

ACTAS DO I FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2017)

“Por uma Educação Social Participativa”

Adelino Evaristo Murimo
Benedito Mauricio Sapane
Pedro Mateus
(Organizadores)



**ACTAS DO I FÓRUM
NACIONAL DE EDUCAÇÃO
(2017)**

“Por uma Educação Social Participativa”

ACTAS DO I FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2017)

“Por uma Educação Social Participativa”

Adelino Evaristo Murimo
Benedito Mauricio Sapane
Pedro Mateus
(Organizadores)



FICHA TÉCNICA

Título:

ACTAS DO I FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2017)
“ Por uma Educação Social Participativa”

Organizadores:

Adelino Evaristo Murimo
Benedito Mauricio Sapane
Pedro Mateus

Editora:

Educar-UP

Capa:

Regina Agostinho Maluleque

Arranjo gráfico e paginação:

PubliFix Edições

Impressão:

PubliFix Edições

ISBN:

978-989-54762-2-0

Tiragem

500 exemplares

Copyright: © Reservados todos os direitos.

É expressamente proibida a reprodução total ou parcial desta obra por qualquer meio incluindo a fotocópia e o tratamento informático, sem a autorização expressa dos titulares dos direitos.

Gaza, Moçambique
2018

ACTAS DO I FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2017)

“ Por uma Educação Social Participativa”

Reitor da Universidade Pedagógica, Prof. Doutor Jorge Ferrão

Director do CEPE: Prof. Doutor Benedito Mauricio Sapane

Comissão Organizadora

- Prof. Doutor Bento Rupia Júnior (Coordenador) - UP CEPE/FCSF
- Prof. Doutor Jó Capece - UP CEPE/FCNM
- Prof. Doutor Daniel da Costa - UP CEPE/ESTEC
- Mestre Angelina Comé - UP FCLCA
- Mestre Eduardo Machava - UP CEPE/FEFD
- Mestre Florência Jonasse - UP CEPE/ESTEC
- Mestre Adilson Muthambe - UP CEPE/FACEP
- dr. Germano Tiroso - UP CEPE

Comissão Científica

- Prof. Doutor Juliano Bastos (Coordenador) - UP CEPE/FACEP
- Prof. Doutor Jefferson Mainardes - Universidade Estadual de Ponta Grossa – Brasil
- Prof. Doutor Benedito Maurício Sapane – UP CEPE/FACEP
- Prof. Doutora Elizabeth Macedo - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Brasil
- Prof. Doutora Carla Maciel - UP CEPE/FCLCA
- Prof. Doutora Zulmira Luís Francisco - UP Gaza
- Prof. Doutor Adelino Evaristo Murimo - UP Beira
- Prof. Doutora Suzete Buque - CEPE FCTA
- Prof. Doutor Pedro Mateus - UP Beira
- Prof. Doutor Adelino Chissale - USTM
- Prof. Doutor Francisco Maria - UEM
- Prof. Doutor Manuel Guro - UEM

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	10
PARTE I: CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO, DESENVOLVIMENTO SOCIAL ...	11
INFLUÊNCIA DA IDENTIDADE CULTURAL NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	12
<i>Almeida Meque Gomundanbe</i>	
GÉNERO NAS CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA. PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE FACTORES QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA DE CURSOS NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA	21
<i>Adelino Evaristo Murimo</i>	
PARTE II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	39
FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: PRECARIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO	40
<i>Pedro Mateus</i>	
ANÁLISE DA ESTRUTURA ACTUAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO MÓDULO DE ELABORAÇÃO NO e-SISTAFE DOS FUNCIONÁRIOS DO ESTADO	55
<i>Ana Gabriela Lopes Eugénio e Benedito Mauricio Sapane</i>	

PARTE III: CURRÍCULO, GESTÃO E COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	70
O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE BIOLOGIA NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA.....	71
<i>Osmane Adrimo Ussene</i>	
USO DE JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO.....	90
<i>José Augusta Joaquim Guitofó</i>	
PARTE IV: FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO SOCIAL.....	101
PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR - CASO DA ESG DE MARRUPA, 2010-2015.....	102
<i>Jorge Arnaldo e Afonso Alfredo Akimo</i>	
ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL DOS ALUNOS.....	122
<i>Ngoie Kazimingi Patrick</i>	
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A PROGRESSÃO SEMI-AUTOMÁTICA NO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO NA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE ANCHILO, CIDADE DE NAMPULA	132
<i>Armando Alfredo, Mussa Abacar e Siquinha Vasco Lucas</i>	
PARTE V: EVOLUÇÃO E DINÂMICA DOS SUBSISTEMAS EDUCACIONAIS	144
O DESAFIO DA PUBLICAÇÃO DAS PESQUISAS PRODUZIDAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MOÇAMBIQUE - UMA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UEM E UP..	145
<i>Fernando Lives Andela Niquice e Silvia H. Koller</i>	
DA REFORMA AO REDESENHO SISTÊMICO: UMA REFLEXÃO SOBRE O SUBSISTEMA DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE.....	162
<i>Alcídio Dos Santos Quenhé</i>	
PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM ESTUDANTES ADULTOS NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA	172
<i>Machel Isac e Bendita Donaciano Lopes</i>	

PREFÁCIO

Adelino Inácio Assane¹

Sob lema “*Por uma educação social participativa*” o Centro de Estudos e Políticas Educativas (CEPE) promoveu o primeiro Fórum Nacional de Educação com pretexto de discutir os processos educativos que ocorrem nos diferentes espaços da sociedade moçambicana. Com o lema, assume a educação como um processo que deve vincular à todos, tal como preconiza a Constituição da República de Moçambique, como direito e dever de cada um dos moçambicanos. O carácter social e participativo da Educação pode-se concretizar se o educador assumir uma posição radicalmente comprometida com a realização de um humanismo libertador, dialógico, criativo e acima de tudo ético. A participação em educação, não deve ser vista apenas no sentido de integrar as crianças em ambientes escolares, convidar os pais e encarregados de educação a estar nas reuniões de conselhos escolar, mas acima de tudo, se estes agentes de processos educativos forem ouvidos e respeitadas as suas opiniões dentro e/ou fora da escola.

O I Fórum Nacional de Educação, ao assumir a *necessidade de construção de um novo projecto societário, emancipatório, em que a educação passe a cumprir seu real e relevante papel de fomentadora da vivência de novos valores (CEPE, 2017)²*, coloca a educação como um elemento que é capaz de promover um diálogo aberto, onde o exercício da argumentação dos participantes e dos sujeitos participantes garante que as diferentes posições tenham iguais condições de serem ouvidas, debatidas e avaliadas por meio de um processo de construção dialógica do mundo

¹ Doutorado em Educação na Universidade Federal Fluminense, docente do Quadro da Universidade Pedagógica - Delegação de Nam-pula. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar (GEPECE). adiassane@yahoo.com.br

² CEPE, UP (2017). Fórum Nacional de Educação. CEPE, Maputo.

humano. Como referem Oliveira e Sgarbi (2008)³, a existência de saberes diferentes nos seus modos de criação, existência e utilização, bem como o enredamento entre eles que leva à constituição das nossas redes de conhecimentos, pressupõe uma compreensão do acto educativo não apenas como *transmissão* e *aquisição* de conhecimentos ou como construção individual e crescente de conhecimento, mas como processo que remete a inter-relações, e negociações na constituição, na modificação e na consolidação desses conhecimentos. A participação na educação permite a valorização do saber da experiência. O saber da experiência é transversal à escola.

Os desafios que a educação escolar atravessa nos últimos anos na sociedade moçambicana e não só (evasão escolar; baixos índices de aprendizagem dos alunos, dificuldades de interpretação dos currículos por parte dos professores e gestores escolares, problemas relacionados com a assiduidade dos professores, entre outros), nos leva a questionar se o saber escolar não perdeu a sua credibilidade e legitimidade num momento em que falamos de uma sociedade de conhecimento.

Na sociedade de conhecimento onde as informações fluem com maior intensidade e “onde o conhecimento é um recurso flexível, fluido, sempre em expansão e em mudança” (HARGREAVES, 2003, p. 33)⁴ o desafio das instituições escolares e seus agentes é enorme e a finalidade dos sistemas educacionais, tem que ser de garantir a primazia da construção do conhecimento, numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante. O papel do professor não deve ser mais o de um mero transmissor de conhecimentos, mas o de um mediador da aprendizagem. Uma aprendizagem que não acontece necessariamente nas instituições escolares, mas, pelo contrário, ultrapassa os muros da escola, podendo efectuar-se nos mais diversos contextos informais por meio de conexões na rede global. Assim, as instituições educativas *formais*, devem perceber a necessidade de se abrir ao diálogo com outras fontes de produção e difusão de conhecimentos – “A educação não pode resumir-se a escolarização. Outros actores e instituições participam desse complexo processo”⁵.

Cada artigo que compõe este livro nos desafia a analisarmos os processos educativos fora de uma “gaveta” que não se comunica com outra. Este livro nos ajuda a escutar outras vozes que clamam de ser ouvidas nos meios escolares. Quando o texto de Ngoie Kazimingi Patrick traz a discussão do envolvimento dos pais

³ Oliveira, I. B. & Sgarbi, P. (2008). Estudos do Cotidiano e a Educação. Belo Horizonte: Autentica Editora.

⁴ Hargreaves, A. (2003). O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança. Coleção Currículo, Políticas e Práticas. Porto: Porto Editora.

⁵ CEPE, UP (2017). Fórum Nacional de Educação. CEPE, Maputo.

na orientação vocacional dos seus filhos ou quando *Jorge Arnaldo e Afonso Alfredo Akimo* nos trazem a discussão sobre a participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar, ou mesmo quando *Almeida Meque Gomundanhe*, nos traz a abordagem de como a identidade escolar pode influenciar na aprendizagem, com isso, os diferentes autores deste livro, pretendem reconhecer a premissa de que só com a participação de diferentes agentes da educação é que podemos falar de uma educação que se preze com os ditames da sociedade de conhecimento.

O livro constitui uma mais valia para quem se interessa na discussão dos desafios de educação moçambicana na actualidade, pois mais do que apontar respostas, nos possibilita a entender esses desafios, constituindo dessa forma um livro de leitura obrigatória.

APRESENTAÇÃO

O livro de Actas que apresentamos resulta do Fórum Nacional da Educação com o lema “*Por uma Educação Social Participativa*”. O fórum foi organizado pela Universidade Pedagógica(UP)- Delegação de Maputo e realizou-se entre os dias 28 e 29 de Setembro de 2017. Contou ainda com uma mesa redonda sobre “Políticas e Gestão da Qualidade no Ensino Superior”.

Constituíam objectivos do fórum a promoção do conhecimento e debate em torno das questões da educação, analisando as transformações e o estágio actual da educação nacional com vista a estabelecer plataformas contributivas para o desenvolvimento da educação. O evento foi marcado pela apresentação de comunicações orais em sessões plenárias e paralelas. Nestas actas apresentamos distribuídas em 5 partes que caracterizam as áreas temáticas a que se relacionam, nomeadamente: (i) Cultura, Escolarização e Desenvolvimento Social; (ii) Formação de Professores; (iii) Currículo, Gestão e Coordenação do Desenvolvimento da Educação Escolar; (iv) Financiamento da Educação Escolar e participação Social; (v) Evolução e Dinâmica dos Subsistemas Educacionais.

PARTE I

CULTURA, ESCOLARIZAÇÃO,
DESENVOLVIMENTO SOCIAL

INFLUÊNCIA DA IDENTIDADE CULTURAL NO PROCESSO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

*Almeida Meque Gomundanhe*⁶

RESUMO

Este *paper* cujo tema é Influência da Identidade Cultural no Processo da Aprendizagem dos Alunos objectiva analisar a relação existente entre a identidade cultural e o processo da aprendizagem dos alunos. O presente tema enquadra-se num dos eixos temáticos designado por "Cultura, Escolarização e Desenvolvimento Social. Metodologicamente, nós recorremos a pesquisa bibliográfica para fundamentarmos teoricamente os principais conceitos ligados ao tema em alusão. Os autores como Oliver Reboul, Francisco Martínez, Elia Ciscato, Clifford Geertz apoiaram-nos na discussão teórica do conceito de cultura. Já o conceito de identidade cultural é discutido tendo-se como suporte teórico, os autores como Stuart Hall, Zygmunt Bauman e Manuel Castells. E recorreremos finalmente, a autora Ana Furtado para nos auxiliar a discutir teoricamente o conceito de diversidade cultural. O principal foco deste *paper* é refletir a partir do pensamento dos diferentes autores, como é que a identidade cultural dos alunos pode influenciar na aprendizagem dos mesmos. A estimulação da aprendizagem dos alunos depende de vários factores. Mas um dos factores importantes que o professor deve tomar em consideração na estimulação da aprendizagem dos alunos é a valorização da identidade cultural de cada aluno sem se esquecer que ela é mutável devido a interação da mesma com

⁶ Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica e Doutorando em Inovação Educativa na Universidade Católica de Moçambique. Docente no Departamento de Ciências Naturais e Matemática-curso de Química na Universidade Pedagógica do Niassa. Email: amequegomundanhe@yahoo.com.br

outras identidades. Aliás, Wanier (2002, p. 13) advoga que a identificação individual e colectiva pela cultura tem como corolário a produção de uma alteridade em relação aos grupos cuja cultura é diferente.

Palavras-chave: Aluno. Identidade cultural. Diversidade cultural. Aprendizagem

INTRODUÇÃO

Todo o aluno possui uma cultura que é conjunto de conhecimentos; crenças; artes; moral; leis; costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos por ele como membro da sociedade. Entretanto, a manifestação cultural varia de aluno para aluno. Ou seja, cada aluno procura se identificar a partir da sua cultura de diferentes formas. Santos (2011) refere que a identidade cultural é em muitos sentidos a fonte de significado e experiência de um povo, mas dentro da cultura de um mesmo povo pode coexistir mais de uma identidade que se harmonizam e conflituam entre si. O mesmo autor defende que a identidade cultural é um sentimento de pertencimento. Todavia, com o processo da globalização o conceito da identidade cultural começa a perder o seu significado devido a diversidade cultural. Por isso, Cardoso (1996) comenta que com o crescente processo de globalização, as sociedades são cada vez mais heterogêneas culturalmente. Neste caso, na escola, as identidades culturais individuais dos alunos acabam se misturando fazendo com que os mesmos adquiram muitas identidades

Metodologicamente, foi usada a pesquisa bibliográfica para a elaboração deste *paper*. De acordo com Heerd e Leonel (2007, p.67), a pesquisa bibliográfica é aquela que se desenvolve tentando explicar um problema a partir das teorias publicadas em diversos tipos de fontes: livros, artigos, manuais, enciclopédias, anais, meios electrónicos, etc.

O objectivo principal deste paper é discutir a relação existente entre a identidade cultural e o processo da aprendizagem dos alunos.

CULTURA

A cultura é um conceito complexo que engloba vários elementos. Martínez (2003) define a cultura como sendo um conjunto complexo de conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. Santos (2006) considera que cultura

é tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação ou então de grupos no interior de uma sociedade. Essas definições são corroboradas pelo Kluckhohn citado em Geertz (2008) ao comentar que a cultura é o legado social que o indivíduo adquire do seu grupo. Já o Cardoso (1996) defende que a cultura deve ser entendida como uma elaboração colectiva, em transformação constante. A cultura dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades. Ou seja, a cultura não deve ser vista como um conceito estático, pois de acordo com o mesmo autor, as sociedades, sobretudo as mais desenvolvidas tecnologicamente, são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais. Daí que a cultura não deve ser definida enquanto conjunto de características, mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas.

A partir dessas definições podemos afirmar que, a cultura não vive isolada da sociedade e nenhuma sociedade possui uma cultura homogénea.

As características culturais de uma sociedade enquanto heterogéneas, devem ser segundo Cardoso (1996), julgadas/apreciadas tomando em consideração pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura e não com base em critérios valorativos estranhos e inerentes a outra cultura. A isso ele chama de relativismo cultural. Da perspectiva relativista evidenciam-se os seguintes aspectos:

- cada cultura tem especificidades próprias resultantes de factores sócio-históricos que definem a identidade dos seus detentores;
- não existe culturas superiores e inferiores;
- o conhecimento real do todo ou de elementos de cada cultura só pode ser alcançado com base em critérios e estruturas conceptuais próprios, sem a imposição de, ou a comparação com padrões de julgamento.

DIVERSIDADE CULTURAL

Na visão do Furtado (2014), a diversidade cultural são diferenças culturais que existem entre o ser humano. Isto é, a diversidade cultural é algo associado à dinâmica do processo de aceitação da sociedade. E podem ser a linguagem, danças, vestuário, religião e outras tradições como a organização da sociedade. Para Takahashi (2006) citado em Dias (2010), a diversidade de culturas é o complexo de indivíduos e comportamentos dentro de um contexto histórico comum.

A ideia de diversidade está ligada aos conceitos de pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagem, heterogeneidade e variedade (Furtado, 2014, p. 7). Dias (2010) chama a atenção para se discutir a diversidade

cultural em simultâneo com a noção das “diferenças”. As diferenças culturais podem variar consoante a etnia, a raça, a idade, a religião, o género, à região geográfica, visões de mundo, desejos, valores, etc.

Os seres humanos não são caracterizados pela mesma cultura, isto é, uma sociedade é constituída por indivíduos com culturas diferentes. Entretanto, essas diferenças culturais não podem constituir motivos de discórdias entre os indivíduos, mas sim, uma riqueza cultural.

Na perspectiva do Furtado (2014), a diversidade cultural é vantajosa, pois dela nascem as novas ideias, diferentes formas de entender os problemas, a questão da tolerância, o perceber como o outro funciona para o compreender e não gerar atritos, conflitos ou tensões excessivas. A compreensão do outro pacífica o ambiente de trabalho, importante para o progresso e para a prosperidade. Para o mesmo autor, ter uma força de trabalho multicultural é a melhor solução que qualquer empresa pode por seguintes razões:

- As empresas beneficiam de uma força de trabalho multicultural;
- A diversidade é uma grande arma quando se compete no mercado global;
- Pessoal qualificado em diferentes áreas é sempre uma mais-valia para alcançar mercados até então fora do alcance da empresa;
- Mesmo quando a empresa não tem interesses em mercado estrangeiro, a diversidade é fundamental porque é do confronto de ideias diferentes que surgem os melhores projectos.

CONCEPÇÕES DE IDENTIDADES

Existem concepções diferentes sobre o conceito de identidade. Hall (2006) distingue 3 tipos de concepções sobre a identidade nomeadamente: as concepções de identidade do sujeito do iluminismo, do sujeito sociológico e do sujeito pós-moderno.

- Sujeito do iluminismo: O centro essencial do eu era a identidade de uma pessoa. Ou seja, a pessoa humana é considerada como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de acção, cujo centro consistia num núcleo interior, que pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo (contínuo ou idêntico a ele) ao longo da existência do indivíduo.

- Sujeito sociológico: a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade. Entretanto, o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o eu real, mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem. A identidade, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o "interior" e o "exterior"- entre o mundo pessoal e o mundo público.
- Sujeito pós-moderno: aqui o sujeito perde a identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ou seja, o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um "eu" coerente.

Em suma, a identidade começa a entrar em crise na era pós-moderna devido a existência de uma diversidade cultural. Relativamente à construção da identidade, Furtado (2014, p. 17) defende que:

- a identidade é construída no processo de socialização;
- a relação precoce (mãe-bebé) ajuda à construção do eu psicológico;
- as relações precoces são fundamentais para a construção do sentimento de identidade;
- o grupo transmite-nos modelos de identificação;

Castells (1999) acrescenta o pensamento do Furtado, propondo três formas e origens de construção de identidades: a legitimadora, a de resistência e a de projecto.

- Identidade legitimadora: é introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos actores sociais. Esta dá origem a uma sociedade civil.
- Identidade de resistência: é criada por actores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, eles constroem núcleos de resistência e sobrevivência com base em princípios próprios e diferenciados das instituições da sociedade. Esta leva à formação de comunas, ou comunidades, originando uma forma de resistência colectiva diante da opressão.

- Identidade de projecto: é fomentada quando actores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance constroem uma nova identidade, capaz de redefinir sua posição na sociedade, além de buscarem a transformação da estrutura social. Ela origina um projecto de vida diferente, às vezes é alimentada por uma identidade oprimida, que se expande em direcção à transformação da sociedade como prolongamento desse projecto de identidade.

De forma geral, as sociedades que se sentem excluídas culturalmente pelas sociedades portadoras de uma identidade legitimadora criam um outro tipo de identidade que se chama por identidade de resistência. Ou seja, a identidade de resistência é originada a partir da identidade legitimadora. Para que tal não aconteça, é necessário que nenhuma identidade seja sobrevalorizada em detrimento das outras. Aliás, Bauman (2005:26) comenta que a identidade nasceu da crise do pertencimento e do esforço que esta desencadeou no sentido de transportar a brecha entre o “deve” e o “é” e erguer a realidade a nível dos padrões estabelecidos pela ideia, recriar a realidade à semelhança da ideia.

GLOBALIZAÇÃO E IDENTIDADE CULTURAL

Neste ponto pretendemos estabelecer a relação existente entre a globalização e a identidade cultural. Mas antes disso, propomo-nos discutir definições do conceito de globalização apesar de o mesmo acarretar consigo múltiplas definições. Para David Held (1999) citado em Campos e Canazes (2007), globalização é conceito que implica o alongamento das actividades sociais, políticas e económicas através fronteiras, de tal modo que acontecimentos, decisões e actividades numa região do mundo podem ter significado para indivíduos e actividades em regiões distintas do globo. Santos (2002) acrescenta alguns elementos na definição anterior, afirmando que o processo de globalização para além de englobar as actividades sociais, políticas e económicas, ele também engloba aspectos políticos, culturais, religiosas e jurídicos interligados de modo complexo.

A globalização pode ou não diluir uma identidade cultural dependendo da forma como é que elas interagem. Aliás, Martínez (2003) defende que o processo de globalização constitui uma ameaça à identidade e às tradições culturais dos povos e até ao desenvolvimento económico, se ficarem fora do processo. A posição do Martinez também é corroborada pelo Ciscato (2012) ao comentar que com o

processo de globalização existe uma ameaça em ocorrer a substituição da cultura local por uma cultura global. E isso pode ocasionar a perda da identidade.

Na visão do Ciscato (2012), para que não ocorra essa perda da identidade cultural é necessário que cada cultura recree-se, reformule-se, repositicione-se, e entre no tráfico de bens, símbolos, ideias, valores.

Hall (2006) descreve as consequências desses aspectos da globalização sobre as identidades culturais, examinando três possíveis consequências:

- As identidades nacionais estão se desintegrando, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do "pós-moderno global".
- As identidades nacionais e outras identidades "locais" ou particularistas estão sendo reforçadas pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas novas identidades-híbridas-estão tomando seu lugar.

IDENTIDADE CULTURAL E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

INDE (2003, |: 11) considera que Moçambique é um país multicultural e habitado por diferentes grupos etno-linguísticos, na sua maioria, de origem bantu. Nesta ordem de ideia podemos afirmar que, as Escolas são constituídas por alunos com uma diversidade cultural complexa. De acordo com Furtado (2014), essa diversidade pode ser verificada ao nível da linguagem, das danças, do vestuário, da religião e das outras tradições como a organização da sociedade. O mesmo autor defende que, a diversidade cultural é algo associado à dinâmica do processo de aceitação da sociedade.

Nas escolas, os alunos apresentam linguagem, dança, roupa, estilo de vida diversificados. Ou seja, os alunos desenvolvem ao longo do tempo e espaço, uma identidade cultural. A estimulação da aprendizagem deve ou deveria ser acompanhada pela valorização da identidade cultural dos alunos. Isto é, o professor ao tratar um determinado conteúdo deve ou deveria ter em conta os aspectos identitários dos alunos.

De forma geral, o professor ao valorizar a identidade cultural de cada aluno acaba enriquecendo os conteúdos programáticos e conseqüentemente as suas aulas. E isso estimula a aprendizagem dos alunos porque os mesmos sentem as suas experiências individuais acolhidas.

Entretanto, Bauman (2005) chama-nos atenção para o facto de a identidade não ser garantida para toda a vida, ser negociável e revogável. Por isso, Warnier (2002) prefere falar da identificação, do que de identidade, porque a identificação é contextual e flutuante. Para ele, no quadro da mundialização da cultura, o mesmo indivíduo pode assumir múltiplas identificações que mobilizem diferentes elementos de língua, de cultura, de religião em função do contexto. Portanto, as identidades dos alunos podem se diluir com o decorrer do tempo. Daí que os professores devem ser capazes de acompanhar a mutabilidade dessas identidades para tornarem cada vez mais eficaz a aprendizagem dos conteúdos. Essa mutabilidade identitária pode ser causada pela comunicação entre as culturas diferentes. De acordo com Santos (2011), as identidades culturais nascem e se formam e se consolidam pelo processo de identificação/diferenciação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As turmas são constituídas por alunos multiculturais. Por isso, no processo de aprendizagem dos alunos, os professores devem considerar a identidade cultural individual dos mesmos sem se esquecer que a mesma é mutável devido a sua interação com as outras identidades. E as identidades culturais nascem, se formam e se consolidam, de acordo com Santos (2011), pelo processo de identificação/diferenciação. Neste contexto, durante o processo de aprendizagem dos alunos não se deve subestimar ou superestimar nenhuma identidade cultural. Ou seja, o professor deve considerar todas as identidades culturais de igual modo. Caso contrário, o professor provocará o surgimento de identidade de resistência porque alguns alunos (minoritários) poderão se sentir excluídos/desvalorizados culturalmente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2005.
- CARDOSO, C.M. *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa, Texto Editora, 1996.
- CAMPOS, L & CANAVEZES, S. *Introdução à Globalização*. Instituto Bento Jesus Carraça, 2007.

- CASTELLS, M. *O Poder da Identidade*. Tradução: Klauss Brandani Gerhardt. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- CISCATO, E. *Introdução à cultura da área makhuwa/lomwe*. Lisboa, Portugal: Ais. Edições Paulinas, 2012.
- DIAS, H. N. *Diversidade cultural e educação em Moçambique*. VIRUS, n.4, São Carlos, 2010.
- FURTADO, A. *Lidar com a diversidade cultural e promover a igualdade e valorizar a diferença*, 2014.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, LTC, 2008.
- HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Organização Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.
- HEERDT, M.L. & LEONEL, V. *Metodologia Científica e da Pesquisa*. 5. ed. Palhoça, Unisul Virtual, 2007.
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. INDE/MINED-Moçambique, 2008.
- MARTINEZ, L. F. *Antropologia cultural. Guia para estudo*. Maputo, 2003.
- SANTOS, L. *As Identidades Culturais: proposições conceituais e teóricas*. 2(4), 141-157, 2011.
- WARNIER, J-P. *A mundialização da Cultura*. 2. ed. Lisboa, Editorial notícias, 2002.

GÉNERO NAS CIÊNCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA

PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE FACTORES QUE INFLUENCIAM NA ESCOLHA DE CURSOS NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

Adelino Evaristo Murimo⁷

RESUMO

Dados estatísticos relativos ao corpo docente, discente e graduados elaborados anualmente pelo Departamento de Planificação e Estudos da Universidade Pedagógica mostram que as mulheres continuam desproporcionalmente representadas nos cursos das Ciências Naturais e Matemática [DCNM], ou seja, há mais homens do que mulheres nos cursos do DCNM com excepção ao curso de Licenciatura em Ensino de Biologia onde há um equilíbrio de género no corpo discente em todas as delegações da Universidade Pedagógica. No Departamento de Ciências de Educação e Psicologia [DCEP], também existe desequilíbrio do género no corpo discente, mas favorável às mulheres. Para identificar as percepções dos estudantes acerca dos factores que lhes podem ter influenciado na escolha dos cursos do DCNM ou DCEP, conduziu-se o presente estudo no início de 2017. A amostra estava prevista para 3114 estudantes da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira. Destes, 1389 estavam inscritos no DCNM, com 960 homens e 429 mulheres e 1725 estavam inscritos no DCEP, com 565 homens e 1160 mulheres. Os estudantes foram solicitados a preencher um questionário que pedia para

⁷ Docente da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira. Email: adelinoem@yahoo.com.au

revelarem as suas percepções acerca de experiências académicas anteriores, competências nos cursos que frequentam actualmente, as razões mais importantes que os conduziram na escolha dos cursos, as possíveis influências de outros agentes socializadores nessas escolhas e afecto ao curso. As questões eram de escolha múltipla e tinham sido elaboradas a partir das teorias relevantes sobre escolhas académicas e profissionalizantes (*Expectancy-value theory, Model of academic choice e Model of career choice*). As respostas dos homens foram comparadas com as respostas das mulheres para averiguar possíveis diferenças de género nos resultados. As respostas do estudo mostram um outro padrão de factores que podem ter influenciado na escolha dos cursos em comparação com os modelos tradicionais.

Palavras-Chave: Ciências Naturais e Matemática. Ciências de Educação e Psicologia. Género. Percepções.

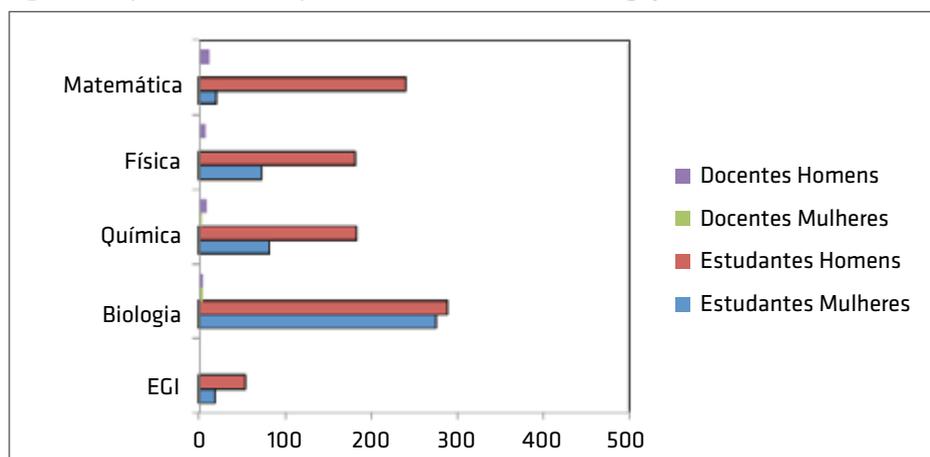
INTRODUÇÃO

Mesmo depois de muitas décadas de investigação acerca das causas das diferenças de género na educação que resultaram na formulação de uma variedade de teorias e recomendações, os estudos sobre a persistência das desigualdades do género continuam a atrair muita atenção de investigadores (LEDER, 1992; 2008).

Como resultado das recomendações baseadas em estudos, as Nações Unidas determinaram que as mulheres em África deviam ser designadas o grupo prioritário no ingresso aos cursos de Matemática, Estatística, Ciências Naturais e Tecnologias, reduzindo assim, as disparidades do género no acesso ao emprego no mundo moderno (ASIMENG-BOAHENE, 2006). Os vários projectos da UNESCO já implementados em África com o apoio dos governos Africanos e instituições de formação têm visado a promoção do interesse e acesso da mulher nas áreas tradicionalmente ocupadas pelos homens. Um dos objectivos de tais projectos é quebrar as barreiras que têm enfrentado a maioria das raparigas do ensino primário e secundário, e eliminar as atitudes e estereótipos dos professores, pais e comunidades e por este meio, promover uma imagem mais positiva da mulher nas áreas científicas e técnicas (ASIMENG-BOAHENE, 2006, MURIMBA, 2005). Para as Nações Unidas, o acesso da mulher na Matemática, Estatística, Ciências Naturais e Tecnologias, não é apenas um direito humano, mas também visa assegurar a sua participação integral nas actividades de desenvolvimento do país que hoje estão muito baseadas na ciência e na tecnologia. Para o governo de Moçambique, a igualdade do género na educação e no acesso ao mercado do trabalho, é uma via que pode ajudar a mitigar a pobreza, doença e malnutrição (PASSOS et al, 2012). Salienta-se ainda que, o curriculum de

Matemática do Ensino Básico em Moçambique, descreve claramente a relevância da aprendizagem da matemática para todos alunos sem discriminação do género e estatuto social nos seguintes termos: “A matemática não só faz parte das nossas raízes culturais, é um instrumento importante para o trabalho como uma construção lógica e formal, ela ajuda-nos a pensar e a raciocinar de forma mais clara e por essa razão, todos alunos têm o direito de aprendê-la e ter boa imagem da disciplina” (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO, 2008, p. 378). Contudo, apesar da Matemática ajudar na compreensão de outras disciplinas escolares tais como a Química, Física, Biologia e Tecnologias, há menos envolvimento da mulher na matemática em comparação aos homens (SAITO, 2004; 2008). Embora as políticas governamentais que visam aumentar a participação da rapariga na educação tenham tido um impacto bastante positivo em termos de ingressos, persistências e aprovações no Ensino Primário do 1o Grau (1ª a 5ª classe) em quase todas as Províncias do país incluindo Distritos (SAITO, 2004; 2010, 2011), ainda notam-se grandes desigualdades do género no acesso aos cursos técnicos superiores em comparação com os cursos sociais (MURIMO, 2013). Para ilustrar esta discrepância, usamos dados do corpo discente e corpo docente do Departamento das Ciências Naturais e Matemática [DCNM] e do Departamento das Ciências de Educação e Psicologia [DCEP] em 2017 na Universidade Pedagógica, Delegação da Beira. No texto incluímos dados de dois departamentos na Delegação da Beira e no fim, somamos os dados dos cursos laborais dos dois departamentos em todas as Delegações da UP. A Figura 1 mostra a distribuição do corpo discente e corpo

Figura 1: Corpo Discente e Corpo Docente do DCNM na UP, Delegação da Beira em 2017

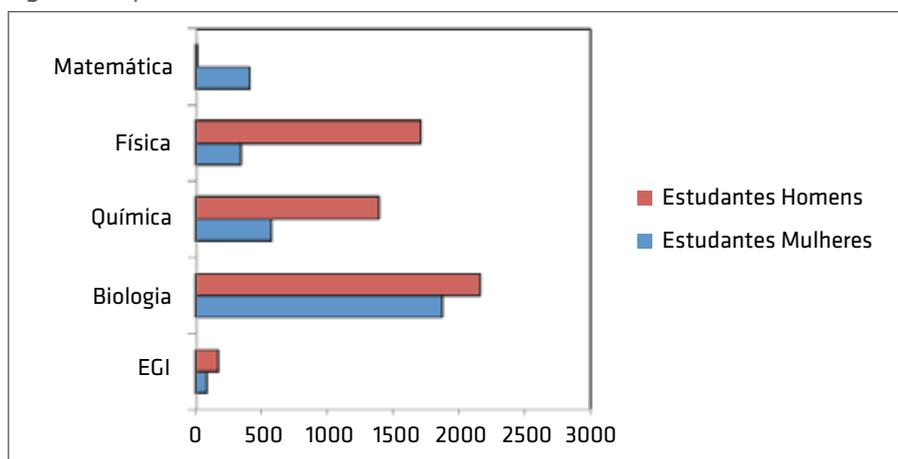


Fonte: Resultados de recolha de dados

docente dos cinco cursos do DCNM na Delegação da Beira (Matemática, Física, Química, Biologia e Estatística no ano académico de 2017).

Conforme mostra a Figura 1, há um desequilíbrio acentuado do género tanto no corpo discente como do corpo docente, observando-se mais o ingresso e recrutamento de homens do que de mulheres nos cursos. O curso de Biologia é o único onde existe um equilíbrio do género e os dados de todas as delegações da UP mostram esta mesma tendência. A Figura 2 mostra a distribuição dos estudantes por género em toda Faculdade das Ciências Naturais e Matemática [FCNM] da Universidade Pedagógica. Com o procedimento usado para a recolha de dados baseado no SIGEUP não foi possível recolher os dados acerca dos corpos docentes na UP ou nas outras delegações.

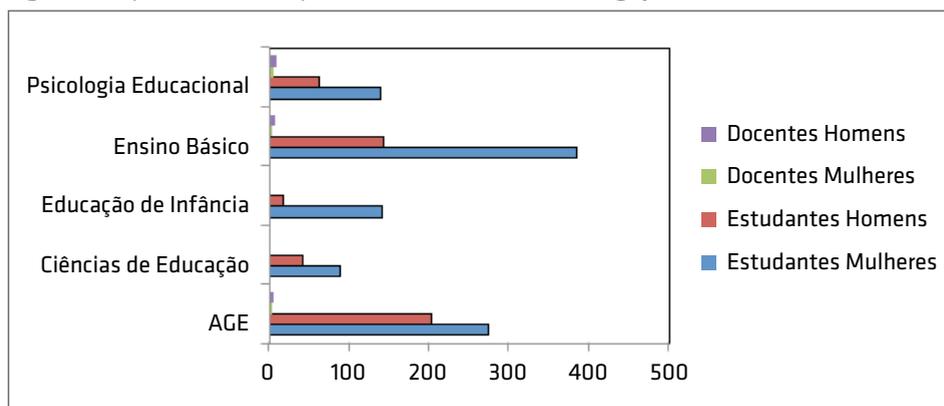
Figura 2: Corpo Discente da FCNM na UP em 2017



Fonte: Resultados de recolha de dados

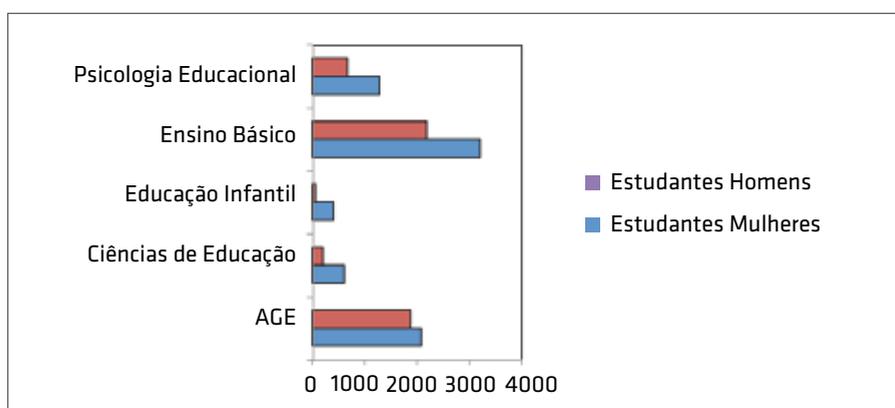
Como se vê na figura 2, as desigualdades do género em toda a Faculdade das Ciências Naturais e Matemática da UP, são iguais às desigualdades identificadas na Delegação da Beira.

Para mostrar um contraste entre faculdades, apresentamos dados do corpo discente e do corpo docente nos cinco cursos do Departamento das Ciências de Educação e Psicologia na UP, Delegação da Beira em 2017.

Figura 3: Corpo Discente e Corpo Docente do DCEP na UP, Delegação da Beira em 2017

Fonte: Resultados de recolha de dados

Pode-se ver na Figura 3 que, em contraste com os dados do DCNM, há mais mulheres do que homens no curso das Ciências de Educação e Psicologia na Delegação da Beira. Outras Delegações da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da UP também mostram que há mais estudantes do género feminino nas Ciências de Educação e Psicologia do que homens como se vê na Figura 4.

Figura 4: Corpo Discente da FCEP na UP em 2017

Fonte: Resultados de recolha de dados

Em conclusão, os dados do corpo discente e corpo docente do DCNM mostram que há menos mulheres do que homens. Em contraste, há mais mulheres do que homens no corpo discente dos cursos das Ciências de Educação e Psicologia, contudo, há menos mulheres docentes no DCEP. Pode ser que homens e mulheres

nestes dois departamentos não têm mesmo afecto ou mesmas possibilidades de ingresso aos cursos.

