

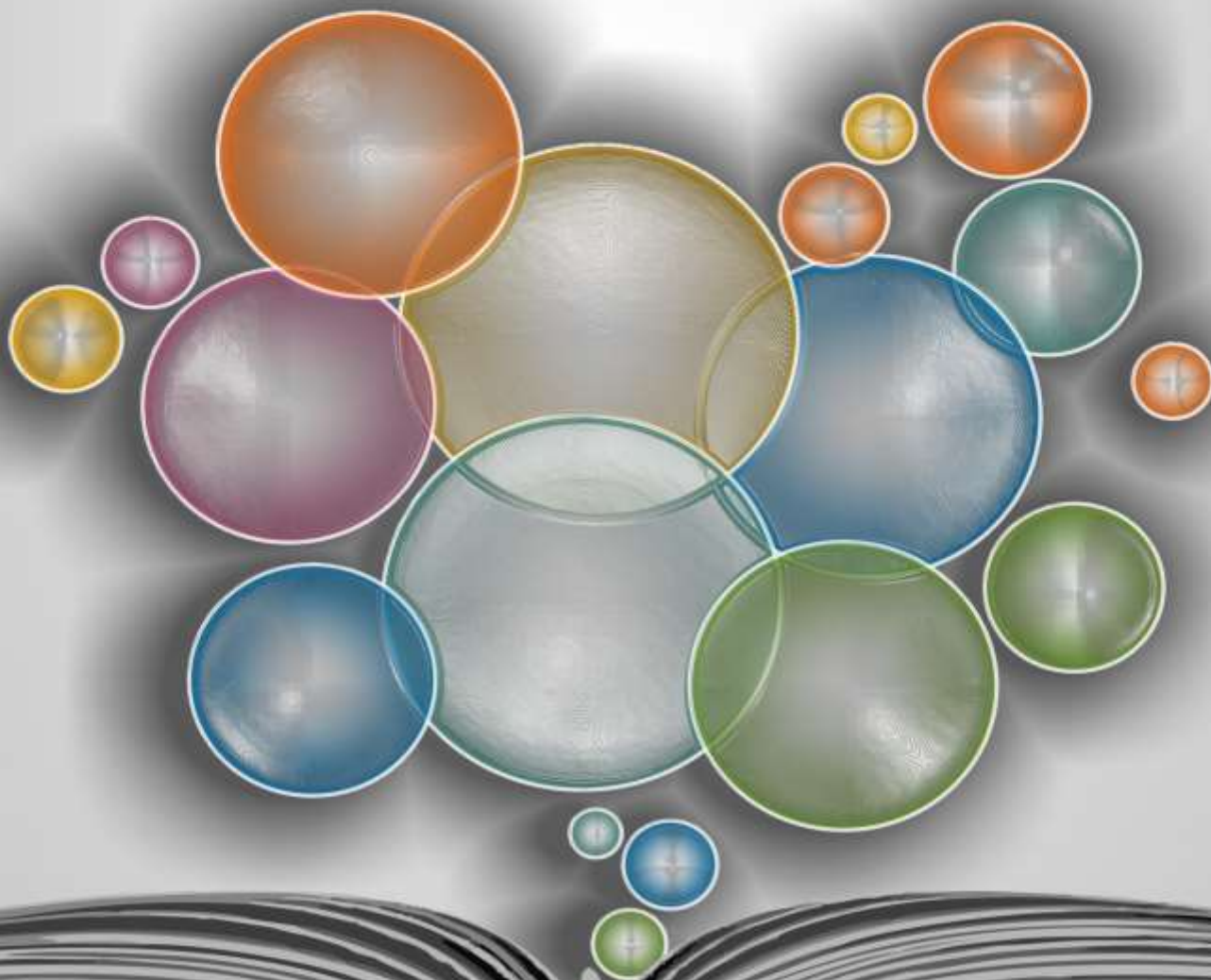


ISSN: 2518-2242

# UDZIWI

Ano IX, Número 30, Junho - 2018

## “Revista de Educação”



## **Equipa Editorial**

### **Direcção**

Directora - Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Director-Adjunto - Sansão Timbane, Universidade Pedagógica, Moçambique

### **Comissão Editorial**

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Félix Singo, 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

Azevedo Nhandumbo, 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 António Capece, Universidade Pedagógica, Moçambique

José Manuel Flores, Universidade Pedagógica, Moçambique

Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal

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 (Coordenadora), Germano Diogo, Armando Machaieie e Mélio Tinga

**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. REGº/GABINFO-DEC/2008**

**ISSN: 2518-2242**

**[www.up.ac.mz](http://www.up.ac.mz)**

## Índice

O ensino das operações aritméticas nas classes iniciais: Uma reflexão sobre a inobservância de saberes locais dos alunos das comunidades rurais em Gaza – Moçambique .....	9
<i>Eduardo Generoso Tiago Macie</i>	
O ensino da coesão e coerência na 12 <sup>a</sup> Classe: uma proposta didáctica a partir da Música “Longa Espera” de Dama do Bling.....	19
<i>Alexandre Paulo Manjate e Ângelo Américo Mauai</i>	
Projecto "Turma Mais": proposta de combate ao insucesso escolar na Matemática no Ensino Básico Moçambicano.....	42
<i>Cláudio Dinis José Nhampossa</i>	
“Eu planifico sozinho porque estou suficientemente maduro”: percepções de dez professores moçambicanos sobre a planificação da aula.....	60
<i>Elisaura Maria Alberto</i>	
Percepções dos professores sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem: Um estudo com cinco professores do Ensino Básico .....	81
<i>Cristina Armando Nicoadala</i>	
Avaliação escrita na disciplina de Química: concepções de alunos e professores da Escola Secundária Aeroporto-Expansão, Cidade de Quelimane .....	98
<i>Tomás Emílio Pedro Samo</i>	
Formação profissional técnica e contínua dos professores na Universidade Pedagógica .....	114
<i>Brígida D’Oliveira Singo</i>	

Os desafios da formação do professor de Geografia: a articulação entre ensino e pesquisa .....	132
<i>Suzete Lourenço Buque</i>	
Reformas curriculares na formação de professores em Moçambique.....	143
<i>Azevedo B. B. Nhantumbo &amp; Manuel Z. Guro</i>	
Exploring How a Primary School in Mozambique Understands and Implements the Inclusive Programme of 1998 .....	168
<i>Nalia Francisco</i>	
A articulação curricular e a administração educacional e escolar .....	184
<i>Carlos Aragão</i>	
Ensino, investigação e extensão no Ensino Superior em Angola, caso do ISCED de Luanda.....	195
<i>Afonso Nkuansambu</i>	
Qualidade da educação em Moçambique: colapso ou desafio? .....	213
<i>Geraldo Teodoro Ernesto Mate</i>	
Avaliação institucional no Ensino Superior em Moçambique - algumas reflexões.....	234
<i>Stela Mithá Duarte e Daniela Januário Biché</i>	
Políticas públicas para o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola: dos conceitos à importância .....	244
<i>Simão Chicaia Culandi</i>	
Normas de publicação na Revista UDZIWI .....	263

## Nota editorial

Estimados(as) leitores(as)

O Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) apresenta a Revista Udziwi número 30, com um total de 15 artigos.

O primeiro artigo, de *Eduardo Generoso Tiago Macie*, intitulado "O ensino das operações aritméticas nas classes iniciais: Uma reflexão sobre a inobservância de saberes locais dos alunos das comunidades rurais em Gaza – Moçambique", tem como objectivo contribuir para um melhor direccionamento de exemplos usados no ensino das operações. A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e na análise interpretativa de contos populares ligados ao ensino de operações aritméticas. O autor conclui que é necessário um papel mais activo da escola, inserida na comunidade.

O segundo artigo, de *Alexandre Paulo Manjate e Ângelo Américo Mauai*, intitulado "O ensino da coesão e coerência na 12ª Classe: uma proposta didáctica a partir da Música “Longa Espera” de Dama do Bling", visa contribuir para a diversificação de materiais e estratégias didácticas, no âmbito do ensino de língua portuguesa. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica e a aplicação de um questionário aos professores. Os autores concluem que associado ao texto escrito, a música é um material que deve ser explorado pelos professores, como forma de diversificação de materiais didácticos e de despertar interesse dos alunos pelas aulas.

O terceiro artigo, da autoria de *Cláudio Dinis José Nhampossa*, intitulado "Projecto Turma Mais: proposta de combate ao insucesso escolar na Matemática no Ensino Básico Moçambicano", tem como objectivo destacar a importância da turma mais, como instrumento de alcance do sucesso escolar na disciplina de Matemática. A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica. O autor conclui que a aplicação da turma mais poderá reduzir aquilo que hoje é considerado como mau resultado na disciplina de Matemática.

O quarto artigo, da autoria de *Elisaura Maria Alberto*, com o título “Eu planifico sozinho porque estou suficientemente maduro”: percepções de dez professores moçambicanos sobre a planificação da aula”, investiga as percepções dos professores do Ensino Básico no que tange à planificação de ensino. A metodologia usada, para além da pesquisa bibliográfica, contempla a

realização de entrevistas semi-estruturadas a dez professores e a análise das pastas de arquivos de planos quinzenais da escola. A autora conclui que há resistência por parte dos professores em reconhecer a planificação como um momento de cooperação e colaboração.

O quinto artigo, de *Cristina Armando Nicoadala*, intitulado "Percepções dos professores sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem: Um estudo com cinco professores do Ensino Básico", tem como objectivo analisar as percepções dos professores a respeito da avaliação como instrumento que visa contribuir para a aprendizagem do aluno e na melhoria da qualidade de ensino. Como metodologia usou-se a pesquisa bibliográfica e as entrevistas semi-estruturadas. A autora conclui que é necessário que o professor faça uma reflexão em torno dos resultados da aprendizagem do aluno, de modo a planificar a sua prática pedagógica, corrigir os erros e tornar a avaliação num instrumento que visa atingir diferentes objectivos previstos.

O sexto artigo, intitulado "Concepção da avaliação escrita na disciplina de Química de alunos e professores da Escola Secundária Aeroporto-Expansão em Quelimane", da autoria de *Tomás Emílio Pedro Samo*, tem como objectivo analisar as percepções que os alunos e professores de Química têm em relação à avaliação escrita. A metodologia usada baseou-se na pesquisa bibliográfica e na aplicação de questionários. O autor conclui que os resultados mostram que a avaliação escrita tem sido mais usada como um instrumento disciplinador e classificatório, como uma forma de medição e punição, do que como instrumento de auxílio na transformação da educação.

O sétimo artigo de *Brígida D'Oliveira Singo*, intitulado "Formação profissional técnica e contínua dos professores na Universidade Pedagógica", a autora analisa a experiência adquirida com o projecto "Desenvolvimento do pessoal" realizado entre as Universidades de Magdeburg, Rostock e a Escola Superior Técnica (ESTEC) e conclui sobre a necessidade de se dar seguimento, contactando os docentes participantes na acção de formação contínua e perceber até que ponto a formação que frequentaram teve impacto nas suas práticas pedagógica a médio prazo.

O oitavo artigo, de *Suzete Lourenço Buque*, intitulado "Os desafios da formação do professor de Geografia: a articulação entre ensino e pesquisa", tem como objectivo reflectir sobre a articulação entre o ensino e a pesquisa, partindo de uma experiência vivenciada pela autora enquanto docente de Didáctica de Geografia no curso de Licenciatura em Ensino Geografia na

Universidade Pedagógica. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, documental e a experiência da autora. O estudo conclui que mesmo nas condições de carências de diversa ordem nas escolas, é possível acompanhar os avanços teórico-metodológicos sugeridos para o ensino da Geografia e formação de professores na actualidade.

O nono artigo, de *Azevedo B. B. Nhantumbo & Manuel Z. Guro*, intitulado "Reformas curriculares na formação de professores em Moçambique", tem como objectivo abordar as principais características de alguns modelos de formação e as motivações que determinaram as sucessivas mudanças de modelos de formação de professores primários. A metodologia baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental. Os autores concluem que nem sempre os modelos de formação de professores introduzidos foram desenhados tendo em consideração os currículos para os quais os graduados iriam trabalhar.

O décimo artigo, "Exploring How a Primary School in Mozambique Understands and Implements the Inclusive Programme of 1998", de *Nalia Francisco*, visa investigar como uma escola primária em Moçambique compreende e implementa o Programa Escolas Inclusivas lançado em 1998 pelo Ministério da Educação. A autora conclui que a formação de professores para lidar com questões de inclusão nos cursos de formação de professores deve ser parte integrante para melhorar os objectivos das Escolas Inclusivas.

O décimo primeiro artigo, de *Carlos Aragão*, intitulado "A articulação curricular e a administração educacional e escolar", tem como objectivo abordar as questões que devem ser tidas em conta no processo de elaboração de um currículo capaz de assegurar a sequencialidade do processo educativo, dentro dos interesses e do contexto específico dos alunos. A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica. O autor conclui que o diálogo é um elemento fundamental do processo de desenvolvimento curricular, porque permite ter uma visão de identidade nacional inclusiva, de cidadania transnacional e de direitos humanos para todos os grupos da sociedade.

O décimo segundo artigo, da autoria de *Afonso Nkuansambu*, intitulado "Ensino, investigação e extensão no Ensino Superior em Angola, caso do ISCED de Luanda", visa compreender o lugar do ISCED na melhoria da qualidade da educação em Angola. Para o seu desenvolvimento adoptaram-se os métodos: reflexivo, descritivo e hermenêutico, com técnicas de observação directa e indirecta, análise documental e entrevista semi-estruturada às entidades gestoras do

ISCED. Os resultados da pesquisa mostram que o ISCED tem-se limitado na formação de profissionais de uma forma paliativa e pouco ou quase nada tem feito sobre a investigação e extensão.

O décimo terceiro artigo, "Qualidade da educação em Moçambique: colapso ou desafio?", de *Geraldo Teodoro Ernesto Mate*, pretende contribuir com uma abordagem e uma perspectiva *positiva* de análise a problemática da qualidade de educação em Moçambique. A abordagem metodológica é sistémica, baseada na reconstrução histórica e na análise crítica e dialéctica. A melhoria da qualidade da educação passa pela identificação de tarefas evolutivas do sistema (desafios), aquelas que, quando realizadas, aumentam a eficácia e a maturidade sistémica.

O décimo quarto artigo, intitulado "Avaliação institucional em Moçambique - algumas reflexões", da autoria de *Stela Mithá Duarte e Daniela Silvestre Januário Biché*, tem como objectivo reflectir sobre a avaliação institucional, com incidência em Moçambique e, em particular, na Universidade Pedagógica (UP). A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental e nas experiências das autoras. O estudo conclui sobre a necessidade de se encarar o desafio do financiamento, procurando formas de oferecer serviços, como cursos de curta duração, assim como prosseguir com as parcerias que ajudem a contornar as suas dificuldades.

O décimo quinto artigo, "Políticas públicas para o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola: dos conceitos à importância", da autoria de *Simão Chicaia Culandi*, apresenta os conceitos e a importância das políticas públicas implementadas para o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola. Baseado em pesquisa bibliográfica, os resultados do estudo confirmam a existência de vários desafios para que se possa ter um Ensino Superior desenvolvido e de qualidade, o que indiciam a necessidade de contínuas reformas das políticas públicas para este subsistema

A todos e a todas desejamos um boa leitura.

A Direcção



# **O ensino das operações aritméticas nas classes iniciais: Uma reflexão sobre a inobservância de saberes locais dos alunos das comunidades rurais em Gaza – Moçambique**

*Eduardo Generoso Tiago Macie<sup>1</sup>*

## **Resumo**

A pertinência deste artigo reside no facto de o currículo do Ensino Básico, em vigor no país, trazer como uma das inovações a introdução de saberes locais - o currículo local - neste subsistema de ensino, o que ajuda na tomada de decisão sobre matérias de ensino baseadas no contexto local. Pela sua natureza, o estudo foi feito numa abordagem qualitativa, resultante da revisão bibliográfica da literatura que versa sobre assuntos relacionados com o tema e da análise interpretativa de contos populares ligados ao ensino de operações aritméticas. O objectivo do estudo é contribuir para um melhor direccionamento de exemplos usados no ensino das operações, de tal modo que não se confunda o aluno e este, por sua vez, tenha uma aprendizagem significativa. Conclui-se que a abordagem do currículo suscita vários debates em relação à sua conceituação, que é necessário um papel activo da escola, inserida na comunidade, uma boa preparação dos professores para lidar com esta temática e que a inobservância dos saberes locais no ensino afasta a socialização do conhecimento com as experiências da sociedade, uma vez estes saberes consubstanciam uma construção cultural.

**Palavras-chave:** Ensino. Saberes Locais. Operações aritméticas.

## **Abstract**

The essence of this article is that the Basic Education curriculum, as it is aimed as one of its innovations, is to introduce local issues-based knowledge; that is, bringing the local curriculum in this subsystem of education, which helps in the decision making on subjects of local-issues based learning. By its nature, the study was carried out in a qualitative approach, resulting from the bibliographical review of the literature that deals with subjects related to the subject and the interpretative analysis of popular tales related to the teaching of arithmetic operations. The purpose of the study is to contribute to a better targeting of examples used in the teaching of operations, so that the student is not confused but has a meaningful learning. It has been concluded that the curriculum approach raises several debates regarding its conceptualization. This requires an active role of the school, inserted in the community, a well-conceived teachers training to deal with this issue. And, that the observance of local knowledge in education, the socialization of knowledge with the experiences of society consubstantiate a cultural construction.

**Key-words:** Teaching. Local Knowledge. Arithmetic operations.

---

<sup>1</sup> Licenciado em Ensino de Física pela Universidade Pedagógica – Delegação da Beira; Mestre em Educação/Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica - Maputo; Docente da UP-Gaza. Email: egtmacie@gmail.com

## 1. Contextualização

A Educação, um direito fundamental para todos os moçambicanos, sem qualquer discriminação, é um conceito multidimensional, que muitas vezes toma significado em conformidade com o contexto em que está a ser aplicado. Ela pode ser vista como uma instituição, como conteúdo e como produto. É mais do que ensinar/aprender meramente a ler, escrever e calcular; abrange a aprendizagem no sentido amplo, formal e informal, em qualquer fase da vida.

Em Moçambique, o Sistema Nacional de Educação (SNE) é subdividido em subsistemas, dos quais, neste artigo, se enfoca o Ensino Básico (EB). A Educação Básica é fundamental para o alcance dos objectivos de formação, pois prepara o aluno, dotando-o de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e motivações, considerados necessários para que as pessoas adquiram uma literacia plena e para que construam os alicerces educacionais que lhes permitam prosseguir a sua aprendizagem ao longo de toda a vida (Cúpula Mundial de Educação Para Todos, 2000).

O Programa Quinquenal do Governo 2005-2009, no capítulo de Educação e Cultura, e ainda o Plano Estratégico de Educação e Cultura (MEC, 2006) postulam a garantia do acesso e a conclusão dos sete anos do Ensino Primário obrigatório para todas as crianças moçambicanas até 2015. Estas duas linhas orientadoras reflectiam o compromisso do Governo, no âmbito da Cúpula Mundial de Educação para Todos e dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio, apoiados pela comunidade internacional.

Por seu turno, o processo de ensino e aprendizagem (PEA) no EB centra-se na orientação do aluno no que tange à construção do seu saber em várias vertentes da vida. Este processo busca a superação de um ensino tradicional, em que o professor é tido como “detentor do conhecimento” e o aluno “saco vazio” que se pressupõe que seja enchido de conhecimentos.

Neste artigo, pretende-se contribuir para um melhor direccionamento de exemplos usados no ensino das operações, de tal modo que não se confunda o aluno e este, por sua vez, tenha uma aprendizagem significativa. Assim, reflecte-se sobre as consequências que podem advir do ensino das operações aritméticas nas classes iniciais sem tomar em consideração os saberes que o

aluno traz da sua vivência na família, das brincadeiras com os amigos e até da comunidade onde vive.

No *item* a seguir faz-se um olhar sobre as políticas do ensino em diferentes períodos que marcaram a história de Moçambique e as inovações feitas ao currículo do EB.

## **2. Políticas e inovações do Currículo do EB em Moçambique**

### **2.1. Política do ensino no período colonial**

De acordo com a AGENDA 2025, a política educacional praticada no período colonial assentava na discriminação entre europeus, assimilados e indígenas, tendo como resultado uma fraca formação do capital humano moçambicano. Estatísticas coloniais revelam que, em 1966, nove anos antes da independência, os estudantes negros nas escolas comerciais e industriais representavam apenas 17% do total da população em idade escolar, 2,9% no liceal e cerca de 0,9% no ensino universitário.

A rede escolar colonial estava fortemente concentrada nas cidades e vilas e marcada por um desequilíbrio da oferta dos serviços de educação entre o ensino primário indígena rudimentar e de Habilitações de Professores ou Normal, e o ensino Oficial. Também foram erguidas escolas missionárias e de artes e ofícios.

O ensino das populações “nativas” foi introduzido a partir de 1941, tendo sido, então, confiado à Igreja Católica, nos termos do Acordo Missionário (Concordata).

### **2.2. Política do ensino no período Pós-Independência**

Ao abrigo da Lei nº 4/83, a Luta Armada de Libertação Nacional representou a expressão mais alta da negação e ruptura ao colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. Ela nasceu do combate das massas populares contra a opressão e a exploração no processo da criação da nova sociedade, livre de qualquer forma de dominação.

O SNE fundamenta-se nas experiências de educação da construção do socialismo assentes nos princípios universais do marxismo e leninismo e no património comum da humanidade, garantindo o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, permitindo a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

### **2.3. Política actual do Ensino Básico**

Na conjuntura actual, o Ensino Primário e a Educação de Adultos correspondem à Educação de Base que o Governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República de Moçambique (CRM) e da Declaração Mundial de Jomtien, de que Moçambique é subscritor. Portanto, o EB é o eixo do Sistema Educativo (Resolução número 8/95 de 22 de Agosto).

O Plano Estratégico de Educação e Cultura enfatiza a prioridade central do EB e elaborou políticas educacionais guiadas por três objectivos-chave: melhorar a qualidade de ensino; reforçar a capacidade institucional financeira e política com vista a assegurar a sustentabilidade do sistema.

O principal desafio que se coloca ao presente currículo do EB é de tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da Unidade Nacional, manutenção da Paz e da estabilidade nacional, aprofundamento da Democracia e respeito pelos Direitos Humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

### **2.4. Inovações feitas no Currículo do Ensino Básico**

No Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB: 2008), constituem inovações os ciclos de aprendizagem, o EB Integrado, o Currículo Local (CL), a distribuição de professores, a promoção semi-automática, a introdução de línguas moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Musical e Moral e Cívica.

Das inovações feitas, interessa, neste artigo, analisar com mais pormenor o CL, por ser aquela que alberga as concepções que o aluno possui antes de qualquer aprendizagem formal na Escola.

No *item* que se segue definem-se alguns conceitos relativos à Educação, Ensino Básico e Currículo Local; conceitos estes que constituem o epicentro da pesquisa que resultou este artigo.

## **3. Educação**

A Educação é vista como um sistema ou instituição, acção ou conteúdo. Portanto, o termo educação é definido como um processo organizado por cada sociedade para transmitir as novas gerações as suas experiências e valores, culturas, desenvolvendo suas capacidades e aptidões, de

modo a assegurar a reprodução de suas ideologias e das suas instituições económicas e sociais (Lei número 4/83).

### **3.1. Ensino Básico**

Ensino Básico refere-se à base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados da educação e capacitação.

Desta forma, a Educação Básica vai ser vista como o sistema veiculado nos currículos e vocacionado para a consciencialização do Homem, transmissão de experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo aptidões físicas e intelectuais bem como os seus sentimentos sociais, estéticos e morais, para cumprir tanto quanto possível a sua missão como Homem.

### **3.2. Saberes locais ou Currículo local**

É um termo relativamente recente no vocabulário educacional em Moçambique. Segundo Pacheco (2001), as definições de um currículo não são neutras porque, numa perspectiva, é um conjunto de conteúdos a ensinar que se encontram organizados por áreas e temas de estudo, observando um plano ou programa pedagógico e, noutra, é um sistema dinâmico, probabilístico, sem uma estrutura pré-determinista.

Grundy (1987: 5), define o currículo como uma construção cultural e um modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas. Para Machado e Gonçalves (1991), o currículo é um conjunto de actividades educativas programadas pela escola, englobando componentes culturais e sociais, ... “*É sistematização de resultados pretendidos*” (p. 43).

Tendo em conta as definições propostas pelos autores, o currículo antecipa os resultados pretendidos numa sociedade, respeitando os aspectos socioculturais da mesma.

O currículo é uma planificação educativa com uma certa finalidade num processo interactivo e dinâmico, que se ajusta às contínuas transformações numa determinada sociedade. Assim, este posicionamento entra em concordância com Machado, citando Gimeno (1988), quando afirma: “*um currículo não se elabora do vazio, nem tão pouco se organiza arbitrariamente, o currículo é uma representação do universo do conhecimento*” (p.42). Assim, intenta-se, a partir deste posicionamento, concluir que o currículo é socializador, porque é um processo que envolve debates confluentes que admitem inovações do mesmo currículo, tendo

como epicentro o Homem numa determinada sociedade, sem, contudo, excluirmos o poder da acentuação que determina, de certa maneira, a matriz do currículo.

Quanto ao CL, considera-se que “*O objectivo do CL em Moçambique é de dotar o aluno de competências que lhe permitam, mais tarde, resolver os seus problemas básicos e da sua comunidade, no âmbito da saúde, habitação, economia, agricultura, pecuária e artesanato, com vista à redução da sua vulnerabilidade*” (INDE, 2006: 29).

O currículo do EB em Moçambique define a educação como um processo pelo qual a sociedade prepara os seus membros para a continuidade e cabe ao currículo enquadrar-se nas estratégias de momento para responder às mudanças económicas e socioculturais, num determinado contexto (PCEB; 2003: 7).

Avaliando as linhas mestras do PCEB, nota-se que acomoda a transformação e o desenvolvimento que a nossa sociedade vai impondo. Olhando para os diversos conceitos do currículo, achamos que este Plano equaciona experiências globais de outros currículos e respeita os factores culturais dos moçambicanos, ao dedicar a carga horária do CL em 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina.

Conforme recomenda o PCEB (2003),

Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o currículo local devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. (p. 27)

Partindo desta consideração, entende-se que o CL abre espaço para que a comunidade, a escola e os professores sejam actores principais na produção de conteúdos locais. No entanto, nota-se uma passividade dos professores perante a situação, razão por que se pensou numa perspectiva de contribuir para uma valorização de saberes locais sugerindo uma melhor e saudável interacção professor–aluno com vista ao sucesso do PEA.

### **3.3. Operações aritméticas**

Para falar de operações aritméticas, deve-se, primeiro, fazer um olhar ao conceito de aritmética, que vem da palavra grega *ἀριθμός*, arithmós, significando “número”.

Etimologicamente, define-se aritmética como sendo o ramo da Matemática que lida com números e com as operações possíveis entre eles.

A aritmética é o ramo mais antigo e mais elementar da matemática, usado por quase todos, seja em tarefas do cotidiano, em cálculos científicos ou de negócios.

A aritmética abrange o estudo de algoritmos manuais para a realização de operações com os números naturais, inteiros, racionais (na forma de frações) e reais. Tais operações, no entanto, podem ser realizadas com o uso de ferramentas como calculadoras, computadores ou o ábaco, o que não lhes tira o carácter aritmético.

As operações aritméticas tradicionais são a adição, a subtração, a multiplicação e a divisão, embora operações mais avançadas (tais como as manipulações de percentagens, raiz quadrada, exponenciação e funções logarítmicas) também sejam, por vezes, incluídas neste ramo. A aritmética desenrola-se em obediência a uma ordem de operações.

No *item* a seguir, apresenta-se a análise e interpretação dos contos populares recolhidos da Província de Gaza, por forma a mostrar o que se considera inobservância dos saberes que o aluno possui e que poderia contribuir para uma aprendizagem significativa das operações aritméticas.

#### **4. Análise e interpretação de contos populares sobre operações aritméticas**

##### **4.1. Caso de adição**

O conto que a seguir se narra é uma tentativa de um professor ensinar a operação de adição na sua aula de Matemática. Para o efeito, começa por desenhar duas patas (fêmeas de patos) no quadro separadas por um sinal de adição e perguntando se alguém podia dar o resultado daquela operação, ou seja, quantas patas estavam no quadro.

Um dos alunos foi ao quadro e escreveu seis (6). Espantado, o professor interroga: “*como isso pode ser, não vê que são apenas duas patas aqui*”?

**Moral do conto:** o professor não reparou que para além das duas patas (animais), tinham consigo duas patas (membros inferiores) cada, o que somava, com os “animais”, realmente seis patas.

#### 4.2. Caso de subtração

O presente conto tenta dar uma iniciação à operação subtração. Para este caso, o professor desenha uma estrada e, numa das margens, três cabritos, e coloca a seguinte pergunta aos alunos: “*se um destes cabritos atravessar a estrada, quantos vão ficar nesta margem*”? Um dos alunos voluntários responde: “*nenhum*”. O professor irritado diz: “*vocês são burros, custa ver que dois cabritos vão permanecer na margem quando um atravessar a margem*”? No fundo da sala, um dos alunos, que por sinal é pastor de cabritos na comunidade e aparentemente indisciplinado resmunga: “*burro é ele, não sabe que quando um cabrito atravessa a estrada, os demais vão junto*”?

**Moral do conto:** o professor não tomou em consideração que na sala existem alunos de diferentes extratos sociais. No caso, deu exemplo de cabritos sem tomar em consideração que lida com pastores e que conhecem muito bem o seu comportamento.

#### 4.3. Caso de multiplicação

Desta vez, narra-se um conto sobre a operação multiplicação. No caso, o professor pergunta: *quantas vezes se precisa de ir ao poço com bidão de 20l para encher um depósito de 100 litros?* Um aluno responde: “*única vez, senhor professor*”. Como era de se esperar, o professor não perdeu a oportunidade de injuriar o aluno.

**Moral do conto:** esta mostra uma situação em que, nas comunidades, enquanto uns precisam de ir  $N$  vezes ao poço para encher um reservatório de 100 litros (por exemplo), usando bidão de 20l na cabeça, outros podem usar uma carroça de burro/carro levando em uma única vez o reservatório de 100l ou 4 de 25l.

#### 4.4. Caso de divisão

Por fim, narra-se um conto com a finalidade de introduzir a noção de divisão. Neste caso, um professor lança a seguinte pergunta aos alunos: “*se um pai traz seis bolos para distribuir por seus três filhos, em casa, com quantos vai ficar cada um*”? Um dos alunos voluntários responde: “*é difícil senhor professor, em algumas casas o mais novo ficará com três, o do meio com dois e o mais velho com apenas um*”.



**Moral do conto:** o professor não tomou em consideração que a divisão dos bens por irmãos nalgumas famílias tem em conta a questão da idade, e que os mais novos tendem a ter mais pela questão do egocentrismo infantil e mimos que ganham em face da idade.

### **Conclusão**

A abordagem do currículo suscita vários debates em relação à sua conceituação. No caso do currículo do EB em Moçambique, sabe-se que deixa uma margem de 20% do tempo lectivo de cada disciplina para implementação de conteúdos locais, porém, o que acontece é que falta exploração deste tempo para colher e fazer bom uso das concepções que o aluno traz da sua vivência na comunidade, o que o tornaria uma construção cultural.

Precisa-se de um papel activo da escola inserida na comunidade e uma boa preparação dos professores, em parte, para uma produção de conteúdos que possam configurar boa exemplificação e melhor aprendizagem dos alunos, sobretudo na abordagem das operações aritméticas.

O ensino das operações aritméticas deve centrar-se em exemplos que não confundam os alunos, devendo, para tal, o professor tomar em consideração os saberes locais que os alunos trazem de casa, através de conversas e abertura de espaço para que estes contem o que sabem. O que se depreende é que em muitos dos contos acima narrados, o professor ignorou alguns saberes que os alunos trazem das suas vivências na comunidade que, bem explorados, ajudariam na execução de suas aulas sem problemas e garantindo maior competência intelectual deles.

A inobservância dos saberes locais no ensino das operações aritméticas e doutros conceitos dificulta sobremaneira a percepção dos alunos e torna a aprendizagem pouco significativa, fazendo com que se perca a oportunidade de socialização do conhecimento com as experiências de uma sociedade.

## Referências

- INDE/MINED. *Plano Curricular de Ensino Básico*. Maputo, INDE, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Manual de Apoio ao Professor: Sugestões para Abordagem do Currículo Local: Uma Alternativa para a Redução da Vulnerabilidade*, Maputo, INDE, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Plano Curricular de Ensino Básico*. Maputo, INDE, 2008.
- MACHADO, Fernando A. e GONCALVES, Maria F. *Currículo e desenvolvimento curricular: problemas e perspectiva*. Porto, Edições Asa, 1991.
- MEC. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006- 2010/ 11: Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo, MEC, 2006.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto, Porto Editora, 2001.
- UNICEF. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem*. Jomtien: Tailândia, 1990.

## O ensino da coesão e coerência na 12ª Classe: uma proposta didáctica a partir da Música “Longa Espera” de Dama do Bling

Alexandre Paulo Manjate<sup>2</sup> e Ângelo Américo Mauai<sup>3</sup>

### Resumo

A selecção de matérias e meios didácticos é uma das chaves para que a aprendizagem seja significativa. Hoje em dia, os professores tendem a utilizar os mesmos textos (verbais escritos) nas suas aulas de Português, deixando de fora o grande potencial que os outros textos têm e a contribuição destes para o processo educativo. Nesta perspectiva, trazemos uma proposta didáctica de estratégias a partir das quais se pode explorar a música em contexto de ensino de gramática (coesão e coerência) na 12ª classe do Ensino Secundário Geral. Este trabalho visa contribuir para a diversificação de materiais e estratégias didácticas, no âmbito do ensino de língua portuguesa. De forma específica, propomos o uso da música “*longa espera*” da cantora moçambicana Dama do Bling, que relata o drama psicossocial de ser guarda. O recurso a esta música constitui uma estratégia didáctica, estimula a valorização e exploração de músicas nacionais em contextos educativos. Para aferir o grau de utilização da música como material didáctico nas escolas de Xai-Xai, aplicamos um questionário que visava perceber se os professores adotam-na como material nas aulas de Português, a partir do qual percebemos que a música é um recurso didáctico com inúmeras vantagens em relação ao texto mais privilegiado – o escrito, por ser lúdica, facilitar a retenção dos conteúdos. Associado ao texto escrito, a música é um material que deve ser explorado pelos professores, como forma de diversificação de materiais didácticos e de despertar interesse dos alunos pelas aulas.

**Palavras-chave:** Texto, música, textualidade, ensino-aprendizagem da gramática

### Abstract

The selection of teaching materials and resources is one of the keys elements to making learning meaningful. Nowadays, teachers tend to use the same written texts in their Portuguese language classes, excluding the great potential that other texts have and their contribution to the educational process. We present a didactic proposal of strategies from which music can be explored in the context of grammar teaching (cohesion and coherence) in grade 12 classes. This work aims to contribute to the diversification of materials and didactic strategies, in the scope of Portuguese language teaching. Specifically, we propose the use of the song “*Longa espera*” of the Mozambican singer Dama do Bling, which is about a psychosocial drama of being guard. The use of this music constitutes a didactic strategy and stimulates the valorization and exploitation of national music in educational contexts. In order to assess the degree of use of music as teaching material in Xai-Xai schools, we applied a survey that aimed to understand whether teachers adopt it as a material in Portuguese language classes, from which we perceived that music is a didactic resource with innumerable advantages if compared with the most privileged text - the written, because it is lighthearted, and eases the retention of the contents. Music is a material that must be explored by teachers, as a way of diversifying teaching materials and awakening students' interest in classe.

---

<sup>2</sup> Docente de Língua Portuguesa na Escola Secundária de Incadine, Licenciado em Ensino de Português com Habilitações em Inglês pela Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação de Gaza. Email: alexmjt@gmail.com

<sup>3</sup> Docente de Língua Portuguesa na Faculdade de Ciências de linguagem, Comunicação e Artes da UP, Delegação de Gaza, Licenciado em Ensino de Português, Mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares na Área de Especialização em Linguística e doutorando na Área de Especialização de Linguística Portuguesa. Email: angmauai@gmail.com

**Keywords:** Text, music, textuality, grammar teaching-learning

## **Introdução**

A coesão e a coerência são mecanismos linguísticos indispensáveis nas construções frásicas dos falantes de uma língua. Uma das responsabilidades dos professores de Língua Portuguesa é ensinar esses mecanismos de forma criativa, trazendo, para a sala de aulas, os mais diversos materiais didáticos a partir dos quais os alunos vão compreender como analisar e construir frases com correção.

Para além de ensinar esses mecanismos linguísticos e outras matérias de funcionamento da língua, os professores têm o desafio de ajudar na formação da personalidade do aluno, o que só se faz integrando conhecimentos científicos e sócio-culturais diversificados. Desse modo,

um dos objectivos do ensino da língua portuguesa na 12<sup>a</sup> classe é aperfeiçoar as habilidades de produção de textos escritos, revelando domínio das regras de textualização e de funcionamento da língua, ou seja, ministrar conteúdos que possibilitem que o aluno compreenda os mecanismos de coesão e coerência textuais que o ajudarão a analisar e construir textos linguisticamente coesos e coerentes (INDE/MINED (2010: 17).

Na verdade, o professor de língua portuguesa tem de estimular o contacto do aluno com situações linguísticas diversificadas através do uso de textos verbais (orais ou escritos), imagéticos, que deverão ser, sempre que possível, motivadores e próximos da vivência do aluno. A escolha de materiais a ser utilizada em aula é condicionada por conteúdo, objectivos, estratégias e pode integrar textos autênticos ou não autênticos. FERREIRA (2010) refere que,

Um texto autêntico é aquele que não foi criado com a finalidade de ensinar a língua, sendo que possui todos os defeitos e as virtudes da vida real”, enquanto os textos não autênticos seriam os que em geral “possuem exemplos ‘fictícios’ e frases vazias de sentido e descontextualizada, mas bem construídas e correctas gramaticalmente” (FERREIRA, 2010: 19-21).

O não ser autêntico, na perspectiva assumida por este autor, não constitui único critério para ser considerado no ensino da língua. Há que considerar outras propriedades determinantes na seleção de material verbal, como a utilidade do texto para o ensino da língua portuguesa, o conteúdo proposicional, a sedução dos mundos representados no texto, o estilo da linguagem, entre outros elementos.

Numa situação em que a aula vise desenvolver competências de utilização da língua em diversas situações revela-se preponderante privilegiar os materiais autênticos como letras de

músicas, filmes, anúncios publicitários, jornais, entre outros géneros, uma vez que o texto é uma unidade de linguagem em uso, que depende frequentemente das condições contextuais da sua produção, ou seja, um produto verbal emerge numa situação de enunciação sempre única, com coordenadas pessoais (por exemplo, os papéis sociais dos interlocutores), temporais e espaciais (relacionadas com espaço geográfico e social) singulares (SILVA, 2012: 18-20); contrariamente, as gramáticas e outros materiais pedagógicos contêm, por exemplo, frases e textos concebidos para explicar conteúdos gramaticais específicos, isto é, estes materiais comportam elementos verbalmente enunciados com uma orientação temática.

No entanto, no contexto real de sala de aulas, os professores não diversificam os textos, o que torna as aulas monótonas, uma vez que as reflexões são mais focadas na composição de formas lexicais sem considerar os textos multimodais caracterizados pela harmonia de imagem, som, videoclipes, e expressão verbal na construção de sentidos do texto e na atribuição de valor associado, portanto, significados que cada aluno poderá conferir ao texto. A língua que os estudantes devem aprender é a língua que a sociedade utiliza para se comunicar.

Nessas circunstâncias, a música, sendo um dos elementos da cultura das sociedades ou que emerge na sociedade, retrata-a e ajuda o cidadão a enquadrar-se no espaço sócio-cultural do seu tempo, despertando a consciência de localização em alguma realidade actual. Ela pode ser utilizada na sala de aulas da 12ª classe e noutras classes, para, com base nela, se ensinar várias as habilidades da língua. Considerando este pressuposto, propomo-nos a estudar *o ensino de coesão e coerência a partir da música na 12ª classe*, tendo seleccionado a música “*longa espera*” de Dama do Bling<sup>4</sup>, que é uma faixa com material linguístico passível de ser explorado em contextos de aula e permite a elaboração de propostas de actividades didácticas aplicáveis na 12ª classe.

O presente estudo é basicamente qualitativo, uma vez que estabelece *uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito que não pode ser traduzido em números* (PRODANOV & FREITAS, 2013: 70). Desse modo, na música “*Longa Espera*” subjazem aspectos que podem servir de base para a definição de estratégias diversificadas de ensino de coesão e coerência na 12ª classe do SNE; trata-se de trabalho com potencialidades específicas de musicalidade e de

---

<sup>4</sup> Dama do Bling é uma cantora e escritora moçambicana, formada em direito, cujas músicas retratam, de entre vários temas, o drama psicossocial de trabalhadores integrados em profissões sensíveis, mas mal reconhecidas.

comunicação coerente com a realidade sócio-cultural e reporta ideologias próximas à realidade de uma dada sociedade que é convocada para reflectir sobre o seu comportamento, favorecendo mudanças de mentalidades e espírito de solidariedade entre os homens.

O estudo retratado por este artigo foi baseado na *Pesquisa bibliográfica* e na aplicação de um *Inquérito* em forma de questionário dirigido aos professores de algumas escolas da cidade de Xai-Xai, nomeadamente, Escola Secundária Joaquim Chissano, Escola Secundária de Xai-Xai e Escola Secundária de Inhamissa. Esses instrumentos permitiram aferição da forma como a música tem sido usada nas escolas, enquanto material de ensino na 12<sup>a</sup> classe com intuito de tornar o ensino mais significativo e, conseqüentemente, mais motivador para os estudantes, bem como dos resultados do seu uso.

## **1. Texto, música e parâmetros de textualidade**

Tradicionalmente, o texto era encarado como uma unidade de língua escrita, uma percepção tida como equivocada nos estudos actuais da Linguística. Decorrente disso, revela-se importante apresentar a noções de texto e música, bem como perceber o que faz com que o texto seja todo de sentido e não um amontoado de enunciados desconexos.

### **1.1 Conceito de texto**

Para FÁVERO e KOCH (1983:25), a designação de texto é reservada a qualquer tipo de comunicação que é realizado através de um sistema de signos. Em sentido amplo, os autores concebem o texto como:

toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano (uma música, um filme, uma escultura, um poema etc.), e, em se tratando de linguagem verbal, temos o discurso, actividade comunicativa de um sujeito, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou pelo locutor e interlocutor, no caso dos diálogos) e o evento de sua enunciação” (FÁVERO & KOCH, 1983: 25).

Esta perspectiva é corroborada por MATEUS *et al* (2003: 87), na medida em que as autoras definem textos como produtos coesos internamente e coerentes com o mundo relativamente ao qual devem ser interpretados. Assim, o texto é uma sequência ordenada de

signos linguísticos coesa e coerente em si e em relação ao conhecimento do mundo no qual deve ser interpretado; o texto transmite determinada informação ao alocutário, sendo disposto de forma oral, escrita, imagética ou simbólica. Configuram, portanto, na categoria texto a música, o filme, o videoclipe, a escultura, entre outros.

A música como texto, como referem FÁVERO & KOCH (1983) e COSTA & FARIA (2008: 21), constitui um recurso que, quando bem aplicado à prática da linguagem, resulta num trabalho de interpretação, compreensão e discussão de textos, e não apenas como um pano de fundo para o ensino de gramática nas aulas de Português ou para restringir o estudo a estilos de géneros musicais. Desse modo, o texto musical, tal como os demais textos, deve apresentar as propriedades que permitem distinguir o texto de um contíguo de palavras. Mas afinal, o que é música?

## **1.2 Conceito de música**

A música é um género com propriedades particulares, dentre as quais se destaca a sua ambivalência, a voz que retrata a imagem social tingida pelo bem ou pelo mal, o som rítmico, entre outros aspectos; ela é utilizada como expressão de sentimentos dos sujeitos em relação ao seu tempo e espaço, representa não só a voz do artista como também a voz da colectividade. Como nenhuma outra arte, ela pode sarar e consolar, embelezar e exaltar, estimular e pacificar, seduzir e fortificar. Desse modo, a música consegue obter em grau máximo o efeito geral da arte: atrair a si e ao seu mundo – um outro mundo – o homem na sua esfera de existência.

Nesse sentido, ao falar de música é essencial a ideia de combinação de sons produzidos pela voz ou por intermédio de instrumentos musicais com o intuito de agradar, ou seja, a música é o uso de sons combinados para representar os sentimentos humanos. Através dela, ou por intermédio de qualquer outra arte, percebermos o estado de espírito de um artista acerca de um assunto da sua sociedade. A música, nas suas categorias distintas, carrega consigo “vozes” de outros (polifonia<sup>5</sup> da linguagem) e é composta em função da realidade social.

Nessas circunstâncias, o presente estudo tem como objectivo principal aliar a música ao processo de ensino-aprendizagem. A música é um material didáctico elegível para a aula de

---

<sup>5</sup> Processo no qual um texto revela a corporização de ideias de outrem ou pensamentos construídos socialmente ao longo da história.

Português, ela apresenta vantagens em relação ao texto escrito pelo efeito lúdico que causa ao aluno e o facto de ser actualizada, geralmente trata assuntos mais ligados à vivência do aluno. De acordo com RIDFORD (1999) *apud* MONDLANE (2013: 16), a música promove um ambiente relaxante, lúdico com baixo "stress" que é propício para a aprendizagem do idioma, pois minimiza o impacto dos efeitos psicológicos que bloqueiam a aprendizagem.

### 1.3 Textualidade

MATEUS *et al* (2003) consideram dois tipos de conectividade, a ***coesão ou conectividade sequencial***, quando a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta de processos linguísticos de sequencialização, ou seja, de ordenação linear dos elementos linguísticos e a ***coerência ou conectividade conceptual*** se a interdependência semântica das ocorrências textuais resulta dos processos mentais de adequação do real, e da configuração do conteúdo dos esquemas cognitivos que definem o nosso saber sobre o mundo.

#### 1.3.1 Coesão

A noção de coesão está ligada à seleção e à distribuição dos diferentes tipos de informação manifestada no texto, assim como à sua concatenação através de mecanismos linguísticos. São elementos da coesão, todos os processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Eles agrupam-se em

(i) **coesão gramatical/ sequencial**, com a função de fazer progredir o texto, fazer caminhar o fluxo informacional. São mecanismos deste tipo de coesão, a coesão frásica, interfrásica, temporal e o paralelismo estrutural.

(ii) **Coesão referencial**, com a função de estabelecer relações entre os itens lexicais, sendo que a comunicação ocorre através de referências, as quais podem estar ligadas ao mundo externo, ou seja, *situacional* (referência exofórica) ou ao plano textual (referência endofórica) (KOSH *apud* FERREIRA e REBELLO 2011).

(iii) **Coesão lexical**, que opera por contiguidade semântica, isto é, as expressões linguísticas que entram numa relação de coesão lexical caracterizam-se pela co-presença total ou parcial de traços semânticos idênticos ou opostos (MATEUS *et al*, 1989: 146). Os processos de



coesão lexical são a *reiteração*, que consiste na repetição de expressões linguísticas com traços semânticos idênticos e a *substituição*, efectuada por: *sinonímia*, nos casos em que há selecção de expressões linguísticas que partilham a generalidade dos traços semânticos; *antonímia*, sempre que há selecção de expressões linguísticas com traços semânticos opostos; *hiperonímia*, quando a primeira expressão mantém com a segunda uma relação classe-elemento; *hiponímia*, no caso em que a primeira expressão mantém com a segunda uma relação elemento-classe; *holonímia*, na situação em que a primeira expressão mantém com a segunda uma relação todo-parte e *meronímia*, quando a primeira expressão mantém com a segunda uma relação parte-todo.

### 1.3.2 Coerência

KOCH e TRAVAGLIA (1999: 11) conceptualizam a coerência como algo que se estabelece na interacção, na interlocução, numa situação comunicativa entre dois usuários; ela é o que faz com que o texto faça sentido para os usuários, devendo ser vista: (i) como um princípio de interpretabilidade do texto; (ii) como um fenómeno ligado à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação; e (iii) como um fenómeno ligado à capacidade que o receptor do texto tem para calcular o seu sentido.

Para MATEUS *et al* (1989:146), a coerência é concebida como um factor da textualidade que resulta da interacção entre os elementos cognitivos apresentados pelas ocorrências textuais e pelo nosso conhecimento do mundo. Se uma frase descreve um estado de coisas relativo a um dado mundo, uma sequência de frases formada por junção descreve sequências de estados de coisas. Tais sequências devem, na visão das autoras, obedecer a *condições cognitivas gerais*, e satisfazer àquilo que sabemos serem relações lógico-semânticas entre estados de coisas num mundo normal. Geralmente, quando se trata de orações coordenadas, é condição cognitiva geral o facto de que a “ordem linear das sequências seja isomórfica da ordenação temporal relativa dos factos descritos”; nas sequências textuais formadas por subordinação é condição cognitiva geral o facto de que “reconheçamos uma relação de causa/razão/condição-consequência entre os estados de coisas que tais sequências descrevem” (MATEUS *et al*, 2003).

Considerando as bases trazidas pelos autores acima citados, pode-se concluir que um texto só é coerente quando apresenta um carácter sequenciado de enunciados ou ligação sintáctica entre seus constituintes, uma continuidade de sentido, ou seja, denotar a ausência de ruptura da ideia desenrolada que deve estar em conformidade com factores sócio-histórico e

culturalmente situados (nível pragmático) de tal forma a favorecer uma unidade de sentido compreensível para o alocutário. A coerência não se pode dissociar da coesão, pois ambos são mecanismos que co-articulam na construção do significado do texto, na transformação de um amontoado de palavras num texto.

Existe uma relação entre a coesão e coerência na construção e análise de textos cuja estruturação evidencia a textura, ou seja, um produto verbal é garantido pela conectividade estrutural (coesão) e pela conectividade conceptual (coerência). No entanto, é possível termos textos coerentes, mas não coesos, pois a conectividade estrutural não é a condição primordial para que o texto seja texto. Por mais que se apresentem sequências de frases internamente coesas, se não houver conexão entre essas sequências, não podem constituir um texto, ou seja, a coesão não é condição suficiente para formar um texto.

#### **1.4 O ensino e a aprendizagem da gramática do Português**

Segundo PINTO (2010: 3), ensinar gramática é muito mais do que explicar regras e padrões linguísticos, com vista a levar a uma aquisição das mesmas. Actualmente, a didáctica exige que nos detenhamos em aspectos discursivos e pragmáticos, porque se considera que o papel desempenhado pela gramática nas aulas de línguas é mais amplo, sobretudo após o surgimento do conceito de competência comunicativa. O ensino da gramática nas aulas de Português deve partir de um contexto de comunicação relevante para os alunos (o texto, que pode ser de modalidade oral, escrito, musical, entre outros), que se deve apostar numa abordagem interessante para o aluno, o que exige a criatividade do professor.

Na abordagem sobre o ensino da gramática na aula de Língua Portuguesa, GOMES *et al* (1991: 226) apresentam três etapas de *aquisição* das estruturas da língua, sendo a primeira a *imitação*, em que a criança começa por imitar o que ouve, tenta fazer novas combinações, quando já domina um número razoável de combinações, generaliza; a segunda etapa é a de *estabilização*, na qual a criança repete e memoriza as estruturas de base; a terceira refere-se à expressão livre e criativa que resulta da selecção e reorganização dos elementos adquiridos. Isso demonstra que o ensino da língua deve desenvolver progressivamente a capacidade do aluno reorganizar estruturas gramaticais, já adquiridas, em novas formas adequadas a cada situação de comunicação.

Uma das formas de ensinar a gramática seria seguir a ordem natural de aquisição de estruturas gramaticais da seguinte forma: o professor apresenta material para o consumo oral ou escrito do aluno (textos, que podem ser orais, escritos ou imagéticos), a partir do qual este poderá interiorizar, de forma explícita ou implícita, as regras gramaticais, generalizá-las e estabilizar as estruturas de base. Estabilizadas as estruturas de base, o aluno poderá expressar-se de forma criativa e livre. Neste caso, verifica-se a importância do texto para o ensino da gramática, com uma proposta dos passos a seguir que se assemelham ao processo natural de aquisição das estruturas (imitação – estabilização – produção).

Na perspectiva de CAMPOS (2010: 15), o texto será instrumento privilegiado no ensino de língua, na medida em que este é, de facto, a manifestação viva da linguagem. Nesse sentido, até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado às actividades textuais de forma que as regras gramaticais não seriam mais aplicadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, mas numa perspectiva de funcionalidade gramatical. Sendo assim, quanto mais variado for o contacto dos discentes com os diferentes géneros textuais, mais fácil será a assimilação das regularidades que determinam o uso da norma padrão, bem como a leitura do texto a partir de seus elementos constitutivos como a organização, coerência, coesão, clareza, objectividade, entre outros.

CAMPOS (2010), GOMES *et al* (1991) e PINTO (2010) são unânimes ao apresentar a importância do texto para a aula de gramática, considerando que a análise gramatical toma substância quando parte de material linguístico de diferentes géneros textuais. Ao apresentar a questão de diversificação dos géneros textuais a partir dos quais a língua portuguesa deve ser ensinada, os mesmos autores abrem espaço para a exploração de tipologias textuais que não têm sido muito exploradas na execução das aulas, mas que estejam ligadas à realidade do aluno e contenham material suficiente para a análise na sala de aulas.

Nessas circunstâncias, a música pode ser um recurso por ser explorado na sala de aulas no ensino de diversos conteúdos programáticos na classe em questão. No momento da planificação, o professor pode definir, de forma criativa, diferentes estratégias metodológicas e elaborar actividades a partir das quais se pode executar a aula de gramática, referente à coesão e coerência a partir da música.

## **2.0 Análise dos mecanismos de coesão e coerência na música “Longa espera” de Dama do Bling**

Nesta secção, vamos analisar, primeiro, os processos de coesão frásica e interfrásica, seguidos pelos mecanismos de coerência textual.

### **2.1 Coesão na música “longa espera” de Dama do Bling**

A coesão implica a função que desempenha a sintaxe nos processos de sequencialização que asseguram uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual. Assim, o processo coesivo assenta no aspecto criativo do uso da língua, envolvendo a ordem linear do texto por intermédio de palavras e de frases, as relações gramaticais, a retoma de entidades referidas anteriormente no texto, a utilização dos marcadores que asseguram a ligação entre as frases. A coesão desdobra-se em gramatical, referencial e lexical.

#### **2.1.1 Coesão gramatical**

A coesão gramatical assegura as ligações significativas entre os sintagmas, a relação entre o predicador e os seus argumentos, a relação estabelecida entre as frases e orações, ou seja, a coesão gramatical circunscreve relações frásicas e interfrásicas que podem ser combinadas por *coordenação*, processo de formação de formas lexicais ou frases compostas nas quais nenhuma delas exerce dependência sintáctica relativamente à outra, ou seja, a dependência existente nas orações ocorre em grau menor; *subordinação*, propriedade inerente às construções complexas em que nelas subjaz uma dependência hierárquica de forma acentuada (CASTELEIRO, 1980: 54).

##### **2.1.1.1 Estruturas de coordenação**

Convém referir que a letra da música é apresentada em forma de versos e estrofes, com um coro que se repete após as estrofes. O texto começa com um verso bioracional, no qual a ligação frásica entre as orações é assegurada pelo processo de sequencialização paratática (ou, simplesmente, a coordenação integra-se na parataxe) através do conector “e”.

1. [*Eu sou uma mulher* *Oração coordenante*] e [*tenho uma história para contar* *oração coordenada copulativa sindética*]. (Bling, 2015).

Este verso apresenta duas orações com um sujeito comum (*eu*), o que evidencia uma fraca dependência sintáctica entre as orações, ou seja, as duas orações, embora autónimas, partilham apenas um elemento sintáctico “o sujeito” inferível, em particular, na oração coordenada a partir da forma verbal “tenho”, inscrevendo-se uma relação de categorias oracionais denominadas cordenante-cordenada, como é sustentado por CASTELEIRO (1995: 56) ao considerar coordenante a oração inicial que precede lógica e formalmente as orações seguintes e apresenta o sujeito comungado por estas.

No texto em análise, são visíveis outros versos bi ou trioracionais conectados por parataxe com sequências ligadas por enlaces coesivos coordenativos (classificadas como orações sindéticas); contrariamente, noutras sequências a conexão é estabelecida sem qualquer conjunção de conexão (denominadas orações assindéticas). A título exemplificativo, vejamos a construção:

2. “\*[*A minha história é triste* o. coordenada], [***alguém precisa me escutar*** o. Coordenada aditiva]” (Bling, 2015).

A oração em negrito é coordenada aditiva/copulativa assindética, uma vez que não apresenta nenhum morfema gramatical, em particular, uma conjunção que estabelece o nexo de adição com a oração principal “coordenada”. Esta apresenta um sujeito que só é válido para si (*a minha história*), enquanto a segunda oração (coordenada aditiva) tem como sujeito um pronome indefinido (*alguém*) e não apresenta qualquer forma dedutível a partir da oração coordenada, por isso, nesta sequência linguística se inscreve uma combinação de categorias oracionais de coordenada-coordenada. No entanto, a oração “alguém precisa me escutar” é agramatical, pois nela ocorre a quebra das propriedades de regência do verbo “precisar”, que, pela natureza, é preposicional, ou seja, rege a preposição “de”, pelo que a construção canónica ficaria: Alguém precisa de me escutar.

A relação descrita na construção em 1 sucede também em construções trioracionais, como podemos notar na sequência seguinte:

3. “[*Casei-me* o. coordenante], [*tive filhos* o. Coordenada aditiva assindética] e [***tenho um lar feliz*** o. Coordenada aditiva sindética]”, (Bling, 2015):

Este verso apresenta três orações, das quais a oração sublinhada e a (oração) em negrito são coordenadas aditivas assindética e sindética, respectivamente. No domínio de parametrização de sujeito, as línguas de sujeito facultativo (sujeito não nulo) como é o caso de Português

(CAMPOS e XAVIER, 1991) testam que a interpretação do texto pode ocorrer através de processos incrementais (LOPES, 1995) ou “pistas de contextualização” (GUMPERS, 1989), razão pela qual o sujeito da sequência 3 é “eu” que pode ser inferido a partir das formas verbais “casei-me”, “tive” e “tenho”, sendo, portanto, coordenante a primeira oração em relação as duas subsequentes que são coordenadas àquela.

#### 2.1.1.2 Estruturas de subordinação

A subordinação como processo de ligação das frases implica, ao contrário da parataxe, uma dependência gramatical acentuada, como se pode notar na seguinte sequência:

4. [(...) *ultimamente confesso* *O. Matriz*], [*eu não consigo mais dormir* *O. sub. completiva verbal objectiva*<sup>6</sup>”]  
(*Idem:2015*),

As orações desta frase estabelecem entre si uma relação hipotática, uma vez que a oração matriz/subordinante introduz uma ideia incompleta, cuja completude é encontrada na segunda oração, que ganha, por isso, a denominação de oração subordinada completiva, não obstante o morfema complementador “que” esteja omissa na estrutura de superfície. As completivas são, geralmente, ligadas a partir da conjunção “que” e quando não ocorrer graficamente, esta é recuperável, neste caso, a partir do contexto da frase.

A letra da música em análise apresenta, em sua extensão, frases complexas por combinar mais de uma oração com uma interdependência sintática cuja sequencialização é assegurada pelo processo de hipotaxe (subordinação) que pode co-ocorrer com estruturas paratáticas, como se pode notar, por exemplo, na seguinte sequência:

5. “[*E eu digo* *O. Matriz*] [*que o pai foi trabalhar* *O. Sub. completiva*]  
[*Para que eles, por sua vez, possam ter a*  
*Chance de estudar* *O. Sub. final*], [*que seu pai é um bom*  
*homem* *O. Sub. completiva*], (*e que Deus vai lhe ajudar*) ” (Bling, 2015):

O excerto retirado da terceira estrofe da letra da música tem, logo no início, a oração matriz (*E eu digo*) seguida por uma sucessão de orações subordinadas e coordenadas, de entre as

---

<sup>6</sup> Para melhor percepção desta proposta de categorização oracional, veja-se João Malaca Casteleiro (1980).

quais, as sublinhadas são completivas verbais<sup>7</sup>, pois dependem do verbo (dizer); a que está em negrito é final e a destacada entre parênteses curvos é cordenada aditiva sindética em relação à completiva verbal “que o seu pai é bom homem”; esta oração revela-se coordenante, já que o pronome dativo “lhe” é correferente ao “homem”, e a mesma é completiva verbal em relação à oração matriz com a qual se combina nos seguintes termos: “E eu digo que Deus vai lhe ajudar”.

A presente proposta de análise a partir dos exemplos descritos revela que o texto eleito apresenta material útil para trabalhar as orações coordenadas e subordinadas em qualquer classe do Ensino Secundário Geral, para além de que vai garantir maior interesse e alavancar o gosto pela música moçambicana.

### **2.1.2 Coesão referencial (endofórica e exofórica)**

A coesão referencial ancora-se aos mecanismos de retoma, através da utilização de formas linguísticas apropriadas, de entidades que já foram mencionadas no discurso anterior, situando-se no espaço físico perceptível pelo locutor/escritor ou pelo alocutário/ouvinte/leitor. Assim, a *referência* diz respeito aos itens da língua que não podem ser interpretados por si mesmos, mas remetem para outros elementos do discurso necessários à sua interpretação. A referência pode ser exofórica (fora do texto) e endofórica (no próprio texto).

#### **2.1.2.1 Coesão referencial exofórica**

Como foi apontado, existe coesão referencial exofórica quando a remissão é feita a algum elemento que se encontra fora do texto. No primeiro verso da letra, a expressão “*mulher*”, que é levada ao conhecimento do ouvinte pela primeira vez, faz referência exofórica a uma mulher real, a sua interpretação só é possível recorrendo ao conhecimento que o ouvinte tem sobre a mulher em diferentes esferas sociais. O processo similar ocorre em relação às palavras e expressões “*lar feliz, marmita, roubo, assalto, marginais e ladrões*” que são introduzidas pela primeira vez no texto, fazendo remissão a um elemento que se encontra fora deste, podendo ser elementos existentes no mundo real. A interpretação dos itens lexicais destacados só pode ser feita se o interlocutor (ouvinte) tiver conhecimento sobre o objecto no mundo real.

---

<sup>7</sup> Esta designação insere-se na proposta apresentada por João Malaca Casteleiro (1980) sobre os critérios de classificação das orações, em particular o de categorização oracional quanto à dependência sintáctica.

### 2.1.2.2 Coesão referencial endofórica

Existe coesão referencial endofórica quando a remissão é feita nos limites do texto no qual o referente é situado, podendo suceder ou preceder o item ao qual se refere. Esta se processa por anáfora, catáfora e elipse.

A anáfora é manifesta na remissão que ocorre por precedência. A anáfora pode ser um processo textual, quando o referente é recuperável na superfície do texto ou um processo de memória, quando só se recupera o referente a partir de processos inferenciais. No texto em análise, a expressão “*eu*”, no primeiro verso, faz a retoma anafórica como um *processo de memória* do sujeito poético (aquele que canta e se expressa) que fala na primeira pessoa. O mesmo é retomado em vários fragmentos do texto, por referência anafórica, através das expressões “*me*”, “*tenho*”, “*confesso*”<sup>8</sup>; “*fico*”, etc.

Através da expressão “[*meu*] marido”, o sujeito poético introduz o elemento central do texto, cuja interpretação só é possível por referência anafórica a “*eu*” que é identificado por intermédio da expressão “*meu*”.

6. “*E todas as noites eu lhe preparo uma [marmita termo referido]*

*Leva o calor do meu amor, mas ele vai come-[la referente] fria”*

No excerto em (6), o pronome clítico “*-la*” faz referência anafórica à “*marmita*”, forma lexical introduzida pela primeira vez no verso precedente.

A *elipse* é um dos mecanismos coesivos manifesto no texto através do apagamento do termo anafórico.

7. “*Protege outras vidas, e da nossa [-] quem é que cuida*”,

(...) “*Se for a vida do meu marido, o que eu faço da minha [-]?!”*

Com recurso ao processo inferencial de interpretação discursiva, nos versos em (7), foi omissa o elemento “*vida*” através da referência endofórica a “*vidas*” apresentado na oração precedente; no segundo, houve omissão do lexema “*vida*”, introduzido, igualmente, na 1ª oração

---

<sup>8</sup> Neste caso, o sujeito é recuperável a partir da forma verbal: *confesso* (eu)



do verso. Mesmo com a elisão desses elementos na produção verbal, a informação do texto torna-se fácil de se processar, evitando repetições desnecessárias.

Em suma, os mecanismos de retoma de itens lexicais de dentro ou fora do texto são referentes ao sujeito poético “eu” e ao marido, o guarda. Assim, pode-se concluir que o sujeito enunciador produziu um texto dotado de coesão referencial, dado que respeita a questão de número e género entre o referido e o referente; o texto apresenta, portanto, uma estrutura linguística digna de ser analisada em aula de língua portuguesa.

### 2.1.3 Coesão lexical (reiteração, holonímia e meronímia)

A coesão lexical consiste na co-presença total ou parcial de traços semânticos idênticos ou opostos (MATEUS *et al*, 1989: 146). Identificamos, na extensão do texto, especificamente, na segunda estrofe, a repetição de expressões linguísticas com os mesmos traços semânticos (reiteração), em particular a expressão “*ele*”, que é correferente a “*meu marido*”, como se pode observar.

8. “(...) *Leva o calor do meu amor, mas **ele** vai come-la fria*  
*(...) Como posso me aquecer, se **ele** tem frio e sofre calado*  
*Como posso me deitar, se **ele** fica a noite toda em pé*  
*(...) Se **ele** for ameaçado, emboscado ou mesmo espancado*  
*(...) E se amanhece, **ele** se atrasa e eu me desespero ...” (BLING:2015)*

A expressão “*muitas de vocês*” e o lexema “*mulher*” estabelecem uma relação de holonímia (todo-parte). Neste caso, “*muitas de vocês*” representa “o todo” (holónimo) do qual faz parte a mulher (merónimo). Esta relação é assegurada pelo género (feminino) patente no advérbio de quantidade “*muitas*”.

### 2.2 Coerência na música “longa espera” de Dama do Bling

A coerência não é apenas uma propriedade intrínseca do texto (que se deteta na superficial textual), mas algo instaurado numa dada situação de interação entre indivíduos que partilham modelos cognitivos e culturais comuns ou semelhantes. Um texto é coerente em

relação ao contexto de enunciação e em relação a ele mesmo (se for coeso); é coerente quanto à estruturação do sentido, à organização e estabilização da experiência humana activada na interpretação das informações que configuram o significado global do produto verbal. Desse modo, a música escolhida configura um “todo de sentido” (Silva, 2012: 19) e não como um amontoado de frases, ou seja, trata-se de um texto coerente internamente e com o contexto sócio-cultural em que se insere a cantora e os consumidores. É um texto coerente que descreve o drama psicossocial de um guarda, contado na voz da sua esposa, que também experiencia angústia na ausência do marido. A situação retratada no texto inicia numa noite em que o “guarda-nocturno” se encontra no serviço, enquanto a sua esposa fica em casa e não consegue dormir de tanta preocupação. Essa preocupação fica mitigada numa situação em que o marido (guarda-nocturno) volta para casa, na manhã do dia seguinte.

A ordem linear dos factos subjacentes nas sequências linguísticas circunscreve uma relação isomórfica da ordenação temporal e confere ao texto uma coesão e coerência, situação que pode ser testada a partir do seguinte verso tri-oracional:

9. *“Casei-me, tive filhos e tenho um lar feliz”*

Na verdade, a coerência depende, por um lado, de factores que são internos ao texto (como a não contradição entre as informações apresentadas no texto, e a progressão dos conteúdos abordados), e, por outro, é determinada por factores que lhe são externos (por exemplo, o conhecimento enciclopédico mobilizado pelos interlocutores na interpretação dos conteúdos, as capacidades inferenciais, etc.).