Existem vários modelos teóricos formulados desde os anos 70 que tentam explicar as causas da disparidade do género nas Ciências Naturais e Matemática. Fennema e Peterson (1985) argumentaram que influências externas e sociais do aluno afectam a sua motivação interna e o sistema de percepções que interferem no seu comportamento em termos de autonomia e persistência na resolução de problemas matemáticos. Eccles et al. (1985) argumentaram que os alunos decidem ingressar num curso com base na expectativa de sucesso no curso e a sua percepção acerca da utilidade e valor do curso e, as mulheres tendem a ter menos expectativa de concluir o curso com sucesso se elas tiveram um historial fraco na matemática no passado e não vêem muita utilidade da matemática em comparação com cursos sociais. Deaux e Major (1987) argumentam que as expectativas e os objectivos dos outros com quem a pessoa interage influenciam na decisão na escolha de curso. O modelo proposto por Leder (1986) enfatiza variáveis que são mais susceptíveis a mudança e por isso, são mais pertinentes para os professores e para a educação em geral. Estas variáveis, com a devida apreciação, podem reduzir as desigualdades de género nas ciências naturais e matemática e incluem factores internos (desenvolvimento cognitivo na habilidade espacial e habilidade verbal, sistema de percepções) e factores externos (sociedade, ambiente de casa e ambiente da escola que inclui professores, curriculum, livros, formas de avaliação e colegas da escola). Reyes e Stanic (1988) postularam que as desigualdades do género nas ciências naturais e matemática em alguns países devem-se às diferenças das condições sócio-económicas dos alunos e estas são reforçadas pela raça e género. Baker e Jones (1993) propuseram a “hipótese da estratificação social da sociedade por género” para argumentarem que o interesse e rendimento académico dos alunos nas ciências naturais e matemática, segue os mesmos padrões da estratificação dum sociedade por género. Ethington (1992) propôs o modelo que sustenta que o estatuto sócio-económico, ajuda da família, rendimento académico anterior influenciam na escolha de cursos. Villalobos (2009) propõe um modelo que explica que as raparigas tendem a ser melhores do que os rapazes na matemática no ensino primário em quase todo o mundo, mas, no ensino secundário, os rapazes tendem a ser melhores do que as raparigas e isto deve-se às formas diferenciadas de socialização das raparigas (*Rule-Following*) ou dos rapazes (*Risk-Taking*). Estas duas formas de socialização, associadas com o curriculum de matemática diferenciado no ensino primário e ensino secundário, habilitam as alunas a seguir regras

e procedimentos do estilo “Rule-Following” que é uma atitude mais compatível com a matemática elementar e por sua vez, isto dá mais vantagem as raparigas do que aos rapazes neste nível de escolaridade. Mais tarde, no ensino secundário, a socialização de “Risk-Taking” habilita os rapazes a inventar suas próprias regras de resolução de problemas avançados da escola secundária pondo em desvantagem as raparigas na Matemática composta por resolução de problemas. Existe outro grupo de modelos teóricos que explicam as causas das diferenças do género nas ciências naturais e matemática e estas são de natureza biológica. Os argumentos biológicos têm sido muito controversos na pesquisa desde os anos 80, não só pela sua falta de evidências, mas também devido às suas implicações educacionais. As teorias biológicas enfatizam as diferenças de género na habilidade espacial e habilidade verbal dos alunos mas, estudos mostram que estas duas habilidades não são natas e podem ser modificadas ou melhoradas com treino e criação de condições apropriados para uma aprendizagem efectiva (BENBOW & STANLEY, 1980; 1983; BENBOW, 1988; HALPERN, 2002; HALPERN et al. 2007).

QUESTÃO DE PESQUISA

Na introdução mostramos que, no nosso contexto, existem disparidades significativas do género nos cursos das Ciências Naturais e Matemática e nos cursos das Ciências de Educação e Psicologia. Nos cursos do DCNM, há mais homens do que mulheres mas, em contraste, nos cursos do DCEP, há mais mulheres do que homens. É interessante notar que, embora haja mais estudantes mulheres no DCEP, há menos mulheres docentes nesse departamento. Ao longo dos vários anos, estudos foram realizados noutros países para explicar as causas das diferenças de género nos cursos tradicionalmente dominados pelos homens e uma variedade de teorias explicativas foram postuladas, contudo, as recomendações propostas que visam mitigar o problema, não foram materializadas ou não surtiram os efeitos desejados, uma vez que, a Universidade Pedagógica está com cada vez mais dificuldade em aumentar o número de mulheres nos cursos das ciências naturais e matemática. Neste estudo investigamos possíveis razões que influenciaram aos estudantes na escolha dos cursos das Ciências Naturais e Matemática ou cursos das Ciências de Educação e Psicologia na Universidade Pedagógica.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo adoptou uma metodologia quantitativa que permitiu envolver um grande número de estudantes e realizar testes estatísticos para melhor responder a questão de pesquisa de forma abrangente. Para a recolha de dados, foi elaborado um questionário com 7 questões cujos itens eram de escolha múltipla. As questões e os itens foram elaboradas com base nas variáveis mencionadas nos modelos teóricos das diferenças de género na escolha académica e cursos profissionalizantes (FENNEMA e PETERSON, 1985; LEDER, 1992; ECCLES et al. (1983). A intenção da pesquisa era de envolver 3114 estudantes dos departamentos das ciências naturais e matemática, e ciências de educação e psicologia da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira. Mil estudantes receberam os questionários por intermédio dos seus directores de cursos ou chefes dos departamentos, mas, como a participação fosse voluntária, apenas 438 estudantes dos quais 243 homens (55.5%) e 194 mulheres (44.3%) preencheram e devolveram os questionários. Os dados foram analisados usando um pacote estatístico vulgarmente usado nas ciências sociais e de educação (Statistical Software for Social Sciences [SPSS]). Os dados quantitativos recolhidos seguiam aproximadamente uma distribuição normal e havia igualdade aceitável das variâncias nos grupos o que permitiu a realização de alguns testes estatísticos paramétricos.

VALIDADE DOS RESULTADOS

Para assegurar a validade dos resultados, as questões colocadas aos estudantes foram elaboradas a partir da literatura relevante em educação e psicologia que contém informação acerca das diferenças de género na escolha de cursos (ECCLES et al., 1983; LEDER, 1992). Embora os dados se baseiem a uma Delegação da Universidade Pedagógica, Delegação da Beira, um estudo quantitativo permitiu aferir várias percepções acerca de motivações dos estudantes e possíveis influências na escolha de cursos entre homens e mulheres.

RESULTADOS

Cerca de 30% dos questionários distribuídos aos estudantes não foram devolvidos ao pesquisador ou foram mal preenchidos particularmente em questões que

usavam escalas do tipo Likert de 5 pontos (“Discordo plenamente”, “Concordo plenamente”), e isto indicava possível falta de familiaridade com escalas que contém itens de escolha múltipla. Vários itens estavam verbalizados positivamente e outros negativamente, o que contribuiu para a má interpretação das afirmações pelos estudantes. As quantidades de estudantes com inquéritos processados em cada curso estão apresentadas na Tabela 1.

Tabela 1: Participantes por curso

Cursos	Frequência	%
Matemática	39	8.9
Química	49	11.2
Biologia	127	29.4
EGI	31	7.1
Ciências de Educação	140	32.0
Ensino Básico	31	7.1
Educação de Infância	20	4.6
AGE	1	0.2
TOTAL	438	100

Fonte: autor (2017)

A participação no estudo era voluntária e os estudantes não estavam obrigados a identificar-se por meio do nome, mas deviam revelar o curso e o género. Esta, em parte, pode ser a razão por que muitos estudantes não acharam importante preencher os questionários e devolver ao pesquisador. Embora os dois departamentos envolvidos no estudo tenham mais de 3000 estudantes na Delegação da Beira, não foi possível envolver a todos no estudo, contudo, os dados obtidos permitiram fazer as primeiras ilações acerca das possíveis influências na escolha de cursos, aspirações profissionais não realizadas, a auto-confiança na matemática e as percepções acerca da utilidade da matemática como disciplina escolar e como ciência.

Tabela 2: Razão mais importante que influenciou a sua escolha de curso

Influência	Frequência	%
1. Pai	24	7.5
2. Mae	7	2.2
3. Irmão	12	3.7
4. Irma	4	1.2
5. Professor	34	10.6
6. Professora	8	2.5
7. Amigos	9	2.8
8. Amigas	2	0.6
9. Família	16	5.0
10. Boas notas na escola	23	7.1
11. Gosto	132	41.0
12. Determinação da UP	1	0.3
13. Emprego	5	1.6
14. Outra razão. Qual?	23	12.1
15. TOTAL	316	98.6

Fonte: autor (2017)

Segundo as percepções dos estudantes, as possíveis razões que influenciaram na escolha do curso estão na Tabela 2. A maioria dos estudantes ingressou nos cursos por gostarem muito do curso. Outros estudantes ingressaram devido a influências do professor, do pai, da família e um pequeno número de estudantes entraram por terem tido um historial de sucesso nas disciplinas. Outros estudantes ingressaram nos cursos porque foi o primeiro ano em que o curso começou e sendo assim, haveria maior probabilidade de conseguir emprego depois da formação. Alguns estudantes não escolheram o curso voluntariamente, pois, foi indicação da UP depois dos candidatos terem reprovado nos exames de admissão ou quando os cursos não tiveram candidatos suficientes para formar uma turma.

Para medir a aspiração profissional foi colocada uma só questão: “Que curso gostarias de ter seguido depois de concluir o ensino secundário?” Esta é uma pergunta típica que estudos comparativos internacionais de grande escala colocam aos alunos para identificar as suas aspirações educacionais e ocupacionais futuras. A importância desta pergunta é a sua relação com afecto, esforço e escolha de cursos na universidade (MULLIS et al. 2008). Os estudantes mencionaram uma variedade de cursos e profissões como se vê na Tabela 3.

Tabela 3: Aspirações profissionais/ocupacionais

	Frequência	Percentagem
Engenharia civil	52	11.9
Técnico de Laboratório	3	.7
Direito	24	5.5
Biologia	38	8.7
Informática	3	.7
Fuzileiro Naval	2	.5
Mecânico	1	.2
Valid EGI	2	.5
Contabilidade	7	1.6
Matemática	11	2.5
Medicina	89	20.3
Jornalismo	9	2.1
Educação Visual	2	.5
Técnico Aduaneiro	1	.2
Astronomia	4	.9
Análise Clínica	2	.5
Radiologia	1	.2
Psicologia	19	4.3
Agropecuária	1	.2
Comunicação social	4	.9
Sociologia	6	1.4
Antropologia	3	.7
Polícia	8	1.8
Educação de infância	6	1.4
Construção civil	3	.7
Relações internacionais	6	1.4
Francês	3	.7
Português	16	3.7
Ensino Básico	7	1.6
Ciências de Educação	26	5.9
Gestão de Rec. Humanos	4	.9
História	12	2.7

Cont.

	Frequência	Percentagem
AGE	6	1.4
Geografia	3	.7
Agronomia	1	.2
Electrónica	1	.2
Sub-Total	386	88.1
Não Revelado	52	11.9
Total	438	100.0

Fonte: Resultados de recolha de dados

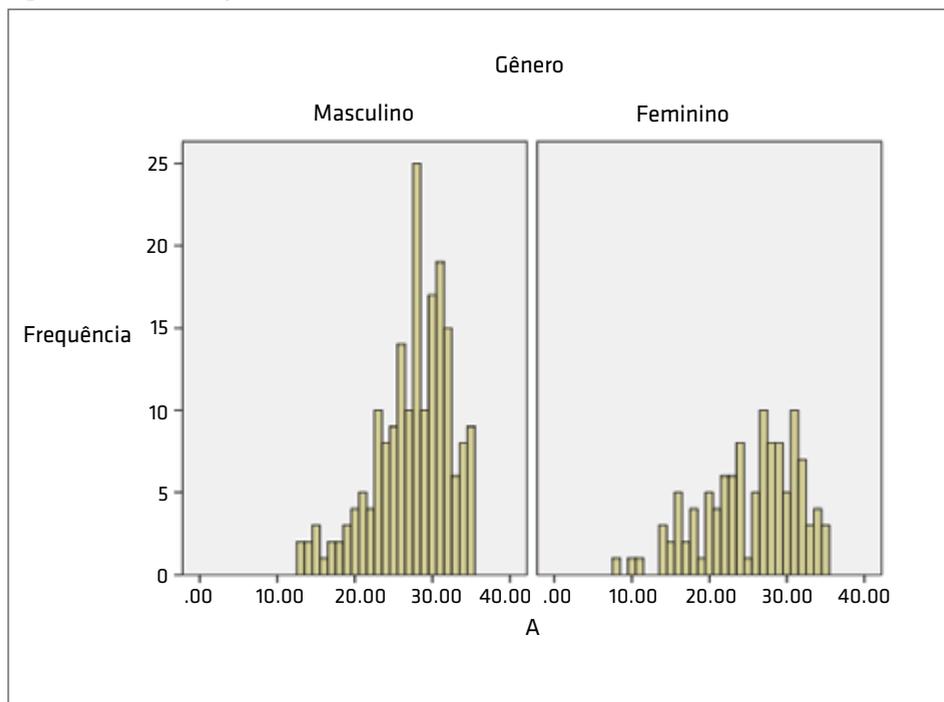
A maioria dos estudantes que revelaram estas aspirações não frequentam os actuais cursos que frequentam. Muitos aspiravam ser médicos, engenheiros, biólogos, juizes ou advogados, ou trabalhar na educação. Ao analisar os dados mais cuidadosamente, verificou-se que 3 dos 11 estudantes que aspiravam estudar matemática, frequentam cursos do DCEP.

AUTOCONFIANÇA NA MATEMÁTICA

Afecto na Matemática desempenha um papel importante nas decisões dos estudantes sobre a quantidade de matemática que pretendem estudar, como devem estudar e que tipo de cursos que contém Matemática ou estatística podem escolher (REYES, 1984). Na educação Matemática, o constructo de autoconfiança (confidence) refere-se a aquilo que o estudante está decidido a querer aprender na matemática (FENNEMA & SHERMAN, 1976). Existem três dimensões de autoconfiança: a autoconfiança total é a percepção de que o(a) estudante pode ser bem sucedido(a) em qualquer tópico da matemática, autoconfiança do tópico é a percepção de que o(a) estudante compreende um tópico particular da matemática, por exemplo, fracções, e autoconfiança nas aplicações é a percepção de que o(a) estudante consegue aplicar os conhecimentos matemáticos para resolver problemas (PARSONS, CROFT e HARRISON, 2009). Neste estudo, para medir o nível de autoconfiança dos estudantes na matemática foram usadas 7 afirmações negativamente formuladas, por exemplo, “matemática era a minha pior disciplina na escola”. Para responder as questões, as opções de resposta variavam de “concordo plenamente” a “discordo plenamente”. O total dos pontos variava de 7 (mínimo)

a 35 pontos (máximo). Quando o total dos pontos obtidos pelo estudante se aproximasse do valor mínimo, isto indicava que o estudante concordava plenamente com as afirmações, ou seja, tinha pouca autoconfiança na matemática. Ao contrário, valores próximos do máximo, indicavam uma maior autoconfiança.

Figura 5: Autoconfiança na Matemática



Fonte: Resultados de recolha de dados

Para comparar as respostas dos dois grupos (Homens versus Mulheres), foi feito um teste de independência de groups (Independent Samples t-test) após a verificação da normalidade da distribuição e igualdade de variâncias dos grupos com o Teste de Levene. A Tabela 4 mostra as médias de autoconfiança na matemática nos homens e mulheres do DCNM e DCEP na UP, Delegação da Beira.

Tabela 4: Médias na Autoconfiança na Matemática

Item	Homens	Média	Mulheres	Média	t, p
1 Eu não era bom(a) na matemática.	228	3.65	181	3.18	3.4, .000*
2 Matemática era a minha pior disciplina da escola.	229	4.10	171	3.38	6.2, .000*
3 Na escola eu entendia a maior parte das disciplinas, mas a matemática era muito difícil para mim.	232	3.63	181	3.06	4.4, .000
4 Por alguma razão mesmo que estudasse, a matemática era muito dura para mim.	231	3.85	181	3.30	4.5, .000*
5 Não sou o tipo de pessoa nascido (a) para entender matemática.	229	4.34	179	4.01	3.5, .001*
6 Sempre evitei secções com matemática no ensino secundário.	231	3.97	178	3.52	3.8, .000*
7 Matemática é disciplina mais adequada para homens.	232	3.32	181	3.77	-3.3, .001*

Nota: Teste de Comparação da Igualdade de Médias (Independent Samples t-Test) coadjuvado com o Teste de Levene para Igualdade de Variâncias). Formato de Respostas: Concordo plenamente =1; Concordo = 2; Não tenho certeza = 3; Discordo = 4; Discordo plenamente = 5. *As igualdades das médias são estatisticamente significativas.

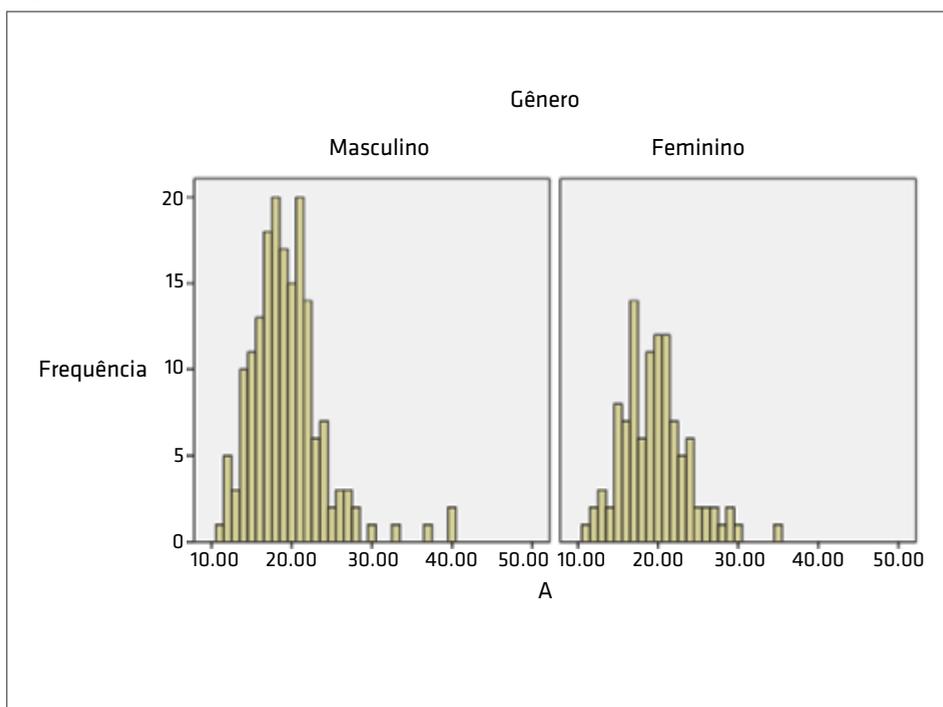
Os resultados de autoconfiança apresentados na Tabela 4 são todos estatisticamente significativos, indicando que as mulheres continuam a ter menos autoconfiança na matemática do que os homens. Homens não têm a certeza se a matemática é ou não uma disciplina mais apropriada para homens ou se é uma disciplina onde todos têm espaço para aprendizagem independentemente do seu género, religião ou estatuto social.

PERCEPÇÕES SOBRE A UTILIDADE DA MATEMÁTICA

Existem vários instrumentos que se usam para medir as percepções dos estudantes sobre a “utilidade da matemática”, actualmente e em relação á sua futura educação e profissão com boa consistência interna temporal (AJZEN, 2001;

AIKEN, 1974; FENNEMA & SHERMAN, 1976; LUTTRELL et al. 2011). Para medir a percepção dos estudantes sobre a utilidade da matemática foram usados 7 itens dos quais, 3 positivamente formulados (ex: “Saber matemática dá mais oportunidades de escolher cursos no ensino superior”) e 4 negativamente formulados (ex: “Matemática é mais útil para homens do que para mulheres”). Itens negativamente formulados foram transformados por meio de codificação contrária de modo a garantir que a maior pontuação represente percepção mais positiva acerca da utilidade da Matemática.

Figura 6: Percepções dos estudantes sobre a utilidade da Matemática



Fonte: Resultados de pesquisa

A Figura 6 mostra que as mulheres e homens tendem a diferir nas suas percepções acerca da utilidade da matemática.

O teste t de comparação das igualdades das Médias foi efectuada por cada um dos 7 itens e notou-se que os estudantes têm a tendência de discordar que entender a matemática possa eventualmente trazer benefícios para a compreensão de outras disciplinas e que a matemática seja um instrumento muito útil para o trabalho.

Tabela 5: Percepções dos estudantes sobre a utilidade da Matemática

	Item	Homens	Média	Mulheres	Média	t, p
1	Entender matemática traz muitos benefícios para saber as outras disciplinas.	213	2.0	164	2.06	-.57, .56
2	Não preciso de matemática no meu dia a dia.	213	4.46	160	2.15	-1.1, .27
3	Matemática rouba muito tempo que se gasta a estudar outras disciplinas.	215	4.09	160	3.86	2.2, .027
4	Saber matemática dá mais oportunidades de escolher outros cursos na universidade.	215	2.27	161	2.24	.19, .84
5	Não vejo nenhuma utilidade da matemática para mim.	214	4.51	163	4.31	2.77, .006*
6	Matemática é mais útil para homens do que para mulheres.	212	4.27	164	4.35	.77, .44
7	Matemática é um instrumento muito útil para o trabalho.	213	1.98	159	1.87	1.03, .304

Nota: Teste de Comparação da Igualdade de Médias (Independent Samples t-Test) coadjuvado com o Teste de Levene para Igualdade de Variâncias). Formato de Respostas: Concordo plenamente =1; Concordo = 2; Não tenho certeza = 3; Discordo = 4; Discordo plenamente = 5. *As igualdades das médias são estatisticamente significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados deste estudo mostram que, embora a participação da mulher no ensino superior tenha aumentado de forma significativa nas últimas décadas, há persistentemente, muito menos mulheres do que homens tanto no corpo docente como no corpo discente nos cursos das ciências naturais e matemática, com a exceção do curso de Biologia. Na percepção dos estudantes, os factores que mais influenciaram na escolha dos cursos foram o gosto genuíno pelo curso ou disciplina e a influência do professor e da família. Alguns estudantes alegaram a falta de outras opções ou oportunidades que pudessem corresponder com as suas aspirações profissionais ou a imposição da Universidade Pedagógica nos cursos com poucos candidatos. Estudos realizados noutros contextos, alegam que a escolha do curso tem sido influenciada pela expectativa de concluir o curso com sucesso

ou a importância ou valor do curso, mas neste estudo foram poucos os estudantes que mencionaram estes factores. O encorajamento do professor e a família foram mencionados muitas vezes pelas mulheres e homens em quase todos os cursos o que revela a importância destes agentes socializadores na escolha de cursos. O facto de deixar as oportunidades de ingresso nos cursos das ciências naturais e matemática disponíveis para todos, não garante que as raparigas possam ingressar neles, pois, muito trabalho ainda é necessário por parte dos professores e suas famílias em termos de encorajamento e orientação vocacional e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKEN, L. R. *Two scales of attitudes towards mathematics. Journal for Research in Mathematics Education*, 5(2), 67-71, 1974.
- AJZEN, I. Nature and operations of attitude. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58., 2001.
- ASIMENG-BOAHENE, L. Gender equality in science and mathematics education in Africa: The causes, consequences, and solutions. *Education*, 126 (4), 711-728, 2006.
- BAKER, D.P. & JONES, D.P. Creating gender equality. Cross-national gender stratification and mathematical performance. *Sociology of Education*, 66(2), 91-103. 1993.
- BENBOW, C. P. & STANLEY, J. C. Sex differences in mathematics ability. Fact or artifact?. *Science* 210. 1980
- BENBOW, C. P. & STANLEY, J. C. Sex differences in mathematics ability. More facts. *Science* 222. 1983
- BENBOW, C. P. Sex differences in mathematical reasoning ability in intellectually talented preadolescents: Their nature, effects, and possible causes. *Behavioral and Brain Sciences*, 11, 169-183, 1988
- DEAUX, K. & MAJOR, B. Putting gender into context: An interactive model of gender related behaviour, *Psychological Review*, 94, 369-389. 1987.
- ECCLES, J. S; ADLER, T. F.; FUTTERMAN, R.; GOFF, S. B.; KACZALA, C. M. ; MEECE, J. L. & MIDGLEY, C. Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed). *Achievement and achievement motivation*. San Francisco, CA: W. H. Freeman, 1983.
- FENNEMA E. & PETERSON, P. Autonomous Learning Behaviour: A possible explanation of sex-related differences in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 16(3), 309-311, 1985.
- FENNEMA, E, & SHERMAN, J. Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: Instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by females and males. *Journal supplement abstract. American Psychological Association* (Ms. 1225), Washington, DC. 1976.

- HALPERN, D. F. Using test data to inform educational policies: How will we explain why girls and boys have difference (average) scores on achievement testes? *Issues in Education* 8(1), 87-93, 2002.
- HALPERN, D. F., BENBOW, C. P., GEARY, D. C., GUR. R. C., HYDE, S. H., & GEMSBACHER. M. A. The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in Public Interest*, 8(1), 1-51, 2017.
- LUTTRELL, V. R., CALLEN, B. W., ALLEN, C. S., WOODS, M. D., DEEDS, D. G., RICHARD, D. C.S., The mathematics value inventory for general educational students: Development and initial validation. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 142-160.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. Programa do Ensino Básico: 6a e 7a classes. Maputo: INDE?MINED, 2008.
- MULLIS, I.V.S., MARTIN, M, O.,& FOY, P. TIMISS 2007 international mathematics report: Findings from IEA's trends in international mathematics and science study at the fourth and eighth grades. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MURIMBA, S. Evaluating students' achievements: The southern and eastern Africa consortium for monitoring educational quality (SACMEQ): Mission, approach and projects. *Prospects*, 35(1), 75-89.
- PARSONS, S., CROFT, T., & HARRISON, M. Does students' confidence in their ability in mathematics matter? *Teaching Mathematics and Its Applications*, 28(2), 53-68.
- REYES, L. H. Affective variables and mathematics education. *The elementary School Journal*, 84(5), 558-581, 1984.
- REYES, L. H., & STANIC, M. A. Sex, socioeconomic status, and mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19(1), 26-43, 1988.
- SAITO, M. Gender equality in reading and mathematics achievement.: Reflecting on EFA goal 5. *IIEP Newsletter*, 22 (2). PARIS: UNESCO. 2004.
- SAITO, M. The gender gap in learning- back to square one. A need to change the focus from access and participation to learning achievement. *IIEP Newsletter*, 28(3), 2010.
- SAITO, M. Trends in the magnitude and direction of gender differences in learning outcomes. SACMEQ working paper 4. 2011.
- VILLALOBOS, A. The importance of breaking set. Socialized cognitive strategies and gender discrepancy in mathematics. *Theory and Research in Education*, 7(1), 27-45, 2009.

PARTE II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

PRECARIZAÇÃO DE PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DO PROCESSO

*Pedro Mateu*⁸

RESUMO

Neste estudo discutimos a formação do Professor de Matemática do ensino básico em Moçambique visando perceber a justificação para cada modelo de formação implementado e a qualidade resultante dessa formação, tendo em conta que o Professor é o elemento fundamental no encaminhamento do ensino. Tendo a seguinte pergunta por responder: o que legitima os diferentes modelos de formação de professores de Matemática do ensino básico em Moçambique? O estudo está referenciado em Fiorentini sobre a formação de professores de Matemática. O método usado foi a análise do conteúdo de documentos orientadores da formação docente em Moçambique e de entrevistas aos formadores nos Institutos de Formação de Professores. Os resultados obtidos indicam que os modelos de formação de professores de Matemática do ensino básico no país, estão embasados em hipóteses falsas no que refere à qualidade de conhecimentos dos ingressantes à formação e o foco da formação, puramente metodológico, além da degradação do processo de recrutamento dos candidatos, implicando muito baixa qualidade científica do formado. Além disso, os resultados preliminares que dispomos indicam que as mudanças curriculares de formação de professores de Matemática do ensino primário que ocorrem no país geralmente são baseadas em sentimentos individuais

⁸ Docente da Universidade Pedagógica – Delegação da Beira. Email: pmateuszulu@gmail.com

dos promotores dessas mudanças e não informadas por algum resultado de pesquisa que justifique a sua necessidade. A nossa sugestão é de que a formação do Professor de Matemática do ensino básico deve privilegiar o aprofundamento do conhecimento científico e as mudanças curriculares não devem basear-se em senso comum.

Palavras-chave: Formação do Professor de Matemática. Modelos de formação. Degradação do processo de recrutamento.

INTRODUÇÃO

Este estudo surge das inquietações que temos e compartilhadas com diversos actores da sociedade moçambicana que olha para o estado actual da educação no país com um sentimento desesperador e de fracasso institucional. Desesperador porque quando se olha para os resultados de aprendizagem escolar, aos diversos níveis, a conclusão, em geral é de que os objectivos do ensino não são atingidos, que deveriam ser de produzir sujeitos com conhecimentos científicos nas diversas áreas do saber: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências sociais, entre outras áreas. Perguntar a qualquer moçambicano sobre a sua impressão do estado actual da educação, a resposta esperada é de que ela baixou acentuadamente, não deixa expectativa promissora para o futuro. A percepção sobre o fracasso do sistema educacional é obtida no convívio diário, muitas vezes, do senso comum. E, ainda do senso comum, são avançadas as causas, e, às vezes, em tons categóricos: baixa qualidade do professor; baixa qualidade das condições de ensino e de aprendizagem; baixa qualidade da organização do sistema; baixa qualidade do provimento de meios auxiliares de ensino e de aprendizagem, baixa qualidade disto mais aquilo. Com essa situação parece que a gente esteja no limbo, sujeita a circunstâncias fora do nosso controle e que nos impede de fazer qualquer coisa.

No mar desses problemas, o que fazer? Embora respostas quase categóricas sobre as causas do mal funcionamento estejam sendo emitidas, é crucial tomar atitude, uma posição activa diante desses problemas: documentá-los com precisão sobre a sua real natureza. No meio de tudo quanto percebemos do Sistema Nacional de Educação, o Professor coloca-se em posição de destaque, pois é ele quem implementa, materializa, transpõe o conteúdo planificado pelos organizadores, pensadores, estudiosos (FIORENTINI et al., 2003, p. 28) das políticas da educação ao sujeito visado, o aluno. Os autores que começamos citando, Fiorentini et al. (2003) destacam a pertinência do estudo sobre o professor, pois, segundo

eles, é a figura do Professor que executa as propostas produzidas pela noosfera⁹ (CHEVALLARD, 2002, 2014).

Para Chevallard (1997), destacando especificamente as actividades matemáticas que ocorrem na sala de aula, a *organização didáctica*, como sendo da responsabilidade do Professor a reconstrução ou a transposição da organização matemática¹⁰ na sala. O autor afirma ainda que é a tarefa do Professor na organização didáctica, de ajuda ao estudo e na gestão do mesmo, de forma que se coloque em prática determinadas técnicas sobre o trabalho matemático a ser realizado, os gestos didácticos que devem ser cumpridos das propostas produzidas pela noosfera.

A motivação para fazer este estudo surge de muitas situações observadas dos resultados do sistema nacional de educação:

- inquietação (compartilhada com alguns concidadãos) sobre a baixa qualidade de desempenho do sistema nacional de educação aos diversos níveis;
- sentimento desesperador e de fracasso desempenho institucional: não realização plena dos objectivos de ensino no país.
- entendimento da necessidade de tomar atitude diante desse estado de coisas: uma posição activa diante desses problemas
- necessidade de documentar com precisão a real natureza de uma parte desses problemas que flagelam o sistema nacional de educação.
- mudanças quase que sistemáticas dos currículos de formação de professores do ensino básico.

Consideramos ser uma necessidade colectiva que o problema que enfrentamos de qualidade da formação docente seja claro e desapassionadamente identificado e medidas apropriadas sejam encontradas para colmatá-lo. Esta pesquisa é parte desse despertar da consciência sobre o estado “desabonatório” do desempenho do sistema nacional de educação, visando os seguintes objectivos.

OBJECTIVOS DA PESQUISA

Das constatações que apresentamos acima, colocadas como aspectos que motivaram este estudo, realçamos os seguintes objectivos:

- 1) Perceber a justificação que a noosfera apresenta para cada modelo implementado de formação do Professor do ensino básico em Moçambique;

⁹ Os “grandes” pensadores sobre o currículo escolar.

¹⁰ A organização matemática, segundo esse autor, é o conteúdo matemático em referência.

- 2) Caracterizar os princípios norteadores de formação do Professor de Matemática do ensino básico em Moçambique.

Com estes objectivos da pesquisa, entendemos que as perguntas podem ajudar-nos a encontrar o que pretendemos.

QUESTÕES DA PESQUISA

- 1- O que legitima a cada um dos modelos de formação do Professor de Matemática do ensino básico em Moçambique?
- 2- O que justifica a substituição, repetição ou a manutenção de um determinado modelo de formação do Professor de Matemática do ensino básico em Moçambique?
- 3- Algum paradigma explicativo/filosófico teórico sobre o qual cada um dos modelos de formação do Professor de Matemática em Moçambique se fundamenta?

O PANORAMA DE ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Para começarmos a discussão sobre a formação do Professor de Matemática do ensino primário em Moçambique colocamos a seguinte pergunta que consideramos directriz para a reflexão: “Quando começou a formação do Professor de Matemática do ensino básico em Moçambique?” Sentimos que esta pergunta é importante, pois leva-nos a percorrer o espaço e o tempo da existência da educação formal no país. Infelizmente a literatura existente é omissa, e há certos aspectos que possibilitariam compreender o que aconteceu.

O TEMPO COLONIAL

A maior parte da literatura existente descreve a educação formal nesse período em termos de objectivos: *formação do assimilado ou indígena*. Por exemplo, quando lemos Golias (1993) percebemos essa perspectiva. Para o autor,

O ensino para “indígena” foi criado em 1930 por Diploma Legislativo no 238 de 16/5/1930, compreendia três ramos:

- 1º Ensino primário rudimentar
- 2º Ensino profissional
- 3º Ensino normal.

ENSINO PRIMÁRIO RUDIMENTAR:

Este segundo a terminologia da época destinava-se a civilizar, a nacionalizar os indígenas da colónia difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses. Ministrados em classes ascendentes, o ensino primário rudimentar compreendia as seguintes disciplinas:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Aritmética e sistema métrico;
- c) Corografia e História de Portugal;
- d) Desenho e Trabalhos Manuais;
- e) Educação Física e Higiene;
- f) Educação Moral e Canto Coral.

ENSINO NORMAL: O Ensino normal para “indígena” tinha por fim habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares.

O curso de habilitação de professores ditos indígenas era ministrado em regime de internato e nele eram ensinadas as seguintes disciplinas:

- a) Língua Portuguesa;
- b) Aritmética e sistema métrico;
- c) Geografia e História;
- d) Elementos de Ciências Físico-Químicas e Naturais;
- e) Desenho e Trabalhos Manuais;
- f) Pedagogia, Moral e Cívica;

- g) Educação Física;
- h) Música (GOLIAS, 1993, p. 46-47).

Do livro lido, estas duas páginas são as únicas que destacam o conteúdo tanto do ensino primário rudimentar quanto do ensino normal, este último destinado à formação do professor indígena do país. Para o ensino primário para brancos, o autor não destaca algum programa temático implementado. Contudo há informação de que os professores eram portugueses. Portanto, fica uma zona de penumbra de que não sabemos qual era o conteúdo de formação do professor do ensino primário. Mesmo para a formação de professores para indígenas, fica-se na obscuridade afirmar que o programa de ensino de Matemática era “Aritmética e sistema métrico”. Que aritmética era essa? Qual era a prescrição metódica dessa aritmética tal que o resultado final fosse o cidadão almejado. Para os que foram testemunhas oculares desse ensino guardam na memória quão competentes eram os indivíduos formados por esse ensino: com 4ª classe já eram intérpretes nas instituições administração colonial: do português para a língua local e vice-versa; eram contabilistas nos postos administrativos. De facto provoca uma curiosidade: com a 4ª classe uma pessoa falava e escrevia correctamente a língua portuguesa; fazia contas nas situações em que eram exigidos. Comparemos hoje esse aluno com o nosso aluno da 4ª classe. Este último pode interpretar um discurso administrativo da língua portuguesa para a sua língua materna que seja diferente de português, e vice-versa? O quotidiano que vivemos hoje sugere-nos dizer este não é capaz de o fazer. Então fica pertinente perguntar qual foi a técnica de ensino daqueles homens que permitia que os formados tivessem a competência que lhes permitia fazer correctamente o que faziam?

Portanto, existem grandes lacunas na descrição do que foi o sistema colonial de ensino. Após a independência surge uma sequência de modelos de formação de professores para responder aos desafios da época. Tais modelos são diversos e destacados vários pesquisadores, embora em alguns casos, com lacunas também. Por exemplo, Agibo e Chicote (2015), no seu artigo “Modelos de formação de professores em Moçambique: uma análise no processo histórico”, apresentado no VIII de pesquisa em Educação, além de destacar o passado discriminatório do sistema da educação colonial em Moçambique, apresentam um quadro histórico da formação do Professor em Moçambique. Segundo eles,

Desde a sua independência, em 1975, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores, destacando alguns: 6ª classe + um a

três meses que vigorou de 1975 a 1977, 6ª classe + seis meses, de 1977 a 1982, 6ª classe + 1 ano, 1982 e 1983, 6ª classe + 3 anos, de 1983 a 1991, 7ª classe + 3 anos, de 1991 aos nossos dias, IMAP (10ª classe + 2 anos), de 1997 aos nossos dias, 7ª classe + 2 anos + 1 ano, em regime experimental, de 1999 à 2003, IMAP (10ª classe + 1 ano + 1 ano), de 1999 a 2004 e atualmente 10ª classe + 3 anos, que está sendo implementado em alguns Institutos do País (AGIBO e CHICOTE, 2015, p. 5).

Esta discriminação dos diferentes modelos de formação de professor está longe de ser completa. Por exemplo, temos os modelos 9ª + 2 anos (da Faculdade de Educação), 6ª + 2 anos (das EFEPs).

Agibo e Chicote (2015), justificam porque a necessidade do modelo 10ª classe + 1 ano de formação, no contexto do país:

Em Fevereiro de 2004, foi feita a transformação curricular para o ensino básico, com objetivo de dar vazão a crescente demanda pela educação primária em Moçambique. Nesta direção, o governo, instigado a responder cabalmente a constante demanda pela educação, concebeu e pôs em vigor em 2008 o modelo de formação 10ª + 1 ano. Para este modelo, ainda vigente, o candidato deve possuir no mínimo 10ª Classe de escolaridade, do SNE ou o equivalente, com a média global igual ou superior a 12 (doze) valores ou possuir a 12ª Classe de escolaridade do SNE, mas sem exigência da nota mínima de 12 (doze) (AGIBO e CHICOTE, 2015, p. 5).

Os autores que estamos citando, a dado passo, reconhecem que o modelo 10ª classe + 1 ano de formação está sendo contestado no país por causa da falta de conhecimentos científicos e pedagógicos dos professores formados por esse modelo. O tempo de formação de 1 ano é insuficiente para formar um professor que tem 10ª classe como nível de entrada no curso, com uma competência mínima para ensinar da 1ª à 7 classes? Quanto tempo devia ser para que tal professor saísse da formação com a competência almejada? Dois, três, quatro anos de formação? O que pode acontecer se num intervalo de tempo desse tipo se deparar com a irrelevância do conteúdo de formação?

Portanto, consideramos nossa pesquisa pertinente no foco sobre o que alicerça a formação do Professor de Matemática do ensino básico em Moçambique. Adiante apresentamos a fundamentação teórica do estudo com o foco sobre as exigências em termos de competência que um professor precisa para poder realizar cabalmente seu trabalho na sala de aula e as relações de trabalho na sociedade.

QUEM É O PROFESSOR NA SALA DE AULA?

Para Blanco (2003),

- A formação de professores – e especificamente a formação inicial – é um campo onde intervêm distintos elementos (sociedade, instituições, pesquisadores, formadores de professores, alunos) que se encontram em constante desenvolvimento e permanente evolução: isso faz com que a formação docente seja vista e sentida como problemática. Um aspecto do problema, relativo à “formação inicial”, seria a definição de programas de formação que respondessem às demandas provenientes dos distintos setores afetados; um programa que possibilitasse a formação de profissionais de ensino com capacidade para desenvolver suas tarefas no âmbito de sua própria e contínua aprendizagem e desenvolvimento profissional.
- Em particular, da pesquisa em educação matemática, devem-se obter as bases teóricas e os meios conceituais que permitam configurar um programa de formação inicial de professores de matemática que responda às distintas demandas, especificamente, fornecer os instrumentos teóricos que possibilitem constituir os fundamentos da formação de professores de matemática (BLANCO, 2003, p. 51-52).

Para a mesma autora, baseando-se nos trabalhos de Wilson et al. (1987), Shulman (1986) e Grossman et al. (1989), destaca 3 categorias de conhecimentos básicos para o professor:

- conhecimento da disciplina específica (conhecimento matemático do professor);
- conhecimento curricular (a familiaridade com as formas de organizar e dividir o conteúdo para o ensino);
- conhecimento de conteúdo pedagógico (conhecimento da matemática como matéria de ensino: modos de apresentar e de abordar que sejam compreensíveis para o outro; conhecimento das concepções – conhecimento e crenças – dos estudantes sobre a própria matemática.

Diante dessas colocações de Blanco (2003) é pertinente questionar sobre o que é que justifica os modelos de formação de professores de Matemática em Moçambique? Qual é o foco privilegiado?

O SISTEMA DIDÁCTICO

Consideramos ainda que as noções de sistema didáctico e de níveis de determinação de Chevallard, respectivamente (1998) e (2011), permitem compreender as consequências e o significado das relações de contrato didáctico que se estabelece nas instituições escolares de formação do professor, entre o professor-formador e o aluno-futuro professor.

Chevallard (2011) observa que para analisar o didático¹¹ presente em uma determinada situação, o primeiro gesto de análise consiste em identificar os sistemas didáticos $S(X; Y; \heartsuit)$ presentes ou evocados na situação a analisar e para cada um deles se esforçar para responder às questões (que dependem das informações disponíveis ou possíveis de se conjecturar a respeito): Notemos que no sistema $S(X; Y; \heartsuit)$, S - significa sistema didáctico, X - significa instância (ou mesmo aluno, formando); Y - significa instância de ajuda ao estudo (o formador, no caso mais tradicional) e \heartsuit - significa desafio didáctico (tradicionalmente chamado de conteúdo de aprendizagem), ou seja, a obra designada para ser estudada por X com a ajuda de Y . Nesse sentido, qual é a instituição mandante de $S(X; Y; \heartsuit)$? Diríamos que seja a sociedade moçambicana representada pelo ministério da educação. Que fazem X e Y para que X aprenda \heartsuit ? O que X poderá ter aprendido no curto e no longo prazo, em função do funcionamento de $S(X; Y; \heartsuit)$? O que Y e alguns ambientes eventuais de $S(X; Y; \heartsuit)$ puderam aprender, no curto e longo prazo, em função de $S(X; Y; \heartsuit)$? Quais mudanças o funcionamento de $S(X; Y; \heartsuit)$ foi capaz de fazer nas condições e restrições que governam o funcionamento subsequente?