A interligação das três situações descritas no verso indicia relações de sentido na interação entre texto, contexto e interlocutores. O comportamento expresso no verso é de referência ideal a nível sociocultural; para qualquer membro da sociedade, é expectável que os actos descritos decorram em conformidade com este padrão: firmar o casamento, primeiro, seguido de procriação de filhos como fundamento de um lar feliz e sólido. Caso os cônjuges coabitem o mesmo espaço e que, por qualquer razão, não consigam gerar filhos, o lar destes pode experienciar desconforto por não conseguir satisfazer as expectativas próprias e da sociedade em geral (afinal, tudo não passa de uma concepção social, um direito em algumas esferas sócio-culturais é também um dever). Assim, o verso apresenta uma sucessão de acontecimentos cuja ordem linear não pode ser alterada, pois causaria incoerência.

### **3. O ensino-aprendizagem da coesão e coerência com o recurso à música “longa espera de Dama do Bling” na 12ª classe**

#### **3.1 Pressupostos da proposta didáctica**

Esta pesquisa foi orientada pela tomada de consciência de que todo o fazer (ação) é necessariamente acompanhado por pressupostos de que quem age de forma eficaz dispõe de métodos e estratégias determinantes para a felicidade da sua actividade, isto é, a selecção dos materiais e os conhecimentos activados na memória, bem como a adequação das estratégias condicionam o sucesso das actividades de ensino. Para melhor compreensão do uso da música no ensino, aplicamos um inquérito que visava perceber se os professores das Escolas Secundária de Tavane, Secundária de Xai-Xai e Joaquim Chissano adotam-na como material nas aulas de Português, tendo constatado, por exemplo, que maior parte deles:

- Não usa a música para o ensino de gramática ou para a interpretação, limita-se, portanto, em utilizá-la como meio motivador, para descontrair os alunos ou para prepará-los para a aula. A música é utilizada apenas como ponte entre o que os alunos sabem e aquilo que os professores querem ensinar;
- Não explora, para além da musicalidade, o conteúdo e a letra que esta tem, que podia ser usada para o ensino de diversos conteúdos linguísticos como a coesão e a coerência;
- Opta por usar o texto escrito, pelas inúmeras vantagens que este tem, desde a acessibilidade (tanto aos professores quanto aos alunos) até a adequação ao contexto de aula, embora torne as aulas monótonas;
- Apesar de não a usar, acredita que a música pode fazer parte do repertório de textos elegíveis para as aulas de gramática, porém requer muita atenção na fase de planificação;
- Associa a música aos textos literários devido à expressão de sentimentos e ao facto de esta poder narrar uma história (narrativa).

Com estas constatações, revela-se preponderante desenhar uma proposta de atividades e estratégias lectivas a partir da música “longa espera de Dama do Bling” na 12ª classe como

contributo para a diversificação de materiais/meios didáticos. Para a apresentação das propostas, optamos por elaborar actividades e estratégias didáticas.

### **3.1.1 Proposta de actividades a desenvolver a partir da música na 12ª classe para o ensino da coesão e coerência**

Com base na música “*longa espera de Dama do Bling*”, as actividades e estratégias propostas são focadas ao conteúdo gramatical, mediante os seguintes passos, por função didáctica.

Duração: 90

Tema da aula: Audição e interpretação da música “longa espera” da Dama do Bling

Concordância do nome predicativo do sujeito com o sujeito

Métodos predominantes: Elaboração conjunta e Trabalho independente

Meios de ensino: a música “*longa espera*” de Dama do Bling; leitor MP3 (para reproduzir a música), Livro do aluno, quadro e giz.

Objectivos específicos:

- ✓ Compreender a música longa espera da dama do Bling’;
- ✓ Produzir frases que apresentem concordância entre o sujeito e o predicativo de sujeito.

**Objectivos comportamentais:**

- ✓ Resolve, por escrito, o questionário de compreensão da música “*longa espera*” da Dama do Bling.
- ✓ Produz frases, respeitando a concordância entre o predicativo com o sujeito;

**Passos da aula**

**I- Introdução e motivação (10 min)**

**Actividade 1:** Controlo de presenças

**Actividade 2:** Aproximação do aluno ao texto (identificação das profissões socialmente perigosas: os polícias, os soldados, os guardas e outros)

**Estratégia:** Os alunos escolhem uma profissão considerada perigosa na sua comunidade e falam sobre os seus perigos e as suas possíveis vantagens. Em seguida, o professor procura saber destes o que acontece com a família daqueles trabalhadores quando estes estão em serviço.

A partir das contribuições dos alunos, o professor apresenta/enuncia o tema da aula e prepara o dispositivo para tocar a música.

**II- Mediação e assimilação (30 min)**

**Actividade 1:** Audição e compreensão da música “longa espera” da Dama do Bling

**Estratégia:** O professor põe a música a tocar duas vezes, pedindo, antes disso, que os alunos descubram de que fala a música (no geral) e qual a relação entre o título e o texto.

Proposta de Resposta: A música fala do drama psicossocial de ser guarda, da sua rotina e da angústia da sua família durante a sua ausência. Existe coerência entre o título e o texto, na medida em que a música descreve a longa espera de uma família, durante a jornada de trabalho nocturno do chefe da família.

#### **Actividade 2: Resolução do questionário de compreensão da música**

**Estratégia:** Depois da interpretação global do texto, o professor dá outros exercícios de compreensão do texto com vista a certificar a descodificação (detalhada) da mensagem transmitida pelo texto por parte dos alunos. Para o efeito, o professor repete a música duas vezes.

#### **Actividade 3: Correção dos exercícios de compreensão**

**Estratégia:** O professor indica alunos para apresentarem a resolução dos exercícios e apresenta a síntese. Em seguida, apresenta o tema sobre a coesão frásica (Concordância do nome predicativo do sujeito com o sujeito).

#### **Actividade 4: Explicação sobre a concordância do nome predicativo com o sujeito**

**Estratégia:** O professor, partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre a concordância, explica os conteúdos da aula corrente. Neste caso, traz duas frases, uma gramatical e outra agramatical, para a partir delas explicar que o predicativo de sujeito (PS) deve concordar com o sujeito em género e número.

**Frases:** A marmitta está frio / O meu marido é um guarda-nocturnos / Eu sou uma mulher.

### **III-Domínio e consolidação (15 min)**

**Actividade 1:** Síntese da matéria sobre a concordância entre o PS e o sujeito

**Estratégia:** Os alunos tomam notas (apontamentos), nos cadernos, da matéria proporcionada pelo professor.

### **IV- Aplicação (20 min)**

**Actividade 1: Resolução de exercícios de aplicação**

**Estratégia:** Depois de explicar os conteúdos e apresentar os exemplos, o professor dá exercícios de aplicação dos mecanismos aprendidos.

#### **1.0 Atente às frases seguintes:**

- a) Eu sou uma mulher.
- b) Aquele é a minha história.
- c) Eu fico em casa todas as noites.

1.1 Faça o juízo de gramaticalidade das frases e, para as frases agramaticais, apresente as propostas das frases correctas.

1.2 De que são constituídos os nomes predicativos de sujeito encontrados nas frases.

### **V- Controlo e avaliação (20 min)**

**Actividade 1: Correção dos exercícios de aplicação**

**Estratégia:** Para a correção dos exercícios, o professor indica alunos de forma aleatória, que procederão à respetiva demonstração no quadro.

**Actividade 2: Marcação do TPC**

**Estratégia:** O professor dita exercícios que servirão como TPC.

**Actividade. 4: Apresentação do sumário da aula**

**Estratégia:** O professor indica um aluno para apresentar o sumário da aula que se segue:

- ✓ Debate sobre as profissões de risco;
- ✓ Escuta e interpretação da música “*longa espera*” de Dama do Bling;
- ✓ Explicação sobre a concordância do predicativo com o sujeito;
- ✓ Resolução de exercícios de aplicação sobre a concordância do predicativo com o sujeito;
- ✓ Correção dos exercícios de aplicação;
- ✓ Marcação do TPC.

---

*Fim da aula.*

O percurso realizado a partir da secção dois até à presente proposta de actividades e estratégias didácticas mostra que, com recurso à música *longa espera*, é possível ensinar conteúdos ligados aos mecanismos de coesão e coerência, tais como. (i) Relações de subordinação; (ii) Relações de coordenação; (iii) Pronomes demonstrativos e; (iv) Concordância verbal, entre outros. Para explorar a coerência, para além da relação existente entre a música e o mundo real, pode-se usar a música para promover debates no âmbito dos temas transversais.

### **Conclusões e sugestões**

A prática de diversificação de materiais didácticos para a aula de português é ainda deficitária. Os professores de língua portuguesa prendem-se ao texto escrito proposto pelo livro do aluno, não explorando a diversidade de textos com potencial que podiam trazer uma revolução ao sistema educativo, reduzindo, assim, a monotonia.

Geralmente, a aula de Português parte do texto verbal escrito que, na percepção dos nossos informantes, facilita a planificação e execução das aulas, razão pela qual este é o mais explorado, sendo, em alguns casos, o único. Através da nossa pesquisa, percebemos que a música pode ser trazida e explorada na sala de aulas, não apenas como material motivador, como apontam alguns informantes, mas como o *input* que será analisado e o seu texto verbal servirá de base para as aulas de funcionamento da língua.

São vários os conteúdos ligados à coesão e coerência que podem ser trabalhados, por exemplo, a partir da música “longa espera”, como a concordância verbal, a coordenação e subordinação, as relações semânticas entre as palavras e a relação entre o texto e situações reais do quotidiano dos alunos. (GOMES *et al*, 1991).

O ensino da gramática, tal como o processo natural de aquisição de estruturas, parte de um texto, e quanto mais interessante for o texto escolhido, maior é a possibilidade de o aluno generalizar as estruturas linguísticas e passar a produzi-las livremente, daí que a música é um material elegível e eficaz para ajudar o aluno a melhorar a sua expressão verbal. O uso da música torna as aulas mais interessantes e transforma significativamente a aula de Português, mantendo os alunos interessados e motivados durante toda a extensão da aula.

Em função das constatações do estudo, sugerimos que os professores adotem a música como alternativa aos textos escritos, sempre que possível, o que poderá tornar as aulas de Português interessantes e diminuir a monotonia, resultando, portanto, num maior aproveitamento das matérias por parte dos alunos. A diversificação de materiais não significa, necessariamente, o abandono dos textos escritos, orais ou imagéticos.

## **Referências**

BARREIRA, A & MOREIRA, M. *Pedagogia das Competências, da Teoria à Prática*. Porto, Asa Edições, 2004.

CAMPOS, Elenice de. *Reflexões sobre o Ensino de Gramática*. 2010.

DIAS, Hildizina, *et al*. *Manual de Práticas e Estágio Pedagógico*. 2. ed. Maputo, Editora Educar, 2017.

EGGEBRECHT, H. H & DAHLHAUS, C. *Que é a música?*. Lisboa, Texto e Grafia, 2009.  
Disponível em: [http://www.lusosofia.net/textos/eggebrecht\\_dahlhaus\\_que\\_e\\_a\\_musica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/eggebrecht_dahlhaus_que_e_a_musica.pdf),  
acesso: 16/01/2017.

FÁVERO, L. L. *Coesão e Coerência Textuais*. Editores Ática. 2010 Disponível em:  
<http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>, acesso: 15/01/2017.

- FERREIRA, Telma de Lurdes S. B. *Linguística do corpus e autenticidade de livros didáticos: o caso do Português como língua estrangeira (PLE)*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Pontifícia Universidade Católica de Sao Paulo, 2010.
- FERREIRA & REBELLO. *Anáfora: Mecanismo Coesivo de Referência Textual*. 2011 Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/.../000862143.pdf?>, acesso: 20/04/2015.
- FONSECA, J. *Linguística e Texto/Discurso: Teoria, Descrição, Aplicação*. Lisboa, Universidade de Nice, 1992.
- GOMES *et al.* *Guia do Professor da Língua Portuguesa*. 1º vol, Lisboa, Fundação Guilberkian, 1991.
- INDE/MINED. *Programa da 12ª Classe*. Maputo, INDE/MINED, 2009.
- KOCH, Ingedore G. V. & TRAVAGLIA L. C. *Texto e Coerência*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1999.
- MATEUS, *et al.* *Gramática Da Língua Portuguesa*. Lisboa, Editora Caminho, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Gramática Da Língua Portuguesa*. Lisboa. Editora Caminho, 1989.
- MOREIRA, R. N. *Teoria musical*, Real Cursos. 2017 Disponível em: [http://musicaeadoracao.com.br/recursos/arquivos/tecnicos/teoria/teoria\\_musical.pdf](http://musicaeadoracao.com.br/recursos/arquivos/tecnicos/teoria/teoria_musical.pdf), acesso: 16/01/2017.
- NOBRE, Jorge. *Projecto Fortalecimento Musical*. Ceará, Secretaria da Cultura, 2008. Disponível em: <http://www2.secult.ce.gov.br/Recursos/PublicWebBanco/Partituraacervo/Apt000002.pdf>, acesso: 16/01/2017.
- PINTO, Jorge. *O Ensino/Aprendizagem da Gramática do Português como L2 – um estudo de caso*. Lisboa, Universidade de Lisboa. 2010.
- PRODANOV, C. C & FREITAS, E. Cesarde. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Académico*. 3. ed. Rio Grande do Sul, Universidade Feevale, 2013.
- SILVA, Paulo Nunes da, *Tipologias Textuais. Como Classificar Textos e Sequências*, Coimbra, Livraria Almedina/CELGA, 2012.



SILVA E. Lúcia da & MENEZES, E. Muszkat. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3. ed. revista e atualizada, Florianópolis, 2001.

# Projecto "Turma Mais": proposta de combate ao insucesso escolar na Matemática no Ensino Básico Moçambicano

Cláudio Dinis José Nhampossa<sup>9</sup>

## Resumo

O presente artigo visa destacar a importância da *turma mais*, como instrumento de alcance do sucesso escolar na disciplina de Matemática, visto que vários são os índices elevados do insucesso escolar verificados anualmente. Porém, é do nosso conhecimento que volver o sistema educativo mais eficaz não é tão fácil e nem se realiza facilmente, mas sim, gradualmente. Avançamos alguns conceitos do insucesso escolar, onde podemos elucidar que o fenómeno é bastante complexo, tornando quase impossível explicar de forma exaustiva a génese das causas, vários são os factores determinantes aliados a todo o ser humano. Assim, a aplicação da turma mais poderá reduzir aquilo que hoje é considerado como mau resultado na disciplina de Matemática.

**Palavras-chave:** Insucesso escolar. Insucesso em Matemática. Sistema educativo. Projecto Turma Mais.

## Abstract

The present article aims at highlighting the importance of “turmamais” (more class), as an instrument of school success achievement in the subject of mathematics, since many are the high index of school unsuccess verified annually. Nevertheless, it’s of our knowledge that turning the education system more powerful it’s not so easy and itsn’t done easily, but gradually. We have put forward some concepts of school unsuccess, whereby we can elucidate that the phenomenon is too arduous, becoming almost impossible to explain in an exhaustive way the origin of the causes. Many are the determining factors allied to all mankind. Thus, an explanation of “turmamais” (more class) can reduce what today is seen as the bad result in the subject of mathematics.

**Keywords:** School unsuccess. School unsuccess in Mathematics. Educational Sistem. Project "Turma Mais".

## Introdução

O presente artigo apresenta reflexões sobre o fenómeno *insucesso escolar*, explicando as suas abordagens, assim como pormenores da educação matemática, mostrando a vertente do insucesso em Matemática no Ensino Básico moçambicano, pois, este é entendido como um problema sendo necessário procurar estratégias para o alcance do sucesso escolar.

Este artigo prende-se prioritariamente com a centralidade da importância da turma mais como promotora do sucesso escolar, explicando com exactidão a relevância da criação desse projecto nas escolas, principalmente nas disciplinas consideradas críticas quanto ao êxito escolar.

---

<sup>9</sup> Mestre em Educação/Formação de Formadores. Docente Assistente Estagiário na Universidade Pedagógica de Moçambique, Delegação da Maxixe, Província de Inhambane. Email: dinhampossa82@gmail.com

Um dos grandes apanágios da sociedade contemporânea é a veemência das renovações e das transformações, estando também as instituições de ensino inseridas neste contexto de mutações. Nesta óptica, o Projecto Turma Mais constitui um instrumento de viragem dos maus resultados verificados na disciplina de Matemática e a respectiva reposição da importância desta disciplina na formação da criança. Tal como afirma Guimarães,

a importância do ensino da matemática deve-se medir, não somente pelo que traz de imediato aos alunos para melhor se situarem no conjunto das práticas e dos conhecimentos, mas também, como qualquer outro ensino, pelos trunfos que fornece às crianças ou jovens de hoje para abordarem, ao longo da sua vida, os problemas futuros da humanidade e que hoje apenas podemos pressentir (2003: 110).

O objecto central deste artigo é propor uma modalidade específica com vista a colmatar os maus resultados no sistema educativo, com destaque para a disciplina de Matemática. Perante o cenário negativo que acarreta o insucesso, é óbvio mobilizar os nossos esforços para diminuir este fenómeno, pois é preocupante para todos os intervenientes do processo educativo. Para tal discutimos, de forma pormenorizada, o sentido do Projecto Turma Mais que acreditamos que se for bem concebido, os maus resultados da disciplina de Matemática, serão transformados em êxito escolar.

### **1. Conceito e abordagens do insucesso escolar**

Actualmente várias investigações centram as suas atenções na temática *insucesso escolar*, o que nos leva a considerar que, o insucesso escolar pode ser visto como um fenómeno social, alargado à família, escola, até ao próprio nível político. Porém, este não é um fenómeno actual, vários autores já discutiram este termo, alunos com resultados negativos e ainda com fracasso escolar sempre existiram na escola. Parafraseando Muñiz (1982), que coloca o termo atraso escolar como um nível de aquisição abaixo do exigido face aos alunos com inteligência normal, este termo é analisado pelo autor, que afirma que o insucesso escolar tem um carácter cumulativo, que se traduz num aumento da disparidade entre o rendimento médio da turma e do aluno.

Na perspectiva de Marchesi & Pérez (2004), o insucesso escolar só pode ser explicado por um modelo multidimensional, interligando os factores sociais ao sistema educativo e da escola, tipo de ensino na aula, factores familiares e a motivação do aluno para aprender.

Por sua vez, Fernandes (1991) considera que a definição oficial do insucesso escolar, provém do regime anual de passagem ou reprovação dos alunos, inerente a estrutura de avaliação, característica do sistema de ensino. Já na perspectiva de Crahay (1999:31), quando se fala de um aluno em situação de insucesso, "*designamos uma situação mais vasta que o não domínio de um objectivo particular*". Um aluno em insucesso, é um aluno à deriva, um aluno que já não consegue seguir o ritmo de ensino.

No Relatório da UNESCO (1998:125) encontram-se varias designações do termo insucesso: "*múltiplas repetências, abandono durante os estudos, marginalização para cursos que não oferecem reais expectativas e, no fim de contas, abandonos da escola sem qualificações nem competências reconhecidas*".

Todavia, várias são as designações atribuídas ao termo insucesso escolar, paralelamente a este facto, recordemos que há alunos ditos inteligentes que não têm sucesso em detrimento de outros, com menos capacidade intelectual que tem-no, ainda mais, encontramos alunos pobres e de meios mais desfavorecidos bem-sucedidos e outros claramente mais abastados e de ambientes favorecidos mal sucedidos. Para explicar estes factos, obriga-nos a pensar numa visão holística do fenómeno. Afiançamos como afirma Benavente (1990) que o fulcro reside nos paradoxos que os alunos são incapazes de resolver, resumindo no seguinte: (a) *Entre a escola e a realidade que vivem;* (b) *Entre as aprendizagens exigidas pela escola e as que fazem na família e no meio social envolvente;* (c) *Entre as aspirações, valores e normas da família e aquelas que a escola lhes exige.*

Assim, é comum ouvirmos dizer que os alunos não estudam, os alunos não se interessam, os alunos vêm mal preparados, porém, ninguém aceita a culpa, limita-se na culpabilização mútua dos professores de diferentes graus de ensino. E aos professores resta afirmar que a culpa é dos manuais, das metodologias impostas, dos novos programas que não espelham a realidade do aluno. Nos seus estudos Medeiros (s/d), afirma que para professores este fenómeno advém da falta de bases, de motivações, de capacidades dos alunos ou do disfuncionamento das estruturas

educativas, familiares ou/e sociais; para os pais, esta responsabilidade geralmente recai nos professores.

No entender de Chanson (1970), o conceito insucesso é equacionado segundo duas perspectivas distintas: "*o visível, pois é um insucesso produzido em termos quantitativos (reprovação, repetências e abandonos); e o invisível, expresso em termos qualitativos, tais como as frustrações individuais, a formação inadequada e o alheamento face à preparação para a participação democrática*".

Importa salientar que, a educação escolar assume um carácter instrutivo, estimulador, de socialização dos alunos, com o objectivo de desenvolver uma personalidade e a interiorização de condutas e valores, onde na falta de interiorização destes, estaríamos face ao insucesso escolar. Porém, o insucesso escolar nota-se quando não estes objectivos educacionais não são cumpridos.

Várias são as discussões vivenciadas a nível do termo insucesso escolar, dando assim, várias visões; na primeira visão, o aluno com insucesso não progrediu praticamente nada, nem no âmbito dos seus conhecimentos escolares nem ao nível pessoal e social, o que não corresponde de todo à realidade. Noutra olhar, o aluno com insucesso tem uma imagem negativa, na medida em que centra nele toda a responsabilidade do insucesso escolar, esquecendo a responsabilidade de todos os outros agentes responsáveis por tal fracasso, desde as instituições e as condições sociais, a família, o sistema educativo ou a própria escola (Marchesi e Pérez in Marchesi et al 2004).

Apesar das diversas definições do conceito, podemos elucidar que o fenómeno *insucesso escolar* é bastante complexo, tornando quase impossível explicar de forma exaustiva a génese das causas, vários são os factores determinantes aliados a todo o ser humano.

## **2. Perspectiva histórica sobre o sistema educativo em Matemática**

*“O mundo da matemática é um lugar notável. Recomendo-vos que o visitem”*(Alex Bellos).

Na actualidade muitos são os estudos relacionados com os problemas da Matemática, mas até hoje se verificam retenções aliadas a essa disciplina. Um dos problemas que merece realce no contexto matemático é o facto de alguns professores preocuparem-se mais pelo cumprimento de programas, em que para eles, o essencial é a matéria que se encontra plasmada no livro do aluno. Numa outra perspectiva, podemos dizer que a forma como é transmitido o ensino, dificilmente deixa espaço para o professor observar se certamente os alunos estão motivados para enfrentar novas aprendizagens. Os avanços teóricos têm comprovado a dura realidade educativa de identificar que muitas crianças têm concluído a sua escolarização sem estarem alfabetizadas e sem se terem apropriado dos conceitos básicos de Matemática no campo aditivo, a adição e actividade; e no campo multiplicativo, a multiplicação e a divisão.

Em Moçambique, em quase todos os anos, muitas crianças retidas no Ensino Básico, concretamente na 7<sup>a</sup> classe, deve-se a problemas com a disciplina de Matemática. Perante estes factos, urge a necessidade de uma reflexão sobre o que acontece com os alunos para alcançarem percentagens de insucesso tão altos. Onde está o problema? Que medidas propor para ultrapassar o cenário?

Assim, é comum ouvir os professores dizerem que a falta de êxito na disciplina de Matemática, está aliado à penúria de pré-requisitos por parte do aluno, e ainda a falta de revisão da matéria dada. Para o aluno, a questão circunscreve-se na dificuldade de compreender a disciplina. Estes factos são elucidados por Ponte & Serrazina, quando advogam que,

O insucesso em matemática é aceite como algo normal, quer pelos pais, quer pela sociedade em geral. As dificuldades dos alunos são explicadas porque os pais ou irmãos mais velhos já tiveram problemas semelhantes ou pela origem social. Mais tarde, o motivo do insucesso passa a ser falta de bases ou outra deficiência qualquer, mas raramente o professor questiona o seu ensino, os seus métodos ou a sua abordagem aos conteúdos (2000:79).

No que concerne a esta problemática do insucesso em Matemática, Ponte refere-nos que,

...o insucesso nesta disciplina é uma realidade incontornável. Reconhece-se não só pelos maus resultados dos alunos em testes e exames, mas muito especialmente pela sua generalizada dificuldade na resolução de problemas, no raciocínio matemático, às vezes nas tarefas mais simples e, sobretudo, no seu

desinteresse crescente em relação à Matemática. O insucesso não só existe como tende a agravar-se (1994:1).

Actualmente vivemos um forte paradoxo: por um lado existem grandes produções académicas na área de educação matemática, mas por outro lado, a aprendizagem da Matemática deixa muito a desejar nas escolas.

Para Fonseca,

se pensarmos a alfabetização num sentido amplo, envolvendo a apropriação de práticas sociais de uma sociedade em que a escrita tem um papel tão decisivo a ponto de se dizer que a sociedade é grafocêntrica e de se reconhecer as marcas e os valores da cultura escrita nas mais diversas actividades desenvolvidas pelas pessoas (2012)

Temos que assumir o compromisso de desenvolver uma actividade pedagógica que ajude as crianças a compreenderem os modos como essa sociedade organiza, descreve, aprecia e analisa o mundo e as experiências que vive. Só assim elas terão condições de compreender os textos que circulam nessa sociedade.

Assim, podemos reconhecer a grande contribuição que o ensino de Matemática propicia ao processo de alfabetização, na perspectiva de compreender a nossa sociedade. Como nos refere Fonseca (2012), os modos de organização, de descrição, de apreciação e de análise do mundo, em grande parte das situações que vivenciamos, são marcados pelos processos e pelos recursos de quantificação, de ordenação, de medição e de organização dos espaços e das formas que os grupos sociais desenvolvem.

Portanto, a compreensão dos textos que lemos e a eficiência dos textos que escrevemos dependem também dos conhecimentos que vamos desenvolvendo sobre os processos, os recursos, as representações e os critérios adoptados para quantificar e operar com quantidades, para medir e ordenar, para orientar-se no espaço e organizá-lo, para apreciar, classificar, combinar e utilizar as formas.

### 3. A importância da educação matemática nos primeiros anos de escolaridade

O fenômeno da educação matemática é entendido como um sistema dinâmico, onde se nota a não linearidade do seu funcionamento. Porém, ao falamos em educação com qualquer pessoa, é comum concordar que a mesma é importante para a formação do cidadão. No entanto é pouco valorizada pelas autoridades e até pela área educacional.

Tratando-se mais especificamente da educação matemática, convivemos ainda com diversas crendices tais como: a matemática é para poucos, é para os inteligentes; as crianças de 6 anos devem estudar os mesmos conteúdos das crianças de 7 anos; a educação infantil precisa somente brincar ou é como um depósito de crianças para que os pais possam ir trabalhar e ter um lugar para deixá-las; para dar aulas a crianças pequenas pode ser qualquer adulto sem ter uma formação específica para essa faixa etária.

Importa salientar que a educação infantil é uma etapa importante da vida das crianças, é nesta fase que se dá a formação básica para a integração social. As crianças que ingressam nesta fase do ensino mostram que já conhecem nomes e símbolos dos números.

Diante disso acreditamos que é possível iniciar o ensino da Matemática pela contagem, porque as crianças são capazes de repetir uma sucessão de nomes (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9,...). No entanto, não devermos ter certeza do que elas estão entendendo, pois contar é muito mais do que recitar uma sequência de símbolos. Então podemos perguntar: o que deve ser trabalhado com as crianças antes do ensino propriamente dito da Matemática? Será que existem pré-requisitos para que as crianças comecem a estudar Matemática?

Para Lorenzato (2008)<sup>10</sup>, as crianças devem vivenciar uma série de situações básicas, fundamentais para a aprendizagem da Matemática. Segundo o autor, são sete processos mentais básicos que devemos trabalhar com as crianças para que elas possam vir a ter uma melhor apropriação, posteriormente, do sistema de numeração decimal, que são: correspondência, comparação, classificação, seriação, sequenciação, inclusão e conservação. Vejamos como o autor define cada processo:

a) **Correspondência:** é o ato de estabelecer a relação, por exemplo, de “um a um”.

Exemplos: um prato para cada pessoa; cada pé com seu sapato; a cada aluno, uma

---

<sup>10</sup>[http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais17/txtcompletos/sem07/COLE\\_2698.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem07/COLE_2698.pdf) (consultada 18/11/2015)



carteira. Mais tarde, a correspondência será exigida em situações do tipo: a cada quantidade, um número (cardinal); a cada número, um numeral; a cada posição (numa sequência ordenada), um número ordinal. Pode haver, também, a correspondência “um para muitos”; por exemplo, Maria é um nome que se refere a várias pessoas.

- b) **Comparação:** é o acto de reconhecer diferenças ou semelhanças. Exemplos: esta bola é maior que aquela; moro mais longe que ela; somos do mesmo tamanho? Mais tarde, virão: Quais destas figuras são actividades? Indique as fracções equivalentes.
- c) **Classificação:** é o acto de separar em categorias, de acordo com semelhanças ou diferenças; para tanto, escolhe-se uma qualidade que servirá para estabelecer a classificação. Exemplos: na escola, a distribuição dos alunos por séries; arrumação de mochila ou gaveta; dadas várias peças triangulares e quadriláteras, separá-las conforme o total de lados que possuem.
- d) **Sequenciação:** é o acto de fazer suceder a cada elemento um outro, sem considerar a ordem entre eles; portanto, é ordenação sem critério preexistente. Exemplos: chegada dos alunos à escola; entrada de jogadores de futebol em campo; compra em supermercado; escolha ou apresentação dos números nos jogos loto, sena e bingo.
- e) **Seriação:** é o acto de ordenar uma sequência segundo um critério. Exemplos: fila de alunos, do mais baixo ao mais alto; lista de chamada de alunos em ordem alfabética; numeração das casas nas ruas; calendário; loteria federal (a ordem dos números sorteados para o primeiro ou quinto prémio influi nos valores a serem pagos); o modo de escrever números (por exemplo, 123 significa uma centena de unidades, mais duas dezenas de unidades, mais três unidades e, portanto, é bem diferente de 321).
- f) **Inclusão:** é o acto de fazer abranger um conjunto por outro, ou seja, considerar que um conjunto de coisas distintas pode ter uma qualidade que as inclua num conjunto maior. Exemplos: incluir as ideias de laranjas e de bananas, em frutas; meninos e meninas, em crianças; varredor, professor e porteiro, em trabalhadores na escola; losangos, actividades e trapézios, em quadriláteros.
- g) **Conservação:** é o acto de perceber que a quantidade não depende da arrumação, da forma ou da posição. Exemplos: uma roda grande e outra pequena, ambas formadas com a mesma quantidade de crianças; um copo largo e outro estreito, ambos com a mesma quantidade de água; uma caixa, ora apoiada sobre a face menor, ora sobre outra face,

conserva a quantidade de lados ou de cantos, as medidas e, portanto, seu perímetro, sua área e seu volume.

Outra habilidade que precisamos desenvolver nas crianças ainda segundo o autor, é a percepção espacial, também entendida como senso espacial, que seria desenvolver a noção de dentro/fora, perto/longe, aberto/fechado, grosso/fino, etc. Segundo o autor, deveríamos começar o ensino da Matemática pela geometria e não pela contagem, porque é através do senso espacial que as crianças percebem as formas, as cores, o espaço.

Apropriar-se da percepção espacial é importante, porque a criança utiliza essas actividades para ler, escrever, desenhar, andar, jogar, pintar, ouvir música... e não apenas para auxiliar as formas geométricas, que geralmente são estudadas quando é abordado o assunto referente ao ensino de geometria.

Smole (2013) refere que os alunos do ciclo de alfabetização (6-8 anos de idade) *"são crianças e, embora pareça evidente, devemos lembrar-nos que as crianças pensam como crianças. E, ainda que muitos falem o contrário, não desejamos que rapidamente pensem como adultos; mas precisamos contribuir para ampliar suas possibilidades de entendimento do mundo"*. Além disso, nunca podemos esquecer que a criança ficará na escola por muitos anos, por isso não precisamos ter pressa para forçar algumas atitudes que, muitos estudos indicam, só serão plenamente dominadas mais tarde. Quando agimos com pressa às vezes acabamos mais prejudicando que ajudando, contribuindo assim para o fracasso escolar.

#### **4. O ensino da Matemática na actualidade**

Quando pensamos no ensino de Matemática que tivemos, uma série de imagens nos vem à mente. Essas imagens passam pela colagem de bolinhas de papel em numerais, pelas incontáveis “continhas de mais e de menos”, pelas competições de tabuadas e chegam as famosas expressões numéricas que ocupavam uma folha inteira do caderno. Observa-se, portanto, que a Matemática escolar se restringia aos números e às quatro operações elementares.

Podemos apontar, ainda, que a tradição matemática escolar impede de ver a matemática em situações reais do quotidiano, visto que o ensino da Matemática nas escolas é fundamentalmente

orientado para o domínio de técnicas rotineiras de cálculo. Isto significa que é valorizada a mecanização de processos e a memorização, sem necessidade de compreensão, o que origina uma apropriação inflexível e desestruturada dos conceitos, não permitindo flexibilidade e posterior adaptação a outros contextos. Se o ensino é orientado para a resolução repetitiva de exercícios, os alunos conhecem um determinado número de técnicas que lhes vão permitir resolver essencialmente “exercícios tipo”, sendo essa a imagem que têm da Matemática.

Ao pensarmos no ensino da Matemática podemos constatar que os professores são formados em contextos com pouca ênfase em abordagens que privilegiam as actuais tendências presentes nos documentos curriculares de Matemática. Ainda prevalece a crença utilitarista da Matemática centrada em cálculos e procedimentos.

Essa perspectiva fragmentada da Matemática por parte dos professores, tende para que a Matemática fique apresentada como uma área do saber pouco acessível e não facilmente integrável noutros saberes,

Para os professores, o cálculo e a manipulação simbólica tendem a ser vistos como a base de toda a aprendizagem – o que constitui reconhecidamente uma visão redutora da Matemática. A ideia básica é a de que quem não sabe calcular não pode fazer o mais pequeno raciocínio (...). Ignora-se dum modo geral a importância da diversificação das representações, a necessidade de tomar os conhecimentos dos alunos como ponto de partida das aprendizagens e a importância da actividade social na criação dos novos saberes, persistindo numa tradição pedagógica que tende a perpetuar a imagem da Matemática como algo de misterioso e inacessível (Ponte, 1994).

Nesse paradigma, via de regra, segue-se uma rotina mais ou menos padronizada: o professor expõe algumas ideias matemáticas com alguns exemplos e, em seguida, os alunos resolvem incansáveis listas de exercícios quase sempre retiradas dos livros. Na etapa seguinte o professor os corrige, numa conceição absolutista de Matemática, na qual prevalece o certo ou o errado. Esses exercícios, geralmente, são elaborados por alguém fora da sala de aula, sem a participação do professor e dos alunos (Skovsmose, 2008, *apud* Nacarato 2009).

## 5. Novas perspectivas no ensino da Matemática

Os maus resultados que se notam em algumas disciplinas curriculares no Ensino Básico moçambicano, levam-nos a questionar sobre as práticas e as estratégias aplicadas durante o processo de ensino face as necessidades dos alunos. Neste sentido apontam Matos e Serrazina (1996: 23) que o professor deve permitir que os alunos interajam muito mais uns com os outros, que aprendam uns com os outros, que sejam participantes em todos os domínios do fenómeno educativo. Mas simultaneamente deve haver lugar para uma exploração individual, quando tal for sentido necessário. A questão central é que o aluno se torne um participante activo em vez de um receptor passivo.

Nacarato (2009) afirma que o "*mundo está cada vez mais matematizado e o grande desafio que se coloca à escola e aos seus professores é construir um currículo de Matemática que transcenda o ensino de algoritmos e cálculos mecanizados, principalmente no primeiro ciclo, onde está a base da alfabetização matemática*".

Precisamos pensar o ensino da Matemática em um currículo pautado não em conteúdos a ser ensinados, mas nas possibilidades de inclusão social de crianças e jovens no ensino desses conteúdos. Para isso, é preciso romper com o tradicional paradigma do exercício.

Segundo o autor citado, uma forma de romper com esse paradigma seria com a realização de actividade não tendo uma lista de exercícios como ponto de partida. (...) As explorações acontecem por meio de um "*roteiro de aprendizagem*" no qual os alunos têm a oportunidade de apontar actividade, formular questões, pedir ajuda, tomar decisões etc. Vale salientar que são os alunos que percorrem o cenário de aprendizagem, e não o professor ou os autores do livro-texto que costumam preestabelecer uma actividade na forma de exercícios que não deixa tempo ou opções para rotas alternativas (Skovsmose, 2008).

Sabemos que para romper com este paradigma de ensinar a Matemática de forma mecanizada e por repetições e tornar o ensino de Matemática em um cenário de investigação, é preciso uma nova postura do professor. Visto que ele tem um papel central na aprendizagem do aluno, deve criar oportunidades com actividades significativas e desafiadoras que mobilizem os alunos ao pensamento e a indagações.

Os professores devem ensinar Matemática, proporcionando aos alunos experiências que os estimulem e valorizem a disciplina, possibilitando mais confiança nas suas capacidades. A actividade deve ser o fomentar interesse no aluno, incentivando-o a investigação e para a descoberta.

Para que o professor possa actuar neste novo paradigma de ensino e aprendizagem, Nacarato (2009) aponta a necessidade do professor abarcar não apenas o saber pedagógico, mas também um repertório de saberes que são:

- a) Saberes de conteúdo matemático. É impossível ensinar aquilo sobre o que não se tem um domínio conceitual.
- b) Saberes pedagógicos dos conteúdos matemáticos. Saber como trabalhar com os conteúdos matemáticos dos diferentes campos.
- c) Saber como relacionar esses diferentes campos entre si e com outras disciplinas, bem como criar ambientes favoráveis à aprendizagem dos alunos.
- d) Saberes curriculares. Ter claro quais os recursos que podem ser utilizados, ter conhecimento e compreensão dos documentos curriculares e ter criticidade a respeito desses materiais.

A Matemática não deve ser trabalhada de forma isolada, mas deve estar ligada com a realidade, salientando o uso simultâneo de conhecimentos matemáticos e de outros tipos de conhecimentos. Para desenvolver a competência Matemática, os alunos devem-se envolver nos vários tipos de experiências de aprendizagem, através duma participação ativa.

O ensino da Matemática deve promover o desenvolvimento integral de conhecimentos, de capacidades de resolução de problemas, raciocínio e comunicação e de atitudes favoráveis à actividade matemática. É necessário também promover a aquisição de informação, conhecimento e experiência em Matemática e o desenvolvimento da capacidade da sua integração e mobilização em contextos diversificados.

## **6. O contacto entre culturas na escola**

Em Moçambique, a escola é vista como um lugar para todos, acolhendo vários alunos de diferentes culturas, colocando-se de várias formas perante a cultura veiculada pela escola e o

respectivo currículo. No entanto, embora nos programas escolares verifica-se menos a questão elitista, a escola directa ou indirectamente possui características de uma cultura de elite. Na perspectiva de Bourdieu (1966:76), a escola proporciona o seguinte:

para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos basta que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos culturais existentes entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos como iguais em direitos e deveres o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.

Porém, em Moçambique existe diversidade cultural, isto é, várias formas de organização social, crenças, tradições, línguas, sendo o português a língua oficial. Assim, olhando para o currículo de Ensino Básico moçambicano, observamos que está patente nos aspectos relevantes a questão da diversidade cultural, cabendo a escola articular positivamente. Segundo afirma o MINED-PCEB (1999:8), "*a educação tem de ter em conta a diversidade que se torne num facto por excelência, de coesão social e não de exclusão*". A escola defende o direito de todos a educação e a igualdade de oportunidades, colocando a educação escolar como um factor importante no desenvolvimento social, respeitando as diversidades culturais dos seus intervenientes. Nesta linha de ideia surge a seguinte questão: *Porque até hoje, a escola em Moçambique é vista como catalisadora do insucesso escolar?* A escola sem duvida é uma instituição cultural, mas não tem cumprido com o seu propósito, pois o que vivenciamos na escola é a separação entre as classes sociais. Um dos aspectos que merece realce é que, a escola coloca a criança em insucesso, visto sob ponto de vista da linguagem, pois as formas de linguagem usadas na escola, são condicionantes responsáveis pela maior ou menor dificuldade das crianças em adquirir conhecimentos ou habilidades que lhes possibilitem o sucesso escolar.

Importa salientar ainda que, muitas vezes, as crianças das classes sociais mais baixas, que conseguem o sucesso na escola, é explicado por uma aculturação escolar que conjectura, em muitos casos, o enfraquecimento dos laços com o meio social de origem. No entanto, os professores devem reconhecer a existência da diversidade cultural que a escola possui devido aos seus intervenientes, devem valorizar e respeitar a diversidade tornando-se os verdadeiros actores e agentes de sucesso escolar, valorizando as diversidades linguísticas das crianças quanto as suas opções. A escola deve ser um lugar onde a criança busca as diversidades culturais, aprendendo igualmente a viver em conjunto. A escola não pode colocar em silêncio as vozes das crianças que

aparecem desenquadradas das regras padronizadas, visto que esta integra vários indivíduos de diversos hábitos culturais.

## **7. Proposta de combate ao insucesso na matemática (Projecto Turma Mais)**

*“Um homem ignorante em matemática será, cada vez mais, limitado no seu entendimento das principais forças da civilização.” (John Kemeny)*

O interesse de eliminar o insucesso na Matemática torna-se tão importante na medida que reconhecemos a sua funcionalidade no desenvolvimento da criança. A Matemática estimula a criatividade da criança preparando-a para a vida social. Para pensar nas formas de combater o insucesso na disciplina de Matemática, temos que olhar para as várias áreas e aplicarmos uma intervenção conjunta, a partir dos vários intervenientes deste processo. Como nos afirma Barros (1988:163):

uma visão mais optimista, apoiada por dados que advêm da investigação, sustenta, que o fenómeno do insucesso, nomeadamente, na disciplina de Matemática, é reversível, desde que se invista decididamente no desenvolvimento curricular, na formação de professores e na investigação educacional.

Nesta perspectiva, Ponte (1994:4) afirma que *“a concepção que se tem da Matemática e os objectivos que se perseguem no seu ensino surgem, deste modo, como os elos fundamentais por onde se pode agir em relação ao problema do insucesso.”* Todavia ao pensar nas propostas de combate ao insucesso em Matemática, importa sublinhar o que refere Oliveira (1996:195), que nos chama a atenção para a questão dos professores, afirmando que:

...os professores devem levar os alunos que concedem pouco valor ao sucesso na matemática a ver o interesse e a utilidade desta disciplina no sistema de ensino, sobretudo no que respeita às opções vocacionais futuras. Os professores devem munir-se de estratégias de intervenção para ajudar os alunos a desenvolver padrões atribucionais os mais adequados possíveis no seu confronto com as situações de insucesso na disciplina de matemática.

Porém, não basta mudar o que se ensina, mas sim mudar também a maneira como se avalia. O professor deve mostrar a origem e a respectiva finalidade dos conceitos matemáticos ao aluno, para que este fique mais confiante das suas capacidades. Deste modo, propõe-se o Projecto Turma Mais como uma estratégia prática do combate ao insucesso escolar na disciplina de Matemática, vista na ordem do ensino básico moçambicano.

A educação é vista como um investimento para o sector público, se olharmos para esta perspectiva, percebemos que vários são os investimentos e as pesquisas realizadas no âmbito escolar, com o objectivo de tornar a escola mais eficaz, sem insucesso. Mas esse cenário não tem respondido eficazmente às expectativas dos governantes e como resultado, o êxito esperado deixa a desejar, isto é, os resultados estão longe das expectativas conjecturadas. Quanto mais tempo passa, a escola vai fracassando, caindo no insucesso escolar, precisando de intervenções que ditarão a transformação da escola e, nessa perspectiva, propomos o Projecto Turma Mais com o objectivo fundamental de melhorar as escolas, inspirando-se na transformação do insucesso escolar em sucesso dos alunos na escola.

O Projecto Turma Mais foi concebido pela primeira vez pelo Ministério de Educação de Portugal no ano 2009, com o objectivo central de combater o insucesso escolar. Este projecto é assistido por professores da mesma escola, disponibilizando de apoio pedagógico, dando foco nas disciplinas que são consideradas críticas devido ao elevado índice de insucesso. Como nos refere Veradasca (2011:35) *apud* Fialho (2012) o Projecto Turma Mais deve ser entendido como:

Um programa focado na melhoria das aprendizagens e dos resultados escolares dos alunos e que reconhece e valoriza os projectos que algumas escolas já desenvolviam autonomamente, promovendo a diferenciação pedagógica e apostando na prevenção do insucesso ao longo do ensino básico. Assenta em princípios de trabalho colaborativo e valoriza a interacção com centros de investigação e universidades para reforço da credibilidade e da confiança social perante a comunidade educativa.

O Projecto Turma Mais circunscreve-se na criação de condições organizacionais e pedagógicas, com a finalidade de melhorar os resultados escolares e as aprendizagens dos alunos, em prol do sucesso escolar no Ensino Básico.

Na perspectiva de Fialho, o Projecto Turma Mais:

Constitui um projecto inovador centrado na escola, assumido como um projecto das escolas, de natureza flexível e aberta, cuja implementação e



desenvolvimento são acompanhados de forma sistemática por equipas de apoio externo criadas para o efeito. O trabalho de acompanhamento e assessoria visa apoiar as escolas na criação de competências e de capacidades internas geradoras de mudança e garantir as condições para a sustentabilidade das mudanças, ou seja a capacidade para as escolas continuarem a adaptar-se e a melhorar perante os novos desafios e as novas exigências (2013).

Observando o relatório da OCDE publicado em Portugal, sobre as políticas de avaliação percebemos o que Santiago et al (2012 *apud* Fialho, et al (2013), refere-nos, que são várias as consequências da retenção dos alunos pela escola, ora vejamos:

Incompatibilidade com uma visão em que o aluno é o centro do sistema de ensino; promove a estigmatização que vai contra a necessidade de os professores terem expectativas altas sobre os alunos, se estes tiverem a opção da repetição; por último salienta-se que a reprovação não é uma estratégia educativa eficaz além de que levanta problemas importantes de equidade, pode melhorar o desempenho temporariamente, mas ao longo do tempo o atraso na aprendizagem acumula-se, gera baixa autoestima, deteriora a relação com os pares, aumenta a alienação da escola e a probabilidade de abandono escolar, aumenta o tamanho das turmas, cria problemas orçamentais, e sustenta problemas de equidade no sistema educativo, sendo, no todo, uma estratégia ineficaz e cara com custos sociais importantes (2013).

De salientar que, o Projecto Turma Mais circunscreve-se na criação de uma turma a mais na escola, que posteriormente chamar-se-ia *Turma-Mais*, esta no início ficará sem alunos esperando acolher um grupo de alunos com o mesmo nível de desempenho ou semelhante, alunos vindos de diversas turmas da mesma escola e sendo do mesmo ano de escolaridade. De referir que neste grupo, o nível organizacional possui um aspecto meramente pontual, observando o nível dos alunos ao longo do ano lectivo.

Este grupo poderá ser integrado depois de quatro ou seis semanas após o início dum semestre lectivo. Esta turma é devidamente controlada pelos professores da disciplina em causa, fazendo uma rotatividade segundo o nível de compreensão da matéria ou simplesmente o nível de desempenho dos alunos, esperando que os professores e a respectiva escola, contribuíssem de forma a otimizar os recursos e, ao mesmo tempo, elevar a consolidação do sucesso dos alunos.

Como referenciamos, os professores são os responsáveis da organização e funcionamento da turma, obedecendo os critérios estabelecidos, sublinhando mais o *desempenho individual* do aluno, pois este será o factor primordial para agrupamento dos alunos na turma. Nesta

perspectiva, Verdasca (2012), *apud* Fialho (2013) afirma que, criar-se-á um espaço colaborativo onde é possível apresentar propostas de trabalho mais adequadas às necessidades dos alunos, aumentar a coesão e entreajuda entre os alunos do mesmo ano e a equipa de professores que os acompanha.

Para a turma mais, as escolas deverão seleccionar aquelas disciplinas que mais se apresentam com elevado índice de insucesso, feito isso, os alunos com as condições já referenciadas são postos na turma e acompanhados pelos professores da respectiva disciplina. De sublinhar que o Projecto Turma Mais abre uma autonomia geral para as escolas intercalarem as disciplinas, grupos de alunos e níveis de escolaridades com vista ao alcance do sucesso escolar.

Segundo Verdasca (2012), o Projecto Turma Mais,

trouxe uma discussão sobre novas (velhas) lógicas de conformidade e à emergente e estratégica necessidade de pensar e organizar a escola em direcção ao que deve constituir o seu maior desafio: a sobrevivência escolar plena dos seus alunos e a melhoria progressiva da qualidade das aprendizagens e do sucesso escolar.

## Referências

- BARROS, M. "Insucesso em Matemática, fenómeno irreversível?". In: BENAVENTE, A., *Insucesso Escolar no Contexto Português- Abordagens, Concepções e Políticas*. Lisboa: Cadernos de Pesquisa e de Intervenção, nº1, 1988, pp.1- 40.
- CHANSON, M. *L'échec scolaire*. Paris, Comissão de Reforma do Sistema Educativo, 1970.
- CRAHAY, Marcel. *Podemos lutar contra o Insucesso Escolar?* Lisboa, Instituto Piaget, 1999.
- FIALHO, I. "Projeto TurmaMais, do insucesso escolar à eficácia e melhoria das escolas". In: *Anais do X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso- Brasileiro de Currículo – Desafios Contemporâneos no Campo do Currículo*. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.
- FIALHO, I.; SALGUEIRO, H. & CRISTÓVÃO, A. M. "O projeto TurmaMais, alguns fatores de eficácia e medidas de combate ao insucesso escolar". In: *Pedagogia 2013. Encuentro por la unidad de los educadores*. Habana, Editor Educación Cubana, 2013.

- GUIMARÃES, H. "Algumas Dicotomias no Ensino e Aprendizagem da Matemática". In: Conselho Nacional de Educação (org.). *O Ensino da Matemática: Situação e Perspectivas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2003, pp. 89-110.
- MARCHESI, A. & PÉREZ, E. (2004). *A Compreensão do Fracasso Escolar*. In: Marchesi, A., & Gil, C. (ed.), *Fracasso Escolar: Uma Perspectiva Multicultural*. Porto Alegre, Artmed, pp. 17- 33.
- MATOS, J.M. e SERRAZINA, M. de Lurdes, (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa, Universidade Aberta.
- MUÑIZ, B. *A Família e o Insucesso Escolar*. Porto: Porto Editora, 1982.
- NACARATO, Adair Mendes. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- OLIVEIRA, A. *Atribuições causais e expectativas de controlo do desempenho na Matemática*. Braga, Universidade do Minho, 1996.
- PONTE, J. P. & SERRAZINA, M.L. *Didáctica da Matemática do 1º ciclo*. Lisboa, Universidade Aberta, 2000.
- PONTE, J. P. (1994). *Matemática: Uma disciplina condenada ao insucesso?*.  
[Consulta em 06/12/2017]. Disponível em: <[http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.pt/94-Ponte\(NOESIS\).rtf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs.pt/94-Ponte(NOESIS).rtf)>.
- SKOVSMOSE, O. *Desafio da reflexão em Educação Matemática Crítica*. Campinas, SP, Papyrus, 2008.
- SMOLE, K. & MUNIZ, C. A. (orgs.). *A matemática em sala de aula. Reflexões e propostas para os anos iniciais do ensino fundamental*. Porto Alegre, Editora Penso, 2013.
- UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para século XXI* (J. C. Eufrázio, trad), Porto, Asa, 1998.
- VERDASCA, J. "Projeto TurmaMais". In E. Alves, M. Leónidas & M. Torres (Orgs.). *Promoção do sucesso educativo. Projetos de pesquisa*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, pp.89-142.

## **“Eu planifico sozinho porque estou suficientemente maduro”: percepções de dez professores moçambicanos sobre a planificação da aula**

*Elisaura Maria Alberto<sup>11</sup>*

### **Resumo**

O presente trabalho investiga as percepções dos professores do Ensino Básico no que tange à planificação de ensino. Para o efeito, foi realizada uma pesquisa qualitativa, com carácter interpretativo, numa das Escolas Primárias da cidade de Quelimane, com o objectivo de identificar, descrever e analisar as práticas dos professores na planificação de aulas, no Ensino Primário. Para a efectivação do estudo, aplicamos uma entrevista semi-estruturada a dez professores e analisamos as pastas de arquivos dos planos quinzenais dos últimos dois meses daquela escola. Da análise dos dados constatamos que os professores reconhecem a importância de planificação de aula, mas na sua execução não têm em consideração a realidade de cada momento. Os entrevistados consideram o plano de aula como um guia, um elemento orientador, como uma formalidade para atender questões burocráticas. Justificam a necessidade de planificação como forma de evitar improvisos. Assim, constatamos que existe, por um lado, um grupo de professores que planifica colectivamente; de outro, há aquele que fá-lo individualmente e, por fim, um grupo que discute primeiro as questões relacionadas com a classe e, em seguida, reparte as disciplinas, para que cada um planifique sozinho. Portanto, concluímos que ainda há resistência por parte dos professores em reconhecer a planificação como um momento de cooperação e colaboração.

**Palavras-chave:** Planificação de ensino. Director pedagógico. Prática docente. Qualidade de ensino.

### **Abstract**

The present work investigates the perceptions of teachers of Basic Education in what concerns the planning of teaching. In addition, a qualitative research with an interpretative character was carried out in one of the primary schools of the city of Quelimane, aiming at identifying, describing and analyzing teachers' practices in class planning in primary education. To achieve this, we applied a semi-structured interview to ten teachers and an analysis of the file folders of the fortnightly plans of the last two months of that school. From the analysis of the data we find that teachers recognize the importance of lesson planning, but in their execution do not take into account the reality of each moment. Interviewees consider the lesson plan as a guide, a guiding element, as a formality to address bureaucratic issues. And, they justify the need for planning as a way to avoid improvisation. Thus, we find that there is, on the one hand, a group of teachers who plan collectively; On the other hand, there is one who does it individually, and finally one who first discusses the class-related issues and then divides the disciplines so that each one plans alone. Therefore, we conclude that there is still resistance on the part of teachers to recognize planning as a moment of cooperation and collaboration.

**Keywords:** Teaching planning. Pedagogical director. Teaching practice. Teaching quality.

---

<sup>11</sup> Mestranda em Educação/Currículo, UP-Quelimane. Email: elisauramaria@gmail.com

## **1. Considerações iniciais**

De entre as várias actividades do professor, a planificação de aulas é tida como a mais importante. Uma boa planificação de aulas pode garantir o cumprimento dos objectivos de ensino de forma eficaz e eficiente bem como a troca de experiências entre professores. Durante a planificação, os professores discutem os conteúdos, esboçam os objectivos, as estratégias de ensino, elaboram ou adaptam tarefas para os alunos. Essas actividades podem acontecer em grupos de disciplinas e de classes, e é feita previamente. Assim, uma boa preparação por parte do professor pode auxiliar na melhoria da qualidade de ensino, ou seja, o professor actua com segurança, podendo aferir o grau de compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos planificados.

Nas nossas escolas ocorrem dois tipos de planificação de ensino: a planificação quinzenal e a planificação diária. A primeira, realiza-se entre os grupos de professores de classe ou de disciplina para o primeiro e segundo grau do Ensino Primário com uma periodicidade de quinze dias. Nos encontros de planificação quinzenal, também chamados de planificação analítica, os participantes seleccionam, com base no Programa de Ensino, os conteúdos a serem leccionados na quinzena seguinte. Para além desta actividade, o grupo igualmente discute os conteúdos problemáticos. Essa troca de experiências pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Várias pesquisas na área da educação vêm apontando que a planificação de aulas constitui uma actividade pedagógica central do professor e favorece a melhoria de desempenho dos mesmos. Assim, a actividade pedagógica do professor busca assegurar aos alunos o domínio mais sólido dos conhecimentos científicos; criar as condições e os meios para que os alunos ampliem capacidades e habilidades intelectuais de modo que dominem métodos de estudo, visando a sua autonomia no processo de aprendizagem e independência de pensamento e, orientar as tarefas de ensino para objectivos de formação da personalidade, isto é, ajudar os alunos a escolher um caminho na vida, a terem atitudes e convicções que norteiem suas opções diante dos problemas e situação da vida real. Existem três tipos de planificação a saber: a longo prazo, a médio prazo e a curto prazo (Libâneo, 1994). Neste artigo, enfatizamos a planificação a curto prazo, que compreende a quinzenal e diária, por ser a que se realiza com mais frequência nas nossas escolas.

Referindo-se à planificação, Quist (2007, p. 32) afirma que,

São muitas as razões que justificam a necessidade de se despender o tempo com a planificação de aulas. Isso é muito importante, tanto para os alunos como para os professores experientes e não experientes na docência. Uma das razões principais para planificar é que este acto lhe permite organizar o seu material dum maneira que vai despertar o interesse dos alunos e facilitar a identificação dos problemas e adopção de medidas para minimizá-los. Não obstante, assegura também uma variedade de acções e tarefas adequadas às capacidades e habilidades dos alunos na sua turma.

Pelas nossas experiências, nas escolas primárias moçambicanas os professores de determinada classe ou disciplina realizam quinzenalmente encontros de planificação, que têm como principal finalidade, a melhoria da qualidade de ensino. Estes encontros são presididos pelos delegados de classe ou de disciplina. Frequentemente, nos dias marcados para os encontros de planificações quinzenais, ocorrem ausências sucessivas de muitos professores. E os poucos que participam nesses encontros de planificações quinzenais não discutem, ou seja, não trocam experiências com vista a melhorar o seu desempenho em sala de aulas, limitando-se unicamente a seleccionar os conteúdos a serem leccionados numa quinzena.

Um estudo realizado por Lobo e Lhêze (2008) indica que “*a coordenação do trabalho dos professores é feita através de reuniões nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP’s)*”. Por exemplo, aponta que “*na cidade de Maputo as escolas das ZIP’s encontram-se relativamente próximas umas das outras, o que nem sempre acontece nos distritos*”.

O facto acima referenciado, facilita os encontros de planificação. Os professores reúnem-se e, basicamente fazem a dosificação da matéria. Em alguns casos, os professores fazem os planos de lição naquelas reuniões. Os mesmos autores constataram que os professores não discutem os assuntos da aprendizagem dos alunos e nem os mecanismos para vencer os obstáculos encontrados no seu trabalho.

A ausência de conversas informais de âmbito profissional sobre como os alunos dum e de outro colega assimilam os conteúdos da aula torna cada vez mais complicado o processo de leccionação que, culmina na falta de aquisição das competências mínimas pelos alunos. Deste modo, formulou-se a seguinte questão de pesquisa: Que entendimento os professores do Ensino Básico possuem a respeito da planificação de aulas?

Para responder a questão, realizamos uma pesquisa qualitativa com o objectivo de identificar e analisar as percepções dos professores do Ensino Básico sobre a necessidade de planificar as aulas.

Este artigo encontra-se dividido em seis secções. Sendo assim, começamos pelas considerações iniciais; de seguida, abordamos a revisão teórica; prosseguimos através dos procedimentos metodológicos; ademais fazemos a apresentação e análise dos dados; após toda essa sistematização, adicionamos as nossas considerações finais; por fim, fazemos os arrolamentos das nossas principais obras utilizadas para a materialização do presente trabalho, ao que denominamos de referências bibliográficas.

## **2. Revisão teórica**

### **2.1. A necessidade de uma planificação**

Menegolla e Sant'anna (1992) afirmam que a planificação foi uma realidade que acompanhou a trajectória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida. Imaginou também como poderia agir para vencer os obstáculos do dia-a-dia e pensava nas estratégias de como poderia caçar, pescar e de como deveria atacar os seus inimigos. Portanto, a história do homem é um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. Nesse sentido, percebe-se que a planificação existe desde os tempos remotos e continua acontecendo em qualquer sector de actividade, nas famílias e na vida de cada indivíduo, ou seja, é tida como um guia para a realização de qualquer actividade.

A planificação é uma *“preocupação que envolve toda a possível acção ou qualquer empreendimento da pessoa. É sonhar com algo de forma objectiva e clara”* (Menegolla & Sant'anna, 1992, p. 7).

Planificar, na nossa óptica, é preparar ou organizar algo de acordo com um plano e inclui um ou vários objectivos a satisfazer, junto com as acções pretendidas para que tais objectivos possam ser atingidos. Por isso, a planificação é uma actividade obrigatória na vida do homem.

### **2.2. Planificação no contexto educacional**

A planificação de ensino é a *“previsão inteligente e bem calculada de todas as etapas do trabalho escolar que envolvem actividades docentes e discentes, de modo a tornar o ensino seguro, económico e eficiente”* (Nérici, 1988, p. 223). É um instrumento básico para que todo o

processo educacional desenvolva a sua acção, num todo unificado, integrando todos os recursos e direccionando toda a acção educativa. A escola deve preocupar-se com a planificação do seu próprio currículo, a fim de atender as suas urgências locais e particulares (Menegolla & Sant'Anna, 1992).

Nessa vertente, entendemos que a planificação é uma ferramenta chave no processo de ensino-aprendizagem. Um professor planificado pode garantir a qualidade do seu trabalho na sala de aula. Durante a planificação o professor procura minimizar suas dificuldades com base nas discussões entre colegas. A planificação do ensino ajuda ao professor no cumprimento do Programa de Ensino, na recontextualização dos currículos bem como no cumprimento dos objectivos. Para um ensino eficiente, é válida a determinação do professor ao lidar com os alunos num determinado ambiente, a sua atenção, o domínio dos conteúdos e a consideração aos objectivos.

### **2.3. Planificação de aula**

O plano de aulas é um guia para a acção a ser concretizada em sala de aulas com alunos reais. Cada professor, ao planificar as suas aulas, precisa de reflectir sobre o que quer que os seus alunos aprendam; que estratégias vai utilizar; que recursos por mobilizar; o que é que os alunos vão fazer para aprender; como o professor vai apoiar os alunos no processo de ensino e aprendizagem (Marques, 2001). Nessa óptica, necessita compreender como se aprende e como se ensina. A planificação de aulas constitui um momento imprescindível para esse propósito. Ela exige o seguimento de determinadas etapas, conforme o quadro que se segue.

**Quadro 1:** Etapas de planificação de aulas

<b>Etapas</b>	<b>Características</b>
Conhecimento da Realidade	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conhecer o aluno e o seu meio ambiente, as necessidades do aluno e as possibilidades dos alunos (diagnóstico).</li></ul>
Elaboração do Plano	<ul style="list-style-type: none"><li>• A partir dos dados fornecidos pela sondagem (etapa anterior), temos condições de dizer: o que é possível alcançar, como fazer para alcançar e, como avaliar.</li></ul>



Execução de Plano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Às vezes, as reacções dos alunos exigirão adaptações e alterações no plano. Isto é normal e não dispensa o plano, pois uma das características de um bom plano é a flexibilidade.</li> </ul>
Avaliação e Aperfeiçoamento do Plano	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avalia-se o plano com vista a replanificar, avalia-se o processo de ensino e aprendizagem, a qualidade e nossa eficiência como professor.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Piletti (2004).

O cumprimento destas etapas pode auxiliar o professor na planificação de aula e sua eficiente leccionação. Ainda mais, entendemos que um professor responsável e comprometido com sua missão pode concretizá-las. Todavia, em nossas escolas moçambicanas, os gestores pedagógicos limitam-se apenas em exigir que na pasta (arquivo) constem os planos, sem se importar em saber como estes foram trabalhados.

De acordo com Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE 2008, p. 21) compete ao director adjunto pedagógico: orientar e controlar a planificação; promover a troca de experiências pedagógico-didáticas entre os professores; identificar as insuficiências científicas e pedagógico-didáticas dos professores. Nesta ordem de ideias, o gestor pedagógico deve estar informado sobre os horários para os encontros de planificação quinzenal, para poder supervisionar e apoiar os que se fazem presentes.

Na perspectiva de Lobo & Nhêze (2008), a supervisão pedagógica tem um papel de controlo de qualidade do ensino. Esse controlo justifica-se pelo facto de que estamos caminhando para uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. Nessa abordagem, todos os actores do processo de ensino-aprendizagem devem jogar um papel de supervisão, começando mesmo pelos professores que, no seu trabalho diário, precisam de apoiar-se mutuamente, com vista a garantir a qualidade do trabalho que desenvolvem.

Os directores de escolas jogam um papel fundamental no trabalho de apoio e de supervisão dos professores. Dentre as várias tarefas do professor, estes autores apontam a planificação de aulas e a elaboração de planos para a recuperação dos alunos atrasados, como elementos relevantes para garantir o processo de ensino-aprendizagem na sala de aulas. Na ausência dessas acções a qualidade do ensino pode arruinar.

As consequências da inexistência ou deficiência de uma planificação de aulas podem resultar em desconfortos na sala de aulas. A respeito disso, Nérici (1988) aponta as seguintes

consequências: a falta de uniformidade de acção didáctica dos professores, bem como a não - coordenação quanto às tarefas; a insegurança, a impaciência e a falta de controlo à menor pergunta dos alunos.

Percebe-se que esta atitude do professor pode ser ultrapassada se o professor participar directa e activamente nas planificações quinzenais e diárias de aulas. É entendimento de que é nestes encontros que o professor tem espaço para colocar suas dificuldades e ser apoiado pelos colegas.

Para Libâneo (1994), o plano de aula é a previsão do progresso do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um carácter bastante singular. A planificação do processo de ensino concorre para a qualidade deste e, por conseguinte as aprendizagens dos alunos.

Neste contexto, à medida que o professor planifica e realiza as suas aulas, ele deve ter em consideração que a aula é um período de tempo variável e pode servir-se da sua própria experiência prática para adquirir novos conhecimentos e novas experiências. Com isso, não resta dúvida que o professor deve estar sempre preocupado e dedicado, criando sua própria didáctica e ganhando mais segurança. O verdadeiro professor colabora com os colegas, apresenta suas dificuldades e contribuições,

Aula é uma forma de organização do processo de ensino onde se criam, se desenvolvem, e se transformam acções (...) as condições necessárias para que os alunos assimilem conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. É um conjunto de meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino (Libâneo, 1994, p. 177).

Em relação ao excerto acima, percebemos que a aula é um momento de alegria e de interacção de todos os intervenientes, como forma de garantir que os objectivos desta sejam atingidos. Para a planificação, é fundamental que o professor reconheça as relações entre a educação escolar e os objectivos sociopolíticos e pedagógicos, correlacionando-os aos objectivos do ensino das matérias.

Na linha de Piletti (2004) planificar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. É procurar reflectir para decidir quais as melhores alternativas de acção possíveis para alcançar determinados objectivos, a partir de certa realidade. Assim sendo, quanto mais complexos forem os problemas, maior é a necessidade de planificar. O mesmo autor assegura que um bom plano expõe as necessidades e realidades apresentadas pelos alunos; permite

possíveis reajustamentos sem quebrar sua unidade e continuidade; apresenta clareza e precisão, isto é, os enunciados devem apresentar indicações bem exactas e sugestões bem concretas para o trabalho a ser realizado.

Assim, relativamente às características do plano, percebemos que após a elaboração conjunta do plano quinzenal, que tem como um dos elementos fundamentais a troca de experiências com a pretensão de melhorar a qualidade de ensino, cada professor deve alinhar os seus planos diários em conformidade com a sua turma como uma unidade ímpar com certas características, sem contudo se desviar dos objectivos visados.

No entanto, ele deve reflectir sobre as competências já adquiridas pelos seus alunos, habilidades que precisam aperfeiçoar, actividades para os alunos, organização da turma e ainda sobre como descobrir se os alunos aprenderam o que era esperado. No quadro que se segue apresentamos a síntese da importância da planificação de aula.

**Quadro 2:** Síntese da importância de planificação de aulas

Autores	Utilidade de Planificação para o Professor
Piletti (2004)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contribui para a realização dos objectivos visados;</li> <li>• Promove a eficiência do ensino</li> <li>• Garante maior segurança na dissecação do ensino</li> <li>• Evita a rotina e improvisado;</li> <li>• Garante economia do tempo</li> </ul>
Libâneo (1994)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexão acerca das nossas opções e acções;</li> <li>• Assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente;</li> <li>• Prever conteúdos, objectivos e métodos;</li> <li>• Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente</li> </ul>
Menegolla e Sant'anna (1992)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ajuda o professor a agir com segurança na sala de aula;</li> <li>• Ajuda a ter uma visão global de toda acção docente e discente;</li> <li>• Evita a improvisação, a repetição e a rotina no ensino;</li> <li>• Facilita uma melhor integração com as mais diversas experiências;</li> <li>• Ajuda o professor a definir os objectivos que atendam os reais interesses dos alunos;</li> <li>• Possibilita ao professor seleccionar e organizar os conteúdos mais significativos para seus alunos</li> </ul>

USAID/ (2014)	Apal <sup>12</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudo e discussão dos assuntos de ensino/aula a serem abordados;</li> <li>• Análise do cumprimento do programa de ensino;</li> <li>• Distribuição dos conteúdos por semanas e;</li> <li>• Discussão das estratégias a serem usadas para a leccionação da matéria e produção de materiais didácticos.</li> </ul>
------------------	--

Fonte: Adaptado dos autores constantes na primeira coluna deste quadro.

Deste modo, percebemos que se alguns professores recusam a participar nos encontros de planificação quinzenal, conseqüentemente correm muitos riscos de improvisar as lições bem como a não realização dos objectivos, pois trabalham com total insegurança. Portanto, um professor planificado garante um ensino produtivo e boa gestão de tempo.

### 3. Procedimentos metodológicos

A pesquisa foi realizada numa das escolas do 1º e 2º graus nos arredores da cidade de Quelimane, que funciona no regime de três turnos. Os dados foram recolhidos por meio de uma entrevista semi-estruturada aplicada aos 10 professores seleccionados de num universo de 75 e ainda análise documental das pastas de arquivos dos planos quinzenais. Para esta pesquisa optamos por uma amostragem por acessibilidade.

Conforme Gil (2008), na amostragem por acessibilidade o pesquisador selecciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo. Na recolha de dados cada entrevistado (professor) foi designado por uma letra, de "A" à "J", para garantir o anonimato. Após essa sequência fizemos o cruzamento dos teóricos, dos dados e nosso posicionamento com vista a obter as conclusões.

A opção pela pesquisa qualitativa baseada no estudo interpretativo justifica-se pelo facto de que pretendíamos interpretar os sentidos atribuídos às planificações de aulas. A escolha desta abordagem tem a ver com a sua característica e importância para o alcance dos objectivos desta pesquisa. Os dados desta pesquisa são os depoimentos dos professores entrevistados que mostraram os seus posicionamentos sobre a temática em estudo.

---

<sup>12</sup> USAID/ Apal - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional/ Aprender a ler.

A entrevista é uma técnica que permitiu colher informações a partir de perguntas directas a pessoas seleccionadas, que forneceram informações pertinentes para a pesquisa em causa. Esta técnica proporcionou obter dados relativos às suas condutas, opiniões, desejos, atitudes e expectativas, os quais pela sua natureza é quase impossível observar por fora (Vilelas, 2009). O mesmo autor entende que o estudo interpretativo constitui uma base para a pesquisa qualitativa.

A análise documental foi utilizada para analisar as actas e os respectivos planos quinzenais elaborados num espaço de dois meses, confrontando com os conteúdos programáticos existentes nos programas de ensino. Os documentos analisados forneceram informações sobre os efectivos que frequentemente participam dos encontros de planificação e também os conteúdos que foram planificados no período acima referido bem como as respectivas actas.

Nessa ordem de ideias, no período em referência (dois meses), constaram nas pastas de arquivo, 252 actas correspondentes a 9 disciplinas das sete classes do Ensino Primário. Destas actas, constam além dos conteúdos planificados, os nomes de 38 professores que frequentemente participam das planificações.

### **Breve resumo dos objectivos das 17 perguntas**

As primeiras sete perguntas visavam buscar informações sobre o perfil dos professores abrangidos pela pesquisa. O resumo do perfil dos entrevistados encontra-se no Quadro 3. As respostas dos entrevistados nas restantes perguntas foram apresentadas igualmente em quadros sequenciados, conforme a ordem das perguntas, começando pela pergunta 8 que se encontra no Quadro 4.

Na oitava pergunta, buscávamos entender das actividades que cada um dos entrevistados realiza durante os encontros de planificação.

Na nona pergunta pretendíamos perceber se os entrevistados consideram importante a planificação ou não.

Na décima pergunta, o objectivo era compreender se existe ou não cooperação durante as planificações.

A décima primeira tinha como objectivo perceber se os professores fazem o diagnóstico das necessidades do aluno para realizar os planos de aula.

A décima segunda pergunta, pretendia perceber se os professores elaboram os planos por considerá-los como guia ou apenas formalidades para exhibir aos superiores hierárquicos.

A décima terceira pergunta visava perceber se os professores flexibilizam os planos ou usam-nos na sua naturalidade.

A décima quarta pergunta, pretendia perceber se os entrevistados têm ou não dificuldades na elaboração e desenvolvimento dos seus planos.

A décima quinta pergunta, buscava perceber se existe um acompanhamento por parte do Director Adjunto Pedagógico com o propósito de incentivar a troca de experiências e identificar os faltosos para posteriormente tomar as medidas.

A décima sexta pergunta, pretendia que os entrevistados descrevessem a forma como as planificações diárias e quinzenais acontecem.

A última pergunta, pretendia auscultar as percepções dos entrevistados acerca da planificação de ensino.

Entendemos que com essas perguntas era possível identificar, interpretar e analisar as percepções dos entrevistados a respeito da planificação de aulas.

### Quadro 3: Dados do perfil dos entrevistados

Entrevistados	Habilitações Literárias	Formação Profissional	Tempo de Magistério (anos)	Duração da Formação	Instituição de Formação	Área de Formação
A	Licenciatura	Professorado	12	4	UP <sup>13</sup>	Geografia
B	Licenciatura	Professorado	7	4	UP	Filosofia e História
C	Licenciatura	Professorado	4	4	UP	Psicologia escolar
D	Licenciatura	Planificação	14	4	UP	PAGE <sup>14</sup>

<sup>13</sup> UP – Universidade Pedagógica.

<sup>14</sup> PAGE – Planificação, Administração e Gestão Escolar.

<b>E</b>	Médio	Professorado	5	2	IMAP <sup>15</sup>	Geral do nível básico
<b>F</b>	Licenciatura	Planificação	18	4	UP	PAGE
<b>G</b>	Médio	Professorado	36	2	IMAP	Geral do nível básico
<b>H</b>	11ª Classe	Professorado	10	2	IMAP	Geral do nível básico
<b>I</b>	Licenciatura	Professorado	10	4	UP	AGE <sup>16</sup>
<b>J</b>	12ª Classe.	Professorado	4	1	IFP <sup>17</sup>	Geral do nível básico

Fonte: Dados da pesquisa.

#### 4. Resultados e discussão

Após a apresentação dos dados sobre o perfil dos entrevistados, seguimos com questões unitárias que são acompanhadas por depoimentos dos entrevistados e, por fim, fazemos a respectiva análise dos dados.

**Quadro 4:** Pergunta 8. Qual tem sido a sua actividade durante os encontros de planificação quinzenal?

<p>A - Dou argumentos, debates sobre o tema e escrevem.</p> <p>B - Subtraír conteúdos da dosificarão trimestral para 15 dias.</p> <p>C - Sendo única, apenas selecciono os conteúdos.</p> <p>D - Pego no livro do aluno e no livro do ciclo (Programa) e selecciono os conteúdos.</p> <p>E - Distribuimos as disciplinas por professores e cada um planifica.</p> <p>F - Discussão em casos de dificuldades e planificar. Às vezes dividimos: um faz plano e outro faz acta.</p> <p>G - Selecciono os conteúdos e desenvolvemos.</p> <p>H- Seleccionar conteúdos a partir do livro do aluno.</p> <p>I - Seleccionar os temas com base no livro do aluno. Interpretamos também os conteúdos.</p> <p>J - Dividimos em grupo de 2 a 2 em que cada grupo planifica uma disciplina. Verificar a partir do livro e perguntar cada colega onde parou e seleccionamos os conteúdos a partir do livro do aluno.</p>
--

**Fonte:** Dados da pesquisa.

<sup>15</sup> IMAP – Instituto de Magistério Primário.

<sup>16</sup> AGE – Administração e Gestão Escolar.

<sup>17</sup> IFP – Instituto de Formação de Professores.

De acordo com os dados do Quadro 4, percebemos que a planificação na escola abrangida pela pesquisa, decorre de maneira diferenciada visto que, existem três grupos: o primeiro que opta por seleccionar os conteúdos da dosificação trimestral, o segundo que opta por debater os temas a ser leccionados na quinzena seguinte e depois planifica, e o último prefere fazer a distribuição das disciplinas por professores, em que cada um destes planifica enquanto uns fazem a acta.

**Quadro 5:** Pergunta 9. Você considera importante elaborar o plano de aula? Explique.

<p>A – Muito importante porque é da planificação que baseiam as aulas. Planificando tudo sai bem. Comparo com a planificação fora da escola.</p> <p>B – Sim. Porque orienta na sala de aula.</p> <p>C – Sim. Porque vou a sala com bases e coloco os limites no que vou dar e verificar o alcance dos objectivos previamente definidos.</p> <p>D – Sim. Porque ajuda no trabalho do professor. É com base na planificação que respondo as perguntas dos alunos.</p> <p>E – Sim. Porque organiza o professor e exercita para evitar dificuldades na aula.</p> <p>F – Sim. Porque elimina as dificuldades para garantir a qualidade.</p> <p>G – Sim. Porque é o instrumento do professor.</p> <p>H – Sim. Porque a partir da planificação de aula o professor domina o tema e planifica-se.</p> <p>I – Sim. Porque ajuda no domínio e segurança durante a aula.</p> <p>J – Sim. Porque é um guião.</p>
--

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme o Quadro 5 os nossos entrevistados foram unânimes ao considerar a planificação como sendo importante, embora cada um com seu argumento. Eles olham para a planificação como guia, sustentando que com o plano tudo sai bem e seguindo este como orientador. Com esse instrumento o professor evita dificuldades, cria bases para a segurança na aula e delimita o conteúdo.



**Quadro 6:** Pergunta 10. Esse momento de planificar você o realiza sozinho ou em contacto com outros professores da escola? Explique.

- A- Sozinho. Porque tenho disciplinas que dou sozinho. Nesse âmbito, impossível planificar com os outros. Também para gerir o tempo.
- B - Considerando as dificuldades que tenho na definição dos objectivos da aula, procuro os colegas.
- C - Faço sozinha, mas em casos de dificuldades procuro a pedagógica para fornecer o material e com os livros do aluno e o quotidiano.
- D - Sozinha, porque o plano não tem nada a ver com os outros colegas.
- E - Certas vezes faço sozinho. Às vezes com colegas para ajudar.
- F- Sozinha. Porque é individual.
- G - Sozinho. Por causa de preguiça, mas não é justo, devíamos estar em conjunto.
- H - Sozinha. Porque é norma e é individual, mas quando tenho inquietação procuro colega.
- I - Sozinha. Porque é individual e porque aprendi na formação.
- J - No início da carreira chamava colega para ajudar, mas depois planifico sozinha.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em função dos dados constantes no Quadro 6, percebemos que os nossos entrevistados, em geral planificam de forma individualizada, por motivos distintos, assim existem quatro grupos que foram formados consoante a convergência do ponto de vista de pensamento. Dessa forma, o primeiro grupo pensa que não há possibilidade de colaborar porque lecciona unicamente uma dada disciplina e que coloca a questão relacionada com a gestão de tempo; o segundo grupo, considera que por ter aprendido durante a formação não vê necessidade de se actualizar; o terceiro grupo, afirma que sente preguiça, embora reconheça a necessidade da colaboração; o último grupo, que colabora com os colegas, justifica ter certas dificuldades em certos aspectos, como é o caso da definição de objectivos. Luckesi (2008) comenta que numa situação escolar, por exemplo, actuam diversos especialistas e um conjunto de professores. Então, como pode ser possível que cada professor planifique e trabalhe isoladamente? A planificação colectiva só poderá ser executada pela conjugação das forças de todos.

**Quadro 7:** Pergunta 11. É feito um diagnóstico das necessidades dos alunos para realizar o plano de aula? Explique concretamente o que acontece.

- A - Planifico para me guiar tendo em conta o tipo do aluno.
- B - Busco o tipo do aluno e adequo com o conteúdo.
- C - Busco o conteúdo para definir os métodos e aluno.
- D - Além do conteúdo, olho para o aluno colocando-me no lugar do aluno de hoje.
- E - Sigo a planificação, mas olhando no aluno.
- F - O aluno em foco, para não usar a exposição, mas a elaboração conjunta.
- G - Planifico olhando nos conteúdos planificados.
- H - Sim. Porque às vezes o aluno não percebe a linguagem do livro, então tenho em conta nisso.

- I - Uso o conteúdo. O que o conteúdo me exige.
- J - Com base no tema da aula que vou leccionar, apenas isso.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Segundo os dados do Quadro 7, percebemos que cinco (5) dos dez entrevistados fazem o diagnóstico do aluno enquanto planificam as suas aulas, porque pretendem que estes construam seu conhecimento durante a aula. Já os restantes olham apenas para o conteúdo, alegando que o melhor é seguir o que o objectivo exige. Da análise destes dados, percebemos que alguns entrevistados não fazem um diagnóstico que permite uma leccionação eficiente, como seria desejável na versão de Piletti (2004) que afirma que é necessário fazer-se o diagnóstico da realidade - o que significa que primeiro deve conhecer o aluno e o seu meio ambiente, as necessidades do aluno e as suas possibilidades.

**Quadro 8:** Pergunta 12. Para você, o plano de aula é um guia que o ajuda em sala ou uma formalidade para entregar à direcção pedagógica da escola? Explique.

- A- Ajuda ao professor. É guião. Mas a direcção pode também apreciar.
- B- Para além da exigência da direcção é também para orientar a actividade do professor na aula.
- C- Para guiar o trabalho na aula e para a formalização.
- D- Faço como guia na sala de aula. Porque senão vou improvisar a matéria.
- E- É o guia do professor. Porque não posso dar aula sem plano. Não consigo. O plano é relevante.
- F- É um guia.
- G- É guia. É instrumento.
- H- É guião do professor. Porque nem todos os dias o pedagógico verifica o plano.
- I- Serve como guião na aula. Porque não quero me desviar do que planifiquei.
- J- Faço plano porque na norma um professor não pode entrar na aula sem plano.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

De acordo com o Quadro 8, percebemos que todos os entrevistados sentem que o plano de aula é uma necessidade para o professor na sala de aula, porque evita o imprevisto da matéria. Igualmente reconhecem que é uma formalidade para atender a questões administrativas. Quist (2007) em relação aos planos nos lembra que são muitas as razões que justificam a necessidade de se despende o tempo com a planificação de aulas. Este acto permite organizar o material de maneira que desperte o interesse dos alunos, facilita a identificação dos problemas e a adopção de medidas para minimizá-los.

**Quadro 9:** Pergunta 13. Quando você está ensinando, segue realmente o seu plano de aula? Por quê?

- A- Não, porque talvez tenho aula que não terminei. Então tenho que primeiro terminar assim deixo o plano.
- B- Sigo realmente o plano para não improvisar.
- C- Sigo realmente o plano. Porque é o meu guia, para evitar desvio. Ajuda no controlo do tempo.
- D- Sigo realmente o plano. Porque quero alcançar os objectivos definidos no plano.
- E- Não posso alterar. Para não deixar lacunas e posso continuar na aula seguinte.
- F- Nem sempre, porque ao planificar já fica na mente.
- G- Uso realmente o plano. Porque sem isso não há aula.
- H- Não. Porque ao planificar já fica na cabeça. Caso contrário não seria meu plano.
- I- Sigo realmente o plano. Porque não quero me desviar do que planifiquei.
- J- Sigo realmente o plano. Porque é lá onde estão os objectivos da aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Tendo base os dados do Quadro 9, percebemos que os nossos entrevistados, quando estão ensinando, usam taxativamente o que consta nos seus planos, justificando que é no plano onde estão definidos os objectivos e que havendo alterações, o plano não os identificaria. Os entrevistados foram unânimes ao afirmar que seguem taxativamente o plano como forma de evitar desvios e improvisos, além de que é no plano onde está regulamentado o tempo e os objectivos a alcançar. Porém Luckesi (2008) e Piletti, (2004) defendem convergentemente que a realização do plano é dinâmica e pode sofrer alterações e adaptações, na medida em que os dados da própria execução venham a exigir-las. Portanto, o plano deve ser flexível, permitindo alterações, de acordo com as circunstâncias de cada momento da aula.

**Quadro 10:** Pergunta 10. Quais são as dificuldades que você possui para elaborar e desenvolver o seu plano de aula?

- A- Dificuldade nos métodos de ensino mas aproximo-me dos colegas.
- B- Na definição dos objectivos e só.
- C- Não tenho dificuldades.
- D- Não tenho dificuldades ao planificar, mas na sala tenho tido dificuldades por causa da língua portuguesa.
- E- Não tenho dificuldades, porque sempre dei a mesma classe.
- F- Não tenho dificuldades na planificação, mas tenho dificuldades na transmissão.
- G- Muitas: na planificação, é a falta de manual de professor e na sala de aula, a falta de material

didáctico.

- H- Sim porque os alunos não percebem. Então fico sem saber que estratégia posso usar para fazer perceber.
- I- Não tenho dificuldades nenhuma.
- J- Não tenho dificuldades.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados do Quadro 10, verifica-se que quatro (4) entrevistados sentem dificuldades na definição dos métodos e objectivos, mas procuram apoio dos colegas. Três (3) dos professores entrevistados encontram dificuldades no desenvolvimento da própria aula, relacionadas com a percepção da língua portuguesa pelos alunos, assim como a falta de material didáctico. Os restantes três (3), pensam que não têm dificuldades nenhuma, porque sempre leccionam a mesma classe. Relativamente a estes depoimentos, entendemos que se o professor diz não ter dificuldades em planificar, mas tem em leccionar, algo pode estar a falhar durante a planificação. Dos que afirmam não ter dificuldades algumas, isso pode estar relacionado rotina das aulas em todos os anos.

**Quadro 11:** Pergunta 15. Qual tem sido a tarefa do Director Adjunto Pedagógico nas planificações de ensino?

- A- Dar o material e marcar as presenças.
- B- Distribui o material e velar pelo decurso da planificação.
- C- Não se faz presente, apenas chegamos ao gabinete para apresentar os planos.
- D- Passa nos grupos a controlar as presenças.
- E- Orienta, relembra e no próprio dia fornece o material.
- F- Há casos em que ela se faz presente e outros em que ela fica no gabinete.
- G- Às vezes participa e dá opinião.
- H- Não faz nada. Nunca vi.
- I- Fornece material. E às vezes chega, repara e controla as pastas e toma atenção.
- J- Fornece material e às vezes chega e olha como trabalhamos e volta ao seu sector.

Fonte: Dados da pesquisa.

Em conformidade com os dados do Quadro 11, compreendemos que há fraca presença do pedagógico na planificação, visto que basicamente ele fornece material e controla as presenças e as pastas de arquivo. De acordo com o INDE (2008, p. 21) “*o pedagógico permite a troca de experiências entre os professores.*”

**Quadro 12:** Pergunta 16. Descreva como tem acontecido as planificações diárias e quinzenais

- A- Marca-se o dia que geralmente é nas sextas-feiras. Mas não temos estado todos, porque alguns colegas que devem manter os alunos nas salas. De seguida, cada colega faz seus planos diários em casa.
- B- Fazemos antes da quinzena anterior. Após a selecção dos conteúdos trimestrais, cada professor busca o conteúdo da aula dia antes, para fazer o plano de aula.
- C- Sentamos em grupo e discutimos.
- D- Sentamos em grupo e planificamos. Também apresentamos dúvidas.
- E- Todos partilhamos o plano quinzenal, mas o diário é da responsabilidade individual.
- F- Na realidade acontecem as quinzenais. As diárias nem sempre, porque são cansativas.
- G- Não há colaboração, porque outros acham que sabem muito.
- H- Da planificação diária, não tenho nada a dizer, mas a planificação quinzenal, senta-se planifica-se e arquiva-se.
- I- Quando estamos a planificar, dividimos em disciplinas e depois juntamos os planos. Já a diária, cada um faz sozinho e nunca ninguém procurou outro para apresentar dúvida ou partilhar uma experiência.
- J- Todos aparecem. As ausências são justificadas, não há troca de experiências, porque já estou suficientemente madura.

Fonte: Dados da pesquisa.

O Quadro 12 leva-nos a perceber que as planificações decorrem basicamente através da selecção dos conteúdos, sem prévio debate ou troca de experiências. Um outro aspecto que nos chama atenção, é o caso das mesmas acontecerem num dia lectivo, facto que prejudica parte dos professores que têm que passar pelas salas para evitar a desordem dos alunos, por causa da ausência dos professores. Já as planificações diárias acontecem de forma individualizada porque alguns dos professores dizem estar suficientemente maduros e outros ainda pensam que sabem mais e não precisam de apoio de ninguém. Um dos entrevistados afirma categoricamente que “*na realidade acontecem as quinzenais. As diárias nem sempre, porque são cansativas*” (Professor F).

**Quadro 13:** Pergunta 17. Qual é a percepção do senhor professor acerca da planificação de ensino?

- A- É um instrumento que ajuda ao professor e ao aluno, pois o professor planificado sabe dirigir a aula.
- B- Salientar que não há nenhuma actividade que não seja planificada. Já a planificação do ensino é para torná-lo eficaz e definir os objectivos do próprio ensino.

- C- É a preparação antecipada sobre o desenvolvimento de qualquer actividade para garantir melhor qualidade e para atingir os objectivos. Em casos de não alcançar, pode usar outros métodos.
- D- O plano de ensino é bom, mas devia subtrair educação musical para aumentar a carga horária em matemática e português como básicas.
- E- É evidente que os planos são bons, mas saliento que o plano tinha que ser colectivo e não individual.
- F- É evidente que com a planificação ganhamos a qualidade, mas como referi é cansativo.
- G- A planificação contribui no processo de ensino e é um guia para o professor para o sucesso da aula e alcance dos objectivos.
- H- A planificação para mim é organizar os conteúdos por leccionar num determinado período.
- I- Planificação é um guião que qualquer pessoa faz para guiar qualquer actividade. Já para o ensino, é para orientar o ensino.
- J- A planificação é um trabalho adicional no trabalho do professor. Porque basicamente o professor deve dar aula.

Fonte: Dados da pesquisa.

Duma maneira generalizada, o Quadro 13 mostra-nos que 9 dos 10 entrevistados percebem que a planificação é relevante para qualquer passo da vida. Indo concretamente à planificação de ensino, afirmam que é uma actividade que antecipa a actividade docente e que permite o bom desempenho do professor, ajudando-o no alcance dos objectivos. Apenas um (1) inquirido afirma que *“A planificação é um trabalho adicional no trabalho do professor. Porque basicamente o professor deve dar aula”* (Professor J).

Ao analisarmos os documentos relativos à planificação constatamos que nas pastas de arquivo constavam os planos quinzenais com respectivas actas dos últimos três meses e foi possível apurar que os conteúdos são apenas alistados com base nos programas de ensino e livro do aluno, uma vez que nesses planos não constam conteúdos do currículo local, por exemplo.

### **Considerações finais**

O processo de ensino e aprendizagem é baseado na planificação, dado que esta é um guião orientador da actividade docente. Valorizamos neste artigo, a importância da planificação de ensino e o trabalho colectivo entre os professores, com vista a melhorar o desempenho do professor na sala de aula.

Nesta análise constatamos que o plano de aula é uma necessidade para o professor. Entretanto, há um desvio da aplicação das normas da planificação, porque conforme nos lembra

Luckesi (2008), a planificação não é um acto de preencher formulário como vem ocorrendo na prática docente, mas sim um acto de decisão.

Da análise dos dados da pesquisa constatamos ainda que durante a planificação, os professores subdividem-se em quatro grupos: sendo que o primeiro planifica isoladamente justificando não ver a possibilidade de cooperar porque lecciona unicamente uma disciplina; o segundo justificou não ter dificuldades por isso não tem porque procurar colegas; o terceiro composto apenas por três professores colabora porque sente dificuldades na definição dos objectivos e o último colabora discutindo primeiro e depois reparte as disciplinas e planifica também isoladamente.

Nessa óptica, constatamos também que, os professores durante a leccionação, seguem taxativamente o plano, sem olhar a situações do momento. Além disso, verifica-se a fraca presença do pedagógico nessa actividade. Dai que sugere-se que dentro de uma mesma instituição se trabalhe dentro de um mesmo projecto, buscando um mesmo fim e uma maneira semelhante e coerente de acção. Isso só é possível com a colaboração dos professores, desde a planificação até a execução dos respectivos planos, mantendo conversas informais e partilha de experiências profissionais, com a pretensão de melhorar cada vez mais o trabalho.

Nessa direcção, a colectivização do trabalho do professor em busca da melhor aprendizagem dos alunos, terá uma significação na melhoria da qualidade de ensino. Queremos com isso afirmar que o trabalho dos professores na planificação é importante e requer estabelecer a troca de experiências, mesmo em casos em que leccionem diferentes classes, disciplinas até mesmo escolas. Paralelamente a isso, o apoio pedagógico e o interesse do professor na melhoria da sua actividade são considerados como uma alavanca para a qualidade de ensino.

## **Referências**

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo, Atlas, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didáctica*. São Paulo, Cortez, 1994.

LOBO, M. L.; NHÊZE, I. C. *Qualidade do ensino no ensino primário*. Maputo, Movimento de Educação para Todos, 2008.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, M. S. *Por que planejar? Como planejar?* Petrópolis, Vozes, 1992.

- MARQUES, R. *Saber educar-guia do professor*. Lisboa, Editorial Presença, 2001.
- INDE – Moçambique. *Regulamento Geral do Ensino Básico*. Maputo, INDE, 2008.
- NÉRICI, I. G. *Didáctica uma introdução*. 2. ed. São Paulo, Atlas, 1989.
- PILETTI, C. *Didáctica geral*. 23. ed. São Paulo, Ática, 2004.
- QUIST, D. *Métodos do ensino primário: Manual do professor*. Maputo, Editora Nacional de Moçambique, 2007.
- USAID-Apal *Manual de formação de formadores em gestão escolar II*. Nampula, 2014.
- VILELAS, J. *Investigação – Processo da construção do conhecimento*. Lisboa, Sílabo, 2009.



## **Percepções dos professores sobre avaliação do processo de ensino-aprendizagem: Um estudo com cinco professores do Ensino Básico**

*Cristina Armando Nicoadala*<sup>18</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem como objectivo analisar as percepções dos professores a respeito da avaliação como instrumento que visa contribuir para a aprendizagem do aluno e na melhoria da qualidade de ensino. A pesquisa decorreu na Escola Primária Completa do 1º e 2º Grau de Domela, Distrito de Nicoadala, Província da Zambézia, Moçambique no ano 2017. Optou-se pela análise, textual discursiva, de natureza qualitativa. A coleta dos dados foi realizada mediante entrevista semi-estruturada. Face aos depoimentos dos entrevistados, constatamos que o fraco aproveitamento pedagógico surge por motivos da má percepção dos professores sobre avaliação, da falta de capacitação dos professores em matéria de avaliação e da falta de planificação na elaboração das avaliações, o que faz com que os professores considerem a avaliação como um instrumento que visa excluir através de nota o aluno mais fraco e aprovar o aluno mais forte. Estes aspectos fazem com que haja repetência e evasão escolar, má qualidade de ensino e fraco aproveitamento pedagógico. O professor deve fazer uma reflexão em torno dos resultados da aprendizagem do aluno, de modo a planificar a sua prática pedagógica, corrigir os erros e tornar a avaliação num instrumento que visa atingir diferentes objectivos previstos.

**Palavras-chave:** Percepções dos Professores, Currículo e Educação, Processo de Ensino-Aprendizagem.

### **Abstract**

This article aims to analyze the teachers' perceptions regarding evaluation as an instrument that aims to contribute to student learning and improvement of teaching quality. The research was carried out in the Primary School of Domela, District of Nicoadala, Province of Zambézia, Mozambique in the year 2017. We opted for the analysis, textual discursive, qualitative nature. Data collection was performed through a semi-structured interview. In light of the interviewees' testimonies, we found that the poor pedagogical use arises because of teachers' misperception about evaluation, teachers' lack of qualification in evaluation, planning in the preparation of evaluations, which causes teachers to consider the evaluation as an instrument that aims to exclude through note the weaker student and approve the stronger student. These aspects lead to repetition and school dropout, poor teaching quality and poor pedagogical achievement. The teacher should reflect on the results of the student's learning in order to plan their pedagogical practice, correct the errors and make the evaluation an instrument that aims to achieve different objectives.

**Key words:** Teacher Perceptions. Curriculum and Education. Teaching-Learning Process.

---

<sup>18</sup>Docente da EPC Chico, Nicoadala e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação/Currículo da Universidade Pedagógica, Quelimane. Email: cristinanicoadala@gmail.com

## **1. Introdução**

O presente artigo visa fundamentalmente analisar as percepções dos professores em exercício no Ensino Primário a respeito da avaliação nos processos de ensino e de aprendizagem, identificar o papel do professor na avaliação e nas suas práticas educativas na sala de aula, de modo a contribuir para que a avaliação tenha um sentido positivo na aprendizagem do aluno. Portanto, questiona-se neste artigo: Quais são as percepções dos professores sobre a avaliação? Para responder a questão colocada, formularam-se as seguintes questões pontuais a serem respondidas pelos professores envolvidos neste estudo: 1. O que eles entendem de avaliação? 2) Qual a finalidade de avaliar na sua prática pedagógica na sala de aula? 3. Quais os resultados obtidos, de modo a dar uma linha condutora que visa melhorar a prática do processo da avaliação no ensino e na aprendizagem?

Em Moçambique, a avaliação da aprendizagem é uma das atividades mais complexas dos professores em todos níveis de ensino, em particular no Ensino Básico e, actualmente, tem causado insatisfação entre alunos e professores. Diante disso, a avaliação tem sido uma preocupação de todos os intervenientes do processo educacional, que buscam formas de torná-la mais eficaz. As preocupações estão relacionadas com fraco aproveitamento pedagógico, desistências e má qualidade de ensino e aprendizagem, daí a necessidade de ter profissionais capacitados em matéria de avaliação.

A avaliação do ensino e da aprendizagem é considerada uma dimensão importante a ser analisada, uma vez que se objectiva a verificar não apenas como os professores ensinam e os estudantes aprendem, mas também como ocorre a transformação dos conceitos e conteúdos teóricos em prática, ou como esses processos dialogam (COSTA & RIBEIRO, 2012).

O artigo está dividido em quatro partes: Na primeira parte apresentamos a introdução, na segunda parte a fundamentação teórica onde constam ideais de vários autores em relação ao processo de avaliação no ensino e aprendizagem, na terceira parte apresentamos os procedimentos metodológicos, na quarta parte apresenta-se a análise de dados e no final as considerações finais e as referências bibliográficas.

## 2. Fundamentação teórica

### 2.1. Princípios básicos da avaliação

O professor pode não olhar a avaliação como um instrumento que visa discriminar através da nota o aluno mais fraco e o aluno mais forte, mas como um mecanismo que visa verificar o conhecimento do aluno em relação as aprendizagem dos conteúdos.

Para HAYDT (1995:14), a avaliação do processo de ensino e aprendizagem reflecte a atitude do professor e as suas relações com o aluno, em que a educação influi sobre a concepção da avaliação, reflectindo em torno do que era antes como um processo selectivo, uma vez que era vista como uma forma de classificar e promover o aluno de um grau para outro. Ainda para a autora citada, actualmente a avaliação tem novas funções, pós é um meio de diagnosticar e de verificar em que medida os objectivos do processo de ensino e aprendizagem estão sendo alcançados. Portanto, a avaliação assume uma extensão orientadora com os seguintes fins:

- **Avaliação como um processo funcional** - efectua-se em função dos objectivos. Isto é, avaliar o processo de ensino e aprendizagem consiste em certificar em que dimensão os alunos estão atingindo dos objectivos previstos. Por isso, os objectivos constituem o elemento norteador da avaliação;
- **Avaliação como um processo orientador**, - pois não visa eliminar alunos, mas orientar seu processo de aprendizagem para que possam atingir os objectivos previstos. Neste sentido, a avaliação permite ao aluno conhecer seus erros e ajustes, ajudando-o a fixar as respostas correctas e a corrigir as fracassadas;
- **Avaliação como um processo integral** - pois estuda e avalia todas as dimensões do comportamento, considerando o aluno como um todo. Desse modo, a avaliação acontece não apenas sobre os elementos cognitivos, mas também sobre os aspectos afectivos e o domínio psicomotor (op. it).

Portanto, o currículo está em execução na interacção entre alunos e professores; os alunos devem ser considerados como sujeitos e não como objectos, o que significa que o professor antes

de avaliar deve planificar as suas actividades, de modo a alcançar os objectivos indicados pelo currículo. Como se pode perceber,

O currículo é conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro do ciclo, nível educativo ou modalidade de ensino; é a acepção mais clássica e desenvolvida: O currículo como programa de actividade planejada, devidamente sequenciadas, ordenadas metodologicamente como produtor para a escola de uma determinada sociedade (SACRISTÁN, 2000:15).

Percebe-se que o procedimento de avaliação na sala de aula deve favorecer uma óptica didáctica para ter um papel deliberativo no melhoramento da aprendizagem dos alunos dentro de um ciclo. É a partir do conhecimento recolhido nesse procedimento que o professor toma infinitas resoluções instrucionais que ajudam a aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, a prática da avaliação deve orientar-se pelos princípios gerais, como: ter presente os objectivos que vão ser avaliados, seleccionar técnicas e instrumentos de avaliação relevantes e coerentes com o que se pretende avaliar e com as finalidades da avaliação, diversificar as técnicas e os instrumentos da avaliação, ter presente as limitações das técnicas e dos instrumentos de avaliação (VALADARES & GRAÇA, 1998: 56).

Neste sentido, o professor deve esclarecer, em primeiro lugar, os resultados desejados com a aprendizagem, através de operacionalização de objectivos de curto e médio prazo. Para além disso, há necessidade de dar um *feedback* relativamente à evolução da aprendizagem de cada aluno, e prover a comunicação essencial, de forma a superar os seus obstáculos e seleccionar práticas de aprendizagem posteriores.

Na realidade moçambicana, a avaliação dos alunos tem diferentes objectivos educativos como: a motivação do aluno, de modo a atingir determinados objectivos educacionais; ajudam ao professor a reflectir na sua forma de ensinar e avaliar, constituindo uma base para as resoluções e dimensões futuras a tomar.

Também a avaliação é vista como revisão e imposição sobre os alunos, professores e a escola. Isto gera várias dificuldades e, muitas vezes, por sugestão dos órgãos máximos, o professor é obrigado a cumprir com o estabelecido, mesmo com insuficiência de tempo ou espaço, turmas numerosas de alunos, extensão dos programas. De todo o modo, ele deve

trabalhar no sentido de diversificar as formas com que normalmente avalia os seus alunos e tentar associar o mais possível a avaliação n]aos processos de ensino e aprendizagem.

A respeito disto, CHAMUAITA & DEIXA (2016) constataam que os professores moçambicanos tendem a valorizar mais a avaliação sumativa em detrimento da avaliação formativa.

## **2.2. Conceito de Avaliação/Avaliar**

Para HAYDT (1995:11), a avaliação é um processo contínuo e sistemático. Portanto, ela não pode ser acidental nem improvisada, deve ser constante e planificada. Neste contexto, a avaliação faz parte de um sistema mais amplo que é o processo de ensino e aprendizagem estando nele integrada. A avaliação deve ser planificada para ocorrer normalmente ao longo de todo esse processo, fornecendo *feedback* e permitindo a recuperação imediata quando for necessário.

A inter-relação entre ensino e avaliação torna-se clara em qualquer das fases do processo institucional, seja esta a fase da definição dos objectivos institucionais, a de detecção das necessidades dos alunos e da facilitação da aprendizagem ou a de utilização desses resultados no sentido de melhorar a aprendizagem por parte dos alunos.

A avaliação é uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo (INDE, 2015:180).

Em Moçambique, em particular no Ensino Básico, a avaliação aparece como um elemento que visa regular e assegurar os processos de ensino e aprendizagem, na passagem duma classe para a outra e na aquisição do certificado do nível de classe/ensino de modo que o aluno possa responder aos desafios das competências. Ademais, a avaliação visa permitir o controlo, a eficácia, a tomada de decisões dos níveis do desempenho dos alunos na melhoria da qualidade do ensino, através da evolução dos aprendizagens e dos resultados recolhidos pelas escolas para o

enriquecimento das aprendizagens, no âmbito do desenvolvimento dos respectivos procedimentos educativos.

Segundo HAYDT (1995:10), avaliar é julgar ou fazer apreciação de alguma coisa, tendo como base uma escala de valores. Assim sendo, avaliação consiste na recolha de dados quantitativos e qualitativos e na interpretação desses resultados com base em critérios previamente definidos. Ou seja, avaliação é um processo interpretativo, pois consiste num julgamento, tendo como base padrões ou critérios.

Neste contexto, do ponto de vista educacional, quando fala-se de testar e medir, a ênfase recai no aspecto quantitativo. Contudo, quando dizemos a palavra avaliar, refere-se não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também aos qualitativos, abrangendo vários aspectos do processo, quanto a conhecimentos, habilidades e atitudes.

Segundo TYLER (1986:100), o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objectivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. Os objectivos educacionais são essencialmente mudanças em seres humanos, ou seja, objectivos visados que consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões do comportamento do aluno. Neste sentido, a avaliação é o processo mediante o qual se determinam o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. Assim, nesta definição enfatiza-se o carácter funcional da avaliação que se processa em função dos objectivos previstos.

Dando continuidade, a avaliação deve ser um processo contínuo de modo a facilitar o processo de reflexão do professor e todos os intervenientes educativos, de modo a criar mudanças, a garantir um bom desempenho dos alunos e enquadrá-los no mesmo nível de aprendizagem. Sendo assim, o professor necessita de capacitação, para ser capaz de utilizar adequadamente os resultados das avaliações dos seus alunos para a melhoria da qualidade do ensino.

### **2.3. Modalidades da avaliação**

O INDE (2015) menciona três modalidades da avaliação: avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa.

A avaliação diagnóstica permite constatar se o aluno possui ou não os pré-requisitos, ou seja, conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes imprescindíveis para novas aprendizagens. Esta avaliação é da responsabilidade do professor e realiza-se, geralmente, no início de novas abordagens, possibilitando detectar problemas, solucionando-os de forma a garantir a aprendizagem dos alunos. Esta avaliação permite ao professor: adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que possibilitem que todos os alunos atinjam os objectivos definidos no programa, delimitar as capacidades que os alunos possuem para que possam enfrentar certo tipo de aprendizagem, preparar os alunos para novas aprendizagens verificando se o conhecimento que trazem consigo constituem pré-requisitos para novas abordagens.

A avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem. Esta avaliação possibilita aplicar medidas, contribuindo para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o sucesso do aluno, sendo da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos, e em colaboração com os outros intervenientes do processo educacional.

A avaliação sumativa visa classificar o aluno no fim de uma sequência de ensino, podendo ser uma unidade, conjunto de unidades, programa no seu todo, classe e ciclo escolar. A classificação certifica as competências desenvolvidas pelo aluno e é da responsabilidade do professor, da Escola, Órgãos Distritais, Provinciais e Centrais da Educação.

De acordo com ANGELINO (2011), a avaliação da aprendizagem é uma das actividades mais importantes inerentes à prática pedagógica, e determinante, no sentido de nortear os trabalhos pedagógicos, pois, se bem feita, traz ao professor uma visão real da situação de aprendizagem do aluno e ainda lhe permite perceber se a sua actuação docente tem ou não contribuído para o alcance dos objectivos propostos. O mesmo autor nos adverte que buscar autoridade na sala de aula por meio de avaliações que servem como armas ameaçadoras aos alunos é demonstrar o despreparo do professor para ministrar suas aulas, pois, aulas bem planificadas, que utilizam recursos variados, são capazes de prender a atenção dos alunos e evitar a indisciplina.

Portanto, avaliar é pronunciar-se, isto é, tomar partido sobre a maneira como as expectativas são realizadas, ou seja, sobre a medida na qual uma situação real corresponde a uma

situação desejada. Isto implica que se saiba o que se deve desejar para se pronunciar um julgamento sobre o valor desse ponto de vista daquilo que existe, para que se observe o real será preciso colectar dados observáveis no eixo do desejado. Assim, avaliação é uma operação de leitura orientada.

Para o INDE (2015:190), a avaliação tem como objectivos: permitir ao professor/aluno tirar conclusões dos resultados obtidos de forma contínua e sistemática para o trabalho pedagógico subsequente, apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso, permitindo o reajuste curricular da escola/centro e de turma, quanto à selecção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas. A avaliação visa ainda estimular a auto-avaliação e a orientação do aluno na melhoria da sua própria aprendizagem e comprovar a eficiência e eficácia dos programas, métodos e técnicas de ensino; contribuir para a melhoria da qualidade do sistema educativo, possibilitando a tomada de decisões para o seu aperfeiçoamento e promover uma confiança social no seu funcionamento; orientar, fornecer, ao professor, aos pais e/ou encarregados de educação, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, informação qualitativa e quantitativa dos seus desempenhos.

A avaliação das aprendizagens tem como finalidade acompanhar os processos de ensino e de aprendizagem, a acção de ensinar como um conjunto de actividades desenvolvidas com vista à promoção de aprendizagens,

Esse acompanhamento regulador que permite acertar a navegação do aprendente consoante os ventos e as marés, perceber o que não está ou está a ser construído, como está a ser usado o conhecimento, que crescimento de capacidade de pensar e agir naquele momento está ou não a ocorrer (ROLDÃO, 2003:58).

Neste sentido, a avaliação tem como destino auxiliar os procedimentos de ensino e de aprendizagem, o professor deve olhar o acto de ensinar como um conjunto de actividades desenvolvidas com vista à melhoria da qualidade de ensino e das de aprendizagens do aluno.

### **3. Procedimentos metodológicos**

Participaram no estudo quatro dos dez professores a nível da Escola Primária do 1º e 2º Grau de Domela, no Distrito de Nicoadala, em 2017, que leccionam diferentes disciplinas da 1ª a 7ª classe. A escolha desta escola justifica-se por situar-se a cerca de 45 quilómetros da sede do



Distrito, neste sentido, é das escolas onde se encontra maior número de professores que frequentaram e concluíram diferentes cursos das áreas curriculares de formação do nível Médio, Bacharelato e Licenciatura e possuem diferentes experiências a respeito da avaliação na docência.

Portanto, é a razão pela qual as atenções desta pesquisa direccionam-se com um olhar crítico, de modo a apurarmos os factos e dar uma linha condutora que visa contribuir para melhor entendimento e propostas de solução do problema da avaliação. Os entrevistados abrangidos têm o nível mínimo de Bacharelato e o máximo de Licenciatura.

Todos os entrevistados possuem uma formação psicopedagógica, portanto, são professores de carreira. Especificamente, participaram do estudo: Dois de Ensino de Química, um de Matemática, um de Português, um de Agro-Pecuária. Possuem também uma larga experiência de magistério no Ensino Primário, Secundário e Médio. Os entrevistados foram designados por P1,

P2, P3 e P4, que significa professor 1,2,3,e 4. As perguntas e respostas foram codificadas por A1, A2, A3, e A4.

Nesse momento em que decorreu a pesquisa de onde obtemos os resultados que agora apresentamos a escola tinha dez professores, sendo sete que leccionavam da 1ª a 5ª classes e três da 6ª e 7ª classes, mas devido a exiguidade de tempo para a realização deste estudo, optou-se por seleccionar cinco professores como sujeitos da pesquisa. A selecção destes professores obedeceu aos seguintes critérios: Num diálogo com o Director Adjunto Pedagógico ele concentrou os professores no intervalo maior numa das salas da escola, dialogou com eles, de seguida indicou os professores que deviam fazer parte do estudo de acordo com a experiência, visto que alguns dos entrevistados trabalharam em diferentes escolas.

Neste contexto, os professores concordaram voluntariamente em fazer parte da pesquisa, esta actividade foi realizada em articulação com o coordenador do 3º Ciclo. Foi usada uma entrevista semi-estruturada como forma de possibilitar a inclusão de perguntas abertas e facilitar as opções das respostas dadas. Os resultados foram analisados com base em análise textual discursiva de natureza qualitativa.

A escolha por uma abordagem de análise textual discursiva, de natureza qualitativa, justifica-se recorrendo aos conceitos desenvolvidos por MORAES & GALIAZZI (1991:117),

que referem que a análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenómenos e discursos, devendo-se ter em mente o outro polo do autor do texto original. Sua matéria-prima é construída de produções escritas que são entendidas como produções linguísticas referentes a determinados fenómenos e originadas em um determinado tempo e contexto.

Também utiliza como materiais produções escritas, expressões linguísticas, entrevistas, registos de observação de resultados de avaliações. Neste contexto, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenómenos que investiga, não testa hipóteses para comprova-las. O objectivo é a compreensão reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados.

Para ANDRÉ & LUDKE (1986:45), a entrevista semi-estruturada com perguntas abertas se desenrola a partir de um esquema básico, não aplicado rigidamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações, é o tipo de pesquisa mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz actualmente em educação, tem uma natureza livre, menos estruturada. As informações que se quer obter, e os informantes que se quer contactar, em geral, professores, directores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível.

Para a recolha dos resultados, aplicamos um questionário com quatro perguntas, ambas abertas. Optamos por um número de perguntas reduzido para permitir que os entrevistados tivessem tempo suficiente para darem as suas respostas. Neste contexto, a pesquisa foi realizada com base nas seguintes perguntas:

- **A1:** O que entende por avaliação?
- **A2:** Em aspectos gerais quais são os objectivos que o levam a avaliar os seus alunos como professor?
- **A3:** Quais os conteúdos considera importantes e quais os tipos de avaliação conhece ou dá aos alunos?
- **A4:** Já participou alguma vez numa capacitação sobre avaliação
- **A5:** Tem planificado quando quer avaliar e quais são os resultados dos alunos?

O objectivo destas perguntas visavam analisar até que ponto as práticas pedagógicas dos professores norteiam os trabalhos pedagógicos do processo de ensino-aprendizagem, e como os professores percebem o que é avaliação, porquê avaliar e quais são os conteúdos mais relevantes para avaliação. A opção por perguntas abertas justifica-se pelo facto de que estas podem permitir maior liberdade dos entrevistados em expressar suas ideias nas respostas, dando informações condignas, de modo a lhes permitir perceber se sua actuação docente tem ou não contribuído para o alcance dos objetivos propostos.

#### 4. Análise dos dados

Os dados desta pesquisa são apresentados em único quadro, e a escolha dos entrevistados foi de carácter aleatório e voluntário. Portanto, explicitamos os objetivos da pesquisa e sua possível contribuição para o processo educativo. Assim, dado o anonimato codificamos os entrevistados em P1, P2, P3, P4 e P5. As respostas codificamos em A1, A2, A3, A4 e A5 de modo a facilitar a interpretação dos dados.

**Quadro 1:** Depoimentos dos entrevistados

Professor	Depoimentos dos entrevistados
P1	<p><b>A1:</b> Avalio para verificar até que nível os alunos adquiriram os conteúdos. Considero a avaliação formativa, porque mostra os conhecimentos adquiridos pelos alunos em relação à assimilação dos conteúdos que abordei.</p> <p><b>A2:</b> Acho importante avaliar porque não devo só ter em conta a nota do aluno, mas sim considerar a avaliação como um controlo sobre os métodos de ensino, se são funcionais ou não, se for a avaliar em função da nota posso prejudicar alguns alunos, porque alguns alunos podem tirar nota sem obterem conhecimentos, o importante para mim é o nível de percepção do aluno em torno dos conteúdos que leccionei.</p> <p><b>A3:</b> O importante para mim é leccionar os conteúdos mais importantes e vou avaliando os alunos de forma gradual, verificando o que cada aluno percebe, do que dar trabalho de pesquisa ou sempre avaliar e considerar isto como uma avaliação de obtenção de nota ou conhecimentos.</p> <p><b>A4:</b> Nunca participei em nenhuma capacitação sobre avaliação, mas somente sobre VIH/SIDA e Malária.</p> <p><b>A5:</b> Plano nunca, mas costumo elaborar questões. Muitas vezes não oriento aos alunos trabalho de pesquisa, porque que há falta de material, e este mesmo aluno pode mandar fazer o seu trabalho pelo seu encarregado ou outro parente, de modo a obter nota positiva.</p>

P2	<p><b>A1:</b> Avaliação é um processo contínuo que deve ser realizado para medir o grau de assimilação da matéria para os alunos.</p> <p><b>A2:</b> Para mim no ensino aprendizagem os objectivos não estão de acordo com a realidade do professor, porque não são flexíveis. De modo a alcançar os objectivos que pretendo atingir sou obrigado a atingir metas mais altas. Pergunto: será que é possível atingirmos metas elevadas com o tipo de aluno que temos hoje?</p> <p><b>A3:</b> Faço avaliação contínua, pergunto no decorrer da aula, o que eles perceberam na aula passada, com base na resposta do aluno atribuo nota, de modo a motivar aluno e consciencializa-lo em saber que eu não queria saber somente do que estudaram na aula passada, mas sim quero saber até que ponto o aluno percebeu a matéria tratada na aula passada e até que ponto vai o nível do aprendizado e dos conhecimentos do aluno, também prestando atenção ao processo de aprendizagem de cada aluno durante a avaliação contínua.</p> <p><b>A4:</b> Nunca participei em nenhuma capacitação sobre o processo de avaliar.</p> <p><b>A5:</b> Para mim no ensino-aprendizagem os objectivos não estão de acordo com a realidade do professor, porque não são flexíveis. De modo a alcançar os objectivos que pretendo atingir sou obrigado a atingir metas mais altas. Pergunto será que é possível atingirmos metas elevadas com o tipo de aluno que temos hoje? Portanto, eu não sou dogmático, verifico e tenho raciocínio segundo a flexibilidade de cada aluno é daí que consigo alcançar as metas e os objectivos definidos impostos.</p>
P3	<p><b>A1:</b> Para mim avaliação não é um julgamento, nem é oferta, a par deste princípio avaliamos com o objectivo de perceber ou colher do indivíduo/aluno aquilo que ensinamos se foi produtivo ou não, visto que, há mais possibilidade de oferecer ao aluno as melhores condições para que possa desenvolver-se de forma mais eficiente e eficaz possível. Avaliar é testar os próprios programas de ensino e sua adequação ao trabalho que faço. Determino os objectivos educacionais, se foram alcançados descarto descrições qualitativas e julgamentos de valor sobre comportamentos dos alunos, consigo reflectir sobre o processo de ensino-aprendizagem, não tenho oportunidades de agir.</p> <p><b>A2:</b> Uso a estratégia de avaliação para ver o que os alunos aprenderam ou não aprenderam, de modo a ver quais as áreas de fácil ou difícil compreensão, para estimular a aprendizagem dos alunos, de modo a verificar que mudanças necessárias a realizar.</p> <p><b>A3:</b> Já participei numa capacitação, mas não era relacionada com matéria de avaliação.</p> <p><b>A4:</b> Uso três tipos de avaliação nomeadamente: avaliação diagnóstica/inicial, aplico normalmente no início do ano lectivo ou de uma unidade temática, com o objectivo de determinar as características e o nível de desenvolvimento dos alunos, determinando o domínio dos pré-requisitos, bem como identificar as áreas de fácil ou difícil compreensão; Avaliação formativa/contínua, dá-me <i>feedback</i>, com os alunos consigo determinar onde e porque o aluno teve sucesso ou fracasso, avalio o meu nível de qualidade de assimilação e mediação dos conteúdos que lecciono. Considero também a avaliação sumativa/final, determino no final dos conteúdos ministrados, verifico em que medida atinge as metas previamente fixadas, estabelecendo o balanço do aproveitamento dos alunos, classifico os resultados obtidos na aprendizagem de modo a colher dados sobre o decorrer e a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem e da mediação como, por exemplo, a realização dos exames.</p> <p><b>A5:</b> Não tenho plano, mas elaboro questões.</p>
P4	<p><b>A1:</b> Avaliação é um instrumento que envolve um teste aos alunos e que serve para medir o grau de assimilação e as capacidades individuais dos alunos, assim como do professor, numa sala de aula.</p> <p><b>A2:</b> Neste contexto, o objectivo fundamental de avaliar os alunos é medir a capacidade de percepção durante um trimestre, uma unidade ou ano, sendo esta individual. Portanto esta avaliação não só testa ao aluno, mas também ao professor, para poder verificar se a matéria ou os conteúdos abordados estão sendo assimilados de forma eficaz para todos os alunos e procurar melhores metodologias a usar, se no caso houver muitas negativas, de modo a que os alunos melhorem, e se no caso houver positivas para a maior parte dos alunos, procurar estratégias, de</p>

	<p>modo a que todos os alunos estejam no mesmo nível de conhecimentos.</p> <p><b>A3:</b> A satisfação da avaliação não pode ser só para o aluno, mas também para o professor, visto que, se o resultado de uma turma for insatisfatório, também haverá mau olhar em relação à direcção da escola. Contudo, deve dar o seu máximo, no sentido de fazer perceber a toda a turma para que tenham bons resultados nas avaliações.</p> <p><b>A4:</b> Nunca participei em nenhuma capacitação sobre avaliação, mas já participei numa capacitação do projecto aprender a ler, não fala nada como avaliar, mas sim como ensinar nas classes iniciais.</p> <p><b>A5:</b> Não tenho plano de avaliação mas tenho elaborado perguntas e guião de resposta.</p>
P5	<p><b>A1:</b> Avaliação é um processo contínuo pelo qual determino e verifico se o aluno acatou a matéria que leccionei. Considero avaliação como um processo de controlo do nível de conhecimentos que os alunos adquirem no processo de ensino e de aprendizagem.</p> <p><b>A2:</b> Avalio para verificar o nível de assimilação da matéria pelos alunos. Avalio para saber se os alunos perceberam a matéria que dei durante um trimestre, mês ou ano.</p> <p><b>A4:</b> Faço avaliação em qualquer momento, com qualquer actividade que o aluno realiza, para se ver se adequa com aquilo que dei.</p> <p><b>A3:</b> Avalio para fazer uma análise, tirar conclusão se os meus alunos sabem ou não, qualquer trabalho que dou aos alunos considero de avaliação.</p> <p><b>A4:</b> Nunca participei em nenhuma capacitação sobre como planificar ou avaliar. Mas já participei numa capacitação sobre nutrição, não tratamos nada de avaliação.</p> <p><b>A5:</b> Nunca planifiquei quando quero avaliar. Para mim os objectivos da avaliação é verificar o nível de conhecimento dos alunos, isto é, verificar se os alunos perceberam a matéria e procurar outras estratégias, de modo a atingir os objectivos definidos pelo programa de ensino.</p>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Da análise dos depoimentos dos entrevistados do quadro 1, verificam-se alguns aspectos comuns na percepção da avaliação do processo de ensino e aprendizagem. Apesar do tempo de serviço e o grau académico, muita experiência do magistério, ensino secundário, formação de professores que os entrevistados possuem, as suas preocupações continuam, o seu objectivo principal é o ensino e os conteúdos, as aprendizagens dos alunos.

### Sistematização das respostas obtidas

#### Quadro 2: Aspectos convergentes e divergentes das respostas

Respostas	Aspectos Convergentes	Aspectos Divergentes
<b>A1</b>	Avaliar é verificar, controlar, perceber determinar, colher, testar, refletir, medir, instrumento.	<p>Avaliar é mostrar, oferecer, Não tem a ver com a nota, prejudica, o importante é o saber do aluno.</p> <p>Os objectivos não estão de acordo com a realidade do professor, não são flexíveis, há obrigação no cumprimento das metas.</p>

		Não é julgamento, nem oferta, não é qualidade de valor. É identificar, balançar, qualificar, adequar Avaliar é perceber até que ponto o aluno assimilou a matéria ensinada.
A2	Avalio para verificar, colher, controlar, testar, reflectir, determinar, perceber Avaliar é um instrumento, teste, medir, perceber, Avaliar é um instrumento, teste, medir, perceber	Avaliar é estimular, é realizar, é considerar a criatividade do aluno
A3	Avaliar é um instrumento, teste, medir, perceber,	Avaliar é perceber a matéria Avaliar é analisar, concluir ate que ponto o aluno percebeu a matéria ensinada.
A4	Nunca participei em nenhuma capacitação	Já participei de HIV/SIDA e Malária
A5	Não tenho plano de avaliação mas elaboro questões	Elaboro perguntas e guião de resposta

**Fonte:** Dados da Pesquisa

O quadro 2 mostra aspectos convergentes e divergentes dos depoimentos dos cinco professores entrevistados. Os depoimentos mostram que eles ainda apresentam dificuldades de compreensão sobre a avaliação, há que ter em conta a capacitação, planificação das avaliações de modo a fazer com que as suas práticas do dia-a-dia na sala de aula perante os conteúdos abordados e o nível de assimilação dos alunos seja eficaz, ampliem os seus conhecimentos, habilidades e atitudes sobre o que é avaliação e o porque avaliar e quais são as finalidades.

Neste contexto, do ponto de vista educacional, os depoimentos dos professores reflectem a ideia de TYLER (1986), que avaliar é testar e medir os saberes ou capacidades próprias dos alunos. Contudo, a palavra avaliar refere-se não apenas aos aspectos quantitativos da aprendizagem, mas também ao qualitativo, abrangendo tanto a aquisição das compreensões e esclarecimentos resultantes das matérias curriculares, quanto as competências, vantagens, posturas, costumes de análise e acerto próprio e comum.

A ausência de capacitações sobre avaliação educacional leva aos professores ao incumprimento dos anseios do Governo, pois, conforme INDE (2015), avaliação tem como objectivos permitir ao professor/aluno tirar conclusões dos resultados obtidos de forma contínua e sistemática para o trabalho pedagógico subsequente, apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso, permitindo o reajuste curricular da escola/centro e de turma, quanto à selecção de metodologias e recursos em função das necessidades educativas.

Com base nos depoimentos dos entrevistados, percebemos que há fraca compreensão de que o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objectivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino.

Os objectivos educacionais consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões do comportamento do aluno. Neste sentido, a avaliação é o processo mediante o qual se determinam o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo. Para esses entrevistados, a avaliação consiste essencialmente na aquisição de nota. Portanto, é o número (a nota) que o aluno obtém que determina a sua aprovação ou reprovação.

### **Considerações finais**

Da análise dos dados dos resultados obtidos foi possível perceber as diferenças e os aspectos comuns das percepções entre os diferentes professores entrevistados neste estudo. Face aos depoimentos, constatamos que o fracasso surge por motivos de inadequada percepção dos professores sobre a avaliação, da falta de capacitação dos professores em matéria de avaliação, planificação na elaboração das avaliações, o que faz com que os professores considerem a avaliação como um instrumento que visa excluir, através de nota, o aluno mais fraco. Estes aspectos fazem com que haja repetência e evasão escolar, má qualidade de ensino e fraco aproveitamento pedagógico.

O professor deve fazer uma reflexão em torno dos resultados da aprendizagem do aluno de modo a planificar a sua prática pedagógica, corrigir os erros e tornar a avaliação num instrumento que visa atingir diferentes objectivos por parte do professor, do aluno, da escola e dos conteúdos em geral.

Assim, o professor ao avaliar os seus alunos está também avaliando seu próprio trabalho. Portanto, a avaliação está sempre presente na sala de aula, fazendo parte a rotina escolar, daí é da responsabilidade do professor aperfeiçoar as suas técnicas de avaliação.

Deste modo, há necessidade do professor, no dia-a-dia na sala de aula, tomar decisões didácticas, que possam ajudar ao aluno a ultrapassar algumas dificuldades, contribuindo para a melhoria da aprendizagem. Assim, os professores antes de avaliarem os seus alunos, devem planificar as suas actividades, com o propósito de definirem a finalidade da avaliação,

selecionarem os conteúdos e elaborarem/ ou adaptarem as perguntas para avaliação, de modo a alcançar os objectivos definidos no contexto educativo.

Em suma, a pesquisa revela a existência de dois grupos de professores: o primeiro considera avaliação como medida por isso baseia nas classificações. Para este grupo a nota é que dita o sucesso e o insucesso. O segundo grupo considera avaliação como um processo contínuo e sistemático, havendo necessidade de considerar todos os cenários da sala de aula, para determinar se os alunos compreenderam ou não os conteúdos ensinados.

## **Referências**

- ANDRÉ, Marli E. D. A. & LUDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagem qualitativa*. São Paulo, EPU, 1986.
- ANGELINO, Ferreira Edilva. *O reflexo da avaliação no processo de ensino e aprendizagem*. Edição GOIAS, 2011.
- COSTA, E. Q. & RIBEIRO, V. M. B. “Análise de um processo de reforma curricular vivenciado por professores formadores de nutricionistas”. *Ciência & Educação*, Bauru, Volume 18, n. 3, 2012.
- HAYDT, Regina. *Avaliação do processo de ensino-aprendizagem*. 5. ed. São Paulo, Editora Ática, 1995.
- IND/MNED. *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos*. Diploma Ministerial n.º 59/2015.
- MORAES, Roque & GALIAZZI, do Carmo Maria. *Análise textual discursiva*. 2. ed. revista, Editora Unijui, 2011.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto Editora, 2001
- ROLDÃO, Maria do Ceu. *Gestão curricular. fundamentos e práticas*. Portugal, Ministério de Educação. 2003.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre, Artmed, 2000.



TYLER, Ralph. *Princípios básicos de currículo e ensino*. 5. ed. Buenos Aires, Editorial Troquel, 1986.

VALADARES, Jorge & Graça Margarida. *Avaliando para Melhor a Aprendizagem*. Lisboa, Plátano Editora, 1998.

## **Avaliação escrita na disciplina de Química: concepções de alunos e professores da Escola Secundária Aeroporto-Expansão, Cidade de Quelimane**

*Tomás Emílio Pedro Samo*<sup>19</sup>

### **Resumo**

Este artigo visa essencialmente analisar as percepções que os alunos e professores de Química têm em relação à avaliação escrita. Para tal, procuramos responder a seguinte preocupação: Que concepções os alunos e os professores da disciplina de Química têm acerca das avaliações escritas? A pesquisa teve lugar na Escola Secundária Geral Aeroporto-Expansão de Quelimane. Os sujeitos da pesquisa são professores que leccionam a disciplina de Química e alunos da 8<sup>a</sup>, 9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> classe. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, usando o questionário como o instrumento de colheita de dados. Foi a partir dos dados recolhidos por este instrumento que os resultados mostram que a avaliação escrita tem sido mais usada como um instrumento disciplinador e classificatório, como uma forma de medição e punição, do que como instrumento de auxílio na transformação da educação. As evidências indicam ainda que os alunos não estudam para aprender, mas para o momento de avaliação escrita; obter uma boa classificação. Sugere-se aos professores da escola em questão a unirem todas as componentes do processo avaliativo, nomeadamente, diagnóstico, formativo e sumativo, pois só assim é possível fazer um acompanhamento do desempenho do aluno no processo de ensino-aprendizagem, o que favorecerá a aprendizagem mais significativa.

**Palavras-chave:** Concepção. Avaliação. Ensino-Aprendizagem. Química.

### **Abstract**

This article aims essentially to analyze the perceptions that the students and professors of Chemistry have in relation to the written evaluation. For this, we try to answer the following concern: What conceptions do the students and teachers of Chemistry have about written assessments? The research took place at Quelimane General Airport-Expansion High School. The subjects of the research are Professors who teach the discipline of Chemistry and students of the 8th, 9th and 10th class. It is a qualitative and bibliographical research, using the questionnaire as the instrument of data collection, it was from the data collected by this instrument that the results show that the written evaluation has been used as a disciplining and classifying instrument, also as a form of measurement and punishment than as an instrument of aid in the transformation of education. The evidence also indicates that students do not study to learn, but for the moment of written evaluation; that is, get a good rating. It is suggested that the teachers of the school in question join all the components of the evaluation process; the teacher will be able to monitor the student's performance in the learning process, which will favor a more meaningful learning.

**Keywords:** Conception. Evaluation. Teaching-Learning. Chemistry.

---

<sup>19</sup>Mestrando em Educação e Currículo pela UP-Quelimane, docente de Química na Escola Secundária de Marrácuá-Madal, Colégio Filhas da Nossa Senhora de Visitação Quelimane e tutor geral do EAD na UP-Quelimane, curso de Química/E-mail:tomasemiliosamo@gmail.com

## 1. Introdução

O processo de ensino-aprendizagem faz-se acompanhar pela avaliação, que é uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino-aprendizagem. É a partir da avaliação que se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo (Ministério da Educação, 2005:1).

Durante o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Secundário Geral (ESG) estão preconizadas a realização de várias modalidades de avaliação na disciplina de Química, tais como: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação sumativa, observação de uma experiência ou fenómeno, produção de relatório de visita de estudo ou de uma aula experimental, correcção de cadernos dos alunos, avaliação oral, entre outros.

Antes da realização de qualquer tipo de avaliação na disciplina de Química, é importante que o professor faça uma análise sobre a matéria dada anteriormente questionando-se: Por que avaliar? Como avaliar? Quais devem ser os critérios e instrumentos da avaliação? Quando avaliar? (SANT'ANNA, 1995:28).

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química deve ser vista como um processo no seu todo, deve-se pensar na avaliação como uma actividade continua e como parte integrante do ensino-aprendizagem e não como uma forma de medir, punir e controlar o aluno. Os professores no ESG dão muito valor à avaliação escrita, em detrimento de outros tipos de avaliação que podem ser efectuadas na disciplina de Química.

Durante o processo de ensino-aprendizagem verifica-se que na realização de avaliações escritas tais como: ACS, ACP e APs as turmas têm estado cheias de alunos e o mesmo não acontece nos dias de aulas normais.

Acerca da avaliação, HADJI (1994:178) diz que avaliar é pronunciarmo-nos sobre algo, em relação a uma questão de um tipo particular. De acordo com o autor, para pronunciarmo-nos sobre algo é necessário que observemos: o que há? O que deveria haver? Com base nas respostas interiores do avaliador sucede mais uma pergunta: o que isso vale? A resposta de cada uma das estas questões deve ser feita em função da evolução da aprendizagem dos alunos e não por meio

de números produzidos nas provas. Avaliar a aprendizagem do aluno não deve ser visto como o término do processo, mas sim um momento de parar e observar se a aprendizagem está a ocorrer sem sobressaltos.

Assim, para a concretização deste trabalho recorreu-se à pesquisa bibliográfica que possibilitou a busca de fundamentos teóricos que servem de subsídios para a materialização dos objectivos e do entendimento dos professores e alunos acerca das provas de Química.

## **2. Conceito de avaliação e suas funções**

Avaliar vem do latim *a valere*, que significa conceder valor e mérito ao objecto de estudo. No dicionário da língua portuguesa avaliar é determinar o valor de, reconhecer a força de, etc.

Segundo LUCKESI (2005:30), a avaliação é entendida como um julgamento de valor sobre dados relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão. Para MATOS (2011:33) na avaliação dos alunos deve ser tomado em consideração o desenvolvimento do processo de aprendizagem, o seu contexto, bem como a socialização e instrução obtida, sem esquecer a função de estímulo da avaliação.

Para estes dois autores citados, não basta somente avaliar, sem tomar em conta alguns indicadores de como o processo de ensino-aprendizagem está a decorrer. É necessário compreender que avaliar vai além de atribuir notas aos alunos, os resultados de uma avaliação devem ser analisados, favorecendo a tomada de decisão.

Na visão de SANT'ANNA (1998:30) avaliação é:

Um processo pelo qual se procura identificar, aferir, investigar e analisar as modificações do comportamento e rendimento do aluno, do educador, do sistema, confirmando se a construção do conhecimento se processou, seja este teórico (mental) ou prático.

### **2.1. Funções da avaliação**

A avaliação no processo de ensino-aprendizagem tem ter três funções básicas: a função diagnóstica, a função formativa e a função sumativa.

## **2.2. Função diagnóstica**

A avaliação não pode ser um instrumento para a aprovação ou reprovação dos alunos, mas um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para a sua aprendizagem. De acordo com LUCKESI (2005: 81),

Para ser diagnóstica, a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.

A avaliação diagnóstica é etapa importante para o processo de ensino-aprendizagem e, segundo SANT'ANNA (1995:33), visa determinar a presença ou ausência de habilidades, inclusive buscando detectar pré-requisitos para novas experiências de aprendizagem.

Em função disto, o diagnóstico consiste em uma procura, projecção e retrospecção da situação de desenvolvimento do aluno, dando-lhe elementos para verificar o que aprendeu e como aprendeu. É uma etapa do processo educacional que tem por objectivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram, é um instrumento que auxilia no desenvolvimento deste processo e não um instrumento de classificação dos alunos em aprovados ou reprovados.

## **2.3. Função formativa**

A avaliação formativa não tem como objectivo classificar ou seleccionar. Baseia-se nos processos de aprendizagem, nos aspectos cognitivos, afectivos, relacionais, assim como nas aprendizagens convincentes e operantes que se sobrepõem em diferentes situações e se modernizam, enquanto for definido para que se continue a aprender.