Em resumo, diante do que Chevallard descreve, perguntaríamos: o que é que as instituições mandantes do ensino apresentam como justificação para os modelos de formação de professores?

AS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

Vale esclarecer que Chevallard (1998) define instituição I como uma “totalidade” social, podendo ter uma extensão variável. Por exemplo, uma turma de for-

¹¹ O didático e a didática: Segundo Chevallard (2011), em uma situação social dada, existe o didático quando alguma instância (pessoa ou instituição) propõe-se a fazer (ou faz) algo para que outra instância aprenda o que ele deseja. Assim, quando uma instituição social contém o didático, Chevallard considera que a mesma faz uso de uma situação didática. Por exemplo, ao trabalhar com os estudantes no desenvolvimento das sequências didáticas dessa pesquisa, estamos desenvolvendo situações didáticas, pois o pesquisador deseja que os estudantes aprendam as noções de derivada de uma função real a valores reais e integral de Riemann. Assim, conforme Chevallard, a didática é a ciência do didático.

mandos, um centro de formação de professores, uma aula de Matemática etc. são instituições. Nessa acepção, instituir é desenvolver, criar, construir (por exemplo, conhecimentos de um formando).

Uma pergunta essencial que se pode colocar é: como se constitui e como se muda ou se amplia o universo cognitivo $U(x)$ ¹² de um dado formando x para um determinado objecto o ?

Chevallard (1998) explica que a relação pessoal de x com o objecto o , $R(x, o)$ muda (ou se cria, se não existir) pela entrada de x em alguma obra O , que contém o objeto o , em certas instituições, onde x ocupa uma posição p que pode ser a posição de estudante numa determinada turma X , por exemplo, a de formandos.

Além disso, ao definir que dado um objeto o , uma instituição $/$ e uma posição p em $/$ chama-se relação institucional R_I na posição p em relação ao objeto o , denotada por $R_I(p, o)$, Chevallard (1998) pondera que, para x ser considerado um bom sujeito de I na posição p , é preciso que $R(x, o) \cong R_I(p, o)$, onde \cong designa a conformidade ou a adequação da relação pessoal de x com o objecto o à relação institucional em posição p . Ou seja, a relação pessoal de um indivíduo x está conforme com a relação de uma posição p em $/$. Do mesmo modo se aplica para I a consideração de que, se existe uma posição p de I tal que $R_I(p, o) \neq \emptyset$, dizemos que $/$ conhece o objecto o . Se $R_I(p, o) = \emptyset$, dizemos que $/$ não conhece o objecto o .

As praxeologias são as componentes dos diferentes habitats e, segundo Chevallard (2002), as condições e restrições que determinam o processo de difusão praxeológico são exploradas e localizadas com a ajuda de uma escala que contém diferentes níveis de codeterminação, uma vez que elas podem situar-se em determinado nível da escala, mas podem exprimir-se em outro. Chevallard (2002, 2014) define os seguintes níveis de codeterminação:

Civilização ⇌ Sociedade ⇌ Escola ⇌ Pedagogia ⇌ Disciplina ⇌ Domínios ⇌ Setores ⇌ Temas ⇌ Tópicos.

Esses níveis descrevem as relações recíprocas entre os níveis mais específicos e os mais gerais do sistema didático $S(X; Y; \heartsuit)$. A representação acima coloca em evidência que os níveis de codeterminação têm consequências nos dois sentidos, ou seja, se modificarmos as condições e restrições de um determinado nível, teremos repercussões sobre os outros níveis. Quer dizer, se por exemplo, o nível

¹² Universo Cognitivo $U(x)$: é o conjunto de todas as relações pessoais não vazias do indivíduo x com o objeto o , indica-se por $U(x) = \{(o, R(x, o)) / R(x, o) \neq \emptyset\}$.

sociedade falha na definição e caracterização do conteúdo de formação do professor, esse facto terá repercussão nos restantes níveis da escala.

Após breves considerações teóricas sobre a figura do professor e sua missão na sala de aula passamos os métodos de estudo

METODOLOGIA DE PESQUISA

O método usado (que está sendo) na pesquisa foi (é) indutivo com recurso às técnicas de análise do conteúdo (BARDIN, 1977) de documentos orientadores da formação docente em Moçambique e de entrevistas aos formadores nos Institutos de Formação de Professores e aos responsáveis dos sectores de formação de professores. O estudo começou no mês de maio do ano corrente e está ainda em curso. No começo idealizamos sobre o que devia ser feito diante das questões que tínhamos colocado. A consciência apelou-nos que devíamos começar por reunir documentos sobre a formação de professores em Moçambique. Até ao momento conseguimos apenas dois documentos relevantes sobre a formação de professores: o livro de Golias (1993), programa de Metodologias de Ensino de Matemática, do curso de formação de professores de 10^a classe + 1, em vigor no país desde 2006 e o plano curricular correspondente, também de 2006. Como o estudo continua, ainda estamos procurando outros programas. E, com grande necessidade, os do tempo colonial e dos primeiros anos da independência do país.

No dia 20 de junho foram realizadas duas entrevistas com dois formadores dos Institutos de Formação dos professores de 10^a classe + 1. No dia 13 de julho foi realizada uma entrevista com os responsáveis do sector de formação de professores ao nível provincial. As entrevistas foram gravadas e transcritas mais tarde. A análise dos documentos orientadores prossegue assim como das entrevistas. Os resultados apresentados neste artigo são preliminares.

CATEGORIAS DE ANÁLISE DOS DADOS

As seguintes foram (são) as categorias de análise dos dados:

A: Conhecimento da disciplina específica (conhecimento matemático do professor) do professor.

- B:** Conhecimento curricular (a familiaridade com as formas de organizar e dividir para o ensino) do professor;
- C:** Conhecimento de conteúdo pedagógico (conhecimento da matemática como matéria de ensino: modos de apresentar e de abordar que sejam compreensíveis para o outro; conhecimento das concepções) do professor.
- D:** Sentimento de fracasso do sistema.

AS UNIDADES DE ANÁLISE USADAS:

I: Unidades de registo: segmentos específicos de conteúdo: afirmações dos formadores do que pensam dos professores que formam.

II: Unidades de contexto: contextos em que determinadas unidades de ocorrem: aqui estamos falando da origem de um determinado conteúdo que é objecto de análise: entrevistas ou documento orientador.

OS RESULTADOS

O PLANO CURRICULAR

A justificativa para a formação da 10^a + 1 ano, que entra em vigor em 2006, é baseada em duas políticas: Política econômica e política sócio cultural e a política econômica o plano diz o seguinte¹³:

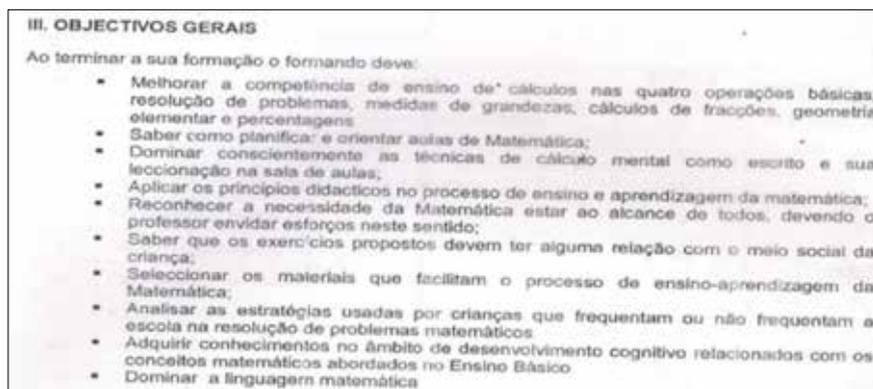
- Elevada taxa de analfabetos;
- Fraca taxa de conclusão do ensino primário (em cerca 33%) dos 81% da população nesse nível;
- Massificar o ensino;
- Perspectivas de altas taxas de admissão para os 5 anos seguintes o que não se podem assegurar com os graduados dos IMAP's com um salário alto para os níveis do PIB per capita do país.
- O modelo é transitório, visando prover rapidamente as escolas do ensino básico com professores formados e com nível salarial compatível com as condições econômicas do país na altura vigentes;

¹³ O documento não tem enumeração de páginas o que dificulta a indicação das páginas que contém esse conteúdo.

- Sobre a política sócio-cultural, o plano refere:
- A necessidade de actualização constante do conhecimento científico num mundo globalizado.
- Materialização das recomendações de vários estudos e a necessidade de ajustar o ensino ao momento.
- Em termos de princípios orientadores, o plano destaca:
- Articulação teoria/prática numa perspectiva integrada;
- Transferência de conhecimento, atitudes e habilidades para a prática profissional futura, e,
- A inovação e a investigação.

O PROGRAMA DE METODOLOGIA DO ENSINO DE MATEMÁTICA

Este documento não apresenta a justificativa, mas sim os objectivos:



Fonte: MOÇAMBIQUE (2006, p. 4).

Os detalhes do programa aparecem descritos de uma forma muito geral e os exemplos apresentados são inconsistentes em termos de valor científico.

AS ENTREVISTAS

- O corpo discente maioritariamente composto por pessoas que não reúnem requisitos científicos para serem professores, em especial, de Matemática.

Sobre esse os professores recorrentemente falam: “falta de conhecimentos científicos dos ingressantes aos cursos de formação”. ... “a necessidade de aprofundamento de conhecimentos científicos”;

- Interferências externas negativas que comprometem o recrutamento: “em muitos casos não são recrutadas pessoas que satisfazem as condições de admissão”. Como desabafa um dos entrevistados: “Ah, há-de ver o director a trazer lista, ah, enquadra este, traz 5, 10, ... está a ver” ... “... os testes que se fazem, se não houvesse intervenção dos outros..., o que a gente faz aqui, ... aquilo chama-se por entrevista. Que é para ver os alunos que escrevem melhor, ahm, têm boa caligrafia, alunos que escrevem melhor, entendem muito bem as coisas todas... a gente faz tudo aquilo ali. Acontece o contrário. Não são aqueles ali que vão entrar, são os outros. Como é que se explica isso? Há listas do tipo estes devem entrar...”.
- Degradação das condições gerais de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicamos acima, o estudo ainda está em andamento. Precisamos de reunir muito material para comparar os diferentes programas de formação com vista a precebermos a sua legitimidade.

Os resultados preliminares indicam-nos que:

Os princípios de formação afirmados no plano curricular: Articulação teoria/prática numa perspectiva integrada; Transferência de conhecimento, atitudes e habilidades para a prática profissional futura, e, a inovação e a investigação, são muito contrastados entre a estrutura do programa específico das metodologias de ensino de Matemática que implementa aqueles princípios. O plano curricular tem uma visão muito mais acutilante em termos de integração de conhecimentos e a solidez dos mesmos; o programa de ensino de metodologias de matemática focaliza mais o conhecimento de conteúdo pedagógico, deixando de lado outros conhecimentos: conhecimento da disciplina específica (conhecimento matemático do professor) e conhecimento curricular (a familiaridade com as formas de organizar e dividir o conteúdo para o ensino). Aqueles princípios contrastam também com a percepção dos professores formadores dos institutos de formação de professores que afirmam com propriedade que o resultado da sua actividade de formação não tem qualidade desejada, devido, principalmente a falta de conhecimentos científicos da população, associada as más práticas de recrutamento dos formandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. São Paulo, Edições 70, 1977.
- BLANCO, M. M. G. "A formação inicial de professores de Matemática. Fundamentos para a definição de um currículo". In: Org. Dário Fiorentini. *Formação de Professores de Matemática. Explorando novos caminhos com outros olhares*. São Paulo, Mercado de Letras, 2003.
- CHEVALLARD, Y. Théorie Anthropologique du Didactique & Ingénierie Didactique du Développement. *Journal Du Séminaire TAD/IDD*. UMR ADEF, 2014.
- _____. Organiser l'étude.1. Structures & Fonctions. In: *Actes de la XI école d'été de CHEVALLARD, Y. Leçons de didactique*. 2011. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/DFM_2010_2011_Module_1_LD_.pdf. Acesso em: 10 de março de 2017
- _____. Organiser l'étude 3. Ecologie & Regulation, 2002. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/>. Acesso em: 10 agosto de 2017.
- _____. Organisations Didactiques: 1. Les Cadres Généraux, 1998. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/>. Acesso em: 15 agosto de 2017.
- _____. Familière et problématique, la figure du professeur. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol. 17(3), 1997.
- FIORENTINI, D. "Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores". Org. Dário Fiorentini. In: *Formação de Professores de Matemática. Explorando novos caminhos com outros olhares*. São Paulo, Mercado de Letras, 2003.
- GOLIAS, M. *Sistemas de ensino em Moçambique. Passado e presente*. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- MOÇAMBIQUE. *Programa de Metodologia de ensino de Matemática*. Maputo, Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2006.
- MOÇAMBIQUE. *Plano curricular de formação de professores para o ensino primário*. Maputo, Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, 2006.

ANÁLISE DA ESTRUTURA ACTUAL DA FORMAÇÃO CONTÍNUA DO MÓDULO DE ELABORAÇÃO NO e-SISTAFE DOS FUNCIONÁRIOS DO ESTADO

Ana Gabriela Lopes Eugénio¹⁴
Benedito Mauricio Sapane¹⁵

RESUMO

O presente artigo versa sobre o estágio actual da formação do Módulo de Elaboração Orçamental no e-SISTAFE dos Funcionários do Estado, ministrada pelo Ministério da Economia e Finanças – Direcção Nacional da Planificação e Orçamento (DNPO) em parceria com o Centro de Desenvolvimento do Sistema de Informação de Finanças (CEDSIF). No desenvolvimento são arrolados aspectos referentes à planificação da formação, a abordagem didáctica dos conteúdos ministrados e os métodos e estratégias usados na mesma. Os resultados indicam que há fragilidades em aspectos cruciais para um processo de formação eficaz e eficiente como sejam o tempo de duração da formação, a necessidade da formação psicopedagógica dos formadores, a adequação de um modelo de formação aos métodos e às estratégias de formação e a adopção de uma abordagem didáctico metodológica para a formação do MEO no e-SISTAFE. Neste texto são apresentadas as percepções dos formandos e formadores sobre o pacote de formação, as quais foram recolhidas a partir de uma entrevista, estudo documental e questionário, desdobrando-se como uma abordagem quali-quantitativa.

¹⁴ Mestre em Desenvolvimento Curricular pela Universidade Eduardo Mondlane e Licenciada em Planificação e Administração da Educação pela Universidade Pedagógica.

¹⁵ Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense-Brasil; Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto-Portugal e Licenciado pela Faculdade de Ciências Pedagógicas da Universidade Pedagógica. Actualmente é docente de Teoria e Modelos de Escola na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade Pedagógica de Maputo.

Palavras-chave: Formação; Planificação; Didáctica; Eficiência e Eficácia.

INTRODUÇÃO

Em Moçambique o governo iniciou a reforma do sector público na vertente do sistema de programação e execução orçamental em 1997, por forma a torná-lo mais eficiente, eficaz e transparente. Antes da reforma do sector público e de acordo com a Lei do SISTAFE nº 9/2002, os instrumentos legais que asseguravam o Sistema de Administração Financeira do Estado eram de há mais de cem anos, nomeadamente: o Regulamento da Fazenda e o Regulamento da Contabilidade Pública de 1901 e 1881, respectivamente.

A estratégia da reforma em alusão preconizava que a duração do processo era de 2001 a 2011, dividido em duas fases, sendo a primeira de 2001 a 2004 e a segunda de 2004 a 2011. É na quarta componente da primeira fase em que o objecto de acção era a melhoria de gestão financeira e prestação de contas, cujos objectivos específicos se resumem em:

- Promover a capacitação para a utilização regular do Cenário Fiscal de Médio Prazo ao nível dos sectores, das províncias e distritos);
- Melhorar o processo de programação orçamental e execução das finanças públicas;
- Assegurar que a elaboração e execução dos orçamentos públicos estejam coerentes com resultados indicados em programas e projectos;
- Assegurar o estabelecimento do Sistema Informático de Gestão Financeira (SIGF) nos sectores (CIRESP, 2001, p.27).

A concepção da reforma do sistema financeiro do Estado que culminou com a criação da plataforma denominada Sistema Electrónico de Administração Financeira do Estado, também conhecida por e-SISTAFE, foi um dos resultados da reforma. Esta plataforma foi criada através da Lei 9/2002 de 12 de fevereiro do Boletim da República nº 7, cujo objectivo essencial era o de estabelecer regras e procedimentos de programação, gestão, execução e controle do erário público de modo a permitir o seu uso eficaz e eficiente.

Através desta ferramenta, foi igualmente criada a plataforma que visa dar maior celeridade, eficácia e eficiência no processo de elaboração do orçamento

do Estado denominada *Módulo de Elaboração Orçamental no e-SISTAFE*, vulgo MEO. Esta plataforma ocupa-se inclusivamente em promover formações para apoiar o processo de elaboração do orçamento do Estado ao nível das instituições públicas que se beneficiam de alguma parcela do Orçamento do Estado para o seu funcionamento.

A formação em alusão é imprescindível para os utilizadores do MEO no e-SISTAFE de modo a aprimorarem as capacidades e habilidades referentes à área de trabalho em que estão inseridos. À luz das atribuições do Departamento de Gestão do Orçamento (DGO) da DNPO que, de acordo com os pontos iii) e vi) da alínea a) do nº 1 do artigo 20, os técnicos envolvidos na elaboração das propostas do Plano Económico e Social (PES) e do Orçamento do Estado (OE) a vários níveis, devem frequentar capacitações e/ou formações.

O Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (EGFAE, 2009), no seu artigo 60, advoga que os funcionários e agentes do Estado devem desenvolver, através de um processo de formação e aperfeiçoamento, as suas qualidades técnico-profissionais e que é obrigatório. Ainda, e de acordo com o artigo 75 do Decreto 62/2009 de 8 de Setembro que regulamenta o EGFAE, a formação destina-se a capacitar os funcionários para um mais eficiente desempenho de funções. É neste espírito que se pretende vincar a necessidade de formações eficazes e eficientes.

A motivação do estudo prende-se com o facto de, apesar do módulo de elaboração orçamental no e-SISTAFE, ser objecto de formações regulares, isto é, anualmente e abrangendo os mesmos funcionários e/ou instituições do Estado, e ministrados os mesmos conteúdos, as propostas do OE elaboradas pelos sectores ainda continuam a apresentar deficiências técnicas. De referir que as formações foram instituídas mesmo para colmatar as deficiências técnicas das propostas orçamentais elaboradas pelos sectores, que a posterior deverão ser globalizadas pelo MEF-DNPO.

O facto enunciado no parágrafo anterior suscitou o interesse em perceber as razões do fraco desempenho dos formandos após as formações ministradas no MEO no e-SISTAFE com enfoque para a análise do processo de planificação da aludida formação, da abordagem didáctica dos conteúdos ministrados, bem como dos métodos e estratégias usadas na mesma formação.

O enfoque nos itens apresentados no parágrafo retro enunciado sustentam a ideia inicial de que num processo de formação e para o alcance dos resultados pretendidos é indispensável que se faça uma planificação minuciosa e que se adopte uma abordagem didáctica e se usem métodos e estratégias que melhor se adequem

ao modelo de formação em desenvolvimento. É nesta perspectiva que são aqui apresentadas as percepções tanto dos formandos quanto dos formadores no que tange ao estágio actual da formação contínua em estudo.

O PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO DA FORMAÇÃO DO MEO NO e-SISTAFE

Antes de se desenvolver este tema é importante que se entenda aqui as definições dos conceitos de formação contínua e de planificação por forma que a percepção do tema seja plena. De acordo com a Guia de Carreira (2007), a formação continuada visa aprimorar os conhecimentos dos profissionais que já trabalham, normalmente são de curta duração e centram-se em aspectos práticos da profissão. Para Fery (1991), a formação pode ser entendida como institucional, quando uma organização planifica e desenvolve a actividade de formação.

As definições ora apresentadas espelham fielmente a formação do MEO no e-SISTAFE, entretanto, é necessário que se torne as referidas formações eficazes e eficientes. Nesta senda, Fery (1991) chama atenção para que as formações dentro das instituições sejam objecto de planificação, o que significa que, e de acordo com Luck (2002), a planificação deve constituir o aspecto de antecipação e antevisão de condições, estados ou situações futuras, desejadas, e de previsão de todos os aspectos necessários para a obtenção dos resultados pretendidos.

A preocupação com os resultados pretendidos nas formações deve remeter a uma planificação minuciosa, de tal forma que se alcancem os resultados desejados e que não haja necessidade de manter a repetição das aludidas formações sob a mesma base, conteúdos e pressupostos. Assim e para tal, Luck (2002, p. 25-27) considera que:

É necessário que se inclua, na planificação, elementos básicos comuns, tal como a racionalidade (empregar o raciocínio para resolver o problema); a tomada de decisão (estabelecimento de um compromisso sem o qual os resultados não se efectivarão) e o futurismo (embora tenha seu foco no passado e presente, pretende garantir um futuro melhor).

Não obstante a formação do MEO no e-SISTAFE ser caracterizada, na linha de Fery (1991), de formação institucional, é uma mais-valia que esta adopte

uma componente de planificação mais abrangente, isto é, que não se circunscreva apenas ao desenvolvimento da formação, mas também tenha em consideração o impacto dos resultados a serem alcançados e a inclusão dos sectores-alvo no processo de planificação.

O conceito planificação remete a uma organização e estruturação de qualquer actividade ou acção que se pretenda desencadear, de forma a sabermos onde estamos, para onde queremos ir e como pretendemos chegar aos objectivos traçados. Na formação, mais do que respeitar o anteriormente estabelecido, há necessidade de garantir que se dê primazia à planificação didáctica, a fim de se assegurar que aspectos referentes ao estabelecimento de conteúdos, metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação dos formandos e dos formadores sejam parte integrante do processo pedagógico.

Para Piletti (2010) a didáctica constitui um ramo específico da pedagogia que se ocupa de dirigir tecnicamente o ensino de forma que haja aprendizagem, isto é, é a parte da pedagogia que procura relacionar o processo de ensino com a aprendizagem. Pode-se depreender desta definição que deve haver uma relação entre o ensino e a aprendizagem, pois nem sempre que se desencadeia um processo de ensino acontece uma aprendizagem, daí a pertinência da planificação didáctica e da avaliação em qualquer programa de formação.

Desta forma, a planificação didáctica deve, no seu todo, ter em consideração todos os aspectos inerentes aos conteúdos, livros didácticos, os métodos e as formas de organização do ensino, as actividades do professor (formador) e do aluno (formando), bem como as directrizes que orientem o ensino ou a formação e a avaliação das aprendizagens. A avaliação pode fornecer informações sobre a eficácia e eficiência ou não das formações desencadeadas de forma a melhorá-las para que os objectivos pretendidos sejam alcançados. Este exercício pode inclusive determinar os níveis de planificação didáctica a serem adoptados em cada programa de formação ou ensino.

As respostas dos respondentes sobre a planificação da formação do MEO no e-SISTAFE espelham os resultados da tabela 1, abaixo:

Os dados da tabela 1 revelam que 29 formandos que equivalem a 65.9% é da opinião de que os sectores não participam da planificação e por seu turno os formadores, na sua totalidade, em número 6, dizem que nenhum sector participa da referida planificação.

Tabela 1: Respostas dos formandos e formadores sobre a planificação da formação

Respondentes	Frequência (%)	Nº	Nível de participação
Formandos	9.09	4	Aceitabilíssimo
	11.36	5	Muito aceitável
	13.59	6	Aceitável
	18.24	8	Pouco aceitável
	47.72	21	Inaceitável
Total	100	44	-----
Formadores	100	6	Inaceitável
Total	100	6	-----

Fonte: dados do questionário e entrevistas

Na sua abordagem, Luck (2002) mostra que o conceito planificação significa saber como e onde estamos, o que pretendemos mudar e como mudar, para, em função disso, garantir maior eficiência, melhores resultados e contenção de esforços e gastos. Assim, fica claro que a planificação é um processo incontornável para o processo de formação e de qualquer outro que se deseja eficaz e eficiente.

Ora, a formação do MEO no e-SISTAFE foi concebida para colmatar as dificuldades que os sectores têm na programação do OE sectorial, o que justifica que os mesmos participem da planificação de tal formação, nos aspectos que achamos essenciais e passamos a explicar.

O primeiro enquadra-se no facto de que os formandos são quem indicam em que conteúdos ou aspectos enfrentam dificuldades e, segundo, porque podem inclusivamente contribuir na identificação das melhores estratégias e métodos para colmatar tais necessidades. Esta prática pode influenciar na motivação dos formandos e concorrer para o seu desenvolvimento profissional.

ABORDAGEM DIDÁCTICO-METODOLÓGICA DOS CONTEÚDOS NA FORMAÇÃO DO MEO NO e-SISTAFE

A respeito deste conteúdo demos ênfase aos aspectos referentes à motivação e o desenvolvimento de competências profissionais nos formandos, pois estas questões se circunscrevem à abordagem didáctica da formação em estudo.

De uma forma geral, a motivação compreende um conjunto de factores que condicionam a conduta de um indivíduo. De acordo com Chiavenato (1994) a

motivação está estritamente ligada à capacidade de exercer altos níveis de esforço para o alcance de um objectivo organizacional, mas passa pela satisfação de objectivos individuais.

A formação do MEO no e-SISTAFE está enquadrada no contexto de trabalho, aliás, como refere Day (2001) existem dois contextos de formação contínua, sendo o primeiro denominado formação e treino em serviço onde a responsabilidade de formação é de entidades externas à instituição e o segundo contexto olha para a formação contínua apenas como uma oportunidade de desenvolvimento profissional onde quem dita as regras do jogo são os patrocinadores das formações.

Tanto num como noutro contexto, a motivação é imprescindível. Primeiro para que os formandos se esforcem em assimilar os conteúdos ministrados e que possam desenvolver suas competências profissionais e, em função disso, contribuir para o desenvolvimento das instituições em que estão inseridas. Só um formando motivado é capaz de usar todos os recursos à sua disposição para alcançar os objectivos da formação, que, neste caso particular, é o do domínio da plataforma do MEO.

Sobre a motivação dos formandos, os dados constatados são os que se seguem na tabela abaixo:

Tabela 2: Respostas dos formandos e formadores sobre a motivação na formação do MEO no e-SISTAFE

Respondentes	Frequência (%)	Nº	Nível de participação
Formandos	9.09	4	Aceitabilíssimo
	11.36	5	Muito aceitável
	22.76	10	Aceitável
	43.20	19	Pouco aceitável
	13.59	6	Inaceitável
Total	100	44	-----
Formadores	83.33	5	Desnecessária
Total	16.66	1	Aceitável
	100	6	-----

Fonte: dados do questionário e entrevistas

Na escala de 0 a 100%, e no que se refere à mesma variável, a maior parte dos formandos afirma que o nível de motivação é pouco aceitável, numa percentagem equivalente a 43,20% que é percentagem muito elevada para este tipo de formação e que se adicionada a percentagem dos que dizem que a motivação é inaceitável

(13,59%) passa para 56.79%. Mais do que a metade dos formandos não se sente motivada para participar na formação.

Os formadores em número de 5 que corresponde a 83,33% referiram de modo geral, que, durante as formações do MEO no e-SISTAFE, os formandos estão no exercício das suas actividades, pelo que não se sente a necessidade de enfatizar a questão da motivação. Eis alguns comentários:

Os formandos estão a trabalhar quando vão as formações e, por isso, não há necessidade de motivá-los para o efeito e, mais ainda, trata-se da sua responsabilidade ou tarefa (F3 e F4). Por outro lado, o que acontece é que muitas vezes os que participam nas formações não são os mesmos que fazem a digitação do orçamento, ou seja, não são os mesmos que programam o OE no MEO, o que cria desmotivação, problema - este que deve ser resolvido a nível dos sectores e não do MEF-DNPO (F5).

Para Pacheco e Flores (1999), a pertinência da motivação dos formandos pode ser sustentada através da tese segundo a qual a formação contínua deve ser orientada por três tipos de necessidades que são: necessidades pessoais, profissionais e organizacionais, que têm a ver com a necessidade de desenvolvimento pessoal e aquisição de novos saberes que elevem o grau de competência e de sabedoria; atendam demandas profissionais e, por fim, respondam às demandas institucionais, respectivamente.

Sobre as necessidades de formação, para além da profissional e organizacional, deve-se ter em conta a necessidade pessoal (do formando), pois é a que determina que as outras necessidades sejam satisfeitas. Ora, se o formando não sente a necessidade pessoal de se desenvolver profissionalmente, aumentando, deste modo, o seu grau de competência e sabedoria, não se vai esforçar para assimilar os conteúdos ministrados e desta forma não tem como contribuir para satisfazer as necessidades da organização nem a profissional.

Nos processos de formação é necessário que se tenha em atenção o aluno ou formando como objecto, mas também como sujeito de formação, isto é, torná-lo o centro das atenções dos formadores, através da sua participação activa nas aulas, na elaboração de trabalhos práticos e, mais do que isso, que este se socorra das suas experiências profissionais para melhorar a sua competência profissional

Estando garantida a ideia do parágrafo retro mencionado, existe maior probabilidade de que o formando desenvolva novas competências profissionais e desta forma se reduza a necessidade de formar anualmente as mesmas pessoas sobre os

mesmos conteúdos, e mais ainda, conteúdos que constituem o objecto de trabalho dos referidos formandos.

Torna-se interessante discutir a questão do desenvolvimento de novas competências profissionais pelo facto de constituir um dos fundamentais objectivos da formação do MEO no e-SISTAFE, que pressupõe a aquisição de novos saberes como resultado da assimilação dos conteúdos abordados durante a formação.

Competência é segundo McClelland (1990) “uma característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação”. Esta definição nos leva a pensar ao prior que quem faz ou sabe fazer bem é competente, entretanto, o fazer bem não é um exercício natural, pois é necessário que, para além de conhecimentos sobre o campo de acção, haja um exercício de desenvolvimento profissional, quer seja individual ou a nível da instituição ou organização.

Por seu turno, Perrenoud (1999) explica que competência profissional é um conjunto de recursos cognitivos para solucionar com eficácia várias situações, apoiadas em conhecimentos. Ainda de acordo com o mesmo autor, o elemento cognitivo nos remete a percepção de que, mais do que ser detentor de conhecimentos, é necessário que o indivíduo aperfeiçoe a sua acção de inteligência, esforço este que é efectuado com facilidade e cujo resultado é satisfatório quando o indivíduo está motivado para exercer tal tarefa.

Sobre este item os resultados revelam o que se segue:

Tabela 3: Respostas dos formandos e formadores sobre o desenvolvimento de novas competências

Respondentes	Frequência (%)	Nº	Nível de participação
Formandos	9.09	4	Aceitabilíssimo
	11.36	5	Muito aceitável
	13.59	6	Aceitável
	18.24	8	Pouco aceitável
	47.72	21	Inaceitável
Total	100	44	-----
Formadores	100	6	Inaceitável
Total	100	6	-----

Fonte: dados do questionário e entrevistas

Considerando que o fim último da formação em alusão é o de tornar os técnicos da área de planificação e orçamentação competentes em matéria de elaboração e/ou programação do OE, na plataforma do MEO, se no fim da formação os formandos continuam com as mesmas dificuldades, cabe questionar: por que as formações devem continuar? Que aspectos inerentes ao processo de formação estão a falhar?

A questão anterior sustenta a ideia de que não tem havido desenvolvimento de novas competências por parte dos formandos, tanto é que as formações decorrem todos os anos para as mesmas pessoas e sobre os mesmos conteúdos. Ora, os resultados sobre este item, constantes da tabela 3, revelam que 65.96% dos formandos é da opinião de que é pouco aceitável e inaceitável a ideia de que há desenvolvimento de novas competências. Por seu lado, os formadores no seu todo (100%) referem que é inaceitável a ideia de desenvolvimento de novas competências.

Interessa lembrar que o desenvolvimento de novas competências num processo de formação, não é um factor isolado em si, isto é, é dependente de outros factores entre os quais a planificação minuciosa de forma que se incorpore nela todos os aspectos referentes à estrutura da actividade pretendida e a motivação dos formandos.

Assim, o desenvolvimento de competências profissionais é resultado do entrosamento de diversas práticas como a motivação do formando bem como a ideia de incluir os sectores que beneficiam das formações (formandos) no processo de planificação da mesma.

Face aos factos ora referenciados, urge a necessidade de se garantir uma planificação abrangente (DNPO e sectores beneficiários) da formação do MEO no e-SISTAFE e de se dar primazia à motivação dos formandos de modo que, e como mostram Pacheco e Flores (1999), a formação contínua seja orientada pelas necessidades pessoais, profissionais e organizacionais.

MÉTODOS E ESTRATÉGIAS USADAS NA FORMAÇÃO DO MEO NO e-SISTAFE

O processo de ensino e aprendizagem não deve ser visto apenas na perspectiva da relação professor vs aluno, mas também é relativo aos métodos e estratégias usadas pelo professor (formador) no exercício das suas funções. De acordo com Roldão (2010), na pedagogia, entende-se por métodos os diferentes modos

de proporcionar uma dada aprendizagem que foram sendo individualizados pelos pedagogos.

Vale lembrar que o método utilizado em processos de formações é determinante para a aprendizagem dos formandos, aliás, Lopes et al. (1989) referem que

O método traz dentro de si a ideia de uma direcção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direcção qualquer, mas daquela que leva de forma mais segura à consecução de um propósito estabelecido (p. 84).

Relativamente aos métodos e estratégias usados na formação em estudo, e questionados os respondentes se os mesmos concorrem para o alcance dos resultados esperados, os resultados das respostas espelham os dados arrolados na tabela 4, na página seguinte.

Tabela 4: respostas dos formandos e formadores sobre os métodos e estratégias usadas na formação

Respondentes	Frequência (%)	Nº	Nível de participação
Formandos	9.09	4	Concordo totalmente
	11.36	5	Concordo
	13.63	6	Concordo parcialmente
	18.24	8	Discordo
	47.72	21	Indiferente
Total	100	44	-----
Formadores	66.66	4	Discorda
Total	33.33	2	Concorda parcialmente
	100	6	-----

Fonte: dados do questionário e entrevistas

De acordo com a tabela acima, 47.72% dos formandos é indiferente aos métodos e estratégias usadas durante a formação do MEO no e-SISTAFE, como um item que concorre para o alcance dos resultados da formação. Esta realidade pode suscitar a ideia de que, ou os formandos não sabem o que são métodos e estratégias de formação ou de que os mesmos não são os que, na sua opinião garantem o alcance dos objectivos da formação.

Importa realçar que adicionando a percentagem dos que se mostram indiferentes em relação a tais métodos e estratégias e os que discordam que os mesmos concorrem para o alcance dos objectivos da formação, o medidor sobe para 65.96%, número alarmante para esta realidade, a avaliar pela ideia defendida por Lopes et al. (1989), segundo a qual, no processo de formação o método leva de forma mais segura ao alcance dos objectivos previamente estabelecidos. Apenas a percentagem de 20.45% é respeitante aos respondentes que concordam totalmente e concorda que os métodos e estratégias usados favorecem o alcance dos objectivos da formação.

Em relação a mesma questão, os formadores em número de 4 (66.66%) simplesmente discordam da ideia de que os métodos e estratégias usadas contribuem para o alcance dos objectivos da formação.

Ora, a pesquisa revelou que durante a formação é privilegiada a distribuição de material didáctico aos formandos (o manual do MEO em formato físico) e a atribuição de computadores aos mesmos para que possam efectuar a planificação na respectiva plataforma, entretanto, os computadores não são suficientes para todos. Os materiais didácticos podem ser entendidos como sendo igualmente curriculares, e sobre estes, numa das suas obras, Zabalza (1998) versa sobre eles e entende que são entendidos como sendo instrumentos que proporcionam ao educador referências e critérios para tomar decisões desde o planeamento à avaliação do processo de ensino e aprendizagem.

Na nossa opinião, como poderá o formando assimilar os conteúdos transmitidos se o seu principal material curricular (computador) escasseia? Lembre-se que a formação do MEO decorre *on line*, logo é imprescindível o uso de computadores. E mais do que isso, a mesma formação decorre apenas uma vez ao ano, o que significa que a insuficiência de computadores faz com que os formandos não tenham contacto com o seu principal instrumento de trabalho e desta forma a assimilação dos conteúdos é prejudicada.

O facto é que, sendo a formação do MEO no e-SISTAFE ministrada uma vez por ano e num período de tempo muito curto (três dias), não se justifica que não haja disponibilidade de material didáctico suficiente (computadores, manuais e blocos de notas) para facilitar o processo da formação. É preciso perceber que Zabalza (1998) entende que neste grupo de materiais curriculares, os livros e todos outros materiais são os segundos mais importantes, sendo que o primeiro é o quadro.

Os resultados da pesquisa demonstraram que dado o tempo reduzido da formação (3 dias) e o elevado volume de conteúdos, os formadores pautam pelo uso do método de exposição, não dando espaço ao método participativo e ao trabalho independente, que na nossa opinião são de alto contributo para a interacção na sala de aulas não só entre os formandos entre si, mas também entre estes e os formadores. Desta interacção podem surgir perguntas e problemas cuja resolução é a formação em alusão.

Uma das estratégias exequíveis para o sucesso, no processo de ensino e aprendizagem, está relacionada com a flexibilidade da aula (factor tempo) em relação aos conteúdos programados.

Acontece várias vezes que o formador percebe ao longo da formação que os conteúdos programados são do domínio dos formandos e, por isso, não há necessidade de fazer uso integral do período de duração da aula. Assim, o formador tem duas hipóteses, que passam por redimensionar os conteúdos ou endossar o tempo para próximos conteúdos, aqueles que são entendidos como mais complexos.

Em relação a este item, 16 (36,36%) afirmaram que concordam parcialmente que esta prática tenha lugar durante a formação; 12 (27,27%) concordam com a prática e 10 (22,72%) simplesmente discordam; uns (2,37%) concordam totalmente e são indiferentes a esta prática, cinco (11,36%). Somadas as percentagens, verifica-se que 65,9% concordam que a flexibilidade do tempo vs conteúdos tem sido privilegiada durante as aulas. Entretanto, o número de 34,1% que não concorda suscita algum debate.

Aliás, note-se que 25 (36,36%) afirmaram que concorda parcialmente, ora, o concordar parcialmente remete-nos a uma certa discordância, isto é, o que é parcial não é integral ou absoluto. Por definição, o conceito parcial é "...parte de um todo ou que não figura na sua totalidade..." Costa (2011, p. 1151). Desta forma, estamos perante uma meia verdade, na óptica dos respondentes no que concerne à flexibilidade do tempo das aulas, tendo em conta a complexidade dos conteúdos.

Aliado ao enunciado no parágrafo anterior, os entrevistados no seu todo, em 100%, afirmaram que o tempo ou a duração da formação (três dias) não é suficiente para uma formação que só acontece uma vez por ano e numa plataforma que só é usada igualmente uma vez por ano para a elaboração do OE. Daí que o exercício de tornar as aulas flexíveis (conteúdo vs tempo) não é exequível, pois a intenção na formação é de garantir que todos os conteúdos sejam tratados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ficou notório ao longo da presente pesquisa que o processo de formação, independentemente do meio em que a mesma se insere, não se circunscreve apenas em identificar o problema da formação e estabelecer objectivos a serem alcançados, mas é necessário que haja um comprometimento com todos aspectos inerentes à planificação, a abordagem didáctica bem como aos métodos e as estratégias a serem adoptados no mesmo processo.

O processo de formação do MEO no e-SISTAFE deve começar por ser planificado como uma estratégia para garantir, por um lado, que os resultados desejados sejam alcançados e, por outro, que através dela se forneça uma antevisão do momento actual de determinada situação com o fim último de estabelecer melhores caminhos para alcançar o desejado e/ou resultado, tendo em vista os recursos necessários para o efeito. Apesar de que a formação em estudo ser da responsabilidade da DNPO é imprescindível que os sectores que dela se beneficiam também participem da planificação, pois, por um lado podem indicar em que conteúdos ou aspectos enfrentam mais dificuldades e, por outro, porque podem inclusivamente contribuir na identificação das melhores estratégias e métodos para colmatar tais necessidades.

Foi possível constatar que, na formação em estudo, a motivação é imprescindível. Primeiro para que os formandos se esforcem em assimilar os conteúdos ministrados e que possam desenvolver suas competências profissionais e, em função disso, contribuírem para o desenvolvimento das instituições em que estão inseridas. Só um formando motivado é capaz de usar todos os recursos à sua disposição para alcançar os objectivos da formação, que, neste caso particular, é o do domínio da plataforma do MEO.

Os resultados do estudo mostram que os métodos e estratégias usados durante a formação precisam de ser melhorados. A comunicação (método expositivo) e a distribuição do material didáctico que não são suficientes para todos, não se mostram eficazes para a presente formação e ainda condiciona que a formação esteja mais centrada no formador e não o formando que é o objecto da formação.

De modo geral, sobre os métodos e estratégias usadas na formação do MEO, constatou se que existe a necessidade de se trabalhar mais na relação formador formando e nos métodos usados para a transmissão dos conteúdos, bem como a disponibilização e distribuição do material didáctico para que os objectivos da formação sejam alcançados.

A interação entre a DNPO e os sectores que se beneficiam da formação do MEO no e-SISTAFE é que deverá ditar a eficácia e eficiência da planificação da formação por forma que os objectivos da mesma sejam alcançados. Entenda-se que é durante a planificação que os aspectos inerentes a abordagem didáctica e os métodos e estratégias a serem assumidos na formação são estabelecidos.

BIBLIOGRAFIA

- Chiavenato, I. (1994). *Gerenciando pessoas (3ªed.)*. São Paulo: MakronBooks.
- CIRESP (2001). *Estratégia Global da Reforma do Sector Público*. Maputo: CIRESP.
- Costa, J. (2011). *Dicionário Moderno da Língua Portuguesa*. Angola: Plural Editora.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Portugal: Porto Editora.
- Fery, G. (1991). *El Trayecto de la Formación*. Madrid: Paidós.
- Guia de Carreira. (2007). *O que é Formação Continuada?*. Disponível em www.guiadacarreira.com.br. BRASIL.
- Imprensa Nacional de Moçambique (2009). *Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado*. Maputo: Moçambique.
- Imprensa Nacional de Moçambique (2009). *Regulamento do Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado*. Maputo: Moçambique.
- Imprensa Nacional de Moçambique (2009). *Regulamento Interno do Ministério da Economia e Finanças*. Maputo: Moçambique.
- Lopes, A., Veiga, I., Capordin, M., Castanho, M., Cunha, M., Damis, O., Rays, O., Martis, P., & Kensky, V. (1989). *Repensando a didáctica (2ªed.)*. Brasil: Papirus Editora.
- Luck, H. (2002). *Planejamento em Orientação Educacional (15ªed.)*. Brasil: Editora Vozes.
- McClelland, D. C., & Spencer, I. M. (1990). *Competency assessment methods: history and state of the art*. Hay McBer Research Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Pitetti, C. (2010). *Didáctica Geral, Métodos de Ensino, Planificação e suas Funções*. Disponível em www.powerofsentences.blogspot.com.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Zabalza, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar (4ªed.)*. Porto Alegre: ARTMED.

PARTE III

CURRÍCULO, GESTÃO E
COORDENAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO
DE EDUCAÇÃO ESCOLAR

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO NO CURSO DE LICENCIATURA EM ENSINO DE BIOLOGIA NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

*Osmane Adrimo Ussene*¹⁶

RESUMO

O presente trabalho enquadra-se na área temática de supervisão, formação e desenvolvimento profissional, analisa de forma crítica a compreensão dos conceitos de Supervisão Pedagógica, sua eficiência e eficácia promovendo uma reflexão sobre as suas vantagens e problemática numa perspectiva de melhorar a contribuição da prática de ensino de Biologia sob forma de estágio supervisionado dos licenciandos em Ensino de Biologia, na Universidade Pedagógica. Debruça-se das diferentes concepções dos supervisores, supervisionados e tutores sobre Supervisão Pedagógica, dos estagiários das Práticas Pedagógicas e Estágio de Biologia, nas Escolas Secundárias Gerais. A pesquisa quanto a abordagem predomina a pesquisa qualitativa, reforçada por algumas interpretações quantitativas. É uma pesquisa aplicada porque objectiva gerar conhecimentos e informações. Durante o desenrolamento desta pesquisa, foram utilizadas como técnicas e instrumentos de colecta dados a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e questionário, centrando-se na análise dos conteúdos como técnica de análise dos resultados. Responderam o questionário 100 estudantes de curso de Biologia, da Universidade Pedagógica, Delegação de Tete, 10 tutores e 5 docentes de Biologia. Como resultados, percebeu-se que, durante a supervisão pedagógica não existe a actuação conjunta e consistente das dimensões de Supervisão Pedagógica que provocam a regulação; e a tarefa de supervisor pedagógico é mais administrativa ou organizacional e, não se distingue às outras

¹⁶ Mestre em Sistema de Informação para Gestão Ambiental na ESTEC-UP-Sede, Licenciado em Ensino de Biologia pela UP-Beira, Docente do curso de Biologia da UP-Tete, Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas da UP-Tete. email: ussen79osman@gmail.com

áreas de monitoramento, assim, a contribuição da prática de ensino de Biologia sob forma de estágio supervisionado na actuação docente dos licenciandos em Biologia, na Universidade Pedagógica, Delegação de Tete é fragilizada por todos elementos envolvidos.

Palavras – chave: Ensino de Biologia. Estágio supervisionado. Licenciatura. Universidade Pedagógica.

INTRODUÇÃO

"Não fomos feitos para o fingimento e sim para a autenticidade, seja ela bonita ou não. Assim, mais cedo ou mais tarde, é quem realmente somos que fica em evidência". *Teco Nicolau*

A Universidade Pedagógica (UP) é uma Instituição de Ensino Superior (IES), vocacional e Pública cuja missão consiste na formação superior de professores para todos níveis de ensino e, de outros profissionais para área de educação e afins. A UP tem como função a produção e disseminação de conhecimento para a transformação da sociedade moçambicana para o desenvolvimento social, cultural e tecnológico, tendo como base a universalização e regionalização. Sendo uma IES de referência em Moçambique, pauta pelos processos de formação, pesquisa e extensão, de qualidade, com currículos estruturados em padrões regionais e internacionais. A autonomia, liberdade, excelência, confiança, glocalidade, responsabilidade social, justiça e equidade, constituem os valores preconizados pela UP.

A pesquisa preocupa-se com os processos de formação na UP, sobretudo, sua excelência como valor consagrado, em todas actividades de leccionação, formação e o desenvolvimento profissional. Ao introduzir o curso de Licenciatura em Ensino de Biologia, um dos objectivos fundamentais da UP é formar professores e quadros da educação que tenham alto nível de competência e qualidade científica, técnica, pedagógica, didáctica e profissional, e que sejam capazes de exercer uma cidadania activa e responsável, na defesa da dignidade e respeito pelos direitos humanos, na promoção do bem de todos, sem discriminação e na construção de uma sociedade mais livre, justa, democrática e participar em diversas actividades biológicas lectivas ou não. Eles devem igualmente, serem capazes de trabalhar na administração em instituições moçambicanas do ensino ao nível secundário básico e médio gerais e técnico-profissional. Trata-se de técnicos do ensino superior capazes de liderar programas e equipas de pesquisa científica biológica e educacional.

Portanto, a Supervisão Pedagógica, durante a prática de ensino de Biologia sob forma de estágio supervisionado desempenha um papel muito importante para a eficiência e eficácia no alcance do objectivo acima exposto. É esta razão, que se remete esta reflexão sobre as práticas dos supervisores, tutores e estagiários. Constitui objectivo geral desta reflexão, analisar de forma crítica as práticas dos supervisores, tutores e estagiários. Nesta reflexão procuramos perceber quais são as acções didácticas e pedagógicas realizadas pelos supervisores e tutores e que melhoram a qualidade dos estagiários. Que práticas são realizadas pelos estagiários no Ensino de Biologia e de que forma contribuem para o melhoramento da qualidade de ensino? Que relação se estabelece entre o estagiário – tutor e supervisor? Que imagem do estagiário é gravada pelos alunos na escola? Qual é a fotografia que o estagiário deixa na escola à semelhança da Universidade Pedagógica?

Esta análise remete-nos a compreensão das práticas não desejáveis e desejáveis do supervisor, tutor e estagiário que fazem a reputação da imagem da Universidade Pedagógica. Espera-se do estagiário maior desempenho, em todas as esferas do domínio pedagógico e científico. Esta condição é garantida pela apresentação da credencial que o supervisor exhibe à escola, onde o estagiário vai desenvolver actividades práticas. Diante disso, há necessidade do acompanhamento de todas as actividades do estagiário para salvaguardar a imagem da UP, dos docentes e do próprio estagiário. Aqui, a título de exemplo, colocam-se algumas questões sobre as metodologias da supervisão pedagógica tais como: que estratégias didácticas e metodológicas são adaptadas pelos supervisores para garantir uma imagem de reputação positiva da Universidade Pedagógica? Quais as condições existentes servem de meios ou recursos para auxiliar a supervisão pedagógica? Qual é o papel do tutor na promoção da imagem da UP? Será que todos os estagiários envolvidos nas actividades práticas estão devidamente preparados, didacticamente e cientificamente, de tal forma que garantam a reputação positiva da Universidade Pedagógica?

Não obstante, acredita-se que a supervisão pedagógica permanente melhora o desempenho e a qualidade de práticas do estagiário e garante uma divulgação da reputação positiva das práticas de formação superior da Universidade Pedagógica. O envolvimento ou a coordenação das actividades de forma técnica, sistemática, didáctica e pedagógica entre o estagiário, tutor e supervisor contribui de forma positiva para a promoção da qualidade de Ensino de Biologia e da imagem do Ensino Superior envolvido na formação do futuro professor ou quadro do sistema educacional, por um lado. Por outro lado, acredita-se que a falta da supervisão pedagógica e coordenação das actividades de forma técnica, sistemática, didáctica

e pedagógica entre o estagiário, tutor e supervisor contribui negativamente para a promoção da qualidade de Ensino de Biologia e da imagem da Universidade Pedagógica, porque, estagiário com falta de domínio didáctico e científico da matéria não pode dirigir o processo de ensino e aprendizagem sem devido acompanhamento do supervisor ou tutor. Estas questões constituem o cerne de reflexão nesta comunicação. As respostas sobre estas questões são fundamentadas nos resultados e discussão, tendo em conta as diferentes abordagens da supervisão pedagógica segundo Alarcão (2001); aspectos sugeridos por Glathorn (1984); características de monitorização e acções definidas por Rangel (2001).

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

De acordo com Vieira (2009), a supervisão pedagógica é uma teoria e prática de regulação de processo de ensino e de aprendizagem em contexto educativo formal, instituindo a pedagogia como o seu objecto. A supervisão surgiu com a necessidade de um melhor acompanhamento aos novos professores ou a candidatos a professores.

Segundo Alarcão (2001), a supervisão pedagógica teve início nos anos 70 com a necessidade de uma fiscalização, controlo e avaliação. De acordo com o autor, evoluiu provavelmente para uma tentativa de retirar o professor da “caixa negra” que muitos chamam a sala de aulas de modo a que haja uma interacção colaborativa e transparente em toda a Escola. O termo surge na era da industrialização numa perspectiva do melhoramento qualitativo e quantitativo da produção, diz Alarcão.

Alarcão (1999) sugere quatro enfoques: enfoque formativo, enfoque operativo (proporciona melhor instrução), enfoque investigativo (promove a reflexão), enfoque consultivo (o que orienta e aconselha). Alarcão faz referências bibliográficas de 6 abordagens: (1) artesanal - numa perspectiva mestre aprendiz, (2) comportamentalista - de natureza mecanicista e racional, (3) clínica - a sala de aulas é vista a principal ferramenta de observação, ou seja, vista como um laboratório, portanto muito redutora, (4) reflexiva com intenções formativa e dinâmica, (5) ecológica - que considera “as dinâmicas sociais e, sobretudo a dinâmica do processo sinérgico da interacção entre o sujeito e o meio que o envolve” e a (6) dialógica - valorizando-se o “papel da linguagem no diálogo comunicativo, na construção da cultura profissional e no respeito pela lateralidade assumida na atenção a conceder à voz do outro e na consideração de supervisores e professores como parceiros na comunidade profissional”.

Segundo Leal e Henning (2009) ao manter os professores regulados, a Supervisão Escolar contribui e reforça a fabricação de sujeitos dóceis e úteis. No seu artigo, Leal e Henning, exaltam a relação entre supervisão e regulação, o “poder disciplinar” que tem de existir na supervisão para se poder obter os resultados desejados onde se incluem as análises e as eventuais correcções dos procedimentos realizados.

Vieira (2009) também faz essa relação ao afirmar “que a supervisão permite a regulação da qualidade da pedagogia”. Esse poder disciplinar, tem o significado de método/controlo/ordem, promove também a auto-regulação uma vez que a acção supervisora é interiorizada pelos sujeitos supervisionados produzindo esse efeito auto-regulador através da apreensão do discurso incitando-os duma forma automática a corrigirem-se e a manterem uma conduta profissional. Sugestionado por Glathorn (1984) que considera que a supervisão pode ser implementada sob 4 aspectos (clínica, desenvolvimento pessoal cooperativo, desenvolvimento auto direccionado e monitorização administrativa), a supervisão deveria ter características de monitorização nas seguintes áreas: (1) científica; (2) pedagógica; (3) administrativa/organizativa; (4) humana/social/participativa. Rangel (2001) define três acções: “pedagógica, administrativa e de inspecção”, contrariando um pouco a evolução do conceito que retira o carácter inspectivo à prática supervisora.

De acordo com Arendt (1978) apud Rangel (2001), parece ser de consenso geral que o professor supervisor deverá ser mais experiente e mais bem formado nas áreas, já referidas, que envolvem a supervisão: científica, pedagógica, administrativa/organizativa e humana/social/participativa.

Alarcão e Tavares (1987), confessam uma predilecção pelo estilo de supervisão duma forma colaborativa. Nessa obra apresentam mais dois estilos: não-directivo e directivo. Estes estilos são rotulados ao supervisor que opta, duma forma consciente ou não, pela incidência que faz a uma série de comportamentos, dez no total, propostos por Glickman (1985, cit. idem) tais como: “prestar atenção”, “clarificar”, “encorajar”, “servir de espelho”, “dar opinião”, “ajudar a encontrar soluções para os problemas”, “negociar”, “orientar”, “estabelecer critérios” e “condicionar”.

Rego (1998) define alguns estilos de liderança, identificando muitas das suas características humanas, técnicas, interpessoais e conceptuais. Retirei dessa análise dois estilos que convém referir, dado serem os mais abrangentes e os mais elucidativos e acrescentei mais um terceiro, cuja existência me parece de aceitação consensual, retirado da diversa literatura:

- 1) Autoritário - aquele que no grupo/equipa exerce o papel de líder assumido, onde os seus seguidores lhe obedecem, tendo um papel de “comandante”

que inclui responsabilidades e funções que não podem ser partilhadas por outros sob pena de prejudicar a eficácia do grupo – liderança tradicional semelhante a uma chefia;

- 2) Participativo - aquele que tem uma liderança partilhada (ou participativa, como refere o autor) não havendo uma distinção clara entre líder e seguidores – liderança centrada no grupo;
- 3) Laissez-faire – aquele que não se intromete, orienta e só interfere se solicitado.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia da nossa pesquisa centra-se numa abordagem qualitativa reforçada pelas interpretações quantitativas de alguns dados. Assim, constitui um estudo de natureza básica, tendo em conta o tema e os objectivos, constitui pesquisa exploratória e descritiva que procura descrever diferentes pontos de vista dos estagiários, tutores e supervisores envolvidos no processo de formação docente sobre a compreensão do conceito de Supervisão Pedagógica, sua eficiência e eficácia promovendo uma reflexão sobre as suas vantagens e problemática numa perspectiva de melhorar a contribuição da prática de ensino-aprendizagem dos licenciandos em Ensino de Biologia na Universidade Pedagógica, Delegação de Tete. A pesquisa exploratória e descritiva que tem como objectivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito e, é aqui onde se tem a oportunidade de tomar o conhecimento explícito e o poder de aprofundar mais sobre o processo de supervisão, através de consultas às pessoas envolvidas com o problema a ser pesquisado. Quanto aos procedimentos foi uma pesquisa bibliográfica e documental.

O procedimento metodológico no qual a pesquisa se baseou é o monográfico, que consiste em “um método que obedece rigorosa metodologia. Investigando determinado assunto não só em profundidade, mas também em todos os ângulos e aspectos, dependendo dos fins que se destina”. Nesta pesquisa foi empregue o método de abordagem hipotético – dedutivo que consiste em enunciar claramente o problema e examinar criticamente as várias soluções propostas.

Para tal, convocou-se como técnicas e instrumentos de recolha de dados a pesquisa bibliográfica e foi aplicado um questionário para cada indivíduo envolvido na Supervisão Pedagógica. O Processo de análise de resultados baseou-se na

análise de conteúdo, foi utilizada a abordagem qualitativa que se refere à avaliação de grande número de informações sumárias, dos estagiários ou supervisionados, tutores e supervisionados, focalizando muito mais nas respostas de cada questionário aplicado e analisado, fundamentadas nos resultados e discussão, tendo em conta as diferentes características de monitorização e acções definidas por Rangel (2001), na supervisão pedagógica; as abordagens da supervisão pedagógica segundo Alarcão (2001); e aspectos sugeridos por Glathorn (1984). Portanto, a análise estatística foi simples para o cálculo de médias e a apresentação dos dados em tabelas e gráficos, das principais respostas dos estagiários, tutores e supervisores.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Universidade Pedagógica é uma das Instituições de Ensino Superior que mais envia os estagiários nas escolas públicas e privadas, no país em geral, em particular na província de Tete para aperfeiçoamento das práticas didáticas, pedagógicas e metodológicas em áreas da sua formação. Os formados na UP ocupam a maior parte das vagas da carreira de docente, que são lançadas nos concursos, anualmente pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINE-DH).

Como está preconizado no currículo de formação de curso de Licenciatura em Ensino de Biologia, e o estágio pedagógico da disciplina de Biologia, antecedida pelas práticas pedagógicas que decorrem a partir do primeiro ano (Prática Pedagógica Geral) que tem a ver com aspectos organizacionais, administrativos e pedagógicos da escola, no 2º ano, o estudante tem uma Prática Pedagógica relacionada com a Biologia (Prática Pedagógica I de Biologia) em praticante acompanha os professores da escola nas reuniões pedagógicas e participa na dinâmica da escola e da sala de aula, ou seja, prepara algum material didático, ajuda o professor, orientador a corrigir exercícios de aplicação, observa e faz acompanhamento da aprendizagem de alguns alunos. No 3º ano, o estudante começa a planificar e a leccionar micro-aulas e actividades interdisciplinares e transversais, sob tutela do professor orientador da escola. No 4º ano, no Estágio Pedagógico (EP) de Biologia, o estudante constitui, sob supervisão, a fazer regência e intervenção na escola através da orientação de pequenos Projectos Pedagógicos.

Os conceitos, processos e fenómenos, bases epistemológicas e paradigmas teóricas preconizados no plano curricular de formação de curso de Licenciatura em Ensino de Biologia remetem-se a uma análise de forma crítica para compreensão

dos conceitos de Supervisão Pedagógica, sua eficiência e eficácia promovendo uma reflexão sobre as suas vantagens e problemática numa perspectiva de melhorar a contribuição da prática de ensino de Biologia sob forma de estágio supervisionado dos licenciandos em Ensino de Biologia na Universidade Pedagógica. No entanto, a prática se submete a análise comparada das características de monitorização e acções definidas por Rangel (2001), na supervisão pedagógica; das abordagens da supervisão pedagógica segundo Alarcão (2001); dos aspectos sugeridos por Glatthorn (1984) e alguns estilos de liderança proposta por Rego (1998), sobre a supervisão pedagógica.

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTAGIÁRIOS: A IMAGEM DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Diante ao questionário aplicado aos estagiários, percebeu-se que o acompanhamento do supervisor aos alunos às escolas só acontece as vezes, ele faz a supervisão das actividades do estagiário de forma irregular; uma vez que durante o período de estágio, o supervisor tem feito uma supervisão. Por outro lado, o tutor, vê como um alívio a chegada do estagiário, ele orienta as actividades e ausenta-se, poucas vezes acompanha as aulas do estagiário.

A turma fica na inteira responsabilidade do estagiário, assim sendo, a eficiência e a eficácia do estágio supervisionado é posta em risco. Concordando com a sábia paradigma de Ludovico Ariosto, que “embora na maioria das vezes o fingimento seja criticado e dê indícios de espírito maldoso, em muitas ocasiões, prova ter feito evidentes benefícios”. Os estagiários, mesmo ficando na inteira responsabilidade das acções pedagógicas, didácticas e científicas do ensino, desdobram-se na produção de materiais didácticos de baixos custos que são usados na sala sem nenhum acompanhamento do supervisor e muito menos do tutor.

Em resposta ao questionário aplicados aos 100 estagiários, na sua maioria afirmaram que o supervisor não faz uma supervisão permanente. O tempo de Estágio Pedagógico de Biologia é relativamente curto, na sua maioria, com uma duração de menos de 3 meses. Não há planificação conjunta entre as acções da Universidade e da Escola, em termos de períodos de início das aulas e o momento em que o estagiário deve estar na escola num período longo para sua aprendizagem *in loco*, de tal forma que, possibilita o estagiário a identificar e eliminar problemas didácticos pedagógicos e científicos por si próprios.

As práticas realizadas pelos estagiários no Ensino de Biologia, que contribuem para o melhoramento da qualidade de ensino são ambíguas porque muitas vezes não recebem receitas do supervisor do tipo mestre/aprendiz e a sala de aula não é vista como a principal ferramenta de observação para o melhoramento da qualidade de ensino. Assim, a contribuição da prática de Ensino de Biologia sob forma de estágio supervisionado dos Licenciandos em Ensino de Biologia, na Universidade Pedagógica, é fragilizada com a deficiente coordenação das actividades dos estagiários e afecta directamente a qualidade de Ensino Secundário Geral, uma vez que anualmente, onde existe a UP, os estagiários permanecem nas escolas.

Portanto, os inqueridos cerca de 62% afirmam que o Estágio Pedagógico de Biologia, dura menos de 3 meses; 66% apontam que a sua relação com o supervisor é marcada pelas dinâmicas sociais; e 52% indicam que a sua relação com o tutor, orienta-se na perspectiva mestre/aprendiz.

Importa referir que de acordo com Alarcão (1999), a abordagem ecológica considera as dinâmicas sociais e, sobretudo, a dinâmica do processo sinérgico da interacção entre o sujeito e o meio que o envolve, isso, premia o preformismo (tese segundo a qual o desenvolvimento individual prossegue um rumo predeterminado, em virtude da programação inscrita no código genético) e dá acesso a perfídia na supervisão pedagógica. O quadro a seguir ilustra as respostas dos estagiários sobre alguns aspectos envolvidos no Estágio Pedagógico de Biologia.

Quadro: Principais questões colocadas aos estagiários ou supervisionandos

Nº	Questão	Alternativa de resposta	%
01	Quanto tempo dura o Estágio Pedagógico de Biologia?	Menos de 3 meses	62
		Menos de 6 meses	38
		Mais de 6 meses	0
02	A relação do supervisor e estagiário é marcada pela que característica?	Perspectiva mestre aprendiz.	25
		Natureza mecanicista e racional.	3
		A sala de aulas é vista a principal ferramenta de observação.	0
		Reflexiva com intenções formativa e dinâmica.	0
		Ecológica - que considera "as dinâmicas sociais".	66
		Dialógica - valorizando-se o "papel da linguagem no diálogo comunicativo.	6
03	A relação do tutor e estagiário é marcada pela que característica?	Perspectiva mestre aprendiz.	52
		Natureza mecanicista e racional.	0
		A sala de aulas é vista a principal ferramenta de observação.	0
		Reflexiva com intenções formativa e dinâmica.	2
		Ecológica - que considera "as dinâmicas sociais.	33
		Dialógica - valorizando-se o "papel da linguagem no diálogo comunicativo.	13
04	De que forma o supervisor participa no Estágio Pedagógico de Biologia?	Exerce o papel de líder assumido.	32
		Participativa, uma supervisão permanente.	10
		Orienta e só interfere se solicitado.	58
05	De que forma o supervisor participa no Estágio Pedagógico de Biologia?	Exerce o papel de líder assumido.	
		Participativa, uma supervisão permanente.	30
		Orienta e só interfere se solicitado.	46
06	A avaliação de Estágio Pedagógico de Biologia feita pelo supervisor ao estagiário em baseada em que área?	Científica e Pedagógica	30
		Administrativa/organizativa	46
		Humana/social/participativa	18
		Todas as áreas	8
07	A avaliação de Estágio Pedagógico de Biologia feita pelo supervisor ao estagiário em baseada em que área?	Científica e Pedagógica	53
		Administrativa/organizativa	33
		Humana/social/participativa	8
		Todas as áreas	6

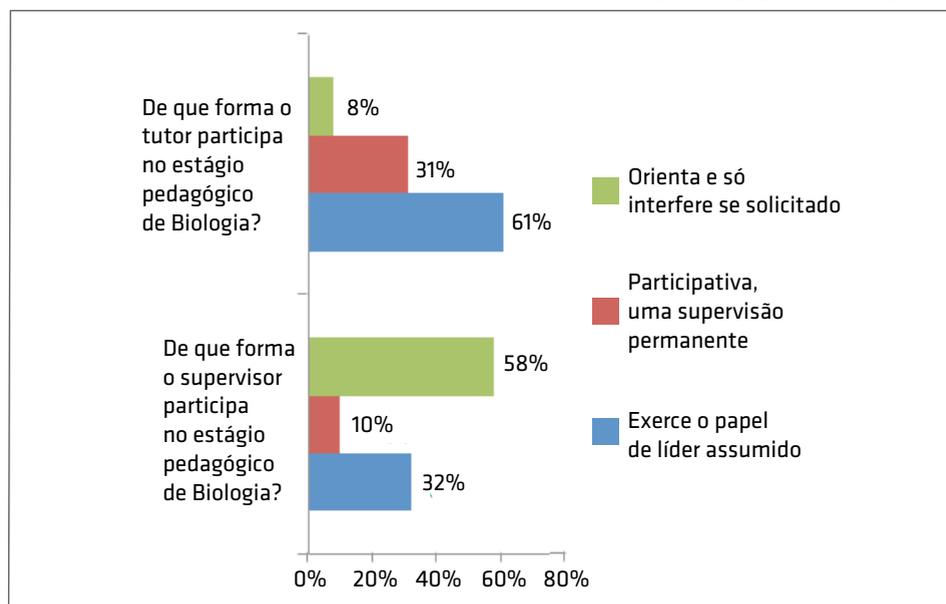
Fonte: Autor (2017)

O gráfico 1, que se faz presente abaixo, mostra as concepções dos estagiários que responderam o questionário de forma como o supervisor e o tutor participam

no estágio Pedagógico de Biologia. Em relação a este aspecto a liderança, 58% apontam que o supervisor orienta ou interfere se solicitado por tutor ou estagiário diante de algumas dificuldades de abordagem de conteúdos de natureza científica e didática pedagógica constatada durante o estágio e por último 61% indicam a liderança assumida pelo tutor que exerce o papel de líder assumido um papel de “comandante” que orienta as actividades do tipo mestre/aprendiz.

De acordo com Rego (1998) que define alguns estilos de liderança, o nome “Laissez-Faire” vem do francês, e significa “deixai fazer, deixai ir, deixai passar”. No entanto, durante a supervisão do Estágio Pedagógico de Biologia, diante de muitos factores adversos, o supervisor age como um líder liberal, dá total liberdade aos estagiários, e raramente se envolve em discussões e entende que o estagiário possui maturidade e dispensa supervisão constante. Por seu turno, o tutor determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho, agindo assim, como autocrático. Estes comportamentos do tutor e supervisor, não são aconselhados para uma supervisão do Estágio Pedagógico de Biologia. A figura do supervisor e tutor participativo, democrático, clínica, artesanal e dialógica é importante para a organização do trabalho no processo de estágio supervisionado para o melhoramento da qualidade do formando em particular e do ensino em geral.

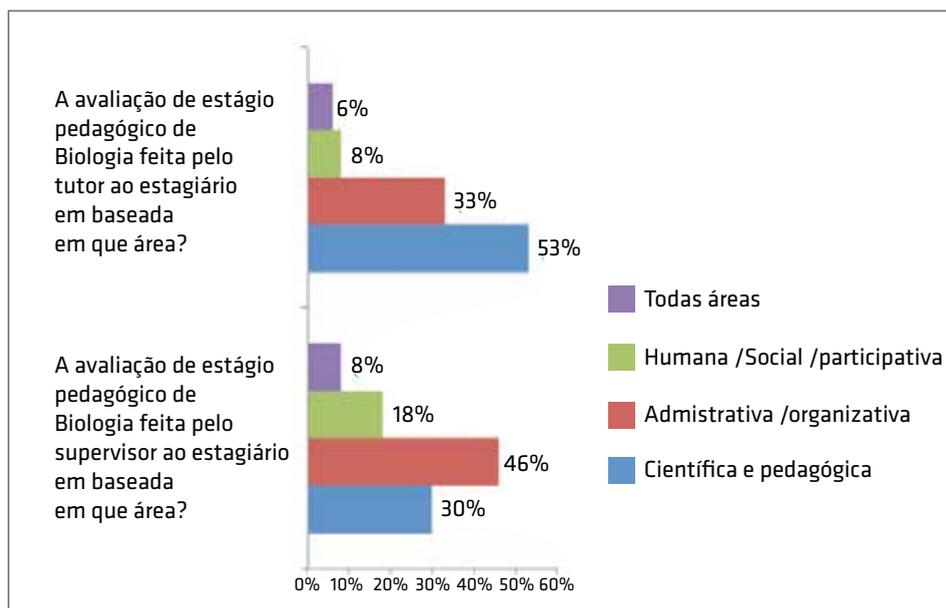
Quadro 1: Participação do supervisor e o tutor participam no Estágio Pedagógico de Biologia



Fonte: Autor (2017)

O gráfico 2, ilustra a forma como é feita a avaliação do Estágio Pedagógico de Biologia, de acordo com as percepções dos estagiários que responderam o questionário. Em relação a este aspecto de avaliação final do Estágio Pedagógico de Biologia, 53% afirmam que a avaliação feita pelo tutor é baseada nos aspectos científicos e pedagógicos do desempenho do estagiário; e 46% indicam que a avaliação feita pelo supervisor é baseada nos aspectos administrativo/ organizativo do relatório e do portfólio. De acordo com Arendt (1978, cit. por Rangel, (2001), o professor supervisor deverá ser mais experiente e mais bem formado nas áreas, já referidas, que envolvem a supervisão: científica, pedagógica, administrativa/ organizativa e humana/social/participativa. Portanto, a avaliação do tutor e do supervisor deve abarcar todas estas áreas, para tal, passa necessariamente por um trabalho coordenado para a supervisão auxiliar o estagiário em todas estas áreas. Esta prática didáctica, pedagógica e científica inclui algumas acções propostas por Glickman (1985), tais como: “prestar atenção”, “clarificar”, “encorajar”, “servir de espelho”, “dar opinião”, “ajudar a encontrar soluções para os problemas”, “negociar”, “orientar”, “estabelecer critérios” e “condicionar”, as actividades durante o estágio supervisionado de Ensino de Biologia.

Quadro 2: Avaliação final do Estágio Pedagógico de Biologia



Fonte: Autor (z)

RESULTADOS DAS PRINCIPAIS QUESTÕES COLOCADAS AOS TUTORES A IMAGEM DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Em suma, nesta secção foram analisadas as seguintes questões colocadas aos tutores: Como avalia o tempo de estágio pedagógico supervisionado dos licenciandos de Curso de Biologia? Quantas vezes os supervisores entram em contacto com tutor e com o estagiário durante o estágio pedagógico na escola? Achas que os estagiários estão preparados para dirigir o ensino sem assistência do supervisor ou tutor? De que forma o supervisor e o tutor participa no Estágio Pedagógico de Biologia? Como é feita a avaliação de Estágio Pedagógico de Biologia pelo supervisor e tutor ao estagiário?

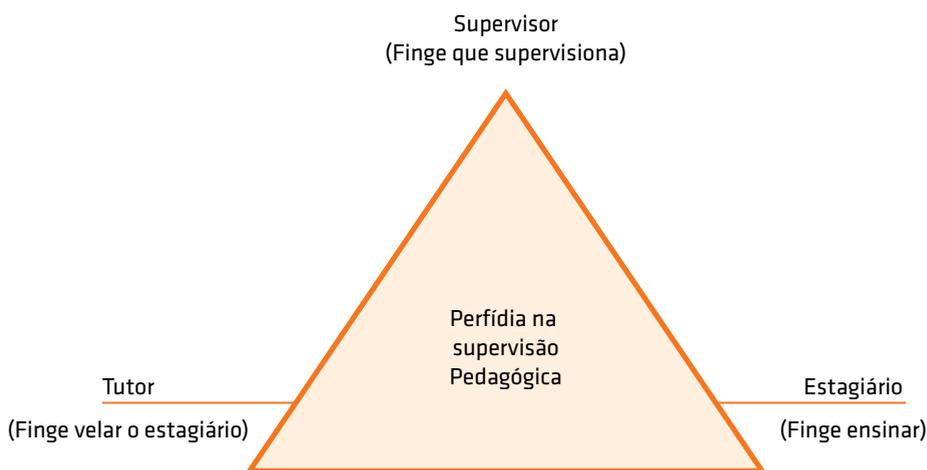
Os 10 tutores que responderam o questionário, na sua totalidade equivocaram o tempo de estágio pedagógico supervisionado dos licenciandos de Curso de Biologia, sendo curto, para uma aprendizagem e aperfeiçoamento dos processos ligados as metodologias de ensino, relação aluno/professor, uso de recursos didáticos e as formas de avaliação durante o decurso de aula.

No entanto, exigiam que o tempo fosse aumentado para maior familiarização dos estagiários com diversos aspectos de ensino. Dos tutores que responderam o questionário, 8/10 afirmam que o supervisor apenas aparece uma vez para acompanhar os estagiários, no entanto, não faz uma supervisão permanente. A maior parte dos tutores 6/10, indicam que os estagiários estão habilitados e apresentam poucas lacunas que carecem de intervenção. Alguns tutores 4/10 apontam alguns estagiários que apresentam gravíssimos problemas de natureza pedagógica e científica. A relação tutor/supervisor é marcada pela falta de tempo do supervisor em acompanhar o estágio e inteira responsabilização do tutor para a supervisão e avaliação do desempenho do estagiário. Os tutores orientam as actividades que devem ser seguidas e fazem a avaliação do desempenho do estagiário. Eles, desconhecem a forma como o supervisor participa no Estágio Pedagógico de Biologia e avalia o estagiário.

RESULTADOS DAS PRINCIPAIS QUESTÕES COLOCADAS AOS SUPERVISORES A IMAGEM DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

Aos cinco (5) supervisores foram submetidos as seguintes questões: Que estratégias didáticas e metodológicas são adaptadas pelos supervisores para garantir uma imagem de reputação positiva da Universidade Pedagógica? Quais as condições existentes servem de meios ou recursos para auxiliar a supervisão pedagógica? Qual é o papel do tutor na promoção da imagem da UP? Será que todos os estagiários envolvidos nas actividades práticas estão devidamente preparados didáctica e cientificamente de tal forma que garante a reputação positiva da Universidade Pedagógica?

Em resposta, os supervisores foram unânimes ao afirmarem que os estagiários são organizados em equipas de cinco (5) ou seis (6) elementos e são enviados para as escolas mediante uma credencial assinado pelo Director da Delegação para cada grupo. Eles, acompanham-nos, para apresentação na escola. Depois de apresentação, o tempo e as condições de mobilidade dos supervisores têm sido escassos, o que resulta de falta de acompanhamento das actividades. Por vezes, o supervisor não chega a assistir nenhuma aula leccionado pelo estagiário para dar orientação do tipo receita para o melhoramento dos aspectos didácticos pedagógicos e científicos de ensino. Não existem condições que servem de meios ou recursos para auxiliar a supervisão pedagógica. Os supervisores, na sua maioria, apontam



Fonte: Autor (2017)

que os tutores desempenham um papel muito importante no Estágio Pedagógico de Biologia, pois ficam com toda responsabilidade das práticas do estagiário; cabendo eles, requalificar e avaliar positivamente o desempenho do estagiário. Os supervisores, acham que os estagiários envolvidos nas actividades práticas estão devidamente preparados didáctica e cientificamente de tal forma que garante a reputação positiva da Universidade Pedagógica. No entanto, eles avaliam o relatório do Estágio Pedagógico de Biologia e o Portfólio do estagiário que contém a avaliação do tutor que é de referência para outras avaliações.

TRIÂNGULO DE PERFÍDIA DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO CONSEQUÊNCIA DE DEFICIENTE SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.

No triângulo abaixo representam os três (3) actores, nomeadamente: o estudante estagiário, o supervisor e tutor estes actores premiam o preformismo em detrimento da *epigénese* (tese segundo a qual o desenvolvimento do indivíduo se processa através da acção recíproca estabelecida entre genética e ambiente). Descende-se acções de fingimento sobre a prática de supervisão pedagógica que fragiliza todo o processo de ensino aprendizagem e a formação técnica pedagógica do estudante estagiário. O supervisor confiante no tutor que estaria presente durante o estágio, raras vezes, faz uma supervisão pedagógica permanente, ao longo do semestre, no período de estágio supervisionado, o supervisor assiste uma vez a aula ou mesmo não assiste nenhuma aula do estagiário. O tutor, sente-se substituído, maior parte das aulas com estagiário o que faz com que o estagiário esteja na sala sozinho.

Portanto, ninguém garante que as práticas didácticas pedagógicas apreendidas na Universidade são aplicadas pelo estagiário. Esta percepção da supervisão pedagógica concebe o ensino como um programa fechado e considera os estagiários como indivíduos com sequência organizada de comportamentos rígidos, predefinidos no património genético da espécie e apenas actualizados por mecanismos inaptos para dirigir o processo de ensino e aprendizagem.

Para tornar a supervisão pedagógica de um instrumento de formação de qualidade é necessária a mudança dos efeitos do “*Triângulo de perfídia da supervisão pedagógica*” o desenvolvimento do indivíduo se processa através da acção recíproca estabelecida entre genética e ambiente. Considerando, assim, o ensino como programa aberto, aliás, a vida na sua totalidade, é feita de desordens, portanto, toda

actividade humana deve ser controlada. A influência da neotenia torna o homem não hábil nem especialista nas suas condutas como os animais, tendo de aprender ou de inovar eternamente em busca de uma forma mais adequada para realizar as actividades a que se lança. Não tendo nascido com capacidades fixas e definitivas para reagir estereotipadamente, cada ser humano dispõe de uma margem de liberdade que lhe possibilita comportamentos originais. Enquanto os animais são precoces na manifestação de características próprias de “adultos”, o ser humano demora muitos anos a comportar-se como tal. Ao nascer, apresenta-se prematuro, carecendo de capacidades desenvolvidas e, mesmo chegando a adulto, continua a manifestar traços juvenis, numa eterna perpetuação da infância de que proveio. Enquanto neoténico, o ser humano manifesta, um certo retardamento na evolução, no desenvolvimento do cérebro, prolongando a sua morfologia juvenil até à idade adulta.

Portanto, a Perfídia da Supervisão Pedagógica como consequência de deficiente Supervisão pedagógica, pode ser generalizada pelas condições sócios económicos, ambientais, culturais e políticos que são sujeitos os supervisores e tutores para a sua sobrevivência. A situação de vida que é imposta um supervisor e tutor remete-os na busca constante das melhorias de vida. Nessa busca, interessa o homem os fins tornando-o desleal a determinadas tarefas propostas nos programas “Programas Curriculares de Ensino”.

SUGESTÃO PARA A MELHORIA DAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA ACTUAÇÃO DOCENTE DE LICENCIANDO ESTUDANTES DE ENSINO DE BIOLOGIA

Para a melhoria das práticas de Estágio supervisionado, sugere-se a revisão do Plano Curricular de Práticas Pedagógicas e Estágio de Ensino de Biologia, inspirado no Manual elaborado por Dias et al (UP, 2008). Uma revisão que consiste, em primeiro, na integração das Prática Pedagógica Geral e Práticas Pedagógica I de Biologia, numa única disciplina curricular e anual, que passa a designar-se de Estágio Pedagógico I, esta disciplina decorreria logo no primeiro ano. Em segundo, a integração de Práticas Pedagógicas II de Biologia e Estágio Pedagógico da mesma disciplina, também numa única disciplina curricular e anual, que

se chamaria de Estágio Pedagógica II, esta disciplina decorreria no segundo ano. Isso permitiria maior familiarização do estagiário com aspectos ligados com o ensino e o contacto com o supervisor. No terceiro ano, o estágio pedagógico limitar-se-ia na componente Minor, em caso de curso de Ensino de Biologia, em que o Minor mais concorrente é de Ensino de Química, decorria o Estágio Pedagógico de Química, cujos conteúdos, abarcariam os actuais de Práticas Pedagógica I de Química, Práticas Pedagógicas II de Química e Estágio Pedagógico de Química.

Nos quatro anos, seria reservado para desenvolvimento do projecto de pesquisa, projectos pedagógicos ou projectos ligados a área de educação, identificados pelos estagiários para a realização do trabalho de culminação de curso, exame de Estado ou monografia.

Algumas mudanças deveriam também ocorrer na Direcção Pedagógica e Registo Académico, sobre a admissão à Universidade Pedagógica. Sugere-se o uso da fórmula $EA=6n$. Onde, EA – corresponde o número dos estudantes admitidos e n é o número dos docentes do Curso de Biologia que a Delegação possui. De tal forma, que, cada ano, cada docente, recebe 6 estudantes, estagiários, que iria acompanhar até o final do curso.

Outra sugestão importante é a formação orientada a vocação, deve-se perceber que trata-se de Licenciatura em Ensino de Biologia com Habilitações em Ensino de Química e não se deve perceber como Licenciatura em Biologia com Habilitações em Química. Não deve ensinar as disciplinas das ciências biológicas, em cada conteúdo, o estagiário deve aprender como ensinar uma determinada matéria. Esta matéria, deve ser ajustada a diferentes sistemas de ensino a nível Nacional relacionada com ciências biológicas. Aprofundando mais sem perder o rumo que se trata de transmitir o estagiário como ensinar (métodos, recursos didácticos, formas de avaliação) uma determinada matéria.