Para SANT'ANNA (1995), essa avaliação possibilita informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das actividades. Para que se processe a avaliação formativa alguns pontos devem ser observados:

- i)** Selecção dos objectivos e conteúdos distribuídos em pequenas unidades de ensino. O aluno deverá conhecer os objectivos para que se engaje no processo;
- ii)** Formulação de objectivos com vista à avaliação em termos de comportamento observáveis, estabelecendo critérios de tempo, qualidade e quantidade;
- iii)** Elaboração de um quadro ou um esquema teórico que permita a

identificação das áreas de maiores dificuldades; **iv**) Correção de erros e insuficiências para reforço de comportamentos bem-sucedidos e eliminação de desacertos, assegurando o bom andamento do ensino-aprendizagem; **v**) Seleção adequada de alternativas terapêuticas para ajudar o aluno a se recuperar de alguma insuficiência no processo ensino-aprendizagem (SANT'ANNA, 1995:34).

#### **2.4. Função sumativa**

A avaliação sumativa visa à classificação do aluno ao final da unidade, semestre ou ano lectivo, conforme níveis de aproveitamento apresentados. Esta avaliação integra as duas anteriores, faz um resumo do que o professor ensinou e o que os alunos aprenderam naqueles conteúdos avaliados. Segundo ZABALA,

A avaliação sumativa ou integradora é entendida como um informe global do processo que, a partir do conhecimento inicial (...), manifesta a trajetória seguida pelo aluno, as medidas específicas que foram tomadas, o resultado final de todo o processo e, especialmente, a partir deste conhecimento, as previsões sobre o que é necessário continuar fazendo ou o que é necessário fazer de novo (1998:200).

Para SANT'ANNA (1995:37), os objectivos individuais devem servir de base assim como o rendimento apresentado pelo grupo. Por exemplo, se uma quantidade significativa de alunos não corresponde aos resultados desejados, esta habilidade, atitude ou informação deve ser desconsiderada e retomada no novo planeamento, visto que não ocorreu a aprendizagem. Desta forma, a avaliação da aprendizagem escolar na disciplina de Química é um instrumento de capital importância para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. É necessário procurar métodos avaliativos que melhor se ajustem aos objectivos propostos para uma determinada aprendizagem. Segundo DUARTE,

A avaliação no ensino secundário deve prosseguir as seguintes finalidades: estimular o sucesso educativo dos alunos; certificar os saberes adquiridos; promover a qualidade do sistema educativo. Podemos questionar como é que a escola pode avaliar, tendo em vista as funções de controlo, de verificação, de motivação para a aprendizagem, de indicador dos progressos, dos sucessos, dos insucessos e das dificuldades (2015:56).

O processo de avaliação no ESG devia ter um carácter de estimular o aluno a se empenhar mais nos estudos, tendo o efeito contrário daquilo que refere Duarte, pois aqui a avaliação é usada como se fosse um grande desafio de conhecimentos entre o professor e seus alunos.

A avaliação deve levar à tomada de decisões, à recolha de informação, não deve ser feita única e exclusivamente só nos testes, deve integrar vários intervenientes, como a direcção da escola, professores, pais e encarregados de educação, alunos e outros. Seria mais como uma avaliação do processo, não havendo separação entre a avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. Na opinião de PERRENOUD,

Na avaliação das aprendizagens, subentende-se que o aluno deve querer aprender e ter vontade de ser apoiado, isto é, o aluno é capaz de dizer que tem dúvidas, mostrar a sua falta de pré-requisitos e até as suas dificuldades de compreensão. Uma avaliação formativa exige cooperação entre todos os actores envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. “Mudar a avaliação significa provavelmente mudar a escola” Esta mudança seria essencial quando pensamos numa avaliação formativa sem atribuição duma menção quantitativa, onde iríamos quebrar equilíbrios estabelecidos, assim como desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola (1999:20).

### **3. Concepções da avaliação nas escolas do Ensino Secundário Geral**

No ESG o processo de ensino-aprendizagem está inteiramente ligado à avaliação escrita (provas escritas), sendo que esta forma de pensar a avaliação anula o objectivo fundamental da avaliação. Para os alunos quando se fala de avaliação escrita tratam-na como se fosse um julgamento, já os professores concebem as avaliações escritas como ajuste de contas, ou seja, uma forma de avaliar tradicional e conservadora. Segundo LIBÂNEO,

A prática da avaliação utilizada nas escolas, em sua maioria, está reduzida a uma função de controle mensurado num resultado quantitativo obtido por meio de provas. Nessa visão tradicional o professor restringe a avaliação a um instrumento de controle que é utilizado para medir os conteúdos memorizados pelo aluno. Assim, a prática avaliativa toma contornos de uma prática que reproduz um sistema preestabelecido onde o professor e a escola exercem um papel de autoridade do saber e o aluno um mero receptor de conteúdos (1994:35).

Nestas circunstâncias, a avaliação é constantemente usada como forma de classificar, seleccionar e de confrontar os resultados dos alunos, castigando os que não conseguem ter uma classificação positiva. Deste modo, o resultado da avaliação escrita também funciona como sentença, de aprovação em caso de positiva e reprovação, se negativa. Por essa razão, os alunos caracterizam o período de avaliação como de incertezas, enorme receio e medo, porque decide o seu futuro académico e quiçá profissional. Para LUCKESI,

O medo é uma variante decisiva para o controle disciplinar e social. Para implantar uma onda de medo se usa o instrumento castigo e esse vem por meio da ameaça, que nesse caso, é usado para controlar a situação. A avaliação em nossas escolas tem sido usada com esse intuito. Quando a prova é usada como meio de intimidação aos educandos, esse instrumento perde sua função no processo avaliativo e passa a ser um instrumento de controle social, punitivo e disciplinador. (LUCKESI, 2011:83).

Em função disso, quando se trata de avaliação escrita nas escolas secundárias o medo se instala no seio dos alunos, porque acaba sendo um processo correctivo das atitudes dos alunos pouco recomendadas que decorreram durante o processo de ensino-aprendizagem. Já MORETTO refere que,

A avaliação no modelo classificatório, é isolada do processo de ensino e surge como um recorte da aprendizagem. Neste tipo, a avaliação é categorizada como controle das condutas, actua de forma excludente, no qual os que não sabem são colocados para fora. O erro neste caso é associado a fracasso, e o instrumento prova, é utilizado pelo professor como um momento para acerto de contas (2010:74).

As provas realizadas na disciplina de Química têm somente a finalidade de atribuição de notas aos alunos de acordo com as respostas dos mesmos em função do guião de correcção. Nesta vertente, a avaliação escrita não se preocupa com a evolução e a formação do saber, ela praticamente tende à zero todos os conteúdos aprimorados durante as aulas.

As escolas, os alunos, os pais e encarregados de educação, as direcções distritais, o Ministério de Educação somente se preocupam com os resultados finais de cada ano ou trimestre, para eles os dados estatísticos e a aprovação dos alunos em percentagens elevadas dá-lhes uma grande satisfação, não querem saber como esses resultados ou percentagens foram alcançados. Para LUCKESI,

A avaliação também é usada como forma de punição e hierarquização. Todavia, quando usada como um meio de punição ou como uma via excludente, ela se torna um instrumento de controle e de reprodução. É possível compreender essa problemática da avaliação como punição ou sistema de medida quando se percebe que tais factores são heranças históricas que se iniciam na formação dos professores e se perpetuam na reprodução destes quando se tornam docentes (LUCKESI, 201:86).

Neste contexto, os alunos das escolas secundárias têm noção de que podem transitar numa determinada disciplina ou classe desde que consigam memorizar alguns conteúdos que



supostamente o professor avaliará. Desta forma, a avaliação mantém-se como um acto de repetição de conteúdos memorizados para serem replicados durante a prova e não como um conhecimento adquirido pelo aluno. Assim, a avaliação é usada como ferramenta implacável, testando se o aluno decorou o que foi ensinado pelo professor. O aluno já percebe de uma forma errada o que é a avaliação, porque também os professores lhe transmitem o conceito de avaliação apenas para qualificar os alunos, escolher os melhores alunos, medir, sentenciar e rejeitar os alunos que não conseguem atingir a classificação positiva, descartando desta forma a função principal da avaliação.

### **3.1. Concepção da avaliação numa visão mediadora da aprendizagem**

A avaliação numa concepção mediadora da aprendizagem é caracterizada como um processo em que os resultados da mesma devem ser analisados para mudar a forma como ministrar os conteúdos em caso de não serem satisfatórios e deve direccionar novos métodos e meios de ensino-aprendizagem. Para CARMINATTI & BORGES,

Deve se sempre buscar novos caminhos para se alcançar a melhoria na qualidade do ensino. As novas concepções de aprendizagem sugerem proposições na busca de novos conhecimentos. Desta forma, a visão do avaliador deve ir além da observação, mas também deve intervir na situação de forma a contribuir para o desenvolvimento do educando. A avaliação, entre outros, contribui para que professor e aluno reflectam sobre os objectivos alcançados, enfatizando medidas a serem adoptadas para a superação das dificuldades. Nesse sentido, a avaliação está ligada a própria acção humana, que por meio da reflexão busca soluções para os erros cometidos e elabora uma nova acção. Assim, ela serve de auxílio a várias ciências e as actividades quotidianas sociais na construção de conhecimentos (2012:89).

Portanto, se a actual concepção tradicional da avaliação não estivesse focada exclusivamente no acto de atribuição de notas com a finalidade de aprovar ou reprovar, teríamos alunos não somente preocupados com testes escritos e na capacidade de decorar conteúdos para replicar na avaliação escrita, mas também alunos interessados em conhecer os conteúdos ministrados. É por esta razão que nas escolas secundárias verifica-se nos dias de aulas turmas vazias e nos dias de avaliações escritas turmas cheias e completas, de tal modo que,

A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções

pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994:195).

A concepção da avaliação de aprendizagem na perspectiva de LUCKESI (2003), é diferente da pedagogia do exame. Para o autor, a avaliação,

**i)** Tem por objectivo diagnosticar a situação do educando em termos do que aprendeu e do que não aprendeu, tendo em vista subsidiar a reorientação da acção educativa para a melhoria da aprendizagem; **ii)** É processual, ao admitir que, “aqui e agora”, o educando pode não possuir um determinado conhecimento ou conteúdo que se espera, mas que sempre há possibilidade de alcançá-lo, ao longo do processo; **iii)** É dinâmica, pois não classifica o aluno em níveis estáticos de aprendizagem, mas diagnostica a situação do aluno para melhorá-la; **iv)** É inclusiva, uma vez que não objectiva classificar ou seleccionar os educandos em melhores ou piores; ao invés disso, busca que todos possam aprender: a prática avaliativa é, então, vista como um acto que inclui todos no processo educativo; **v)** É democrática, na medida em que inclui a todos; **vi)** Exige uma prática pedagógica dialógica entre os envolvidos directos no processo (educadores e educandos), tendo em vista a consolidação de uma aliança do trabalho educativo entre todos os sujeitos. (LUCKESI, 2003:112)

Os professores são em grande parte os culpados desta situação da avaliação estar rigorosamente ligada à números, aprovação e reprovação, porque a correcção e entrega duma avaliação deveria servir de espelho do trabalho exercido, em função dos resultados obtidos pelos alunos. Aliás enquanto o professor avalia os alunos, indirectamente também está a auto-avaliar-se pelo trabalho exercido durante as aulas, neste caso se os resultados da prova não são satisfatórios pode-se concluir que não houve assimilação dos conteúdos nos alunos, e o professor deveria se preocupar em saber o que efectivamente está a acontecer para a obtenção destes resultados. Mas isso tem sido uma grande utopia. Nada disso acontece e as metodologias usadas anteriormente continuam a ser usadas como se nada tivesse acontecido.

#### **4. Procedimentos metodológicos**

A pesquisa é qualitativa e foi desenvolvida na Escola Secundária Aeroporto-Expansão de Quelimane. O público-alvo desta pesquisa são os alunos da 8ª, 9ª e 10ª classe e professores da disciplina de Química. Os sujeitos desta pesquisa são os alunos da Escola Secundária Aeroporto Expansão, com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos e 6 professores de Química, sendo 2 professoras, todos com idades que variam de 27 a 35 anos.

A recolha de dados foi feita a partir de um questionário por meio de um roteiro contendo perguntas abertas e fechadas para os 6 professores de Química e perguntas fechadas para os 25 alunos da 8ª, 9ª e 10ª classe. Com este instrumento, nosso objectivo era de compreender qual é a percepção que os alunos e professores de Química têm da avaliação escrita no processo de ensino-aprendizagem e, propor sugestões para um entendimento mais amplo das avaliações escritas.

Os dados colhidos no local da pesquisa (Escola Secundária Geral Aeroporto-Expansão), através de um questionário foram analisados e apresentados usando o programa informático SPSS versão-22 e as tabelas foram concebidas a partir do pacote Excel.

### 5. Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Nesta secção serão apresentados e discutidos os dados da pesquisa, que estão apresentados em quadros e seguidos das respectivas interpretações à luz da fundamentação teórica assinalada.

**Tabela 1.** Respostas dos alunos (A)

Ord.	Questões	Frequências				n
		Absolutas		Relativas (%)		
		Sim	Não	Sim	Não	
1	Gostas das aulas da disciplina de Química?	19	6	76	24	25
2	Gostas de fazer teste escrito de Química?	8	17	32	68	25
3	Para além de testes escritos o professor de Química tem outra forma de vos avaliar?	12	13	48	52	25
4	Vale a pena fazer avaliação escrita de Química?	9	16	36	64	25

**Fonte:** Dados da pesquisa

A partir da tabela acima, 19 alunos (76%) afirmam que gostam das aulas da disciplina de química e 17 alunos (68%), não gostam de fazer teste escrito (prova) de Química, 13 alunos (52%) negam que o professor além de testes escritos (prova) de Química tem outra forma de avaliar e 16 alunos (64%) não concordam fazer avaliação escrita de Química.

De todas as questões descritas anteriormente, nota-se que há maior satisfação dos alunos na questão 1, isto mostra que eles gostam das aulas de Química, mas mostram maior insatisfação na questão 2, quando se trata da avaliação escrita (prova), pois percebem como uma forma de punição e hierarquização, selecção e julgamento no processo de ensino- aprendizagem.

**Tabela 2.** Respostas dos alunos (B)

Q5. Se sim qual deste tipo de avaliação o professor de Química usa?	Frequência	
	Absolutas	Relativas (%)
Trabalho de casa	1	4,0
Correcção de cadernos	11	44,0
Nenhum	13	52,0

**Fonte:** Dados da pesquisa

Dos 25 alunos inquiridos na questão 3, 48% concorda que, para além de testes escritos, o professor de Química tem outra forma de avaliar. Destes, 4% afirma que o professor aplica o trabalho de casa, 44% correcção de cadernos e 52% afirma que o professor não aplica outras formas de avaliação.

**Tabela 3.** Respostas dos alunos (C)

Q6.Quando se fala de avaliação escrita de Química o que percebes acerca disso?	Frequência	
	Absolutas	Relativas (%)
É de ter notas para passar ou reprovar	17	68,0
O professor saber se está a compreender a matéria	1	4,0
O professor quer medir as suas capacidades	7	28,0

**Fonte:** Dados da pesquisa

Para a questão 6, dos 25 alunos que responderam o questionário, cerca de 68% concebe avaliação escrita de Química como um instrumento de atribuição de notas para passar ou reprovar, 4% concebe como instrumento do professor compreender até que ponto a matéria está a ser assimilada e 28% percebe a avaliação escrita como meio de medir as suas capacidades. No geral, concebem a avaliação como um instrumento que visa fundamentalmente classificar os alunos através de notas (números). Neste sentido, a avaliação (prova) é vista pelos alunos como o resultado final da aprendizagem. Como uma forma de julgá-los pelos erros cometidos durante a aprendizagem.

**Tabela 4.** Respostas dos alunos (D)

Q7.Como te sentes quando vais fazer avaliação escrita de Química?	Frequência	
	Absolutas	Relativas (%)
Motivado	7	28,0
Desmotivado	7	28,0
Com medo	11	44,0

**Fonte:** Dados da pesquisa

Analisando os dados da questão 7, cerca de 44% dos alunos quando se trata de avaliação escrita fica com medo, contra 28% que fica desmotivado e 28% é que fica motivado. Estes resultados mostram claramente que a avaliação escrita é uma prática que tem sido usada muito como uma forma de mensuração e punição do que como instrumento de auxílio na transformação da educação. A prova é um instrumento utilizado pelo professor como um momento para acerto de contas e selecção.

Em conformidade com as declarações dos 6 professores de Química entrevistados, 4 afirmam que estão mais de 4 anos como docentes e 2 a três anos. Todos foram unânimes em afirmar que possuem a componente psicopedagógica pela Universidade Pedagógica, daí que não existe uma explicação plausível para os professores criarem a avaliação escrita como um ajuste de contas ou como um instrumento de controlo que é utilizado para medir os conteúdos memorizados pelo aluno. Quanto ao tipo de avaliação que usam frequentemente para os seus alunos, todos afirmaram categoricamente que é a avaliação escrita (prova escrita) apesar de existirem outras formas de avaliação.

Questionados se o resultado da avaliação não for satisfatório o que o professor faz?, 5 professores responderam que prosseguem com a matéria a seguir para cumprir com o programa, contra 1 que disse que explica o conteúdo novamente.

Como fica claro, os professores estão preocupados em prosseguir com os conteúdos subsequentes, mesmo sabendo que os anteriores não foram assimilados pelos alunos. O que preocupa aos professores é a obtenção de notas, números, para no final de cada trimestre ou ano julgar o seu aluno através dos números obtidos e não o processo de ensino-aprendizagem no seu todo.

Nessa perspectiva, LUCKESI (2010) alerta para a necessidade de percebermos que, nessas situações, o que motiva e polariza a acção não é a aprendizagem do aluno, mas a nota. E isso, na perspectiva da avaliação mediadora, tem sido um entrave ao processo ensino-aprendizagem. Segundo o autor, a efectiva aprendizagem deveria ser o centro de todas as actividades do educador. Porém, essa não tem sido a conduta habitual. O foco tem sido a aprovação ou a reprovação do educando. E isso depende mais da nota do que da aprendizagem activa, inteligente e consistente.

Sobre a questão "comparativamente no dia de testes escritos os alunos aparecem massivamente em relação aos dias de aulas normais qual é a justificação deste cenário?" para os professores inquiridos este cenário pode ser justificado através de vários factores: falta de motivação e interesse nas aulas por parte dos alunos, vão fazer o teste escrito com objectivo de obter nota para transitar, ter qualquer nota na pauta do professor para saber que o aluno existe. Também se pode considerar de negligência por parte do aluno, porque ele acha que o mais importante é fazer provas do que as aulas. Os alunos alegam que o mais importante para eles é apenas a avaliação, esquecendo do principal detalhe que é aprendizagem, isto é, a assimilação da matéria. Salientar que só está preparado para realizar uma avaliação, o aluno que ao menos participa as aulas, pois este tem ao menos a noção do que vai enfrentar.

Quanto à questão "Na sua concepção, o que é avaliação e qual a sua função?" para os professores, há diversas definições e concepções de avaliação. Muitos dos professores vêem avaliação como uma ferramenta que mede habilidade ou progresso dos alunos. Outros olham apenas a avaliação como um meio de atribuir notas. Essas concepções, produzem diferentes maneiras de intervenção no processo ensino-aprendizagem, como corrobora DUARTE (2015), se o professor considera a avaliação o acto de atribuir notas, fazer testes e medir conhecimento, ele nada irá fazer após constatar um determinado erro por parte do aluno (colocará apenas um certo ou errado no teste, atribuirá uma nota e pronto!). Se ele, porém, acreditar que a avaliação é um momento de reflexão sobre sua prática educativa, sua atitude já será outra.

Questionados se "acha que essa atribuição de notas reflecte a aprendizagem do aluno?", dois professores responderam que sim, a avaliação escrita reflecte a aprendizagem do aluno, e quatro professores responderam que a avaliação escrita não reflecte a aprendizagem do aluno. Se acreditamos que a avaliação deve ser um instrumento de redefinição, não podemos nos prender

às notas, uma nota em nada reflecte sobre a verdadeira aprendizagem. Como afirma DUARTE, (2015) a avaliação está servindo para verificar a reprodução do que foi visto em sala de aula. A nota reflecte justamente isso.

A avaliação deve diagnosticar, informar e favorecer o desenvolvimento individual. Notas nas provas servem para provar domínio ou falta de habilidades dos alunos. Notas não devem ter função de castigo, mas sim de diagnosticar possíveis interpretações erradas dos conteúdos tratados, para poder corrigir futuramente.

### **Considerações finais**

De acordo com o MINED (2015) a avaliação é uma componente curricular, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar de forma crítica os resultados, tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo.

Porém, na Escola Secundária Geral Aeroporto-Expansão os professores da disciplina de Química usam a avaliação mais como forma de medição e punição, do que como um instrumento de apoio na melhoria da qualidade de ensino.

Outros trabalhos que buscaram identificar as concepções dos professores acerca da avaliação (BOTH, 2005; DIAS e ALMEIDA, 2006) apontam para a predominância de uma avaliação tradicionalista, vista como instrumento de verificação pontual, selectivo e, portanto, excludente e injusto.

Na escola em questão há valorização exagerada da avaliação escrita na disciplina de Química, como se ela fosse a finalidade do ensino-aprendizagem, como consequência disso, os alunos não estudam para aprimorar os conteúdos mediados, mas para no momento da prova obter boa nota.

Esse tipo de avaliação recorrente na disciplina de Química, ao invés de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem serve somente para classificar os alunos em capazes e incapazes, reduzindo assim, a avaliação a uma prova e ao resultado de aprovado aos alunos com nota positiva e reprovado aos de nota negativa.

Sugerimos que os professores da Escola Secundária Aeroporto-Expansão de Quelimane concebiam a avaliação de uma maneira mais vasta, pois é a parte mais importante de todo o processo de ensino-aprendizagem, e devem conciliar todos os elementos do processo avaliativo como: o diagnóstico, formativo e sumativo, visto que as novas concepções de avaliação sugerem que a visão do professor deve ir mais longe do que observação, mas também deve intervir na situação de forma a contribuir para o desenvolvimento do educando, buscando soluções para os erros cometidos e adoptando novas metodologias da acção educativa.

## **Referências**

- BOTH, S. J. *Avaliação educacional: construção do conhecimento*. Porto Alegre, Mundo Jovem, 2005.
- DIAS, L. F. C.; ALMEIDA, V. *A Avaliação: Acção Pedagógica Dinâmica e Complexa.*, Belo Horizonte, Revista Educare, 2006.
- DUARTE, Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: como os professores estão praticando a avaliação na escola*. Instituto Federal do Rio Grande do Norte, 2015.
- HADJI, C. *Avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 17 ed. São Paulo, Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 21. ed. São Paulo, Cortez, 2010.
- MATOS, Maria da Conceição. *Funções e tipologias da avaliação das aprendizagens análise no ensino secundário*. Revista Alentejo Educação, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adulto*. Diploma Ministerial n.º 59/2015, artigo 1. Maputo, 24 de Abril de 2015.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1999.
- SANT’ANNA, Ilza Martins. *Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos*. 3. ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.



ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, Art Med. 1998.

## Formação profissional técnica e contínua dos professores na Universidade Pedagógica

*Brígida D'Oliveira Singo<sup>20</sup>*

### Resumo

Muitos professores que actuam no Ensino Técnico Profissional (ETP) não passaram por uma adequada preparação para assumir a função docente. Actuam no campo educacional não como vocação, mas como forma de complementação do salário, outros porque não tiveram outra oportunidade de emprego. O problema desta pesquisa é desenhar uma estratégia de formação e treinamento de professores de EP em Moçambique. Para busca de soluções ao problema, faz sentido utilizar a experiência adquirida com o projecto “desenvolvimento do pessoal” realizado entre as Universidades de Magdeburg, Rostock e a Escola Superior Técnica (ESTEC), cujo objectivo foi estabelecer um modelo de treinamento de professores da ESTEC, mas que pudesse ser estendido aos funcionários moçambicanos de outras instituições educacionais e que funcionasse em rede. A estratégia de formação de professores que se pretende aqui desenhar, objectiva-se a estabelecer uma ligação estreita entre pesquisa e qualidade na formação de professores. o subsistema da educação profissional reconhece que a pesquisa é o instrumento através do qual, o desenvolvimento da prática pedagógica, a identificação e avaliação de indicadores de qualidade no processo educacional desenvolvida pode ser melhorada. Para a realização desta pesquisa, adoptou-se a metodologia quantitativa, método hipotético-dedutivo, que se caracteriza em tentar explicar o problema, através de conjuncturas de hipóteses, deduzindo destas consequências a serem testadas ou falseadas.

**Palavras-chave:** Formação técnica. Formação contínua. Educação profissional.

### Abstract

Many teachers who work in vocational technical education have not been adequately prepared to assume the teaching function. They act in the educational field not as a vocation, but as a form of complementation of the salary, others because they did not have another job opportunity. The problem of this research is to design a strategy of training and vocational training of professional education teachers in Mozambique. In order to find solutions to the problem, it makes sense to use the experience acquired with the project "staff development" carried out between the Universities of Magdeburg, Rostock and the Technical Higher School (ESTEC), whose objective was to establish a model of teacher training for ESTEC, but could be extended to Mozambican officials from other educational institutions and functioning in a network. The strategy of teacher training that we intend to design here aims to establish a close link between research and quality in vocational education. The professional education subsystem recognizes that research is the instrument through which the development of pedagogical practice, the identification and evaluation of quality indicators in the educational process developed can be improved. For the accomplishment of this research, the quantitative methodology was adopted, hypothetic-deductive method, which characterizes in trying to explain the problem, through conjunctures of hypotheses, deducing of these consequences to be tested or falsified.

**Keyword:** Technical training. Continuous training. Professional education.

---

<sup>20</sup> Docente da Universidade Pedagógica, Escola Superior Técnica, Departamento de Ciências Agropecuárias [bisingo@gmail.com](mailto:bisingo@gmail.com)

## 1. Introdução

Muitos professores que actuam no ensino não passaram por uma adequada preparação para assumir a função docente. Actuam no campo educacional como forma de complemento da renda familiar, ou porque não tiveram outra oportunidade de emprego e não como vocação ou actividade principal ou de dedicação exclusiva. Ou seja, ele está docente. O inverso também faz parte da realidade educacional, onde os baixos salários obrigam o professor a cumprir uma extensa carga horária de trabalho sem contar as tarefas extra-curriculares. Contudo, o docente precisa de estar preparado, física, mental e intelectualmente para enfrentar esta situação e estar habilitado para tal. Segundo afirma Sabino (citado por FARIAS et al., 2011, pg.137), a docência não se restringe ao domínio do conteúdo, incide também sobre o para quê e como fazer. Um exemplo concreto é que somente na década de 1930 é que a disciplina de didáctica foi introduzida nos cursos de formação de professores de nível superior no Brasil (Art. 20 da Lei nº. 1190/39). Eis exactamente a razão desta consciência, que permite o reconhecimento de que, seja qual for o nível, o professor precisa estar adequadamente preparado para fazer a sua docência.

No campo da didáctica existem métodos ou conjuntos teóricos que vão orientar o trabalho do professor. O embasamento teórico permite ao docente a concretização de diversas metodologias educativas na sala de aula. A didáctica, enquanto ferramenta de organização da prática docente, não vai formatar e restringir o trabalho docente, mas promover o diálogo entre os actores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Esta consciência fez com a Escola Superior Técnica (ESTEC) da Universidade Pedagógica (UP) desenhasse um modelo integrado e descentralizado, de baixo custo, para a formação contínua dos seus professores. Por este propósito, a ESTEC com seus parceiros, as universidades de Magdeburg e Rostock, desenharam um projecto para a melhoria da formação contínua de professores das áreas técnicas na ESTEC. Neste contexto, as Universidade de Magdeburg e Rostock apoiaram no processo de reforma iniciado nos cursos de Educação Profissional (EP) na UP. Uma vez que o sistema de formação profissional seria reconstruído, particularmente no campo da formação de professores, necessitava logicamente de um apoio significativo como, por exemplo, no domínio da formação do pessoal docente, do desenvolvimento curricular e da planificação da Educação. A ESTEC assume que a educação, as aptidões e as competências constituem aspectos cruciais para a sobrevivência das pessoas no mundo em geral, especialmente

para Moçambique, em áreas como: desenvolvimento económico, ambiental e cultural e, por conseguinte, para o bem-estar da sociedade moçambicana.

Nos dias de hoje não só é indispensável o desenvolvimento contínuo das qualificações e competências profissionais, mas também o desenvolvimentos do conhecimento geral e da responsabilidade docente. Somente a aprendizagem contínua permite que as pessoas adquiram continuamente seus conhecimentos e desenvolvam habilidades para levar vidas independentes, ajudar a moldar a sociedade, no seu avanço e existência, e garantir a sua progressão na carreira. Apesar dos esforços empreendidos pelo Governo no sector educacional, ainda há pouca eficiência e baixa qualidade na capacitação de professores, especialmente nas habilidades técnicas e metodológicas. Não há ofertas de formação ou de treinamentos apreciável de professores em Moçambique. Para atender a esse fenómeno ou demanda, julgo que faz sentido utilizar a experiência adquirida com o projecto, no caso concreto entre as Universidades de Magdeburg-Rostock e a ESTEC, para estabelecer um modelo não só de treinamento de professores da ESTEC, mas dos funcionários moçambicanos de outras instituições educacionais, e que funcione em rede. Significa que o modelo podia, em princípio, ser usado pelos provedores de formação de professores principalmente da EP. Essas experiências são para apoiar aos professores no conhecimento do ensino e aprendizagem necessário ao seu desenvolvimento integrado e orientado. O modelo aprovado e comprovado na sua eficiência podia, então, de seguida, ser implementado de forma a abranger um círculo maior de professores moçambicanos, que procuram se especializar em áreas de educação.

A estratégia de formação de professores visa estabelecer uma ligação clara entre pesquisa e qualidade na formação de professores. A pesquisa é o instrumento através do qual as contribuições para o processo educacional podem ser desenvolvidas para se melhorar a qualidade geral do produto. O subsistema da EP reconhece a importante contribuição que a pesquisa pode dar para o subsector, para o desenvolvimento da prática e para a formulação e avaliação de indicadores de qualidade. A política de formação de professores está concebida para melhorar a qualidade da formação de professores, estabelecer padrões nacionais que garantam não só a qualidade de formação de professores, mas também do sistema. Embora haja uma forte história de cultura de pesquisa ao nível universitário em Moçambique, os estudos são geralmente de natureza académica e teórica. Esse tipo de pesquisa proporciona poucas contribuições para a prática na sala de aula, para a planificação do subsector de formação de professores, por não ser

capaz de envolver os actores da sala de aula em instituições de formação. Para estabelecer uma cultura de pesquisa apropriada e padrões de qualidade na formação de professores, propõem-se as medidas que se seguem.

- Consulta aos provedores de formação de professores para identificar áreas de pesquisa prioritárias.
- Introduzir em todas as instituições de formação de professores programas de capacitação, com ênfase centrada na necessidade de aprofundar os conhecimentos e troca de experiência do processo de ensino-aprendizagem (PEA).
- Definir padrões nacionais para formação de professores e que cada provedor de formação de professores tenha a responsabilidade desenhar os seus próprios mecanismos de controlo interno e da garantia de qualidade.

## **2. Metodologia**

Metodologia é para JUNG, (2003), o detalhe de conjunto de métodos seleccionados, ou a discriminação das actividades necessárias para a realização material de um projectos. Por seu turno, BELLO (2008), focaliza ainda que a metodologia é a minuciosa, rigorosa e exacta explicação de todas as acções desenvolvidas no método ou caminho de pesquisa. Para a realização desta pesquisa, adoptou-se a metodologia quantitativa, método hipotético-dedutivo, que se caracteriza em tentar explicar algum problema, através de conjunturas de hipóteses, deduzindo destas consequências que deverão ser testadas ou falseadas (GIL, 1991, p. 30). Segundo SILVA & MENEZES (2005, p. 20), a pesquisa quantitativa considera tudo que é quantificável, ou seja, traduzido em números.

## **3. Revisão da literatura**

### **3.1 História**

Um dos componentes do Plano Estratégico da Educação em Moçambique é a requalificação do subsistema de EP. Para fazer face a esse desafio, e sabendo que o Ensino Técnico Profissional (ETP) tem a responsabilidade de formar mão-de-obra qualificada para os diversos sectores económicos e sociais, reconhece-se a falta de um elemento essencial no Subsistema do EP moçambicano, “*berufliche Weiterbildung*” que garanta o aperfeiçoamentos

dos professores dentro do próprio subsistema ou em todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE).

A requalificação deste subsistema culminou com a Reforma da Educação Profissional (REP), em parceria com o sector privado, a sociedade civil e organismos internacionais. Um dos objectivos principais da reforma é que todas as políticas, programas e planos estratégicos de educação em Moçambique incidam na formação, construção e apetrechamento (em recursos materiais e humanos) de todo o Subsistema de EP. O cumprimento desse objectivo passa necessariamente por um processo de desenvolvimento de modelos ou programas consistentes de formação contínua (aperfeiçoamento) dos professores, e a reformulação dos currículos em que a componente formação baseada por padrões de competências, desejada pelo sector empresarial, seja contemplada, pois só assim é possível a promoção do desenvolvimento económico e social do país. Esta movimentação ou mudança paradigmática resulta da seguinte história: Em 1980 criou-se o Instituto Médio Pedagógico de Nampula, especializado em formação de professores de EP nas várias áreas técnicas. Entre 1983 a 1987, surgiu o Instituto Comercial de Nampula que conduzia a formação de professores para as escolas comerciais (ETP, 1992, pp. 41-43). Contudo devido a vários factores, como os baixos salários e outras formas de incentivos, carências no mercado de especialistas em determinadas áreas (economia, administração, construção civil), vários professores abandonaram o subsistema da EP, continuando assim, a existir carência de professores.

O encerramento da Faculdade de Educação em 1986, veio agravar ainda mais a situação deste subsistema educacional, pois a maioria dos professores formados para leccionar disciplinas técnicas foram obrigados a leccionar disciplinas gerais. A solução adoptada para contornar esta falta de professores, em algumas disciplinas de especialidade (principalmente no ramo Industrial), foi a contratação de recursos humanos no sector empresarial, como professores eventuais (*on job training*). Esta estratégia adoptada estava aliada, directa ou indirectamente, a um incentivo, que era, garantir a implementação das acções de capacitação desses recursos humanos (apoiado logicamente por Sponsors e ONG internacionais). Outra estratégia foi a permissão por parte do Governo da existência de escolas técnicas que se encontram sob a tutela do sector privado que deviam criar cursos para cobrirem as necessidades do subsistema da EP, (ETP, 1992, pp.78). Três anos depois, a partir de 1989, a descentralização para a contratação de professores eventuais, autorização de emissão de certidões, entre outras funções, passou para a

gestão das Direcções Provinciais de Educação libertando, desse modo, a estrutura central das questões burocráticas e das responsabilidades de operacionalização das acções dentro do subsistema, (ETP, 1992, pg. 68). Essa mudança do paradigma fez com que as Direcções Provinciais de Educação deixassem de ser espectadores e transmissores de informações, passando a se envolver na administração e gestão das políticas educativas no subsistema.

Esta história e a mudança do paradigma (reforma da EP) anteriormente referenciados sustentam não só a estratégia adoptada pela ESTEC, mas também dos actuais cenários referenciados em pressupostos teóricos. Na análise da literatura ficou claro que as actuais pesquisas sobre a construção do saber no Ensino Superior têm nos mostrado que ainda persistem, em alguns docentes e instituições, uma postura tradicional de gestão do PEA. Reconheço em geral, que as próprias políticas públicas para a educação dificultam o acesso à actualização constante e o aprimoramento às metodologias. Ainda em levantamento bibliográfico que fiz, pude perceber que há um consenso entre vários autores tais como: CASTANHO (1993), LEITE (1997), e GIDDENS (1991) de que o papel da universidade deve não somente incentivar a reprodução, mas também a produção de conhecimentos, bem como qualificar as novas gerações para aprendizagem ao longo da vida e o trabalho.

A aprendizagem e a construção do conhecimento se fazem pelo esforço do pensar, do abrir espaços para a reflexão, do aprender a aprender, do aprender a estudar, do estímulo à curiosidade intelectual e do questionamento à dúvida, aspectos reconhecidos pela ESTEC, daí a adopção da estratégia de formação contínua do seu corpo docente. Embora a universidade tenha como objectivo desenvolver conhecimentos e levar à construção de processos mentais, actualmente o seu cotidiano pedagógico se caracteriza por procedimentos que trabalham não só com a transmissão do saber. A ciência e o saber passaram a exigir que o conhecimento seja constantemente aprofundado, renovado e reelaborado. Daí, a necessidade da ESTEC capacitar docentes para formar não pessoas passivas, preocupadas em memorizar o ensinado, mas pessoas que reflectam e questionem, que sejam críticas e criativas, estimuladas pelas dúvidas e pela aspiração de aprender e divulgar seus saberes. Nessas expectativas investiguei e apresento algumas formas possíveis de inutilizar os paradigmas da reprodução, transmissão e memorização dos conhecimentos durante a docência e a vida universitária, de forma a buscar novas formas de produção do conhecimento. Portanto, o conhecimento não está pronto, ele é construído e reconstruído constantemente. Neste contexto, estão inseridas as instituições de Ensino Superior

que trabalham, principalmente, com a formação de professores da EP, cuja incumbência é construir esse saber, preparar o futuro estudante-professor para pensar e, principalmente, para ser crítico e criativo.

A sociedade acredita que docente seja a vanguarda do conhecimento, a sinalização de sensoramento das tendências, das oportunidades, para a resolução de muitos problemas e para a exigência da formação de profissionais de qualidade. Neste contexto NICOLESEU (1999, p. 11) afirma que no crescimento contemporâneo, a soma de conhecimentos ou dos saberes sobre o universo e os sistemas naturais, acumulados durante o século XX, ultrapassa em muito, tudo aquilo que foi conhecido durante todos os outros séculos reunidos. HERNANDEZ (1998, p. 65) evidenciando ainda a mesma problemática afirma, por exemplo, que a cada dia se guarda aproximadamente 20 (vinte milhões) de palavras de informação técnica e um leitor capaz de ler 1000 (mil) palavras por minuto, necessitaria de cerca de um mês, lendo oito horas por dia, para poder ler a informação recolhida num só dia. Este cenário mostra que as possibilidades de acesso à informação vão além dos professores e dos livros e significa que produziu-se mais informações durante os últimos 30 anos do que nos últimos 5000 anos.

Não tem sentido então, que as universidades e os docentes sejam meros repassadores, transmissores de conhecimentos. A função da universidade é ensinar o estudante a construir o conhecimento, a pensar reflexivamente, ser questionador criativo e, sobretudo, ensiná-lo, prepará-lo para aprender a identificar e seleccionar os problemas pesquisando.

A intenção de falar sobre a formação contínua e dos métodos activos, enquadra-se na aula do Ensino Superior, pois é nela que o docente e o estudante constroem o conhecimento se de mãos dadas, percorrendo o caminho da formação de qualidade. É nessa aula, seja em que modalidade for, que se traduzem as ambiguidades e os desafios do Ensino Superior. Um dos grandes desafios desta aula é a ruptura da prática pedagógica prescritiva, que consagra o professor como um repassador e inclusive de reprodução fidedigna. A maioria dos professores não faz uma reflexão de suas práticas pedagógicas e tendem a repetir os mesmos rituais pedagógicos vividos aquando estudante. A universidade deveria ser uma instituição em que a cultura de pesquisa inovadora afluísse com naturalidade, pois o saber é reflexivo, exige mudanças constantes e ricas em espaços possíveis de transformação, que abrangem propostas alternativas de ensino, pesquisa e extensão.



O professor tem o papel de pessoa emancipada, que sabe pensar, capaz de construção própria, e a sua formação, não se dá por simples acumulação de cursos, mas por um trabalho de reflexão, e de construção de sua dimensão individual. O professor não pode estar desligado da realidade, do mundo que o cerca, pois lá ele tem que construir a sua dimensão profissional, individual e académica. O processo de formação do professor é algo inacabado, que apenas se inicia com a obtenção de um diploma ou grau, pois durante toda a sua trajetória ele deve procurar aprender continuamente (*Life-long-Learning*), pois também o conhecimento não está terminado/acabado, ele está em processo de constante renovação. O professor é um formador de formadores, construindo capacidade de produzir ciência com criatividade, ocupando postura de sujeito no processo de pesquisa científica e não de objecto, e tendo habilidades de motivar e desenvolver ambientes que estimulem a crítica e a criatividade. Pesquisa é o próprio oxigénio imprescindível da universidade, onde o professor tudo faz para se tornar construtor de conhecimento.

Terminada esta parte, segue-se a descrição da experiência da ESTEC no que concerne a formação contínua (*berufliche Weiterbildung*) e o uso de métodos activos.

### **3.2 Capacitação de professores nas IES**

A tarefa de se capacitar professores dentro de instituições particulares de ensino superior vai além da simples ideia de se "ajudar" os professores da casa. Os programas de capacitação servem tanto para melhorar o nível do corpo docente, quanto para aprimorar a formação dos alunos e, por consequência, a qualidade da IES. De acordo com o coordenador do Núcleo de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Prof. Calderón, professores despreparados para o exercício da docência universitária arranham seriamente a imagem das IES, com graves consequências no mercado de educação superior. "*O mercado está cada vez mais exigente, inclusive os regionais, que são altamente competitivos e predatórios*". Este mesmo Prof. afirma categoricamente que investir em qualidade é a melhor alternativa para o sucesso dos empreendimentos educacionais e que, a grande fragilidade actual diz respeito à necessidade de criação de espaços de formação de docentes nas IES, para seus próprios professores. O facto de se ter um título de mestre ou doutor, ou ser um especialista bem sucedido, não significa que esse profissional seja um educador nem que tenha habilidades e competências em termos pedagógico-didáticos. Portanto, é necessário criar um espaço onde o

profissional possa se capacitar para o exercício da sua profissão, seja dentro ou fora da instituição onde actua.

A UP oferece cursos de Graduação, Pós-graduação e a maioria dos seus professores têm vontade de continuar os seus estudos, porém, não possui a componente pedagógica para a realização das suas tarefas, principalmente na área das Engenharias e Tecnologia de Informação e Comunicação, onde temos mais dificuldades em recrutar. É importante referenciar que muitos ressentem-se da falta de conhecimento sobre a planificação das aulas, avaliar e educar os alunos. Observando a situação real das instituições do Ensino Superior em Moçambique e após estas terem atingido patamares legais em termos de número de docentes titulares, pode-se afirmar que houve um aumento nos programas de qualificação de docentes com os graus de mestre e doutor. Neste contexto, nas grandes cidades, há um excesso de mão-de-obra qualificada sem necessidade. Nota-se que as IES têm, nos últimos anos, contratado profissionais no mercado para ministrar aulas nos mais diferentes cursos. Alguns se dão bem e outros pecam pela falta da componente pedagógico-didáctica. Em minha opinião o facto de serem profissionais de sucesso não significa que tenham habilidade para a docência universitária.

Para compensar essa lacuna, a UP, por exemplo, promove anualmente, em coordenação com os seus parceiros de cooperação, cursos de capacitação em metodologia para os seus próprios professores em diferentes níveis e diversos graus académicos. A iniciativa de administrar os cursos em regime semi-presencial, tem como objectivo adequar o professor à área em que actua, assim como instruí-lo melhor em como planificar aulas, melhorar seu desempenho didáctico, postura e avaliação. Promovem-se esses cursos com a intenção tanto de capacitar os professores da UP - que têm descontos para participarem do curso - quanto para docentes de outras instituições que queiram aprimorar seus conhecimentos.

Um olhar em relação aos cursos de formação professores: A UP é por tradição uma das instituições vocacionada a formação de professores para todos os níveis do SNE. Porém, durante muitos anos, esta IES não conseguia cumprir cabalmente com os seus objectivos citando como exemplo a formação de professores para o subsistema da EP. Em 2006 algumas Faculdades desta instituição iniciaram com um novo leque de cursos técnicos, algo que não constituía rotina da mesma, embora essa tarefa/actividade estivesse preconizada no plano estratégico do ex-MINED e nos Estatutos da própria UP. Essa movimentação condicionou, em 2008, a criação de duas

Escolas, uma para ciências tecnológicas, (a Escola Superior Técnica - ESTEC) e outra para ciências contábeis, (a Escola Superior de Contabilidade e Gestão - ESCOG). A criação das referidas Escolas obrigou a UP a desenhar um plano estratégico que potenciase as duas escolas, tanto em recursos humanos, quanto em recursos materiais. Para garantir a sustentabilidade das duas escolas, a UP promove anualmente, em coordenação com os seus parceiros de cooperação, não só cursos de capacitação de seus professores, mas também traçou uma política muito clara de formação de corpo docente em diferentes níveis (Master & PhD) para as diversas áreas do saber. A outra alternativa que a UP acoplou no seu plano estratégico e implementou, são os programas de formação contínua, onde professores dos cursos de Pedagogia ministram aulas para seus colegas, docentes com Licenciaturas em outras áreas. O importante é que seja um programa adequado às necessidades de cada Faculdade, institucionalizado e aprovado pelos Conselhos Académico e Universitário. As temáticas que precisam ser abordadas, discutidas ou aprofundadas são, entre outras, principalmente: Didáctica, Metodologia, Planificação de aula, Uso de novas tecnologias em sala de aula, Concepção e avaliação de projectos pedagógicos dos cursos.

#### **4. Resultados**

Olhando a realidade da ESTEC pode se dizer que está em crescimento contínuo, pois aquando da sua criação contava apenas com 5 docentes com o grau de doutor e os restantes apenas com grau de Licenciatura. Esta situação motivou os gestores da ESTEC, sob a orientação dos gestores máximos da UP, a procurar parcerias, não só para apoiar na reformulação dos currículos e planificação futura das formações, mas também para o desenvolvimento dos Recursos Humanos existentes, em termos de aumento do nível académico. Os esforços envidados na tentativa de responder a demanda fizeram com no ano de 2017, a ESTEC juntamentos com os seus parceiros produzissem mais 5 docentes com grau de doutor, totalizando neste momento 10 professores doutores. Importa aqui salientar que ainda até ao ano 2017 a ESTEC tinha cerca de 6 docentes em formação no mesmo grau. Portanto estou ciente que o cenário está a mudar positivamente na ESTEC, pois os restantes 24 docentes já possuem o grau de Mestre e apenas 3 estão ainda em formação no mestrado.

A acção de formação dos docentes da ESTEC para os níveis académicos mais altos ou em Pedagogia-didáctica do Ensino Superior (ES) é uma das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação inovadora. O objectivo geral desta acção de formação, principalmente em Pedagogia no ES é promover a reflexão sobre a prática pedagógica (em termos de estratégias de ensino, de aprendizagem e de avaliação) dos docentes deste nível de ensino, considerando que é essencial uma postura reflexiva sobre a sua prática, a qual deve assentar num pressuposto de contínuo desenvolvimento pessoal e profissional. Para tal, essa atitude reflexiva deve estar também embebida de uma atitude crítica, suportada por uma permanente procura do desenvolvimento e melhoria pessoal e profissional, enquanto docente. Assim, esta ação de formação pretendeu estar sustentada num ambiente que estimulasse a partilha de experiências, a reflexão sobre experiências pedagógicas passadas, presentes e futuras, de forma a poderem abordar-se, criticamente, estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação inovadoras. Neste sentido, os objectivos mais específicos desta acção de formação são os seguintes:

- Promover uma reflexão sobre a filosofia de ensino (teaching philosophy) de cada docente participante;
- Discutir os pressupostos do processo de creditação e da aprendizagem ao longo da vida para o ES e a forma como esses pressupostos podem ser potenciadores do sucesso académico dos estudantes, assim como do desenvolvimento do próprio docente;
- Sistematizar uma variedade de factores que concorrem para o sucesso académico do estudante e o papel do docente;
- Estimular a partilha de experiências e respetiva reflexão sobre os métodos de ensino, aprendizagem e avaliação que normalmente são usados por cada docente;
- Promover uma discussão crítica sobre as várias estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação consideradas inovadoras, de modo a avaliar o seu ajustamento e potenciar o seu uso nas salas de aulas dos docentes participantes.

A tarefa essencial da formação é a implementação de estratégias pedagógicas activas, que para atingir os objectivos atrás identificados e formulados, ao longo do processo de formação, os docentes foram convidados a desenvolver uma experiência no contexto da sua prática docente que integrasse uma das estratégias utilizadas ou outras centradas no estudante que fossem de cariz inovador.

Esta experiência consistiu na planificação e implementação da estratégia e constituiu uma das principais tarefas da acção de formação e como ponto de partida para a realização de uma análise aprofundada, sobre o processo dessa experiência em sala de aula (sessão lectiva teórica, prática ou laboratorial). O conjunto de estratégias seleccionadas e implementadas pelos docentes foi diversificado. Apesar de alguns docentes terem escolhido estratégias activas curtas numa única aula, neste momento importa referenciar apenas sobre as experiências pedagógicas que dominaram a pesquisa - a saber: assistir um filme e debater; Think-Pair-Share; resolução de problemas de forma cooperativa com base numa situação da vida real em sala de aula e ligação entre ensino e investigação. Todas as experiências desenvolvidas foram apresentadas e discutidas no âmbito da própria formação, constituindo não só um fórum de partilha, discussão de ideias, mas também como um espaço privilegiado para a elaboração de artigos científicos de carácter essencialmente profissional (infelizmente os docentes envolvidos nunca entregaram depois das correções, pois já têm a respectiva avaliação).

Impacto da assistência de filme sob o ponto de vista dos estudantes: a docente aliou a estratégia de escuta activa em grupos, seguida de debate, numa aula teórico-prática com duração de 4 horas e composta por sensivelmente 15 estudantes. Esta docente partiu do princípio básico de que os estudantes aprendem melhor quando as estratégias pedagógicas estimulam vários sentidos multimodais (que não seja apenas a audição) e, portanto, acabam por ir ao encontro de vários estilos de aprendizagem. O grupo de 15 estudantes foi dividido em 5 grupos, tendo sido atribuídos diferentes papéis aos grupos, para além de lhes terem sido fornecidas instruções específicas e guiões com questões que acompanharam a assistência do filme e tinham de ser respondidas pelos estudantes. Um dos grupos tinha como função ser o moderador do debate, depois da visualização do filme enquanto outro grupo tinha a função de ser observador. Com esta organização, assim como com estratégias de formação de cada grupo, a docente afirma que foi mais fácil estruturar o debate, após assistência do filme. Do seu ponto de vista, o debate demonstrou ter contributos por parte dos estudantes, não só pela forma organizada, mas também adequada, em termos de conteúdos de reflexões partilhadas. Assim, do seu ponto de vista, a estratégia estimulou os estudantes a desenvolverem competências relacionadas com: (i) comunicação, (ii) interacção e colaboração entre pares e (iii) autoconfiança intrapessoal para intervir perante o grupo (nomeadamente os estudantes que, habitualmente, não costumavam participar). Com a aplicação de um questionário, no final da aula, constituído por perguntas de

resposta aberta e fechada, foi possível recolher algumas percepções dos estudantes sobre a forma como decorreu a aula e, sobre a estratégia pedagógica. Foi consensual que o debate contribuiu para a aprendizagem dos estudantes, porque os obrigou a estarem mais activos e atentos na aula, para além de ser uma estratégia agradável de aprender.

A segunda estratégia utilizada foi o Think-Pair-Share (que significa Pensar-Trabalhar em pares-Partilhar), onde (i) Think é o pensar individualmente, em que o estudante tem a tarefa de reflectir de forma proactiva sobre uma questão/problema individualmente e deve arranjar uma solução; (ii) Pair é pensar e discutir em par e os estudantes devem apresentar e discutir as suas opiniões sobre a questão/problema em pesquisa. O (iii) Share é realmente a partilha em grupo para se obter a solução consensual. A docente verificou que os objectivos desta estratégia foram atingidos. Ela verificou o envolvimento activo e significativo dos estudantes nas tarefas (questões/problemas) propostas e houve a promoção das relações interpessoais e debate de ideias com a chegada a um consenso, cuja finalidade é o desenvolvimento da capacidade reflexiva e de síntese

A última estratégia aplicada foi a resolução de problemas de forma cooperativa. Aqui os estudantes mantiveram os grupos de três elementos, tendo de trabalhar cooperativamente: (i) a interdependência; (ii) a responsabilidade individual; (iii) a interacção mútua; (iv) o uso apropriado de competências; e (v) a auto-avaliação (FELDER & BRENT, 1994). Em conjunto, estes aspectos significam que todos os elementos do grupo têm a mesma responsabilidade, devem dominar os conteúdos e gerir as relações interpessoais para atingirem um objectivo comum. Portanto, a escolha destas estratégias pedagógicas não foi irrefletida, pois os estudantes desenvolveram não só a competência interpessoal de saber comunicar e trabalhar em equipa para atingir um mesmo objectivo, mas também competências reflexivas, essenciais para performance profissional.

A escolha de qualquer que seja, a técnica didáctica deve ter em conta, além dos fins educativos, a adequação ao conteúdo programático, as características dos estudantes, aos recursos materiais e ao tempo disponível para o estudo FARIAS et al (2011, p. 140). Assim, independentemente da técnica ou técnicas, a estratégia deve permitir o desenvolvimento do pensamento reflexivo e actuante sobre a realidade discente. Foi possível também verificar que dentre as diversas opções de práticas docentes (sem querer aqui detalhar), as mais empregues no

quotidiano do Ensino Superior são: exposição oral, estudo de textos (leitura crítica de artigos) para alguns cursos, debates, seminários e pesquisa.

A experiência aqui relatada abriu as portas para a ESTEC, pois o Ministério de Ciência e Tecnologia, do Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP) incumbiu-a para desenhar um currículo ou Programa de formação Contínua de Professores da EP em Moçambique. Para a efectivação dessa acção da formação Contínua de Professores de EP em Moçambique, a ESTEC realizou um estudo sobre o grupo-alvo, onde foram entrevistados, por meio de perguntas estruturadas, 1.700 pessoas entre docentes, professores, directores de escolas, directores pedagógicos, no período entre Novembro a Dezembro de 2016. Os resultados dos inquéritos revelaram que, cerca de 580 professores da rede escolar moçambicana foram unânimes em afirmar que desejam aperfeiçoar o conteúdo aplicado em sala de aula e que gostariam de se inscrever nos cursos de capacitação ou de Pós-Graduação oferecidos pelas universidades públicas (UP, Universidade Eduardo Mondlane - UEM e Instituto Superior de Relações internacionais - ISRI). As duas primeiras instituições oferecem uma série de cursos voltados para os educadores, principalmente durante o período de férias. Para se inscrever, os docentes devem contactar as respectivas Faculdades e preencher o formulário de participação. Os candidatos devem se inscrever em apenas um curso, pois todos são ministrados simultaneamente. As inscrições terminam no momento em que todas as vagas ficarem preenchidas. Os cursos de aperfeiçoamento de professores oferecidos pela UP, visando à melhoria da educação em sala de aula e os encontros, acontecem semestralmente, em início de Julho e finais de Novembro, período que marca o término do ano académico, mas que também abre espaços ou oportunidades para a formação docente.

A UP também oferece cursos semi-presenciais e a distância para os professores que pertencem ao quadro do Ensino Secundário Geral. Os professores têm a oportunidade de aperfeiçoar as suas habilidades, por meio das capacitações nas modalidades semi-presenciais e *online*, além de contar com os programas que abrem as portas às universidades públicas para os educadores realizarem cursos de Pós-graduação, Mestrado e Doutoramento.

A melhor forma de incentivar esses aperfeiçoamentos, passa necessariamente pelo desenvolvimento de um currículo específico que funcionaria como uma ferramenta de apoio pedagógico e compartilha de informações entre os docentes que actuam nas instituições de EP

moçambicanas, mas também no ensino geral. O outro aspecto importante que se pode aqui referenciar, e que pode incentivar os professores a aderirem aos cursos de aperfeiçoamento, consiste em que, os MINED e o MCTESTP, envidem esforços, por exemplo, para que durante as cerimónias de graduação, o Instituto de Bolsas (IBE), anuncie e lance editais de bolsas para garantir o desenvolvimento da formação de quadros com competências profissionais, a diferentes níveis académicos (Mestrado/Doutorado), mas também para cursos de aperfeiçoamentos em metodologia, pedagogia-didáctica e práticas.

### **Conclusão e recomendações**

Como aspectos comuns a todas as estratégias activas, observamos que todas tiveram por base a mobilização de competências diversificadas por parte dos estudantes, colocando-os no centro do PEA. Foram, de facto, experiências pedagógicas de estratégias activas, na onda do que o modelo de formação baseada por competências preconiza. De acordo com os resultados que se recolheu com os questionários, é observável uma transversalidade de benefícios no uso das estratégias para a aprendizagem dos estudantes. Na verdade, importa aqui sublinhar a consciência que os estudantes demonstram relativamente aos ganhos das actividades pedagógicas em que estiveram activamente envolvidos. Pode-se constatar que os estudantes se encontraram em processo intenso de aprendizagem e crescimento. Um outro aspecto interessante e comum a todos os trabalhos prende-se na apresentação do papel dos docentes como facilitadores. No entanto, apesar de se assumirem como docentes facilitadores e que guiam a aprendizagem dos estudantes, a sua capacidade de reflexão quanto ao uso das estratégias mencionadas para o seu próprio processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional, pessoal e académico (enquanto docentes) acabou por não ser trabalhado com a profundidade que se estava à espera. Todos os docentes mencionam que: (i) as estratégias escolhidas os ajudaram a reconhecer o seu papel de facilitadores; (ii) foi gratificante ver a aprendizagem, a motivação e entusiasmo dos estudantes em relação à utilização das novas estratégias; e (iii) tencionam continuar a aplicar estratégias pedagógicas activas (aperfeiçoarem estas e experimentarem outras). Porém, parece faltar um pequeno passo reflexivo em termos do impacto destas experiências pedagógicas para o seu próprio desenvolvimento. Todavia, parece-me que isto poderá acontecer com o passar do tempo e com o consolidar dos aspectos desenvolvidos no contexto da formação contínua.



Como caminhos futuros de investigação, considero que o próximo passo será contactar os docentes participantes na acção de formação contínua e perceber até que ponto a formação que frequentaram teve impacto nas suas práticas pedagógica a médio prazo. Por exemplo, seria interessante saber se passaram a colocar em prática estratégias pedagógicas activas mais ou menos diversificadas e com que objectivos, e realizar uma análise na perspectiva dos estudantes sobre a prática pedagógica. Estes e outros aspectos aqui não referenciados, mostram que os docentes reconhecem o quão é importante a sua participação na formação contínua e que isso devia ser da responsabilidade de cada um.

Em relação a mudança do paradigma repassador para o de construção de conhecimento, julgo que, embora haja uma forte história de cultura de pesquisa no sector universitário em Moçambique, os estudos geralmente são académicos e teóricos. A pesquisa actual fornece um pequeno contributo para a prática na sala de aula, para o subsector de formação de professores, e pode envolver as partes interessadas das instituições de treinamento.

Para estabelecer uma cultura adequada de pesquisa e padrões de qualidade na capacitação de professores, o estudo propõe a demonstração de estratégias activas, que são também um procedimento importante que auxilia o estudante na produção do conhecimento, pois este constrói, com a colaboração do professor e dos conteúdos ministrados, sua própria visão. A demonstração quando bem conduzida permite que o professor perceba o discente como sujeito de seu processo de aprender, pois coloca a ênfase na actividade do estudante. As técnicas de ensino são uma componente importante na relação entre o professor e o estudante. Estas estão a serviço do processo de ensino, são condições necessárias e indispensáveis, mas não suficientes, ou seja, as técnicas são um meio e não um fim no PEA. O professor criativo, com espírito transformador, está sempre inovando suas práticas pedagógicas, alternando as técnicas de ensino buscando a optimização do ensino-aprendizagem.

## Matriz curricular

Cadeiras / Módulos	Código	Mês	Tempo de Trabalho			Créditos	Observações
			Total	Contacto	Independente		
Didáctica Profissional	EV001A	I	150	80	70	6	Obrigatório
Metodologia Específica	EV 002A	I	150	80	70	6	Obrigatório
Psicopedagogia	EV 003A	I	150	80	70	6	Obrigatório
Seminário I	EV 004A	I	50	-	50	2	Obrigatório
			<b>500</b>	<b>240</b>	<b>260</b>	<b>20</b>	
Didáctica Profissional	EV001B	II	150	80	70	6	Obrigatório
Metodologia Específica	EV 002B	II	150	80	70	6	Obrigatório
Psicopedagogia	EV 003B	II	150	80	70	6	Obrigatório
Seminário II	EV 004B	II	50	-	50	2	Obrigatório
			<b>500</b>	<b>240</b>	<b>260</b>	<b>20</b>	
Práticas de Didáctica Profissional	EV 001C	III	150	25	125	6	Obrigatório
Práticas de Metodologia Específica	EV 002C	III	150	25	125	6	Obrigatório
Prática de Psicopedagogia	EV 003C	III	150	25	125	6	Obrigatório
Seminário III	EV 004C	III	50	-	50	2	Obrigatório
			<b>500</b>	<b>75</b>	<b>425</b>	<b>20</b>	
			<b>1500</b>	<b>555</b>	<b>945</b>	<b>60</b>	

Bloco 1: Consiste na frequência presencial de três (3) módulos: Didática Profissional, Metodologia Específica do Curso e Psicopedagogia em regime presencial. A última semana do mês destina-se a avaliação final das aprendizagens do Bloco 1.

Bloco 2: Continuação da frequência presencial dos mesmos módulos: Didática Profissional, Metodologia Específica do Curso e Psicopedagogia em regime presencial. A última semana do mês destina-se a avaliação final das aprendizagens do Bloco 2.

Bloco 3: Destina-se a prática na escola, na empresa ou na comunidade sob orientação de um supervisor. Findo o período das práticas, o formando submeterá um relatório sobre a prática realizada e procede a apresentação para a avaliação final Bloco 3 na última semana do mês

## Referências

- BELLO, José Luiz de Paiva. *Metodologia científica*, disponível em <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br>. Arquivo consultado em fevereiro de 2018.
- CASTANHO, Maria E. L. M. "Da discussão e do debate nasce a rebeldia". In: VEIGA, Ilma, P. A (org.). *Técnicas de ensino: Porque não?* 2. ed. Campinas, Papirus, 1993.
- ETP. *Plano Estratégico do Ensino Técnico-Profissional em Moçambique*, Maputo, 1992.
- FARIAS, IMS et al. *Didática e Docência - aprendendo a profissão*. Brasília, Líber Livro, 2011.
- FELDER, R., & BRENT, R. *Cooperative Learning in Technical Courses: Procedures, Pitfalls, and Payoffs*. Raleigh: North Carolina State University, Dept. Chemical Engineering, 1994.
- GIDDENS, Antony. *As conseqüências da modernidade*. Trad. Raul Fixer. São Paulo, UNESP
- GIL, A. Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa*. 3. ed. São Paulo, Atlas, 1991.
- HERNANDEZ, Fernando. *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre, Art Med. 1998.
- JUNG, C. G. *O Eu e o Inconsciente*. 17. ed. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003.
- LEITE, Denise B. C. A aprendizagem do estudante universitário. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. *Universidade futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas, Papirus, 1997.
- MINED. *Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2010/11: Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo, MINED, 2006.
- NICOLESCU, Barsarab. *O manifesto da Transdisciplinaridade*. São Paulo, Trion, 1999
- SILVA, Edna L. & MENEZES, Ester M. *Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis, 2005.

## Os desafios da formação do professor de Geografia: a articulação entre ensino e pesquisa

*Suzete Lourenço Buque<sup>21</sup>*

### Resumo

Este artigo debruça-se sobre o papel da pesquisa na formação do professor de Geografia. O objectivo é reflectir sobre a articulação entre o ensino e a pesquisa, partindo de uma experiência vivenciada enquanto docente de Didáctica de Geografia no curso de Licenciatura em Ensino Geografia na Universidade Pedagógica. A experiência foi desenvolvida com a turma do 5º semestre e consistiu no desenvolvimento de uma pesquisa sobre as possibilidades de uso de objectos de aprendizagem no ensino da Geografia no Ensino Secundário Geral (ESG). O estudo foi realizado na perspectiva de desenvolver nos futuros professores conhecimentos sobre geografia escolar e, ao mesmo tempo, potenciar o seu conhecimento didáctico de conteúdo. O desenvolvimento do estudo baseou-se na pesquisa bibliográfica, documental e na experiência da autora. Os resultados apontam que, apesar de os estudantes terem apresentado algumas dificuldades no desenvolvimento do trabalho, considera-se que mesmo nas condições de carências de diversa ordem nas escolas, é possível acompanhar os avanços teórico-metodológicos sugeridos para o ensino da Geografia e formação de professores na actualidade.

**Palavras-chave:** Conhecimentos docentes. Pesquisa. Ensino de Geografia. Objectos de aprendizagem.

### Abstract

This article looks at the role of research in the training of the Geography teacher. The aim is to reflect on the articulation between teaching and research, starting from a lived experience as a lecturer of Didactics of Geography in the course of Degree in Geography Teaching at the Pedagogical University. The experience was developed with a 5<sup>th</sup> semester class and consisted in the development of a research on the possibilities of using learning objects in Geography teaching in the General Secondary Education. This was developed with the prospect of developing in the future teachers, knowledge about school geography while at the same time strengthening their didactic knowledge of the content. The development of this communication was based on the bibliographical research, documentary and the author's experience. The results show that although the students presented some difficulties in the development of the work, it is considered that even in the conditions of shortages of diverse order in the schools it is possible to follow the theoretical and methodological advances suggested for the teaching of Geography and teacher training nowadays.

**Keywords:** Teaching knowledge. Research. Geography teaching. learning objects.

---

<sup>21</sup> Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás, Mestre em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em convênio com a Universidade Pedagógica (UP), Licenciada em Ensino de História e Geografia pela UP. Docente do Departamento de Geografia, Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente da UP. Email: buquesuzete@gmail.com

## Introdução

No âmbito da temática sobre formação de professores de Geografia, são várias as pesquisas desenvolvidas em diferentes partes do mundo, com o objectivo de encontrar referenciais teórico-metodológicos para responder questões tais como: que conhecimentos o professor de Geografia precisa desenvolver para poder ensinar na escola? Quais práticas pedagógico-didáticas potenciam a construção de conhecimentos docentes? Que componentes curriculares devem compor o plano curricular na formação inicial de professores de Geografia? Como tornar de facto a pesquisa como eixo na formação docente? Como desenvolver habilidades de pesquisa nos futuros professores? Percebe-se que existem alguns avanços em termos de resultados desses estudos, no entanto, ainda prevalecem alguns obstáculos que precisam ser superados, sobretudo quando se considera que a Geografia, como campo de conhecimento, está em constante desenvolvimento, tal como acontece com outras ciências e também porque as transformações que ocorrem nos âmbitos político, socioeconómico, cultural e tecnológico trazem consigo algumas exigências para o ensino da Geografia na escola, que o professor precisa estar em altura de dar resposta.

Cachinho (2014), analisando as dificuldades que se notam em tornar o ensino da Geografia significativo para os alunos sugere a necessidade de,

reinventar o ensino da Geografia pela via da concepção de experiências de aprendizagem inovadoras, ao nível dos conteúdos, dos métodos e dos espaços de aprendizagem, capazes de fazerem dos alunos mais autores e actores da sua aprendizagem (p.16).

Para o professor reinventar o ensino da Geografia, para além das pesquisas que possam ser desenvolvidas sobre a formação de professores de Geografia e ensino da Geografia na escola, passa necessariamente pela tomada de consciência por parte dos docentes das instituições de formação de professores em “*adoptar práticas de ensino que possibilitem ao futuro professor pensar criticamente e articular conhecimentos da Geografia a conhecimentos didáctico-pedagógicos*” (BUQUE, 2013).

Partindo desse pressuposto, o presente texto aborda sobre formação do professor de Geografia na Universidade Pedagógica, destacando alguns aspectos teórico-metodológicos que ajudam a autora deste artigo a orientar esse processo formativo. Será relatada uma experiência de trabalho, enquanto docente de Didáctica de Geografia (DG), no curso de Licenciatura em Ensino de Geografia, no que concerne concretamente a articulação entre ensino e pesquisa. Trata-se de uma experiência desenvolvida na perspectiva de desenvolver nos futuros professores habilidades

de pesquisa sobre a Geografia escolar e, ao mesmo tempo, potencializar o seu conhecimento didático de conteúdo.

O desenvolvimento deste artigo baseou-se na pesquisa bibliográfica, documental e na experiência da autora. O texto está estruturado em três partes. Na primeira parte faz-se uma discussão sobre o papel da pesquisa na construção de conhecimentos docentes em Geografia. Na sequência apresenta-se uma reflexão a partir da experiência vivenciada, enquanto docente na disciplina de DG, destacando-se a importância da articulação entre o ensino e pesquisa na mediação do professor na construção do conhecimento dos futuros professores com recurso a metodologia dialéctica. Na terceira parte apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

### **O papel da pesquisa na construção de conhecimentos docentes em Geografia**

Planos curriculares de diferentes instituições de ensino superior contemplam nos seus princípios orientadores a necessidade da articulação entre o ensino e pesquisa. Análises feitas por Buque (2013) e Duarte (2014) ao actual plano curricular de Licenciatura em Ensino de Geografia da Universidade Pedagógica, evidenciam que em diversas disciplinas que constituem o curso, são propostas várias actividades práticas e de pesquisa, com o objectivo de articular o ensino e pesquisa. Isso constitui um avanço, no entanto, o grande desafio está na execução das propostas no contexto real de trabalho em sala de aula com os futuros professores.

Alguns autores como Souza (2011), Cavalcanti (2012) e Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) consideram a pesquisa como sendo de grande importância na construção de conhecimento docente em Geografia e adiantam algumas indicações sobre como fazer e as competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores, cabendo aos docentes das instituições de formação de professores desenvolvê-las tendo em conta o seu contexto.

Cavalcanti (2002 e 2012) tem apontado a necessidade de se tomar a pesquisa como eixo norteador na formação de professores de Geografia, na situação em que existe um entendimento do ensino como construção do conhecimento do estudante com a mediação do professor. Destaca a importância da articulação do ensino e pesquisa nos seguintes termos:

Em sua formação inicial e continuada, o profissional em Geografia necessita conhecer a produção de conhecimentos em sua área, conhecer e participar de práticas de pesquisa em seu campo de conhecimento, realizar pesquisas em diferentes níveis. Essa atitude de pesquisador pode munir o profissional de

competência necessária a um exercício profissional com qualidade com que hoje se impõe (CAVALCANTI, 2002, p.115).

A citação da autora, mostra a necessidade de o futuro professor estar actualizado em relação aos avanços científicos da sua área de actuação, o que lhe pode permitir a conquista de certa autonomia no trabalho, onde um dos caminhos é a realização de pesquisa.

Por sua vez, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009) consideram importante que os professores em processo de formação inicial pesquisem sobre o ensino de Geografia e procurem entender como são produzidos os conhecimentos a serem ensinados. Esse tipo de pesquisa permite-lhes ter acesso a diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, *“exercita sua capacidade de fazer opções relativas aos conteúdos e suas didácticas e promove sua capacidade de elaboração própria de novos tratamentos e metodologias no âmbito de ensino da disciplina”* (PONTUSCKHA, PAGANELLI e CACETE 2009, p. 99).

As mesmas autoras acrescentam que o desenvolvimento da pesquisa sobre o ensino possibilita que os professores em formação desenvolvam competências relativas à:

- a) análise crítica das metodologias de ensino produzidas e das que estão em uso;
- b) identificação de metodologias de ensino de carácter tradicional e inovadoras;
- c) identificação e utilização das diferentes linguagens próprias ao seu ensino;
- d) capacidade de inferir das diferentes propostas e parâmetros curriculares suas filiações filosóficas e teórico-metodológicas;
- e) capacidade de realizar opções conscientes diante das diferentes metodologias e propostas curriculares de ensino e aprendizagem. (PONTUSCKHA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 100).

Considera-se que as pesquisas sobre ensino, para além das competências que foram apontadas pelas autoras, possibilitam que o futuro professor, no desenvolvimento de tais pesquisas, mobilize diferentes conhecimentos, dentre os quais, o conhecimento didáctico de conteúdo. Esse conhecimento permite ao professor encontrar estratégias para tornar a matéria a ensinar compreensível, como, por exemplo, a ilustração do que está sendo ensinado, os exemplos relacionados com a matéria, analogias, demonstrações, ou seja, as formas de representar e formular o assunto, tornando-o compreensível aos alunos (SHULMAN, 2005).

As formulações de diferentes autores até aqui apontadas, colocam-se como desafios no sentido de docentes das instituições de formação de professores adoptarem estratégias de ensino que incluam a pesquisa sobre o ensino de Geografia.

### **A articulação entre ensino e pesquisa na disciplina de Didáctica de Geografia III: alguns aspectos de reflexão**

Na aplicação do princípio de articulação entre ensino e pesquisa na disciplina de DG, a autora deste artigo tem se orientado pela metodologia dialéctica<sup>22</sup> na mediação para a construção do conhecimento dos estudantes, futuros professores. Foi com base nessa orientação metodológica, que se desenvolveu uma actividade com os estudantes do 5º semestre do curso de Licenciatura em Ensino de Geografia na disciplina de DG III, que consistiu no desenvolvimento de uma pesquisa sobre as possibilidades de uso de objectos de aprendizagem no ensino de temáticas físico-naturais<sup>23</sup> na disciplina de Geografia no Ensino Secundário Geral (ESG).

Conforme foi referenciado, há necessidade de se considerar os avanços da área das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) para melhorar o processo de ensino e aprendizagem na escola. Os objectos de aprendizagem são um produto das TICs e são utilizados como meios de ensino que estimulam a aprendizagem dos alunos, quando utilizados de forma apropriada em diferentes contextos educacionais. Esses recursos de aprendizagem são definidos como sendo “*qualquer recurso, suplementar ao processo de aprendizagem, que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem*” (Tarouco, Fabre e Tamusiunas, 2003, p.2). No entanto, quando se pretende dar mais detalhe podem se definir como,

... qualquer material digital, como, por exemplo, textos, animação, vídeos, imagens, aplicações, páginas web de forma isolada ou em combinação, com fins educacionais. (...) uma das principais características deste recurso é reusabilidade, ou seja, a possibilidade de serem incorporados a múltiplos aplicativos. (BEHAR, 2009, p. 67).

O uso de objectos de aprendizagem no ensino da Geografia proporciona o “*desenvolvimento de raciocínio espacial e habilidade de pensamento, simulam realidades às vezes abstractas aos alunos no contexto de uma aula tradicional, estimulando assim a construção de conhecimento.*” (CASTELLAR, SACRAMENTO, MUNHOZ, 2011, p. 117)

A proposta da actividade de pesquisa supramencionada enquadra-se na abordagem do tema “Novas tendências didáctico-metodológicas aplicáveis ao ensino da Geografia”, conteúdo que

---

<sup>22</sup> A Metodologia dialéctica entende “*o homem como um ser ativo e de relações. Assim, entende que o conhecimento não é ‘transferido’ ou ‘depositado’ pelo outro [...], nem é ‘inventado’ pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isso significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele [...]*” (VASCONCELLOS 1992, p. 2).

<sup>23</sup> A escolha de temáticas físico-naturais deve-se ao facto de terem sido apontadas nas discussões havidas na “Iª Bial de Práticas de Ensino de Geografia em Moçambique” em 2014, como sendo o conteúdo da geografia escolar em que os professores possuem mais dificuldade de ensinar.



faz parte do programa temático daquela disciplina. A DG é uma das disciplinas que faz parte da componente educacional no plano curricular de Licenciatura em Ensino de Geografia. Ela é leccionada em quatro semestres, inicia no 3º semestre, com DG I, e termina no 6º semestre, com a DG IV. Esta disciplina tem como objectivo principal,

[...] fornecer bases sólidas para o exercício da profissão docente. Os conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes adquiridas nas áreas das Ciências Geográficas, Pedagógicas e Psicológicas serão constantemente reactivados e aplicados com vista à consecução dos objectivos definidos. (UP, 2009, p.101).

Pela citação percebe-se que a DG não deve estar dissociada de outras disciplinas do curso. Essa afirmativa é defendida por Garcia Pérez (2006) quando considera que as didácticas específicas têm um carácter de saber de síntese, nos seguintes termos:

La función formativa clave de las didácticas específicas procede de su peculiar carácter integrador y de su ubicación a modo de bisagra entre los saberes de fundamentación y las disciplinas de referencia, por una parte, y la práctica escolar, por otra. Por tanto, se trata de un campo que se nutre del análisis de los problemas de la práctica, pero reflexionándolos a la luz de las aportaciones psicopedagógicas, psicológicas, sociológicas, históricas, etc. y trabajando en todo caso con contenidos escolares que, en gran parte, proceden de determinadas disciplinas de referencia [...]. En definitiva, un campo de síntesis que se ubica entre la teoría y la práctica y desde el que habría que garantizar que las relaciones teoría-práctica constituyan verdaderamente una “práxis”. (Pérez Gómez, 1992, apud GARCIA PERÉZ, 2006, p. 12).

Com o entendimento de que a DG deve estar articulada com outras disciplinas do curso, sugeriu-se uma actividade em que os estudantes precisariam mobilizar conhecimentos das disciplinas da componente educacional e da componente específica.

A actividade foi desenvolvida seguindo os momentos previstos na metodologia dialéctica no processo de mediação para a construção dos conhecimentos dos alunos. Cavalcanti (2013) identifica esses momentos como sendo de: problematização, sistematização e síntese. A caracterização de cada um dos momentos será feita em simultâneo com a descrição e reflexão sobre a experiência vivenciada na disciplina de DG III.

No primeiro momento, nesse caso o de problematização, houve uma discussão teórica no sentido de se perceber o enquadramento do tema sobre objectos de aprendizagem, nas novas tendências do ensino da Geografia. Na discussão inicial procurou-se buscar os conhecimentos prévios que os estudantes tinham sobre o assunto e constatou-se que era um assunto novo para muitos estudantes, no entanto, o estudo do texto escrito por Castellar, Sacramento e Munhoz

(2011) foi fundamental nesse momento inicial. Pois, segundo Souza (2008) no contexto em que o professor procura despertar os conhecimentos prévios dos alunos sobre um assunto, quando percebe que estes não têm conhecimentos em um nível que lhes possibilite extrair informações de seu contexto, é importante que lhes dê apoio, o que pode consistir na planificação de actividades com textos, filmes, pesquisas, entre outras, que enriqueçam suas vivências (SOUZA, 2008).

Para além da discussão sobre o que são objectos de aprendizagem e seu enquadramento nas novas tendências do ensino da Geografia, questionou-se sobre as possibilidades do uso desses recursos didácticos na escola na abordagem de temáticas físico-naturais. Esse questionamento foi feito porque no uso da metodologia dialéctica no contexto da formação de professores de Geografia, em que a problematização da Geografia escolar e a pesquisa são eixos de formação, é importante que os professores questionem seus estudantes, como as escolas trabalham esse conteúdo<sup>24</sup>, qual a importância desse conhecimento para os alunos da escola e que dificuldades são geralmente apontadas para o trabalho com esse conteúdo na escola. Esses questionamentos podem ser acompanhados de actividades de pesquisa a serem propostas aos estudantes (BUQUE, 2013).

Não foi fácil para os estudantes indicarem diferentes objectos de aprendizagem que pudessem ser utilizados no ensino da Geografia, pois não tinham nenhuma experiência anterior no uso desse tipo de recursos. No sentido de acompanhar os questionamentos com actividade de pesquisa que permitisse o aprofundamento do tema, orientou-se aos estudantes a realização de um levantamento de objectos de aprendizagem<sup>25</sup> que pudessem ser utilizados como recurso didáctico no ensino de temáticas físico-naturais. As temáticas físico-naturais no programa de ensino de Geografia do ESG em Moçambique são abordados na 8ª classe e 11ª classe.

O segundo momento, que se considera de sistematização, consistiu no trabalho de pesquisa e posterior apresentação dos trabalhos desenvolvidos por três grupos em sala de aulas. O desenvolvimento da pesquisa pelos estudantes envolveu a mobilização de diferentes conhecimentos, pois era necessário estudar os programas de ensino de Geografia da 8ª e 11ª classes para conhecerem os objectivos de aprendizagem que se pretendem alcançar, ver como

---

<sup>24</sup> Nessa situação há que se atentar que a forma como se trabalha o conteúdo na Geografia académica é diferente da forma como se o trabalha na Geografia escolar.

<sup>25</sup> Na discussão sobre como deveria ser desenvolvida a actividade decidiu-se colectivamente que ir-se-ia apenas fazer o levantamento de vídeos e animações dentro do grande conjunto de objectos de aprendizagem que podem ser utilizados como recurso de ensino.

essas temáticas são abordados nos livros didáticos e como o vídeo pode ser um recurso para ajudar o aluno a construir o conhecimento.

Com base na consulta aos programas de ensino, identificaram três vídeos que, na opinião deles, poderiam ser utilizados no ensino dos seguintes temas: Erosão, Ciclo da água e Vulcanismo. Considera-se que os estudantes fizeram muito esforço e preocuparam-se em fazer acompanhar o vídeo com uma explicação sobre como iriam fazer e em que momento, caso tivessem que ensinar essa temática na escola. No entanto, nesse momento identificou-se uma grande dificuldade por parte do grupo de estudantes que apresentou o vídeo sobre o vulcanismo, seleccionado para ser utilizado como recurso de ensino na 8ª classe. Verificou-se que o nível de profundidade em que se abordava o conceito de Vulcanismo era na perspectiva dos estudos na Universidade.

A dificuldade acima referenciada remete-nos a discussão sobre a diferença entre a Geografia académica e a Geografia escolar, pois conforme refere Callai (2010), embora tenham a mesma matriz de origem e utilizarem os mesmos procedimentos para a realização de análises geográficas, são diferentes. Essa diferença fundamenta-se no facto de a ciência ter como função responder aos problemas produzidos pelos homens por meio da investigação, enquanto a disciplina escolar ensina os alunos a desenvolver capacidades de interpretar a espacialidade dos fenómenos. A autora argumenta que a Geografia académica,

Responde a questionamentos específicos para os quais a ciência deve-se debruçar na busca de respostas que sejam adequadas para entender os problemas da humanidade. [...] a geografia escolar, embora com a mesma matriz de origem, apresenta características específicas que se referem ao conjunto em que se insere, que é a perspectiva da escola (CALLAI, 2010, p. 22).

Nesse contexto, há necessidade dos futuros professores perceberem que na selecção dos recursos de ensino devem considerar que existe diferença entre a Geografia ensinada na universidade e a ensinada na escola, pois essas instituições não têm a mesma finalidade. Assim sugeriu-se que o grupo procurasse outro vídeo adequado para a 8ª classe.

A última etapa desta actividade consistiu na reflexão sobre a actividade realizada e sobre como é que se pode massificar o uso desses recursos nas escolas moçambicanas. Sugeriu-se que os estudantes continuassem a explorar outros objectos de aprendizagem no sentido de poderem utilizá-los em algumas aulas no período do estágio pedagógico no 7º semestre do curso. Apesar dessa sugestão, reconhece-se que muitas escolas do ESG carecem de infra-estruturas adequadas

para o uso de recursos multimídia, mesmo assim, podem-se seleccionar os recursos tendo em consideração o contexto de cada escola.

Na análise final da actividade considerou-se que foi positiva, pois no seu desenvolvimento os estudantes procuraram articular conhecimentos da Geografia e conhecimentos pedagógico-didáticos, o que contribuiu grandemente na sua formação como futuros professores.

### **Considerações finais**

A reflexão sobre a articulação entre o ensino e pesquisa na formação de professores de Geografia considera-se importante, pois permite verificar como a nossa acção como docentes contribui para a construção de conhecimentos docentes dos futuros professores. A experiência do desenvolvimento da pesquisa com os estudantes do 5º semestre, sobre as possibilidades de uso de objectos de aprendizagem no ensino da Geografia no ESG, mostra que os estudantes mobilizaram diferentes conhecimentos, no entanto, há necessidade de se discutir mais nas aulas sobre a diferença entre a Geografia académica e a Geografia escolar, pois é onde apresentam mais dificuldades.

### **Referências**

- BEHAR, Patrícia Alejandra. *Modelos pedagógicos em Educação a distância*. Porto Alegre, Editora Artmed, 2009.
- BUQUE, Suzete. *Conhecimentos docentes dos alunos da Licenciatura em Geografia da Universidade Pedagógica - Maputo*. Tese (Doutoramento), Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2013.
- CACHINHO, Herculano. *Criar Asas: Do Sentido da geografia Escolar na Pós-modernidade*. [http://www.apgeo.pt/files/docs/CD\\_V\\_Congresso\\_APG/web/\\_pdf/A2\\_14Out\\_Herculano%20Cachinho.pdf](http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A2_14Out_Herculano%20Cachinho.pdf) Acesso a 15 de Marco de 2016.
- CALLAI, Helena Copetti. "Geografia ensinada: Desafios de uma educação geográfica". In: MORAIS, Eliana M. B. MORAES, Loçandra B. (orgs.). *Formação de professores: Conteúdos e metodologias no ensino de Geografia*. Goiânia, Editora Vieira, 2010.

- CASTELLAR, Sónia; SACRAMENTO, Ana Cláudia; MUNHOZ, Gislaíne Batista. "Recursos Multimídia na Educação Geografia: Perspectivas e possibilidades". *Revista Ciência Geográfica* – Vol. XV (1):Janeiro/Dezembro- 2011.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. "Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos". In: ALBUQUERQUE, Maria A. M. de; FERREIRA, Joseane A. de S.. (orgs.). *Formação, pesquisa e políticas docentes: Reformas curriculares em questão*. João Pessoa- PB, Editora Mídia, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas, S.P, Papyrus, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia, Alternativa, 2002.
- DUARTE, Stela. "A prática e a pesquisa na formação de professores de Geografia". In Duarte, S. e Raimundo, Inês . (Org): *Geografia em Moçambique: Passado, Presente, Futuro*. Maputo, Editora Educar. 2014 (pp. 290 – 297).
- GARCIA PÉREZ, F. "Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales". En J. M. Escudero y A. Luís (Eds.), *La formación del profesorado y La mejora de La educación. Políticas y prácticas*. Barcelona, Octaedro, 2006, p. 269-309.
- PONTUSCHKA, Nidia. N.; PAGANELI, Tomoko, I.; CACETE, Núria. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2009.
- SOUZA, Ruth Catarina C. R.de. "Universidade processo de ensino-aprendizagem e inovação". In: GALVÃO, Afonso e SANTOS Gilberto Lacerda dos (Orgs.) *Educação: Tendências e Desafios de um Campo em Movimento*. Coletânea. 9º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste / ANPEd Centro-Oeste Volume 2. Taguatinga, DF 2008.
- SOUZA, Vanilton "A formação acadêmica do professor de Geografia: Dimensões teóricas". In: CALLAI, Helena Copetti (org.). *Educação Geográfica. Reflexão e prática*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2011.
- SHULMAN, Lee. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de La nueva reforma. Profesorado. *Revista de Curriculum y formación del profesorado*. Granada-España, ano 9, n.2, p, 1-30, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>. Acesso em :20 de abril de 2012.
- TAROUCO, Liane M. R.; FABRE, Marie-Christine J. M.; TAMUSIUNAS, Fabrício R.. *Reusabilidade de objectos educacionais*. Net, Porto Alegre, fev.2003. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13628>. Acesso em 20 de Outubro de 2017.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia com Habilitação em Ensino de Turismo ou em Ensino de História*. Maputo, UP, 2009.

VASCONCELLOS, Celso dos S.. *Planejamento: Projeto de ensinoaprendizagem e projeto político-Pedagógico*. São Paulo, Libertad Editora, 2010.

## Reformas curriculares na formação de professores em Moçambique

*Azevedo B. B. Nhantumbo<sup>26</sup> & Manuel Z. Guro<sup>27</sup>*

### Resumo

A formação de professores em Moçambique está intimamente relacionada com os momentos sociopolíticos, históricos, económicos e culturais que o país atravessou depois da Independência Nacional. Registaram-se várias tentativas para adopção de modelos que se ajustassem aos diferentes momentos e contextos que o país atravessou. Foi nesta perspectiva que nos propusemos a apresentar o presente artigo que resulta da revisão bibliográfica e documental, com o objectivo de caracterizar os momentos marcantes de formação inicial de professores para o ensino primário, desde 1975 até 2011. Pretendemos, finalmente, abordar as principais características de alguns modelos de formação e as motivações que determinaram as sucessivas mudanças de modelos de formação de professores primários. Assim, o estudo concluiu que os inúmeros modelos de formação de professores adoptados, desde a Independência Nacional, justifica-se pela tentativa de ajustar os mesmos aos contextos, desafios e necessidades da sociedade. Contudo, nem sempre os modelos de formação de professores introduzidos foram desenhados tendo em consideração os currículos para os quais os graduados iriam trabalhar. Portanto, a actual adopção de currículos por competência nos currículos de formação de professores constitui um desafio tanto para os formadores como para os desenhadores do currículo. Este facto impõe mais estudos e formações pelas instituições afins.

**Palavras-chave:** Reforma Curricular. Modelos de Formação de Professores.

### Abstract

The training of teachers in Mozambique is closely related to the historical, economic and cultural socio-political moments that the country has crossed after the National Independence. There have been several attempts to adopt models that fit the different moments and contexts that the country has gone through. It was from this perspective we set out this article that results from the bibliographical and documentary revision, with the aim of characterizing the marked moments of initial teacher training for primary education, from 1975 to 2011. We intend, finally, to address the main characteristics of some training models and the motivations that determined the successive changes of the primary teacher training models. Thus, the study concluded that many models of teacher training adopted after Independence, were in the attempt to adjust them to the contexts, challenges and needs of society. However, the teacher-training models introduced were not always designed considering the curricula to which the graduates would work. Therefore, the current adoption of competency-based curricula in teacher training curricula is a challenge for both trainers and curriculum designers. This fact imposes more studies and training by related institutions.

**Key-words:** Curricular Reform. Teacher Training Models.

---

<sup>26</sup> Doutor e Pós-Doutor em Educação/Currículo pela Universidade do Minho (Portugal) Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) de Moçambique, Maputo. Email: azevedo2002@gmail.com

<sup>27</sup> Doutor em Desenho e Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela Universidade de Pretoria, África do Sul. Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane de Moçambique, Maputo. Email: manuelguro@gmail.com

## 1. Introdução

Durante várias décadas, o exercício da profissão docente, diferentemente de outras profissões, nunca foi condicionado à formação inicial. Para justificar esta lacuna, os países em desenvolvimento evocam a insuficiência de recursos financeiros que não respondem à demanda provocada pelo fluxo de crianças nas escolas, devido às elevadas taxas de natalidade e à valorização cada vez crescente que estas sociedades dão ao ensino. Entretanto, nos países desenvolvidos este fenómeno regista-se apenas no Ensino Superior, onde a formação psicopedagógica nem sempre fez parte dos requisitos condicionantes para a selecção de docentes. É que, devido a clivagens sociais, que consecutivamente colocam a escola à prova, ao professor é exigida uma formação profissional docente que lhe proporcione “*saberes, capacidades e valores para melhor desempenho das suas actividades*” (SARMENTO, 1996:15), numa altura em que as exigências da sociedade “*desafiam a autonomia profissional do professor e levantam a questão sobre o que significa ser um profissional sob um escrutínio público cada vez maior*” (DAY, 2001:21). Nestes termos, a preparação do professor assume-se como sendo uma estratégia segura para responder aos desafios que se colocam.

No campo de formação profissional é comum ouvir-se falar de dois tipos de formação: a formação inicial e a formação em exercício ou contínua.

*A formação inicial* - é aquela em que instituições vocacionadas dirigem um processo de transmissão e/ou de desenvolvimento de conhecimentos e de capacidades técnico-profissionais para posterior início do exercício de uma profissão, função e/ou trabalho. É o primeiro programa completo de formação que habilita o indivíduo para o desempenho das tarefas que constituem uma função, profissão ou trabalho. No caso da profissão docente, refere-se ao treinamento de candidatos que, pela primeira vez, irão exercer a actividade de professorado. São indivíduos que adquirem a formação teórica psicológica e pedagógica, bem como o exercício prático da actividade docente.

A formação contínua é o

conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional (quando existe), e que visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos (RIBEIRO, 1989)<sup>28</sup>.

---

<sup>28</sup> Citado por Pacheco & Flores (1999:128).



Como se pode depreender, a existência de um tipo de formação sem o outro signific uma grande falta do ponto de vista profissional. O nosso enfoque, contudo, insere-se na formação inicial, na qual pretendemos, com a presente reflexão bibliográfica e documental, caracterizar os momentos marcantes da formação inicial de professores para o ensino primário, desde a Independência Nacional em 1975 até 2011. Iremos, finalmente, abordar as principais motivações que estiveram na origem das sucessivas mudanças de modelos de formação de professores primários.

Moçambique é dos países da África Austral com certo número de professores que exerce a actividade docente sem formação psicopedagógica inicial, e com turmas ao ar livre no exercício do processo ensino-aprendizagem, e sem meios básicos de ensino exigidos. É ainda um dos países “*com recorde número de modelos de formação de professores primários adoptados, entre os anos 1975 e 2010*” (NHANTUMBO, 2013). Alguns dos modelos não duraram três anos a serem implementados e “*terminaram antes de se avaliarem os objectivos para os quais foram criados*” (DONACIANO, 2006:6).

A formação de professores em Moçambique está intimamente relacionada com os momentos sociopolíticos, históricos, económicos e culturais que o país atravessou depois da Independência. SERRASINA, et al. (2011), identificam três grandes períodos que caracterizam o processo ao longo deste período, designadamente: i. Período transitório de formação de professores, entre 1975 e 1976; ii. Período de consolidação de formação de professores para o Sistema Nacional de Educação (SNE), entre 1977 e 1991 e iii. Período de reforma do SNE e de reconstituição da rede escolar entre 1992 a 2010.

*O período transitório de formação de professores entre 1975 e 1976* foi precedido por um Seminário Nacional de Educação que decorreu na Cidade da Beira (centro do país) entre os meses de Dezembro de 1974 e Janeiro de 1975. O Seminário reuniu alguns professores experientes provenientes de todo o país, e foi organizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). Este encontro tinha em vista proceder à revisão dos programas de ensino da 1<sup>a</sup> a 11<sup>a</sup> classes, adequando-os aos contextos sociopolíticos, económicos e culturais da sociedade moçambicana. Este processo decorreu alguns meses após à assinatura de Acordos de Lusaka a 7 de Setembro de 1974, que marcou o fim da dominação colonial portuguesa e do conflito armado no país.

Um mês depois da proclamação da Independência Nacional, o ensino e outros serviços públicos foram nacionalizados a 24 de Julho de 1975. A nacionalização de instituições de ensino

aumentou o acesso escolar ao maior número de moçambicanos que, segundo estes autores, “*dos 671617 alunos matriculados no ensino primário, em 1975 passou-se a 1276 500, em 1976*” (SERRASINA, et al, 2011:6). Esta “explosão de efectivos escolares” coincide com a fuga de muitos professores nacionais e estrangeiros para fora do ensino e/ou do país. E como forma de responder à demanda, o Governo contratou vários moçambicanos e alguns estrangeiros para o professorado sem formação profissional docente e, muitas vezes, sem habilitações literárias aceitáveis para ocupar as vagas deixadas e/ou novos postos de trabalho criados. Contudo, enquanto o MEC contratava foi, igualmente, criando centros de formação de professores. Em 1975 o MEC criou 10 Centros de Formação de Professores primários (CPPP’s) distribuindo-os por todas as 3 regiões do país (Norte, Centro e Sul), sendo um em cada província. Foram seleccionados, como formadores destas instituições, professores com o diploma dos cursos de Magistério Primário (nível médio) e professores de Posto Escolar que, para tal, foram submetidos a uma mini-formação.

Para o Ensino Secundário, o MEC organizou vários Seminários Provinciais e Regionais e neles integravam, maioritariamente, professores estrangeiros. CHIRRIME (2000:11)<sup>29</sup> confirma a existência de vários cursos de curta duração (de 1 a 3 meses) logo após a Independência Nacional.

O período de consolidação de formação de professores para o SNE entre 1977 e 1991 caracteriza-se, essencialmente, pela criação de novas instituições de formação de professores que passaram a ter variadíssimas denominações, das quais se destacam: as Escolas de Habilitação de Professores, as Escolas do Magistério Primário, os Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs), o Centro de Formação de Quadros de Educação em Maputo, em 1978, o Instituto Médio Pedagógico de Umbeluzi (IMPU) em 1979, a Escola de Formação de Professores de Educação Física de Maputo, transformado, mais tarde, em Instituto Nacional de Educação Física (INEF), em 1983, a Escola de Formação de Professores de Educação Física de Quelimane em 1979, as Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs) em 1984, o Instituto Médio Pedagógico e Industrial (IMPI) na província de Nampula, em 1980, o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), em 1988, os Institutos Médios Pedagógicos (IMPs) nos anos 90, e hoje os Institutos de Formação de Professores (IFPs). Foi assim que o NIQUICE (2005:14) chamou de “moda” à diversidade de modelos de formação de professores que o país criou.

---

<sup>29</sup>Citado por Niquice (2005:34).

Finalmente, o período de reforma do SNE e de reconstituição da rede escolar entre 1992 a 2010 caracterizou-se por uma estabilidade social que resultou do início do crescimento económico como consequência do fim da guerra civil no país. Registou-se neste período maior crescimento da rede escolar dos Ensinos Primário, Secundário e Superior, mas com uma estagnação do Ensino Técnico Profissional. Foi o período em que o MEC fez a revisão da Lei nº 4/83 sobre o SNE com a aprovação da Lei nº6/92 que apresenta uma nova visão da educação à luz da nova Constituição de 1990 que introduz o sistema multipartidário no país.

A partir da revisão da lei de base - Lei do SNE, e como referem SERRASINA, et al., a formação de professores foi orientada tendo como base,

a Política Nacional da Educação de 1995 e os Planos Estratégicos da Educação (I, II e III), os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM), o Movimento de Educação Para Todos e PARPA (I e II). Assim, foram eliminadas todas as Instituições de Formação criadas no período anterior à excepção dos CFPP's e no seu lugar criaram-se outros, tais como:

- (i) Instituto Nacional de Formação de Alfabetizadores e Educadores de Adultos na Beira (INEA) – 1994, para formar Educadores Profissionais;
- (ii) Universidade Pedagógica (UP) – 1996 – para formar professores do Ensino Secundário;
- (iii) Instituto de Magistério Primários (IMAP) – 1998 – para formar professores do Ensino Primário Completo, mais tarde extintos os CFPP's e os IMAP's e em seu lugar criados os actuais Institutos de Formação de Professores (IFP's) – 2007 – para formar professores do Ensino Primário Completo.
- (iv) Faculdade da Educação da Universidade Eduardo Mondlane reaberta em 2006, que em paralelo com a Faculdade de Letras formam professores para o Ensino Secundário;
- (v) Instituto de Educação Aberta e a Distância (IEDA) – 2005, para prover curso a distância para professores do Ensino Primário em exercício e formação geral do Ensino Secundário a distância;
- (vi) Universidade Católica de Moçambique – de iniciativa não pública que forma professores para o Ensino Secundário;
- (vii) Escolas de Formação de Professores do Futuro (EPFs) da ADPP - 1993, para formar professores do Ensino Primário Completo, com maior enfoque para as zonas rurais (2011:8).

É na sequência destas instituições que interessa-nos apresentar as características curriculares de alguns modelos de formação de professores.

## 2. Características curriculares de alguns modelos/cursos de formação de professores

Mesmo em países actualmente desenvolvidos, a formação de professores primários não foi feita, desde início, em universidades. Em Portugal, por exemplo,

A formação profissional de professores, nas universidades portuguesas, não tem constituído uma prioridade. (...) Foi no início dos anos setenta que as faculdades de ciências criaram cursos de formação inicial de professores e foi com as universidades novas que a formação de professores de outras áreas disciplinares passou a ter lugar no ensino universitário (CRUZ, 2003:6).

Em Moçambique, a Universidade Pedagógica de Maputo começou a formar professores para o Ensino Básico (1<sup>a</sup> a 7<sup>a</sup> Classes), ao longo da presente década, o mesmo período que o MEC introduziu, no país, o novo currículo do Ensino Básico. A análise sobre se o currículo desenhado por esta instituição superior permite uma melhor interpretação do currículo do Ensino Básico não se insere nos objectivos desta reflexão.

Os diferentes modelos de formação de professores adoptados no país depois da Independência Nacional tinham, cada um, seus objectivos e motivações em função das condições e contextos sociopolíticos e económicos do país.

Não pretendemos apresentar as características de todos os modelos de formação que o país adoptou, uma vez que não tivemos acesso a fontes seguras. Iremos, contudo, apresentar algumas das características dos modelos que tivemos acesso, considerando, igualmente, a semelhança dos Planos de estudos que apresentam.

### 2.1. Os primeiros cursos de formação de professores entre 1975 e 1980

Entre 1975 e 1980, a duração dos cursos de formação de professores aumentou de 6 para 10 meses, tendo, em seguida, prolongado até 12 meses.

O Plano de estudos que constituía o guião curricular na ministração destes cursos é o que se pode observar na tabela abaixo.

**Tabela I:** Plano de estudos dos primeiros cursos de formação de professores: 1975 - 1980

Nº Ordem	Área /Disciplina	Horas/semana
1	Educação Política	3
2	Português	6
3	Matemática	7

4	Pedagogia	4
5	História	4
6	Geografia	4
7	Ciências Naturais	4
8	Psicologia	1
9	Desenho	1
10	Educação Sanitária	2
11	Administração Escolar	2
12	Trabalhos Manuais	4
13	Educação Física	2
14	Educação Cultural	1
15	Agropecuária	2
	<b>Total</b>	<b>47</b>

Fonte: MEC (1980)<sup>30</sup>

A importância ou peso da disciplina neste Plano de estudos pode ser deduzida recorrendo à proposta de ZABALZA (1994:121) na qual a sequência e o espaço (duração) que ocupam as unidades curriculares constituem aspectos fundamentais. Neste caso, deu-se mais peso às disciplinas gerais (Português e Matemática) do que às disciplinas das Ciências de Educação, talvez porque se tinha a consciência de que os candidatos não tinham bases seguras no domínio da Língua de ensino e da Numeracia. São candidatos que, maioritariamente, tinham habilitações literárias entre 4<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> Classes.

Um facto curioso é que a Educação Política constituía uma das disciplinas com maior peso curricular depois das disciplinas de Psicologia e de Pedagogia. Esta marca curricular permite-nos concluir que a Educação Política constituía, na altura, uma prioridade do Governo na formação de professores. Era preciso que o professor fosse politicamente competente e torná-lo verdadeiro comissário político e mensageiro da linha política do Partido ao nível das escolas e da comunidade onde a escola estava inserida. Era o período da implantação da linha política de governação do Partido único (FRELIMO) em todo o país.

Como refere NIQUICE (2005), os cursos compreendiam duas componentes: a teórica e a prática. A componente prática consistia no desenvolvimento de práticas pedagógicas, primeiro ao nível de salas de aulas (simulações entre formandos), segundo ao nível dos alunos das escolas anexas aos centros de formação e depois noutras escolas distantes, e que se designava por estágio. O estágio começou a ganhar mais espaço a partir do ano de 1977, nos cursos de duração de 10 a 12 meses.

---

<sup>30</sup>*Ibidem.*

O baixo nível de escolaridade e o reduzido tempo de formação dos professores formados neste modelo, alguns deles actualmente em vias de reforma, não permite uma correcta e efectiva interpretação e implementação do actual currículo do Ensino Básico baseado em competências.

## 2.2. Modelo de formação de professores de 6<sup>a</sup>+1 Ano

O modelo de formação de professores de 6<sup>a</sup>+1 ano de formação vem romper as formações de curta duração que existiam antes, designadas por cursos de reciclagem de professores.

Em 1982 estes cursos já apresentavam um perfil e objectivos gerais parafraseados por NIQUICE (2005:35) nos seguintes termos:

Preparar os alunos (...) de forma a que: 1. Adquiram conhecimentos sócio-políticos necessários à compreensão e prática da linha política do Partido Frelimo (...) e a uma atuação e comportamento próprios de um agente educador; 2. Adquiram conhecimentos básicos científicos e técnicos que garantam a melhoria da qualidade de ensino (...) através de conhecimentos psico-pedagógicos, didáticos e de formação geral; 3. Adquiram conhecimentos psico-pedagógicos, e metodológicos básicos necessários ao desenvolvimento da capacidade de resposta às situações que se apresentam na atividade docente e de estabelecimento de uma relação correta professor-aluno; 4. Desenvolvam a consciência crítica, a imaginação e criatividade e o espírito de inovação; 5. Adquiram conhecimentos (...) no sentido de saber o que há a mudar e como saber inserir a escola na comunidade (MEC/DNE, 1982).

Analisando cuidadosamente os objectivos deste modelo, pode-se constatar que a preparação do professor visava, essencialmente, para a *compreensão prática da linha política do Partido Frelimo*. Este era o primeiro e um dos objectivos mais importantes do modelo. Deve-se compreender que, ainda no período da introdução deste modelo, a situação do país era politicamente fervorosa em que, por um lado, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) situava-se ainda no processo de sua implantação através da divulgação da sua linha política, mobilizando as massas para o seu profundo conhecimento. Por outro lado, o país já era alvo de ataques do regime minoritário de Ian Smith da então Rodésia e dos Boers do Apartheid da vizinha África do Sul. Estes factos podem ter sido determinantes para a prioridade nesta linha.

Como analisa Nhantumbo (2013), do ponto de vista técnico-profissional, o modelo, no seu objectivo 3, manifesta a intenção de assegurar que os formandos "*Adquiram conhecimentos psicopedagógicos, e metodológicos básicos necessários ao desenvolvimento da capacidade de resposta às situações que se apresentam na actividade docente e de estabelecimento de uma*

*relação correcta entre professor-aluno". A capacidade de resposta às situações novas que se apresentam na actividade docente, como refere o objectivo, permite-nos considerar um prenúncio da manifestação da intenção da implementação da filosofia do modelo por competência, apesar de, na altura, não constituir parte dos discursos dos planificadores dos currículos no país.*

O Plano de estudos deste modelo é como se apresenta na tabela II abaixo.

**Tabela II:** Plano de estudos do modelo de 6+1 ano de formação

Nº de Ordem	Áreas/Disciplinas	Horas Semanais	Horas Anuais
	<b>A. ÁREA SOCIOPOLÍTICA</b>		
1	Educação Política	3	84
2	Ética	1	28
	<b>B ÁREA PSICOPEDAGÓGICA</b>		
3	Pedagogia	4	112
4	Psicologia	3	84
5	Legislação e Administração Escolar	1	28
	<b>C.ÁREA DE FORMAÇÃO METODOLÓGICA</b>		
6	Português e Didáctica Específica	8	224
7	Matemática e Didáctico Específica	5	140
8	Educação Física e Didáctica Específica	2	56
9	Ciências e Educação Sanitária e Didáctica Específica	4	112
10	Geografia e Didáctica Específica	3	84
11	História e Didáctico Específica	3	84
12	Educação Cultural	1	28
13	Material Didáctico	2	56
14	Educação Musical	1	28
15	Actividades Culturais	1	28
16	Desenho	2	56
17	Actividades Musicais	1	28
	<b>TOTAL de horas lectivas por semana</b>	<b>45</b>	
	<b>TOTAL de horas lectivas por ano</b>		<b>1260</b>

Fonte: MEC/DNE (1982)<sup>31</sup>

Fazendo uma apreciação das unidades curriculares deste modelo, pode-se notar que persiste a consciência, por parte do MEC, do baixo nível de escolaridade dos candidatos a estes cursos (6ª Classe), daí a atribuição da elevada carga horária às disciplinas básicas (Português e Matemática), seguidas por didácticas e depois por outras disciplinas gerais. Esta decisão curricular visava elevar o nível científico dos formandos ao longo da sua formação.

<sup>31</sup>Citado por Niquice (2005:36).

Uma das unidades curriculares que se nos afigura de extrema importância é a Legislação e Administração Escolar. O estudo de normativos básicos para futura carreira que lhes esperava bem como a aprendizagem de noções básicas de gestão e administração de uma escola parecem-nos uma das mais importantes áreas de formação de um professor, pois, são aprendizagens que directamente dizem respeito à sua actividade docente e à gestão de escolas nas quais, porventura, venha assumir cargos de direcção.

### **2.3. Modelo de formação de professores de 6<sup>a</sup>+3 Anos.**

A melhoria da qualidade de ensino foi sempre uma preocupação do Governo de Moçambique através do MEC. Considerou-se que a boa formação do professor seria um dos mais importantes factores para essa qualidade. Só que com o baixo nível de escolaridade dos candidatos disponíveis na altura, era preciso encontrar formas para elevar o seu nível científico. Assim sendo, em 1983 o MEC introduziu o curso de 6<sup>a</sup>+3 anos de formação.

NIQUICE (2005:37) parafraseia nos seguintes termos o perfil desenhado e os objectivos definidos para este curso, citando os documentos do MEC:

Para realizar as suas funções, o professor primário a ser formado deve:

- 1) Ser capaz de compreender o mundo infantil e estabelecer as relações correctas com os seus educandos;
- 2) Lançar as bases para o desenvolvimento nos alunos da concepção dialéctico-materialista do mundo e a formação integral da sua personalidade;
- 3) Ter capacidade de realizar o seu trabalho criadoramente, aspirando sempre ao aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, capacidades e habilidades”.

Os objectivos estavam definidos nos seguintes termos:

1. “Possuir os conhecimentos do Marxismo-Leninismo necessários à aquisição de uma concepção científica (...) da natureza (...) e do pensamento;
2. Interiorizar e converter em hábitos (...) e convicções pessoais os princípios políticos, ideológicos e morais do socialismo, para que, de forma activa e consciente, participe na construção do socialismo (na área sócio-política);
3. Ter habilidade para conhecer e compreender a criança, as suas necessidades e particularidades;
4. Ter a habilidade de observar pedagogicamente a criança;
5. Saber organizar o processo de ensino-aprendizagem.
6. Dominar as técnicas de comunicação para ligar a escola à comunidade (área psico-pedagógica);
7. Analisar os programas, livros, guias metodológicas e manuais;



8. Seleccionar adequadamente os conteúdos (...) correspondentes ao ensino primário;
9. Estruturar as suas aulas de acordo com o nível dos alunos, os interesses, as condições da escola;
10. Aplicar de maneira criadora os métodos, os meios;
11. Avaliar sistematicamente a aprendizagem dos alunos (...) atendendo ao nível dos seus conhecimentos, capacidades (áreas de especialidade) (Ibidem).

O Plano de estudos para a materialização da filosofia deste modelo é o que abaixo se apresenta.

**Tabela III:** Plano de estudos do modelo de formação de professores de 6+3 Anos.

Nº de Ordem	ÁREA OU DISCIPLINA	Número De Aulas Por Semana						Total de horas nos 3 anos	
		1º ANO		2º ANO		3º ANO			
		1º se m	2º se m	1º se m	2º se m	1º se m	2º se m		
	<b>A. ÁREA POLÍTICO-PEDAGÓGICA</b>								
1	Marxismo-Leninismo	2	2	2	2	2	2	206	
	<b>B. ÁREA PSICOPEDAGÓGICA</b>								
2	Pedagogia	4	3	3	2	2	2	280	
3	Psicologia		2	2	2	2	2	170	
	<b>C. ÁREA DE FORMAÇÃO GERAL</b>								
4	Português	7	7	4	4	4		490	
5	Matemática	5	5	3	3	3		358	
6	História	2	2	2	2	-		152	
7	Geografia	2	2	2	2	-		152	
8	Física	2	2	2	2	-	E	152	
9	Química	2	2	2	2	-	S	152	
10	Biologia	2	2	2	2	-	T	152	
	<b>D. ÁREA DE ESPECIALIDADE</b>						Á		
11	Metodologia do Português	-		3	4	5	G	5	269
12	Metodologia da Matemática	-		2	2	5	I	5	211
13	Metodologia da História	-			-	2	O	2	54
14	Metodologia da Geografia	-			-	2		2	54
15	Metodologia Das Ciências Naturais	-			-	2		2	54
16	Ed. Física e Metodologia	2	2	2	2	2		2	206
17	Act. Laborais e Metodologia	2	2	1	1	1		2	150
18	Ed. Cívica e Metodologia	1	1	1	1	1		1	103
19	Desenho e Metodologia	-		2	2	2		2	130
20	Ligação Escola-Comunidade (LEC)	1	1	1	1	1		1	103
21	Música e Metodologia	1	1	1	1	1		-	94
	<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>37</b>		<b>30</b>	<b>3692</b>

Fonte: MEC/DNFQE (1983:12)<sup>32</sup>

<sup>32</sup>Citado por Niquice (2005:38).

A marca histórica e política deste modelo está patente no seu primeiro objectivo: *Possuir os conhecimentos do Marxismo-Leninismo necessários à aquisição de uma concepção científica (...) da natureza (...) e do pensamento.*

A Linha Política do Partido único baseava-se nos princípios do Marxismo e Leninismo. A interpretação da ciência deveria estar, igualmente, baseada nesta linha. Pode-se observar ainda que a primeira área de estudo é político-pedagógica, que integra unicamente o Marxismo-Leninismo como disciplina.

O modelo integrava, obviamente, a componente psicopedagógica e metodológica depois de um lote de disciplinas gerais que tinha em vista aumentar o nível científico dos formandos. As disciplinas de Português e Matemática continuam com um peso curricular relativamente maior, considerando a elevada carga horária atribuída.

Fazendo uma apreciação geral do Plano de estudos, o número de disciplinas afigura-se entre 14 a 18 por semestre, e, conseqüentemente, a sua carga horária se mostra igualmente elevada. De facto, a definição de saberes mais importantes e prioritários é um dos exercícios mais difíceis com que os desenhadores de currículos se têm confrontado.

#### **2.4. Modelo de Formação de Professores de 7<sup>a</sup>+3 Anos**

A introdução do modelo de 7<sup>a</sup>+3 anos de formação em 1991 insere-se na perspectiva de ajustar a formação de professores no contexto, essencialmente político, que se vivia no país. Acabava-se de introduzir, em 1990, o multipartidarismo através da revisão da Constituição da República. Foi nestes termos que era necessário que o professor respeitasse as diferenças de ideias e opções partidárias ao longo da sua carreira de ensinar o saber, o saber ser, estar e viver com os outros. Nestes termos, foram definidos objectivos que respeitassem as reformas introduzidas na Lei Mãe (Constituição), parafraseados por NIQUICE (2005:39), nos seguintes termos:

O futuro professor deve ter (...) conhecimentos, (...) capacidades e habilidades que lhe permitem desempenhar os papéis de educador, facilitador, dinamizador da integração escola-comunidade, profissional de ensino. Portanto, ao concluir o curso, o futuro professor deverá ser capaz de:

1. Aplicar de forma criativa os princípios da política educacional vigente em Moçambique;
2. Aplicar os modelos, métodos e técnicas adequadas ao ensino e à aprendizagem;

3. Utilizar correctamente as técnicas de comunicação;
4. Avaliar criticamente o processo de ensino-aprendizagem.

O Plano de estudos para a materialização destes objectivos foi desenhado como se apresenta abaixo.

**Tabela IV:** Plano de estudos do modelo de formação de professores de 7<sup>a</sup>+3 Anos.

Nº DE ORD EM	DISCIPLINAS	Nº DE SEMANAS	1º ANO				2º ANO			3º ANO		TOTAL
			1º SEM		2º SEM		3º SEM		4º SEM	5º SEM	6º SEM	
			P	T	T	T	P	T	T	P	T/A	
1	Pedagogia		P	4	4	3		2	2	E		256
2	Psicologia da Educação		R	3	3	3		3	2	S		222
3	Administração E Gestão Escolar		Á					2	2	T		72
4	Português e Metodologia		T	5	5	5		5	5	Á		412
5	Matemática e Metodologia		I	4	4	4		4	4	G		344
6	História e Metodologia		C		2	2		2	2	I		140
7	Geografia e Metodologia		A		3	3		2	2	O		174
8	Ciências Naturais e Metodologia		S	3	3	2		2	2			206
9	Educação Cívica		DE	2	2	2		2	2	N		172
10	Educação Musical e Metodologia			2	2	2		2	2	A		172
11	Educação Estética e Metodologia		O	2	2	2		2	2			172
12	Educação Física e Metodologia		B	2	2	2		2	2			172
13	Actividades Laborais e Metodologia		S	2	2	2		2	2	E		222
14	Educação para a Saúde		R					2	2	S		72
<b>Total</b>			V							O		
			A	30	35	35		33	32	L		2808
			Ç							A		
			Ã							S		
			O									

Fonte: MINED/DNEP (1991:1)<sup>33</sup>

**Legenda:** P- prática; T- teoria; T/A- teoria e avaliação final

Observando atentamente os elementos do Plano de estudos (Tabela IV), pode-se constatar que possui, igualmente, um elevado número de unidades curriculares, constituindo uma característica comum de quase todos os modelos que apresentamos.

<sup>33</sup>Citado por Niquice (2005:40)

A particularidade deste modelo é de integrar disciplinas gerais com uma parte científico-teórica e outra metodológico-prática. Possui igualmente três momentos em que os formandos tinham contacto com a escola, quer inicialmente, para se familiarizarem com a estrutura e processos decorrentes da mesma, quer ainda para o exercício das suas práticas pedagógicas que integravam o estágio como etapa final. Esta característica permite-nos presumir que os professores saíam minimamente formados profissionalmente.

### **2.5. Modelo de formação de professores de 7<sup>a</sup>+2+1 Anos**

Como referem SERRASINA, et al. (2011), o modelo foi criado pelo projecto OSUWELA entre os anos 1999 e 2003 em Marrere, província de Nampula. Depois do seu reajuste, o modelo foi expandido para os CFPPs de Inhamítua, em Sofala, Chicuque, em Inhambane e Namaacha em Maputo. Compreendia dois anos de formação presencial e um estágio de um ano ao longo do qual o formando exercia a sua actividade docente com um contrato assinado no seu distrito de origem. Não só, ... *acompanhado numa escola, assumindo a responsabilidade de uma turma* (MINED/INDE, 1998:2).

Este currículo tinha como objectivo principal potenciar os futuros professores em metodologia de ensino e práticas pedagógicas. Isto é, *"maximizar o desempenho dos futuros professores do EPI, munindo-os de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para o seu dia-a-dia na escola. Para tal, a formação procura responder de igual forma, às necessidades individuais, sociais, técnico-científicas e pedagógico-didáticas"* (MINED/INDE, 1998:5). Conforme consta do plano curricular (vide a tabela vi), *"o presente plano de estudos perfaz um total de 2.250 horas lectivas, das quais 640, destinam-se a formação geral, 1.010, a formação profissional, e 600, às práticas pedagógicas e ofícios/ trabalho de desenvolvimento comunitário"* (MINED/INDE, 1998:7). Contudo, sabe-se que foi extinto em 2003 e aponta-se, como um dos motivos, a falta de recursos financeiros para a assistência permanente dos formandos ao longo do estágio nos seus postos de trabalho.

### **2.6. Instituto do Magistério Primário (IMAP)**

Em 1996 foram criados os Institutos do Magistério Primário, mais conhecidos por IMAPs ou 10<sup>a</sup>+2 anos. A justificativa comum evocada, implícita ou explicitamente, sobre a sua criação foi a *necessidade de melhorar a qualidade de formação dos professores*. Esta constatação pressupõe que o modelo anterior não oferecia a qualidade que se esperava. Só que, paradoxalmente, tal conclusão não nos parece resultar de um estudo profundo (pelo menos que

seja do domínio público) sobre os constrangimentos registados ao longo da implementação do modelo destituído. Assim, pretendia-se que, com o novo modelo, se formassem professores “*com uma atitude de análise do real*” tendo em vista uma constante e permanente “*inovação pedagógica*” (MINED/LEITE, 1995:3)<sup>34</sup>. Assim, NIQUICE (2005:54) parafraseou os objectivos gerais citando (MINED/Leite, 1995:8) nos seguintes termos:

1 desenvolver uma formação cultural (...) que permita ao professor assumir-se como agente educativo; 2. promover a aquisição de conhecimentos científico-pedagógicos que fundamentem e concretizem a acção educativa; 3. permitir a construção de sistemas de referência pessoal e profissional dinamizadores da sua actividade futura; 4. desenvolver atitudes e capacidades de intervenção pedagógica em diferentes contextos sócio-educativos.

Os objectivos definidos estavam consubstanciados em três princípios:

“1). *a articulação teoria-prática numa perspectiva integrada; 2) a facilitação da transferência de conhecimentos, atitudes e competências para a prática profissional futura, ou seja, isomorfismo e transferência na formação de professores; 3) a inovação e a investigação*” (NIQUICE, 2005:45).

Trata-se do primeiro modelo que integrou candidatos com o nível da 9ª classe (do antigo sistema) ou 10ª classe do SNE para a formação de professores primários. Com este modelo, Moçambique saía (embora relativamente tarde) da lista dos países da África Austral que formavam professores primários com o nível de ingresso de 6ª/7ª classes.

O Plano de estudos deste modelo apresenta-se com as seguintes características, como se pode ver abaixo.

**Tabela V:** Plano de estudos dos Institutos dos Cursos de Magistério Primário (IMAP)

Nº DE ORDEM	ÁREAS E DISCIPLINAS	1º ANO				2º ANO				TOTAL (T/P)
	SEMESTRES:	1º SEM		2º SEM		1º SEM		2º SEM		
	TEORIA (T) E PRÁTICA (P):	T	P	T	P	T	P	T	P/A	
	SEMANAS:	20	2	18	4	16	6	10	10/2	
	<b>A. ÁREA DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO</b>									
1	Pedagogia (História da Educação e Didática Geral)	3	PÁTICA	3	PRÁTICAS	3	DISCIPLINAS	2	PEDIAGÓGICO DE EP2	182
2	Psicologia da Educação	3		3		3		2		182
3	Sociologia da Educação	2		2						76

<sup>34</sup>Citado por Niquice (2005:53).

4	Organização e Gestão Escolar				2		2		52
	<b>B. ÁREA DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO</b>								
5	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	5		5	5		5		320
6	Metodologia do Ensino de Ed. Física			2					68
7	Metodologia do Ensino de Ed. Musical	2		2					76
8	Metodologia do Ensino da Ed, Visual E Tecnológica			2	2		52		
9	Linguística bantu	3							60
10	Inglês	3		3					114
	<b>C. ÁREA DE CIÊNCIAS SOCIAIS</b>								
11	Metodologia do Ensino da História	3		3					114
12	Metodologia do Ensino da Geografia				4		4		104
13	Educação Cívica	2		2	2		2		128
	<b>D. ÁREA DE CIÊNCIAS NATURAIS/MATEMÁTICA</b>								
14	Saúde e Higiene Escolar				3		3		78
15	Metodologia do Ensino de Matemática	5		5	5		4		310
16	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais e Biologia	2		2	2		2		128
	<b>SEMINÁRIOS</b>								
	<b>ATIVIDADES AUTÓNOMAS</b>								
7	<b>Horas semanais</b>	<b>33</b>	<b>15</b>	<b>32</b>	<b>15</b>	<b>33</b>	<b>25</b>	<b>28</b>	<b>25</b>
	<b>Total de Horas de Práticas</b>		<b>30</b>		<b>60</b>		<b>150</b>		<b>300</b>
<b>20</b>	<b>Total de Horas</b>								<b>2584</b>

Fonte: (MINED/DNEP, 1997, adaptado)<sup>35</sup>

**Legenda:** P/A – Práticas e Avaliação

O modelo em análise não apresenta disciplinas gerais. Concentra a sua carga curricular nas disciplinas maioritariamente psicopedagógicas e metodológicas.

O elevado número de unidades curriculares continua, igualmente, a caracterizar este modelo.

## 2.7. Modelo de formação de professores de 10<sup>a</sup>+1+1 Anos

Em 1999 foi introduzido o modelo 10<sup>a</sup>+1+1. Este modelo já não se inseria, de forma muito aberta, ao discurso comum sobre a melhoria da qualidade de formação dos professores. Aliás, DONACIANO (2006:14), citando o Plano Estratégico da Educação (PEE) 1999-2003, refere que este modelo tinha como objectivo “formar muitos professores em pouco tempo e com menos custos”.

O Ministério está a desenvolver programas acelerados de formação nos IMAPs, de modo a que os professores terminem a formação inicial em 12 meses e possam rapidamente assumir postos de trabalho como docentes nas escolas. O objectivo consiste em caminhar para um modelo de 10<sup>a</sup>+1+1, em que os futuros professores com 10 anos de escolaridade recebam um ano de formação inicial intensiva seguida de um ano de prática supervisionada, através de formação em exercício e do apoio pedagógico. A formação inicial de um ano concentrar-se-á

<sup>35</sup>Citado e adaptado por Niquice (2005:55).

no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de habilidades para sobrevivência no aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade. (MINED, 1998:19-20)<sup>36</sup>

Segundo esta autora, o modelo de 10<sup>a</sup>+1+1 foi introduzido inicialmente nas províncias de Maputo, Tete e Nampula, portanto, dois anos depois da introdução do modelo de 10<sup>a</sup>+2. Contudo, e como refere ainda DONACIANO (2006:6),

Em 2001, antes ainda de completar três anos de funcionamento, já foi encerrado tanto em Nampula como em Chibututuine, Província de Maputo. O IMAP de Angónia, em Tete, continuou com este modelo até 2004, ano que passou a ser ministrado no período nocturno. Uma das razões do encerramento é o estágio que se revelou problemático na sua organização e logística (cfr. MINED, 2002:9).

A formação de muitos professores em pouco tempo, como foi referido no PEC 1999-2003, pressupunha a redução do número de professores que exercia a actividade docente sem formação. Este objectivo foi parcialmente atingido. Só que, depois de alguns anos, enquanto os Institutos de Formação de Professores graduavam anualmente maior número de professores, o Governo foi se vendo sem capacidade financeira para empregar todos os graduados e pagar os respectivos salários. Os “excedentários” com apenas um ano de formação profissional nem sequer têm equivalência das suas aprendizagens nos ciclos definidos pelo SNE.

## **2.8. O modelo de formação de professores de 10<sup>a</sup>+1 Anos**

Em 2008 depois do encerramento do modelo de 10<sup>a</sup>+1+1, foi introduzido o Modelo de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação.

A decisão da redução para um ano de formação inseriu-se no contexto das decisões políticas do Governo central moçambicano, no conjunto das quais não se deve menosprezar a possível “imposição” pelas organizações mundiais e grandes financiadores do Governo. Se um país tem mais de 50% do seu orçamento do Estado dependente de doações exteriores, é óbvio que a tomada de decisões sobre matérias mais sensíveis da vida social dependa de “regras de jogo” dos financiadores.

O Plano de estudos que guiou a implementação deste modelo pode ser apreciado na tabela que segue.

---

<sup>36</sup>Citado por Donaciano (2006:34).

**Tabela VI:** Plano de estudos dos Institutos dos Cursos de Magistério Primário (IMAP) - 10<sup>a</sup>+1 Ano

N <sup>o</sup>	Disciplinas	Duraçã o	Carga horária seminal		N <sup>o</sup> de semanas por semestre		N <sup>o</sup> total de aulas do curso		
			Semestre		1 <sup>o</sup> Sem	2 <sup>o</sup> Sem	1 <sup>o</sup> Sem.	2 <sup>o</sup> Sem.	Total
			1 <sup>o</sup>	2 <sup>o</sup>	20	20			
1	Psicopedagogia	Annual	3	4	20	20	60	80	140
2	Introdução à Metodologia de Psico-acção e TIC's	Semestr al	3	0	20	0	60	0	60
3	Organização e Gestão Escolar	Semestr al	3	0	20	0	60	0	60
4	Metodologia do Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestr al	2	0	20	0	40	0	40
5	Técnicas de Expressão em Línguas	Annual	2	2	20	20	40	40	80
6	Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa	Annual	2	4	20	20	40	80	120
7	Metodologia de Ensino de Ciências Sociais	Annual	3	3	20	20	60	60	120
8	Metodologia de Ensino de Educação Física	Annual	2	3	20	20	40	60	100
9	Metodologia de Ensino de Educação Musical	Annual	2	3	20	20	40	60	100
10	Metodologia de Ensino de Matemática	Annual	3	6	20	20	60	120	180
11	Metodologia de Ensino de Educação Visual	Annual	2	2	20	20	40	40	80
12	Metodologia de Ensino de Ciências Naturais	Annual	3	3	20	20	60	60	120
13	Línguas Bantu de Moçambique e Met. de Ed. Bilingue	Annual	2	2	20	20	40	40	80
14	Noções de Básicas de Const., Manut. e Prod.. Escolar	Annual	2	2	20	20	40	40	80
15	Metodologia do Ensino de Ofícios	Annual	2	2	20	20	40	40	80
	<b>Total</b>		<b>36</b>	<b>36</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>720</b>	<b>720</b>	<b>1440</b>

Fonte: (MINED, 2006:18)

Observando atentamente o Plano de estudos deste modelo, verifica-se que apresenta, igualmente, características comuns com as dos planos anteriores, sobretudo quanto ao elevado número de unidades curriculares.

Sem questionarmos sobre a duração do curso, a designação das unidades curriculares e a natureza dos conteúdos, pode-se considerar uma selecção aceitável e podem privilegiar o



desenvolvimento das competências prescritas nos programas do Ensino Básico, sobretudo no que tange à formação do aluno na perspectiva de erradicar a pobreza, que se situa no plano dos grandes desafios do Governo moçambicano. Referimo-nos às disciplinas de Metodologia do Ensino de Ofícios, Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar, Metodologia de Ensino de Educação Visual, Introdução à Metodologia de Psico-acção e TIC's, apenas para citar alguns exemplos.

Todavia, o Plano de estudos não contempla um período para as práticas pedagógicas (estágio) contrariamente ao que os outros planos, com a mesma duração, apresentavam. Consideramos uma lacuna de planificação curricular conceber um plano curricular de um curso de formação profissional sem criar espaço para os formandos, ainda em formação, ligar as teorias aprendidas às práticas.

Apraz-nos referenciar nesta reflexão que a falta de um sistema institucionalizado de arquivo/documentação não nos permitiu recolher informações detalhadas de todos os modelos/cursos de formação que tiveram lugar no país depois da Independência Nacional, por exemplo: Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEPs) de 6<sup>a</sup>/7<sup>a</sup>+2; de 8<sup>a</sup>/9<sup>a</sup>+2; e os Institutos Médios Pedagógicos (IMPs) de 9<sup>a</sup>+3 anos de formação. Estes três últimos cursos formavam professores para o então Ensino Primário do 2<sup>o</sup> Grau, portanto, 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> Classes do antigo sistema de educação e funcionaram em paralelo com outros que formavam professores para o ensino primário do 1<sup>o</sup> grau, isto é, da 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> classes do antigo sistema. Contudo, com a falta de professores no país alguns graduados dos IMPs chegaram a leccionar nas escolas secundárias, isto é, na 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup> e 9<sup>a</sup> classes do antigo sistema.

O estudo que efectuamos, do qual resultou esta reflexão sobre os diferentes cursos de formação de professores primários, deixou-nos com a sensação de que a formação de professores constituiu uma das prioridades prementes do Governo moçambicano, desde a Independência nacional até ao presente momento.

Por um lado, a necessidade de melhorar cada vez mais a qualidade de formação dos professores foi sempre evocada nos documentos normativos dos modelos que iam sendo introduzidos. Por outro lado, a necessidade de adequar a formação de professores aos contextos político, económico e social do país, foi, entre outros, um dos motivos evocados para justificar as mudanças que se operaram.

Como conclui NHANTUMBO (2013), os modelos apresentam, na sua maioria, currículos academicistas e com um elevado número de unidades curriculares. A razão evocada para esta característica prende-se com a necessidade de elevar a formação científica básica dos formandos que, reconhecidamente, se mostrava baixa, ao mesmo tempo que os formava profissionalmente. Esta dualidade de intenções não evitou o elevado número de unidades curriculares e conseqüentemente, elevadas cargas horárias que, mesmo assim, não cobriam os conteúdos programáticos planificados dentro do escasso tempo previsto.

O modelo de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação foi o único desenhado à luz do actual currículo do Ensino Básico. Ambos os currículos estão baseados no modelo por competência. Poder-se-ia (se tal fosse lógico e linear) considerar que os graduados deste modelo são os únicos que melhor interpretam o actual currículo do Ensino Básico.

A carga de exigências e de responsabilidades que um professor espera, o reconhecimento das lacunas de ordem científica dos candidatos à formação de professores e a reconhecida falta de cabimento orçamental para empregar o elevado número que os IFPs graduam anualmente, não favorecem ao Governo de Moçambique continuar a formar professores num período de um ano. Foi por isso que, através do Despacho de n.º 6/GM/2010, de 4 de Fevereiro de 2010, o Ministro da Educação mandou encerrar o actual modelo de Formação de Professores de 10<sup>a</sup>+1 ano de formação e orientou o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) para desenhar um novo modelo de formação de professores de 10<sup>a</sup>+3 anos. Dois dos três anos de formação serão presenciais e um será em exercício. Este modelo entrou em regime experimental desde o ano de 2012 em alguns IFPs seleccionados/indicados para o efeito.

A complexidade de áreas de formação em que um professor deve ser formado é elevada,

o desenvolvimento profissional não se estrutura somente no domínio de conhecimentos sobre o ensino, mas também nos domínios das atitudes, das relações interpessoais e das competências ligadas ao processo pedagógico. Ou seja, os professores terão de mobilizar nas suas práticas não só conhecimentos específicos das disciplinas que leccionam, mas um conjunto de outras competências que concorrem para o sucesso da prática pedagógica, com conseqüências na construção da identidade, no desenvolvimento e na realização profissional (SILVA, 2002:132).

MORAIS e MEDEIROS (2007:62)<sup>37</sup> reconhecem contudo, que o processo de desenvolvimento profissional do docente, enquanto processo “*interactivo, inacabado,*

---

<sup>37</sup>Citados por Herdeiro, R. & Silva, A. M. (2011:3).

*dependente do indivíduo*” é admitido, concomitantemente, como *“dependente das possibilidades do meio, enquanto determinante na construção do seu saber e da sua pessoalidade”*. E por outro lado, as competências individuais também podem sofrer influência das condições do meio, o grau de interferência dos factores do contexto tais como os incitadores de memórias (GOODSON, 2008), as práticas e a natureza das tarefas (DAY, 2001). A consideração destes factores deve estar sempre presente no desenho de um currículo de formação de professores.

Como podemos notar e concluir, se por um lado as sucessivas mudanças curriculares justificam-se pela necessidade de ajustar/adequar a formação de professores às exigências políticas, económicas e sociais da sociedade, por outro elas *“não resultam de um estudo profundo que permita identificar sucessos e fracassos do currículo em curso”* (GURO, 2009:5-6). Está visível a falta de consistência e *“de coerência nas políticas de formação de professores”* (PASSOS, 2004:12), daí que se torna controversia a discussão sobre a *“qualidade de formação de professores”* (PASSOS, 2009:125), sobretudo quando os professores formados em diferentes modelos são solicitados a leccionar em contextos de abordagem por competência.

A abordagem por competência constitui “moda” dos currículos desenhados desde os fins do século 20, com particular influência da globalização. Muitos países, em particular em vias de desenvolvimento, têm sido coagidos/forçados a adoptar o modelo de abordagem por competências que dá maior ênfase à prática (saber fazer) por parte do aluno como responsável pela construção do seu conhecimento, aliando as experiências práticas de vida quotidiana. Acontece que, no caso concreto de Moçambique, os professores foram formados à luz do modelo baseado em disciplinas (modelo tradicional mais expositivo), onde o aluno é receptor passivo praticamente na maior parte do tempo da aula. Obviamente que os formadores atravessam dificuldades no emprego das metodologias que privilegiem o desenvolvimento de competências, que se devem caracterizar pela colocação do formando como centro das suas atenções, orientando-o na produção/desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Aliás, como constata LOVAT e SMITH (2003: 203) *“one of the major problems in realising effective change in any system or organization is the tendency for it to gradually revert to what the situation was prior to the change being imitated: it is status quo.”* Contudo, as dificuldades não se resumem apenas na implementação, mas também na própria concepção/desenho dos currículos por competência. O INDE, instituição do Ministério da Educação com larga experiência no desenho de currículos e de produção de materiais instrucionais, nunca antes tinha desenhado currículos baseados no modelo por competência. Em 2010, por ordem do MINED

embarcou na reforma curricular<sup>38</sup> de formação de professores para o ensino primário. Prevendo as dificuldades que iria enfrentar na concepção dos materiais curriculares, recorreu ao Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional (PIREP) para a formação dos seus técnicos, uma vez que a instituição já havia feito reforma do currículo do ensino técnico profissional nos moldes do mesmo modelo. Todavia, o reduzido tempo de formação e de concepção dos materiais curriculares não permitiram solidez no conhecimento dos conteúdos e das práticas para o desenho dos materiais instrucionais pelos técnicos do INDE. São, por isso, visíveis e comuns erros de formulação das competências confundindo-se, muitas vezes, com objectivos.