Para a melhoria das práticas de Estágio supervisionado, sugere-se, a revisão do Plano Curricular de Práticas Pedagógicas e Estágio de Biologia, inspirado no Manual elaborado Dias et al (UP, 2008). Deve ser regulado rácio docente/estudante durante o processo selectivo ou admissão. A formação deve ser orientada a vocação, aprofundando mais sem perder o rumo que se trata de transmitir o estagiário como ensinar (métodos, recursos didácticos, formas de avaliação) uma determinada matéria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do pressuposto desta pesquisa percebe-se que, a contribuição da prática de Ensino de Biologia sob forma de estágio supervisionado dos estudantes de Ensino de Biologia, Faculdade de Ciências Naturais e Matemática, na Universidade Pedagógica, é fragilizada com a deficiente coordenação das actividades do estagiário e afecta directamente a qualidade de Ensino-Aprendizagem do nível secundário Geral, pois anualmente, onde existe a UP, os estagiários permanecem nas escolas.

As práticas realizadas pelos estagiários no Ensino de Biologia, que contribuem para o melhoramento da qualidade de ensino são ambíguas porque muitas vezes não recebem receitas do supervisor do tipo mestre/aprendiz e a sala de aula não é vista como a principal ferramenta de observação para o melhoramento da qualidade de ensino.

Durante a supervisão do Estágio Pedagógico de Biologia, o supervisor age como um líder liberal, dá total liberdade aos estagiários e, raramente se envolve em discussões, entende que o estagiário possui maturidade e dispensa a supervisão constante por um lado. E por outro lado, o tutor determina as providências e as técnicas para a execução das tarefas, determina qual a tarefa que cada um deve executar e qual o seu companheiro de trabalho agindo assim, como autocrático.

A Perfídia da Supervisão Pedagógica como consequência de deficiente supervisão pedagógica é generalizada pelas condições sócios económicos, ambientais, culturais e políticas que são sujeitos aos supervisores e tutores para a sua sobrevivência. A situação de vida que é imposta um supervisor e tutor remete-os na busca constante das melhorias de vida. Nessa busca, interessa o homem os fins tornando-o desleal a determinadas tarefas propostas nos programas “Programas Curriculares de Ensino”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I. & TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Almedina, 1987.
- ALARCÃO, I. (org.). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre, ArtMed, 2001.
- ALARCÃO, Isabel. *Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência*. Lisboa, FPCEUL Sísifo Revista de Ciências da Educação nº 8., 2009.

- DIAS, Hildizina Norberto et al. *Manual de Práticas Pedagógicas*. Maputo, Editora Educar, 2008.
- GLATTHORN, Allan. *Writing the winning dissertation: a step-by-step guide*, Thousand Oaks, Corwin Press, 1984.
- GLICKMAN, C. D. *Supervision of Instruction. A developmental approach*. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1985.
- LAMY, Fernanda. *Supervisão Pedagógica*. Vila Nova de Gaia: Edições Asa, Revista Correio da Educação nº 339, 2009.
- LEAL, Adriana; HENNING, Paula. *Do Exame da Supervisão ao Auto-exame dos Professores: estratégias de regulação do trabalho docente na Supervisão Escolar*. Brasil: Revista Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, 2009, p.251-266,
- RANGEL, Mary. *Supervisão Pedagógica – princípios e práticas*. Campinas SP, Papirus Editora, 2001.
- REGO, Arménio. *Liderança nas Organizações – Teoria e Prática*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 1998.
- VIEIRA, Flávia. *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. Campinas, SP, Revista Educação & Sociedade, vol. 29, n 105, 2009.

USO DE JOGOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE LEITURA E ESCRITA NO 1º CICLO DO ENSINO PRIMÁRIO

José Augusta Joaquim Guitofó¹⁷

RESUMO

Este estudo teve como objectivo principal analisar o impacto do não uso de jogos na mediação dos conteúdos programáticos por parte dos professores para o desenvolvimento integral do aluno. Quanto a abordagem da pesquisa, parte da informação está dentro do espírito qualitativo e outra quantitativa; Quanto à natureza a pesquisa é aplicada; Do ponto de vista de procedimento técnico trata-se de uma pesquisa-acção, pelo facto de ser concebida e realizada em estreita associação com uma acção ou com a resolução de um problema colectivo. Como resultados propôs-se uma teoria acompanhada dos respectivos princípios de modo a sustentar a pesquisa. Como conclusão foram identificados os referentes teóricos e metodologias que possibilitam a leitura e escrita nos alunos ao final do 1º Ciclo do ensino primário; foram propostos jogos que podem ser levados a cabo pelos professores bem como os pais/encarregados de educação, de modo a ultrapassar as dificuldades da leitura e escrita; foi explicitado até que ponto os jogos são importantes no desenvolvimento da leitura e escrita para o desenvolvimento integral do aluno. A luz dos postulados de Bruner (1999), Marques (1999), Piletti (2006) Wadsworth (1984) e Friedmann (1996), trouxemos a teoria da aprendizagem colaborativa e emotiva. Sugerimos que o IFP de Homoine capacite professores em matérias de uso de metodologias activas e participativas bem como dos jogos de modo com que os professores possam usá-los durante a leccionação das suas aulas.

¹⁷ Licenciado em Ensino de Inglês – UP-Maxixe & Mestre em Administração e Gestão de Educação. Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Homoine. Email: joseaugustaj@gmail.com

Palavras-chave: Envolvimento. Leitura e Escrita. Uso de Jogo. Processo de Ensino-Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O tema que nos propomos discutir está em torno do problema - *Que factores influem no não uso dos Jogos para o desenvolvimento da leitura e escrita nos alunos do 1º ciclo da Escola Primária Completa Anexa ao IFP de Homóine?* Este mostra-se pertinente enquanto objecto de iniciação à pesquisa científica e depois, motivar o debate sobre o uso dos jogos para desenvolver a leitura e escrita, olhando para o significado que encera na estruturação do saber linguístico do aluno.

Segundo a Avaliação Nacional levado a cabo pelo Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação em 2013, à luz do Plano Estratégico de Educação 2012-2016, no que diz respeito a melhoria de qualidade do processo de ensino-aprendizagem e dos seus resultados, como também na monitoria da leitura e escrita nas classes iniciais do ensino primário, depois de trabalhar em 400 escolas a nível nacional numa amostra de 6764 alunos, chegou a conclusão de que 70% apresenta dificuldades no que tange a leitura e escrita.

Com este cenário todo acabamos vendo que *ler e escrever* acaba sendo uma política educacional do estado Moçambicano e se constitui por um conjunto de acções que visam a melhoria da qualidade de ensino nas classes iniciais e foi escolhendo este tema - *o uso de jogos para o desenvolvimento de Leitura e Escrita no 1º Ciclo do Ensino Primário*, que podemos investigar e trazer algumas sugestões para que os professores bem como os pais e encarregados de educação lutem pela melhoria da qualidade de ensino e garantam a formação sólida do aluno.

No processo de ensino aprendizagem, o professor pode recorrer aos jogos como forma de trazer uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Vários são os autores que se debruçam em torno deste tema. Para Megrier (2005:8),

jogo é uma necessidade que contribui para o desenvolvimento físico, para uma melhoria do seu desempenho motor, e para o conhecimento que deve ter das suas próprias possibilidades físicas e do seu desempenho corporal. Favorece o desenvolvimento intelectual e cultural (saberes e desenvolvimento crítico) e a definição das estruturas mentais.

No caso de Siaulys (2005:10), *“brincando, a criança entra em contacto com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a auto-estima, a*

efectividade, torna-se activa e curiosa". Por outro lado Neto (2001:195), defende que *"o jogo promove o desenvolvimento cónico, a capacidade verbal, produção divergente, habilidades manipulativas, resolução de problemas, processos mentais, capacidade de processar a informação"*.

Siraj-Blatchford (2005:43), citando DES (1989), mostra que *"brincadeira que é bem planeada e que é agradável ajuda as crianças a pensar, a aumentar a sua capacidade de compreensão e a melhorar as suas competências de linguagem"*.

Com base nas definições acima apresentadas o nosso posicionamento é de que os jogos levam o aluno a prender a aprender. Os jogos apresentam estímulos abertos e sugestivos que exigem do aluno uma atitude activa ou esforço em busca de respostas correctas ou acertadas. Sentimos também dentro das mesmas definições que um processo de ensino-aprendizagem norteado pelos jogos, ou por outra, fazer dos jogos a base para ensinar, pressupõe difundir nos alunos o domínio de procedimentos, assim como a utilização de conhecimentos para responder as várias situações ou questões colocadas pelo professor.

RELAÇÃO LEITURA E ESCRITA NA APRENDIZAGEM DO JOGO

Entre a leitura e a escrita na aprendizagem do jogo encontramos um denominador comum que é o *envolvimento* visto que para ler, escrever, o indivíduo deve estar envolvido na actividade e consequentemente na construção do conhecimento. Ao aprender a ler e a escrever através dos jogos segundo Montibeller (2003:320) *"a criança vive a interacção como os seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas ideias, na construção de novos significados, interacção e na conquista das relações sociais, o que possibilita a construção de representações"*. No contexto moçambicano os jogos são importantes a medida em que jogando desenvolvem-se habilidades pedagógicas – *leitura e escrita*; e humanas – *cumprimento regras à luz do respeito mútuo*. No que diz respeito às habilidades, ganho trazido pelos jogos, Brotto (1999:49), afirma que

através dos jogos (...) temos a oportunidade de ensinar – aprender e aperfeiçoar não somente gestos. É promover a co-aprendizagem e aperfeiçoamento de habilidades humanas essenciais como: criatividade, confiança mútua, auto-estima, respeito e aceitação uns pelos outros, paz-ciência, espírito de grupo (...)

e por doutro lado, nos jogos há cooperação. A este respeito Saraydarian (1990:36), é da opinião que

aprender a respeito da Lei da Cooperação e aplicá-la em nossa vida articular – em casa, em nossa família, escritório, grupo ou igreja – ou em nossa vida nacional ou internacional, trará prosperidade, saúde, felicidade e expansão da consciência para cada um de nós individualmente, tanto quanto para todos aqueles a nós relacionados

Com base nos autores acima citados podemos notar que a par da habilidade pedagógica, desenvolvimento sensório – motor por exemplo, há um desenvolvimento e aquisição de valores morais, consolidação da socialização e solidariedade. Estas são qualidades que o ser humano deve cultivar desde pequeno, a partir do momento que ele consegue discernir o certo do errado. Observamos também que nos jogos estão patentes os quatro pilares de educação amplamente defendidos por Delors (1996:77) a saber: *aprender a conhecer* – manifestado pelo uso de metodologias activas capazes de levar o aluno a conhecer o que aprende; *aprender a fazer* – pôr em prática o que se aprende ; *aprender a viver juntos* – manifestado pelos valores da cooperação; e finalmente, *aprender a ser* – desenvolvimento da habilidade comunicativa.

Quando analisamos a posição de Bruner e a teoria de ensino, Pessanha e Colaboradores (2010:160-165) e Mamwenda (2005:185-187) são unânimes a defender a posição de Bruner que para aprendizagem existem quatro princípios fundamentais a saber: *motivação, estrutura, sequência e reforço*. A motivação refere-se às condições que predisõem um indivíduo para aprendizagem e na óptica de Bruner, todas as crianças possuem uma vontade inerente de aprender, mas só com a motivação intrínseca se mantém verdadeiramente a vontade de aprender. Sobre a estrutura Bruner é apologista da ideia de que qualquer ideia, problema ou corpo de conhecimentos, pode ser organizado de um modo suficientemente simples para poder ser transmitido e compreendido por qualquer aluno. No tocante à sequência, Bruner diz que a melhor sequência depende de factores como: a aprendizagem anterior, o estágio de desenvolvimento, a natureza dos conteúdos e as diferenças individuais. Se o conteúdo que é dado na disciplina é organizado sequencialmente, será mais fácil para os alunos compreenderem o que é ensinado. Se a sequência é menos produtiva do que era esperado, devem se introduzir modificações. Para finalizar encontramos o reforço. O reforço está ligado ao elogio. O uso do reforço encoraja e sustenta um comportamento académico e social desejável.

Depois de apresentados os princípios fundamentais da aprendizagem segundo Bruner notamos que eles são pertinentes dentro do processo de ensino-aprendizagem. Somos de opinião que a não observância destes princípios incorrem-se grandes riscos por ambas as partes, aluno e professor tais como:

- Perca de tempo;
- Timidez;
- A não percepção do conteúdo;
- Atitude passiva;
- Falta de tempo para trabalhar com os alunos problemáticos;
- Falta de motivação;
- Não alcance dos conteúdos previamente traçados;
- Aumento da inquietação;
- Dificuldades de relacionar os conteúdos previamente estudados com os que são apresentados; bem como;
- Ausência da aprendizagem efectiva.

A participação ou não do aluno na sala de aula depende muito do ambiente que o professor cria para que a aprendizagem ocorra da melhor maneira.

A ESCOLA NOVA

Dentro da reforma do sistema escolar por exemplo e segundo Cabanas (2002:86), *“houve supressão de trabalhos de casa, de exames de aprendizagem memorizada, substituição das disciplinas por áreas de estudo, retirando a rigidez do horário da aula bem como dos trabalhos em grupo”*. Ao realizar-se o congresso de Calais – França (1921), estabelecem-se 29 princípios que constituíam a nova pedagogia. Destes 29 importam para o nosso trabalho três seguintes:

- Princípio oito (8) - Devem ser possíveis trabalhos livres;
- Princípio catorze (14) - A Escola Nova apoia-se na actividade pessoal da criança;
- Princípio quinze (15) - O ensino baseia-se no interesse da criança.

Decroly citado por Cabanas (2002) refere que os programas da escola tradicional são lógicos e não psicológicos a medida em que não despertam o interesse da criança e há que impô-los pela força, enquanto a dimensão psicológica no ensino

consegue-se com a implantação do globalismo e do activismo que se adaptam no modo de ser e de aprender da criança.

Para sustentar Cabanas (2002), Duarte (2000:34) apresenta duas premissas básicas:

Quanto ao aluno

- Nas pedagogias psicológicas a aprendizagem se dá mediante a acção do aluno sobre o objecto diferentemente da pedagogia tradicional na qual o aluno recebe passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor.

Quanto ao professor

- Nas pedagogias psicológicas seu papel é de mediador ou facilitador do processo de aprendizagem do aluno. Ele deverá desencadear situações problemas. Na pedagogia tradicional o professor preside todas as etapas do processo de ensino–aprendizagem e tem maior controle sobre a acção do aluno.

Mais adiante o mesmo autor (Idem, 2000:35) para fundamentar a existência das premissas apresentam-se as seguintes vantagens da pedagogia psicológica:

- Maior autonomia do aluno em seu processo de aquisição de conhecimento e de socialização;
- Maior interactividade na relação sujeito-objecto, expressa na relação do aluno com o meio, mediado pelo professor;
- Efectiva valorização do processo de aprendizagem, pelo qual a significação dos conteúdos para os alunos se sobreporia a outros critérios de selecção dos mesmos (quantidade, abrangência, relevância social e cultural);
- Maior dinamismo na actuação do professor que desobrigado dos afazeres tradicionais na sala de aula, teria também oportunidade de ser mais construtivo, mais reflexivo, um verdadeiro pesquisador, pois ele deverá ser sempre e cada vez mais um aprendiz construtor do próprio conhecimento;
- Mudança no processo de avaliação que seria mais processual mais interventiva e mais constante, valorizando-se o erro como parte construtiva e imprescindível do processo de ensino;
- Diferenciação do processo de socialização do aluno que seria estimulado a ser mais cooperativo e interactivo com os colegas;
- Modificação na actuação do professor que não mais seria autoritário e sim democrático;

- Uma sala de aula menos ordeira e silenciosa em que têm lugar a experimentação e espontaneidade, o ruído e a inquietação do aluno.

Depois de termos trabalhado com jogos na perspectiva de desenvolver a habilidade de leitura e escrita vimos que a aprendizagem é o culminar da observância de três fases a saber: *Motivação versus Dedicção, Envolvimento e Satisfação*.

MOTIVAÇÃO VERSUS DEDICAÇÃO

Motivação na perspectiva de Duarte (2012:65) “*é o que activa, orienta e mantém a decisão de estudar, sendo um dos factores mais importantes do sucesso e da qualidade de aprendizagem*”. Por seu turno, Davidoff (2001:325), defende que motivação “*refere-se a um estado interno que pode resultar de uma necessidade. É descrito como activador ou despertador de comportamento geralmente dirigido para a satisfação da necessidade instigadora*”.

Destes dois conceitos encontramos as seguintes palavras-chave: *decisão de estudar e satisfação*. Para dizer que ao motivarmos o aluno (vertente pedagógica) o fim último é a sua satisfação. Para o sucesso de uma actividade a *dedicção* é importante. Dentro do processo de ensino, a dedicção é o segundo estágio após a motivação. Para que haja dedicção é necessário que haja um incentivo. Para Pinto (2001:217) “*o incentivo é um factor externo que tem a capacidade para puxar o comportamento humano numa certa direcção*”. Segundo este autor os impulsos e incentivos estão associados. Como forma de aumentar a motivação para aprender, Veiga (2013:486) sugere:

- Envolver activamente os alunos no processo de aprendizagem;
- Relacionar conteúdos com as experiências dos alunos;
- Avaliar os interesses e as necessidades dos alunos;
- Apresentar informação, uma vez por outra, que seja contraditória com as posições dos alunos;
- Apoiar o ensino com experiências pessoais e humor;
- Usar questões divergentes e actividades brainstorming;
- Variar as actividades de aprendizagem;
- Apoiar a espontaneidade, sempre que isso reforce o interesse do aluno;
- Fazer uma tentativa consciente.

ENVOLVIMENTO

Quando os alunos realizam jogos certamente que envolvem-se com os outros. Para Neto (2001:515) *“a presença de outras pessoas pode significar rivalidade e facilitação social. A rivalidade refere-se ao aumento de motivação e de esforço por causa da competição e a facilitação social refere-se a estimulação simplesmente por ver ou ouvir movimentos semelhantes de outras pessoas”*, mas Veiga (2013:368) nos chama atenção para observar nas tarefas que seguem com a finalidade de aumentar o envolvimento produtivo dos alunos a saber:

- Os alunos demonstram autonomia e responsabilidade no trabalho que desenvolvem?
- Os propósitos das tarefas são apropriados pelos alunos e estes entendem-nos como relevantes para a sua formação?
- Encontra nos alunos mais sinais emocionais de envolvimento (entusiasmo, persistência, na execução da tarefa) do que sinais de não envolvimento (apatia, distração);
- A interação entre alunos e professor é cordial e produtiva (as respostas dos outros são respeitadas e tidas em conta);
- Os alunos envolvem-se na realização das tarefas propostas, voluntariamente, só depois de orientados pelo professor ou só depois de admoestados pelo professor.

Nossa intervenção – aprendizagem colaborativa e emotiva, será apoiada na visão de Bruner (1975) que defende a ideia de que é possível ensinar tudo aos alunos desde que se utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às suas necessidades – Marques (1999:43) e Bruner (1999:58) *as noções básicas são perfeitamente acessíveis às crianças entre sete e dez anos desde que [...] seja por meio de materiais que a criança possa manusear; e Piletti (2006:33) a) sem motivação não há aprendizagem; b) os motivos geram motivos; c) o êxito na aprendizagem reforça a aprendizagem; e d) a motivação é condição necessária porém não suficiente.*

Piaget citado por Wadsworth (1984:44) *“o jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e se constitui um objecto simbólico que designa também um fenómeno”* e Friedmann (1996:41), *“os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa e interacional ou seja quando alguém está jogando está executando regras do jogo e ao mesmo tempo, desenvolvendo ações de cooperação e interação que estimula a convivência em grupo”*.

Aprendizagem colaborativa e emotiva – é um processo de aprendizagem segundo o qual aluno aprende cooperando, manuseando o material didáctico catalisador da emoção agindo de forma inteligente, obedecendo regras de modo a atingir a satisfação. Nesta aprendizagem a interacção social e com o material produzido pelo professor é fulcral para que haja aquisição, processamento, assimilação e atribuição de significado do que deve ser aprendido. Podemos ver este enunciado no seguinte esquema:

Esquema 1: Elementos da Aprendizagem Colaborativa e emotiva.



Fonte: Autor.

Sempre que o professor proporcionar condições apropriadas para que o aluno aprenda, este estará *dedicado e envolvido* para actividade que se pretende realizar. Há *satisfação* quando o professor e aluno chegam ao objectivo previamente traçado. O nível de motivação condiciona a aprendizagem. Com base no que acabamos de dizer podemos anunciar três princípios da aprendizagem colaborativa e emotiva:

- 1º *Se o aluno não atinge a satisfação é sinal claro de que houve fraca motivação, dedicação e envolvimento durante o processo de ensino;*
- 2º *O contacto com o material concretizador atrai a dedicação e envolvimento;*
- 3º *Haverá aprendizagem se o processo de ensino for significativo.*

Deste modo se recorrermos aos jogos para desenvolver habilidades nos nossos alunos, devemos ter em conta da nossa responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao usarmos jogos para desenvolver a habilidade de leitura e escrita queremos acreditar que existe um desenvolvimento das habilidades, cognitivas, afectivas, e psicomotoras. A luz dos postulados de Bruner (1999), Marques (1999), Piletti (2006) Wadsworth (1984) e Friedmann (1996), conseguimos trazer a teoria da aprendizagem colaborativa e emotiva, onde o professor é condição primordial e sem a qual a aprendizagem não ocorre, e este deve criar situações para que haja envolvimento por parte do aluno e consequentemente a satisfação. Em relação ao professor este deve ser omnipresente na sala aula de modo a *explicar*, controlar e avaliar. Há necessidade de *explicar* quando alguns alunos não percebem o que devem fazer ou quando grosso número de alunos apresenta o mesmo problema.

Para que haja sucesso no uso dos jogos é fundamental uma preparação de aulas criteriosas e que o uso do material didáctico seja imprescindível. A luz do estudo realizado podemos avançar como factores que influem no não uso dos jogos para o desenvolvimento da leitura e escrita nos alunos do 1º ciclo da Escola Primária Completa Anexa ao IFP de Homóine os seguintes: falta de coordenação nas actividades pedagógicas concretamente o trabalho em equipe; falta de estratégias para melhorar o desempenho do aluno no que tange a metodologia do ensino-aprendizagem da leitura e escrita; falta do acompanhamento da aprendizagem dos alunos na sala de aula através de uma teste diagnóstico e finalmente a ineficiência bem como ineficácia no uso do material didáctico disponível.

SUGESTÕES

Com base no estudo realizado sugerimos que mais estudos sejam feitos nesta área de modo a trazer uma outra dinâmica no processo de ensino-aprendizagem. Há necessidade de uma tomada de consciência positiva no uso dos jogos aliado a uso do material didáctico catalisador das aprendizagens. Sugerimos ainda que o IFP de Homóine capacite professores em matérias de uso de metodologias activas e participativas bem como dos jogos de modo com que os professores possam usá-los durante a leccionação das suas aulas.

Os Coordenadores de classe ou do ciclo devem ser mais interventivos e capazes de desenhar estratégias práticas para resolver os problemas de aprendizagem que os alunos apresentam.

As assistências de aulas que os membros de direcção da escola fazem, não devem ser apenas para cumprir o planificado, mas no fim de cada assistência deve haver um momento de discussão e de propostas solução conjunta dos problemas que enfermam o ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROTTO, Fábio Otizi. *Jogos Cooperativos: O jogo e Esporte com um exercício de convivência*. Unicamp, São Paulo. 1999.
- BRUNER, J. *Cultura da Educação*. Lisboa, Edições 70, 2000.
- BRUNER, J. *O processo de Educação*. Lisboa, Edições 70, 1999.
- DAVIDOFF, L.L. *Introdução a Psicologia*. 3. ed. São Paulo, Pearson Education. 2001.
- DELLORS, Jacques. *Educação um tesouro a Descobrir: Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XX*. São Paulo, Editora Cortez, 1996.
- DUARTE, N. *Sobre o Construtivismo – contribuições a uma análise crítica*. São Paulo, Campinas, Autores Associados, 2000.
- FRIEDMANN, A. *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo, Moderna, 1996.
- MARQUES, R. *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa, Plátano Edições, 1999.
- MEGRIER, D. *Jogos de expressão na pré-escola*. Editora Papa-letras, Lisboa, Portugal, 2005.
- MONTIBELLER, Lilian. *O Brinquedo na Construção do Sujeito e como elemento precursor da escrita*. In Sérgio António da S, Leite (org) *Alfabetização e Letramento – Contribuições para a Prática Pedagógicas*. Campinas. São Paulo, Editora Komedi 2003.
- NETO, C. *A aprendizagem o desenvolvimento e o jogo de actividade física*. In G. Guedes (ed). *A aprendizagem Motora: Problemas e contextos*. Lisboa, Edições FMH, 2001.
- PINTO, A. da C. *Psicologia Geral*. Lisboa, Universidade Aberta, 2001.
- PESSANHA, M. et al. *Psicologia da Educação*. Porto, Porto Editora, 2010.
- SARAYDARIAN, Torkon. *A Psicologia da Cooperação e Consciência Grupal*. São Paulo, Aquariana, 1990.
- SIAULYS, M. O de C. *Brincar para todos*. Brasília, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I. *Manual de Desenvolvimento Curricular para a Educação de Infância*. Lisboa, Texto Editores, 2005.
- VEIGA, F. H. *Psicologia da Educação – teoria, investigação e aplicação. Envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa, Climepsi Editores, 2013.
- WADSWORTH, BARRY. *Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1o grau*. São Paulo, Pioneira, 1984.

PARTE IV

FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO
ESCOLAR E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA GESTÃO ESCOLAR

CASO DA ESG DE MARRUPA, 2010-2015

*Jorge Arnaldo*¹⁸

*Afonso Alfredo Akimo*¹⁹

RESUMO

O trabalho cujo tema é “Participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar – Caso da ESG de Marrupa 2010-2015” surge com o propósito de compreender o nível de participação dos pais e encarregados de educação na planificação e tomada de decisões na gestão escolar. Neste trabalho foi usada uma abordagem mista, incluindo métodos explicativo, descritivo-interpretativo e constituíram-se como a entrevista, o questionário e a revisão bibliográfica e documental. À luz da Reforma do Sector Público, a escola é considerada como organização social e de poder, capaz de estabelecer interações no seio da comunidade. Contudo, há percepções distorcidas quanto aos níveis e papéis dos diferentes agentes educativos, Direcção, pais e encarregados de educação e comunidade, mostrando-se uma distância nas expectativas de âmbos. De facto, os pais estão insatisfeitos com o aprendizado dos seus filhos e a Escola reclama e justifica-se pela ausência da família para acompanhar a criança no seu desenvolvimento educacional. Questão: *“até que ponto a participação dos*

¹⁸ Graduado em Economia do Desenvolvimento Pela Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Gregoriana de Roma em 2004. Doutorado em Ciências Sociais pela Faculdade de Ciências Sociais da Pontifícia Studiorum Universitas A. S. Thoma Aq. In Urbe, 2007 em Roma. Actualmente é docente e investigador junto da Universidade Pedagógica – Delegação de Niassa e membros do NEPE, Chefe do Departamento de Contabilidade e Gestão

¹⁹ Mestre em Gestão e Administração Educacional pela Universidade Católica de Moçambique, membro da Assembleia Provincial do Niassa e Director Adjunto Pedagógico da ESG – Marrupa, Niassa.

pais e encarregados de educação constitui uma alavanca para melhoria da qualidade do PEA? Para o efeito, foram inquiridos 96 elementos entre pais e encarregados de educação, membros de Direcção, alunos e colaboradores, servindo-se duma amostragem não-probabilística estratificada. Resultados apontam para fraca participação dos pais e encarregados de educação na gestão da ESG de Marrupa (91% dos inquiridos), como consequência da ignorância da legislação e de procedimentos dos gestores, a escola é “fechada” e não comunicativa, desinteresse e falta de tempo dos pais e encarregados de educação e nomadismo das famílias/comunidades.

Palavras-chave: Participação democrática. Gestão escolar. Planificação. Pais e encarregados de educação. Família/Comunidade.

INTRODUÇÃO

A participação dos pais e encarregados de educação na gestão Escolar constitui desafio e propósito desde estudo, pois os princípios e convicções de democratização imbuíram no vocabulário político mais recente de Moçambique, com o intuito de responsabilização generalizada na planificação e tomada de decisões Escolares e, isso não faz excepção para a Escola Secundária Geral de Marrupa (ESGM).

A história recente da evolução da administração da educação, em particular depois de 1992, ano da entrada do regime multipartidário (Moçambique democrático), tem sido marcada por estratégias divergentes quanto às medidas assim como dos beneficiários do processo de participação na gestão das escolas.

A reforma no Sector de educação em Moçambique tem sido o palco de um confronto de ideias, nomeadamente, a função do Estado na sociedade e na realização do processo educativo, os estatutos dos diferentes actores do processo educativo, a concepção da família e/ou comunidade, da escola, etc., levanta eternamente discussões contextualizadas no país.

Obviamente, a qualidade das relações entre a família e a escola destina o desempenho e a adaptação da criança na escola. Só para ilustrar, as relações que as famílias estabelecem com a escola podem resultar em oportunidades de desenvolvimento do conhecimento, habilidades e atitudes, além disso, os benefícios de um bom relacionamento entre a família e a escola trazem para a criança várias vantagens incluindo a sociedade.

É no interesse destes e outros elementos tocantes ao relacionamento e interacção entre o aluno, a escola, os gestores, pais e encarregados de educação e a sociedade que se envolveu este estudo, pela sua actualidade, pertinência e

relevância, que se acredita estejam associados aos êxitos do Processo de Ensino e Aprendizagem em Moçambique.

A escola como organização social e de poder a partir dos aspectos pedagógicos, metodológicos e de natureza cultural permite estabelecer interações no seio da comunidade. Neste caso existe, entre outros factores, percepções distorcidas quanto aos papéis dos diferentes agentes educativos em particular dos pais e encarregados de educação que pode desnaturalizar toda uma arrumação ideal, consolidando-se, por via disso, uma distância entre as expectativas dos pais e a escola.

Para tal, nota-se que o desenvolvimento da sociedade representa fundamento de muitas reflexões, principalmente nas áreas educativas onde vinculam problemas de relação família e escola, visto que o ambiente escolar constitui um espaço construtivo que desperta o interesse do aluno para aprender, mas por falta de ligação entre as partes, os alunos ficam com um desenvolvimento incompleto e desequilibrado, como é o caso da ESGM.

Freire (1996: 106) refere que “ao observamos algumas escolas, os maiores desafios encontrados pelos professores, foram a falta de acompanhamento e a falta de colaboração da família em relação as actividades propostas pelas escolas”. É na verdade uma situação inquietante para quem gostaria de ver os pais participativos e a atingir comportamentos aceitáveis de desenvolvimento socioeconómico através da redução da taxa de analfabetismo e da pobreza no seu todo.

Por outra sorte, cabe salientar-se que boa parte dos alunos da ESGM enfrentam um quotidiano bastante desfavorável que os leva muito cedo há precárias condições de vida, ao trabalho excessivo, ao abuso sexual e exploração por parte do adulto.

Na verdade, a escola sozinha não conseguirá levar avante a responsabilidade de educar e ensinar, já que a responsabilidade maior da escola está em ensinar e a da família está em educar, apesar de alguma forma conviverem essas duas realidades. Com isso, quer dizer que são poucos os pais que vão em busca de informações a respeito de seus filhos, na maioria das vezes forçados por convocação dos directores de turma. Todavia, muitos pais estão mentalizados com a educação do tempo colonial, ao estarem habituados do passado em que o processo de ensino-aprendizagem realizado nas escolas era confiado a um grupo de indivíduos para servir os seus interesses políticos, protecção da classe dominante, o que não agradava parte dos pais encarregados de educação. Esta prática veio até aos nossos dias, a comunidade deixou toda a responsabilidade nas mãos do Estado.

Outro aspecto que preocupa a sociedade é que nos dias actuais percebemos que a escola reclama da ausência da família para acompanhar a criança no seu

desenvolvimento escolar, da dificuldade de transmitir uma boa educação. Em Marrupa, as famílias dão mais importância o acompanhamento das suas crianças quando se trata de rito de iniciação. Neste acto é notório gastar-se muito dinheiro, muita comida em prejuízo da escola.

Apesar destes constrangimentos não se pode negar que independentemente da existência de escola, a família considera-se como primeiro espaço educativo. Neste contexto, prevalece o problema de definição do papel que a sociedade, indivíduos e organizações devem assumir perante as suas missões ao nível das instituições escolares. Estas dificuldades por um lado têm a ver com o relacionamento entre a família com a escola e pelo facto de que, nem todas as famílias sabem como apoiar os seus filhos, e por outro lado, nem todas as escolas encorajam as famílias a fazê-la.

Contudo, levanta-se a seguinte preocupação: *“até que ponto a participação dos pais e encarregados de educação constitui uma alavanca para melhoria da qualidade do PEA”?*

O objectivo fundamental deste estudo é o de compreender a participação (nível de envolvimento) dos pais e encarregados de educação na gestão da ESGM para a melhoria da qualidade do PEA. Como tal, procurou-se identificar os canais articulados de participação dos pais e encarregados de educação na gestão da ESGM; verificar as acções dos pais e encarregados de educação no processo de planificação e tomada de decisões e propor estratégias relativas ao envolvimento dos pais e encarregados de educação no PEA.

Em termos de delimitação, a pesquisa, enquadra-se numa das componentes de Gestão das Políticas Públicas da Educação do nosso País, a mesma foi realizada na Escola Secundária Geral de Marrupa, uma escola que foi fundada a 10 de Março de 1997, na Autarquia da Vila de Marrupa, vila que ascendeu à categoria de Município em 2008, com 12 bairros, e conta com uma população maioritariamente rural estimada em 23485 habitantes com uma área de 4432 km², Distrito de Marrupa, Província do Niassa, (INE, 2009:78), num horizonte temporal de 5 (cinco) anos, de 2010 à 2015.

No que tange a metodologia usada, importa aflorar que a pesquisa é de índole mista com uso de métodos explicativo, descritivo-interpretativo, recorreu-se às técnicas de entrevista, questionário, além da revisão bibliográfica, na qual foi examinada a literatura pertinente à área de educação, com o intuito de extrair informações relevantes sobre o envolvimento da família na educação.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO E O PEA

A participação dos pais e encarregados de educação na gestão escolar já mereceu estudos e foi desenvolvido por vários pensadores e trazem consigo conceitos e teorias de base sustentáveis.

Paro (2004) vê a participação como expressão de gestão democrática da escola o melhor caminho para que o ensino financiado pelo Estado possa enfim ser chamado de público, pois é uma forma de redistribuição do poder e da autoridade e, a escola poderá se tornar um instrumento de controlo democrático do Estado, a serviço da sociedade. E, sendo ainda mais pujante, Hora (2004:135-136) defende que “a participação colectiva na gestão escolar é uma das vias para a melhoria do ensino, da consciência crítica da realidade social para a construção de uma escola verdadeiramente pública, na busca da eliminação das desigualdades sociais”.

Pode-se resumir os dois autores acima propostos com as palavras de Diogo (1998:17), “o envolvimento da família na escola representa uma mais-valia tanto para a escola como para a comunidade, para os alunos, para os professores e para a sociedade em geral”. De facto, a participação da família no processo educativo dos seus filhos tem que ser uma actividade dinâmica e criativa, profícua para todos os elementos da sociedade.

Efectivamente, os pais devem reconhecer que as tarefas da escola não se limitam a pura transmissão de conhecimentos, como também proporciona um engajamento dos educandos à vida. A escola, por sua vez, deve entender que sozinha não consegue responder as demandas da sociedade. Logo, a participação dos encarregados de educação na vida da escola, traz igualmente vantagens para a escola, pois aumenta as suas informações para orientar os seus educandos, conduzindo-os muitas vezes a prosseguirem a sua própria formação académica e melhorando o seu papel como educadores. Os professores ficam com as tarefas mais facilitadas e bem-sucedidas, além de ficarem mais bem vistos e compreendidos pelos pais. Assim, o envolvimento das famílias melhora a imagem da escola, aproxima a escola da comunidade, tornando a sociedade mais democrática. Uma sociedade que promove educação para todos, é ao mesmo tempo, a melhor sociedade de todos.

Contudo, podemos afirmar que tanto a escola como a comunidade são espaços de socialização e de aprendizagem. Como vimos citando, Diogo (1998), a escola e a família são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam na criança estímulos ambientais e modelos vitais, que servirão de referência para as

suas condutas, sendo consequentemente instituições fundamentais no crescimento da criança.

Os pais e encarregados de educação, a família e a comunidade em geral assumem um papel indispensável no processo de ensino e aprendizagem, desde a planificação, a tomada de decisão e monitoria e avaliação, constituindo, dessa maneira uma autêntica parceria educativa com todos os outros actores envolvidos, nomeadamente, os gestores da escola, os professores, os alunos e as instituições de tutela. Pois acredita-se que, a gestão, é um processo democrático onde a participação de todos na definição de prioridades e tomada de decisões exige a unidade, equidade, igualdade e transparência, princípios chave da democracia. A delicadeza dos processos educativos e a imperiosidade dos mesmos no envolvimento de todos os actores se assenta “na mudança e moldura de atitudes e comportamentos dos educandos” (MAZULA, 2008:88), tarefa essa que não deve ser excludente, mas sim inclusiva.

Neste processo de gestão democrática e participativa da escola o Conselho de Escola joga papel determinante. No entender de Xavier (1996:50) “Conselho de Escola é uma estrutura organizacional composta pelos pais e encarregados de educação com a missão de fiscalizar o processo de ensino-aprendizagem e da gestão da escola no seu todo, eleito democraticamente”. Por sua vez, Lemmer (2006:49) diz que o “Conselho de Escola é um órgão de gestão que inclui os pais, educadores, membros do pessoal que não sejam educadores e alunos” e, o fim último, é o da responsabilização e inclusão no PEA, pois a escola está inserida na sociedade e a esta é destinado o seu trabalho, por isso, é necessário que mantenha abertas as suas portas ou, melhor ainda, que não tenha portas fechadas.

A Gestão da escola deve ser aberta a Família, Comunidade embrionária. De acordo com Giddens (1991:690) “a Família é um grupo de indivíduos ligados entre si por laços de sangue, de casamento ou adopção que forma, uma unidade económica, em que os membros adultos são responsáveis pela educação das crianças”, é o primeiro grupo social a que pertencemos. É um tipo de agrupamento social cuja estrutura alguns momentos, varia no tempo e no espaço. Queira-se ou não, o comportamento dos alunos na escola muitas das vezes ou é reflexo do comportamento da família, no sentido em que o aluno traz consigo todo aparato expressivo e cultural da família na escola.

Assim, é necessário transparecer que a escola tem a sua parte, que é de estimular a construção do conhecimento nas diversas áreas do saber, consideradas fundamentais para o processo de formação do homem novo. É com exactidão afirmar que a modernidade trouxe uma série de mudanças, inclusive na família, mas,

essa realidade não dispensa a instituição familiar de seu papel educador essencial ao desenvolvimento e integração dos filhos na sociedade.

As famílias independentemente da classe social a qual pertencem, se organizam das mais diversas maneiras. Falar de família actualmente precisa de um bastante cuidado e compreensão, pois não existe um único modelo de família, mas sim vários, onde cada um tem seu modo de vida, aliadas há diversidades culturais.

Para além da família nuclear que é constituída pelo pai, mãe e filho, proliferaram hoje as famílias monoparentais, nas quais apenas a mãe ou pai estão presentes. Existem, ainda as famílias que se reconstituíram por meio de novos casamentos e possuem filhos advindos dessas relações. Há também, famílias alargadas, comuns no contexto moçambicano, as quais convivem na mesma casa, várias gerações ou pessoas ligadas por parentescos diversos. É possível ainda encontrar várias pessoas coabitando em uma casa. Desta feita, dificulta o controlo e na grande prestação de atenção na educação dos filhos no seio familiar.

Recordemos, que muitas famílias delegam à escola toda a educação dos filhos, desde o ensino das disciplinas específicas até a educação de valores, a formação do carácter, além da carência afectiva que muitas crianças trazem de casa, esperando que o professor supere todas as dificuldades.

Segundo Silva (1993:42), o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola facilita a integração escolar, contribui para o aumento do rendimento escolar dos alunos, para a valorização da escola e aumento das expectativas positivas dos professores face aos alunos, cujos pais participam no seu processo de ensino-aprendizagem.

Isso quer dizer que a família tem um papel muito importante, pois quando elas participam na vida escolar dos filhos e os ajudam nos trabalhos escolares, em casa, estes têm melhores resultados, além de facilitar os papéis do professor quando eles participam como auxiliares e fazem trabalhos voluntários na realização das actividades escolares (festas, intercâmbios, visitas de estudos e entre outras), e quando auxiliam os filhos nas actividades de aprendizagem e na sua realização em casa. Para Epstein (1987:22), citado por Marques (1999:28), além de facilitar o trabalho do professor, contribui para a melhoria da imagem do professor.

Portanto, a participação na gestão escolar traz benefícios para os pais, na medida em que, estes reconhecem e valorizam o seu papel, aumentam os sentimentos de auto-estima e melhoram o acesso às informações sobre os filhos e a escola, aumenta a sua motivação para participar na formação permanente dos seus filhos e nas tarefas conjuntas com a escola. Por isso não se deve delegar o processo educativo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Na aplicação da abordagem mista quis-se explorar ao máximo a conjugação do mundo real e objectivo e o surreal e subjectivo, dando um vínculo inseparável. Com ela, explorou-se o comportamento, as perspectivas e as experiências das pessoas incorporadas no estudo na tentativa de entender e interpretar a realidade social, tendo-nos auxiliado com os métodos explicativo, descritivo-interpretativo, na medida que permitiram analisar a maneira como se manifesta a gestão escolar na ESGM.

Entre as diversas formas de recolha de dados destacam-se a observação directa, que constituiu elemento fundamental da pesquisa, a entrevista, questionário e a análise documental e bibliográfica.

A população do estudo foi heterogéneo compreendido alunos, professores, pais e encarregados de educação, membros do Colectivo de Direcção, membros do Conselho de Escola, num total de 1.679 indivíduos, (MAPA 03.03.2014).

Neste caso, foram identificados 96 participantes, dos quais: 75 pais e encarregados de educação, 8 membros do colectivo de direcção, e 13 membros do Conselho de Escola. A definição dos participantes foi meramente não probabilística, que em estudos mistos e na perspectiva de Lakatos e Marconi, (1992:28), o interesse em construir o inquérito para desenvolver a pesquisa é de obter alguma fracção da População na qual algumas destas características foram distribuídas mesmo que tais não sejam de tudo proporcional, associado ao interesse do pesquisador em alcançar os resultados ao nível dos recursos mobilizados incluindo o tempo.

Em termos gerais, ao longo do estudo não faltaram dificuldades de diversa ordem, desde o uso das técnicas de observação com auxílio de guião de entrevista e questionário, bem como a aplicação de instrumentos de análise de dados, escassez de informação bibliográfica nas bibliotecas da Cidade de Lichinga e de Marrupa.

Contudo, o sacrificio abnegado, o desejo de aprender e a força de vontade, auxiliados pelo apoio dos homens de boa vontade, tornaram possível a superação de grande parte das dificuldades acima mencionadas.

Atinente a questões éticas na pesquisa, Vilelas (2009:380) sustenta que o “investigador tem que proteger o inquirido contra possíveis inconvenientes de lhe prejudicar.” Sustenta mais que “o pesquisador precisa ter cuidado para não interferir na dignidade das pessoas”. Neste prisma, na realização desta pesquisa importa aflorar que foram observadas todas as normas: de confidencialidade, informação, privacidade, integridade, legalidade e honestidade, tendo se evitado, nos guiões das entrevistas e nos questionários, todas as tendências que ofusquem a pesquisa.

REPRESENTAÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Todos membros do Colectivo de Direcção afirmaram que sim, a escola tem representação dos pais e encarregados de educação através do Conselho da Escola, correspondendo a 100%. Neste contexto, a direcção da escola demonstrou claramente a razão da sua existência ao criar o Conselho de Escola, por ser uma orientação.

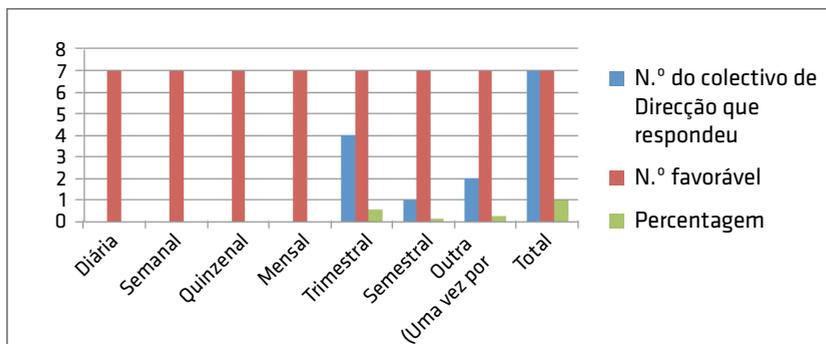
FORMAS DE CONTRIBUIÇÃO DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Relativamente a questão acima, constatamos que cada inquirido, teve a sua resposta, sendo: “os pais e encarregados de educação a contribuição que fazem para a escola é de tirar o dinheiro para os filhos pagarem o lar, as avaliações (ACS, ACP, AF, Exame, etc)”, na opinião do outro diz “só através do Conselho de Escola”, outro “contribuem na planificação de tarefas da instituição”, “falam bem da escola”, “controlo do educando no comportamento”, “expõem as suas questões”, “pouco contribuem”. Como podemos analisar as diferentes respostas dadas pelos inquiridos, por sinal todos são membros do colectivo de direcção, alguns não sabem claramente a tarefa e o contributo dum pai e encarregado de educação para a escola, sempre com o pressuposto que o aluno é o centro das atenções ou seja o aluno está no meio entre a família com a escola.

No geral, a contribuição dos pais e encarregados de educação que dão à escola é insignificante, isso foi provado quando dentre os pais poucos mencionaram: procurar criar o hábito no educando de ser assíduo e pontual às aulas; Atribuir pequenas responsabilidades, ajudando a criança a organizar-se nas actividades escolares para torná-la mais independente e segura de si; mostrar interesse em tudo o que a criança realiza, incentivando-a nas pesquisas e esclarecendo dúvidas, sem, no entanto, fazer os trabalhos por ela; favorecer o seu desenvolvimento de acordo com sua capacidade, não fazendo comparações com os colegas, mas estimulando-a a superar-se; buscam adquirir os materiais escolares necessários, como também uniformes; participar nas reuniões, como instrumento de aproximação entre a família do aluno e a escola para a troca de informações; ser optimista perante a vida em geral, criando um ambiente positivo, número de pais bastante reduzido.

FREQUÊNCIA DA REALIZAÇÃO DE REUNIÕES COM OS PAIS

Gráfico: Frequência da realização da reunião com os pais



Fonte: Autores/2015

Quanto a questão a maioria dos inquiridos responderam que a escola reúne com os pais por trimestre, 04 correspondentes a 57%; por semestre 01, correspondente a 14%; uma vez por ano 02, correspondente a 29%. Para isso, importa concluir que a escola reúne com os pais trimestralmente. Algo que contraria com a resposta dos pais e encarregados de educação que afirmam terem encontros ou reuniões com a escola uma vez por ano na abertura do ano lectivo. O certo é concordar que a participação dos pais é fraca. Dá para concluir que as reuniões trimestrais promovidas pela escola um número reduzido de pais é que participam. Isto é, a escola faz convocatória não abrangente aos pais, por isso, estes não vão em massa à escola, também aumenta a ignorância dos pais, a não calendarização das reuniões do Conselho de Escola (CE).

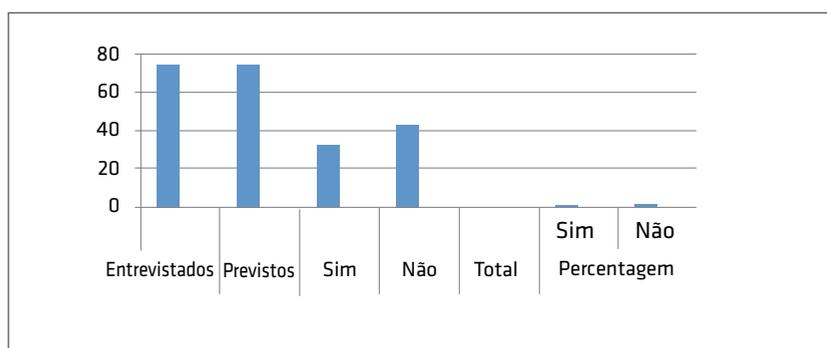
PROCESSO DE PLANIFICAÇÃO E TOMADA DE DECISÕES

De acordo com a tipologia de Joyce Epstein (1997:32), o envolvimento dos pais inclui a troca de informações e o apoio dos pais na realização das actividades escolares.

No que tange a questão, os inquiridos responderam nos seguintes moldes: “o processo de planificação e tomada de decisões é feito apenas pela direcção da escola”; Como acabamos de ver a ESGM, planifica e toma decisões a revelia dos pais e

encarregados de educação. O que é errado, o melhor seria convocar o Conselho de Escola junto a direcção na palmificação das actividades para depois a proposta do plano submeter na Assembleia-Geral da Escola para apreciação e aprovação, desta forma estaríamos a contribuir para uma democracia escolar saudável.

EXISTÊNCIA DE CONSELHO DE ESCOLA NA ESCOLA



Fonte: Autores/2015

O gráfico mostra o comportamento dos pais e encarregados de educação submetidos a entrevista, face a questão se na escola tem conselho de escola ou não.

Assim dos resultados obtidos, constatamos que o grosso número de pais e encarregados de educação desconhecem a existência do Conselho de Escola, como ilustra o gráfico, 43 pais disseram que nunca ouviram se falar do Conselho de Escola, na Escola Secundária Geral de Marrupa, mas sim, nas Escolas Primárias do Distrito de Marrupa, correspondendo a percentagem de 57 %. E, dos que sabem da existência do Conselho de Escola foram 32 pais, correspondendo a percentagem de 43 %.

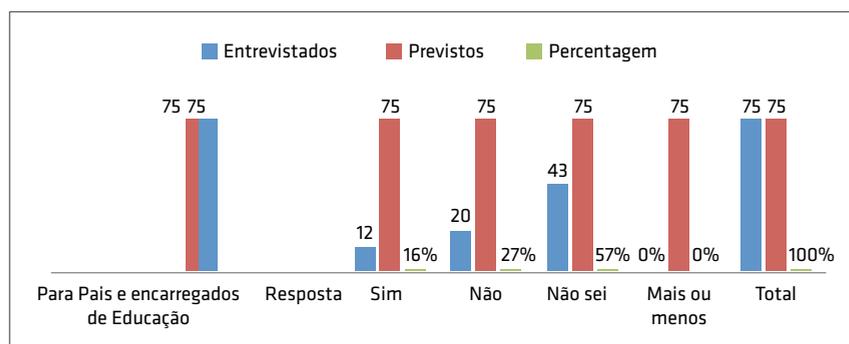
Assim, denota-se a existência de uma fraca divulgação do CE, pelo simples facto da maioria dos inquiridos ignorarem a existência do CE.

CRITÉRIO DE ELEIÇÃO DO CONSELHO DE ESCOLA

Relativamente a esta questão, todos pais que tem na mente a existência do Conselho de Escola disseram que o critério de eleição do Conselho de Escola usado tem sido o processo de votação, a resposta dos pais está em conformidade

com o entender de Xavier (1996:39) ao afirmar que “o Conselho de Escola é uma estrutura organizacional composta pelos pais e encarregados de educação com a missão de fiscalizar o processo de ensino-aprendizagem e da gestão da escola no seu todo eleito democraticamente.”

Gráfico: Acha correctas as modalidades de eleição dos representantes dos pais e encarregados de educação?



Fonte: Autores/2015

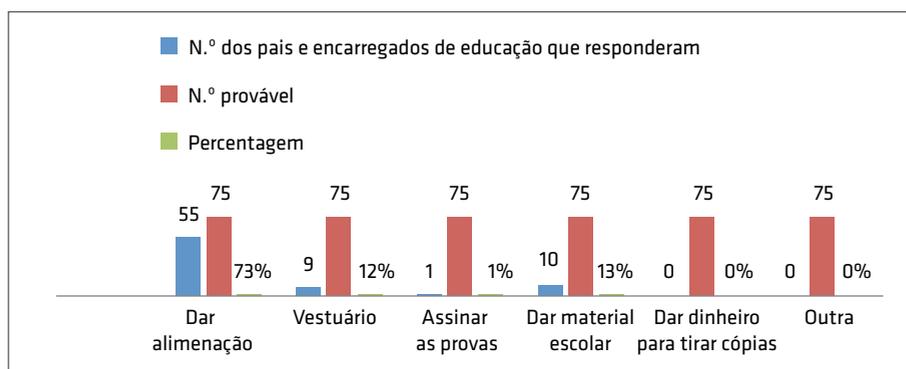
Como se pode observar no gráfico, dos 32 pais e encarregados de educação com conhecimento da existência do Conselho da Escola na instituição em destaque, 20 dos quais, correspondente a 27 %; não acham correcto o uso do processo de eleições na constituição do Conselho de Escola, por um lado; mas, por outro lado, lamentam o critério de selecção do mesmo órgão, visto que verifica-se falta de transparência por parte do director da escola, ao promover campanha, influenciar, coagir a comunidade para ser eleito o presidente que ele indica, isto é, as pessoas são coagidas na escola a votar nas pessoas indicadas pelo director para a constituição do Conselho de Escola (reina o amiguismo, naturalismo, afinidade, confiança, favoritismo e tribalismo). O que contraria, as normas prescritas nos regulamentos.

PARTICIPAÇÃO DOS PAIS/ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO NA PLANIFICAÇÃO E NA TOMADA DE DECISÕES DA ESCOLA

De acordo com Lima (1992:71) “Participar, aqui, ganha um significado de capacidade de acção e colaboração dos encarregados de educação e na planificação,

direcção, avaliação, controlo e desenvolvimento da educação, valorizando o conceito de tomar parte e transportando-o para o campo da acção que faz com que a participação corresponda a uma prática”. Mas se 43 pais e encarregados de educação respondem não terem participado nas actividades de planificação e na tomada de decisões da escola, correspondendo a 57%, é evidente que na respectiva escola a participação é quase nula. Dos que participam justificam serem convocados para participar nas reuniões trimestrais através de convocatória transmitida na Rádio Comunitária de Marrupa. Os que não participam alegam não tem rádio, são pobres. Para ultrapassar essa dificuldade, a escola deve usar vários canais para divulgação da mensagem, seja pela rádio, entregar bilhetinhos aos alunos, publicitar nos Bairros circulando com megafone de bicicleta ou de mota, nas mesquitas, nas igrejas, etc.

DEVERES DOS PAIS PARA COM OS EDUCANDOS



Fonte: Autores/2015

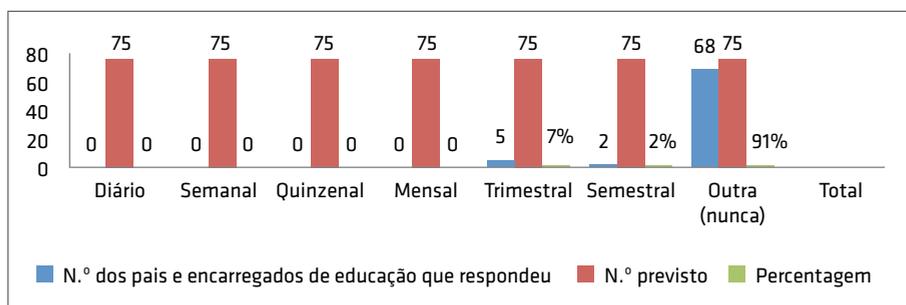
Do gráfico acima, lê-se que os pais e encarregados de educação da ESGM 55, correspondente a 73% mencionaram dar comida aos filhos como primeira condição; apesar das refeições não serem completas por dia os alunos tomam na sua maioria uma refeição somente, o jantar, uma das razões deste fenómeno prende-se com a falta de conhecimento sobre a nutrição, este é outro campo de estudo.

No que concerne à escolaridade, o principal dever dos pais diante dos seus educandos na ESGM consiste em *matricular apenas os filhos na escola*. Excluem o dever de dar dinheiro para tirar cópias por causa da miséria, pobreza, graves dificuldades financeiras, porquanto, como é óbvio, apenas 01 pai é que nos revelou

que assina as provas do seu educando, correspondente a 01%. Essa obrigação devia ser extensiva para todos os pais, pois constitui uma das formas de envolvimento da família na vida escolar; Segundo Epstein (1987:8) “uma das maneiras de envolver os pais na escola é pedir a eles que assinem todas as provas do seu educando” .

Enfim, a maior parte dos pais apontaram como dever primordial dar vestuário ao seu educando.

FREQUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO NAS ACTIVIDADES DA ESCOLA

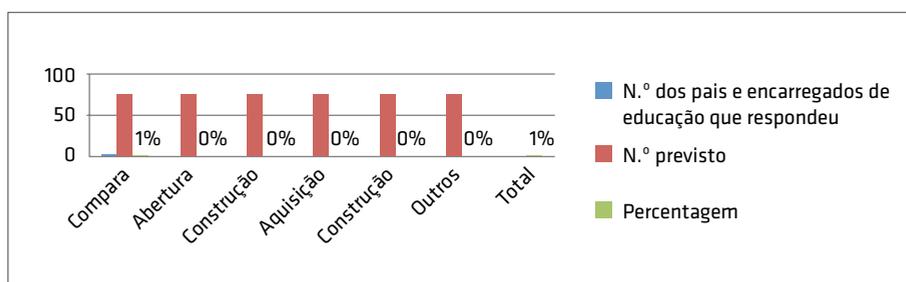


Fonte: Autores/2015

Como se pode depreender no gráfico acima, 68 pais e encarregados de educação responderam que nunca tiveram oportunidade de participar nas actividades da escola, correspondendo a 91%. Mais uma vez é uma evidência que a escola não convida os pais para participar nas actividades da escola. O que contraria com o Manual de Apoio ao Conselho Escolar (2000:19), afirma que “a escola constitui um património da comunidade local, onde a sociedade formalmente transmite as novas gerações as experiências acumuladas do património sociocultural e científico da humanidade, impõe-se uma participação activa e democrática da sociedade na sua gestão”.

Constitui um autêntico paradoxo quando se constata uma fraca participação dos pais e encarregados de educação nas actividades da ESGM. A avaliar pelas respostas dadas pelos pais e que ilustramos no gráfico acima, mostra claramente que a escola não envolve a comunidade na planificação das suas actividades. O que nos remete mais uma vez maior atenção ao tema em estudo, no sentido de sugerir estratégias para o envolvimento da comunidade na vida da ESGM.

TIPO DE ACTIVIDADES QUE REALIZA NA ESCOLA



Fonte: Autores/2015

Constata-se através deste gráfico que dos 75 pais e encarregados de educação entrevistados, apenas 01, correspondente a 01% por sinal o presidente do Conselho da Escola é que respondeu a questão concretamente, pois participa na compara do material escolar de uso corrente, quando existe ADE. As restantes actividades a escola executa com os alunos sem envolvimento da comunidade. Desta feita, conclui-se que a direcção da escola não mostra interesse pelo envolvimento da comunidade na vida escolar, o que não fica correcto, pois, contraria todos os princípios de gestão democrática da Escola.

Em muitos casos os pais e encarregados de Educação não dão muita importância ao ensino oficial, deixando os alunos a sua sorte sem acompanhamento algum, como declarou-nos no momento de cortesia o senhor Bendane, Director da escola em referência, o qual proferiu “muitos pais deixam os alunos nas mãos dos professores”. E a figura acima demonstra que a escola está virada no seu canto e os pais também a sua sorte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- Há fraca participação dos pais e encarregados de educação na gestão da ESGM, constituindo um entrave para melhoria da qualidade do PEA;
- O estudo aponta como principais causas desta fraca participação dos pais e encarregados de educação na gestão da Escola Secundária Geral como: ignorância, escola é fechada, a escola por vezes não convoca os pais, os pais não tem tempo suficiente e nomadismo dos pais como prática da população de Marrupa. Os pais e encarregados de educação pouco contribuem para a escola. Por falta de tempo e ignorância.

- Em relação a participação, 91% pais e encarregados de educação responderam que nunca tiveram oportunidade de participar nas actividades da escola da ESGM. Porquanto, alguns pais afirmam que não tem o hábito de ir à escola sem ser convocados e que a sua participação não influencia o sucesso educativo do educando, dizendo que o resultado do aluno depende do seu esforço. Daí podemos concluir que realmente esses pais colocam os filhos na escola, deixando-os ao cuidado dos professores;
- Pela deficiente relação entre escola-comunidade, constatamos na ESGM existência de muitos alunos até 12ª classe com dificuldades de ler e escrever em português, inglês e francês;
- Na constituição do Conselho de Escola os pais são coagidos pelo director da escola na escolha dos membros;
- Existência na escola de planos em implementação sem consentimento dos pais e encarregados de educação, exemplo taxa para pagamento de todas as provas ou testes (ACS, ACP, AF, Exames); contribuições para festas; pagamento de energia;
- A direcção da escola ao convocar os pais só usa a Rádio e Televisão Comunitária de Marrupa;
- Venda de bebidas alcoólicas na cantina da ESGM;
- O tema “Participação dos pais e encarregados de educação na gestão da ESGM” revelou-nos a existe de um princípio de gestão participativa da ESGM, a destacar os seguintes elementos: o conhecimento moderado de Normas e legislação vigente, constituição do Conselho de Escola, reuniões irregulares para a gestão do fundo de Ajudo Directo à Escola (ADE) e de casos conflituais (agressões, gravidez, etc.) em que são envolvidos os gestores da escola e os membros do Conselhos Escola;
- As causas da fraca participação dos pais e encarregados de educação na planificação e tomada de decisões na ESGM são a ignorância, escola é fechada, a escola por vezes não convoca os pais, os pais não têm tempo suficiente e nomadismo dos pais como prática da população de Marrupa e a ignorância como factor principal da fraca participação deles na gestão escolar. Logo, a escola não cumpre com o princípio da participação democrática do cidadão na vida pública, a permanente participação do cidadão na vida pública pressupõe o acesso à informação de interesse e domínio público de modo a formular e manifestar o seu juízo de opinião sobre a gestão da coisa pública e assim influencia nos processos decisórios da escola.

- A forma mais viável de contribuição dos pais e encarregados de educação na vida da escola é de arranjar material escolar aos seus educandos.

SUGESTÕES

- A Direcção da Escola deve convidar os pais para assistirem às aulas, dando-lhes a oportunidade de ver os seus filhos em actividades na sala de aula e envolvê-los activamente nas tarefas dentro e fora da sala de aulas;
- Convidar os pais nas datas comemorativas para festejar na escola;
- Apetrechamento das salas de aulas para maior comodidade seja dos estudantes e professores, como dos pais e encarregados de educação que quiserem assistir e/ou participar da aula a título voluntário ou mesmo a pedido da escola;
- Divulgar o regulamento do Ensino secundário, regulamento interno junto da comunidade escolar promovendo palestras;
- Promover capacitações à direcção da escola em matéria de envolvimento comunitário;
- Reestremem-se critérios de criação do Conselho da Escola, que o mesmo seja eleito de forma democrática, não devem ser coagidos na escolha dos componentes do órgão, um conselho que influencie o comportamento dos pais e encarregados de educação, no sentido de estabelecer uma relação de entre ajuda eficaz, em particular sejam envolvidos líderes comunitários e religiosos e influentes da comunidade e o Presidente do Conselho de Escola que seja uma pessoa letrada, uma vez que existe a política de Alfabetização e Educação de Adultos no nosso País;
- Envolver pais e encarregados de educação nas actividades escolares e extra-escolares de modo que o processo de acompanhamento não deve se limitar num único momento do ano (abertura solene do ano lectivo ou no momento de anúncio de resultados do aproveitamento pedagógico-trimestral), mas sim, durante todo o ano e sempre que necessário;
- A família por intermédio de irmãos, sobrinhos, tios, com conhecimento avançado devem prestar atenção, apoiando o adolescente a ler e escrever em português, inglês e francês;
- A família deve estabelecer a troca de comunicação através de visitas regulares na escola; conhecer o plano das actividades da escola; na marcação dos encontros, a família deve ser comunicada a partir de uma informação

escrita (convocatórias) e reforçada pelos órgãos de informação (Rádio e Televisão Comunitária de Marrupa), nas mesquitas, igrejas de forma antecipada;

- Os gestores da escola devem realizar palestras sobre os efeitos da prática de bebidas alcoólicas e o consumo do tabaco na vida dos adolescentes ou promover jornadas e visitas aos Centros de Reabilitação Social para a auscultação de Histórias de Vida;
- Os gestores devem promover a cultura de prestação de contas de forma transparente e integral, sobretudo, na gestão do fundo de ADE;
- Promover visitas domiciliárias aos pais a fim de aconselhar aos pais informações detalhadas sobre os progressos e dificuldades dos filhos sobre a avaliação e sobre os conteúdos que os alunos irão estudar num determinado período;
- Incluir no currículo de formação de professores uma cadeira específica, com foco no relacionamento entre a escola e a família.

Enfim, uma boa gestão escolar implica: garantia dos direitos humanos, realizando efectivamente uma educação inclusiva, oportunidades iguais, medidas específicas para os mais vulneráveis; transparência, no respeito de normas, divulgação da informação, responsabilização; mecanismos de reclamações dos utentes dos serviços, etc., como forma de concorrer na construção do homem novo e de sociedade ideal e imaginária que tanto se almeja, rica de valores de comprometimento, honestidade, solidariedade entre os homens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, N. *A Reforma da Administração Escolar e a Participação dos Encarregados de Educação. Contributo para uma Análise Política*. In Vários, *Ciência da Educação: Investigação e Acção*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Vol. I., 1995.
- BARROSO, J. *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa. Ministério da Educação, 1997.
- BARROSO, J. *O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas*. São Paulo, Campinas, 2005.
- CANASTRA, F. H. F. & VILANCULOS, M. *Manual de Investigação Científica*. Beira, UCM, 2012.
- CHIAVENATO, I. *Introdução à Teoria da Administração*. Rio de Janeiro, Editora Campus, 2004.
- COHEN, C. *Democracia*. Lisboa, Editora Futura, 1975.

- COSTA, J. et al (Org). *Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares*. Aveiro, Universidade de Aveiro, 2000.
- CURY, A. *Maria a Maior Educadora da História*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, 2007.
- DIAS, M. *Participação e Poder na Escola Pública*. Edições Colibri, Instituto Politécnico, 2008.
- DIOGO, J. *Parceria Escola – Família. A Caminho de uma Educação Participada*. Porto, Porto Editora, 1998.
- DRICA, G. *Participação – A democracia no século XXI*. São Paulo, 2010.
- EPSTEIN, J. *Caring for Children we Share*. In, J. Epstein, L. Coates, K., 1997.
- FARIA, F. & CHICHAVA, A. *Descentralização e cooperação descentralizada em Moçambique*. Maputo: Editora escolar, 1999.
- FREIRE, V. *O Inquérito por Questionários na Construção dos Dados Sociológicos*. In A. S. Silva & J. M. Pinto. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1986.
- FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. *Autonomia e Gestão das Escolas. Virtualidades e Contradições de um Compromisso Político*. Braga, Universidade do Minho, 1998.
- FULLAN, M. *Liderar numa cultura de mudança*. Porto, ASA Editores, 2003.
- GIL, A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. S. Paulo, Editora Atlas, 2007.
- GUERRA, M. *Entre bastidores – O lado oculto da organização escolar*. Porto, Edições ASA, 2002.
- GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. S. Paluo, Editora Unesp. 1991.
- Governo da Província do Niassa. *Plano Estratégico da Província do Niassa, 2007 – 2017*. Lichinga, 2010.
- HORA, D. L. *Gestão Democrática na Escola*. 11. ed. São Paulo-Brasil, 2004.
- LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. A. *Metodologia de trabalho Científico*. 4. ed. S. Paulo, Editora Atlas, 1992.
- LAKATOS, M. *Fundamentos da Metodologia Científica*. São Paulo, Editora Atlas, 1990.
- LEMMER, E. *Educação contemporânea – Questões e tendências globais*. Maputo, Texto Editores, 2006.
- LEMOS, J. & SILVEIRA, T. *Autonomia e Gestão das Escolas*. Porto, Porto Editora, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática*. 2004.
- LIMA, J. (Org.). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto, Edições ASA, 1992.
- LIMA, L. *Compreender a escola – Perspectivas de análise organizacional*. Lisboa, 2006.
- LIMA, L. C. & Sá, V. *A Participação dos Pais na Governação Democrática das Escolas*. In J. Lima (Org.). *Pais e Professores: Um Desafio à Cooperação*. Porto, Edições ASA, 2002.
- MAPA. 3.3.2014, Escola Secundária Geral de Marrupa.
- MARCONI, M. d. & LAKATOS, E. M. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos*. 6. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2001.
- MARQUES, R. *Colaboração Escola-Famílias: um Conceito para Melhorar a Educação*. Revista ESES, n° 5, 4-11, 1994.
- MARQUES, R. *Educar com os pais*. Lisboa, Editorial Presença, 2001.
- ARRRUJU, H. A. *A família e o sucesso escolar*. Maputo. Editora Escolar, 1999.
- MARTINS, M. *As Associações de Pais e Encarregados de Educação na Escola Pública: Contri-*

- butos Para uma Análise Sociológica – Organizacional*, 2003.
- MAZULA, B. *Ética, educação e criação da riqueza*. Maputo, Textos editores, 2008.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo, Editora Ática, 2004.
- PEDRO, F. *A relação escola família*, 1985.
- PILETTI, C. N. *Psicologia educacional*. S. Paulo, Editora Ática, 1991.
- PINTO, C & TEIXEIRA, C. *Pais e Escola – Parceria para o sucesso*. Porto, Edições ISET, 2003.
- RM. INE. *Censo Geral da População e Habitação 2007*. Maputo, INE, 2009.
- RIBEIRO, M. “*Democracia e participação no governo da escola básica pública portuguesa: um estudo de caso num agrupamento de escolas*”. Universidade do Minho (IEP). Braga, 2005.
- ROCHA, J. A. O. *Gestão de qualidade- Aplicação aos serviços públicos*. 2. ed. Lisboa: Escolar Editora, 2011.
- ROSÁRIO, M. *Participação pública*. Instituto Superior Técnico. Portugal, 2010.
- SANTOS, B. *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência-* São Paulo, 2000.
- SARMENTO, T. *(Re) pensar a interação escola-família*. In Revista Portuguesa de Educação, vol. 18, n° 001. Braga: Universidade do Minho, 2005.
- SERGIOVANNI, T. J. *O mundo da liderança – Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto, ASA Editores, 2004.
- SILVA, P. *Relação Escola-Família em Portugal: 1974-1994 Duas Décadas, um Balanço*. Inovação, Vol. 7, n° 3, 1994.
- SOUSA, J. “*Investigação em educação: novos desafios*”. In A. Estrela & J., 1997.
- TEIXEIRA, M. *A Participação dos Pais na Escola – Perspectivas de Pais e Professores*. In Alves Pinto & Teixeira, C. (2003). *Pais e Escola – Parceria para o sucesso*. Porto, Edições ISET, 2003.
- VILELAS, J. *Investigação: O Processo de Construção do Conhecimento*. Lisboa, Edições Sílabo, 2009.
- XAVIER, A. C. *A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educativos: Custos e Benefícios*. São Paulo, 1996.

ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL DOS ALUNOS

Ngoie Kazimingi Patrick²⁰

RESUMO

O presente estudo tinha como objectivo analisar o envolvimento da família na orientação vocacional dos alunos. O tema é relevante na actualidade em Moçambique, pois, a experiência pessoal e estudos mostram que a orientação vocacional no país é deficiente ou inexistente (MAMWENDA, 2006). Os alunos são desprovidos de conhecimentos acerca do seu real potencial académico e das oportunidades existentes no mercado actual do trabalho. Muitos alunos carecem de habilidades para os cursos que os levam ao mercado de trabalho. Existem vários estudos que mostram que, os alunos podem ter aspirações educacionais e vocacionais altas e relevantes, mas desconhecem as acções concretas e práticas que devem empreender para concretizarem essas aspirações (ECCLES, 1994; STOCKARD & MCGEE, 1990, SU, ROUNDS & ARMSTRONG, 2009). A amostra envolveu 320 alunos da 8ª e 11ª classe de 4 escolas Secundárias na cidade da Beira, onde 170 eram raparigas e 150 eram rapazes. A idade média das suas idades era 15. Os pais ou encarregados de educação ou seus representantes participaram no estudo. O estudo decorreu entre 2015 e 2016 e para a recolha de dados, foi usado um questionário formal adaptado de Manz (2004). O estudo concluiu que os alunos e pais têm muitas aspirações educacionais e profissionais, mas não conhecem as acções que devem realizar para transformar essas aspirações em realidade. Numa escala de 1 a 4 (1 = Raramente, 2=Poucas vezes, 3 = Muitas vezes, 4 = Sempre), os pais tiveram uma pontuação abaixo de 3 nas seguintes actividades de envolvimento vocacional e educacional: Participação dos pais nas iniciativas da escola, apoio e percepções dos pais sobre a importância da escola

¹⁸ Docente da Universidade Jean Piaget de Moçambique, Beira. Email: patrickkazimingi@yahoo.fr

para a criança, participação em trabalhos voluntários na escola e comunicação com o professor ou orientador vocacional, envolvimento nos problemas da criança e indiferença acerca do rendimento pedagógico da criança, o que indica poucas vezes ou mesmo raramente os pais realizam estas acções. No estudo recomenda-se que, num contexto onde os pais ignoram o conjunto de acções que devem levar a cabo, as escolas devem preparar as famílias para se envolverem mais na orientação vocacional.

Palavras-chaves: Envolvimento. Orientação Vocacional. Família. Alunos. Educação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como título “envolvimento da família na orientação vocacional dos alunos”. A orientação vocacional é descrita como o processo pelo qual o indivíduo é ajudado a escolher e a preparar-se para entrar e progredir numa ocupação (SUPER & JUNIOR, 1980). Outros autores (JOSEMBERG, GIRLENE & ZANDRE, 2002) acrescentam que a orientação vocacional propicia o desenvolvimento do autoconhecimento, aplicando essa compreensão às ocupações. Por sua vez, Joubert (1980) afirma que a orientação vocacional é importante porque permite aos alunos conhecer as habilidades de si mesmos e conhecer as oportunidades existentes no mercado de trabalho.

Outros autores consideram a orientação profissional por relacionar a actividade do aluno ao desempenho do trabalho humano (LISBOA, 2000). Santos (1980) concebe a orientação educacional como sendo um conjunto de princípios e estratégias, que permitem a “pessoa” buscar direcção correcta do desenvolvimento de sua personalidade, levando em conta as informações em diferentes áreas do conhecimento e habilidades.

OBJECTIVO GERAL

Analisar o envolvimento da família na orientação vocacional dos alunos.

OBJECTIVO ESPECÍFICO

Avaliar o nível de envolvimento dos pais e encarregados na educação na orientação vocacional dos seus filhos.

HIPÓTESE

Com base no objectivo específico formulado em cima, foi elaborada a seguinte hipótese:

- O nível de envolvimento dos pais e encarregados de educação na orientação vocacional dos filhos é baixo.

VOCAÇÃO

O conceito de vocação, como algo inato passa a ser revisto e é compreendido como algo que será construído ao longo da vida do sujeito, mediante as suas relações com os outros, com o mundo e consigo e que, portanto, pode ser modificado. Na *perspectiva social*, a orientação vocacional faz parte da educação por isso considera as dimensões sociais, culturais, políticas e económicas de uma sociedade (MILLET, 1987).

Na perspectiva psicológica, a orientação vocacional consiste na ajuda prestada a uma pessoa com vista à solução de problemas relativos à escolha de uma profissão ou ao progresso profissional, tomando em consideração as características do interessado e a relação entre essas características e as possibilidades do mercado de emprego” (MELO-SILVA, 2003). Mesmo o Sistema Nacional de Ensino (SNE) no seu artigo 10, n.º 3 relaciona a orientação vocacional com o atendimento psicológico.

No nosso país, nota-se que as mudanças introduzidas pelo mercado de trabalho trazem novos desafios e criam uma perturbação na vida dos jovens, que já não conseguem proteger-se do seu futuro profissional, com uma sucessão imprevisível de empregos que aparecem ao longo da vida.

A família tem um papel muito importante no desenvolvimento e na personalidade da criança e os pais são os actores principais em todos os estádios de evolução, pois eles estão presentes na maturação como na própria formação da pessoa. Os pais continuam sempre a intervir mesmo que tenham saído do círculo familiar e constituído suas próprias famílias.

A FAMÍLIA E A ORIENTAÇÃO VOCACIONAL

A orientação não é apenas um assunto escolar, tem de ser um assunto de todos porque conduz ao mundo do emprego de uma nação. O papel dos pais não

é desprezível, porque de uma forma inconsciente, transmite sem saber um olhar sobre o trabalho, o mundo de trabalho, a vida activa que um jovem pode ter no seu futuro. A orientação vocacional, depende muito dos resultados escolares e levanta várias questões e tenta responder as expectativas provenientes de vários actores sociais implicados no processo, como políticos, económicos, professores, alunos, pais e encarregados de educação dos alunos. A família no seu papel ao lado da criança que passa a ser adulta, tem um papel integrativo que age sobre várias gerações.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para este trabalho, recorreu-se a uma abordagem, que usou instrumentos de pesquisa quantitativo para melhor analisar o envolvimento da família na orientação vocacional dos alunos.

AMOSTRA E SUAS CARACTERÍSTICAS

A pesquisa teve como objectivo analisar o envolvimento da família na orientação vocacional dos alunos. A recolha de dados decorreu na Escola Secundária Samora Machel (ESSM), Escola Secundaria Mateus Sansão Muthemba (ES-MSM), Escola Secundária da Manga (ESM), Escola Secundária da Ponta-Gêa (ESPG), todas da cidade da Beira.

A selecção da amostra (alunos que efectivamente participaram neste estudo foi intencional). Devido aos custos de produção de material (inquéritos para os questionários), em cada escola foram seleccionados 80 alunos (40 da 8ª classe e 40 da 11ª classe) e para tal havia apenas 80 questionários por escola. Em cada escola, o pesquisador explicou aos alunos os objectivos do seu estudo e pediu voluntários. Houve muitos voluntários, mas, como houvesse apenas 80 questionários disponíveis para cada escola, foram seleccionados 40 da 8ª classe e 40 da 11ª classe. A Tabela 1 mostra a distribuição dos alunos participantes por classe e escola.

Tabela 1: Amostra de alunos e pais participantes

Classe	ESPG ²¹	ESSMM ²²	ESM ²³	ESMSM ²⁴	Total
Alunos					
8 ^a	40	40	40	40	160
11 ^a	40	40	40	40	160
Total	80	80	80	80	320

ESPG	ESSMM ²⁵	ESM	ESMSM	Total	Total
Pais ou Encarregados de Educação					
8 ^a	40	40	40	40	160
11 ^a	40	40	40	40	160
Total	80	80	80	80	320

Fonte: autor(2017)

Para cobrir o número de alunos participantes foram produzidos um total de 320 questionários (160 para a 8^a e 160 para a 11^a classe). No estudo foram convidados os pais ou encarregados de educação dos respectivos alunos para completar questionários similares aos questionários preenchidos pelos seus educandos.

No total, participaram 320 alunos, dos quais, 169 raparigas (52,2%) e 151 rapazes (47,2%). A idade média era de 15,3 anos, a idade mínima era de 11 e máxima 21 e Desvio Padrão (SD) de 1,99, ilustrando uma grande variedade entre as idades. No estudo participaram 106 (33%) mães e 129 pais (40) e 84 (26%) não responderam a algum item do questionário. As idades dos pais variam de 16 aos 75 anos. Os pais tinham várias profissões, tais como advogado, comerciante, funcionário público, docente, enfermeiro, médico, estudante, doméstico, desempregado. Os pais participantes do estudo eram pais ou encarregados de educação dos alunos que tinham aceitado participar no estudo.

²¹ ESPG- Escola Secundária da Ponta Gea;

²² ESSMM- Escola Secundária Samora Moisés Machel;

²³ ESM- Escola Secundária da Manga;

²⁴ ESMSM- Escola Secundária Mateus Sansão Muthemba.

²⁵ ESSMM- Escola Secundária Samora Moisés Machel;

INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados foi usado um instrumento: Questionário (inquérito) aos alunos e seus pais ou encarregados de educação. Um dos principais instrumentos de colecta de dados foi o questionário que é amplamente usado em investigações quantitativas em grande escala (DE VAUS, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

RESULTADOS

A variável “Envolvimento dos pais e encarregados na educação dos seus filhos” tinha 20 itens, cujas respostas eram dadas numa escala do tipo Likert com 5 opções:

Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5

As pontuações variam de 1 a 5, com o mínimo 1, máximo 5. O valor médio da pontuação do nível de envolvimento dos pais na educação dos filhos é de 3. Este é o valor médio na escala de Likert de 5 pontos.

ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL SEGUNDO RESPOSTAS DOS ALUNOS

Para a medição do nível de envolvimento dos pais na orientação vocacional dos filhos segundo a perspectiva dos alunos, inspirei-me em alguns itens sugeridos por Manz, Fantuzo e Power (2004), na sua pesquisa sobre o tema intitulado “The multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students”, num contexto Americano e contextualizei-o para uma realidade Moçambicana, concretamente, na cidade da Beira. Para a recolha de dados foram elaborados 5 itens num questionário aos alunos. Alguns itens eram específicos do contexto Moçambicano, tais como: Os seus pais têm falado acerca da secção que deve seguir na escola; os seus pais têm falado acerca da escola onde deve estudar;

os seus pais têm limitado os seus trabalhos domésticos. Exemplo: cozinhar, carregar água, fazer negócios e cuidar das crianças. As cinco opções possíveis para as respostas usavam uma escala do tipo Likert, como se mostra abaixo:

Valores menores do que 3, significam que a actividade é realizada poucas vezes ou a actividade nunca é realizada. Ao contrário, valores maiores do que 3, significam que a actividade é realizada muitas vezes ou realiza-se sempre.