### **3. Conclusões**

O percurso que levamos na análise dos modelos de formação de professores permite-nos concluir que, desde a Independência nacional, o Governo de Moçambique adoptou vários modelos de formação de professores com a preocupação de melhorar os níveis de formação, adaptando-os aos contextos políticos, económicos e socioculturais do país. Contudo, as mudanças efectuadas não foram antecedidas por estudos profundos dos modelos anteriores.

Os modelos de formação apresentam, na sua maioria, um elevado número de disciplinas com características academicistas denunciando, deste modo, a preocupação por aumento de conhecimentos dos formandos, ao mesmo tempo que adquiriam formação psicopedagógica. Contudo, os modelos posteriores foram desenhados sem contemplar disciplinas gerais, privilegiando, unicamente as metodologias de ensino. Outros modelos desenhados não integravam as práticas pedagógicas (estágio) nos seus planos curriculares, resumindo-se à formação de professores pelas aulas teóricas no contexto de sala de aula.

Os modelos de formação de professores nem sempre foram desenhados tendo em consideração os currículos para os quais os graduados iriam trabalhar.

A actual adopção de currículos por competência na formação de professores, e não só, constitui um desafio tanto para os formadores como para os desenhadores do currículo. Há, por isso, um enorme desafio que o Ministério da Educação, INDE, universidades e outras instituições afins devem corajosamente enfrentar, desde estudos neste campo, formação, debates,

---

<sup>38</sup>Em 2010, o INDE, recebeu um ofício do Ministro de tutela na qual afirmava que o modelo de 10<sup>a</sup>+1, ainda em vigor nalguns IFPs, já tinha atingido o objectivo para qual havia sido criado, e o INDE devia no espaço de 1 ano elaborar um currículo baseado em competências para as IFP.

até à produção de materiais instrucionais que respondam integralmente ao um ensino baseado em modelos de competência.

## Referências

- BENATOV, A. & BRASLAVSKY, C. (eds.). *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing Curricula in primary and secondary Education*. Hong Kong, Comparative Education research Centre (CERC), 2006.
- CHIRRIME, E. F. "Perspectivas actuais sobre as Zonas de Influência Pedagógica – Um estudo comparativo: ZIP do Centro Hípico em Manica e as de Cazuzu e Novera em Nampula". Maputo, INDE, 2000, *Cadernos de Pesquisa* n° 40.
- CRUZ, I. "A Declaração de Bolonha e a Formação Inicial de Professores nas Universidades Portuguesas" (2003).  
In: [http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_Professor%20Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU.pdf](http://paco.ua.pt/common/bin/Bolonha/Bolonha_Forma%C3%A7%C3%A3o_Professor%20Documento%20Grupo%20Ad-hoc%20do%20CRU.pdf). Consultado em 14/01/2012.
- DAY, C. *Desenvolvimento Profissional de Professores, Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Porto Editora, 2001.
- DONACIANO, B. *A Formação de Professores Primários Em Moçambique Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10<sup>a</sup>+1+1 (estudo de caso na Província de Tete)*. Dissertação (Mestrado em Ciências de Educação) – Curso de Pós-graduação em Ciências de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.
- GOODSON, I. "Socio-historical process of curriculum change". In: BENATOV, Aaron & BRASLAVSKY, Cecília (eds.) *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing Curricula in primary and secondary Education*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre (CERC), 2006.
- GURO, M. Z. *Basic Education Reform in Mozambique: The Policy of Curriculum Change and the Practices at Marrere Teachers College*. DPhil thesis (Curriculum and Instructional Design and Development). Post graduation course in Curriculum and Instructional Design and Development, University of Pretoria, 2009.
- HERDEIRO, R., & SILVA, A. M. "Desenvolvimento Profissional Docente: contextos e oportunidades de aprendizagem na escola". In: A. B. LOZANO *et al* (orgs.), *Libro de*

- Actas do XI Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña, Facultad de Ciências da Educación, 2011. pp. 2717-2728.
- LOVAT, T.J. & SMITH, D.L. *Curriculum: Action on reflection*. 4<sup>th</sup> ed. Australia, Social Science Press, 2003.
- MINED/INDE. *Plano Estratégico de Educação 1999 – 2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo, MINED/INDE, 1998.
- MOAIS, F., & MEDEIROS, T. *Desenvolvimento profissional do Professor. A chave do problema?* Açores, Universidade dos Açores, 2007.
- NHANTUMBO, A. B. B. (2013). *Desenvolvimento de Competências. Um enigma do Currículo do Ensino Básico de Moçambique? Um Estudo de Caso*. Gualtar, Universidade do Minho – Portugal (Tese de Doutoramento).
- NIQUICE, A. F. *Formação de Professores Primários – Construção do Currículo*. Maputo, Texto Editores, 2005.
- PACHECO, J. A., & FLORES, M. A. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Porto Editora, 1999.
- PASSOS, A.F.J. *A comparative analyses of teacher competence and its effort on pupils performance in upper primary schools in Mozambique and others SACMEQ countries*. Dphil thesis (Policy Studies). Post graduation course in Policy Studies, University of Pretoria, 2009.
- RIBEIRO, A.C. *Formar professores: elementos para uma teoria e prática de formação*. Porto, Texto Editora, 1989.
- ROSENMUND, M. "The Current Discourse on curriculum change: a comparative Analysis of National Reports on Education". In: BENATOV, A. & BRASLAVSKY, C. (Eds.) *School knowledge in comparative and historical perspective: Changing Curricula in primary and secondary Education*. Hong Kong, Comparative Education Research Centre (CERC), 2006.
- SARMENTO, M. "Profissionalidade". 1996. *Rumos*, nº 9, p. 15.
- SERRASINA, L., GOMES, F., ROSA, J., & PORTELA, J. *Formação Contínua. Relatos e Reflexões*. Lisboa, Escola Superior de Educação, 2011.
- SILVA, A.M. "Formação Contínua de Professores, Construção de Identidades e Desenvolvimento". In: MOREIRA, A.F. e MACEDO, E.F. (Org). *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto, Porto Editora, 2002, pp 119-137.
- ZABALZA, M. A. *Diários de aula*. Porto, Porto Editora, 1994.

**Legislação**

Despacho de nº 6/GM/2010, de 4 de Fevereiro – *Que recomenda ao INDE a planificar e desenhar o novo modelo curricular dos Institutos de Formação dos Professores.*

Lei nº 4/83, de 23 de Março de 1983 da Assembleia Popular; BR no 12 I Série. - *Que cria o Sistema Nacional de Educação.*

Lei nº 6/92, de 6 de Maio de 1992, da Assembleia da República; BR nº 19 I Série. - *Sobre o Sistema Nacional de Educação.*

## Exploring How a Primary School in Mozambique Understands and Implements the Inclusive Programme of 1998

*Nalia Francisco*<sup>39</sup>

### **Abstract**

The need to adopt inclusive education in Mozambican schools is of crucial importance to promote changes in education and create strategies and experiences that promote inclusion inside the classroom and within the community. My aim for this research was to investigate how a primary school in Mozambique understands and implements the Inclusive Schools Programme launched in 1998 by the Ministry of Education. In general, the main challenges that face the implementation of inclusive education programme in Mozambique are related to a lack of clarity and understanding of inclusive education by teachers and staff in general; lack of training on inclusive education; lack of monitoring process, and overcrowded classrooms that make it difficult to identify children with learning difficulties in the classrooms; the teachers' attitudes in relation to disability and learning difficulties. In addition, there is extreme poverty that affects the majority of families with children with learning difficulties or disability. This is a study conducted over a limited period of time. In this way, training teachers to deal with issues of inclusion within the teacher training courses should be an integral part to improve the objectives of the Inclusive Schools.

**Key words:** Inclusion. Special Educational Needs. Primary School.

### **Resumo**

A necessidade de adoptar a educação inclusiva nas escolas moçambicanas é de importância crucial para promover mudanças na educação e criar estratégias e experiências que promovam a inclusão dentro da sala de aula e dentro da comunidade. O meu objectivo para esta pesquisa foi investigar como uma escola primária em Moçambique compreendia e implementava o Programa Escolas Inclusivas lançado em 1998 pelo Ministério da Educação. Em geral, os principais desafios que enfrenta a implementação do programa de educação inclusiva em Moçambique estão relacionados com a falta de clareza e compreensão da educação inclusiva pelos professores e funcionários em geral; falta de formação em educação inclusiva; falta de acompanhamento e salas de aula superlotadas que dificultam a identificação de crianças com dificuldades de aprendizagem nas salas de aula; atitudes dos professores em relação à deficiência e às dificuldades de aprendizagem. Além disso, a extrema pobreza que afecta a maioria das famílias com crianças com dificuldades de aprendizagem ou deficiência. Este é um estudo realizado durante um período limitado de tempo. Desta forma, a formação de professores para lidar com questões de inclusão nos cursos de formação de professores deve ser parte integrante para melhorar os objectivos das Escolas Inclusivas.

**Palavras-chave:** Inclusão. Necessidades Educativas Especiais. Escola Primária.

---

<sup>39</sup> Licenciada em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Pedagógica, Mestre em Ciências de Educação pela University of East Anglia, UK, e actualmente Doutoranda da Universidade Pedagógica, Faculdade de Ciências da Linguagem Comunicação e Artes. Email: nadofica@gmail.com



## **Introduction**

In this study, we planned to explore how one primary school in Mozambique understood and implemented the Inclusive Schools Programme of 1998 launched by the Ministry of Education. This chapter outlined the context of the study and gave reasons why it might have been useful to examine this aspect of Inclusive schools Programme as a pilot project in the context described.

## **Context and Background of the study**

The Ministry of Education in Mozambique promotes the right to basic education of all children including those who have learning difficulties or are physically challenged. The Ministry of Education (2006: 71) explains that

The Ministry's strategy for improving the educational services provided to children with Special Educational Needs is based on the principle of inclusion, and aims at ensuring that children, young people and adults with special educational needs are integrated into the existing schools and classrooms rather than segregated in separate schools or excluded from school altogether.

In Mozambique, many children who have disabilities and learning difficulties do not have opportunity to go to school; as a result many young people are marginalised street children.

According to the Ministry of Education Report (1998: 7)

Under the auspices of the Inclusive Schools Programme, one pilot primary school was initially selected in each of five provinces. The focus in these schools is to promote changes in the school as a whole, and to prompt strategies and approaches and experiences that promote inclusion both inside the classroom and outside (within the school and community).

In Mozambique, inclusion is seen as a process of developing regular educational schools to welcome all children and young people, respecting their physical diversity, mental, cultural, social, linguistic, racial and religious and other singularities. It is guided by humanistic principles of equality, cooperation, solidarity, fraternity and tolerance.

## **The Rationale of the study**

The rationale for this research arises from a desire to understand in detail how one school is attempting to implement the policy and practices of inclusion under the auspices of the Inclusive Schools Programme launched in 1998 by the Ministry of Education in Mozambique.

Implementation of educational policies into local practice is inevitably fraught with difficulties, and close examination of an example of how this is working in one school can be of much value when looking at the subsequent practice. Also, this issue is of professional interest to the author because in future it will be very important in the teaching career to understand the debates on, and progress of inclusive education in the country.

### **Research focus and aims**

This study focuses on investigating how the programme was introduced in one of the pilot schools, how the school attempted to implement it, and how the people involved understood the concept and aims of inclusion.

The main objective of the study was to reveal the challenges and difficulties and possible solutions to effectively implement the programme.

The study had the following specific objectives:

1. To understand how the programme was introduced to the pilot school.
2. To investigate people understands of the concept and aims of inclusion.
3. To investigate the methods used for the implementation of the programme.
4. To identify the challenges of fully implementing the programme.
5. To identify the advantages and benefits of the programme.

### **Framework of the study**

This is an extract of a master's degree dissertation which was structured in five chapters. The first chapter was an introduction to the study. It consisted of: the context and the background of the study, the rationale of the study, the research focus and aims, and the framework. The second chapter was a literature review regarding inclusive education and the practices that promote inclusive school education. The third chapter described the methodology of the study, which was a qualitative approach. In addition, it detailed the methods of data gathering for the research: thirteen face-to-face interviews which we conducted in Mozambique, 27 questionnaires with teachers, lesson observations, documents we obtained from the Ministry of Education, and

the diary. Chapter four presented the findings and analysis of the research data, and the findings of the study. Finally, chapter five brought the conclusion of the research.

### **The importance of Inclusive Education**

Inclusive education is considered important in developing an independent and sociable society. For example, children in special schools are seen as socially segregated from their peers. The effort to integrate them in the mainstream encourages the school to become more adaptable and inclusive in its daily educational practices for all students. As Barton (1997: 232) notes, ‘By emphasizing participation, this raises issues about the right to be included the value of diversity and the recognition that to be excluded is to be disempowered, to be constituted as ‘other’ and outside of a ‘normal’ frame of reference’. Inclusive experience is about learning with one another. It is part of the human right to social relations and conditions.

Inclusive education is important since it is about giving voice and emancipating people to respond to diversity. Barton (1997: 233) asserts ‘inclusive education is about listening to unfamiliar voices, being open empowering all members and about celebrating ‘difference’ in dignified ways’. Without education, for example, one may not be able to work and earn a living. Empowering all members of society enables people to have a healthy way of life and participate actively in the construction of respect and unity. Therefore, lack of access to education is likely to perpetuate ignorance and poverty.

In developing inclusive education teachers and staff are called to develop discussions for the reconstruction of school policies and cultures. Barton (1997: 234) maintains that

The development of a whole-school policy is a necessity for the realization of inclusive policy and practice. This should not be the creation of a single individual which the rest of the staff are then expected to support. It is a learning process for all those involved and this should include all support staff. It entails discussion and debate between staff, learning to listen and respect one another.

Nowadays the issue of inclusive education has become a key part of the educational debate. As Lindsay (2003: 3) demonstrates, a familiar statement of the rights basis for inclusion is the Salamanca Statement (UNESCO: 1994). Inclusive education was proclaimed by the World Conference on SEN with five key clauses

- Every child has a fundamental right to education, and must be given the opportunity to achieve and maintain an acceptable level of learning;

- Every child has unique characteristics, interests, abilities and learning needs;
- Education systems should be designed and educational programmes implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs;
- Those with SEN must have access to regular schools which should accommodate them within a child-centred pedagogy capable of meeting these needs;
- Regular schools with inclusive orientation are the most effective measures of combating discriminatory attitudes.

Taking into account the five key clauses for SEN, education is a right and duty for all citizens, implying equality to access education at all levels of schooling in a permanent and systematic way, serving all people in society. Factors such as gender, ethnicity, disability and poverty cannot represent barriers to effective education to the large number of children who have SEN, and other learning difficulties.

### **The implementation of inclusion in Mozambique**

In Mozambique inclusion has become a central focus of concern within the Ministry of Education in recent years. The Ministry of Education (2006: 72) explains that “inclusive education is now established as the main policy imperative with respect to children who have SEN or disabilities. It is advocated as a means to remove barriers, improve outcomes and remove discrimination.”

As such, the priority of the government of Mozambique is to improve the access to education and ensure that all children and young people are educated up to the basic level.

According to the National Institute of Statistics (2005: 6), ‘Mozambique has about twenty million inhabitants, from which about 60% cannot read or write. More than 70% live in rural areas and their power source is the subsistence agriculture’. The Institute of Statistics explains further that ‘the current tax of education access at primary education is 81%; however, the tax at conclusion of the same level is 33%’ (2005: 7).

In consonance with the World Movement in the defence and promotion of *Education for All*,

The project Inclusive Schools is an integrant part of the strategic plan of education, in which the government adopts as values the lemma “*Combat exclusion and renew the school*”. This national plan adopts as values the

principles of inclusion and participation of all children and youth in regular system (Ministry of Education, 1998: 6).

The project of Inclusive Schools under the coordination of the Special Education Department at the Ministry of Education, aims to train teachers in the regular schooling system to respond to the special needs in their classroom. To attain this goal, the project adopted the collection of materials from UNESCO project, and, the government of Portugal was called to subsidise a project to African Countries Speakers of Portuguese language (ACSPL) – in the area of SEN.

According to the Ministry of Education Report (1998: 6) the ACSPL project had its main focus in: ‘a) the mobilisation of government representatives of the respective countries in relation to “Education of children and youth with special educational needs” and b) the design of a pre-project for National pilot plan for each country from which bases for the action plan for the implementation of inclusive schools would be established’.

In Mozambique two different terms are used, inclusion and integration. The integration of children with learning educational needs in the mainstream is perceived as inclusion. As Mozambique is still in the experimenting period, many difficulties arise in the process, and it was opted to first integrate children with educational learning needs and other learning difficulties in the mainstream schools, while gradually the schools try to restructure themselves so as to be responsive to the challenges of inclusion.

### **Methodology**

We chose a qualitative approach as it is the most appropriate methodology for the objective of the research question and the data to be collected. Merriam (1998: 6) defines qualitative research as ‘mainly understanding the meaning people make about their world and experiences they have in the world’. She considers qualitative research as “an effort to understand situations in their uniqueness as part of a particular context and the interactions there...to understand the nature of that setting...what the world looks like in that particular setting” (Merriam, 1998: 6).

Qualitative research is not a numerical approach; therefore, it focuses on examining details to attain a deep understanding of a situation. Bearing in mind that the present study is to explore how one primary school in Mozambique understood and implemented the Inclusive Schools Programme of 1998, and that this was a compact scope study, one school was used as what Lichtman (2006: 73) refers to as ‘a single entity. The entity could be as small as one individual

or as large as an entire school'. In the present study, the school was a Mozambican state primary school, situated in a suburb of the capital of Mozambique.

The study focused on how one school introduced the Inclusive Schools Programme of 1998. As such, our key participants were the coordinators of classes from grades one up to seven, the teachers and children selected from grades five and seven and the director of the school. As we looked at this study in a wider context, the Ministry of Education – Department of Special Education, the National Institute of Educational Development, and the Movement of Education for All were other crucial participants.

The author was also part of this study. The author's role was significant as she had the leading duty of observer and interviewer (as a researcher). Litchman (2006: 206) states that "the researcher is critical in all forms of qualitative research. It is through his/her senses that information flows and meaning is constructed from available data. The researcher is the conduit through which all information flows, we need to recognise that the researcher shapes the research." Therefore, we played a critical role in all stages and aspects of the research process as we developed and gathered data from all the participants and stakeholders in the research.

### **Location of the research**

The research was conducted with seven teachers who were coordinators of the classes from grade one to seven. The school had a large number of teachers, so, we selected the seven teachers because were responsible for each class. The students at this school were aged from six to 16 years old. As previously mentioned, the other participants in the study were the pedagogical director and the head teacher of the school, a senior member staff at the Ministry of Education – Department of Special Education, a senior member staff at the National Institute of Educational Development and the head of the Movement of Education for All.

### **Findings and Analysis**

After setting up the main themes from the data analysis, the findings were summarised to answer the research questions. The interviews' questionnaires and observations' reflections held with teachers, children and stakeholders were important in understanding the implementation of Inclusive Schools Programme of 1998 in Mozambique.

## **Causes of the difficulties and challenges that teachers and the school faced when putting Inclusive School Programme into practice**

According to the data we collected from the interviews and questionnaires we conducted at school, we categorised the causes of difficulties the teachers and the school faced when putting Inclusive Schools Programme into practice as follows: Lack of knowledge and dissemination of inclusive education; Lack of training on inclusive education issues; deficient learning and teaching classroom conditions; difficulties to identify students with SEN and other learning difficulties in the classroom; overcrowded classrooms and lack of support; compulsory transfer of teachers who had been trained in inclusion in the piloting phase and lack of monitoring process.

### **1. Lack of knowledge and dissemination of inclusive education**

Teachers had different understanding of the concept of inclusion, but most respondents said that inclusion was to mix children with learning difficulties in the regular classrooms. In addition, teacher F said:

*There was no dissemination, debates or an exhaustive explanation of what inclusive education was, for teachers, parents and community. Parents, for example, did not know what inclusion was; even some staff at the school did not know (23/3/10).*

However, we perceived that teachers were unenthusiastic and uninterested to investigate or find out about issues related to inclusion because since they know they had to work under inclusive policy they should have been trying to investigate issues related to inclusion by themselves not waiting for training to assist them improve the learning of their students. The other way of getting experience was to observe lessons of those who were at the introduction phase and do some readings as well.

### **2. Lack of training on inclusive education issues**

Teachers indicated in their interviews that lack of training in issues of inclusion turned it difficult to work in overloaded classrooms. On the other hand, teacher training courses did not address aspects related to SEN to prepare them for their new carriers. The main problem was related to lack of technicians specialised in inclusive education in the teacher training courses. What happened was that teachers were trained with very few knowledge on how to deal with SEN children.

For example, teacher B said the following:

*I am using the knowledge I had during the training courses in the subject of psychology to deal with students with learning difficulties. The training courses should address the issues of inclusive education as a way of preparing teachers. The schools also should have a number of trained teachers who could help the novice teachers' deal with children with learning difficulties (24/3/10).*

However, O'Hanlon (2003: 113) stresses that 'education professional or teachers hold the responsibility to influence inclusive practise. They can make it happen in a multitude of subtle ways in their everyday lives'. Thus, teachers should prepare themselves to face the challenges of dealing with SEN children by promoting discussions and exchanging experience.

### **3. Deficient learning and teaching and classroom conditions**

The observations in the classrooms revealed that conditions in the classroom were degraded. The classroom physical conditions hindered teachers from accompanying their students' exercises during lessons. Students shared the books because they were not enough for all students. This situation was very delicate especially when students had to complete exercises that needed to be copied from the board to their exercise books. It was difficult to find a good position for pupils sitting on the floor to make a perfect writing. Even those sitting on the desk, also found it difficult three pupils to share one book. As a result, the class was noisy and a complete mess.

### **4. Difficulties to identify students with SEN in the classroom**

Identifying students with SEN in the classrooms was reported as being one of the main obstacles that teachers faced in their teaching. Since the classrooms were crowded, teachers only discovered the existence of students with SEN in their classrooms after a trimester or a semester. In terms of learning, these students felt abandoned by the teachers and they found it difficult to participate in lessons. Parents were also pointed as failing to report the special needs of their children at the registration act at the beginning of the school year. Some teachers believed that most of parents did not know whether their children had learning difficulties or other learning problems. Most frequently the teachers were the ones who discovered the problems of their students and called the parents to inform them. Another important aspect was that parents did not help their children to revise what they had learnt at school.

Here is how teacher G reflects on the situation:



*There are 75 students per classroom and it is difficult to identify children with learning difficulties rapidly. Most of the time teachers identify the students with difficulties after a trimester or semester, and that does not assist them to provide enough help for the children. As a result, these children find themselves abandoned or ignored in the classroom. The fact that we work under pressure, and have teaching programme commitments, has also made that we find ourselves without much time to deal with isolated issues such as SEN. We have large amount of students per class and it is difficult to pay attention to those with problems. Also, parents do not help their children at home. They don't inform about the disability or learning difficulties of their children when registering them for the first time at the school. On the other hand, we don't have support in our classrooms (26/3/10).*

However, Thomas, Walter and Webb (1998: 26) have noted that 'simply provide 'support' in the classrooms can be a burden rather than a help if the people involved are not able to work as teams'.

#### **5. Compulsory transfer of teachers who had been trained on inclusion to other schools**

The other point which made things difficult is the transfer of teachers who had been trained in the piloting phase to other schools. This situation has led the school to face difficulties in the continuity of the work that was being done since 1998. For example, teacher B said "*Many teachers are new at the school and there is no one to direct others in terms of conducting us on how to deal with the situation. I am also new here and we never talked about inclusion in this school*".

The Ministry of Education (2006: 52) gave example of a school in which ten teachers benefited from training in language signs, and at the time this research was taking place only four continued in teaching activity. This situation showed the problem of planning that the Ministry of Education faced. Experienced teachers were often transferred to other schools, especially for the new schools without taking into account the need of those teachers in the school they were transferred from.

#### **6. Lack of monitoring process**

Teachers pointed to difficult articulation between the school and other component institutions in relation to inclusive education. In fact, at school no one was able to say who monitors the Inclusive Schools Programme since 1998. The fact was that since the programme

was established by the Ministry of Education no one ever went back to school to find out the progression of the situation. Teacher F said the following:

*I think the Ministry of Education should continue to encourage this project by monitoring the schools to find out the progression or obstacles that may take place in the school. We don't know who is in front of the Inclusive Schools Programme because no one has come to school to find out our difficulties. We don't know if it is the Ministry of Education or provincial directorate or the district directorate that should help us to cope with this situation (22/3/10).*

## **Difficulties the Ministry of Education face to monitor the process**

### **1. Decentralisation of work**

The decentralisation of work has empowered subordinate institutions of the Ministry of Education in making decisions and taking other majors without consulting the Ministry, however the situation has brought a new concern in that the Ministry of Education cannot simply go to the school to monitor the activities. If the provincial or district directorates for any reason need some help from the Ministry, they should call the central team. But all responsibility to take decisions, monitoring the programme has been left solely to the hands of the province and district levels.

From the interview we had with the senior member at the Ministry of Education, he said:

*The strategy of the Ministry was centred in training the team from the Ministry of Education to train the provincial and district teams so that they give continuity on training the schools. Supervision, monitoring and coordinating the work has been left for the provincial and district directorates' responsibility. As a result, it is difficult for the Ministry to know what is happening within the schools at this stage (senior member at the ME, 4/3/10).*

The Ministry Of Education Also Points At Problems Of Finance, Transportation And Other Resources For The Province And District Directorates As Being Behind The Weak Follow Up Of The Activities Of Monitoring Process.

### **2. Contract Teachers And Teacher Training**

Contract Teachers Were Felt To Be Necessary Since The Education System Could Not Afford Trained Teachers All Over The Country. However, According To The Documents We Obtained At The Ministry Of Education, There Were Constraints In Relation To Quality And Good Learning Process Because Instruction 'Tended To Focus On The Teacher Rather Than The Learner To Enable Pupils' Opportunity To Apply Their Knowledge And Reflect On Concepts' (Ministry Of Education, 2006: 27). Teachers Had Revealed In The Interviews That Were Poorly

Equipped To Deal With Some Of The Challenges That The System Posed, Such As Mixed-Group Teaching In Large Multigrade Classes And Lack Of Didactical Materials.

### **3. Constraints To Respond To Inclusive Programme**

Financial Constraints Frustrated Efforts To Staff Schools With A Sufficient Number Of Trained Teachers. According To The Document We Had Access In The Ministry Of Education, The Expected Growth Of Enrolments In The Next Five Years Was Such That ‘The Government Would Not Be Able To Afford Staffing The Primary School With The Teacher Training Institutions For Primary Education Level Two Graduates’ (The Ministry Of Education, 2006: 53). The Financial Challenges Were Further Exacerbated By Unexplained Discrepancies In The Number Of Teachers On The Pay Roll And The Number On Active Teaching Duty, Inflating The Salary Bill For The Ministry Of Education. In Addition, The Number Of Teachers That Could Be Recruited Fell Short Of Requirements. This Was An Issue That Was At The Centre Of Discussions Of Good Quality Education And Teachers’ Attitudes Towards Teaching.

### **Suggestions In Terms Of Findings And Solutions To Facilitate The Difficulties And Obstacles**

In Terms Of Findings And Solutions, The Interviewees Suggested Some Strategies Which Might Overcome Their Difficulties, Challenges And Improve Their Skills And Awareness While Dealing With Children With SEN And Other Learning Difficulties. Following Are The Suggestions Categorized According To What Was Mentioned In This Regard In The Interviews.

#### **1) Teacher Training Courses And In-Service Training**

Teacher F Referred To The Importance Of Training And In-Service-Training While The School Worked In Inclusive Model. From His Point Of View, The Ministry Of Education In Coordination With The Provincial And District Directorates Should Promote Seminars And A Continuum In-Service-Training About Inclusive Education At Least At The Beginning Of The School Year To Prepare Teachers To Face Their Classrooms With Confidence. The School, Then, Could Prepare A Plan For On-Going Seminars Of One Day, Each Trimester, Preferable On Saturdays, So That New Teachers Could Benefit From Them.

#### **2) Professional Skill Development**

Teacher B Emphasised The Fact That Teachers Should Have Professional Development In The Areas Of Cooperative Learning, Peer Tutoring, And Adaptive Curriculum And Varied

Learning Styles. They Should Have Time To Plan, Meet, Create, And Evaluate Students Together.

### **3) Dissemination Of The Concept Of Inclusion**

Teacher G Believed That The Concept Of Inclusion Should Be Disseminated Through Debates On The Radio, Television, Newspapers And The School Meetings With Parents And Community. Schools Should Have Brochures And Other Documents Which Explain The Concept Of Inclusion As Well As The Principles That Guide The Inclusive Schools.

### **4) Improvement Of Curriculum**

Teacher H Suggested That The National Institute Of Educational Development Should Design A Curriculum Which Met The Needs Of All Learners And That Orientated And Assisted The Schools On The Adaptation Of Teaching And Learning Resources.

### **5) Reduction Of Students Per Class**

Teacher D Suggested That The Number Of Students Per Class Should Be Minimised To Enable Teachers To Pay More Attention To Students Who Had SEN And Learning Difficulties.

### **6) School And Classroom Conditions**

In General All Teachers And The Director Of The School Were Uniform To Suggest That There Should Be Sufficient Funding For The School To Develop Programmes Based On Students' Needs. Resources Should Be Available To The School So That Teachers Had Facilities To Adapt Their Teaching And Learning Materials. The School Should Be Equipped With Enough Desks And Chairs So That Students Were Organised In Pairs Or Groups In The Classrooms.

### **7) Monitoring The Programme**

Teachers In General And The Pedagogical Director Suggested That The Ministry Of Education Should Play Its Part In The Monitoring Process Of Inclusive Schools To The Provincial And District Education Directorates, As Well As At The School Level To Find Out The Developments And To Assist The Above Mentioned Institutions. The Ministry Should Assure That The Designed Activities For Inclusive Schools Programme Were Happening At All Levels. The Theory Of Inclusive Education Should Be Turned Into Practice By Providing The School With Good Articulation Of Services With The Competent Institutions And Supervision.

After We Have Analysed The Data Collected Through The Documents, Interviews, Observations And Our Research Diary By Categorising Them Into Themes And Then We Provided An Overall Analysis Of The Issues. Next We Will Conclude The Outcomes Of The Present Research.

## Conclusion

In This Study, We Gathered And Analysed Data Concerning How One Primary School Implemented The Inclusive Schools Programme Of 1998 In Mozambique From Documents, Interviews, Questionnaires, Classroom Observations And Our Research Diary. This Section Presents A Conclusion Of The Findings, Which Respond Our Research Questions.

The Evidence Suggests That Teachers Have Diverging Opinion Related To How The Programme Was Introduced To The School. In Fact, Most Teachers In The School Were New And Only Two Teachers Participated In The Inclusive Schools' Pilot Programme. This Was Seen As The Main Reason Why Teachers Lack Knowledge And Understanding Of The Concept Of Inclusion And Aims Of Inclusive Schools Programme. As A Result, Teachers Did Not Know The Methods Used For The Implementation Of The Programme In The School. As Teacher D Said:

*I only received information at the school; I was told that the school is to work as inclusive and has to accept children with SEN and other learning difficulties. I was told that the process was to discourage division among children and the need to treat them equally (18/3/10).*

This is an indication that the implementation was basically held by the Ministry of Education in a process of cascade, from the Ministry, to the province and to the district. The school did not seem to have been deeply involved in sessions of explanation of the new pattern of education, and teachers may have been told to go for a seminar in order to be able to work with children with SEN in the school.

The second point concerns the challenges of fully implementing the programme. The evidence demonstrated that teachers pointed at several difficulties and challenges when putting Inclusive School Programme into practice with focus on lack of training on issues related to inclusive education, which in turn is exacerbated by the crowded classrooms that bring problems of identifying children with SEN or other learning difficulties. In addition, the compulsory transfer of teachers who participated in the seminar at the piloting phase may have made the situation worse. The two teachers who participated in the pilot stage were not able to help others due to the large number of teachers the school accommodates and time constraints. Furthermore, lack of monitoring process was seen as a gap which needed to be fulfilled to enable the school to progress in inclusion.

The third point was related to children's reaction to inclusion which suggested that children were happy with the new model of education. In fact, during the interviews, there was no negative reaction from the interviewees, relating to children with SEN. Thus, when children learn together they are likely to have positive attitudes towards learning difficulties and may learn to accept other children's differences and foster friendships with their peers. However, they pointed at aspects of school learning environment as needing to be improved.

My analysis has shown that there was lack of knowledge on inclusive education and strong need for monitoring the process of inclusion in the school. While few teachers opposed inclusion completely, some expressed reservations about how full inclusion worked in the classroom; while the teachers were in need of training on inclusive education issues, the administrative staff also needed to be trained in matters of on-going or monitoring process. Looking at the data results, teachers were not the only ones fighting over inclusion. Not all parents supported the idea of inclusion. Some parents feared that their children's knowledge would be drawn back by studying with children who had SEN.

The introduction of the Inclusive Schools as a new approach in Mozambique may take time to achieve the desired results. The practice is not always reflected in the reality of what we may have designed to achieve. However, the difficulties faced when putting Inclusive Schools Programme into practice must be seen as part of working process and should not discourage teachers and all those willing for inclusive education to work hard and keep trying their best to transform the views of those who are not open for inclusion.

This is a short study conducted over a limited period of time. Besides, the sample of the study was limited to teachers of one primary school in Mozambique and three outside stakeholders. The interviews, questionnaires, observations held within the school, together with interviews conducted with the Ministry of Education, the National Institute of Educational Development and the Movement of Education for All, form the basis of the data analysed.

The study researched how one primary school implemented the Inclusive Schools Programme launched in 1998 by the Ministry of Education that was the context of our study as well as the benefits and challenges that Inclusive Schools in this context faced. This means there is no intention to generalise the findings of this study. However, we hope that these findings can be used as a starting point for a further, extended study to cover a larger number of schools in Mozambique and also a larger number of teachers so that the implementation of Inclusive

Schools can be explored throughout the country and, in particular in a range of educational institutions.

## References

- BARTON, Len. *Inclusive Education: romantic, subversive or realistic?* International Journal of Inclusive Education. 1:3. pp. 231 – 242. 1997. From <http://www.informaworld.com/>
- LICHTMAN, Marilyn. *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. London, SAGE, 2006.
- LINDSAY, Geoff. “*Inclusive Education: a critical perspective.*” In: British Journal of Special Education – Volume 30 – November, 1. NASEN. University of Warwick, 2003.
- MERRIAM, Sharan B. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, California, 1998.
- MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação, Relatório sobre consultoria do Projecto Inclusivo - Maio/Junho. 1998.
- MOÇAMBIQUE, Relatório do Instituto Nacional de Estatística. Estatísticas no ensino primário: 2000 - 2005. Maputo, 2005.
- MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação, Plano Estratégico da Educação, 2006 – 2010/11. Conselho de Ministros. 2006.
- O'HANLON, Christine. *Educational Inclusion as Action Research: An interpretative discourse*. London, Open University Press, 2003.
- THOMAS, Gary, WALKER, David. And WEBB, Julie. *The Making of Inclusive School*. London, Routledge. 1998.
- UNESCO. Declaration of Salamanca and Framework for Action in the area of Special Needs Education. World Conference on Special Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7 – 10 June. 1994. Downloaded on 3/6/2015. [www.madeira-edu.pt](http://www.madeira-edu.pt)

## A articulação curricular e a administração educacional e escolar

*Carlos Aragão<sup>40</sup>*

### **Resumo**

O presente trabalho, desenvolvido com base no método bibliográfico, tem por objectivo abordar as questões que devem ser tidas em conta no processo de elaboração de um currículo capaz de assegurar a sequencialidade do processo educativo, dentro dos interesses e do contexto específico dos alunos. A elaboração do currículo deve englobar os processos de tomada de decisão ao nível das estruturas políticas, bem como a participação activa da comunidade educativa constituída pelos diversos actores sociais (professores, alunos e pais) directamente envolvidos na implementação do projecto educativo. É recomendável que o processo de desenvolvimento curricular seja gradual, dinâmico e interactivo, ajustando-se às necessidades reais do contexto político, económico e cultural em que se materializam as estratégias pedagógicas. O diálogo é um elemento fundamental do processo porque permite ter uma visão de identidade nacional inclusiva, de cidadania transnacional e de direitos humanos para todos os grupos da sociedade. O que se deseja é uma educação que contribua activamente para a criação de cidadãos emancipados do ponto de vista cultural, científico e técnico, bem como para a promoção da equidade e da justiça social. Esse objectivo implica uma atenção acrescida aos fenómenos da diversidade cultural e aos pontos de partida dos alunos que constituem a população escolar.

**Palavras-chave:** Articulação Curricular. Desenvolvimento Curricular. Projecto Educativo.

### **Abstract**

The present work, developed on the basis of a bibliographic method, has as objective to address as questions that must be informed about the process of elaboration of a curriculum capable of ensuring the sequentiality of the educational process, within the interests and specific context of the students. Curriculum development should encompass decision-making processes at the level of political structures as well as the active participation of the educational community constituted by the various social actors (teachers, students and parents) directly involved in the implementation of the educational project. It is recommended that the curriculum development process be gradual, dynamic and interactive, adjusting to the real needs of the political, economic and cultural context in which they materialize as pedagogical strategies. Dialogue is a key element of the process because it allows for a vision of inclusive national identity, transnational citizenship and human rights for all groups in society. What is an edition and an education that contributes to the creation of citizens emancipated from a cultural, scientific and technical point of view, as well as to a promotion of equity and social justice. This objective implies an increased attention to the phenomena of cultural diversity and to the starting points of the students who make up the school population.

**Keywords:** Curricular Articulation. Curricular Development. Educational Project.

---

<sup>40</sup> Mestrando do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, Angola.  
Email: carlosaragao2050@gmail.com



## **Introdução**

A educação desempenha um papel relevante na formação e na preparação das populações jovens e adultas, proporcionando-lhes saberes e competências para enfrentarem os novos desafios da sociedade moderna, em permanente transformação.

Ao longo da actividade profissional dos gestores escolares e dos docentes a problemática da articulação curricular, entre os diferentes níveis de ensino ou dentro do mesmo nível, tem sido considerada como factor determinante do processo educativo. Daí que o desenvolvimento e a articulação curricular devem ser vistos como processos que demandam o diálogo entre os decisores políticos e os diversos actores sociais directamente envolvidos na implementação do projecto educativo.

O presente trabalho, desenvolvido com base no método bibliográfico, tem por objectivo abordar as questões que devem ser tidas em conta no processo de elaboração de um currículo capaz de assegurar a sequencialidade do processo educativo, dentro dos interesses e do contexto específico dos alunos.

O trabalho está estruturado em quatro partes: a primeira, apresenta o conceito e as tipologias de currículo bem como os desafios da escola na sua materialização; a segunda, discorre sobre o desenvolvimento, a continuidade e a articulação curricular; a terceira, aborda a questão do trabalho colaborativo docente e; a quarta e última, procura, em síntese, dar sentido a expressão “ressignificação da articulação curricular”, com base no que foi abordado nas partes anteriores.

### **1. O currículo e os desafios da escola**

#### **1.1. Conceito e tipologias de currículo**

O termo “currículo” tem origem na palavra latina “currere” que significa caminho, jornada, trajetória, percurso a seguir durante um espaço de tempo. Do ponto de vista da educação, o currículo pressupõe a existência de um programa de disciplinas e conteúdos intencionalmente estruturados para realizar objectivos, metas e estratégias no âmbito do processo de ensino e aprendizagem.

A elaboração do currículo deve englobar os processos de tomada de decisão ao nível das estruturas políticas e de gestão escolar, com base em pressupostos ideológicos de natureza política, social, económica e cultural próprios de cada contexto.

Se, por muito afastada da vida real, a escola não conseguir corresponder às condições geográficas, físicas e humanas próprias de cada comunidade, isolada social e economicamente, essa escola também não poderá ter em consideração as tradições culturais e as exigências de desenvolvimento do meio em que se encontra inserida. (Zassala, 2012, p. 60).

Neste sentido, considera-se a existência de três tipos de currículo:

**(a) Currículo formal:** do ponto de vista da pedagogia tradicional, a expressão currículo associa-se ao tipo formal, assente numa concepção funcionalista e estruturalista, definido pelas autoridades políticas e implementado de modo estandardizado em todas as regiões e escolas, de modo a salvaguardar a legitimidade normativa e a racionalidade técnica no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, o Estado assume um papel activo na construção e regulação do currículo, sem dar espaço à participação de professores e alunos.

**(b) Currículo informal:** os anos 70 e 80 do século XX, foram determinantes para o desenvolvimento do conceito de currículo informal, que se refere as situações em que os interesses de aprendizagem são redefinidos na base dos pressupostos de flexibilidade curricular e de autonomia relativa, em que a escola (gestores, professores e comunidade) procura garantir alguma coerência entre as directrizes da política educativa e os pressupostos económicos, culturais e sociais particulares do contexto em que se materializa o currículo, através do projeto educativo.

É nesse contexto que as instituições de formação em ciências da educação devem passar a ocupar-se da formação de profissionais para a educação não formal, incluindo novas áreas que se direcionem para a formação de educadores sociais, animadores socio comunitários, dinamizadores culturais, promotores de desenvolvimento local, ou seja, um conjunto de profissionais cuja esfera de intervenção é a comunidade, trabalhando uma perspectiva de educação informal ou não formal e visando o desenvolvimento sustentado desta. Este é um desafio que deve ser assumido como estratégia para complementar a acção educativa da escola... (Silva, 2016, p. 119)

**(c) O currículo oculto:** diz respeito as estratégias de gestão das atitudes que estão na gênese dos problemas que habitualmente beliscam a relação entre professores e alunos (expulsão, furto, briga, bullying, mau uso dos espaços coletivos, cábulas, desrespeito ao professor) e que são ensinados e aprendidos de forma não explícita nas relações interpessoais. Serve para reforçar as regras que cercam a natureza dos conflitos, sem que estejam deliberadamente sistematizadas ou incluídas nas disciplinas. Recomenda-se que a escola defina estratégias pedagógicas de prevenção de conflitos a partir de um quadro de valores e, nesse sentido, instaure a democracia e os debates para a criação de uma comunidade democrática por meio do diálogo, da problematização do contexto real e da promoção da consciência crítica.

A complexidade desta realidade sócio-cultural tem interferência nociva no processo de ensino-aprendizagem, com consequências trágicas para o sucesso da escola eficaz, pelo que, suscita interrogações e requer o debate e a discussão com o envolvimento de todos os agentes educativos interessados na formação do cidadão que vai viver uma sociedade verdadeiramente justa, democrática e solidária. (Menezes, 2014, p. 52).

## **1.2. Desafios da escola no contexto das políticas educativas**

As políticas educativas actuais procuraram dar resposta às situações complexas resultante de novos problemas e novas exigências por parte da sociedade em geral. Nos actuais modelos de administração e gestão das escolas em regime de autonomia, a comunidade educativa, constituída pelos diversos actores sociais (professores, alunos e pais) tem maior responsabilidade na estruturação do seu projecto educativo. Este conceito pretende dar respostas aos anseios, aos valores, à cultura e aos problemas sentidos pela comunidade onde as escolas estão inseridas.

Portanto, na prática, as deficiências graves são observadas na gestão dos sistemas educativos no seu conjunto. Torna-se necessário encontrar uma solução para esse problema. Muitas vezes, preconiza-se a autonomia na gestão educacional e a participação colectiva como recurso (Zassala, 2012, p.52).

O que se pretende é uma escola dotada de maior autonomia, que estabelece novos modelos de gestão, realiza parcerias com agentes sociais, económicos, culturais e políticos do meio, lidera um projecto educativo que resulta de interesses locais e produz uma cultura de organização própria que tem como grande meta a formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões e com as competências técnicas, científicas e sociais para a sua integração plena na vida activa.

[...] Muitos especialistas da educação entendem que há um conjunto de indicadores que são fundamentais para definir “uma escola eficaz”: autonomia da escola, formação inicial e contínua dos profissionais da educação, participação (efectiva) da comunidade/relação escola-família, liderança escolar, gestão flexível do currículo e educação para a cidadania. (Menezes, 2014, p. 24).

## **2. Desenvolvimento, continuidade e articulação curricular**

### **2.1. Desenvolvimento curricular**

O desenvolvimento curricular no campo da educação deve ser visto como um processo estruturado que contempla o diagnóstico das necessidades bem como a planificação, o monitoramento e a avaliação das estratégias pedagógicas. Idealmente, o referido processo deve envolver os diferentes actores interessados, nomeadamente, políticos, gestores escolares, professores, alunos e pais.

É recomendável que o processo de desenvolvimento curricular seja gradual, dinâmico e interactivo, ajustando-se às necessidades reais do contexto político, económico e cultural em que se materializam as estratégias pedagógicas. O diálogo é um elemento fundamental desse processo, porque permite ter uma visão de identidade nacional inclusiva, de cidadania transnacional e de direitos humanos para todos os grupos da sociedade.

Essa escola nova implica, igualmente, uma reforma dos programas, onde deve ser reservado um espaço importante para as ciências e para as tecnologias, enquanto que as questões sociais sensibilizarão os jovens para os grandes problemas do mundo que são, entre outros, os direitos humanos, o desenvolvimento e o ambiente. (Zassala, 2012, p. 60).

### **2.2. Continuidade curricular**

É condição inerente ao êxito escolar que o desenvolvimento do processo pedagógico decorra sem sobressaltos entre as diferentes fases e níveis de ensino. Para tal, deve se ter em conta a coerência e a sequencialidade educativas como elementos base do desenvolvimento gradual, harmonioso e integrado das competências desejadas. Quando assim não acontece, estamos perante uma situação de descontinuidade, que pode ocorrer quando se altera a trajetória educativa em termos de escola, nível de ensino, curso, professores, currículo ou estilo pedagógico, implicando um processo de adaptação do aluno.

Ressalve-se o facto de a continuidade do currículo estar relacionada, não apenas, com a sequência dos conteúdos, mas também, com a continuidade das formas de trabalhar entre os diferentes estabelecimentos e níveis de ensino.

Segundo Lima (2012), a continuidade curricular pode assumir duas grandes dimensões:

**(a) Dimensão sincrónica:** respeitante à necessidade de coordenação das linhas metodológicas entre matérias diferentes, com vista ao alcance de objectivos comuns entre os professores, com base num exercício constante de capacidades transversais, em suma, uma continuidade horizontal;

**(b) Dimensão diacrónica:** diz respeito ao tempo ou à continuidade vertical, ou seja, a conexão e a sequência de conteúdos dentro da mesma matéria, tendo em conta a progressão gradual de experiências e exigências das aprendizagens. Ela deve ser reforçada através de mecanismos de coordenação pedagógica interna, em cada estabelecimento de ensino e entre aqueles que são frequentados pela mesma população estudantil, sobretudo ao longo da escolaridade obrigatória.

### 2.3. Articulação curricular

O conceito de articulação curricular remete-nos para a sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feita de forma contínua e progressiva. É um processo que exige, por um lado, planificação e cooperação entre todos os decisores situados nos diferentes contextos e níveis de construção do currículo. Por outro lado, exige posições convergentes dentro da diversidade de propostas relativamente ao que deve e pode ser o percurso de aprendizagem dos alunos.

No que diz respeito ao conceito de articulação curricular, enquanto pressuposto nuclear do processo de desenvolvimento do currículo, é visto como uma interligação de saberes oriundos de distintos campos do conhecimento com vista a facilitar a aquisição, por parte do aluno, de um conhecimento global, integrador e integrado. O conceito de articulação curricular circunscreve-se, ainda, à ideia da sequencialidade que deve nortear todo o processo educativo, uma vez que o desenvolvimento de capacidades e competências por parte de cada indivíduo deve ser feito de forma contínua e progressiva. (Morgado & Tomaz, 2017, p. 3)

Segundo Lima (2012), distinguem-se dois tipos de articulação:

**(a) A articulação intra-disciplinar:** diz respeito a uma só disciplina. Pode ter uma vertente horizontal referente à inter-relação entre os professores que leccionam uma dada disciplina, num mesmo nível de ensino, ou uma vertente vertical, referente à interligação de saberes entre os professores de uma dada disciplina de níveis de ensino diferentes;

**(b) A articulação inter-disciplinar:** respeitante a articulação de uma disciplina com as outras da mesma área ou de áreas disciplinares diferentes, pode assumir as duas vertentes: horizontal, ou seja, a inter-relação de uma disciplina com outras disciplinas ou áreas curriculares do mesmo ano ou ciclo de ensino; a vertical, que diz respeito à relação de uma dada disciplina com as outras em anos e ciclos diferentes.

A coordenação dentro de um mesmo estabelecimento de ensino é uma condição indispensável para o êxito desse mesmo estabelecimento de ensino, ao passo que a coordenação entre níveis de ensino é uma condição indispensável para o êxito de todo o sistema. Portanto, a articulação curricular horizontal e/ou vertical é entendida como pressuposto essencial que facilita a interligação dos saberes por parte dos alunos e viabiliza a construção de uma visão global dos conhecimentos que adquirem.

### **3. Trabalho colaborativo docente**

A escola tradicional é representada por uma instituição secular, organizada por matérias de ensino, disciplinas escolares e turmas, assente na compartimentação do saber de acordo com a especialização do conhecimento, onde predomina uma cultura de trabalho individual e solitário do professor na preparação dos materiais didáticos, pedagógicos para serem implementados na sala de aula.

O trabalho colaborativo docente faz parte de uma cultura nova que propõe a participação dos professores na construção do currículo, na rentabilização das experiências pedagógicas, na realização da planificação em conjunto e na definição dos critérios de avaliação dos alunos e dos professores. Entretanto, a cultura escolar tradicional ainda exerce uma influência muito grande no trabalho dos professores, dificultando a emergência de novas culturas colaborativas.

O trabalho colaborativo surge nos normativos legais já nos finais do séc. XX, no período mais intenso das reformas do sistema educativo, no âmbito da reorganização curricular para dar respostas aos problemas do insucesso escolar e da qualidade do ensino. Deste então, a criação de relações colegiais e de trabalho colaborativo entre os professores tem sido considerado, na literatura das ciências da educação, como um pré-requisito para o desenvolvimento e articulação curricular eficaz.

Para implementar o trabalho colaborativo docente faz-se necessário compreender a cultura profissional dos professores e da própria escola. O trabalho colaborativo pode funcionar bem, quando existem afinidades pessoais e profissionais entre os professores que partilham os mesmos valores, crenças e interesses.

Por um lado, a cultura de colaboração tende a ser espontânea, voluntária, difundida no tempo e no espaço e de certo modo imprevisível. Por outro lado, a cultura de colaboração artificial não é espontânea, nem voluntária, nem orientada para o desenvolvimento profissional, submetendo-se à regulação administrativa, compulsiva, orientada para a realização de tarefas previsíveis no tempo e no espaço.

#### **4. Resignificação da articulação curricular**

A educação deve contribuir para a criação de condições que promovam a equidade e a justiça social. Esse objectivo implica uma atenção acrescida aos fenómenos da diversidade cultural e aos pontos de partida dos alunos que constituem a população escolar. Essa situação deve ser acompanhada por processos de organização e desenvolvimento do currículo que rompam com lógicas etnocêntricas e homogeneizantes, características de uma orientação tradicional onde apenas têm lugar os alunos socializados com a cultura escolar.

A organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências para responder a problemas da vida, enquanto resposta às limitações do ensino tradicional, deve ter em conta a realidade e o interesse do aluno, por meio da distinção entre competências alcançáveis e competências desejáveis, bem como da priorização dos conteúdos de ensino, em função das finalidades propostas.

[...] Na teoria crítica, o processo de desenvolvimento do curricular deve ser encarado numa perspectiva de problematização, com o envolvimento de professores, pais e encarregados de educação, alunos e outros agentes

educativos, já que as escolas estariam organizadas para a aprendizagem reflexiva. Ora, o que aqui se pretende é que são muitas as forças que interferem no processo de desenvolvimento do currículo, havendo um quadro pluridimensional de contextos (social, económico, político, cultural, etc.) e múltiplos níveis de decisão curricular. (Menezes, 2014, p. 34).

As experiências de vida dos alunos devem ser tidas em conta na construção do conhecimento sobre cada contexto e na revisão das estratégias pedagógicas. O meio é considerado tanto como um ponto de partida quanto como recurso que deve ser tido em conta no processo formativo da população que o constitui. Esta atitude exige dos professores uma forte relação com a comunidade e uma atenção acrescida ao ajustamento das estratégias pedagógicas.

Com efeito, o conceito de articulação curricular aqui discutido compreende os procedimentos para interligar e integrar conhecimentos, atitudes e valores e de promover a cooperação entre os docentes, no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que eles possam desenvolver as suas capacidades e competências de forma global.

Os processos de articulação curricular devem ter em conta as seguintes tarefas:

- Identificar os conteúdos mais relevantes e a sua relação no âmbito das disciplinas dos diferentes níveis de ensino, tornando-os atractivos para os estudantes;
- Aproveitar os meios disponíveis, tradicionais ou modernos, que permitam fazer da escola mais do que um local onde se passa a matéria;
- Conhecer os contextos em que se situa cada escola, revisando as práticas que dificultam os objectivos de aprendizagem;
- Realizar atividades entre a escola e a comunidade, envolvendo as famílias na responsabilização pelo acto de educar e formar as suas crianças e jovens;
- Envolver dos alunos nos processos de construção das suas aprendizagens, valorizando as experiências de vida e dos quotidianos diversificados.

### **Considerações finais**

É condição inerente ao êxito escolar que o desenvolvimento do processo pedagógico decorra sem sobressaltos entre as diferentes fases e níveis de ensino. Para tal, deve se ter em conta a coerência e a sequencialidade educativas como elementos base do desenvolvimento gradual, harmonioso e integrado das competências desejadas.



É recomendável que o processo de desenvolvimento curricular seja gradual, dinâmico e interactivo, ajustando-se às necessidades reais do contexto político, económico e cultural em que se materializam as estratégias pedagógicas. O diálogo é um elemento fundamental desse processo, porque permite ter uma visão de identidade nacional inclusiva, de cidadania transnacional e de direitos humanos para todos os grupos da sociedade.

O que se pretende é que a educação contribua activamente para a criação de cidadãos emancipados do ponto de vista cultural, científico e técnico, bem como para a promoção da equidade e da justiça social. Esse objectivo implica uma atenção acrescida aos fenómenos da diversidade cultural e aos pontos de partida dos alunos que constituem a população escolar. Por isso, a organização e o desenvolvimento do currículo em torno de competências para responder a problemas da vida, enquanto resposta às limitações do ensino tradicional, deve ter em conta a realidade e o interesse do aluno.

De modo bastante sintético podemos dizer que as diferenças derivam do facto de que já não se está mais preocupado apenas com a passagem de conhecimentos e informações, o que oferecia motivo à escola tradicional para centrar a sua atenção sobre o que ela considerava como os legítimos conteúdos. Mas quando o conteúdo envolve toda a cultura, em que, além de conhecimentos e informações, acham-se contemplados valores, condutas, crenças, gosto artístico etc., fica muito mais evidente que os métodos de ensino precisam incorporar a participação activa do educando (Paro, 2008, p.28).

As experiências de vida dos alunos devem ser tidas em conta na construção do conhecimento sobre cada contexto e na revisão das estratégias pedagógicas. O meio é considerado tanto como um ponto de partida quanto como recurso no âmbito processo formativo da população que o constitui. Esta atitude exige dos professores uma forte relação com a comunidade e uma atenção acrescida ao ajustamento das estratégias pedagógicas.

Assim, diferente do que sucedia na escola tradicional, a articulação curricular deve ser vista como procedimento para interligar e integrar conhecimentos, atitudes e valores, bem como promover a cooperação entre os docentes, no sentido de adequar o currículo aos interesses e às necessidades específicas dos alunos, contribuindo para que ele possa desenvolver as suas capacidades e competências de forma global.

O que se pretende é uma escola dotada de maior autonomia, que estabelece novos modelos de gestão, realiza parcerias com agentes sociais, económicos, culturais e políticos do meio, lidera um projecto educativo que resulta de interesses locais e produz uma cultura de organização

própria, que tem como grande meta a formação integral do aluno, nas suas múltiplas dimensões e com as competências técnicas, científicas e sociais para a sua integração plena na vida activa.

### **Referências**

LIMA, M. S. A. F. *A Articulação Curricular no Ensino Básico no Âmbito da Disciplina de Inglês* (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, 2012.

MENEZES, M. A. *Reflexão sobre a Educação*. 2. ed. Luanda, Mayamba Editora, 2014.

MORGADO, J. & TOMAZ, C. *Articulação Curricular e sucesso Educativo [PDF]*. Consultado em: 11/09/2017. Disponível em: [www.afirse.com/archives/cd2/Ateliês/6a%20feira.../Morgado%20&%20Tomaz.pdf](http://www.afirse.com/archives/cd2/Ateliês/6a%20feira.../Morgado%20&%20Tomaz.pdf)

PARO, V. H. *Educação como Exercício do Poder: Crítica ao Senso Comum em Educação*. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2008.

SILVA, E. A. *Gestão do Ensino Superior em Angola: realidades, Tendências e Desafios – Rumo à Qualidade*. Luanda, Mayamba Editora, 2016.

ZASSALA, C. *Orientação Escolar e Profissional em Angola*. 2. ed. Luanda, Mayamba Editora, 2012.

## Ensino, investigação e extensão no Ensino Superior em Angola, caso do ISCED de Luanda

Afonso Nkuansambu<sup>41</sup>

### Resumo

A Universidade é um espaço autónomo e distinto com propósito de fabricar saberes, desenvolver e/ou corrigir axiomas; analisar, interpretar e compreender os diferentes fenómenos sociais e propor soluções para o desenvolvimento social. O Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) é uma Instituição Superior de carácter público, vocacionada para Ciências da Educação, cuja existência caminha para 30 anos ao serviço do Ensino, Investigação e Extensão. A realidade educativa em Angola mostra um indicador de qualidade em tanto quanto equívoco da missão das Universidades, em geral, e do ISCED, em particular, frente as inúmeras e antigas situações problemáticas que o sistema de ensino enfrenta. O cerne deste artigo é compreender o lugar do ISCED na melhoria da qualidade da educação em Angola. Para o seu desenvolvimento adoptaram-se os métodos: reflexivo, descritivo e hermenêutico, com técnicas de observação directa e indirecta, análise documental e entrevista semi-estruturada às entidades gestoras do ISCED. Os resultados da pesquisa mostram que o ISCED tem-se limitado na formação de profissionais de uma forma paliativa e pouco ou quase nada tem feito sobre a investigação e extensão.

**Palavras-chave:** Universidade. Ensino. Investigação. Extensão. Angola.

### Abstract

The University is an autonomous space and distinctive with regard to produce knowledge, develop and/or correcting axioms; analyze, interpret, and understand the different social phenomena and propose solutions to the social development. The isced is a public institution, dedicated to science education, whose existence is headed for 30 years at the service of Teaching, Research and Extension. The educational reality in Angola shows an indicator of quality in as much misunderstanding of the mission of universities in general and the ISCED in particular forward the numerous old and problematic situations that the education system is facing. The crux of this communication is to understand the place of ISCED in improving the quality of education in Angola. The research results show that the ISCED has been limited in the training of professionals of a palliative way and little or almost nothing has been done about the research and extension,

**Key Words:** University. Teaching. Research. Extension. Angola.

### Introdução

O presente artigo tem como título “ *Ensino, Investigação e Extensão no Ensino Superior em Angola, caso ISCED de Luanda* ”, traduzindo uma atitude filosófica de admiração, dúvida e pergunta. O artigo surgiu no âmbito das II Jornadas científicas do Departamento de Ciências Sociais, com tema «A Função Social do Profissional das Ciências Sociais».

O tema eleito para as II Jornadas suscitou-me várias reflexões: que a realidade aparece paradoxal, por um lado, os grandes avanços que o país atingiu em pouco tempo de paz no sector

---

<sup>41</sup> Mestre em Ciências da Educação. Docente do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) de Luanda. Email: afonsoafonso@gmail.com

da educação no ensino geral: o alargamento da rede escolar em todas províncias, municípios, comunas e aldeias com infra-estruturas de raiz em cumprimento à lei (*Cfr.* Lei nº 17/16, de 7 de Outubro); aprovação do Estatuto Orgânico da Carreira dos Docentes do Ensino Primário e Secundário, Técnicos pedagógicos e especialistas da administração da Educação (*Cfr.* Decreto nº 3/08, de 4 de Março); a regulamentação do processo de avaliação de desempenho da educação (*Cfr.* Decreto nº 7/08, de 23 Abril); a implementação do Regime Jurídico e as condições de exercício de Cargos de Direcção e Chefia nos estabelecimentos de ensino público não superior (*Cfr.* Decreto nº 37/03, de 27 de Junho); a implementação do Programa de Merenda Escolar para evitar o insucesso escolar (*Cfr.* Decreto Presidencial nº 138/13, de 24 de Setembro); O Programa de Reestruturação e Revitalização da Inspeção da Educação desde 2012; O Programa de formação e capacitação trimestral dos gestores escolares, professores e diferentes agentes; a participação das crianças em concursos de Olimpíadas do saber a nível da SADC e entre outros avanços.

Por outro lado, o sector da educação em Luanda e Angola, enfrenta vários problemas: escolas com níveis de desgovernação acentuado; professores que não dominam o sistema de avaliação, professores com dificuldades na elaboração de planos de aula; problema de falta de pontualidade e assiduidade dos directores, professores e alunos no ensino geral em muitas escolas; muitos professores que não dominam conteúdos por eles leccionados, a título do exemplo: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Moral e Cívica, Educação Manual e Plástica, Educação musical, Educação Física e tantas outras; os manuais didácticos, conteúdos com erros de sistematização; Directores, professores e alunos percorrem longas distâncias todos os dias para chegar à escola; gravidez precoce nas escolas; o problema de assédio sexual; o fenómeno de mata aulas; o paradoxo salarial (uns ganham bem, mesmo não reunindo critérios exigidos pela Lei, e outros ganham pessimamente mesmo reunindo critérios exigidos pela Lei); alunos com graves dificuldades de aprendizagem; níveis elevados de dislexia, disgrafia e discalculia; o ano lectivo nunca começa a data prevista no calendário escolar; os sindicatos dos Professores (SIMPROF e SINPTENU) o caderno reivindicativo nunca fecha, sempre ameaçam greve num jogo de pirilampo com a entidade patronal.

Perante essa realidade que não é preciso ser especialista para constató-la, mas precisa de especialista para compreendê-la e ajudá-la a mitigar os seus efeitos através das causas, levou-me a questionar sobre o papel social das nossas universidades em Angola em geral e do ISCED em particular.

E por fim reflecti de maneira interrogatória: se o ISCED pela sua essência é um instituto de formação de Ciências da Educação, donde vêm os estudantes que nele ingressam? E onde são colocados ou enquadrados os que nele finalizam? Qual é a parceria que o ISCED de Luanda tem com as Instituições médias de Formação de Professores, como por exemplo: “Garcia Neto”, “Magistério Primário”? Qual é o nível de parceria que o ISCED tem com o Gabinete Provincial da Educação de Luanda para o enquadramento profissional dos técnicos formados no ISCED? Que convénio o ISCED estabelece com Gabinete Provincial da Educação em Luanda (GPEL) na profissionalização, capacitação e aperfeiçoamento dos técnicos da educação? Que relações científicas o ISCED estabelece com Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE), na elaboração dos programas, manuais didácticos do ensino Geral? Em que o ISCED apoia o Ministério da Educação na concepção e reformulação da política educativa em Angola? Qual tem sido o contributo do ISCED no estudo dos fenómenos educativos? Qual é o lugar do ISCED, no desenvolvimento sustentável e na melhoria da qualidade da educação em Angola?

Formulado o título, alimentei-me como fundamento epistemológico da presente abordagem: do Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, que aprova o regulamento do Ensino Superior em Angola, no seu artigo 4.º que trata especificamente dos objectivos; dos estudos de José Ortega y Gasset, sobre a missão da Universidade; de David Landes sobre a pobreza e a riqueza das nações: por que são algumas tão ricas outras tão pobres; dos autores Gary Rhodes e Sheila Slaughter, na sua obra “Capitalismo Académico na nova economia: Escolha e Desafios” organizado e reflectido em revista em 2009, por João Paraskeva, professor do Instituto Tecnológico de Massachusetts em Boston no EUA, que liderou nos três últimos anos o “ranking” da melhor Universidade do mundo pela qualidade das suas investigações. Boaventura de Sousa Santos sobre “A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade, publicado em 2010, no qual procurou responder a três questões: “o que aconteceu nos últimos anos? Quais as respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta nos nossos dias? Como caracterizar a situação em que nos encontramos?”; O Professor Doutor Padre (*PhD*) salesiano de nacionalidade argentina, Co-fundador e ex-director do Instituto Superior de (Filosofia e Pedagogia) Dom Bosco, unidade orgânica da Universidade Católica de Angola, numa conferência em 2007 sobre “O Papel da Universidade e do estudante universitário em Angola”, no qual apelava que a universidade pode e deve assumir o desafio de buscar

alternativas que contribuam para elaborar estratégias de desenvolvimento sócio-económico solidário neste mundo globalizado.

Dra Marta Canese de Estigarribia de nacionalidade Paraguaya em 2010, publicou o livro com o título: “*Educación Intercultural en la Universidad*”, no qual defende a cooperação internacional universitária como ferramenta para a promoção de uma educação intercultural, no processo acelerado da globalização do terceiro milénio; A mesma autora em 2014 publicou o livro “*Docência Universitária*”, no qual aborda o problema do paradigma integrador, que ressurge com força desde que os povos da região começam a recuperar a consciência da sua autonomia e seu imprescindível protagonismo histórico. O despertar da democracia e da responsabilidade que esta exige do cidadão, a encarar a docência universitária, como preocupação crescente para o desenvolvimento humano, a qualidade social, a conservação do meio ambiente, a redução da taxa de desemprego, a gestão sustentável dos recursos naturais, a segurança, a inclusão social e tantos outros que requerem um tratamento da problemática mais além das fronteiras de cada país; Brazão Mazula, Moçambicano em 2015, publicou a obra “*A Universidade na lupa de três olhos: Ética, Investigação e Paz*”, na qual apresenta três comunicações, que versam com maior profundidade epistemológica sobre a universidade de forma geral e a de Moçambique em particular alusivo as celebrações dos 20 anos de paz e dos 50 anos do Ensino Superior em Moçambique. Tuca Manuel, angolano que em 2014, publicou “*Culturas Organizacionais da universidade pública de Angola. Provimento da carreira docente*”, onde apresenta o poder discricionário que vem sendo a caracterização mais marcante da organização e administração universitária e o Professor Ngangula Miguel de Sousa de igual modo angolano, publicou em 2015 “*A Formação de professor para o Ensino Superior. Professor nota 20, Professor nota 0*”, onde apresenta a formação de professores para o Ensino Superior em Angola, como uma aspiração de todos aqueles que procuram um ensino superior de qualidade.

Para o desenvolvimento deste artigo seguiu-se os métodos: reflexivo, descritivo e hermenêutico, com técnicas de observação directa e indirecta, análise documental e entrevista semi-estruturada às entidades gestoras do ISCED. Desde a “Academia” de Platão, a finalidade da Universidade (A Universidade no sentido rigoroso nasce na Idade Média no âmbito escolástico da Igreja Católica, como continuidade da “Academia” de Platão e do “Liceu” de Aristóteles) sempre foi a de formar profissionais de nível superior e investigadores de diferentes áreas do saber. Dada a pertinência e abrangência do assunto, o presente artigo foi abordado numa perspectiva de Filosofia da Educação.

## **A Universidade e a Sociedade, Relação de Auto-Dependência**

Mas, o que é a Universidade? Universidade neste artigo é empregue no sentido lato de instituições de Ensino Superior. Desde o ponto de vista etimológico, o termo “universidade” tem a sua génese na palavra de língua latina “*universitas*” que ganhou protagonismo na idade medieval, para designar as primeiras comunidades de professores e alunos dedicadas ao estudo superior, cujos antecedentes ou origens encontram-se na educação universitária das escolas superiores da Grécia Clássica, dedicadas ao estudo e investigação, fundada por Platão e Aristóteles denominadas, respectivamente, por “Academia” e “Liceu”, cuja essência é a investigação perene dos fenómenos sociais, pelas suas causas, com método reflexivo.