Tabela 2: Escala do tipo Likert

Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre
1	2	3	4	5
Menores do que 3		Igual a 3	Maiores do que 3	

Fonte: MANZ, FANTUZO & POWER (2004)

ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA ORIENTAÇÃO VOCACIONAL SEGUNDO RESPOSTAS DOS ALUNOS

Para o uso de SPSS, as cinco opções de respostas têm as pontuações que variam de 1 a 5:

Tabela 3: Medias dos itens do envolvimento da família na orientação vocacional segundo respostas dos alunos

	N	Orientação Vocacional (Média)	T	P		
		Tem contactado o director de turma para obter informações?	296	2.65	-4.52	.000
2		Tem contactado o director de turma para obter informações?	305	3.88	13.26	.000
3		Tem tido aconselhamento vocacional dos seus pais?	312	4.21	18.72	.000
4		Os seus pais têm falado acerca da escola onde deve estudar?	311	3.89	5.85	.000
5		Os seus pais têm falado acerca da secção que deve seguir na escola?	308	3.03	.382	.703
N		SOMA DE TODOS OS ITENS- ALUNOS	266	17.69	52.52	.000

Fonte: autor(2017)

A Tabela 2 mostra que os itens obtiveram valores superiores a 3 indicando que pelo menos ocorre alguma forma de orientação vocacional. No total, a média da orientação vocacional foi de 17,69 e $p = 0,00$, indicando que o valor médio foi superior a 15 ($3 \times 5 = 15$). Este valor, indica que os alunos acham que ocorre a orientação vocacional, usando os cinco itens como medida.

Tabela 4: Médias dos itens do envolvimento da família na orientação vocacional segundo as respostas dos pais

N		Orientação Vocacional (Média)	T	P	
1	Tem falado com outros pais acerca dos problemas da escola?	227	2.63	-4.55	.000
2	Tem falado com o seu filho acerca da importância da escola?	230	3.91	11.01	.000
3	Tem falado com seu filho acerca da escola onde deve estudar?	233	3.99	13.05	.000
4	Tem falado com o seu filho acerca da secção que deves seguir na escola?	230	4.03	13.28	.000
5	Tem feito aconselhamento vocacional ao seu filho?	225	3.51	5.529	.000
N	SOMA DE TODOS OS ITENS- ENCARREGADOS	208	22.18	67.18	.000

Fonte: autor(2017)

RESPOSTAS DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Os cinco itens usados para identificar a percepção dos alunos acerca da orientação vocacional foram modificados e adaptados para servir aos pais e encarregados de educação. A Tabela 5 mostra que os pais acham que estão realizando a orientação vocacional em termos da escolha da escola em que os seus filhos devem estudar (4.03), falar com o filho acerca da secção que deve frequentar no nível médio (3,51), realizar aconselhamento vocacional (3,99) e falar com os filhos acerca da importância da escola (3,91), Contudo, os pais acham que não conversam com os outros pais acerca dos problemas da turma e a média da orientação vocacional é de 2,63 e este valor, está sendo comparado com o valor do teste 3.

DISCUSSÃO

- 1) Alunos acham que têm recebido aconselhamento vocacional por parte dos seus pais.
- 2) Alunos acham que pais não têm contactado o Director de turma para obter informações.
- 3) E, segundo os pais, estes acham que têm falado com os seus filhos acerca da secção que os alunos devem seguir no ensino secundário.
- 4) Os pais acham que não tem falado com outros pais acerca dos problemas da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

- 1) Alunos e pais acham que os pais e encarregados de educação se envolvem bem na orientação vocacional dos filhos, contudo, os pais acham que são muito mais envolvidos na educação do que acham os seus próprios filhos.
- 2) Segundo os alunos, a orientação vocacional é mais alta para a concretização das seguintes actividades: Obter aconselhamento vocacional, Falar com os pais acerca da escola onde o filho deve estudar e falar com os pais acerca da importância da escola.
- 3) Para os pais tem sido mais difícil falar com outros pais acerca dos problemas da escola e contactar com o Director da turma para obter alguma informação que tem a ver com a educação da criança.

SUGESTÕES

- 1) Num país como o nosso, é necessário criar nas escolas relações positivas entre pais e a comunidade educativa, organizando palestras regulares que possam permitir aproximação entre eles;
- 2) Nas escolas deve existir uma troca de informações entre pais, docentes e funcionários para criar um desenvolvimento que culminará com uma escolha vocacional orientada;
- 3) As escolas devem regulamentar possibilitar que cada aluno tenha um diário consultável pela escola e pais que contém informação acerca das habilidades vocacionais dos alunos no sentido de acompanhar o desenvolvimento educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARROS, Alexandra Figueiredo. Desafios da psicologia vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Rev. bras. orientac. prof.*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 165-175, dez., 2010. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acedido em 30 ago. 2016
- BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 9 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- DE VAUS, D.A. *Survvers in school research* (5th Ed.) Allen& Linwin, 2002.
- ECCLES J. S. Understanding women's educational and occupational choices: Applying Eccles' et al. model of achievement - related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18 (4), 585-609, 1984.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *O dicionário da Língua Portuguesa -Revisto conforme o acordo ortográfico*. Curitiba, Ed. Positivo, 2008.
- JOSEMBERG M. de Andrade; GIRLENE R. de Jesus Maja Meira; ZANDRE B. de Vasconcelos, *O processo de orientação vocacional frente ao século XXI: perspectivas e desafios*, *Psicol. cienc. prof.* v.22 n.3 Brasília set. 2002
- JOUBERT, C. J, *Vocational orientation in the secondary school with special reference to vocational orientation content and form*, University of Pretoria, 1980.
- LISBOA, MD & SOARES D.H.P. *Orientação Profissional em acção-formação e prática de orientadores*. São Paulo: Sammus, 2000.
- MANZ, P. H., FANTUZO, J. W., POWER, T. J. Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42 (6), 461-475, 2004.
- MELO-SILVA, L.L., *Ética e competência na prática da orientação profissional*. In Melo-Silva, L.L., Santos, M. A., Simões, J. T. & Avi, M.C. *Orientação profissional: Teoria e prática - Arquitetura de uma ocupação* (Vol. 1). São Paulo, Vetor. p. 69-90, 2003.
- MILLET, R.M.L. Uma orientação que ultrapassa os muros da escola. *Revista Ande* nº 10, 1987.
- MWAMWENDA, Tuntufye, *Psicologia Educacional: Uma perspectiva africana*, Texto Editores, 2006.
- REBELLO, Marilene de Souza. *Orientação educacional e familiar*. Revista Guia de Profissões. Ano V. São Paulo, UNESP, 1993.
- SANTOS, Oswaldo De Barros. *Psicologia aplicada à orientação e selecção profissional*. São Paulo, Pioneira, 1980.
- STOCKARD, J. & MCGEE, J. Children's educational preferences. The influence of sex and perception of occupational characteristics. *Journal of Vocational Behavior*, 36 (3), 287-303, 1990.
- SU, R., ROUNDS, J. & ARMSTRONG, P. I. Men and things, women and people: A meta-analysis of sex differences in interests. *Psychological Bulletin* 135 (6), 859-884, doi. 10.1037/a0017364, 2009.
- SUPER, D. E., E JUNIOR, M. J. B. *Psicologia ocupacional*. Tradução de Esdras do Nascimento e Jair Ferreira dos Santos. São Paulo, Atlas, 1980

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES E DOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO SOBRE A PROGRESSÃO SEMI-AUTOMÁTICA NO ENSINO BÁSICO

UM ESTUDO NA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE ANCHILO, CIDADE DE NAMPULA

*Armando Alfredo*²⁶

*Mussa Abacar*²⁷

*Siquinha Vasco Lucas*²⁸

RESUMO

Este estudo tem por objectivo geral analisar as representações sociais que professores e, pais e encarregados de educação desenvolvem sobre a progressão semi – automática no ensino básico. O estudo foi desenvolvido na Província de Nampula, na Escola Primária Completa de Anchilo. Participaram da pesquisa 20 sujeitos, sendo 3 gestores, 8 professores e 9 pais e encarregados de educação, escolhidos por conveniência. Os dados foram recolhidos através da técnica de entrevista semi-estruturada e analisados por meio da análise de conteúdo. Os resultados indicam que a política de progressão semi-automática não contribui positivamente para o sucesso escolar, pois maior número de alunos conclui o ensino básico, sem obter o mínimo de requisitos exigidos no nível. Além disso, este estudo mostra que os professores,

²⁶ Mestre em Administração e Gestão Escolar, Técnico do SDEJT de Muecate, Nampula.

²⁷ Doutor em Psicologia Cognitiva, Docente da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula.

²⁸ Mestre em Administração e Gestão Escolar, professora da Escola Secundária de Anchilo, Nampula.

os gestores escolares e os pais e encarregados de educação não estão familiarizados com ensino dirigido por ciclos de aprendizagem, onde os alunos se beneficiam das progressões semi-automáticas. Como forma de assegurar a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem, sugere-se o delineamento de estratégias para a capacitação dos professores sobre as políticas de progressão semi-automática e em metodologias de ensino.

Palavras -chave: Representações sociais. Progressão semi-automática. Ensino Básico.

INTRODUÇÃO

A progressão semi-automática como uma das inovações de transformação curricular no ensino básico, consiste na adopção de um sistema de promoção por ciclos de aprendizagem, onde os alunos transitam de um ciclo para o outro, depois de reunir as competências básicas que lhes permitam acompanhar as aprendizagens subsequentes no ciclo seguinte. Isto pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objectivos mínimos de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para os estágios seguintes (DO ROSÁRIO, 2009:16).

Estas condições assentam fundamentalmente numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno, e permite, por um lado, que se obtenha uma imagem mais fiável possível sobre o desempenho do aluno em termos de competências básicas descritas no currículo e, por outro serve-se como mecanismo de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem.

Os proponentes das progressões por ciclo de aprendizagem, explicam que gerações de crianças e jovens em muitos países africanos foram marcados por uma filosofia pedagógica que defendia a presunção do chumbo, ou seja, reprovação. [...] Chumbar era norma e passar a excepção. É isto que as passagens automáticas e semi-automáticas vêm corrigir. Porém nem todas as cautelas foram tomadas a quando da introdução desta nova filosofia, daí que tudo esteja a decorrer de forma periclitante e desajustada. Esta política de avaliação, é contestada porque se assenta na progressão por ciclos de aprendizagem sem ser acompanhada por um conjunto de acções que melhorem o desempenho do professor, isto é, a redução do tamanho das turmas, o aumento do número de horas lectivas, a melhoria da gestão dos estabelecimentos de ensino, a introdução da prática de acompanhamento dos alunos para a superação das dificuldades. De outro modo, o crescimento tem que ser necessariamente acompanhado por um crescimento correspondente dos

recursos financeiros que não se devem cingir a salários, sub pena de a qualidade de ensino decair para os níveis perigosos (DO ROSÁRIO, 2009:16).

É imperativo levar em conta que os professores constroem representações sobre o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, sobre a progressão semi-automática.

As representações sociais constituem “*uma modalidade de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objectivo prático e contribuindo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social*” (JODELET, 1989 apud VALA, 1993:354). Elas são um conjunto de conceitos, proposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação interindividuais. São o equivalente, na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.

Moscovici (1969) apud Vala (1993:355), afirma que a representação é a expressão de um sujeito. Dito de outra forma, a representação não é um reflexo de um objecto, mas um produto do confronto da actividade mental de um sujeito e das relações complexas que mantém com o objecto. Portanto, as representações sociais são entidades quase tangíveis, elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo quotidiano.

As representações possibilitam compreender melhor como os professores percebem o sistema de ensino em geral e a progressão semi-automática em particular. Concordando com Franco e Novaes (2001), valorizar o estudo das representações sociais, como categoria analítica na área da educação, representa um avanço, uma vez que significa efetuar um corte epistemológico que contribui para o aprofundamento dos velhos e já desgastados paradigmas das Ciências Psicossociais. Ainda assim, apesar de sua importância, o estudo das representações sociais não tem sido suficientemente explorado, sob a falsa alegação de que “entre o que se diz” e o “que se faz” existe um abismo intransponível (FRANCO e NOVAES, 2001).

Para Franco e Novaes (2001) o objecto pensado e falado é, portanto, fruto da actividade humana, uma réplica interiorizada da acção. Assim, as representações sociais são comportamentos em miniatura que apresentam um carácter preditivo, ou seja, permitem, a partir do que o indivíduo diz, inferir suas concepções de mundo e, também, deduzir sua orientação para a acção (LEONTIEV, 1978 apud FRANCO e NOVAES, 2001).

O objectivo geral deste artigo é analisar as representações sociais que professores e, pais e encarregados de educação desenvolvem sobre a progressão semi-automática no ensino básico.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O estudo é sustentado pela abordagem qualitativa, de modo a permitir analisar de forma detalhada as representações sociais dos professores e encarregados de educação sobre o processo de progressão semi – automática no ensino básico.

Tratando-se de um estudo de campo, as entrevistas decorreram na Escola Primária Completa de Anchilo, Distrito de Nampula e foram dirigidas aos gestores escolares, professores e pais e encarregados de educação. Fizeram parte no estudo 20 sujeitos, sendo 3 gestores educacionais, 8 professores e 9 pais e encarregados de educação, a amostra foi constituída de forma aleatória, usando-se o princípio de saturação empírica.

TÉCNICA DE RECOLHA E DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a recolha de dados, foi usada a técnica de entrevista semi-estruturada, que consistiu numa relação de perguntas abertas que foram respondidas pelos entrevistados e gravadas com autorização dos próprios entrevistados. Terminada a realização das entrevistas, foram transcritas e codificadas para manter a confidencialidade e anonimato. De seguida, através da leitura das transcrições, deu início ao processo de análise e interpretação de dados/informações encontradas durante a pesquisa. O método utilizado na análise da informação recolhida foi a análise de conteúdo temática.

INFORMAÇÃO RELEVANTE DOS RESPONDENTES

Para manter a confidencialidade da informação colectada as perguntas foram codificadas com a letra P1, P2 P3, P4 e P5 que significa pergunta número um, dois, três assim sucessivamente. A semelhança disso, foram codificados os entrevistados, tendo sido denominados por G1, G2 e G3; P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8; PEE1, PEE2, PEE3, PEE4, PEE5, PEE6, PEE7, PEE8 e PEE9, que significa: gestor, professor e pai e encarregado de educação respectivamente.

Os resultados das entrevistas são apresentados em separado para os três grupos de participantes, nomeadamente gestores, professores e, pais e encarregados de educação. No quadro a seguir são apresentados resultados referentes às questões dirigidas aos gestores.

RESULTADOS DA ENTREVISTA DIRIGIDA AOS GESTORES ESCOLARES

Inicialmente foram realizadas entrevistas aos gestores da escola. No quadro 1, a seguir, constam os resultados da entrevista dirigida aos gestores da escola.

Quadro 1: Resultados da entrevista dirigida aos gestores da escola

Perguntas e respostas das questões		
1. O que entende por progressão semi-automática no processo de ensino e aprendizagem?	Nº de Respondentes	Percentagem
Política que não permite a retenção de alunos em massa nos ciclos de aprendizagem, no ensino primário.	3	100
2. Na sua opinião, como é que a política de progressão semi-automática ajuda os alunos para o sucesso escolar?		
Permite aprendizagem de leitura, escrita, feitura cálculos básicos.	3	100
3. Quais são os principais constrangimentos que os professores encontram face a política de progressão semi-automática?		
Turmas numerosas e tempo de aprendizagem	3	100
4. Você sugere continuidade ou descontinuidade da política de progressão semi-automática? Porque?		
Continuidade, acompanhada pela melhoria das condições de aprendizagem	3	100
5. De forma geral como avalia a política de progressão semi-automática no ensino básico?		
Avaliação negativa, não propicia a aquisição de competências básicas.	2	66,7
Avalia positiva, carecendo de percepção de todos actores do processo de ensino-aprendizagem.	1	33,3
Total	3	100

Fonte: autor(2017)

No concernente a primeira questão e de acordo com os dados apresentados no quadro acima, indicam que dos três sujeitos entrevistados, equivalentes a 100%, todos afirmaram que a política de progressão semi-automática não permite a retenção de alunos em massa dentro de um ciclo de aprendizagem. Ainda com relação a segunda pergunta, dos três respondentes correspondentes à (100%), disseram que a política de progressão semi-automática trouxe vantagens para o su-

cesso escolar, uma vez que, o aluno que empreende esforço, aprende a ler, escrever e a fazer cálculos básicos no primeiro ciclo. O G2 sustenta da seguinte forma: *“a progressão semi-automática consiste na passagem do aluno que reúna um lote de conteúdos suficientes ou seja conteúdos minimamente admissíveis em uma determinada classe ou ciclo de aprendizagem”*.

Como se observa o quadro anteriormente apresentado, que faz referência sobre os resultados provenientes das respostas encontradas diante de três sujeitos equivalentes à (100%) deste total, todos responderam que a política de progressão semi-automática no âmbito escolar traz muitos constrangimentos no processo de ensino-aprendizagem, com destaque os seguintes: tempo insuficiente e turmas numerosas que não permite o acompanhamento personalizado de cada aluno, condições não apropriadas em muitos estabelecimentos de ensino o que de certa maneira, não permite para o avanço significativo do processo de ensino-aprendizagem. G2, por exemplo, entende que *“a progressão semi-automática é uma experiência de países bem desenvolvidos e com material apropriado e metodologia de ensino para a formação integral do aluno, enquanto no contexto moçambicano, verifica-se uma discrepância o que acaba influenciando na formação deficiente do mesmo”*.

Ainda no mesmo olhar, de querer interpretar os dados resultantes da entrevista dirigida aos gestores de escola em referência, dos resultados obtidos e apresentados no quadro anterior, trazem a informação de que, dos três entrevistados equivalentes a (100%), afirmaram que a política de progressão semi-automática, tinha que continuar porque permite que a aprendizagem esteja centrada no aluno, o importante é a revisão das modalidades da sua implementação.

Como ilustra o quadro em alusão, onde foram apresentados os resultados de pesquisa referentes aos gestores, dos três sujeitos entrevistados (100%), dois equivalentes a (66,7%), afirmaram que a política de progressão semi-automática não contribui positivamente para o sucesso escolar pois que, maior número de alunos conclui o ensino básico, sem obter o mínimo de requisitos exigidos no nível. Contrariamente isso, um entrevistado correspondente a 33,3% disse que, avalia a política de progressão semi-automática de forma positiva pois, a aprendizagem está centrada no aluno. Como afirmou o G1, *um dos principais constrangimentos é a existência de turmas numerosas, para além disso, verifica-se o desajustamento em termos de percepção por parte dos alunos e maior parte dos pais e encarregados de educação, na interpretação desta política consequentemente não há empenho de todos de modo a permitir que os alunos consigam alcançar as competências exigidas em cada ciclo de aprendizagem*.

RESULTADOS DA ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PROFESSORES

No seguimento das entrevistas, foram envolvidos os professores das escolas, que não assumem cargos de administrativos. A seguir, quadro 2, são apresentados os resultados da entrevista.

Quadro 2 : Resultados da entrevista dirigida aos professores

Perguntas e respostas das questões		
1. O que entende por progressão semi-automática no processo de ensino e aprendizagem?	Nº de Respondentes	Percentagem
Política que não permite a retenção de alunos em massa nos ciclos de aprendizagem, no ensino primário.	5	100
2. Na sua opinião, como é que a política de progressão semi-automática ajuda os alunos para o sucesso escolar?		
Permite aprendizagem de leitura, escrita, feitura cálculos básicos.	3	100
3. Quais são os principais constrangimentos que os professores encontram face a política de progressão semi-automática?		
Turmas numerosas e tempo de aprendizagem	5	100
4. Você sugere continuidade ou descontinuidade da política de progressão semi-automática? Porque?		
Continuidade, acompanhada pela melhoria das condições de aprendizagem	3	100
5. De forma geral como avalia a política de progressão semi-automática no ensino básico?		
Avaliação negativa, não propicia a aquisição de competências básicas.	2	66,7
Avalia positiva, carecendo de percepção de todos actores do processo de ensino-aprendizagem.	1	33,3
Total	3	100

Fonte: autor(2017)

No tocante a primeira pergunta dirigida aos professores da Escola Primária Completa de Anchilo, que procurava saber sobre o que é progressão semi-automática, cinco dos oito entrevistados equivalentes a 62,5%, disseram que, trata-se de uma política que visa reduzir o índice de reprovações nas classes iniciais, permitindo desta forma, a absorção de mais crianças em idade escolar. E três sujeitos correspondentes a 37,5%, disseram que a progressão semi-automática é uma

política implementada em Moçambique que tem por finalidade de deixar passar alunos que tenham ou não competências requeridas num determinado nível de aprendizagem.

No concernente às vantagens da política de progressão semi-automática nas escolas do ensino básico, dos oito sujeitos entrevistados, equivalentes a 100%, cinco (62,5%), disseram que a política de progressão semi-automática, trouxe novas dinâmicas para o acesso das crianças com idade escolar à escolarização primária. Três correspondentes a 37,5% responderam que a política de progressão semi-automática não trouxe benefícios uma vez que muitos alunos terminam os ciclos, enquanto não apresentam competências significativas.

Tal como os resultados apresentados no quadro 1, todos (100%) participantes disseram que, a política de progressão semi-automática trouxe muitos constrangimentos destacando-se: a insuficiência de tempo para a leccionação bem como das turmas numerosas, que não permitem o acompanhamento personalizado de cada aluno; condições inadequadas a realização do processo de ensino-aprendizagem em muitos estabelecimentos de ensino e por conseguinte a falta de percepção dos diferentes intervenientes do processo educativo sobre a progressão semi-automática. O P4 sustenta que: *“a progressão semi-automática é uma experiência de países bem desenvolvidos e com material apropriado e metodologia de ensino para a formação integral do aluno, enquanto no contexto moçambicano, verifica-se uma discrepância o que acaba influenciando na formação deficiente do mesmo”*.

Em relação a continuidade e descontinuidade da política de progressão semi-automática, cinco entrevistados correspondente a 62,5%, afirmaram que a política de progressão semi-automática não deve continuar, porque nota-se a não compreensão da política, de todos os intervenientes como por exemplo: professores, alunos, pais e encarregados de educação, inclusive os gestores de base e do topo. De seguida, três (37,5%), disseram que a política de progressão semi-automática, tinha que continuar mas, deviam ser adequadas as condições de implementação desta política com a realidade moçambicana como por exemplo: materiais, infra-estruturas escolares, realização de seminários de capacitação, abertura de mais escolas para a redução do rácio aluno turma. P8 refere na descontinuidade argumentando o seguinte: *“sugiro descontinuidade porque com a política de progressão semi-automática, alguns alunos não mostram interesse pela aprendizagem pelo facto de receberem influência com alguns pais e encarregados de educação, que não há reprovção neste nível”*.

Sobre a questão relacionada com a avaliação da política de progressão semi-automática, todos entrevistados (100%), avaliam de forma negativa. Para este

grupo de respondentes, esta política não promove resultados satisfatórios, pois que, maior número de alunos conclui o ensino básico, sem reunir competências requeridas no nível.

RESULTADOS DA ENTREVISTA DIRIGIDA AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Um outro grupo de entrevistados foi formado por pais e encarregados de educação da escola em estudo. Os resultados das entrevistas feitas a esse grupo são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 3 : Resultados da entrevista dirigida aos pais e encarregados de educação

Perguntas e respostas das questões		
1. O que entende por progressão semi-automática no processo de ensino e aprendizagem?	Nº de Respondentes	Percentagem
Política que não permite a retenção de alunos em massa nos ciclos de aprendizagem, no ensino primário.	5	100
2. Na sua opinião, como é que a política de progressão semi-automática ajuda os alunos para o sucesso escolar?		
Permite aprendizagem de leitura, escrita, feitura cálculos básicos.	3	100
3. Quais são os principais constrangimentos que os professores encontram face a política de progressão semi-automática?		
Turmas numerosas e tempo de aprendizagem	5	100
4. Você sugere continuidade ou descontinuidade da política de progressão semi-automática? Porque?		
Continuidade, acompanhada pela melhoria das condições de aprendizagem	3	100
5. De forma geral como avalia a política de progressão semi-automática no ensino básico?		
Avaliação negativa, não propicia a aquisição de competências básicas.	2	66,7
Avalia positiva, carecendo de percepção de todos actores do processo de ensino-aprendizagem.	1	33,3
Total	3	100

Fonte: autor(2017)

No que refere a primeira questão dirigida aos pais e encarregados de educação, que pretendia saber o conceito de progressão semi-automática, estes são unânimes de que trata-se de uma política que admite a passagem de alunos numa classe ou ciclo de aprendizagem mesmo que não reúnam certas competências requeridas.

No que diz respeito às vantagens trazidas pela política de progressão semi-automática nas escolas do ensino básico, dos nove sujeitos entrevistados equivalentes a 100%, todos disseram que, a política de progressão semi-automática, pouco ajuda na aprendizagem das crianças e, em outras circunstâncias chegaram de afirmar que não traz sucessos para a aquisição de competências que ajudem a resolver problemas da vida. A título de exemplo PEE1 argumentou dizendo: *“na minha opinião a política de progressão semi-automática não ajuda para o contexto moçambicano, uma vez que não foram criadas variadas condições para uma boa implementação em diferentes locais”*.

Em relação aos constrangimentos, os nove entrevistados correspondente a 100%, todos responderam que um dos constrangimentos mais marcantes com a implementação da política de progressão semi-automática nas escolas do ensino básico, está relacionado com a falta de aquisição de competência requeridas para o desenvolvimento de algumas tarefas de certos graduados no meio envolvente. O entrevistado PEE2, por exemplo, disse que: *“um dos maiores constrangimentos é a falta de explicação de forma clara aos diferentes actores, sobre a política de progressão semi-automática, por parte dos professores e gestores das muitas instituições escolares, o que não permite o avanço do processo de ensino-aprendizagem”*.

Com base nos resultados que constam do quadro anterior, que reportam sobre as várias opiniões inerentes a continuidade ou descontinuidade da política de progressão semi-automática no ensino básico moçambicano, dos nove sujeitos entrevistados pertencentes a comunidade local, todos disseram que, esta política não tinha que continuar. O entrevistado PEE3, por exemplo, sugere a descontinuidade argumentando nos seguintes termos: *“... porque esta não se contextualiza com a realidade moçambicana, o que se nota é que os órgãos de tutela precisam de alcançar metas, esquecendo das competências que devem ser adquiridos pelos alunos, factor indispensável para o sucesso destes e da comunidade”*.

Em relação a pergunta que procurava saber da avaliação da política de progressão semi-automática no contexto moçambicano, dos nove entrevistados equivalentes a 100%, todos disseram que avaliam de forma negativa a política. Pois este grupo de entrevistados assegura que a política de progressão semi-atomática não promove competências desejáveis nos seus educandos. Conforme o depoimento

do PEE4 “*o que se verifica na actualidade os alunos ficam muito relaxados, uma vez que, sabem que com ou sem requisitos no final de ano passam ou progridem para classe/e ou ciclo subsequente, o que torna preocupante ao ensino básico moçambicano*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objectivo analisar as representações sociais que professores e, pais e encarregados de educação desenvolvem sobre a progressão semi – automática no ensino básico. Os resultados da pesquisa revelam que apesar de haver um conhecimento sobre o significado da progressão semi-automática, a maioria dos participantes da pesquisa representam-na como uma política de não reprovação e que não permite a aquisição de competências requeridas aos alunos do ensino básico.

As representações sociais de certos professores sobre a política de progressão semi-automática deduzem a orientação da acção docente, pois fazem com que estes não se esforcem para um acompanhamento adequado a cada um dos seus alunos, alegadamente que as turmas são numerosas e a falta de condições suficientes para a implementação de um ensino por ciclos de aprendizagem. Para além disso, viu-se que os pais e encarregados de educação são poucos que incentivam os seus educandos para irem a escola, paralelamente a isso, os próprios alunos não tem mostrado interesse pela aprendizagem. Na verdade, as representações sociais apresentam um carácter preditivo, ou seja, permitem, a partir do que o indivíduo diz, inferir suas concepções do mundo e, também, deduzir sua orientação para a acção (LEONTIEV, 1978 apud FRANCO e NOVAES, 2001).

O estudo também apurou que existem várias interpretações sobre o processo de progressão semi-automática. A maioria dos participantes associam-na com a ausência de reprovações e deficiente aprendizagem e outros admitem que esta, permite a aprendizagem dos alunos.

Os professores entrevistados demonstram não estarem familiarizados com um ensino por ciclos de aprendizagem, onde os alunos se beneficiam das progressões semi-automáticas. Foi também constatado que, existe distanciamento entre professor, aluno, pais e encarregados de educação, gestores de escolas na implementação desta política.

Como forma de assegurar a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem, sugere-se o delineamento de estratégias para a capacitação dos

professores sobre as políticas de progressão semi-automática e em e metodologias de ensino.

Estudos futuros podem explorar a relação entre representações sociais e aprendizagem escolar e desempenho dos professores. Além disso, é desejável a realização de estudos quantitativos envolvendo maior número de participantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DO ROSÁRIO, L. *A ideia das passagens semi-automáticas- gênese: investindo nos professores e gestores das escolas*. Maputo, Zambeze, 2009.
- FRANCO, M. L. P. B & NOVAES, G. T. Os Jovens do Ensino Medio e suas Representações Sociais. *Cadernos de Pesquisa*, nº 112, p. 167-183, 2001.
- MINED. *Plano curricular do ensino básico: objectivos, política, estrutura, planos de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, 2003.
- VALA, J. *Representações sociais para uma psicologia social do pensamento social*. Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1993.

PARTE V

EVOLUÇÃO E DINÂMICA DOS SUBSISTEMAS EDUCACIONAIS

O DESAFIO DA PUBLICAÇÃO DAS PESQUISAS PRODUZIDAS NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR DE MOÇAMBIQUE

UMA AVALIAÇÃO DOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UEM E UP

*Fernando Lives Andela Niquice*²⁹

*Silvia H. Koller*³⁰

RESUMO

A publicação dos resultados das pesquisas académicas reveste-se de importância para a divulgação, partilha e avanço do conhecimento científico. O principal objectivo do estudo foi avaliar e iniciar o debate sobre a publicação científica em Moçambique tomando como referência cursos de mestrado e doutoramento da Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica. Paralelamente a este objectivo, descreveu-se o perfil dos cursos e estudantes. Fez-se um levantamento que acessou a 14 cursos, cujos coordenadores preencheram a um questionário. Foram usadas estatísticas descritivas para a análise dos dados. Constatou-se que os níveis de publicação rondam entre 4 e 15%. Os cursos são relativamente recentes, funcionam em regime pós-laboral, são constituídos por estudantes-trabalhadores e a maioria não conclui os mesmos dentro do período normal de formação. As instituições de ensino superior precisam desenvolver acções que promovam a cultura de publicação. Estudos mais aprofundados sobre esta temática devem continuar.

²⁹ Assistente Universitário na Academia de Ciências Policiais de Moçambique. Email: fernandoniquice@gmail.com

³⁰ Professora Titular na Universidade Federal do Rio Grande do Sul do Brasil

Palavras-chave: Pós-graduação. Publicação científica. Instituições de Ensino Superior. Moçambique.

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de um levantamento efectuado em alguns cursos de mestrado e doutoramento da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e Universidade Pedagógica (UP), as duas maiores e mais antigas instituições de ensino superior em Moçambique. Pela sua longa história de existência, quando comparadas com as demais instituições de ensino superior no país, apresentam uma estrutura mais consolidada nos processos de ensino, pesquisa e extensão; apesar de no nível de pós-graduação a experiência ser ainda recente e em fase de desenvolvimento. Devido a sua tradição no ensino superior em Moçambique optou-se em tomá-las como referência para o estudo do presente tema. Procurou-se avaliar a actividade de publicação científica tomando como base as dissertações e teses produzidas nos diferentes cursos. Para este estudo, a publicação científica é abordada como a divulgação das mesmas sob forma de livro publicado por uma editora ou de artigo publicado numa revista científica.

A produção e publicação do conhecimento é um aspecto que historicamente caracteriza as instituições de ensino superior e tem ocupado um papel fundamental na avaliação da qualidade das mesmas (ALTBACH, REISBERG, e RUMBLEY, 2009; SAMBATUR, DIAS, e SEQUEIRA, 2010; TEODORESCU, 2000). A publicação científica, de forma particular, é usada como uma via para a disseminação e validação dos resultados da pesquisa (ONDARI-OKEMWA, 2007) e um indicador de prestígio, reputação e visibilidade académica, tanto em nível individual como institucional (CREAMER, 1998; RICKARD et al., 2009; SAMBATUR et al., 2010; SAX, HAGEDORN, ARREDONDO, e DICRISI, 2002), e assume-se como um dever ético dos pesquisadores (MCGRAIL, RICKARD, e JONES, 2006). Apesar do reconhecimento da sua importância na actividade académica, parece constituir ainda um desafio para as instituições de ensino superior (ESHIWANI, 1999; MCGRAIL et al., 2006).

Alguns factores têm sido abordados na literatura para descrever a dinâmica do processo de publicação. Teodorescu (2000) realizou uma pesquisa em instituições de ensino superior de países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento no qual analisou a relação entre características individuais e institucionais e a produtividade na publicação científica. Ele constatou existir resultados diferentes em

função das especificidades de cada caso, porém verificou que o pertencimento a associações profissionais, participação em eventos científicos da área (factores de realização individual); incentivo financeiro à pesquisa (factor institucional) eram fortes preditores em todos os países. Ainda na mesma direcção, Bland et al. (2005) apresentaram um modelo explicativo de produtividade na pesquisa que compreendeu três factores fundamentais, nomeadamente: individuais (motivação para a pesquisa, habilidades profissionais, autonomia e cometimento); institucionais (recursos, tempo suficiente de trabalho, boa coordenação e comunicação, clima organizacional positivo); e de liderança (orientação para a pesquisa, comunicação e colaboração). Segundo estes autores, a interacção destes elementos desempenha um papel chave no contexto da pesquisa. Referindo-se a estudos efectuados sobre a mesma temática, Rickard et al. (2009) citaram os altos níveis de desempenho e autonomia, motivação para a pesquisa, níveis baixos de estresse no trabalho e prestígio da instituição como sendo importantes.

Em África, particularmente na região sub-sahariana, a publicação científica é um desafio actual, o que sugere a existência de limitações na produção e difusão do conhecimento (ONDARI-OKEMWA, 2007). Este autor referiu-se a problemas económicos, tecnológicos, contextuais enfrentados pelas instituições de ensino superior (IES), e a invisibilidade dos estudos publicados por pesquisadores da África sub-sahariana. Na questão económica descreveu a fraca capacidade de financiamento aos programas de pesquisa e difusão do conhecimento, escassez e precariedade das infraestruturas físicas, acervo bibliográfico reduzido e sem actualização permanente, baixos incentivos aos pesquisadores e fraca participação destes em fóruns de debate científico.

Ondari-Okemwa (2007) realçou o papel crucial da componente tecnológica como ferramenta no processo de publicação, porém explicou que este é um desafio para as IES africanas. Segundo ele, o acesso à internet, por exemplo, é limitado e deficitário, dificultando o contacto dos pesquisadores com publicações internacionais *online*, com outros pesquisadores no mundo e a possibilidade de publicar os resultados das suas pesquisas. No tocante ao contexto, ele indicou as limitações à liberdade de expressão, fraco exercício da autonomia universitária e académica, e forte interferência política. Por último, Ondari-Okemwa (2007) mencionou haver uma fraca citação dos estudos publicados por pesquisadores africanos por outros pesquisadores internacionais, tornando-os invisíveis no mundo académico. Para o autor, mesmo nos casos em que esses estudos aparecem em revistas internacionais de referência, eles são escassamente usados por outros pesquisadores de renome nas respectivas áreas do conhecimento.

Em Moçambique, estudos académico-científicos sobre o ensino superior são ainda escassos (LANGA, 2014) o que limita as possibilidades de discutir com base em evidências os diversos e complexos processos que nela ocorrem. Assim, o objectivo do presente estudo foi de avaliar o estágio actual da publicação dos resultados da pesquisa produzida em Moçambique e iniciar o debate sobre esta questão, tomando como referência alguns cursos de mestrado e doutoramento da UEM e UP. Para esse efeito, fez-se o levantamento das dissertações e teses elaboradas pelos estudantes e verificou-se a quantidade daquelas que foram publicadas sob forma de livro ou de artigo científico. Um objectivo secundário emergiu da pesquisa, que consistiu em apresentar algumas informações sobre o perfil dos cursos e dos estudantes.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a efectivação do estudo optou-se pela pesquisa de levantamento descritiva que, segundo Gray (2012), visa avaliar as características de uma determinada população, em um determinado momento ou comparativamente, ao longo do tempo. No caso do presente estudo, avaliou-se a componente de publicação nos cursos de pós-graduação nas duas instituições de ensino superior. Nesse sentido, foi produzido um questionário breve que compreendeu dois itens: dados sobre os cursos e estudantes e dados sobre a publicação científica. Com o primeiro objectivou-se colectar informações sobre as áreas de formação, início de funcionamento dos cursos, número de estudantes em cada edição de mestrado/doutoramento, tempo de permanência destes no curso, género, faixa etária e ocupação. Com base nestes dados foi possível apresentar alguns dados sobre o perfil dos cursos e dos pós-graduandos.

No segundo item foram colectadas informações sobre dissertações e teses publicadas sob forma de livro ou de artigo numa revista científica. Deste modo, foi possível avaliar a situação actual em termos de publicação científica nos cursos acessados. Os questionários foram preenchidos pelos coordenadores dos programas de mestrado/doutoramento. Para este efeito, foram usadas duas modalidades de contacto, através de uma audiência directa no local de trabalho e pelo envio de *e-mail*. Em ambas modalidades explicou-se os objectivos do estudo sendo que na primeira, em função de um período acordado entre as partes, retornou-se para a recolha dos questionários já preenchidos. Na segunda modalidade, ficou-se apenas

à espera do retorno do *e-mail* enviado. Esta actividade decorreu no período de Janeiro à segunda semana de Março de 2014.

AMOSTRA

A UEM dispõe de 61 cursos de pós-graduação sendo 57 de mestrado e 4 de doutoramento (levantamento efectuado em Março de 2015 no link <http://www.uem.mz/index.php/ensino/pos-graduacao>). A UP possui cerca de 32 cursos, 27 de mestrado e 5 de doutoramento (CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 2013). No presente estudo abordou-se 20 coordenadores de cursos de mestrado/doutoramento das duas universidades, sendo 17 através de contacto directo e três através de *e-mail*. Obteve-se um retorno de 13 questionários dos coordenadores contactados directamente e um dos contactados via *e-mail*. Portanto, no total ficou-se com 14 questionários preenchidos, equivalendo a 14 cursos analisados. Deste total, 13 foram de mestrado e apenas 1 de doutoramento. Por opção dos investigadores as áreas para os diferentes cursos foram subdivididas em ciências sociais e humanas (CSH, $n = 7$), línguas e linguística (LL, $n = 2$) e ciências naturais e exactas (CNE, $n = 5$). Em geral, trabalhou-se com uma amostra por disponibilidade, constituída por cursos cujos coordenadores foi possível abordar e que responderam aos questionários. A amostra compreendeu apenas os cursos das faculdades que funcionam na cidade de Maputo.

Evitou-se mencionar os nomes dos cursos e indicaram-se apenas as áreas segundo as subdivisões criadas. Os cursos foram identificados com as siglas C1, C2...C14 (curso um, curso dois...curso catorze), sem, contudo, a numeração indicar uma hierarquia nos mesmos. Nas duas universidades os cursos são organizados em edições, sendo que a primeira edição corresponde à primeira vez em que ele decorreu, a segunda edição à segunda vez e assim sucessivamente.

RESULTADOS

Conforme foi mencionado anteriormente, nesta pesquisa pretendeu-se avaliar o estágio da publicação científica em Moçambique tomando como base os cursos de mestrado e doutoramento da UEM e UP. Um objectivo secundário que emergiu dos dados colectados consistiu na apresentação de algumas informações sobre o perfil dos cursos e dos pós-graduandos. Esta secção começará com a

abordagem deste aspecto. É de explicar que todos os dados do presente estudo foram interpretados com base em estatísticas descritivas.

A Tabela 1 apresenta informações sobre os cursos, mencionando o nível académico leccionado, o número de edições concluídas até aos princípios de 2014 (período em que foram colectados os dados de pesquisa) e o ano em que cada curso iniciou o funcionamento.

Tabela 1: Dados sobre os cursos de Mestrado e Doutoramento

Curso/Área	Nível	Nº edições	Início
C1/CSH	Mestrado	2	2010
C2/CSH	Mestrado	2	2008
C3/CSH	Mestrado	1	2011
C4/CSH	Mestrado	2	2008
C5/CSH	Mestrado	4	2005
C6/CSH	Mestrado	5	2008
C7/CSH	Mestrado	5	2001
C8/LL	Mestrado	2	2009
C9/LL	Mestrado	6	2006
	Doutoramento	5	2005
C10/CNE	Mestrado	2	2008
C11/CNE	Mestrado	2	2009
mC12/CNE	Mestrado	1	2012
C13/CNE	Mestrado	3	2008
C14/CNE	Mestrado	2	2008

Fonte: autor

Apenas o curso nove (C9) da área de línguas e linguística (LL) leccionava o nível de doutoramento. Nos cursos de mestrado a edição mais antiga é de 2001 (C7/CSH), no único curso de doutoramento a formação começou em 2005. Pode-se notar que os cursos de pós-graduação nesta amostra começaram a ser estabelecidos na década de 2000.

Este dado é importante para se ter a ideia sobre o tempo de existência da pós-graduação nas universidades moçambicanas. Os cursos de mestrado têm a duração de quatro semestres e culminam com a apresentação de uma dissertação.