Para MADUEÑA (2007:10), «*as Universidade podem e devem ser núcleos dinamizadores que convocam os intelectuais, os profissionais, as personalidades relevantes da cultura nacional*» e os cidadãos comuns, comprometendo-os a todos na construção de um desenvolvimento real. Outrossim:

a Universidade é uma instituição social, que pode muito bem assumir como parte de sua missão, a transformação da sociedade para um desenvolvimento sustentável, através da formação de profissionais e da investigação científica. Ela pode e deve assumir o desafio de buscar alternativas que contribuam para elaborar estratégias de desenvolvimento sócio-económico solidário neste mundo globalizado (*Idem*).

Para ZUNIGA, 1997, apud DE ESTIGARRIBIA<sup>42</sup> (2014:13), «*a universidade se define actualmente como uma comunidade educativa, crítica e formadora, que tem a obrigação intelectual de ser rigorosa e crítica na definição das suas finalidades*». Por sua vez, a UNESCO (1997:9), entende a universidade como «*a instituição que tem a missão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e o melhoramento do conjunto da sociedade*»

A Universidade é a única entre as variadíssimas instituições legais no mundo, que tem autonomia e compromisso de fabricar saberes ou conhecimentos, desenvolver e/ou corrigir axiomas epistemológicos; analisar, interpretar e compreender os diferentes fenómenos sociais, políticos, económicos, religiosos, culturais, educativos e hipotetizar<sup>43</sup> soluções para o desenvolvimento social em geral.

---

<sup>42</sup> Marta Canese de Estigarribia. Esta autora escreve em Espanhol. No entanto, a tradução em português é da minha autoria, com a autorização da autora na condição de ter sido minha professora no curso de Mestrado.

<sup>43</sup> Aplica-se aqui o termo “hipotetizar” para caracterizar a volatilidade da verdade científica frente às dinâmicas sociais.

Que relação entre universidade e sociedade? Entre ambas estabelecem um casamento religioso, por ser invenção humana. É na sociedade onde a universidade busca o conteúdo para sua realização. É para a sociedade onde retorna os resultados do seu esforço investigativo. Daí a sua relação e de auto-dependência.

Para MAZULA (2015:51), nesta perspectiva a riqueza da universidade é «*o seu contributo para sociedade [...], é a formação de números cada vez maiores de profissionais competentes [...] o aumento do trabalho de investigação e a função educadora de cientistas*». Para ORTEGA Y GASSET (2003:45): «*na Universidade cultiva-se a ciência mesma, investiga-se e ensina-se a investigar*».

### **Finalidades da Universidade**

Qual é a finalidade da universidade? Brasão Mazula (2015:50), afirma que Ortega e Gasset preocupado no seu tempo com a qualidade do ensino superior e com a reforma universitária na Espanha, seu país natal, recorda-nos três funções do ensino superior ainda actuais na nossa realidade: «i) a “transmissão da cultura da humanidade; ii) O “ensino das profissões” e iii) a “investigação científica e a educação de novos homens de ciência».

Em Angola, o Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro, aprovado em Conselho de Ministros, apresenta a preocupação pela necessidade de se melhorar a qualidade dos serviços prestados pelas instituições de ensino superior devido ao aumento de instituições de ensino superior públicas. O artigo 4.º (Objectivos), do regulamento do Ensino superior aponta os objectivos do subsistema de ensino superior como:

- a)** Preparar quadros com formação científico-técnica e, cultural em ramos ou especialidades correspondentes a áreas diferenciadas do conhecimento; **b)** realizar a formação em estreita ligação com a investigação científica orientada para a solução dos problemas postos em cada momento pelo desenvolvimento do País e inserida no quadro do progresso da ciência, da técnica e da tecnologia; **c)** preparar e assegurar o exercício da reflexão crítica e da participação na produção; **d)** realizar cursos de graduação e pós-graduação ou especialização, para a superação científica e técnica dos quadros de alto nível superior; **e)** promover a pesquisa e a divulgação dos seus resultados, para o enriquecimento e o desenvolvimento multifacetado do País; **f)** promover acções que contribuam para o desenvolvimento das comunidades em que as instituições estão inseridas.

A Universidade seja pública ou privada quando cai num vazio ôntico ou desvia-se da missão pela qual foi criada, o Ministério do Ensino Superior deve ter a ousadia e a coragem de



encerrar oportunamente as portas dessa universidade como já o tem feito, e muito bem, para desencorajar práticas que não dignificam a universidade Angolana. Não é uma questão de vigiar as Instituições que o Ministério faz para cumprir este decreto. Mas, a verdade é que as próprias Universidades devem ter a consciência de estar auto-reguladas e auto-avaliadas constantemente. Isto dá verdadeiramente a liberdade necessária às Instituições para crescer na sua genuína finalidade. Sem a avaliação institucional não há progresso nem qualidade.

### **Pilares para a qualidade universitária**

Que elementos condicionam a qualidade universitária? São os que aqui chamo de *medula - rácio* do Quociente da Inteligência Universitária. Isto é, uma cumprida lista de acções concretas que devem estar inseridas no ideário próprio de cada Instituição universitária para a sua identidade:

**a) A liderança das Instituições Universitárias:** Segundo MANUEL (2014:107): «*o estudo da cultura organizacional pode construir também um mecanismo de percepção das razões de eficácia e de eficiência através da tomada de decisões céleres e substantivas nos mais diversos contextos organizacionais*». Na mesma perspectiva professor Tuca Manuel continua e faz compreender que a comunidade científica vem encarando a cultura organizacional como parâmetro definatório das características centrais das organizações e também conceito diferenciador das identidades das organizações. Dado que a universidade goza de liberdade académica, científica e de ensino, as entidades gestoras que lideram as instituições universitárias, devem ser eleitas pelos actores que intervêm directamente na universidade: Conselho Científico, Faculdades, Departamentos, Repartições, regentes de cursos e Professores. A ocupação de assento do macro-líder por via da eleição permite “*ipso facto*”, por um lado, que o poder esteja assente na instituição e não na pessoa; e, por outro lado, permite que o macro-líder e os micro-líderes não se desvinculem dos interesses da ciência, pelos quais foram eleitos, sob pena da sua destituição em caso de excesso de zelo.

**b) Apartidarização dos agentes universitários:** O rigor que a Universidade imprime sobre a sociedade, leva-me a pensar na apartidarização dos fazedores da opinião e da ciência. Veja-se por exemplo: através de uma investigação inédita, o investigador da economia provar por factos concretos e palpáveis, que a actual crise económica em Angola foi arquitectada pelo Ministro das Finanças. Sendo ambos membros da mesma confraria partidária, humanamente

falando, esse pesquisador não tem a liberdade científica, nem liberdade acadêmica para ensinar, nem tão pouco publicar os resultados da sua investigação. Este exemplo é apenas simbólico e por ser tema de actualidade, pode-se criar ou pensar em outras equiparadas a essa. Nesta ordem de ideia, os partidários devem olhar para universidade com “amor” autêntico, que os ajudam no seu crescimento e desenvolvimento. Aliás a sua relação é de complementaridade.

**c) Unidade na diversidade:** a Universidade é complexidade e a complexidade é a essência da universidade. Etimologicamente, «a palavra “complexo”, provém do latim “complexus” significa “que abraça”, “que liga”» (MORIN, 2003:43), do verbo latino *complector, eris, plecti, plexus sum*. *Complexus* é particípio passado do verbo “complector”. A partir desse entendimento etimológico, Edgar Morin entende *complexus* como «o que é tecido em conjunto», como são a vida, a sociedade humana, o comportamento humano, o pensamento, a cultura, a morte, etc. Para MAZULA (2015:16), a Universidade é uma instituição complexa, “uma vez que ela é tecida ao mesmo tempo de acontecimento, acções, interacções, retroacções, determinações, concertações, pontos de vistas divergentes, debates, acertos e acasos que constituem o seu mundo fenomenal, no qual se auto-eco-organiza extraordinariamente”, produzindo a sua autonomia, assente no equilíbrio entre a unidade e a diversidade. Ora, a unidade na diversidade, como “*modus vivendi*” da complexidade universitária, pressupõe a liberdade de pensamentos que convergem na mobilidade da identidade universitária. Esta categoria de complexidade deve ser heterogénea, desde a composição epistemológica do “rácio” filosófico (vários campos do saber), composição cultural e étnica dos seus agentes. A universidade funda-se na democracia que abre e promove no Ensino Superior, o debate aceso e perene, sem restrições e preconceitos de qualquer ordem.

**d) Docência e pesquisa:** Pensar na qualidade do Ensino Superior é pensar na qualidade do seu corpo docente, um indicador indispensável para identidade universitária. O Pacote legislativo do Ministério do Ensino Superior aprovado no pretérito ano de 2014, resultante da auscultação em aprovação na casa das Leis, constitui um grande avanço para o país na política do Ensino Superior. Este dispositivo legal no seu artº 201 determina que, (MES, 2014:94):

I- O quadro de pessoal docente das Instituições do Ensino superior pública, público-privado e privada deve ser composto por um mínimo de 50% docentes em regime de tempo integral e de exclusividade para cada curso, devendo esta percentagem aumentar em 15% a cada ciclo de formação.

II- A percentagem mínima de docentes em regime de tempo integral e de exclusividade para cada curso obedece a seguinte distribuição: a) 30% de docentes devem ter o grau académico de doutor; b) 20% docentes devem ter grau académico de mestre.

III- As Instituições de Ensino Superior devem especificar nos seus planos de acção e no plano de desenvolvimento institucional, o horizonte temporal de formação de um corpo docente próprio, adequado em quantidade qualificação pedagógica.

Para SOUSA (2015:127): «*são os professores bem formados que ajudam na formação dos cidadãos de qualquer nação*». Tal como a universidade, que se nutre de pesquisas científicas, que só é possível quando os docentes possuem habilidades e competências técnicas e titulação exigida.

O Pacote Legislativo em epígrafe referenciado, faz menção que numa universidade o professor deve ter o grau de Mestre, que deve ser docente do nível de Bacharelato e, os níveis seguintes devem ser assegurados pelos Doutores. Apesar do esforço que o Estado vem envidando, a realidade apresenta um quadro diferente. Sem medo de errar, o corpo docente universitário em Angola é constituído acima da média por Licenciados e Mestres, e com um número ínfimo de Doutores.

Portanto, existem casos em que por escassez de Mestres e Doutores, pode-se admitir indivíduos com especializações; com licenciatura; por mérito académico (estudante de honra); por mérito científico (estudantes com pesquisas inéditas) e até mesmo indivíduo sem titulação académica (génios pela sua contribuição à ciência). Por exemplo: A história de Filosofia está cheia de pessoas que, sem terem titulação académica, revolucionaram a ciência, como os sofistas, os Pré-socráticos, Sócrates, Platão, René Descartes, etc. Actualmente podemos citar: Kodjo Afate Gnikou (estudante do Togo e criador da impressora 3D); Ludwick Marishane (estudante sul Africano e criador de Dry Bath); Steve Jobs (Ex- Director da Apple); Bill Gates (Director da Microsoft); Mark Zuckerberg (criador do facebook); Francisco Lubota Bufeca Zau (angolano, estudante no curso de matemática no ISCED-Luanda e criador da maquete do gerador à água, através da energia dinâmica independente); Eugénio Soares (angolano, estudante da Engenharia ambiental e criador da “oficina de compostagem”); parteiras tradicionais com vários anos de experiência. Com essas personalidades como professores na universidade, é sem dúvida uma mais-valia, uma vez que contribuíram para o avanço da ciência, ultrapassando em alta medida muitos professores com graus de PhD e Pós- PhD. Na Universidade não basta o grau académico, mas sim, o professor deve investigar e publicar resultados. O docente universitário não deve limitar-se em ser um simples trabalhador da ciência, mas antes de mais um fazedor da ciência.

A Universidade é um instrumento social para responder a curto, médio e longo prazo aos problemas da sua sociedade, fundamentalmente. É lógico para professores e estudantes poderem criar, inovar, questionar, rectificar, inventar coisas e ideias novas, afirmar e refutar axiomas, formar e informar novos paradigmas para ressarcir aos fenómenos sociais, e, para o efeito, é necessário ter as condições sociais básicas. Por exemplo: dar um número de aulas e parte do tempo deve ser dedicado à pesquisa; deve ter o subsídio de investigação; deve ter tempo para atender os estudantes; deve ter o salário digno de acordo à Lei (usufruir das promoções de carreira docente), ser promovido de acordo com os resultados das investigações realizadas. Portanto, o docente universitário deve ter as qualidades de um investigador, inovador, criativo, humilde, pontual, assíduo, rigoroso, sério, responsável, competente, coerente, autêntico e comprometido com a sociedade e com a ciência.

**e) Centros de Investigação:** Revista, boletins e relatórios científicos. A Universidade por rigor da ciência deve ter revistas, com periodicidade de publicação trimestral, mensal e anual, além de livros, boletins e relatórios científicos. Os artigos a publicar devem passar por uma avaliação rigorosa dos membros do conselho científico acreditado e credenciado, que analisam e dão o parecer favorável à luz dos critérios propostos, pertinência de abordagem e o impacto dos resultados da pesquisa. Por isso, as revistas, boletins, relatórios científicos devem ser classificados por categoria ou classe A, B, C, D e E, de acordo com a qualidade da pesquisa, o nível de exigência metodológico, a nova forma ou linha de pensamento que a publicação traz para a própria universidade, para a sociedade ou para o mundo. As publicações, conferências, jornadas científicas são algumas das condições da identidade universitária, na subida ou descida do ranking. Elas desempenham um papel de rendimento financeiro em convénio com as demais universidades homólogas e outros. Pode ainda desempenhar o papel de intercâmbio académico e do fluxo de informações científicas e dos resultados actualizados das pesquisas. «*A Universidade constitui uma das ferramentas chave do intercâmbio e da investigação cultural para humanidade*» (DE ESTIGARRIBIA, 2010:11). A Universidade deve «*escutar a experiência dos especialistas e pesquisadores de outros países, incentivando a troca de informações e a circulação do saber que estão na própria origem da instituição académica*» (TRINDADE, 1998:12).

**f) Editoras universitárias:** se a ciência não tem verdades absolutas como afirma K. Popper, isso quer dizer que os resultados das pesquisas devem ser submetidos ao crivo do debate, da crítica, da refutação ou aceitação, que só é possível se as editoras existirem e desempenharem

o seu papel de divulgação do saber a tempo oportuno. Na realidade a falta de editoras universitárias tem contribuído grandemente na pouca criatividade das pesquisas. O que acontece na realidade é que a pesquisa até pode ser feita, com resultados pertinentes, mas caso queira publica-lo, há que colocar um “*epoké*”, na pesquisa e passar anos a trabalhar para conseguir o montante avultado de dinheiro que as poucas editoras existentes exigem e arriscar-se, em muitos casos, a perder o dinheiro e o conteúdo da pesquisa por causa da debilidade funcional de algumas editoras existentes. O empresariado angolano patrocina festas, concursos de mulher mais bonita (*miss*), músicos, doações de diferentes bens com frequência, programas televisivos, ... e fazem-no muito bem. Parabéns. Mas, deveria também estender a sua mão caridosa para a ciência.

**g) Acervo bibliográfico:** As bibliotecas são o coração de uma instituição superior, pois a academia faz-se na biblioteca. Em condições normais cada instituição superior deve ter um acervo bibliográfico geral com excelência. Outrossim, cada faculdade, curso ou departamento deve ter uma biblioteca especializada suficientemente apetrechada e com publicações pontualmente actualizadas. Como é trivial, que a quantidade de cursos categoriza a Instituição para Universidade ou Instituto Superior ou ainda Escola Superior, seja uma ou outra, a qualidade exigida para produção científica é a mesma.

**h) Laboratórios e oficinas:** São espaços que concorrem para o exercício de reflexão – acção e acção – reflexão. Com realce, a prática é o critério da verdade. A qualidade de ensino passa justamente pela capacidade do saber fazer. Cada curso deve ter um laboratório de acordo com o seu foco prático, onde o aluno coloca em prática a teoria, sem o qual a formação cai no mimetismo de axiomas. Naqueles casos em que o curso não tenha laboratório interno, pode procurá-lo fora. Por exemplo: Museus, casas de culturas, campos de produção, empresas, escolas, bairros, famílias, igrejas, etc. As Instituições devem celebrar convénios de cooperação. Vamos supor, por exemplo, que o ISCED celebre o convénio de cooperação bilateral com a Escola de Formação de Professores “Garcia Neto”. O aluno que termina a 13ª classe não precisa fazer teste para ingressar no ISCED, dado que a escola Garcia Neto é o laboratório dos estudantes do ISCED. De igual modo, quando o Ministério de Educação precisar de preencher o seu quadro de técnicos, bastaria pedir a escola Garcia Neto a título de exemplo, e ao ISCED, de acordo com a necessidade.

**i) Extensão:** à luz das exigências da universidade contemporânea a extensão é uma condição indispensável para a qualidade de ensino; consiste na socialização do conhecimento e permite que os académicos se mantenham concatenados com a realidade e viabiliza a promoção

da responsabilidade social da universidade, onde a academia se auto-avalia, perante a co-responsabilidade social na resolução dos seus problemas locais e globais. A universidade deve comunicar e ganhar confiança da sociedade pela capacidade prática de solucionar os seus problemas, das conquistas científicas.

**j) Sistema de Informação e Comunicação:** A nossa era é caracterizada pela Informação e Comunicação, ambos são processos que organizam a acção. Este sistema constitui a vitalidade imprescindível para o comportamento das organizações, dos grupos e das pessoas. Hoje são imensuráveis os progressos das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), mas a verdade é que a Informação e a Comunicação entre organizações, entre pessoas, entre departamentos, entre sectores e secções administrativas nas nossas universidades precisam ainda ser melhoradas. Para Universidades o sistema de Informação e Comunicação é um insumo de indiscutível importância, por um lado, tende a viabilizar o processo de tomada da decisão dos gestores, além de conferir as acções que dele se organizam numa avaliação consciente. E, por outro lado, as Universidades devem servir-se das TICs, criando sistema de rede de informações por categorias; sistema de internet livre que possa servir o estudante a qualquer hora; sistema de cooperação institucional interna e externa; sistema de telefonia interna; um aplicativo, um software ou um banco de dados da instituição, funcionários e estudantes com acesso através do cartão electrónico para estudante, que lhe dá acesso a variedade de informações sobre o seu estado académico. A título de exemplo, horários de turma; pauta individual; calendário dos exames normais; exames de recursos; exames especiais; conferências; jornadas; palestras; mesas-redondas; visitas de campo; actividades extra-curriculares; entre outras. Os alunos irregulares ficam-lhes coarctados o direito e a liberdade de informação. Evita-se, desta forma, expulsar estudantes durante os exames por não pagamento das propinas; atrasos na publicação dos resultados; excessos de burocracia; o excesso de papelouros nos gabinetes e vitrinas; perda de tempo e dos recursos materiais; lamentações e stress na busca de informações.

### **O resultado da entrevista realizada no ISCED de Luanda**

Com base no Decreto Presidencial nº 146/12, de 27 de Junho foi criado o Instituto Superior de Ciências de Educação de Luanda, instituição do Ensino Superior pública, através do Decreto nº 7/09, de 12 de Maio, do Conselho de Ministros, no seu Artigo 3.º (Missão): O ISCED é uma instituição de Ensino Superior integrada no subsistema de Ensino Superior, que tem por missão o desenvolvimento de actividades de ensino, investigação científica e prestação de serviços à

comunidade, através da promoção, difusão, criação, transmissão da ciência e cultura, bem como a promoção e realização de investigação científica na área de ciências de educação.

Para obtenção dos resultados da pesquisa, gravou-se duas entrevistas semi-estruturadas com os chefes dos Departamentos de Ciências Sociais e de Recursos Humanos da mesma Instituição, com objectivo de ajudar-nos a compreender a realidade do ISCED. A entrevista com o Chefe do Departamento de Ciências Sociais, Mestre Adérito Manuel aconteceu na sala nº 2 da mesma instituição, pelas 14 horas, e teve a duração de 32m e 36s. A entrevista com o Chefe do Departamento de Recursos Humanos Dr. António Filipe Augusto (recentemente exonerado no cargo), aconteceu no corredor da sala dos professores, pelas 13 horas, com duração de 45m e 30s. A entrevista respondeu sete (7) questões fundamentais. Veja:

### **1- Na condição de académico e gestor do Departamento, como caracteriza o quadro docente que gere diante das exigências universais do ensino superior?**

DCS- *«O corpo docente é heterogéneo. Temos um número elevado de licenciados, um número aceitável de Mestres e um número ínfimo de doutores [...] Eu e outros tantos docentes do ISCED somos fruto do ISCED.»*

DRH- *«Sou fruto do ISCED! Mas, falar do quadro docente, temos que analisar essa questão nas várias vertentes. Há pessoas que exercem essa nobre actividade que não a teriam exercido. Há aqueles que têm competências académicas, mas o saber fazer e o saber estar faz muita falta. E há ainda aqueles que com amor e competência honram a classe docente [...]. Com número insignificante de doutores, com um bom número de Mestres e com um número elevado de Licenciados».*

### **2- Que avanços já alcançados pelo ISCED versus Departamento no domínio da investigação científica?**

DCS - *«Acho que no quadro do domínio da investigação científica, o nosso Departamento não tem grandes avanços nesse aspecto do ponto de vista institucional. Os professores no âmbito da sua formação académica têm promovido algum trabalho científico. Nós temos estudantes na elaboração das suas monografias tem atingido a excelência. A tempo aprovamos as linhas de investigação do departamento, que só falta a sua implementação. De*

*modo geral, falta-nos ainda a cultura de investigação. Vão aparecendo algumas publicações, mas de forma tímida»*

DRH - *«Daquilo que conheço sobre a investigação científica, nós no ISCED ainda não começamos. Aqueles docentes que tentam fazer alguma coisa nessa matéria, fazem-no por meios próprios. Isso não é normal para uma instituição de ensino superior [...]»*

### **3- Qual tem sido o contributo do ISCED na resolução dos vários problemas que o Ministério da Educação vive?**

DCS - *«Não estou suficientemente em condições para analisar assim de forma concreta e objectiva sobre esse contributo, por que a cooperação entre o ISCED com outras instituições ainda não é clara, nem direccionada como poderia aparecer. O ISCED, forma, o Departamento tem preocupação principal de formar formadores, mas não temos ainda uma estrutura que faça o acompanhamento do enquadramento dessas pessoas que nós formamos. A nível de prática docente, os nossos estudantes realizam as suas práticas nas escolas de ensino geral. Já ouvi que o INIDE em determinadas ocasiões, convidou alguns professores do ISCED, mas a título individual e não como vínculo institucional».*

DRH - *«Vejo certo distanciamento, para não falar do divórcio entre o Ministério da Educação e o ISCED. O Ministério, por exemplo, não pode fazer reforma no sector sem envolver o ISCED. O nosso sistema educativo à luz da Lei 17/16 tem três subsistemas, o ISCED como subsistema do Ensino Superior, quando não articula com outros subsistemas, quem vai investigar as causas e propor soluções dos problemas que enfermam o ensino geral?».*

### **4- O ISCED de Luanda, tem algum convénio com outras instituições? Como se operacionalizam essas parcerias?**

DCS - *«Este é um dos problemas que temos vindo a constatar. Tem-se feito pouco! O Departamento tem conhecimento que a maioria das pessoas formadas não está vinculada no ensino, por várias motivações, por que falta instrumento que regule esta relação. A nível institucional os convénios são feitos pela direcção da instituição».*

DRH - *«Não sei se existe algum convénio, se existe é no papel e não na prática. O ISCED seria sequência das escolas de Formação de Professores. Portanto, o estudante que faz a*



*escola da Formação de Professores seria prioridade para o ISCED. Os estudantes finalistas do ISCED seriam prioridade para o enquadramento profissional no Ministério da Educação».*

**5- Como enquadra a hegemonia do ISCED, como única instituição pública vocacionada em Ciências de Educação em Luanda?**

DCS - *«A prática como critério da verdade, não mostra qualquer hegemonia do ISCED perante as instituições superiores privadas, vocacionadas em ciências da educação».*

DRH - *«O ISCED não goza de nenhuma hegemonia. A hegemonia detecta-se por acções concretas e não por palavras ou discursos. As políticas em si são bem gizadas, mas falhamos na componente aplicação».*

**6- Quais as principais dificuldades ou pontos de estrangulamento do ISCED para o alcance dos seus objectos profissionais e científicos?**

DCS - *«As dificuldades são de vária índole, descrevê-las seria exaustivo. Só sei que precisamos trabalhar muito para colocarmos o ISCED num patamar desejado».*

DRH - *«A ligação administrativa entre o que está regulamentado e o que se tem feito, torna-se um ponto de estrangulamento. Há muito improvisado na prática! [...]»*

**7- Num tom conclusivo, qual é o lugar do ISCED para o desenvolvimento sustentável e na melhoria da qualidade da educação em Luanda ou mesmo em Angola?**

DCS *«O lugar do ISCED de Luanda, os estatutos já trazem elementos pelo menos do ponto de vista formal, já definem quais as tarefas do ISCED e enquanto instituição do ensino superior não está distante daquilo que se aponta como missões do ensino superior que é o Ensino, Investigação e Extensão, componente virada para Educação, apesar do conjunto de tarefas que se esperam do ISCED enquanto Unidade orgânica do Estado Angolano».*

DRH - *«Não só para o ISCED, mas o ensino superior em Angola, não sei se tem qualificador, na medida em que importamos quadros que vêm com seus modelos que não se enquadram com a nossa realidade [...]. O lugar do ISCED continua o de formar paliativamente*

*os profissionais da educação [...]. Há conjunto de acções concretas, que se esperam do ISCED, enquanto unidade orgânica do estado para educação [...]*».

### **Conclusão e recomendações**

A Universidade é a fábrica do conhecimento válido, verdadeiro e autêntico. Outrossim, é uma das melhores e maiores invenções do homem de todos séculos, desde a Academia de Platão até as actuais e mais prestigiadas Universidades no mundo, como espaço autónomo e distinto com propósito de fabricar conhecimentos para o desenvolvimento da humanidade. Por isso, estar e fazer parte da universidade, pressupõe uma ruptura de si e comprometer-se com a sociedade na resolução dos seus problemas. Ela caracteriza-se pela busca perene da atitude perante a investigação.

Apesar dos avanços ora, conquistados pelo ISCED, por exemplo: a maior parte dos docentes do ISCED foram estudantes do ISCED e tantos outros inseridos no ensino geral e nos outros sectores, os meus fortes aplausos e profundo reconhecimento. Outrossim, muito precisa ainda por caminhar, tal como se apresentaram os resultados das entrevistas, o meu contributo circunscreve-se nas seguintes alíneas:

**a)** A investigação científica é “*condition sine qua non*”, para a identidade da instituição e para o desenvolvimento social do país, concretamente no sector da educação, que o ISCED reveja o seu programa de acção para investigação científica. Porque o ISCED tem capacidade institucional para fazer e ensinar a fazer a ciência. O ISCED deve investigar e publicar os resultados;

**b)** O ISCED tem que celebrar convénios de cooperação efectiva com as escolas de formação de professores sedeadas em Luanda como seu laboratório pedagógico e ainda estender a cooperação externa com outras universidades do mundo;

**c)** O ISCED tem que criar um centro de capacitação profissional, para aprimorar competências didácticas e teóricas dos agentes educativos do Ensino Geral (Directores, Professores), cuja periodicidade de formação dependerá das necessidades;

**d)** O ISCED tem que ter base de dados das escolas médias donde vêm os alunos que nele ingressam, de igual modo tem que redimensionar a política de encaminhamento dos formados

por meio de um convénio com Ministério da Educação e Gabinete Provincial da Educação respectivamente;

e) O ISCED de Luanda, sendo a única instituição superior pública de cunho pedagógico-didático, tem que fazer sentir a sua hegemonia através de acções concretas junto às instituições privadas que leccionam na área das ciências da educação.

Com certeza a Universidade angolana, de modo geral, e o ISCED, de modo especial, muito tem feito na formação de profissionais. Essa preocupação é justa e tem a sua razão de ser, na medida em que Angola está a passar pela fase de construção e reconstrução do país, travado por longos séculos de colonização portuguesa e por longos anos de conflito armado interno entre irmãos da mesma pátria fruto do zelo e prazer incontrolável pelo poder. Mas, a Universidade angolana, em geral, e o ISCED, em especial, não pode relegar para o 3º plano a formação de cientistas. A experiência histórica da humanidade mostra claramente que o desenvolvimento dos países esteve sempre no seu pano de fundo o desenvolvimento da ciência, que fazendo alusão a Ortega y Gasset e Edgar Morin sobre o ideal da universidade, que o ISCED faça a ciência com abundância e com consciência. Termino com um provérbio chinês que diz: «Se você quer saber como foi o seu passado, olhe para quem você é hoje. Se quer saber como vai ser o seu futuro, olhe para o que está fazendo hoje».

## Referências

- DE ESTIGARRIBIA, Marta Canese. *Docencia Universitária. En la Integración del Mercosul*. Paraguay, MARBEN, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Educación Intercultural en la Universidad: reflexiones y Aportes a la cooperación universitaria Internacional*. Paraguay, MARBEN, 2010.
- LANDES, David S. *A Riqueza e a pobreza das nações: Por que são algumas tão ricas e outras tão pobres*. Trad. Lucinia Azambuja. Lisboa, Gravida, 2002.
- MADUEÑA, Walter Marcelo. *Conferência sobre “o papel da Universidade e do estudante universitário”*. Universidade Católica de Angola. Luanda, ISDB, 2007.
- MANUEL, Tuca. *Cultura (s) Organizacional (ais) da Universidade Pública de Angola. Provimento da Carreira Docente*. Huambo, ISPSN, 2014.

- MAZULA, Brasão. *A Universidade na lupa de três olhos: Ética, Investigação e Paz*. Maputo, Imprensa Universitária, 2015.
- MIGUEL DE SOUSA, Ngangula. *A Formação de Professor para o Ensino Superior: Professor nota 20. Professor nota 0*. Curitiba, Edições Fabiana, 2015.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Trad. Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro, Bertrand, 2002.
- ORTEGA Y GASSET, José. *Missão da Universidade e outros textos*. Trad. Filipe Nogueira. Coimbra, Angelus Novus, 2003.
- RHODES, Gary e SLAUGHTER, Sheila. “*O Capitalismo Académico na Nova Economia: Escolhas e Desafios*”. In: PARASKEVA, João M. (Org.). «Capitalismos Económico». Trad. Maria Correia. Edições Pedagógica, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2010.
- Decreto nº 07/09, de 12 de Maio.
- Decreto nº 90/09, de 15 de Dezembro.
- Decreto Presidencial nº 146/12, de 27 de Junho.

## Qualidade da educação em Moçambique: colapso ou desafio?

Geraldo Teodoro Ernesto Mate<sup>44</sup>

### Resumo

O presente artigo «Qualidade da Educação em Moçambique: Colapso ou Desafio», pretende contribuir com uma abordagem e uma perspectiva *positiva* de análise a problemática da qualidade de educação em Moçambique. A abordagem metodológica é sistémica, baseada na reconstrução histórica e na análise crítica e dialéctica. Sob esse pilar são discutidos três aspectos: Construção de uma visão sistémica da educação; recuperação da perspectiva evolutiva do sistema e sustentabilidade científica do sistema da educação, concretamente, das reformas da educação. Uma das conclusões do artigo é a de que a melhoria da qualidade da educação passa pela identificação de tarefas evolutivas do sistema (desafios), aquelas que, quando realizadas, aumentam a eficácia e a maturidade sistémica.

**Palavras-chave:** Moçambique. Qualidade da educação. Abordagem sistémica. Tarefas evolutivas.

### Abstract

This article «Quality of Education in Mozambique: Collapse or Challenge» aims to contribute with a positive perspective and approach of analysis of the problem of the quality of education in Mozambique. The methodological approach is systemic, based on historical reconstruction and critical and dialectical analysis. Under this pillar, three aspects are discussed: Building of a systemic view of education; recovery of the evolutionary perspective of the system and scientific sustainability of the education system, specifically education reforms. One of the conclusions of the article is that improving the quality of education involves the identification of evolutionary tasks of the system (challenges), those that, when carried out, increase effectiveness and systemic maturity.

**Keywords:** Mozambique, Quality of education, Systemic approach and Evolutionary tasks.

### Introdução

Em 1974, Moçambique tinha uma taxa de analfabetismo, da população acima de 7 anos, de cerca de 93% (GÓMEZ, 1999, apud “Comissão Nacional de Educação”, 1975), uma rede escolar com uma cobertura quase insignificante e um sistema de educação estratificado, servindo de forma diferenciada a diversas camadas sociais. Logo a seguir (1975), no contexto dos esforços por uma Educação para Todos, Moçambique atinge o seu “Big Bang” na educação, com uma

---

<sup>44</sup> Dr phil pela Otto-Von-Guericke Universität Magdeburg, Alemanha, especialização em Ciências da Educação – Análise de Sistemas da Educação e Teoria de Ensino. Prof. Auxiliar, Universidade Pedagógica, Moçambique. Email: mufanakuambamate@gmail.com

percentagem de escolarização de cerca de 200% (GOLIAS, 1993: 65), isto é, duplicando os seus efectivos escolares. Nos anos subsequentes, registam-se esforços para a expansão da educação e para o aumento da cobertura da rede escolar, apesar de algumas rupturas no desenvolvimento da rede escolar, em parte, causadas pela guerra civil.

Se analisarmos o processo de expansão da educação, sobretudo da educação básica, e a consequente democratização do ensino nos países ocidentais, que se realiza numa trajectória secular, ou multissecular, sem, contudo, ser um processo acabado, não restam dúvidas de que os ganhos alcançados por Moçambique, em quarenta anos de Independência, são extraordinários. Todavia, o desenvolvimento do sistema de educação em Moçambique está longe de ser ideal. O sistema apresenta baixos índices de absorvência nas classes terminais, um excessivo rácio professor/aluno, estratégias de ensino não produtivas, discrepâncias entre a visão curricular e a praxis, professores com fraca competência pedagógico-didáctica, falta de uma cultura administrativa do sistema que seja adequada, políticas mal implementadas, entre outros.

Mas, será que o quadro actual da educação é uma razão para falar de uma *baixa qualidade de ensino* em Moçambique? Que desafios se apresentam para o desenvolvimento qualitativo do sistema de educação?

O presente artigo pretende contribuir com uma abordagem e uma perspectiva *positiva* de análise da problemática da qualidade de educação em Moçambique. Subjacente à essa perspectiva está, primeiro, uma postura epistemológica flexível e um postulado construtivista. Neste contexto, o pressuposto é o de que a qualidade de educação não pode ser rotulada de boa ou má. Servindo a sociedade e o Homem e inscrevendo-se num *Pró Vir* dinâmico e contínuo, a educação e o sistema que a oferece, é uma realidade ontológica em crescimento e realização. Segundo, a tese de que precisamos de desenvolver uma visão sistémica, holística da educação, de conceber o sistema de educação como um fenómeno em evolução e de buscar a sustentabilidade científica e pedagógica das reformas da educação em curso. O artigo está dividido em duas partes; na primeira faz-se uma análise do fenómeno da educação, numa visão sistémica e na segunda procura-se resgatar a perspectiva evolutiva do Sistema de Educação.

### **1. Por uma visão sistémica do fenómeno educação**

O pressuposto epistemológico sobre o qual se baseia a visão sistémica é o de que a análise dos fenómenos não pode ser unidimensional, na medida em que estes constituem unidades

holísticas e são apenas significativos como tal. A natureza e qualquer outro facto social ou meta-social é constituída por compostos e não por simplificações. Os fenómenos só podem ser correctamente percebidos e apreendidos quando abordados como sistema, como totalidade de elementos inter-relacionados e interdependentes, que lhe conferem significância.

As análises que têm sido feitas sobre a situação actual da educação em Moçambique são tendencialmente reducionistas. Elas tomam, por vezes, uma forma fatalista, quando se acredita que a qualidade de educação corresponde aos recursos existentes e a aquilo que se pode alcançar. Por vezes são extremamente unidimensionais, apontando uma ou outra causa para o “colapso”(?) do sistema. Portanto, a falta de uma visão sistémica, holística, parece ser o «calcanhar de Aquiles» na análise do facto educativo em Moçambique.

### **1.1. Qualidade e eficiência do sistema da educação na perspectiva sistémica**

Um sistema social constitui um conjunto de características e elementos inter-relacionados entre si e interdependentes, orientado, como totalidade, para uma identidade e unicidade próprias, para um equilíbrio interno (homeostase) e, estando necessariamente sob a exigência da melhoria da sua funcionalidade e qualidade de integração dos seus elementos (MATE, 2013). Neste contexto, o fenómeno social “educação”, na perspectiva sistémica deve ser analisado em quatro dimensões ontológicas: como fenómeno integrado, fenómeno coordenado, fenómeno histórico e como fenómeno funcional (MATE, 2013).

#### **1.1.1. O Sistema de Educação como fenómeno integrado**

Como fenómeno integrado, o sistema de educação implica uma integração interna, com vista a sua sustentabilidade e equilíbrio interno e, uma integração nas tendências regionais e internacionais, assim como uma integração num contexto e ambiente sociocultural. A integração interna define a identidade, o perfil do sistema, fundamenta-se nas inter-relações e na interdependência entre os elementos do sistema e realiza-se a diferentes níveis: (1) Ao nível da integração entre os objectivos e finalidades do sistema, da gestão do processo de ensino e aprendizagem (espaço didáctico) e dos conteúdos de ensino e aprendizagem; (2) ao nível da integração entre a demanda/expectativas sociais, o desenho curricular e as competências a serem adquiridas a cada nível de aprendizagem; (3) ao nível da integração entre a visão da escola, os estilos e concepções de docência (acção didáctica) e os estilos e concepções de aprendizagem;

(4) ao nível da integração entre a política de educação, a estrutura operativa do sistema e os recursos e; (5) ao nível da integração entre os objectivos estratégicos, a gestão e organização do sistema e dos planos de desenvolvimento.

Facto é que o sistema de educação em Moçambique denota ainda muitas discrepâncias entre os diferentes níveis de integração.

**Em relação ao primeiro nível**, por exemplo, nível de integração entre os objectivos e finalidades do sistema, o espaço didáctico e os conteúdos de ensino, a discrepância reside no facto de que a acção didáctica não corresponde às concepções sobre a aprendizagem, decorrentes da reforma do ensino, que apontam para uma aprendizagem activa e construtiva, às finalidades de educação, que implicam o desenvolvimento integrado e equilibrado da personalidade do aluno e para o desenvolvimento da sua capacidade activa e de integração social.

Por outro lado, os conteúdos de ensino e aprendizagem são organizados de forma disciplinar e rígida, sem nenhuma relação com os objectivos ou finalidades gerais do sistema, o que poderia ser alcançado através da operacionalização dos objectivos disciplinares. Pode-se falar de uma estrutura científica de cada disciplina e de uma estrutura didáctica. A operacionalização dos objectivos de cada disciplina serve a que a estrutura científica seja transformada e seja acessível às estruturas cognitivas do aluno, correspondendo aos objectivos de aprendizagem e, para que cada disciplina, para lá da sua identidade científica, possa contribuir para o desenvolvimento do aluno, sob o ponto de vista daquilo que são as finalidades do sistema. Dito de forma simples: não se ensina a matemática pela matemática, ou a física pela física, mas através da criação de uma linguagem própria, assimilável pelo sujeito de aprendizagem, da criação de um sistema de signos que estabelecem a ponte entre a linguagem científica e o domínio conceptual do sujeito que aprende e, através de criação de condições didácticas adequadas.

**Em relação ao segundo nível**, nível de integração entre a demanda e as expectativas sociais, o desenho curricular e as competências a serem adquiridas, verifica-se que os *currícula* muitas vezes estão desajustados à dinâmica e às exigências do desenvolvimento social e que existe um défice na aquisição de competências relevantes.

A integração entre a visão da escola, os estilos e concepções de docência e os estilos e concepções de aprendizagem, **terceiro nível de integração**, é também deficitário. A visão actual da escola aponta para uma relativa autonomia da escola, implicando uma democratização dos



processos decisórios na escola, para a unidade entre a vida e a aprendizagem escolar, para a organização da aprendizagem em áreas e não em disciplinas rígidas, sobretudo no Ensino Básico, para uma aprendizagem de competências ao invés de uma aprendizagem apenas centrada no conteúdo, para a aquisição de um saber trans- e interdisciplinar e de um saber fazer relevante, para a unidade entre o conhecimento, as capacidades e valores, enfim, para o desenvolvimento harmónico e integral do sujeito que aprende. Apesar de a visão actual da escola promover a autonomia e a cultura participativa, os estilos de docência, centrados no conteúdo e no professor, pouco contribuem para o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem e de atitude participativa do aluno. Por outro lado, os estilos de docência frequentes nas nossas escolas promovem uma aprendizagem reprodutiva, apresentando lacunas na ligação entre a teoria e a prática, sendo a aprendizagem muito pouco reflexiva.

Portanto, falta o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem, de estratégias e técnicas de aprendizagem, de um conhecimento de base e integrado, que sustente uma aprendizagem contínua e uma orientação para o desenvolvimento da personalidade do aluno como sujeito.

**Ao nível da integração entre a política de educação, a estrutura operativa do sistema e os recursos** apresentam-se também discrepâncias. De 1992 até hoje, foram tomadas, em Moçambique, no contexto da educação, várias decisões políticas importantes. A partir dos anos 90 discute-se o conceito alargado de educação básica, sob o ponto de vista da sua qualidade e abrangência. Foram ainda tomadas medidas para a liberalização do ensino e para a expansão da rede escolar do Ensino Secundário e Superior. Por outro lado, aprovaram-se planos estratégicos de educação, um marco muito importante para um sistema com graves problemas de planificação, a Política Nacional de Educação, entre outros.

No início da primeira década do século em curso foram lançadas as reformas em todos os níveis de ensino: básico, secundário e superior, incluindo as modalidades do ensino técnico-profissional, formação de professores e educação de adultos.

Apesar do valor significativo das medidas políticas, das reformas e das concepções pedagógicas, que representam, sem dúvidas, no que diz respeito a evolução e enquadramento do sistema no contexto internacional, um grande avanço, nunca foi, até aqui, alcançada uma correspondência biunívoca entre as medidas, as reformas e as concepções pedagógicas e a praxis, isto é, ainda não foi encontrada uma estrutura operativa correspondente a esses avanços dados

em termos de concepção do sistema. Entre os dois segmentos, o das políticas educativas e o da estrutura operativa (praxis) falta um elo de ligação, que eu designo de recursos.

O conceito de recurso, aqui, é interpretado numa perspectiva mais ampla. Recurso é percebido como o conjunto de estratégias, processos e condições necessárias para a implementação das políticas educativas, para a criação e organização de estruturas operativas que devem sustentar a implementação das medidas, reformas e concepções pedagógicas. Assim, podemos distinguir diferentes tipos de recursos: *Recursos técnicos* - O conhecimento e competências didáctico-metodológicas necessárias aos professores, por exemplo, para a implementação de uma visão construtivista de aprendizagem, na qual o aluno é sujeito de aprendizagem, que constrói activamente o seu conhecimento, num ambiente de interacção contínua e activa; *Recursos Estratégicos* - O plano de formação e todas as acções de formação que têm por objectivo desenvolver o conhecimento e as competências dos professores que devem sustentar um estilo de docência orientado para uma aprendizagem construtivista. Os dois tipos de recursos, técnicos e estratégicos, efectuem-se num ambiente envolvente, cujo plano arquitectónico depende dos *recursos materiais* (edifícios, recursos didácticos, espaços físicos, etc.) e *recursos humanos* (pessoal qualificado).

Entre os recursos estratégicos mais importantes para o desenvolvimento de qualquer sistema de educação, situam-se a pesquisa, a avaliação, a formação e a monitoria. A pesquisa, pelo menos a pesquisa do processo de implementação das mudanças e medidas, constitui um instrumento muito válido para a maximização das potencialidades do sistema e pesquisa de inovações e estratégias de melhoramento. Neste sentido, as universidades tem um papel de relevo na busca do conhecimento aplicativo, para fornecer subsídios para o desenvolvimento do sistema.

A curta história de Educação em Moçambique tem mostrado uma instabilidade preocupante no que diz respeito a gestão de modelos, nos diferentes campos da educação. Modelos didáctico-pedagógicos, modelos de formação de professores, modelos de gestão, etc., são adoptados e pouco depois abandonados. Falta uma perspectiva de avaliação contínua, para identificar os pontos fortes e fracos de uma opção dentro do sistema, a qualquer um dos níveis (político, de gestão, da acção pedagógica, estratégico, etc.) e para estabelecer uma corrente de continuidade e de melhoria de uma opção para outra.

A mudança de perspectiva e a perda de uma visão do desenvolvimento qualitativo do sistema deve-se, em muito, a falta de uma avaliação contínua e de uma perspectiva construtiva,

na gestão e desenvolvimento do sistema. Do mesmo modo, a implementação de medidas políticas, de reformas e de novas concepções tem sido muito pouco monitorada, de tal modo que os fracassos que surgem depois das mudanças são percebidos como resultado da falta de efectividade das medidas e não, por exemplo, da falha nos mecanismos de implementação, perdendo-se assim a perspectiva do desenvolvimento do sistema. Ligado a isso está, de certa forma, um défice na formação dos gestores do sistema e dos professores para as novas exigências da praxis educativa.

O último nível de integração interna do sistema, **integração entre os objectivos estratégicos, gestão e organização do sistema e planos de desenvolvimento**, é o nível de estratificação da funcionalidade do sistema e de ligação estreita e interdependente dos diferentes níveis de acção dentro sistema. As políticas de educação e as finalidades de educação, para a sua realização e implementação, precisam de ser operacionalizadas. Para tal, servem os objectivos estratégicos. Portanto, os objectivos estratégicos correspondem a previsões de acções, derivadas das políticas educativas e tendentes a dar forma às finalidades educativas, definidas ao nível mais abstracto e de intenção. Os objectivos estratégicos devem transformar-se em acções estratégicas a serem realizadas pelos diferentes actores ao nível da gestão e organização do processo educativo. As acções estratégicas aglutinam-se em planos de desenvolvimento, que correspondem a um nível operativo mais concreto, no qual as acções estratégicas são organizadas numa ordem sucessiva, lógica e necessária.

O plano de desenvolvimento é aplicável aos diferentes níveis de funcionalidade do sistema, ao nível macro de gestão (Ministério, direcções, etc.), ao nível de administração da escola, ao nível do espaço pedagógico (grupo disciplinar, ciclo de aprendizagem, turma, etc.) e ao nível do espaço social, de interacção entre o sistema e outros sistemas sociais, entre a escola e a comunidade, entre os actores do processo educativo. Trata-se de construir uma unidade de acção, na qual os actores do processo educativo interpretam a intencionalidade de sistema, buscam a unidade entre pensamento e acção e, promovem e identificam-se com o desenvolvimento do sistema, crescendo eles próprios dentro dessa dinâmica e dialéctica.

O problema do sistema Moçambicano, é o grande desfasamento entre os objectivos estratégicos, sua interpretação e implementação (ao nível da gestão e organização) e o desenvolvimento de acções. Falta a percepção de que a cada nível de participação no processo educativo, de acção e concretização dos objectivos estratégicos, é necessário definir planos de acção e desenvolvimento, que permitam a objectivação das intenções educativas e, sobretudo,

que toquem a esfera pessoal (desenvolvimento da personalidade do aluno) e que mobilizem o potencial participativo de todos os actores do processo educativo.

Problemas tais como os de leitura e escrita, disciplina, organização e distribuição do espaço físico, acompanhamento de alunos com dificuldades de aprendizagem, organização do ensino compensatório, etc., podem ser resolvidos numa perspectiva participativa, através de uma estrutura de gestão e organização adequadas e através de um plano coerente de desenvolvimento.

### **1.1.2. O Sistema de Educação como fenómeno coordenado**

O sistema de educação pressupõe um conjunto de relações isomórficas (correspondência ponto a ponto) entre os seus subsistemas e, estes, entre os seus elementos. Neste sentido, pode-se falar de uma coerência interna do sistema (MATE, 2013).

O sistema de educação em Moçambique tem denotado problema de coordenação a diversos níveis. Estruturas de coordenação, isto é, isomórficas, faltam, por exemplo, na relação entre a formação de professores e o subsistema a que essa formação serve, como é o caso da formação de professores primários e do subsistema do Ensino Primário. Trata-se de concepções e modelos didácticos que não se adequam ao perfil da escola primária nem do aluno. Entre os níveis de um subsistema, pode-se notar também a existência de uma descontinuidade e a falta de coerência e lógica da estrutura subjacente.

A falta de estruturas isomórficas verifica-se ainda, dentro de cada ciclo de aprendizagem, na discrepância entre a estrutura curricular, os modelos didácticos e a concepção sobre as competências a serem desenvolvidas pelo subsistema.

Por fim, entre os ciclos, dentro dos subsistemas, falta uma perspectiva de continuidade e evolução.

### **1.1.3. O Sistema de Educação como um sistema funcional**

O Sistema de Educação como sistema coordenado está intrinsecamente, sob o ponto de vista da sua leitura, associado com a visão do sistema de educação como um **sistema funcional**. Falar de um sistema coordenado é falar de uma simbiose funcional, isto é, de um conjunto de partes ou elementos que constituem uma totalidade na qual cada parte ou elemento tem a sua função. As discrepâncias e a falta de relações isomórficas dentro do sistema são, em parte,

devido a falta de visão clara sobre as funções dos diferentes subsistemas e dos ciclos dentro de cada subsistema.

Tendo em conta os objectivos de expansão e democratização de educação, assim como o estágio actual do desenvolvimento do sistema de educação em Moçambique, o subsistema do Ensino Primário constitui o ponto de partida para a análise da funcionalidade do sistema, a diversos níveis.

O subsistema de Ensino Primário, sob o ponto de vista funcional e do lugar que ocupa no sistema, é o subsistema de educação para todos (o único pelo qual todos passam), subsistema de base para todo o sistema (o único no qual todos os subsistemas se sustentam), é o sistema de educação básica (o subsistema que deve prover uma educação geral, interdisciplinar e integrada, que permita uma integração social ao indivíduo e a progressão no sistema) e de educação da criança por essência (Cfr. SCHORCH, 1998, BECHER, 1993: 118, GÖTZ et SANDFUCHS, 2005: 15).

Como subsistema de educação para todos e como subsistema de base, a problemática da alfabetização situa-se no seu centro, sobretudo do primeiro ciclo. A aprendizagem da leitura e da escrita, bem como a aprendizagem de conceitos básicos da Matemática, nos primeiros anos do subsistema, constituem objectivos de perfil.

O segundo ciclo do Ensino Primário tem como objectivo de perfil assegurar uma educação geral, interdisciplinar e básica, conquanto o terceiro ciclo, além de aprofundar a concretização dos objectivos de perfil do segundo ciclo, tem por objectivo orientar para o Ensino Secundário e para uma vida independente e autónoma. Neste sentido, o Ensino Primário não deve ser visto como cumprindo apenas um único objectivo, que é, o de introdução para o sistema, mas como cumprindo diferentes objectivos de perfil, que exigem o desenvolvimento de competências específicas por parte do professor, assim como de didácticas específicas (por exemplo, Didáctica de Desenvolvimento de Leitura e Escrita, Didáctica de Matemática Básica, Didáctica de Ciências Integradas, etc.) orientadas para cada ciclo. Isto torna a formação generalizada do professor primário (formado, como “um faz tudo”) como hoje é praxis, desprovida de sentido.

As funções do Ensino Secundário e Superior são definidas a partir do pressuposto da unidade simbiótica das diferentes esferas da dimensão epistemológica (áreas curriculares). Nesses níveis a ciência, a técnica e a cultura constituem uma unidade mais visível, estando intrinsecamente ligados. A aquisição do conhecimento implica a aquisição de princípios e

estratégias de sua construção e aplicação (técnica) e o desenvolvimento de um *modus vivendi* específico, que torna o conhecimento não um fim em si, mas um meio para transformar a vida humana e contribuir para a sua qualidade, assim como para a compreensão das condições de interação humana na qual esse conhecimento é elaborado (esfera cultural).

A tendência simbiótica das esferas da dimensão epistemológica está estreitamente ligada a formação de estruturas cada vez mais complexas. Estas estruturas dão origem a novas combinações, mais complexas. A ciência e a técnica formam a tecnologia; o conhecimento científico aplicado e em construção origina a metodologia e a ciência positiva e; a ciência e a técnica aplicada aos problemas concretos da vida, apropriada e desenvolvida no contexto concreto da vida conduzem a unidade entre a teoria e a prática e ao saber transversal e interdisciplinar. A cultura e a técnica conduzem ao desenvolvimento do pensamento estratégico, crítico e criativo. A ciência e a cultura conduzem a Ética e a Deontologia e a uma perspectiva de Responsabilidade Social.

O grande desafio, quando se pretende assegurar a qualidade do sistema de educação e, conseqüentemente, a qualidade de educação, é, por um lado, a definição de uma carta curricular (GIRMES, 2004), tendo em conta as esferas da dimensão epistemológica e, por outro lado, o estabelecimento de relações isomórficas entre a dimensão ontológica e epistemológica.

Um dos grandes problemas do sistema de educação em Moçambique é que a carta curricular corresponde a uma organização disciplinar rígida, com uma concentração no conteúdo da disciplinar, sem considerar a espiral de desenvolvimento, baseada na estrutura tridimensional dos conteúdos de ensino e aprendizagem (ciência, cultura e técnica). A orientação é para um conhecimento puro, num contexto de promoção de uma aprendizagem reprodutiva.

#### **1.1.4. O Sistema de Educação como um fenómeno histórico**

O sistema de educação como **fenómeno histórico**, é um fenómeno dinâmico, em contínua transmutação e mudança, onde se cruzam a dimensão cultural e social.

Um sistema de educação, é uma realidade cultural, conquanto seja concebido dentro de uma cultura e associa-se a determinados padrões mentais e comportamentais, comuns a uma pluralidade de pessoas.

O sistema de educação é também uma realidade social, na medida em que não pode ser percebido fora da sociedade em que se insere. Ele transporta consigo marcas de um “modus vivendi”, “modus pensanti”, de uma visão sobre o processo educativo e seu produto (o homem a ser educado), sobre as formas de relação humana e sobre formas de comunicação, etc., que são comuns a uma determinada sociedade.

A educação como fenómeno social e cultural prepara a pessoa humana para as tarefas sociais e da vida. Neste sentido, a estrutura social e as tarefas sociais constituem um parâmetro de avaliação da relevância dos conteúdos da educação e da definição das competências a serem desenvolvidas no aluno. A dinâmica do desenvolvimento do sistema de educação é determinada pelas mudanças da estrutura e tarefas sociais e pelo esforço do sistema em responder com maior eficácia a necessidade de formar para as tarefas sociais e da vida. Neste sentido, um sistema de educação é tanto eficaz, tanto quanto prepara para as tarefas da vida e as tarefas sociais. Assim, o sistema da educação é formado a medida da sociedade.

O problema dos sistemas de educação em África, incluindo Moçambique, reside na contradição entre a concepção da educação e a estrutura e as tarefas sociais. Historicamente, as sociedades africanas, antes da colonização, possuíam um sistema de educação que correspondia as suas necessidades educativas e que assentava numa Pedagogia de Iniciação, numa educação Técnico-Profissional e Ético-Social. Este sistema baseava-se em determinados princípios, por exemplo, entre outros, a divisão por sexos (correspondência da educação a diferenciação dos papéis sociais), a unidade entre educação e ensino (ensinar é educar, educar é ensinar), o ilimitado espaço pedagógico (o espaço pedagógico, excepto nos momentos de reclusão para iniciação, não é fisicamente delimitado, todos os lugares são elegíveis para educar e ensinar), o pluralismo do papel docente, sobretudo na educação ético-social (o professor é qualquer adulto com conhecimento, sabedoria e experiência, sendo ensinar e educar da responsabilidade de qualquer um em relação ao outro hierarquicamente inferior), relevância do conteúdo (aprende-se o que é importante e significativo para a vida – Pedagogia da Iniciação), centralismo das competências (aprender é aprender a fazer, mesmo quando se trata de conteúdos abstractos, como os princípios éticos), *Learning by doing* (aprender fazendo), aprendizagem por observação de modelos sociais, etc.

O processo de colonização modificou os princípios, objectivos e a estrutura dos sistemas educativos em África, introduzindo ruptura e descontinuidade na evolução do sistema, e criou uma sobreposição da estrutura e tarefas sociais. Ao lado das sociedades africanas surgiram

sociedades paralelas, com estrutura e tarefas sociais diferentes, cuja efectivação exigia um novo sistema de educação, que teria como objectivo preparar pessoas para a sua realização e que devia reproduzir a estratificação social inerente a essa estrutura e tarefas sociais. Apesar dos ganhos advindos da nova forma de organização do processo educativo, tais como a aquisição da escrita e o acesso a ciência, introduz-se pela primeira vez um elemento de redução e limitação da qualidade de educação, na medida em que a organização e a evolução do sistema de educação substitutivo não corresponde mais a evolução da estrutura e tarefas da sociedade africana, mas a um modelo social importado e comprometido com os objectivos coloniais. Subjacente está a transferência de “modelos sociais e mentais” ocidentais.

As sociedades pós-coloniais, resultantes da Independência dos países africanos, na tentativa de implantar sistemas de educação autónomos, fizeram algumas reformas, tais como, para o caso de Moçambique, promoção da relevância dos conteúdos (através, por exemplo, de uma História e Geografia nacionais), elaboração de manuais de ensino e aprendizagem com ênfase nas particularidades socioculturais da população escolar, com particular atenção para o facto de a língua de ensino ser a segunda língua para a esmagadora maioria das crianças, definição de políticas educativas nacionais, etc. Contudo, essas reformas educativas podem ser interpretadas como o resgate de um modelo ocidental de educação, na perspectiva de torná-lo, após tantos anos de exclusão, acessível a comunidade africana segregada. Trata-se de um sistema que não corresponde a estrutura e tarefas sociais dessas sociedades em transmutação. Na verdade, trata-se de um sistema que acentua a descontinuidade entre as sociedades pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais.

Do equilíbrio entre as exigências da vida, incluindo as necessidades advindas da identidade e ethos cultural, e a concepção educativa, à ruptura dramática entre a concepção educativa e as exigências da vida, há um grande fosso que até hoje não foi preenchido. Alias, as reformas educativas actuais, com a introdução de uma perspectiva local do currículo, a revitalização e reprogramação do Ensino Técnico-Profissional e a profissionalização do Ensino Secundário, constituem uma busca de correspondência entre a concepção e organização do processo educativo e a exigências e tarefas sociais da pessoa humana. Portanto, o problema reside no facto de os sistemas de educação das sociedades africanas ficaram dissolvidos, a partir da imposição de outros modelos, perdendo o seu fio de evolução, que a ser normal, da convivência com outras culturas, deveria enriquecer-se através de integração de novos elementos, ao invés de desaparecerem. Por outro lado, a urbanização selvagem das sociedades africanas (que se dá



através do contacto com a cultura ocidental e através da implantação de uma sociedade de prestação de serviços e de fornecimento de matéria prima para a indústria ocidental), conduziu a destruição do tecido social das sociedades africanas e a introdução de um modelo social estranho. Neste sentido, ao invés de uma relação proporcional entre a apropriação do saber e a integração social (resolução de tarefas sociais), cria-se uma relação desproporcional. Quanto maior for a apropriação do saber, maior são os problemas de integração social e de identificação com o contexto sociocultural da existência. Na mesma óptica, o sistema de educação apoia-se em princípios estranhos a esse contexto.

A solução proposta para a resolução do problema tem-se baseado numa perspectiva de reforço da relevância cultural do currículo e da função integradora da escola. O reforço da relevância cultural do currículo, sobretudo para o Ensino Básico, implica uma transformação curricular, que envolve a incorporação dos saberes e conteúdos locais. As limitações desta perspectiva prendem-se a diferentes aspectos.

*Primeiro*, a confusão sobre o papel da Educação Básica (transmissão de um saber científico geral, de base, interdisciplinar e integrado e formação de competências para a auto-aprendizagem e para a continuidade da formação ou transmissão de conhecimentos e valores culturais ou socialização cultural?); *segundo*, a falta de uma perspectiva reflexiva social (a escola deve assumir o papel da reconstrução cultural? ou a reflexão deveria ser de toda a sociedade, buscando pelos seus valores ontológicos, num contexto de aculturação contínua e dramática, originada pelo contacto com a cultura ocidental?); *terceiro*, a falta de uma visão didáctica coerente (a perspectiva será a representatividade proporcional, 20% do currículo local, ou o principio de que toda a aula deve ser concretizada e *localizada*? Não se deveria falar de um *currículo localizado* e a *exploração das potencialidades mediáticas do saber e experiencia local*?); *quarto*, falta de clareza sobre o papel docente (não sendo o professor um especialista do saber local, quem deve transmitir o conhecimento local? *Peritos* do saber comunitário? Mas terão esses a competência didáctica necessária?).

A função integradora da escola é limitada, muitas vezes, pela organização do currículo. Sendo a sociedade uma organização mais dinâmica e de mudanças mais céleres que a estrutura curricular, exige-se que esta adopte mecanismos mais eficazes de adaptação. Sem dúvida, a introdução de temas transversais nos diversos níveis de ensino, é uma grande inovação. Contudo, é necessário reforçar mais a simbiose entre a estrutura curricular e os diferentes estruturas sociais

de suporte, devendo estas prepararem-se também para a sua responsabilidade educativa, como o deve fazer qualquer instituição social.

## **2. Recuperando a perspectiva evolutiva do Sistema de Educação**

A abordagem do sistema de educação na sua perspectiva evolutiva tem no seu epicentro a tese central deste artigo: os sistemas de educação são realidades em construção e evolução. Neste sentido, a simples *rotulacão* do estágio actual do sistema de educação em Moçambique ou da qualidade actual de educação em Moçambique, de boa ou má não conduz a nada. O pressuposto é o de que a melhoria da qualidade de educação passa pela adopção de uma perspectiva construtiva e positiva, que reconhece o estágio actual da educação como o possível e a identificação dos desafios para o alcance de estágios qualitativamente melhor como a atitude mais adequada.

Entre o desenvolvimento dos sistemas sociais e o desenvolvimento humano existe um certo paralelismo. Pelo carácter contingente da actividade humana, que implica um constante aperfeiçoamento e, sobretudo, pela riqueza da existência humana, que torna o ser humano um ser com potencialidade para o crescimento e mudança (ROGERS, MASLOW, ERIKSON), os sistemas sociais, entre eles, o sistema de educação, têm fases evolutivas marcadas por *tarefas evolutivas*.

Paralelamente, pode-se afirmar que o estágio actual da qualidade de educação em Moçambique não é um estágio terminal, conquanto o sistema é uma realidade dinâmica em mudança, ao qual se colocam desafios e tarefas de auto-superação. O grande desafio é identificar as actuais tarefas evolutivas do sistema e as suas potencialidades de crescimento. Em seguida, apresento algumas tarefas evolutivas para o sistema de educação em Moçambique, partindo do critério da relação óptima dos elementos do sistema nas suas diferentes formas: como fenómeno integrado, coordenado, histórico e funcional.

### *1ª Tarefa Evolutiva: Estabelecimento de Equilíbrio entre o Crescimento Quantitativo e Qualitativo do Sistema*

O crescimento quantitativo do sistema trouxe a tona a fraca preparação dos professores para as exigências e tarefas da função e o desajustamento de modelos e concepções didácticas em relação as necessidade e praxis da escola moçambicana. Neste sentido, exige-se: (1) o desenvolvimento de modelos e concepções didácticas adequados à situação e exigências da

escola moçambicana; (2) a revitalização dos padrões de qualidade (formação de professores, tempo de aprendizagem, qualidade dos materiais de aprendizagem, pesquisa, etc.); (3) a resolução dos desequilíbrios quantitativos entre os efectivos e a rede escolar, sobretudo nas zonas urbanas e, conseqüentemente, entre o professor e os alunos; (4) a exploração maximizada dos espaços físicos da escola, sobretudo nas zonas urbanas, através, por exemplo, do investimento em modelos de construção vertical e aumento do número de salas e; (5) a formação e colocação de professores em áreas de aprendizagem e segundo os objectivos de ciclo.

### *2ª Tarefa Evolutiva: Recuperação da Visão Teleológica do Sistema*

A segunda tarefa evolutiva prende-se com a recuperação de uma visão teleológica do sistema. A Lei 4/83, art. 4, nº 1, exprimia-se claramente quanto a finalidade suprema da educação: formação do Homem Novo, “*um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista*” (AP, 1983). Essa finalidade enquadrava-se no contexto de uma sociedade socialista, baseada na ideologia marxista-leninista. Sem dúvida, é uma finalidade desenquadrada no que diz respeito a uma sociedade de democracia pluralista e de pós-guerra. A lei actual de educação, a lei de base, Lei 6/92 apresenta uma grande lacuna no que diz respeito a finalidade de educação. A pergunta que persiste é “quem deve substituir o Homem Novo?”. Que características cognitivas, afectivo-emocionais, que habilidades e capacidades deve apresentar o absolvente de cada subsistema e nível de educação? De entre algumas características, deve ser um Moçambicano com espírito de tolerância e paz, solidário, com responsabilidade social e consciência comunitária, com amor pela pátria, mas também um cidadão do mundo, com autonomia e independência de vida, que respeite e viva consoante os valores democráticos, etc.

### *3ª Tarefa Evolutiva: Integração interna do Sistema*

A elevação da qualidade de educação passa pela resolução das discrepâncias do sistema, promovendo: (1) integração entre objectivos e finalidades do sistema, gestão do processo educativo e conteúdos de ensino e aprendizagem; (2) entre a demanda e as expectativas sociais, o desenho curricular e as competências; (3) entre a visão da escola, o estilo de docência e as concepções sobre a aprendizagem; (4) entre a política de educação, a estrutura operativa do

sistema e os recursos e; (5) entre os objectivos estratégicos, a gestão e organização do processo educativo e os planos de desenvolvimento.

#### *4ª Tarefa Evolutiva: Estabelecimento de Relações Isomórficas*

Sob o ponto de vista do sistema de educação, como um sistema coordenado, a tarefa evolutiva é o desenvolvimento de relações isomórficas entre os subsistemas, os elementos dos subsistemas e entre a estrutura e as exigências da tarefa didáctica e as competências didácticas. Isto passa pelo desenvolvimento da estrutura didáctica da disciplina, isto é, de um sistema de signos, de estratégias, técnicas e princípios necessários para a transmissão do saber científico, de acordo com as particularidades do sujeito de aprendizagem, do contexto e da estrutura curricular.

#### *5ª Tarefa Evolutiva: Rever os Objectivos de Perfil dos Subsistemas*

Através: (1) da revisão da concepção da educação básica e das funções do Ensino Primário, como subsistema de iniciação escolar, subsistema de educação para todos, de educação básica, geral, integrada e interdisciplinar e como subsistema de orientação; (2) da definição de uma nova carta curricular, para o Ensino Secundário e Superior, com uma forte ligação entre o desenvolvimento de competências e as áreas curriculares; (3) A carta curricular deve estar de tal forma organizada, de modo a permitir: a transmissão de um conhecimento relevante; a unidade entre a ciência e a técnica (tecnologia); a aquisição de princípios, métodos e técnicas de construção e aplicação do conhecimento (metodologia); (aquisição de princípios de reflexão sobre o valor e construção do conhecimento - ciência positiva); a ligação entre a teoria e a prática; a aquisição de um saber transversal e interdisciplinar; o desenvolvimento de um pensamento estratégico, crítico e criativo; o desenvolvimento de uma visão ético-deontológica (valores) e, de uma responsabilidade social.

#### *6ª Tarefa Evolutiva: Recuperar a Perspectiva Evolutiva do Sistema*

Partindo de uma visão do sistema de educação como uma realidade dinâmica, histórica, a principal tarefa evolutiva que se coloca é a adopção de uma postura e cultura reflexiva, que tenha em vista: (1) a reflexão sobre os diferentes paradigmas de educação, nos diferentes períodos históricos, de modo a compreender o perfil actual do sistema de educação, a contribuição de cada

época para a mudança e inovação do sistema; (2) identificar os pontos fortes e fracos da evolução do sistema e; (3) desenvolver uma visão construtiva e reconstrutiva do sistema; (4) desenvolvimento de uma Pedagogia Reconstrutiva e Contextualizada, que permita a recuperação da unidade entre a educação e o ensino, a redefinição do espaço pedagógico, a recuperação da visão de um ensino centrado em competências e de uma visão de aprendizagem centrada em Modelos sociais.

O contributo da Pedagogia Reconstrutiva prende-se com a recuperação da dimensão ontológica da aprendizagem, a redefinição do espaço pedagógico como realidade “metafísica”, como espaço de interacção social, com o desenvolvimento da concepção de um ensino centrado nas competências e sustentável e, com a exploração dos métodos de ensino das sociedades pré-coloniais, tais como *learning by doing*, aprendizagem através de observação de modelos, etc.

Um contributo relevante, entre outros ainda, da Pedagogia Reconstrutiva seria o desenvolvimento de novos métodos de ensino que correspondam a nossa realidade sociocultural e que sejam derivados da nossa herança histórica e cultural.

Concluindo, a melhoria da qualidade de educação em Moçambique passa pela construção de uma Pedagogia comprometida com a realidade educativa, com a nossa história e cultura. E, como antes já foi dito, passa também por encontrar uma didáctica ou didácticas específicas que se adequem ao perfil funcional de cada subsistema de ensino. Estas tarefas evolutivas exigem da universidade moçambicana (africana), como unidade de produção de conhecimento, uma nova postura, que defira da reprodução e continuidade de modelos epistemológicos ocidentais e conduza a uma postura epistemológica comprometida e enraizada.

### **3. Buscando a sustentabilidade científica das reformas do sistema**

Nos últimos anos, o sistema de educação em Moçambique tem sido palco de muitas reformas, desde o Ensino Básico, passando pelo Ensino Secundário Geral e Ensino Técnico-Profissional até ao Ensino Superior. Os resultados pouco satisfatórios dessas mudanças têm sido, muitas vezes, confundidos com o desajustamento das reformas. Em parte, mas em quantidades muito ínfimas, esta afirmação pode ser verdadeira. Por vezes, as reformas adoptadas são baseadas em modelos importados, devido a pressão externa. Uma outra crítica passível de ser levantada corresponde ao facto de que as reformas são adoptadas sem o desenvolvimento de estruturas operativas e de planos de implementação correspondentes. Contudo, mais preocupante

é o facto de as reformas corresponderem a medidas políticas, sem a devida sustentabilidade científica e sem ligação com uma leitura crítica da praxis.

Para melhor elucidar o conceito de sustentabilidade científica como um segmento necessário das reformas educativas, tomemos a problemática da aprendizagem e progressão por ciclos, uma das inovações do Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique, que tem sido contestado por muitos sectores da sociedade, inclusive por uma grande parte de académicos. As razões de contestação são várias, mas quase todas apontam para uma única solução: abolição da aprendizagem e progressão por ciclos. Contudo, existem pressupostos pedagógicos e psicológicos para uma outra postura.

A aprendizagem por ciclos é justificável, sob o ponto de vista pedagógico porque corresponde ao princípio de organização do ensino de acordo com as características da aprendizagem humana, que é gradual e assenta na aquisição de competências básicas que marcam a passagem de um nível para outro.

Os pressupostos psicológicos baseiam-se na visão das teorias dos estádios evolutivos (SULLIVAN, PIAGET, ERIKSON, etc.) segundo as quais o desenvolvimento ocorre através de estádios, que são universais e implicam uma ordem sucessiva fixa e invariável, independentemente do contexto sociocultural (ROSA, 1986). Nesta perspectiva, todos os indivíduos passam pelos mesmos estádios de desenvolvimento. Contudo, o ritmo do desenvolvimento e o tempo necessário para percorrer um estágio de desenvolvimento difere de indivíduo para indivíduo. Segundo PIAGET, no desenvolvimento há possibilidades de aceleração ou atraso. Há indivíduos que alcançam um determinado estágio de desenvolvimento ou seu nível maturacional mais elevado segundo a média etária *normal*, antes ou depois dessa média.

O conceito de aprendizagem por ciclo parte do pressuposto das diferenças quanto ao ritmo de aprendizagem. Partindo do pressuposto de que os alunos desenvolvem as competências básicas de forma diferenciada, o ciclo determina o limite máximo aceitável dentro do qual se espera que os alunos de *desenvolvimento normal* desenvolvam as competências específicas, necessárias para uma continuação de aprendizagem bem sucedida. Neste sentido, é justificável, que apenas no ápice desse limite aceitável (fim da classe terminal) se faça a avaliação selectiva, que determina quais os alunos reúnem os pré-requisitos para continuarem no ciclo seguinte, quais não reúnem, mas podem ser compensados de modo a poderem também continuar, quais devem permanecer na classe terminal e quais devem receber uma orientação escolar específica.

A avaliação selectiva no ápice do ciclo associa-se ao conceito de progressão por ciclo e, por outro lado, ao conceito de igualdade de oportunidades. Ao avaliarmos de forma selectiva os alunos dentro do limite *universal*, ao respeitarmos o ritmo diferenciado de aprendizagem dos alunos, isto é, ao criarmos a mesma base para todos, tornamos o ensino mais igualitário e combatemos as assimetrias sociais que são responsáveis pelas diferenças de desempenho, tornando o ensino mais inclusivo.

Do exemplo acima exposto, fica claro que o ensino, além de ser um acto organizado, sistemático, social, administrativo e até uma realidade antropológica, é um fenómeno cientificamente fundamentado. Todas as reformas educativas devem, portanto, ser cientificamente fundamentadas.

O desenvolvimento de uma visão das reformas educativas sob ponto de vista dos seus pressupostos científicos é dependente, por um lado, das estratégias de formação e, por outro, das políticas de implementação. Contudo, a coordenação dos diferentes níveis operativos, na implementação das mudanças e reformas educativas, é também de capital importância. As estruturas decisórias, de definição e implementação das políticas educativas (MINED, INDE), devem trabalhar de forma coordenada com as estruturas de pesquisa, extensão e ensino (Universidades e Institutos), com as escolas (colégio de professores) e com a sociedade civil (ao nível de reflexão sobre as medidas de educação). Às universidades se impõe um papel dirigente na pesquisa, avaliação e divulgação das políticas educativas, bem como na formação do colégio dos professores para a mudança.

#### **Em jeito de conclusão:**

- 1) O estágio actual da educação em Moçambique está longe de constituir um colapso. É um momento crítico de um processo em evolução;
- 2) Precisamos de recuperar a perspectiva evolutiva do sistema de educação, identificando as suas tarefas evolutivas;
- 3) Neste contexto, é preciso abandonar a visão reducionista e fatalista de análise do fenómeno educativo, buscando uma perspectiva sistémica, na qual as tarefas evolutivas são identificáveis;

- 4) As reformas educativas devem ser cientificamente justificáveis e associadas a uma avaliação contínua e sistemática, evitando a substituição inconsequente de modelos de inovação.

## Referências

- ASSEMBLEIA POPULAR. *Lei 4/83*, Assembleia Popular, República Popular de Moçambique. 1983.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. *Lei 6/92*, República de Moçambique, 1992.
- GÓMEZ, Miguel Buendía. *Educação Moçambicana – Historia de um Processo, 1962 – 1984*, , Maputo, Livraria Universitária – UEM, 1999.
- GOLIAS, Manuel. *Sistema de Ensino em Moçambique – Passado e Presente*. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- POW, Luís George: *Moçambique – os Professores, a Universidade Pedagógica e a formação necessária*. 2007 In: Universidade Pedagógica – Direcção Científica: *Aulas Inaugurais na Universidade Pedagógica (2001 – 2006)*, Maputo, UP, 2007.
- JOHNSTON, Anton: *Educação em Moçambique*, Education Division Dokument (30), Stockolm, Sida, 1996.
- MATE, Geraldo Teodoro Ernesto: *Rekonstruktion der Entwicklung der Grundschule und Grundschullehrerbildung in Mosambik – Koordinierung und Integration als strategische Optionen einer nachhaltigen Optimierung der Grundschullehrerbildung*. Hamburg, Verlag Dr. Kovač, 2013.
- SCHORCH, Günther: *Grundschulpädagogik – eine Einführung*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn. 1998.
- BECHER, Hans Rudolf; BENNACK, Jürgen et EIKO, Jürgens (Hrsg.): *Taschenbuch Grundschule*. Schneider Verlag, Hobengehren, 1998.
- GÖTZ, M. et SANDFUCHS, Uwe. *Geschichte der Grundschule*. In: EINSIEDLER, Wolfgang; GÖTZ, M.; HACKER, M.; KAHLEIT, M.; et al.: *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, Klinkhardt (2. ed.), Bad Heilbrunn, 2005.
- GIRMES, Renate. *Sich Aufgaben Stellen*, Kallmeyersche Verlagbuch-Handlung, Seelze, 2004.



ROSA, Merval: *Princípios Gerais do Desenvolvimento Humano*. Petrópolis, Editora Vozes, 1996.

## **Avaliação institucional no Ensino Superior em Moçambique: algumas reflexões**

*Stela Mithá Duarte*<sup>45</sup>

*Daniela Silvestre Januário Biché*<sup>46</sup>

### **Resumo**

Este estudo tem como objectivo reflectir sobre a avaliação institucional, com incidência em Moçambique e, em particular, na Universidade Pedagógica (UP). A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental e nas experiências das autoras. Nesta reflexão, toma-se como base na UP o curso de Licenciatura em Ensino de Geografia, oferecido em regime laboral. O argumento central é que a avaliação institucional visa dar resposta a questões ligadas à qualidade, cuja solução, em alguns casos, depende da existência de financiamento para as solucionar. O estudo conclui que no processo de autoavaliação do curso de Licenciatura em Ensino de Geografia foram efectivamente identificados problemas de financiamento que acabam por dificultar o funcionamento, sendo necessário a instituição e o curso de Geografia, em particular, encarar este desafio, procurando formas de oferecer serviços, como cursos de curta duração, assim como prosseguir com as parcerias que ajudem a contornar as suas dificuldades.

**Palavras-chave:** Avaliação Institucional. Ensino Superior. Qualidade de Ensino.

### **Abstract**

This study aims to reflect on the institutional evaluation, focusing on Mozambique and, in particular, the Pedagogic University (UP). The methodology used is based on the bibliographical and documentary research and on the informed experiences of the authors. This reflection is based in the programme of teacher education in Geography, offered in labor regime at the Pedagogical University. The central argument is that institutional evaluation aims to address quality issues, the solution of which in some cases depends on the existence of funding to address them. The study concludes that in the process of self-assessment of the course in teacher education, problems of financing have been identified that end up hindering the operation, and it is necessary for the institution and the course of Geography, in particular, to face this challenge, looking for ways to offer services, such as short-term courses, as well as continuing partnerships to help overcome their difficulties.

**Keywords:** Institutional evaluation. Higher education. Quality of education.

---

<sup>45</sup> Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo. Professora Associada. Docente da Universidade Pedagógica (UP) e Investigadora do Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da UP. Email: steladuarte@hotmail.com

<sup>46</sup> Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Doutoranda em Educação pela UEM. Docente da UP. Email: bichedaniela@gmail.com

## Introdução

Em Moçambique o processo de avaliação institucional no Ensino Superior tem cobertura legal pelo Decreto 63/2007, de 31 de Dezembro, que cria o Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) (MINED, 2012). Este sistema surge num contexto de expansão do Ensino Superior (ES) no país. De uma única Instituição de Ensino Superior (IES) existente em 1975, altura da Independência Nacional, o país contava em 2015 com 48 IES, sendo 18 públicas e 30 privadas (MINED, 2015). Este alargamento do ES, tanto em termos de número de IES como em número de estudantes e docentes coloca vários desafios relacionados com a qualidade. Ademais, a experiência da educação em Moçambique tem-nos mostrado que nem sempre é possível alcançar o necessário equilíbrio entre massificação e qualidade.

A avaliação institucional possibilita às IES conhecerem melhor os seus pontos fortes e as suas fraquezas, e a partir daí definirem estratégias que visem melhorar o seu funcionamento. Assim, no que se refere à relação entre avaliação institucional e gestão da IES, considera-se que *"a importância da avaliação institucional é inquestionável, principalmente considerando a responsabilidade operacional de dar direccionamento à instituição alinhado com a missão, visão e seus valores e também de prestação de contas à sociedade (accountability)"* (Scaglione e Nitz, 2013, p. 54)

A implantação do SINAQES em Moçambique iniciou com um estudo piloto, tendo a Universidade Pedagógica (UP) participado neste processo, com a avaliação do curso de Licenciatura em Psicologia Educacional, turno laboral, em Maputo, cujo relatório de autoavaliação foi submetido em Fevereiro de 2014 ao Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ), na qualidade de órgão implementador do SINAQES. Ainda no âmbito do estudo-piloto, este curso beneficiou, posteriormente, de avaliação externa, por uma equipa constituída por 06 membros. O relatório desta avaliação foi entregue à UP em Julho de 2014.

Entretanto, mesmo antes do início do processo de avaliação institucional sob tutela do CNAQ, a UP já vinha efectuando essas acções, algumas delas baseadas nos indicadores que constam do SINAQES. Consideramos que estes processos avaliativos ganharam nova dimensão e ímpeto com a sua institucionalização, com base em dispositivos legais, consciencializando os vários actores sobre a importância da avaliação e da qualidade, impondo-se agora uma avaliação externa e acreditação.

Este estudo tem como objectivo reflectir sobre a avaliação institucional, com incidência em Moçambique e, em particular, na UP. A metodologia usada baseia-se na pesquisa bibliográfica e documental e nas experiências das autoras.

O argumento central é que a avaliação institucional visa dar resposta a questões ligadas à qualidade, cuja solução, em alguns casos, depende da existência de financiamento para as solucionar.

O estudo está estruturado em 3 partes. A primeira parte apresenta uma abordagem geral sobre a avaliação institucional no Ensino Superior. A segunda parte trata da avaliação, qualidade e acreditação das IES no contexto de Moçambique. A terceira parte debruça-se sobre a avaliação institucional na UP, destacando a avaliação do curso de Licenciatura em Ensino de Geografia. Seguem-se as considerações finais e as referências.

## **1. Avaliação institucional no Ensino Superior**

A expansão do ES a nível global e de Moçambique, em particular, dentro de um contexto de políticas neoliberais, cada vez mais globalizantes, coloca a exigência de se avaliar as IES e aferir a sua qualidade. Assim, a avaliação institucional vai ao encontro da perspectiva de prestação de contas, rentabilização, eficácia, eficiência, produtividade, competências, conceitos trazidos do mundo empresarial e que se fazem hoje presentes na educação.

Dias Sobrinho (2011) considera que "*a qualidade e a garantia de qualidade se tornaram palavras centrais nas transformações que ocorrem na educação superior e nas políticas públicas sectoriais*" (p. 17). Deste modo, com base em dados e informações, os sistemas de educação superior avaliam a qualidade das IES, certificando-as para prosseguirem com as suas ofertas formativas.

Estes dois conceitos, avaliação e qualidade, tornam-se indissociáveis, pois para se aferir a qualidade de uma IES é necessário que se faça a sua avaliação e só com a avaliação se pode determinar a qualidade da IES.

Quanto à sua definição, avaliação e qualidade, são conceitos polissémicos. Entendemos neste estudo por avaliação a recolha de dados e informações visando formular juízos de valor e tomar decisões sobre o funcionamento das IES. De recordar que ao nos referirmos à avaliação educacional, conceito mais amplo, esta pode ser da aprendizagem, do desempenho docente,

curricular, institucional, entre outras. Neste caso, o estudo debruça-se sobre a avaliação institucional. De qualquer forma, o processo de avaliação tem que visar sobretudo o "*desenvolvimento do homem na sua pluridimensionalidade e de ser centrado nessa ideia*" (Fernandes, 2002, p. 20).

Por qualidade entendemos como o grau de alcance das expectativas em relação a um curso, programas, entre outros, até à instituição como um todo. Como afirmam Ferreira e Tenório (2010), qualidade educacional é um conceito fluido, polissémico, complexo, multidimensional, exigindo um conjunto de indicadores para melhor ser apreendida (p. 172).

Deste modo, torna-se necessário avaliar o funcionamento das IES, com base em indicadores que permitam alguma comparabilidade, estes ligados geralmente a múltiplos aspectos, como a missão, gestão, currículo e processo de ensino-aprendizagem, infraestruturas, ambientes de aprendizagem, internacionalização, pesquisa, extensão, entre outros.

Fernandes (2002) identifica duas correntes de avaliação institucional: a avaliação meritocrática ou para o controlo e a avaliação como instrumento para a transformação e aperfeiçoamento (pp. 41-42).

Para a autora citada, a avaliação meritocrática ou para o controlo caracteriza-se por identificar o mérito; estabelecer hierarquias, ser competitiva; e ser usada para o (re)credenciamento das IES. Por seu turno, a avaliação como instrumento para a transformação e aperfeiçoamento está orientada para a melhoria da educação; possibilita identificar dificuldades e sucessos; formular acções para a transformação e aperfeiçoamento, assim como a construção da qualidade e democratização (Ibid.).

O cenário em que se desenvolve a avaliação institucional nem sempre é favorável para as IES, que se deparam actualmente com condições adversas, muitas delas ligadas à crise financeira, tais como a redução do financiamento às IES públicas por parte do Governo, o fraco apoio do sector privado, o fraco poder das famílias honrarem com os seus compromissos em termos de pagamento de propinas e outras taxas. Estes aspectos, entre outros, comprometem a qualidade, daí que resulte que, "*as crises das relações entre universidade, Estado e mercado e as consequentes crises internas tornam inevitável a avaliação institucional*" (Dias Sobrinho, 2000, p. 184). Ou seja, a avaliação reveste-se de uma dimensão de controlo, com carácter competitivo, trazendo à superfície uma série de questões problemáticas, que por vezes se foram arrastando durante anos.

Na perspectiva de Santos, na grande maioria dos países, a crise institucional da universidade "*foi provocada ou induzida pela perda de prioridade do bem público universitário nas políticas públicas e pela consequente secagem financeira e descapitalização das universidades públicas*" (2011, p. 16) sendo isto uma consequência do modelo de desenvolvimento económico neoliberal (p. 18).

Em Moçambique, a iniciativa privada começa a despontar no sector da educação a partir de 1992, aquando da revisão da Lei do Sistema Nacional de Educação (SNE), ao possibilitar a participação de entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo (Moçambique, 1992).

Efectivamente, o que acontece é que os fundos destinados à universidade não permitem que a IES realize plenamente a sua missão. O papel antes desempenhado pelo Estado, encontra-se actualmente reduzido, sendo necessário às IES públicas buscarem incessantemente alternativas de sobrevivência e a "*avaliação passou a servir como instrumento de desregulação social e foi uma forma de introduzir a lógica de mercado na esfera do Estado e da educação pública*" (Afonso, 2005, p. 50).

Neste cenário de dificuldades orçamentais, as IES devem levar a cabo processos de avaliação, que em muitos casos culminam com a sua acreditação, ou então o encerramento de cursos, caso não alcancem os padrões de qualidade exigidos para o seu financiamento.

No nosso contexto, concretamente, verificamos situações não muito desejáveis e delicadas ligadas aos serviços que algumas IES oferecem. Muitas das situações nelas vivenciadas acabam surgindo à ribalta, sendo divulgadas pelos órgãos de comunicação social. Os problemas que se levantam estão geralmente relacionados com a gestão e infraestruturas.

## **2. Avaliação, qualidade e acreditação das IES em Moçambique**

O sistema estabelecido em Moçambique nas IES para a garantia da qualidade contempla a autoavaliação, avaliação externa e acreditação da instituição ou dos seus cursos e programas. A autoavaliação ou avaliação interna é efectuada pela própria IES; a avaliação externa realiza-se com o envolvimento de actores externos à IES e depois segue-se a acreditação, relativa à certificação (ou não) do curso por parte do CNAQ. Para o funcionamento do sistema foram definidos os seguintes indicadores de qualidade: missão, gestão, currículos, corpo docente, corpo

discente, corpo técnico-administrativo, pesquisa e extensão, infraestruturas e internacionalização (MINED, 2012).

Como parte da autoavaliação e como forma de solucionar os problemas de funcionamento identificados, as IES devem elaborar planos de melhoria, que incluem a indicação da fraqueza identificada, a acção de melhoria proposta, o responsável, os recursos necessários, a prioridade e o prazo de solução.

O SINAQES prevê premiações e aplicação de sanções. Dentre as premiações podemos destacar o reforço do financiamento e apoios públicos; estímulo à criação ou desenvolvimento de cursos e/ou programas; apoio às actividades de investigação; autorização e/ou revogação de funcionamento de cursos e/ou programas. Quanto às sanções previstas, podemos mencionar as seguintes: redução ou suspensão do financiamento e apoios públicos; suspensão do registo de cursos e/ou programas; encerramento de IES (MINED, 2012).

Para Afonso (2005), na perspectiva do "*Estado Avaliador*", num contexto neoliberal, o Estado assume um "*ethos competitivo*", e nesse sentido admite a "*lógica de mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos*" (p. 49).

Deste modo, mesmo com a autorização, por parte das entidades competentes, de funcionamento de IES, após cumprirem os requisitos de abertura, algumas podem correr o risco de encerrarem devido à dificuldade de cumprirem com os padrões de qualidade. Ou seja, o Estado agora converte o seu papel para avaliador, impondo-se mediante a acreditação das IES, pois o impacto dos resultados das avaliações na sociedade tem como consequência a maior valorização e reconhecimento da instituição, ou ao contrário, o seu descrédito, conforme sejam esses resultados.

### **3. Avaliação institucional na UP**

O Instituto Superior Pedagógico (ISP) foi criado em 1985, com a missão de formar professores e outros técnicos de educação e áreas afins. Após 10 anos da sua criação, isto em 1995, o ISP passa a ser Universidade Pedagógica.

A partir de 2005, a UP, para além dos cursos que vinha oferecendo, ligados essencialmente à formação de professores e às áreas de educação, começa a oferecer cursos Pós-laborais,

relacionados com áreas diversificadas, para além do sector da educação. Estes cursos Pós-laborais estão sujeitos a pagamento por parte dos estudantes e, na realidade, possibilitam à IES incrementar as suas receitas, uma vez que como instituição pública, recebe orçamento proveniente do Estado, mas que nem sempre cobre as despesas básicas necessárias.

No que se refere à avaliação institucional, após a avaliação-piloto na UP, de um curso, sob orientação do CNAQ, conforme já referenciado, a Comissão de Autoavaliação da UP considerou importante estender esta experiência a todas as Faculdades, Escolas e Delegações, de modo a que todos se preparassem para os novos desafios da qualidade, se familiarizam-se com os indicadores, padrões e critérios de verificação adoptados, ou seja, que se desenvolvesse no seio da comunidade académica a cultura de avaliação institucional. Neste sentido, foram realizados, seminários, formações, workshops e outros eventos relacionados com a avaliação institucional, para possibilitar que a comunidade académica tivesse conhecimento sobre o assunto.

Neste contexto, o curso de Licenciatura em Ensino de Geografia é autoavaliado, produz um relatório em 2015, seguindo-se uma simulação de avaliação externa.

Posteriormente, com o alargamento da avaliação externa pelo CNAQ, o curso autoavalia-se novamente, usando os novos instrumentos que derivaram das melhorias introduzidas pelo órgão competente no contexto do estudo-piloto, submetendo o relatório ao CNAQ, para efeitos de avaliação externa e acreditação. Este processo desenrola-se em 2016 e os resultados são tornados públicos em 2017.

O Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia começa a ser oferecido na UP desde a sua criação como Instituto Superior Pedagógico (ISP), isto em 1985, com o funcionamento efectivo dos cursos em 1986. Portanto, é um curso com alguma tradição na UP.

A autoavaliação realizada cumpriu com o recomendado, no sentido de possuir uma Comissão de Autoavaliação do Curso, integrar vários actores institucionais (estudantes, docentes, graduados, gestores, funcionários, parceiros/empregadores) e cobrir todos os indicadores previstos na lei.

Para efeitos deste artigo, a nossa análise irá incidir nos indicadores identificados pela autoavaliação que revelam haver problemas de financiamento. Após a leitura de todo o relatório, constatamos que apenas em dois indicadores, nomeadamente, "Pesquisa e Extensão" e "Internacionalização", coloca-se de forma directa como fraqueza o problema de financiamento.



No indicador "Pesquisa e Extensão" a autoavaliação realizada pelo curso apresenta como principais forças a existência de linhas e grupos de pesquisa; a existência de pesquisa e publicações; a participação em eventos científicos; a produção de Monografias Científicas por parte dos estudantes e a realização de actividades de extensão. As fraquezas apresentadas são as seguintes: fraco financiamento às actividades de pesquisa e extensão e falta de domínio de línguas estrangeiras (inglesa e francesa). No Plano de Melhorias, no que diz respeito ao indicador em análise "Pesquisa e Extensão", como acção de melhoria consta "*Solicitação à UP Central de fundo destinado à pesquisa e extensão*" (UP, 2016, p. 23).

No indicador "Internacionalização" são colocadas como forças a existência de estudantes e docentes em mobilidade internacional, convénios com outras universidades estrangeiras, incremento da cooperação com universidades estrangeiras, internacionalização do curso e existência de estudantes estrangeiros a frequentarem o curso. Quanto às fraquezas, o relatório aponta a escassez de recursos financeiros para a cobertura da mobilidade dos estudantes e docentes e a fraca especialização nas áreas de cooperação. Quanto ao Plano de Melhorias, neste indicador, faz-se menção ao financiamento para colmatar os problemas (UP, 2016, p. 26).

Podemos perceber que a autoavaliação traz à tona a questão do financiamento. Este problema repete-se em outros momentos, mas por questões de opção só abordamos os dois indicadores "Pesquisa e Extensão" e "Internacionalização", uma vez que nestes consta como fraqueza a questão do financiamento. De referir que "Pesquisa e Extensão" é um dos indicadores-chave, cujo cumprimento na íntegra é obrigatório, e se isso não acontecer, o curso não pode obter a pontuação máxima, uma vez que são retirados 20% da classificação total se um dos padrões não é alcançado.

Podemos verificar que, por vezes, podem surgir factores limitativos que impedem à IES de alcançar plenamente os padrões de qualidade. Tal como afirma Dias Sobrinho, "*... não se podem ocultar as dificuldades de cumprir padrões de qualidade em tempos de grande expansão dos sistemas educativos, redução dos financiamentos públicos e restrições económicas dos sectores privados ...*" (2011, p. 33).

A questão do financiamento ao ES torna-se assim um desafio que as IES têm que enfrentar. Muitos dos esforços que enveredam acabam esbarrando-se com esse obstáculo e não existem fórmulas mágicas para o superar. Compete a cada IES fazer a gestão tentando ultrapassar problemas que podem colocar em causa o cumprimento dos padrões de qualidade, isto sem pôr em causa, no caso da UP, o facto de ser uma instituição pública, que tem que atender ao seu

compromisso social, ligado a questões como igualdade, equidade, participação, acesso, democratização, entre outras.

Os apelos que são feitos para a procura de outras fontes de financiamento por vezes não têm surtido resultados positivos, uma vez que também por parte do sector privado e outros também há restrições orçamentais.

### **Considerações finais**

A avaliação institucional possibilita à IES ter dados e informações baseados em evidências sobre o seu funcionamento e, com base nisso, aprimorar-se, visando oferecer serviços de qualidade. Nessa perspectiva, o processo de gestão das IES tem que se basear nos resultados da avaliação e, a partir deles, planificar o seu desenvolvimento.

Em relação aos indicadores e padrões de qualidade legalmente estabelecidos, ainda existem constrangimentos que possibilitem um melhor posicionamento das IES no cenário educacional. No caso de Moçambique, há constrangimentos no funcionamento das IES, em parte devido às dificuldades financeiras.

O estudo conclui que no processo de autoavaliação do curso em análise foram efectivamente identificados problemas de financiamento que acabam por dificultar o funcionamento, sendo necessário a instituição e o curso de Geografia, em particular, encarar este desafio, procurando formas de oferecer serviços, como cursos de curta duração, assim como procurar parcerias que ajudem a contornar as suas dificuldades.

### **Referências**

AFONSO, Almerindo. *Avaliação educacional - regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. 3. ed. S. Paulo, Cortez Editora, 2005.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade e garantia de qualidade: acreditação da Educação Superior".

In: ROTHEN, J. Carlos e BARREYRO, Beatriz (orgs.) *Avaliação da educação: diferentes abordagens críticas*. S. Paulo, Xamã, 2011 (p. 17-41).

\_\_\_\_\_. *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.

- FERNANDES, M. Estrela. *Avaliação institucional da escola: bases teóricas e construção do projecto*. 2. ed. Fortaleza, Edições Demócrito Rocha, 2002.
- FERREIRA, Rosilda e TENÓRIO, Robinson. "Avaliação educacional e indicadores de qualidade: um enfoque epistemológico e metodológico". In: TENÓRIO, Robinson e LOPES, Uaçai. (orgs.). *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador, EDUFBA, 2010 (p. 143-181)
- MINED. *Lista de Instituições de Ensino Superior em Moçambique*. Maputo, MINED, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Colectânea de legislação do Ensino Superior*. Maputo, MINED, 2012.
- MOÇAMBIQUE. Lei n° 6/92 de 06 de Maio. BR, 1ª Série, n°19. "Reajusta o quadro geral do sistema educativo". Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- SANTOS, Boaventura. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. S. Paulo, Cortez, 2011.
- SCAGLIONE, Vera e NITZ, Marcello. "A avaliação da educação superior e a gestão universitária". In: COLOMBO, Sonia (org). *Gestão universitária: os caminhos para a excelência*. Porto Alegre, Penso, 2013 (p. 42-57).
- UP (Universidade Pedagógica). *Relatório de autoavaliação do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia*. Maputo, UP, 2016.

## **Políticas públicas para o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola: dos conceitos à importância**

*Simão Chicaia Culandi<sup>47</sup>*

### **Resumo**

Neste artigo objectiva-se apresentar os conceitos e a importância das políticas públicas implementadas para o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola. Para além de reflectir sobre os passos necessários para a referida implementação, visando o bem-estar das comunidades angolanas, analisam-se as diferentes acções implementadas no quadro da Reforma do Ensino Superior, bem como perspectivam-se novos desafios para a melhoria do Ensino Superior em Angola. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com recurso a autores de referência na área de políticas públicas articulada com um estudo do tipo comparado, partindo de realidades de países mais experientes neste processo, com destaque para o Brasil e Portugal. Os resultados do estudo confirmam a existência de vários desafios para que se possa ter um Ensino Superior desenvolvido e de qualidade, o que indiciam a necessidade de contínuas reformas das políticas públicas para este subsistema. Outrossim, permitem-nos igualmente compreender que se deve apostar na democratização das instituições de Ensino Superior, sejam elas públicas ou privadas, considerando a realidade e especificidades de cada Região Académica ou província.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Ensino Superior. Reformas. Democratização. Desenvolvimento local.

### **Abstract**

This article aims to present the concepts and importance of the Public Policies implemented for the development of Higher Education in Angola. In addition to reflecting on the necessary steps for such implementation, aiming at the well-being of the Angolan communities, the different actions implemented in the framework of the Higher Education Reform are analyzed, as well as perspectives for new challenges for the improvement of Higher Education in Angola. From the methodological point of view, this is a bibliographical research, using reference authors in the Public Policy area articulated with a comparative study based on the realities of more experienced countries in this process, with emphasis on Brazil and Portugal. The results of the study confirm the existence of several challenges in order to have a Higher Education developed and of quality, which indicate the necessity of continuous reforms of the public policies for this subsystem. They also allow us to understand that we must bet on the democratization of Higher Education Institutions, whether public or private, considering the reality and specificities of each Academic Region or province.

**Keywords:** Public Policies. Higher Education. Reforms. Democratization. Local Development.

---

<sup>47</sup>Doutor em Ciências Políticas e Relações Internacionais, e Mestre em Gestão Ambiental pela Universidad San Lorenzo de Assunção-Paraguai. Possui graduação em Ensino de História pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda da Universidade Agostinho Neto. Docente com a categoria de Assistente no ISCED-Cabinda e ISPLC. E-mail: [sc.culandi@yahoo.com.br](mailto:sc.culandi@yahoo.com.br)

## Introdução

As últimas décadas registaram o ressurgimento de políticas públicas, do importante campo de conhecimento das instituições, regras e modelos que regem sua decisão, elaboração, implementação e avaliação. Como questão coloca-se: como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento económico e de promover a inclusão social de grande parte da sua população.

“Quem ganha o quê, por que e que diferença faz”, a abordagem sobre política pública pode partir, inicialmente, dessas indagações, uma vez que desde o princípio de sua idealização busca atender a determinado grupo, seja pelo viés político, económico, social ou científico, defendendo sua elaboração e aplicação, argumentando uma possível mudança na actual situação educativa em curso no país. Todavia, isso não implica que a elaboração e aplicação das referidas políticas surtirão o efeito defendido no princípio de sua formulação.

Consideramos que independentemente das boas intenções que qualquer política pública possa ter, é fundamental o comprometimento e seriedade dos gestores da coisa pública, do qual a educação desempenha um papel importante para o desenvolvimento de qualquer Estado.

Em nosso entender, essa necessidade de comprometimento e seriedade encontra amparo pelo ideal do órgão que superintende a educação a nível global, isto é, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), que foi fundada em 1945.

Importa referir que este órgão tem uma finalidade central como atesta Ribeiro & Saldanha,

Impulsionar vigorosamente a educação popular e a difusão da cultura mediante colaboração a prestar aos estados-membros, a pedido destes, visando fomentar as suas actividades educativas, instituindo a colaboração entre as nações com vista a realização progressiva do ideal de iguais oportunidades de educação para todos (2003, p. 57).

Desse modo, consideramos que a educação deve desempenhar um papel crucial no desenvolvimento científico, económico e na sustentação e definição de valores que farão de Angola um país político e culturalmente unido, bem como virado para o futuro de bem-estar colectivo. Esse objectivo só se tornará alcançável definindo o “*tipo de educação que melhor se adapte ao desenvolvimento mediante as políticas públicas*” (Chung, 1996, p.198).

Posto isso, vale reforçar que este artigo tem como objectivos: apresentar os conceitos e a importância das Políticas Públicas implementadas para o desenvolvimento do Ensino Superior em Angola; reflectir sobre os passos necessários para a referida implementação; analisar as diferentes acções implementadas no quadro da Reforma do Ensino Superior, e perspectivar novos desafios para a melhoria do Ensino Superior em Angola.

Em relação a metodologia, usamos a pesquisa bibliográfica, com recurso a autores de referência na área de políticas públicas, articulada com um estudo do tipo comparado, partindo de realidades de países mais experientes neste processo, com destaque para o Brasil e Portugal, em que se fará contrastar com a realidade de Angola no geral e de Cabinda em particular.

Assim, o artigo está estruturado com uma introdução e dois aspectos fundamentais. O primeiro aborda sobre as políticas públicas no geral, destacando seus conceitos, surgimento e respectivos fundadores, culminando com os seus objectivos. O segundo, sobre o surgimento do Ensino Superior em Angola, perspectiva melhorias na implementação das políticas públicas, finalmente, apresentam-se as considerações finais.

### **Conceitos de políticas públicas**

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Assim na visão de Mead (1995) define a política pública como sendo um campo dentro do estudo da política que analisa o Governo à luz de grandes questões públicas. Por sua vez, Lynn (1980), define-a como um conjunto específico de acções do Governo que irão produzir efeitos específicos. Enquanto Peters (1986) segue o mesmo viés ao considerar que política pública é a soma das actividades dos Governos, que agem directamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos.

Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “*o que o Governo escolhe fazer ou não fazer*”. Porém a definição mais conhecida continua sendo a de Laswell (1936/1958), que entende política pública no sentido das decisões e análises tomadas politicamente, pelo facto de as mesmas implicarem responder-se às questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz? Na mesma linha de pensamento Souza (2003) esclarece:

Pode-se resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o Governo em acção” e/ou analisar essa acção (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas acções e/ou entender por que e como as acções tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os Governos traduzem seus propósitos em programas e acções, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2003, p. 16).

Então, política pública é essa sequência de acções/decisões/conflitos/debates que podem ou não transformar um problema do Governo/Estado em ideias e soluções. É uma forma de visualizar e estudar os processos de Governo e do Estado.

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um Governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um Governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (Oliveira, 2010).

Assim sendo, as políticas públicas, são conjunto de programas, acções e actividades desenvolvidas pelo Estado, directa ou indirectamente, com a participação de entidades públicas ou privadas, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou, para determinado segmento social, cultural, étnico ou económico.

Segundo Eugénio Lahera Parada,

Uma política pública corresponde a cursos de acção e fluxos de informações relacionados com um objectivo público definido de forma democrática; os que são desenvolvidos pelo sector público e, frequentemente, com a participação da comunidade do sector privado (2002 p. 01).

Políticas públicas, são directrizes, princípios e norteadores de acção do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre actores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam acções que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Nem sempre, porém, há compatibilidade entre as intervenções e declarações de vontade e as acções desenvolvidas. Devem ser consideradas também as “não-acções”, as omissões, como formas de manifestação de políticas, pois representam opções e orientações dos que ocupam cargos.

A Política Pública possui dois elementos fundamentais, segundo Brancalion et al (2015):

- a) Intencionalidade pública: motivação para o estabelecimento de acções para tratamento ou para resolução de um problema;
- b) Problema público: diferença entre uma situação actual vivida e uma situação ideal possível à realidade colectiva.

As políticas públicas podem ser formuladas principalmente por iniciativa dos poderes executivo, ou legislativo, separada ou conjuntamente, a partir de demandas e propostas da sociedade, em seus diversos segmentos. A participação da sociedade na formulação,

acompanhamento e avaliação das políticas públicas, só é possível mediante uma sociedade democrática, pois permite a liberdade de expressão na elaboração e discussão dos planos e acompanhamento da sociedade, em tempo real na execução dos projectos.

Em confirmação com o pensamento antes exposto, Cunha e Costa entendem que,

O processo de formulação de uma política envolve a identificação dos diversos actores e dos diferentes interesses que permeiam a luta por inclusão de determinada questão na agenda pública e, posteriormente, a sua regulamentação como política pública. Assim, pode-se perceber a mobilização de grupos representantes da sociedade civil e do Estado que discutem e fundamentam suas argumentações, no sentido de regulamentar direitos sociais e formular uma política pública que expresse os interesses e as necessidades de todos os envolvidos (2003, p. 8).

A formulação de políticas públicas constitui programas e acções (o que fazer), metas e objectivos (onde chegar) e estratégias de acção (como fazer) que devem produzir resultados ou mudanças no mundo real.

Para que as políticas públicas transformem uma sociedade é preciso: actores políticos com capacidades para diagnosticar e analisar a realidade social, económica e política em que vivem, além de negociar de forma democrática com os diferentes actores envolvidos no processo. *“Tudo isso envolve habilidades para gerenciar complexidades (em cenários de incertezas e turbulência) e conseguir colaboração de todos os que estão envolvidos na implementação de determinadas acções de Governo”* (Rodrigues, 2011).

Para o mesmo autor, *“a eficácia das políticas públicas depende do grau de eficiência da gestão o que, por sua vez, implica não apenas a qualidade dos gestores para exercer seu ofício público, mas também um ambiente de actuação que favoreça a governança democrática e a responsabilização política”* (Cf.: Rodrigues, 2011, p. 25).

Ao se pensar em política pública, faz-se necessária a compreensão do termo público e sua dimensão. Nesse sentido, Cunha e Costa (2003, p. 13), *apud* Pereira (2007) destaca que:

o termo público, associado à política, não é uma referência exclusiva ao Estado, como muitos pensam, mas sim à coisa pública, ou seja, de todos, sob a égide de uma mesma lei e o apoio de uma comunidade de interesses. Portanto, embora as políticas públicas sejam reguladas e, frequentemente, providas pelo Estado, elas também englobam preferências, escolhas e decisões privadas podendo e devendo ser controladas pelos cidadãos. A política pública expressa, assim, a conversão de decisões privadas em decisões e acções públicas, que afectam a todos.

As políticas públicas traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e



redistribuição de poder, o papel do conflito social nos processos de decisão, a repartição de custos e benefícios sociais.

Elaborar uma política pública significa definir *quem* decide *o quê*, *quando*, com que *consequências* e *para quem*. São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da sociedade civil e com a cultura política vigente.

### **Surgimento da área de políticas públicas**

Entender a origem e a ontologia de uma área do conhecimento é importante para melhor compreender seus desdobramentos, sua trajetória e suas perspectivas. A política pública, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, nasce nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos Governos. Assim, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado (o Governo), produtor por excelência, de políticas públicas.

Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direito para a ênfase nos estudos sobre a acção dos Governos.

O pressuposto analítico que regeu a constituição e a consolidação dos estudos sobre políticas públicas é o de que, em democracias estáveis, aquilo que o Governo faz ou deixa de fazer é passível de ser (a) formulado cientificamente e (b) analisado por pesquisadores independentes. A trajetória da disciplina, que nasce como sub-área da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, céptico da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” Governo. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os Governos optam por determinadas acções.

Na área do Governo propriamente dito, a introdução da política pública como ferramenta das decisões do Governo é produto da Guerra Fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências.

### **Fundadores da área de políticas públicas**

A área de políticas públicas contou com quatro grandes pais/fundadores, nomeadamente H. Laswell, H. Simon, C. Lindblom e D. Easton, que deram um importante contributo nesta área do saber: Laswell (1936) introduz a expressão *policy analysis* (análise de política pública), ainda nos anos 30, como forma de conciliar conhecimento científico/académico com a produção empírica dos Governos e, também, como forma de estabelecer o diálogo entre cientistas sociais, grupos de interesse e Governo.

Simon (1957) introduziu o conceito de racionalidade limitada dos decisores públicos (*policy makers*), argumentando, todavia, que a limitação da racionalidade poderia ser minimizada pelo conhecimento racional. Para Simon, a racionalidade dos decisores públicos é sempre limitada por problemas, tais como: informação incompleta ou imperfeita, tempo para a tomada de decisão, auto-interesse dos decisores, etc., mas a racionalidade, segundo Simon, pode ser maximizada até um ponto satisfatório pela criação de estruturas (conjunto de regras e incentivos) que enquadre o comportamento dos actores e modele esse comportamento na direcção de resultados desejados, impedindo, inclusive, a busca de maximização de interesses próprios.

Lindblom (1959; 1979) questionou a ênfase no racionalismo de Laswell e Simon e propôs a incorporação de outras variáveis à formulação e à análise de políticas públicas, tais como as relações de poder e a integração entre as diferentes fases do processo decisório, o que não teria necessariamente um fim ou um princípio. Daí por que as políticas públicas precisariam incorporar outros elementos à sua formulação e à sua análise, além das questões de racionalidade, tais como o papel das eleições, das burocracias, dos partidos e dos grupos de interesse.

Easton (1965) contribuiu para a área ao definir a política pública como um sistema, ou seja, como uma relação entre formulação, resultados e ambiente. Segundo Easton, políticas públicas recebem *inputs* dos partidos, da mídia e dos grupos de interesse, que influenciam seus resultados e efeitos.

Das diversas definições e modelos sobre políticas públicas, podemos extrair e sintetizar seus elementos principais:

A política pública permite distinguir entre o que o Governo pretende fazer e o que, de facto, faz. A política pública envolve vários actores e níveis de decisão, embora seja materializada através dos Governos, e não necessariamente se restringe a participantes formais, já que os informais são também importantes.

A política pública é abrangente e não se limita a leis e regras; A política pública é uma acção intencional, com objectivos a serem alcançados; a política pública, embora tenha impactos a curto prazo, é uma política de longo prazo; a política pública envolve processos subsequentes após a sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação.

### **Objectivos das políticas públicas**

Somos de opinião que as políticas públicas visam responder a demandas, principalmente dos sectores marginalizados da sociedade, considerados como vulneráveis. Essas demandas são interpretadas por aqueles que ocupam o poder, mas influenciadas por uma agenda que se cria na sociedade civil através da pressão e mobilização social.

Visam ampliar e efectivar direitos de cidadania, também prestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente.

Objectivam promover o desenvolvimento, criando alternativas de geração de emprego e renda como forma compensatória dos ajustes criados por outras políticas de cunho mais estratégico (económicas). Ainda outras são necessárias para regular conflitos entre os diversos actores sociais que, mesmo hegemónicos, têm contradições de interesses que não se resolvem por si mesmas ou pelo mercado e necessitam de mediação.

### **Políticas públicas como processo**

As políticas públicas são um processo dinâmico, com negociações, pressões, mobilizações, alianças ou coalizões de interesses. Compreendem a formação de uma agenda que pode reflectir ou não os interesses dos sectores maioritários da população, a depender do grau de mobilização da sociedade civil para se fazer ouvir e do grau de institucionalização de mecanismos que viabilizem sua participação. É preciso entender composição de classe, mecanismos internos de decisão dos diversos aparelhos, seus conflitos e alianças internas da estrutura de poder, que não é monolítica ou impermeável às pressões sociais, já que nela se reflectem os conflitos da sociedade.

Na sociedade civil também há uma diversidade de interesses e de visões que precisa ser debatida, confrontada, negociada, buscando-se um consenso mínimo. Essa formulação hoje se torna complexa devido à fragmentação das organizações, apesar de algumas iniciativas de articulação em alguns sectores da vida.

Alguns elementos de conteúdo e de processo na estruturação das políticas públicas já estão claros, tais como: sustentabilidade, democratização, eficácia, transparência, participação,

qualidade de vida. Esses elementos precisam ser traduzidos, contudo, em parâmetros objectivos, para que possam nortear a elaboração, implementação e avaliação das políticas propostas.

Para uma participação efectiva e eficaz da sociedade civil, alguns momentos podem ser identificados e precisam ser devidamente acompanhados:

a) Elaboração e formulação de um diagnóstico participativo e estratégico com os principais actores envolvidos, no qual se possa identificar os obstáculos ao desenvolvimento, factores restritivos, oportunidades e potencialidades; negociação entre os diferentes atores;

b) Identificação de experiências bem-sucedidas nos vários campos, sua sistematização e análise de custos e resultados, tendo em vista possibilidades de ampliação de escalas e criação de novas alternativas;

c) Debate público e mobilização da sociedade civil em torno das alternativas entre os actores;

d) Decisão e definição em torno de alternativas; competências das diversas esferas públicas envolvidas, dos recursos e estratégias de implementação, cronogramas, parâmetros de avaliação;

e) Detalhamento de modelos e projectos, directrizes e estratégias; identificação das fontes de recursos; orçamento; mobilização dos meios disponíveis e a providenciar; mapeamento de possíveis parcerias, para a implementação;

f) Na execução, publicitação, mobilização e definição de papéis dos actores, suas responsabilidades e atribuições, accionamento dos instrumentos e meios de articulação;

g) Na avaliação, acompanhamento do processo e resultados conforme indicadores; redefinição das acções e projectos.

### **Ciclos de política pública**

Antes de adentrar na análise do Plano Nacional de Educação, torna-se prudente delinear algumas e breves considerações a respeito da elaboração das políticas públicas.

Segundo Rodrigues (2010), há ciclos ou processos de gestão na elaboração das políticas públicas. Assim, elas são concebidas como um “*processo composto por um conjunto de actividades (etapas ou estágios) que visam atender às demandas e interesses da sociedade*” (Ibid.), mas em consonância com a lei. A autora descreve os ciclos principais na elaboração das políticas públicas:

a) **Preparação da decisão política** – o Governo decide enfrentar um determinado problema e buscar algum tipo de solução para uma situação que produz privação, necessidade ou

não satisfação. O problema existe? O Governo deve-se envolver nesse problema? De que maneira? Envolve a selecção de um curso de acção a partir de uma gama de opções. A tomada de decisão é a função de política pública em que se decide por uma acção para tratar de um problema, levando em conta uma série de considerações e análises políticas e técnicas.

b) **Definição da Agenda**, diz respeito ao processo pelo qual os Governos decidem quais questões precisam de sua atenção. Ela enfoca, entre outras coisas, na determinação e definição do que constitui o “problema”, que acções de política pública subsequente são destinadas a resolver. Uma agenda é uma lista de questões ou problemas aos quais agentes governamentais e outros membros na comunidade estão atentando em certo momento. A definição de agenda implica determinado Governo reconhecer que um problema é uma questão pública digna de sua atenção.

c) **Formulação**: na formulação das políticas públicas, a discussão passa a girar em torno do desenvolvimento de cursos de acções aceitáveis e pertinentes para lidar com um determinado problema público. A construção da solução para um determinado problema implica, em primeiro lugar, a realização de um **diagnóstico**. Para que o programa/político saia do papel, é preciso interpretar o ambiente para planejar/organizar as acções, decidir sobre quais os benefícios/serviços que se pretende implementar, e de onde serão extraídos os recursos para sua implementação.

Nessa fase do processo, uma gama de potenciais escolhas de políticas é identificada e uma avaliação preliminar da sua viabilidade é oferecida, mediante as ferramentas *de políticas públicas*, também conhecidas como *instrumentos de políticas* ou *instrumentos de governo*, são os meios ou dispositivos que os Governos, de facto, usam para implementar políticas. As ferramentas de políticas públicas dividem-se em duas categorias principais.

a) *Instrumentos privados*: envolvem pouca ou nenhuma actividade (ou participação) directa do Governo, só por actores privados apenas.

b) *Instrumentos públicos*: são apoiados pela soberania do Estado ou informações que residem dentro dos Governos.

d) **Implementação**, significa a aplicação da política pela máquina burocrática do Governo. Trata-se do momento de preparação para colocar as acções do Governo em prática. É um processo dinâmico e não linear. A implementação ocorre na fase do processo de políticas públicas em que as decisões de política pública se traduzem em acções.

Analisar o contexto em que se está implementando uma política é importante para sua eficácia. Embora diversos factores contextuais possam ser importantes para um determinado caso, quatro demandam uma atenção especial.

d.1) *Grau de estabilidade política*. O ambiente pode ser considerado “propício” para a implementação de políticas.

d.2) *Grau em que o ambiente político e económico externo está mudando*, lentamente ou mais rapidamente. A forma como esses dois primeiros factores (o ambiente geral de políticas públicas facilitador e o ritmo de mudança) se cruzam pode oferecer pistas para as perspectivas de implementação.

d.3) *Abertura do processo de políticas públicas*, refere-se ao grau em que o processo é influenciado por uma série de actores, em vez de ter uma base de tomada de decisão estreita. Exemplificando, em um país com diversidade cultural e ideológica, com presença forte de ONGs e liberdade de imprensa, a formulação de políticas será inevitavelmente moldada por um grande número de actores, diferente do que ocorreria em um país em que a formulação de políticas é restrita a uma pequena elite.

d.4) *Grau de descentralização do sector público*. A descentralização é um dos focos dos debates sobre desenvolvimento nas últimas décadas, com a maioria dos países implementando, ou pelo menos apoiando, a ideia de passar autoridade e recursos para níveis mais baixos de Governo (descentralização territorial) ou para autoridades reconstituídas não tradicionais (descentralização funcional).

e) **Monitoramento**: como as agências administrativas afectam e conferem conteúdo às políticas adoptadas, há necessidade de se realizar uma avaliação pontual das acções do Governo referentes ao impacto da implementação.

f) **Avaliação**: por fim, a actividade de Avaliação de resultados da política/programa concentra-se nos efeitos gerados; RODRIGUES (2010), refere-se às actividades realizadas por conjunto de actores estatais e sociais com o intuito de determinar como uma política pública se saiu na prática, bem como estimar o provável desempenho dela no futuro. Nessa etapa examina-se tanto os meios utilizados, como os objectivos alcançados por uma política pública na prática. Em alguns casos, os resultados e as recomendações da avaliação podem retro alimentar novas rodadas de criação de políticas, levando ao aprimoramento do desenho e da implementação de uma política pública, ou até à sua completa reforma ou revogação.

A formulação de políticas pode ser vista como um processo de negociações, favores e trocas (ou transacções), entre os actores políticos. Algumas dessas trocas são consumadas de maneira instantânea (transacções imediatas). Em muitos outros casos, trocam-se acções ou recursos correntes (como votos) por promessas de acções ou recursos futuros (transacções intertemporais).

As políticas públicas normalmente estão constituídas por:

**Planos** estabelecem diretrizes, prioridades e objectivos gerais a serem alcançados em períodos relativamente longos;

**Programas** estabelecem, por sua vez, objectivos gerais e específicos focados em determinado tema, público, conjunto institucional ou área geográfica;

**Acções** visam o alcance de determinado objectivo estabelecido pelo programa;

**Actividade**, por sua vez, visa dar com certeza à acção.

As ferramentas de políticas públicas, também conhecidas como instrumentos de políticas ou instrumentos de Governo, são os meios ou dispositivos que os Governos de facto usam para implementar políticas.

### **Trajectória histórica de Ensino Superior em Angola**

Foi mediante as políticas públicas que o Governo colonial começou a desenvolver o Ensino Superior na sua antiga colónia de Angola. Nesta perspectiva apresentámo-lo em três períodos:

#### **Dos Estudos Gerais à Universidade Agostinho Neto (1985)**

No período em que Angola era um território com estatuto de colónia de Portugal, na sequência das insurreições armadas ocorridas em Luanda, capital da colónia portuguesa, assim como em outras localidades, o Governo português foi obrigado a alterar a sua política educativa, especialmente superior em Angola e Moçambique. Em 1961, o Conselho Legislativo de Angola, aprovou o Plano do Governo para 1962 apresentado pelo então Governador-geral, Venâncio Deslandes (Soares, 2004). Entre os objectivos de desenvolvimento económico e social contemplava a criação de instituições educativas superiores tendo em vista a formação de recursos humanos qualificados em áreas indispensáveis para promover o desenvolvimento económico e social da colónia. É nesta senda que surge a universidade em Angola

Por força do Diploma Legislativo n.º 3235, do Governador-geral de Angola, são criados, em 1962, os Centros de Estudos Universitários, junto dos Institutos Científicos e do Laboratório

de Engenharia de Angola, tendo em conta o insuficiente número de técnicos de nível universitário que constituía um dos maiores obstáculos ao desenvolvimento de Angola. Após a aprovação do referido instrumento legal, a publicação das Portarias n.ºs 12196 e 12201, através das quais são instituídos os cinco Centros de Estudos Universitários com os respectivos planos dos cursos profissionais e de especialização por semestres, distribuídos por Luanda, Huambo e Lubango.

Em 1963, inicia-se os Estudos Universitários, na colónia portuguesa de Angola e Moçambique com a criação dos seguintes cursos:

Medicina, Engenharia (Luanda);

Veterinária, Agronomia, Silvicultura, Agricultura e Pecuária (Huambo, antiga Nova Lisboa);

Ciências Pedagógicas de preparação do pessoal docente para estudos humanísticos (Lubango) e, outros cursos que se foram estabelecendo com o intuito de alargar o Ensino Superior em Angola.

Deste modo, o ensino ministrado organiza-se com base numa estrutura departamental: (I) Ciências Pedagógicas; (II) Médico-Cirúrgico; (III) Engenharia Civil; (IV) Engenharia de Minas; (V) Engenharia Mecânica; (VI) Engenharia Eletrotécnica; (VII) Engenharia Química-Industrial; (VIII) Engenharia Agronómica; (IX) Silvicultura; (X) Medicina Veterinária.

Com intuito de alargar a formação superior, foram do ponto de vista administrativo desconcentrar as estruturas em todo o território, tendo surgido assim, em 1966, delegações em Sá da Bandeira, actual cidade do Lubango, com os cursos de Preparação de Professores do 8.º e 11.º grupo de ensino técnico.

Em 1968, são criados, em Luanda, a Faculdade de Ciências e Engenharia Geográfica e, na cidade do Lubango, o curso de Matemática. Neste mesmo ano, são extintos os cursos de Preparação de Professores do 8.º e 11.º grupo do ensino técnico, devido à abertura, na cidade do Lubango, da Faculdade de Letras, na qual eram leccionados cursos de Ciências Pedagógicas, Matemática, Geografia, História e Românicas.

Ainda em Dezembro de 1968, os Estudos Gerais Universitários de Angola passaram a ser denominados Universidade de Luanda que se distribuía em cursos diferenciados pelas três principais cidades de Angola, nomeadamente Luanda, Nova Lisboa (Huambo) e Sá da Bandeira (Lubango), cujo Reitor era André Navarro.

Entretanto, surgem novos cursos, em 1969: Filologia Românica, História e Geografia em Luanda, em 1972, o Centro de Estudos de Engenharia de Minas e Geologia, que visava



promover a investigação científica e apoiar as indústrias mineiras, actuando como organismo oficial consultivo.

No contexto do processo de descolonização de Angola, num acto administrativo em que intervêm, o Alto-Comissário de Portugal, Silva Cardoso e o então Ministro da Educação do Governo de Transição, Dr. Jerónimo Elavoco Wanga, a Universidade de Luanda dá lugar, em 1975, as três diferentes universidades com autonomia própria e que tiveram vida efémera:

Universidade de Luanda;

Universidade do Huambo;

Universidade do Lubango.

Um ano após a proclamação da Independência, em 1976, as três Universidades passaram a integrar a Universidade de Angola, criada por Decreto n.º 60/76, de 19 de Junho. De acordo com o referido diploma, o país devia dotar-se de estruturas necessárias para o exercício efectivo da soberania, tendo sido lançado as bases para reformar o sistema educativo de modo a responder aos reais interesses e profundas aspirações do Povo Angolano.

Procede-se à reorganização do Ministério da Educação e Cultura, passando a Universidade de Angola a fazer parte deste órgão do Governo. E o Instituto de Investigação Científica de Angola, viria a ser integrado na Universidade de Angola cujo Reitor foi o primeiro Presidente da República, Dr. António Agostinho Neto. Por força da resolução 1/85, do Conselho de Defesa e Segurança, a Universidade de Angola passa a denomina-se Universidade Agostinho Neto (UAN), em 1985, em memória do seu primeiro Reitor.

### **Ensino Superior em Angola de 1985- 2009**

No quadro do seu desenvolvimento, a UAN implantou as suas Unidades Orgânicas em várias províncias do país, distribuindo-se em unidades administrativas que tinham diferentes designações: Centros, Pólos e Núcleos Universitários. A distribuição geográfica dos Centros Universitários obedeceu à seguinte organização:

**Quadro – Centros Universitários distribuídos por províncias**

<b>N.ºs</b>	<b>Centro Universitários</b>	<b>Províncias</b>
01	Centro Universitário de Luanda	Luanda e Bengo
02	Centro Universitário de Cabinda	Cabinda e Zaire
03	Centro Universitário do Uíge	Uíge, Cuanza-Norte e Malange
04	Centro Universitário do Huambo	Huambo e Bié

05	Centro Universitário de Benguela	Benguela e Cuanza-Sul
06	Centro Universitário da Huíla	Namibe, Huíla, Cunene e C.Cubango

Fonte: Relatório da UAN (2002-2004), apud Kandingi, 2016

Os Centros Universitários subordinavam à Reitoria da UAN, eram dirigidos por um Vice-Reitor ou por um coordenador nomeado pelo Reitor, englobavam todas as Unidades Orgânicas de ensino e investigação de uma determinada região, caracterizadas pela sua autonomia pedagógica, científica, administrativa e financeira. Os Pólos Universitários eram um embrião de um futuro centro universitário estando subordinado a um deles, que pode conter Unidades Orgânicas e Núcleos Universitários ainda não autónomos sob o ponto de vista pedagógico e científico. Os Núcleos Universitários eram um embrião de uma Unidade Orgânica em fase de desenvolvimento, estando dependente desta para efeitos académicos e científicos, sendo possível a prática de Ensino à Distância (Cf. Relatório da UAN, 2002).

Com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 2001, desencadeia-se a reforma educativa que daria lugar a uma nova geografia do Ensino Superior, tendo a UAN passado de uma implantação em 6 províncias para mais de 12 províncias, em 2008.

A UAN (2002-2008) era a única universidade pública, com 6 Centros Universitários, 1 Pólo Universitário, 21 Unidades Orgânicas (7 Faculdades, 8 Institutos e 6 Escolas Superiores) e organizada em Departamentos de Ensino e Investigação, ministrando cursos e especialidades em diversas áreas científicas, a nível de Graduação (Bacharelato e Licenciatura) e de Pós-Graduação (Mestrado e Doutoramento).

### **De 2009 até à actualidade**

Em nosso entender no período de paz as transformações introduzidas no sistema de Ensino Superior em Angola tem como ponto de referência a política que consistiu em redimensionar a UAN, o que, por seu turno, alargou o sistema de Ensino Superior angolano, ou seja, os núcleos referidos anteriormente, que pertenciam a UAN, alocados entre as províncias de Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza- Sul, foram transformados em Regiões Universitárias autónomas, a partir do ano 2009, mediante o Decreto nº 07/09 de 12 de Maio.

Nesta perspectiva, o país passou a dispor, para além da UAN, de seis instituições públicas de Ensino Superior, nomeadamente, a Universidade Katyavala Buila (UKB); a Universidade 11 de Novembro (UON); Universidade Lueji A Nkonde (ULAN); Universidade José Eduardo dos Santos (UJES); a Universidade Mandume Ya Ndemufayo (UMN); e a Universidade KimpaVita

(UKV). E a aprovação aos 12 de Abril de 2014, pela Comissão Política do Conselho de Ministros, da Universidade Kuito Kuanavale (UKK).

### **Considerações finais**

As políticas públicas resultam, em resumo, da actividade política, envolvendo mais de uma decisão política e, requerendo várias acções estratégicas destinadas a implementar objectivos desejados. As mesmas constituem um conjunto articulado de acções, decisões e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demandas e interesses envolvidos.

Políticas públicas são acções de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público. Dispõem sobre “o que fazer” (acções), “onde chegar” (metas ou objectivos relacionados ao estado de coisas que se pretende alterar) e “como fazer” (estratégias de acção) (Rodrigues, 2010).

Pois, a política pública tem como objetivo a melhoria da qualidade de Ensino Superior em Angola e bem implementadas conduzem-nos a:

- I - Universalização do Ensino Superior Angolano;
- II - Melhoria da qualidade do Ensino Superior;
- III - Formação de quadros para o bom desempenho profissional;
- IV - Promoção humanística, científica, pedagógica e tecnológica do País.

Os planos devem contemplar a realidade nacional, provincial e municipal, razão pela qual se mostra de extrema relevância o diagnosticar antes da sua realização, pois as metas, estratégias e diretrizes devem ser bem definidas, de modo a contemplar a melhoria da Ensino Superior em face da realidade apresentada.

Assim, Bordignon (2014) esclarece que as *Directrizes*: apontam a direcção a seguir na caminhada, balizada pelas políticas e por princípios indicando o rumo a seguir e o futuro desejado. Estabelecendo as definições normativas das políticas; *Metas*: constituem objectivos quantificados e datados, representando o compromisso dos Governos e da sociedade, orientando a acção dos agentes públicos e controle social; *Estratégias*: devem constituir programas definidores das acções do Governo para alcançar as metas.

Neste sentido, as políticas públicas estão directamente ligadas à qualidade do Ensino Superior e, conseqüentemente, à construção de uma nova ordem social, em que a cidadania seja construída primeiramente nas famílias e, posteriormente, nas escolas e na sociedade, tornando o Ensino Superior mais qualitativo, em todos os âmbitos, formando assim, verdadeiros cidadãos.

Do que precede, pode-se concluir que o principal foco analítico da política pública está na identificação do tipo de problema que a política pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político, à sociedade política, e nas instituições/ regras que irão modelar a decisão e a implementação da política pública.

Uma política pública, num país democrático, deve estar sempre lutando pela universalização dos benefícios sociais, como escola de qualidade para todos, hospitais com equipamentos e funcionários adequados para suprir a demanda dos problemas da população, saneamento básico, entre outros.

A universidade tem o papel social no desenvolvimento da sociedade, pois "*a casa onde se acolhe toda a nossa sede de saber e toda a nossa sede de melhorar*" (Teixeira, 1962) por meio do ensino, pesquisa e extensão, perpassa necessariamente por considerarmos que a Educação Superior ocupa, na sociedade contemporânea, uma relação com a construção e adopção de políticas públicas sustentadas na contemporaneidade e que corresponde os cursos de acções e fluxos de informações relacionados com um objectivo público definido de forma democrática, desenvolvido pelo sector público, com a participação do sector privado e da população alvo. Deste modoconcluimos:

- Por ser património da sociedade, a Universidade em especial, deve oferecer respostas concretas a essa mesma sociedade, respostas que reproduzam ou modifiquem os valores da sociedade na qual esteja inserida, por meio das pesquisas nascidas em seu seio e dos debates que visem melhorar a qualidade de vida;

- As instituições de Ensino Superior devem ter uma gestão autónoma de ponto de vista administrativo, pedagógico, científico e financeiro e a política para a implementação de novos cursos que tenham em conta a realidade onde está inserida, dando soluções e oportunidades para resolver os problemas que afligem a sociedade;

- Apostar em quadros comprometidos com a qualidade e que respondam à expectativa do Ensino Superior;

- Melhorar a atitude e a postura do docente universitário que dignifiquem o ambiente académico, com vista a fomentar a cultura de competitividade salutar;

- Identificar os exemplos de referência na gestão universitária, para promover a aplicação de boas práticas;

- Elaborar, a nível de cada IES, um plano de formação continuada, para suprir o défice do corpo docente;

- Adequar as carreiras de docente e de investigador científico, segundo os desafios atinentes à melhoria de qualidade de vida do pessoal docente e não docente das Instituições do Ensino Superior e à dinamização da investigação científica;

## Referências

- BORDIGNON, Genuíno. "Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento". In: SOUZA, Donaldo Bello de & MARTINS, Ângela Maria (orgs.). *Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. São Paulo, Edições Loyola, 2014
- BRANCALEON, Brígida Batista et al. *Políticas Públicas. Conceitos Básicos*. Material didático para Ensino a Distância ministrada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Irene Kazumi Miura da Universidade São Paulo, 2015.
- CHUNG, Fay. "Educação na África Actual". In: DELORS, Jacques (Coord.). *Educação um tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI* (pp. 197-199). Porto, Edições ASA, 1996.
- CUNHA E. P et al. & COSTA, B. L. D. "Políticas Públicas Sociais. As mudanças na agenda das políticas sociais no Brasil e os desafios da inovação. O caso das políticas de assistência social à infância e à adolescência". In: CARVALHO, A. et al (orgs). *Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2003
- Decreto n.º 7/09, de 12 de Maio. Publicado no Diário da República, I Série, N.º 87.
- Decreto n.º 90/09, de 15 de Dezembro. Publicado no Diário da República, I Série, N.º 87.
- Decreto n.º 5/09, de 7 de Abril. *Diário da República* I Série, N.º 64.
- Decreto Presidencial n.º 172/13, de 29 de Outubro. Publicado no Diário da República, I Série n.º 208.
- DYE, Thomas D. *Understanding public policy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984.
- KANDINGI, Adelina Alexandra Carlos Pio de. *A expansão do Ensino Superior em Angola. Um estudo sobre impacte das instituições de ensino superior privado*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, 2016.
- LYNN, L. E. *Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis*. Santa Monica, Calif.: Goodyear, 1980.

- LASWELL, H.D. (1936/1958). *Politics: who gets what, when, how*. Cleveland: Meridian Books.
- MEAD, L. M. *Public policy: vision, potencial, limits*. Policy Currents, 1995.
- OLIVEIRA, Adão Francisco de. "Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didáctica:". In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUCG, 2010.
- PARADA, Eugénio Lahera. *Introducción a las Políticas Públicas*. Santiago (Chile): Fondo de Cultura Económica, 2002
- PEREIRA, Thiago Ingrassia. *Pré-Vestibulares Populares em Porto Alegre: na fronteira entre o público e o privado*. 2007. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- PETERS, B. G. *American public policy*. Chatham, N.J.: Chatham House, 1986.
- RIBEIRO, M. A. & SALDANHA, A. V. *Textos de direito internacional público – Organizações internacionais*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 2003.
- RODRIGUES, Marta M. Assumpção. *Políticas Públicas*. São Paulo, Publifolha. (Coleção Folha Explica), 2001
- RODRIGUES, Marta Maria Assumpção. *Políticas Públicas*. São Paulo, Publifolha, 2010.
- SOARES, A. C. "Universidade em Angola: A sua criação em 1962". *Episteme – Revista Multidisciplinar*. Ano IV, 2ª Série, n.º triplo 13-14, pp. 1-12. Lisboa, UTL, 2004.
- SOUZA, Celina. "Políticas Públicas: Questões Temáticas e de Pesquisa", *Caderno CRH* 39: 11-24, 2003.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola. "Notas para a história da educação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.37, n.85. 1962. Acesso em 2017.
- UAN. *Relatório da Reitoria da Universidade Agostinho Neto*. Angola, Luanda, 2002

## **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 (udziwirevista@gmail.com ou 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.