O tempo regulamentar para o curso de doutoramento é de seis semestres, mas os estudantes têm direito a mais três semestres, ele culmina com a apresentação de

uma tese. Em geral, os cursos de pós-graduação acontecem no chamado período pós-laboral, isto é, após o horário de trabalho na maior parte das instituições, em particular as públicas que enceram as 15 horas e 30 minutos.

Quanto ao perfil dos estudantes, apresenta-se a seguir dados sobre o número de homens, mulheres e respectivas percentagens em cada curso, a média de idade, estudantes trabalhadores e não trabalhadores, os que concluíram os cursos dentro e fora do período estipulado.

A Tabela 2 descreve essas informações mencionando os dados parciais para cada curso e item e os globais sobre a amostra total.

Tabela 2: Dados sobre os estudantes dos cursos de mestrado e doutoramento

Curso/Área	H		M		Total	M. idade	Trabalhadores		Não trabalhadores					
	n	%	n	%			N	%	Conclusão do curso					
									Dentro do período		Fora do período			
n	%	n	%	N	%	n	%	n	%	n	%			
C1/CSH	53	89,8	6	10,2	59	38	59	100	0	0,0	7	11,9	5288,1	
C2/CSH	36	81,8	8	18,2	44	32	44	100	0	0,0	32	72,7	W1227,3	
C3/CSH	8	53,3	7	46,7	15	35	15	100	0	0,0	0	0,0	15100	
C4/CSH	37	69,8	16	30,2	53	34	53	100	0	0,0	24	45,3	2954,7	
C5/CSH	47	54,0	40	46,0	87	36	87	100	0	0,0	41	47,1	4652,9	
C6/CSH	47	45,6	56	54,4	103	35	101	98,1	2	1,9	s/i*	-	s/i*-	
C7/CSH	26	42,6	35	57,4	61	34	61	100	0	0,0	7	11,5	5488,5	
C8/LL	40	78,4	11	21,6	51	34	51	100	0	0,0	4	7,8	4792,2	
C9/LL Mest.	58	70,7	24	29,3	82	30	82	100	0	0,0	33	40,2	4959,8	
C9/LL Dout.	8	44,4	10	55,6	18	39	15	83,3	3	16,7	3	16,7	1583,3	
C10/CNE	29	96,7	1	3,3	30	30	30	100	0	0,0	9	30,0	2170,0	
C11/CNE	20	51,3	19	48,7	39	30	39	100	0	0,0	5	12,8	3487,2	
C12/CNE	13	86,7	2	13,3	15	25	15	100	0	0,0	2	13,3	1386,7	
C13/CNE	50	78,1	14	21,9	64	31	64	100	0	0,0	4	6,3	6093,7	
C14/CNE	17	51,5	16	48,5	33	31	33	100	0	0,0	29	87,9	412,1	
Totais	489	64,9	265	35,1	754	33	749	99,3	5	0,7	200	30,7	45169,3	

Fonte: autor

Como se pode constatar, em geral os cursos apresentam percentagens maiores de homens sendo que o total deste grupo corresponde a 64,9%. A média de idade está em torno dos 33 anos no momento do ingresso, quase todos os estudantes são trabalhadores (99,3%) e parte significativa não conclui os cursos dentro do período estipulado (69,3%). Analisando especificamente o curso de doutoramento (o único nesta amostra), as características são as mesmas, diferenciando-se no aspecto género.

Quanto à publicação científica, questão central deste estudo, solicitou-se aos coordenadores dos mestrados/doutoramento a indicarem o número de dissertações/teses publicadas em forma de livro ou de artigo em revistas científicas. Para a análise deste aspecto optou-se em usar dois procedimentos, sendo que no primeiro foram calculadas as percentagens de publicações em função do número total de estudantes inscritos em cada curso. No segundo, tomou-se em consideração apenas o número de estudantes que concluiu os cursos dentro do prazo, admitindo a possibilidade dos trabalhos publicados terem surgido apenas deste grupo. Os dados são apresentados na Tabela 3 a seguir.

Tabela 3: Dados sobre a publicação científica nos cursos de mestrado e doutoramento

Curso/Área	Publicação/Estudantes inscritos				Publicação/Estudantes dentro do período					
	Nº estud.	Livro n	Artigo %	Nº estud. N	Livro		Artigo			
					n	%	n	%	n	%
C1/CSH	59	0	0,0	0	0,0	7	0	0,0	0	0,0
C2/CSH	44	0	0,0	0	0,0	32	0	0,0	0	0,0
C3/CSH	15	0	0,0	0	0,0	0	0	0,0	0	0,0
C4/CSH	53	0	0,0	0	0,0	24	0	0,0	0	0,0
C5/CSH	87	8	9,2	0	0	41	8	19,5	0	0,0
C6/CSH	103	9	8,7	0	0	s/i*	9	-	0	0,0
C7/CSH	61	0	0,0	6	9,8	7	0	0,0		685,7
C8/LL	51	0	0,0	0	0,0	4	0	0,0	0	0,0
C9/LL Mest.	82	0	0,0	0	0,0	33	0	0,0	0	0,0
C9/LL Dout.	18	0	0,0	0	0,0	3	0	0,0	0	0,0
C10/CNE	30	0	0,0	0	0,0	9	0	0,0	0	0,0
C11/CNE	39	0	0,0	0	0,0	5	0	0,0	0	0,0
C12/CNE	15	0	0,0	0	0,0	2	0	0,0	0	0,0
C13/CNE	64	0	0,0	0	0,0	4	0	0,0	0	0,0
C14/CNE	33	0	0,0	7	21,2	29	0	0,0	7	24,1
Totais	754	17	2,3	13	1,7	200	17	8,5	13	6,5

Nesta amostra 17 trabalhos foram publicados em forma de livro e 13 em artigos científicos. Considerando o número total de estudantes inscritos tem-se uma proporção de 2,3% para os livros e 1,7% para os artigos. Tomando como base apenas os estudantes que concluíram os cursos dentro do período estipulado a proporção é de 8,5% para livros e 6,5% para artigos. Somando todas as publicações (livros e artigos, n=30) fica-se com uma proporção de 4% considerando todos os estudantes inscritos e de 15% considerando apenas os que concluíram dentro do período regulamentar. Em termos de participação por cada uma das áreas, a

de ciências sociais e humanas publicou 23 trabalhos (76,7%), ciências naturais e exactas 7 (23,3%) e línguas e linguística sem nenhuma publicação. Estes cálculos não podem ser, no entanto, usados para efeitos comparativos, pois outros critérios estatísticos teriam que ser usados, mas eles dão uma indicação sobre o comportamento da variável publicação em cada uma das áreas.

DISCUSSÃO

No que diz respeito ao perfil dos cursos é evidente o facto deles serem recentes nas duas instituições de ensino indicando que a pós-graduação é ainda uma experiência nova. Este dado pode ser consubstanciado com a informação de que mais de 95% dos estudantes das IES em Moçambique frequentam o nível de graduação (LANGA, 2014). Certamente que não se pretende estabelecer uma relação de causa e efeito, mas deve-se considerar que a natureza recente da pós-graduação pode ser demonstrada pela percentagem reduzida de estudantes neste nível. Aliás, a própria história do ensino superior em Moçambique é relativamente nova, tendo como marcos os anos de 1962 e 1985 com a criação das actuais Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica respectivamente (LANGA, 2014). Um denominador comum dos cursos é que eles decorrem no chamado período pós-laboral. Uma das explicações para esta realidade pode ser o facto de maior parte dos candidatos realizarem actividades remunerativas nas chamadas horas normais de expediente (das 7.30 as 15.30 horas, particularmente na função pública).

No tocante ao perfil dos estudantes, a característica geral é que eles são constituídos maioritariamente por homens representando uma percentagem total de 64,9%; a média de idade está em torno dos 33 anos; quase todos eles são trabalhadores (99,3%); e parte significativa não conclui com os cursos dentro do período formal previsto (69,3%). No que diz respeito ao género, dados estatísticos sobre os estudantes de graduação no ensino superior em 2012 indicavam uma percentagem de 60,5% de presença masculina e 39,5% de presença feminina, com maior visibilidade em IES públicas (ANTÓNIO e HUNGUANA, 2013). Segundo estes autores, esta diferença é também notável no nível de pós-graduação. Esta situação é observável em todos os subsistemas de educação em Moçambique onde os homens aparecem mais representados do que as mulheres (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012).

Em relação à faixa etária dos estudantes, a idade média no momento de entrada nos cursos está nos 33 anos o que explica o facto de todos eles, ou maior parte, estar empregada. Este dado revela uma entrada tardia para os cursos de pós-graduação, tomando em consideração que num percurso normal de estudos ela deveria acontecer aos 22 anos. Esta é uma realidade que mereceria uma outra discussão, tomando em consideração a dinâmica do processo de educação em Moçambique caracterizada por desafios de acesso em todos os subsistemas de educação, qualidade de ensino e de governação do sistema educacional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012). À entrada tardia está associada a característica de estudantes-trabalhadores que também pode merecer debates quanto às suas implicações sobre os pós-graduandos. Por último, em relação ao perfil dos estudantes, constatou-se que parte significativa não conclui os cursos dentro dos prazos, prolongando-se para mais de quatro semestres para os mestrados e de seis ou oito semestres e meio para o caso do doutoramento aqui indicado.

Em função das constatações no que diz respeito ao perfil dos cursos e dos estudantes, algumas questões para estudos futuros podem ser colocadas: Qual é a dinâmica do processo de formação pós-graduada num regime pós-laboral e para estudantes-trabalhadores? Que implicações isto traz para a materialização dos objectivos de formação de um mestre ou doutor? Qual é o percurso trilhado pelos estudantes até entrarem num curso de mestrado ou doutoramento? Quais são as motivações para frequentarem estes cursos? Que factores explicam o atraso no cumprimento dos períodos estabelecidos para a conclusão dos cursos? Julga-se que pesquisas académicas sobre estas matérias podem contribuir para o estabelecimento de informações sistematizadas sobre o perfil dos nossos programas de pós-graduação e a melhoria da qualidade de concepção, implementação, monitoria e avaliação dos mesmos.

Em relação ao objectivo central deste estudo que foi de avaliar o estágio da publicação científica tomando como base alguns cursos de mestrado e doutoramento da UEM e UP, os números demonstram que esta actividade constitui um desafio para as duas instituições. Conforme foi mencionado anteriormente, tomando em consideração o número total de estudantes inscritos em todos os cursos a proporção de publicações é de 2,3% e 1,7% para livros e artigos respectivamente. Baseando-se apenas nos estudantes que concluíram os cursos dentro do prazo a proporção fica em 8,5% e 6,5%. Juntando todas as publicações que ocorreram (livros e artigos, n=30) a proporção é de 4% considerando todos os estudantes inscritos e 15% considerando aqueles que concluíram os cursos dentro do prazo.

Portanto, os cursos de mestrado e doutoramento nas duas instituições precisam promover o espírito de publicação, sob forma de livros ou de artigos científicos, das dissertações e teses produzidas pelos estudantes e professores. Esta é uma actividade que deve ser prioritária tomando em consideração que ela é um forte indicador para a avaliação da qualidade das IES (ALTBACH, REISBERG, e RUMBLEY, 2009; SAMBATUR, DIAS, e SEQUEIRA, 2010; TEODOR-RESCU, 2000), é uma via de disseminação e validação dos resultados da pesquisa (ONDARI-OKEMWA, 2007), e um factor de prestígio, reputação e visibilidade académica, tanto a nível individual assim como institucional (CREAMER, 1998; RICKARD et al, 2009; SAMBATUR et al., 2010; SAX, HAGEDORN, AR-REDONDO, e DICRISI, 2002). Associado a isto, McGrail et al., 2006 referem que a necessidade de publicação é uma questão ética, chamando atenção para o dever que os pesquisadores e suas instituições têm em partilhar os seus achados.

Da apreciação feita aos objectivos dos programas de mestrado e doutoramento analisados, a componente do desenvolvimento da capacidade de pesquisa dos estudantes está presente, sugerindo-se que devem estar em condições de realizar estudos científicos nas instituições e comunidades e, como foi explicado anteriormente, os seus resultados precisam ser divulgados. A disseminação do conhecimento através de livros ou artigos científicos é um dos mais importantes resultados das actividades das IES (SAMBATUR et al., 2010), sendo a responsabilidade mais acrescida diante de cursos de mestrado e doutoramento. Portanto, julga-se que a publicação dos resultados das dissertações e teses seria uma forma de dar maior visibilidade aos trabalhos realizados por estudantes e professores, ao invés de conservá-los apenas na biblioteca.

Uma fonte que pode ser usada para a avaliação da situação das nossas IES é o *Webometrics Ranking of World Universities* (Cybermetrics Lab, 2015/<http://www.webometrics.info/en>) que classifica as instituições tomando em consideração os vários conteúdos originais por elas disponibilizadas na internet através dos seus *websites*, onde inclui-se também a componente da produção e publicação científica. No *ranking* web das universidades africanas e no das universidades da África Sub-Sahariana constam nove IES moçambicanas, a saber: Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Universidade Pedagógica (UP), Universidade Católica de Moçambique (UCM), Universidade Lúrio (UniLurio), Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), Universidade Politécnica (A Politécnica), Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM) e Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA). A lista do *ranking* web das universidades africanas era constituída

por um total de 1314 instituições e da África Sub-Sahariana por 739. A Tabela 4 apresenta as posições das IES moçambicanas em África e na África Sub-Sahariana considerando o ranking geral (classificação global) e a excelência (que realça aspectos sobre publicações e citações em revistas de alto impacto). Mencionar que dados de 2013 indicavam haver 46 IES em Moçambique (LANGA, 2014).

Tabela 4: Posições das IES no ranking web africano e na África Sub-Saharanato

IES	África (n=1314)		África Sub-Sahariana (n=739)	
	Posição Ranking Geral	Posição Excelência	Posição Ranking Geral	Posição Excelência
UEM	53	92	33	44
UP	122	224	68	117
UCM	149	204	79	107
UniLurio	235	1159	132	619
ISRI	312	424	173	195
USTM	680	1216	379	657
A Politécnica	812	1092	449	564
ISCTEM	827	359*	459	187*
ISCISA	955	226*	524	119*

Fonte: Cybermetrics Lab (2015) - Levantamento efectuado em 27/03/2015

*Instituições que tiveram alterações positivas

Esta realidade pode merecer duas leituras. Uma é que a presença de IES neste *ranking* já é, em si, um sinal positivo tomando em consideração que a alguns anos atrás nenhuma, ou apenas a UEM, era citada neste tipo de pesquisa. Por outro lado, é evidente que há ainda o desafio de se melhorar as posições no *ranking*. Observando para o item excelência constata-se que tanto a UEM assim como a UP decresce de forma assinalável tomando como referência a posição no ranking geral. Esta tendência de alteração negativa verifica-se nas restantes instituições, com excepção do ISCTEM e ISCISA que tiveram alterações positivas.

Perante este quadro, a questão que se coloca é como dar passos que contribuam para desenvolver a cultura de publicação das pesquisas realizadas nas IES moçambicanas? Julga-se que o primeiro passo que precisa ser dado é a sistematização das informações sobre os factores que poderão estar por de trás da fraca publicação. Portanto, estudos académico-científicos são necessários para sustentar esta realidade e possibilitar a compreensão do fenómeno com base em evidências. Porém, na literatura estão disponíveis discussões em torno desta questão que provavelmente podem ser importantes considerar para o nosso contexto. A identificação de factores individuais e institucionais tem sido recorrente para abordar este

tema. Quanto aos primeiros menciona-se a motivação para a pesquisa, altos níveis de desempenho e autonomia, professores altamente qualificados, antecedentes e hábitos de publicação, pertencimento a associações científicas, como variáveis a considerar (BLAND et al., 2005; RICKARD et al., 2009; TEODORESCU, 2000). No que diz respeito aos factores institucionais são apontadas a forte orientação institucional e de liderança para a pesquisa, o incentivo financeiro à pesquisa, estabelecimento de parcerias, clima organizacional positivo, prestígio da instituição, (BLAND et al., 2005; RICKARD et al., 2009; SAMBATUR et al., 2010; TEODORESCU, 2000). Segundo estes autores, a interação e dinâmica destas variáveis é fundamental para o processo de publicação científica.

Talvez seja importante descrever parte da experiência do contexto brasileiro que pode contribuir para o incremento das publicações científicas nos cursos de pós-graduação de Moçambique. A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil), entidade responsável pela avaliação e qualificação dos programas de pós-graduação toma em consideração a relação entre o volume de dissertações e teses e o volume de publicações, particularmente sob forma de artigos científicos, para determinar a excelência académica dos diferentes programas (HUTZ, ROCHA, SPINK, e MENANDRO, 2010). Com esta abordagem, a elaboração de uma dissertação/tese não termina com a sua defesa e depósito na biblioteca, mas com a publicação em revista científica. Este critério é usado também para avaliar o nível de produtividade dos professores/supervisores. Os programas que adoptaram a obrigatoriedade de publicação das dissertações/teses apresentou notas/conceitos altos na avaliação e níveis distintos de produtividade (HUTZ et al., 2010). Certamente que há um investimento financeiro na pesquisa que contribui para o estabelecimento dessa prática (HUTZ et al., 2010), aspecto que constitui ainda uma limitação para as IES moçambicanas (LANGA, 2014; WORLD BANK, 2010).

De facto, na África sub-sahariana numa forma geral e Moçambique em particular persistem ainda limitações nos aspectos individuais e institucionais. As suas IES debatem-se com problemas de baixos incentivos aos pesquisadores, fraca participação destes em fóruns de debate científico, capacidade frágil de financiamento aos programas de pesquisa e difusão do conhecimento, escassez e precariedade das infraestruturas físicas, acervo bibliográfico reduzido e sem actualização permanente, fraco exercício da autonomia universitária e académica e forte interferência política (ONDARI-OKEMWA, 2007; WORLD BANK, 2007). Ainda nesta linha de problemas, Ondari-Okemwa (2007) referiu-se a limitações no acesso à internet, dificultando o contacto com publicações internacionais disponíveis via

online, com outros pesquisadores no mundo e a possibilidade de submeter artigos em revistas internacionais. Em relação a este aspecto, explicou que nos casos em que os artigos são publicados os níveis de citação por pesquisadores internacionais são baixos, o que torna os académicos africanos invisíveis. Langa (2014), abordou parte destes problemas olhando para o contexto moçambicano tendo se referido à fraca investigação nas IES, falta de clareza na estratégia de financiamento do ensino superior público, governação do ensino superior baseado no conhecimento experiencial e não no científico.

Os dados sobre o perfil dos cursos de pós-graduação e dos estudantes mencionados anteriormente também podem ser explorados para a discussão da dinâmica da publicação científica. Por exemplo, pode-se procurar compreender a relação entre a natureza pós-laboral e de estudantes-trabalhadores e a publicação científica. Ela é salutar ou conflituosa? O percurso trilhado pelos estudantes até chegarem à pós-graduação é facilitador ou dificultador da produção e publicação do conhecimento? Que explicações estão por detrás do não cumprimento do período de conclusão dos cursos e que relação se pode estabelecer com a publicação científica? Conforme fez-se referência anteriormente, estudos académico-científicos são necessários para responder a estas questões. Pesquisas científicas sobre o ensino superior em Moçambique são ainda escassas (LANGA, 2014) o que chama a atenção para a urgência de produção de conhecimento sobre esta área vital para o desenvolvimento social, económico e político.

Um aspecto importante de mencionar é a tendência nos últimos tempos de criação de sistemas abertos *online* para a publicação e acesso de artigos científicos de autores de várias partes do mundo. Estas possibilidades devem ser “publicitadas” no seio das IES, pois poderão contribuir para a ampliação das oportunidades de onde publicar, a colocação das revistas actualmente existentes em redes internacionais de partilha do conhecimento científico, criação de novas revistas online observando padrões de qualidade internacionalmente aceites, entre outras vantagens associadas ao processo de publicação científica na actualidade. Alguns exemplos são os casos da SCIELO (Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrónica em Linha), link <http://www.scielo.org/php/level.php?component=56&item=1&lang=pt>), SEER (Sistema Eletrónico de Editoração de Revistas, link http://seer.ibict.br/index.php?option=com_content&task=view&id=286&Itemid=74), BVS (Biblioteca Virtual em Saúde, link <http://modelo.bvsalud.org/>), entre outras várias possibilidades disponíveis a nível internacional. A exploração de oportunidades de parceria com estas redes pode contribuir para uma maior visibilidade dos pesquisadores e revistas locais e transferências

de tecnologias de ponta em toda a linha de submissão, avaliação e aprovação de trabalhos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em função dos dados apresentados constata-se que a publicação dos resultados das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação da UEM e UP é um desafio. Considerando o total de estudantes que frequentou os cursos ($n=754$), que em princípio significaria 754 dissertações/teses, apenas 30 trabalhos (4%) foram publicados. Considerando apenas aqueles que concluíram os cursos dentro do período estipulado ($n=200$) a percentagem fica em 15%. Esta realidade pode ser um indicador para o que poderá estar a acontecer nas outras IES que oferecem programas de pós-graduação. Pelo investimento intelectual (e também financeiro) envolvido na elaboração de uma dissertação ou tese a aposta na publicação seria uma forma de valorizar e tornar visível o trabalho dos estudantes, professores e da instituição duma maneira geral.

Os aspectos relacionados ao perfil dos cursos e dos estudantes precisam de ser analisados de forma aprofundada, incluindo outros que não foram explorados neste estudo, de modo a verificar-se o tipo de relação existente com o processo de publicação científica. Portanto, há uma necessidade de se iniciar a realização de estudos sistemáticos voltados para a compreensão científica da formação pós-graduada em Moçambique e daí desenharem-se ações com vista a conferir-lhe maior qualidade a curto e médio prazos. Para este efeito, pode-se capitalizar o facto da formação neste nível ser relativamente recente na nossa academia, corrigindo desde cedo os problemas que possam comprometer a sua qualidade no futuro.

Falando especificamente da publicação científica, julga-se pontual desenvolver-se ações que contribuam para o estabelecimento de uma cultura de publicação no seio de professores e estudantes. Por exemplo, para os docentes que intervêm em cursos de mestrado e doutoramento deveria-se estabelecer mecanismos institucionais de incentivo para a publicação regular e permanente. O prestígio dos cursos de mestrado e doutoramento, que já começam a aparecer em grande número nas IES moçambicanas, só vai acontecer apostando-se fortemente nesta componente. Na literatura consultada sobre esta temática, constatou-se que tem sido prática o desenvolvimento de programas estruturados de formação para o corpo docente e discente virados para o aperfeiçoamento de competências nesta actividade, com resultados visíveis. No Brasil, por exemplo, alguns programas de

pós-graduação têm uma disciplina específica voltada para esta questão com resultados práticos no seio de estudantes e também de professores. Esta experiência pode ser válida para o contexto moçambicano?

Finalmente, é de afirmar que o estudo pretendeu lançar o debate sobre este desafio, sem a intenção de torná-lo categórico e conclusivo, aliás, este não é o espírito da pesquisa científica. Ademais, algumas limitações do mesmo tornam-no apenas uma espécie de estudo-convite para pesquisas posteriores mais aprofundadas. Por exemplo, seria ideal que a amostra fosse mais ampla incluindo vários cursos de mestrado e doutoramento das duas instituições e até de outras, tanto públicas como privadas. Porém, constrangimentos de vária ordem não possibilitaram que isso acontecesse. Por outro lado, o acesso à informação nas nossas instituições constitui ainda uma grande barreira para o desenho de pesquisas que possam conferir maior qualidade e cientificidade as mesmas. Portanto, foi feito o possível e encoraja-se que estudos posteriores mais robustos possam ser realizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTBACH, P. G., REISBERG, L., e RUMBLEY, L. E. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Paris, UNESCO, 2009. Disponível em: <http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conference-en.pdf>
- ANTÓNIO, E., e HUNGUANA, C. *Relatório do estudo sobre género no ensino superior em Moçambique*. Maputo, : Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DICE/Documents/Estudo%20sobre%20Genero%20no%20Ensino%20Superior.pdf>
- BLAND, C. J., CENTER, B. A., FINSTAD, D. A., RISBEY, R., e STAPLES, J. A theoretical, practical, predictive model of faculty and department research productivity. *Academic Medicine*, v. 80, n. 3, p. 225–237, 2005. Disponível em: http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/2005/03000/A_Theoretical,_Practical,_Predictive_Model_of.6.aspx
- CENTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. *Cursos de pós-graduação-Mestrado e Doutoramento*. Maputo, Editora Educar, 2013.
- CREAMER, E. G. *Assessing faculty publication productivity: Issues of equity*. ASHE-ERIC Higher Education Report, v. 26, n. 2., 1998. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420243.pdf>
- CYBERMETRICS LAB. *Webometrics ranking of world universities*. España: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2015. Disponível em: <http://www.webometrics.info/en>
- ESHIWANI, G. S. Higher education in Africa: Challenges and strategies for the 21st

- century. In: ALTBACH, P. G., e PETERSON, P. M. (Eds.). *Higher education in the 21st century: Global challenge and national response*. New York/Boston, Institute of International Education and the Boston College Center for International Higher Education, 1999, p. 40–47. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430421.pdf>
- HUTZ, C. S., DA ROCHA, M. L., SPINK, M. J. P., e MENANDRO, P.R.M. Perfil, avaliação e metas de produção intelectual dos programas de pós-graduação em *Psicologia. Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 23(Supl 1), p. 25–34, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v23s1/v23s1a04.pdf>
- LANGA, P. V. "Alguns desafios do ensino superior em Moçambique: Do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico". In DE BRITO, L., CASTEL-BRANCO, C. N., CHICHAVA, S., FORQUILA, S., e FRANCISCO, A. (Eds.). *Desafios para Moçambique 2014*. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos, 2014, p. 365–395. Disponível em http://www.iese.ac.mz/?__target__=publications_books
- MCGRAIL, M. R., RICKARD, C. M., e JONES, R. Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, v. 25, n. 1, p. 19–35, 2006. doi: 10.1080/07294360500453053
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Plano estratégico da educação 2012-2016*. Maputo, Ministério da Educação, 2012. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DICE/Documents/Estudo%20sobre%20Genero%20no%20Ensino%20Superior.pdf>
- ONDARI-OKEMWA, E. *Scholarly publishing in sub-Saharan Africa in the twenty-first century: Challenges and opportunities*, 2007. Disponível em <http://firstmonday.org/article/view/1966/1842>
- RICKARD, C. M., MCGRAIL, M. R., JONES, R., O'MEARA, P., ROBINSON, A., BURLEY, M., e RAY-BARRUEL, G. Supporting academic publication: Evaluation of a writing course combined with writers' support group. *Nurse Education Today*, v. 29, p. 516–521, 2009. Disponível em [http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917\(08\)00165-2/abstract](http://www.nurseeducationtoday.com/article/S0260-6917(08)00165-2/abstract)
- SAMBATUR, S., DIAS, B., e SEQUEIRA, A. H. Measuring faculty productivity – A conceptual review. *St Aloysius College-AIMIT Working Paper Series*, v. 1, n. 1, p. 1–25, 2010. Disponível em http://www.researchgate.net/publication/241689465_Measuring_Faculty_Productivity-A_Conceptual_Review/file/9c96051ca6c197b209.pdf
- SAX, L. J., HAGEDORN, L. S., ARREDONDO, M., e DICRISI, F. A. Faculty research productivity: Exploring the role of gender and family-related factors. *Research in Higher Education*, v. 43, n. 4, p. 423–446, 2002. doi:10.1023/A:1015575616285
- TEODORESCU, D. Correlates of faculty publication productivity: A cross-national analysis. *Higher Education*, v. 39, p. 201–222, 2000. Disponível em <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1003901018634>
- UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE. *Cursos de pós-graduação*, 2015. Disponível em <http://www.uem.mz/index.php/ensino/pos-graduacao>
- WORLD BANK. *Financing higher education in Africa*. Washington, D.C.: The World Bank, 2010. Disponível em http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/Financing_higher_edu_Africa.pdf

DA REFORMA AO REDESENHO SISTÊMICO UMA REFLEXÃO SOBRE O SUBSISTEMA DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Alcidio Dos Santos Quenhe³¹

RESUMO

O presente estudo apresenta uma reflexão em torno das reformas no seio do subsistema do Ensino Básico, com principal enfoque para a necessidade de se adoptar um passo diferencial, quer dizer, o abandono às reformas e o apego ao redesenho Sistêmico do subsistema do Ensino Básico. Partimos do pressuposto de que a mudança nas concepções dos designers dos *curriculas* e do subsistema podem definir acabamentos de propostas orientadoras de educação mais adequados às necessidades do grupo alvo, através de exploração de experiências de modelos anteriores que se mostraram úteis. Para tal fazemos um estudo documental sobre os programas anteriores que foram reformulados, nomeadamente os planos curriculares do Ensino Básico. No entanto, os resultados mostram que a proposição de novos modelos orientadores no Ensino Básico não exploram experiências úteis de modelos revogados, pelo que, como principal sugestão, elegemos a necessidade de exploração de elementos significativos que podem salvaguardar a continuidade das vantagens do modelo anterior e cristalizar maturidade nos modelos posteriores, no sentido de garantir o funcionamento do subsistema do Ensino Básico como um sistema e não como estrutura. Deste modo, evitar a descontinuidade entre o subsistema do Ensino Básico e o de ensino secundário, desarticulação entre os objectivos e as ações e desinformação dos professores do Ensino Básico sobre procedimentos pedagógicos adequados em função da reforma do subsistema do Ensino Básico

Palavras chaves: Reforma. Redesenho Sistêmico. Ensino Básico.

³¹ Mestre em Desenho de Sistemas de Educação, Docente na Universidade Pedagógica-Beira.

INTRODUÇÃO

As reformas do sistema de educação em Moçambique busca harmonização entre as mudanças sócio-económicos e o movimento educativo do país buscando alcançar o objectivo último que é de garantir uma educação de qualidade aos pe-tizes. No entanto, o desenvolvimento do Sistema da Educação passa por quatro fases importantes:

- 1) Supressão de um ensino diferenciado por classe e estatuto social;
- 2) Introdução do SNE pela lei 4/83, Lei de Sistema Nacional de Educação;
- 3) Reajustamento do SNE pela lei 6/92 de 6 de Maio;
- 4) Reformas curriculares, que iniciam em 2003.

Deste modo, as mudanças sistémicas exigiram e exigem mudanças no perfil pedagógico da escola no sentido de abraçar a valorização de múltiplos aspectos passíveis de gestão a nível da própria escola e não só, para que as propostas de novas formas de concepção da Educação sejam efectivas, na prática. A reforma curricular do Ensino Básico, exige, entre outros aspectos, a percepção adequada do conceito de ciclo de aprendizagem, conseqüentemente, a mudança em relação a concepção da avaliação.

Tomando em consideração que o aluno, na nova concepção, situa-se no centro do PEA, como sujeito de aprendizagem, com ritmo e particularidades individuais de aprendizagem, a avaliação formativa e o acompanhamento da aprendizagem do aluno transformaram-se em tarefas basilares da acção pedagógica. Algumas constatações, no entanto, parecem mostrar que com as reformas do sistema de educação, a qualidade da educação continua a ser um ideal da escola moçambicana e não uma realidade. Assistimos processos pedagógicos diários marcadas fundamentalmente por situações em que os alunos não têm *feedback* sobre seu progresso na aprendizagem, dificultando desta forma a possibilidade do aluno se envolver de forma activa no processo de superação das suas dificuldades de aprendizagem.

Constatamos também que alguns professores não estão conseguindo acompanhar esta reforma e deixam os alunos abandonados em actividades de aprendizagem que precisam do seu acompanhamento pontual e contínuo, o que demonstra que provavelmente não se usam sistematicamente as diferentes funções de avaliação e atribuem pouca importância à valorização da realidade do aluno como ponto de partida da aprendizagem de novos conteúdos. Estes indicadores

apontam para a ausência de articulação sistemática entre os planos teóricos definidos a nível macro com as acções para sua materialização.

Entretanto, tem-se constatado que no final do terceiro ciclo maior parte dos alunos não atingem os objectivos preconizados.

Deste modo, o que justifica a intenção de realizar esta pesquisa é o afecto do autor para com as crianças e o reconhecimento de que a aprendizagem de novos comportamentos nas crianças, na escola ou fora dela depende da congruência entre as políticas que definem a filosofia de educação vigente e as práticas por parte dos educadores.

Sob ponto de vista de Redesenho Sistemico pela introdução de algumas inovações, como por exemplo "a passagem por ciclos de aprendizagem" pode-se identificar aqui, a justificação pedagógica e psicológica desta contribuição para a adopção de uma perspectiva da avaliação formativa no contexto da passagem por ciclos, mas, por outro lado, ao mesmo tempo que constatámos uma possível lacuna, quer dizer, muitos alunos do terceiro ciclo do ensino básico (6ª e 7ª classe) apresentam dificuldades na leitura e escrita de textos.

Segundo Mate (2013),

- ▶ Um estudo relativamente recente (2007) conclui que muitos alunos (74.6%) de alguns países da SADC, entre os quais Moçambique, no fim da 5ª classe, apresentam muitas dificuldades de leitura de frases simples. Outros resultados de pesquisas em Moçambique sublinham esta tendência regressiva:
- ▶ (1) cerca de 80% dos absolventes da 5ª classe (EP1 1º grau do ensino primário) têm dificuldades na resolução de problemas simples da matemática, na leitura, assim como na escrita de frases simples
- ▶ (2) alunos do 1º grau do ensino primário (1ª à 5ª classes) apresentam problemas na escrita e em operações matemáticas básicas (MATE, 2013; apud, Notícias, 2007).

Ainda segundo Mate (2013) um estudo do INDE (Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação), de 2007, repisa os resultados dos estudos da SACMEQ. O estudo apresentou os seguintes resultados: (1) «*existem alunos que dominam princípios básicos de cálculo, que, contudo, apresentam grandes dificuldades na resolução de problemas matemáticos simples*» (MATE, 2013; apud, NOTÍCIAS, 2007). (2) «*há alunos que dominam muito bem palavras, mas, na sua maioria, não conseguem ler frases simples*» (apud, Notícias, 2007). «*Os resultados comparativos mostram claramente uma descontinuidade entre o ensino primário e o*

ensino secundário, no sentido de que as competências adquiridas no ensino primário são vistas como deficitárias, fornecendo uma base insuficiente para os níveis subsequentes» (p. 82).

Percebemos também que depois da introdução da passagem por ciclos, em 2004, foram muitos professores e a sociedade em geral que falavam e falam da fraca aquisição de habilidades necessárias no subsistema de ensino básico. Todavia, até aqui, pesquisas incidem mais sobre a qualidade de formação dos professores primários; para citar algumas, as teses de mestrado de Geraldo Nunes Alexandre (2014) Guilherme Basílio (2006), Gloria Pedro Manhiça (2010), e sobre a valorização do currículo local por parte dos professores, como por exemplo as teses de mestrado de Bendita Donaciano (2006) e de Camilo Ibraimo Ussene (2006), entre outros temas, e muito pouco sobre a análise do impacto das reformas, facto que nos leva a eleger o tema que subentende a necessidade de abandoná-las e abraçar o Redesenho sistémico no subsistema do Ensino Básico em Moçambique.

REFORMA

Se for tomado como primeiro ponto de referência para os significados, o dicionário de Língua Portuguesa apresenta: “reforma [Dev. de reformar] s. f. 1. Ato ou efeito de reformar; reformação. 2. mudança, modificação, reformação. 3. Forma nova”. (FERREIRA, 2004:1720).

Conforme essa definição, a reforma implica em modificação e transformação, mas, aponta também para a intenção de modificar uma realidade não desejável pela transformação de alguma coisa que se pensa estar menos ajustada à realidade. Entretanto, “*A reforma educacional não transmite meramente informações em novas práticas. Definida como parte das relações sociais da escolarização, a reforma pode ser considerada como ponto estratégico no qual ocorre a modernização das instituições*” (POPKEWITZ, 1997: 21).

Mas efectuar uma reforma no implica necessariamente que as novas formas de pensar a educação se traduzirão em acções que modificarão a realidade que se pretende transformar. É pertinente sublinhar aqui que há uma necessidade de articulação sistemática de vários aspectos sob ponto de vista de previsão de resultados, para garantir congruência entre a proposta teórica e a prática, e assim, desaguarmos noutro patamar do pensar a educação, que denominamos aqui de redesenho sistémico, conforme aprofundamos à seguir.

REDESENHO SISTÊMICO

O Conceito de redesenho sistémico recomenda, a prior, a compreensão sobre o significado de sistema.

Na perspectiva de Alves (2012:97) *“Um sistema é uma construção mental de uma organização contendo uma coleção de objectos inter-relacionados em uma dada estrutura perfazendo um todo (uma unidade) com alguma funcionalidade que o identifica como tal”*.

Dialogando com o autor, fica a ideia de que para o campo educacional a denominação sistema implica existência de uma organização de elementos em uma estrutura, mas também uma articulação meticulosa entre a teoria (filosofia e objectivos educacionais) com a prática (actividades dos diferentes actores, responsabilidades, tempo, etc).

Na visão de Andrade (2010:) *“A compreensão do campo educacional como conjunto de acções elaboradas e postas em prática seguindo uma lógica sistémica tem significados distintos, considerando-se, sobretudo, os diferentes contextos históricos em que se faz menção à educação e ao termo sistema”*. No entanto, o uso do termo sistema tem sido empregado por diferentes pesquisadores para significar coisas diferentes. Como por exemplo (sistema de educação, sistema escolar, sistema universitário, sistema de ensino, sistema de avaliação do ensino, entre outros) revela uma evidente falta de sistematização a respeito de seu uso no mundo. No entanto, a adopção deste termo no campo científico foi graças ao Bertalanffy.

Portanto Sander (1993) citado por Andrade (2010:5) afirma que *“a utilização deste termo com o propósito de referir-se, estritamente, ao processo político-pedagógico em que o ensino escolar deve pautar-se, constitui um facto recente, se comparado aos vários aspectos relacionados à educação com os quais a noção de sistema tem sido empregada”*.

Deste modo pelos argumentos que aqui se citam a necessidade de apontar espaços limítrofes para diferenciar terminologias que pelo sentido do senso comum erroneamente denotam o mesmo significado, mas que do ponto de vista epistemológico são diferentes.

É por isso que Saviani (1975) desenvolve a conceituação de sistema, buscando diferenciá-lo da noção de estrutura,

o que marca de maneira decisiva a distinção entre os dois termos, é o facto da noção de estrutura não preencher o requisito da intencionalidade [...] a estrutura implica, portanto, a própria textura da realidade;

indica a forma como as pessoas se entrelaçam entre si, independentemente do homem e, às vezes, envolvendo o homem (como no caso das estruturas sociais, políticas, econômicas, educacionais, etc.). O sistema implica uma ordem que o homem impõe à realidade (SAVIANI, 1975:75).

Assim sendo, na visão Andrade (2007) “esta perspectiva de Saviani assinala para a possibilidade de identificarmos a *“existência de estruturas sem que haja sistematização das ações empreendidas”*”.

Pela compreensão do debate entre os dois autores, compreendemos que a realidade das reformas do subsistema de Ensino Básico encontra incongruência com a prática educativa que contraditoriamente aos resultados se propõem em elevar o índice da qualidade de ensino. Estes factos são indicadores de que o “Subsistema de Ensino Básico” se afigura como uma estrutura que pela intenção da reforma ficou confundida com a sistematização de teorias que implicariam despoletar de práticas de educação de qualidade. Nesse caso o uso da terminologia do subsistema de ensino é colocado em causa em virtude das fragilidades daquilo que os planos reformulantes denominam de sistema.

Dentro de campo da educacional, particularmente no subsistema de ensino básico o enfoque sistêmico diz respeito a uma conceitualização do processo educativo como um sistema que valoriza a interação entre os objectivos do subsistema do Ensino Básico com a filosofia de educação vigente, mas também com as propostas de acções práticas para a consecução daqueles objectivos valorizando a pessoa humana com um ser que pela sua natureza complexa se insere em diferentes áreas científicas.

É neste contexto que Farinha (1990) defende que *“a educação, como fenómeno intrinsecamente humano, não pode ser concebida de forma isolada, pois é influenciada pelo desenvolvimento de outras ciências”*.

A ideia do autor sublinha a necessidade da abordagem sistêmica na educação estar sempre patente, pois que o fenómeno educativo acontece no contexto de sistemas. Mais adiante ele destaca algumas características do processo educativo que o tornam um processo sistêmico, dentre elas:

- a) O processo educativo é um conjunto de elementos em interação;
- b) A interação entre os elementos de um processo educativo é constituída por trocas de informação;
- c) O processo educativo funciona através de um determinismo circular e bastante complexo.

METODOLOGIA DE PESQUISA

O presente artigo foi construído com recurso a análise documental, nomeadamente, a Lei 4/83 de 23 de Março que foi revogada pela posterior lei 6/92 de 6 de Maio. Foi consultada também o plano curricular do Ensino Básico que resulta das reformas introduzidas a partir do ano 2003. Para além destes documentos, o artigo explorou ainda outros artigos que resultaram de pesquisas sobre as diferentes realidades da implementação das políticas educativas e do processo pedagógico vigente no subsistema de Ensino Básico, em diferentes contextos.

UMA NOVA FORMA DE PENSAR AS REFORMAS: A EMERGÊNCIA DO REDESENHO SISTÉMICO

Das várias inovações que resultaram das reformas do subsistema do Ensino Básico citamos aqui a passagem por ciclos de aprendizagem. Com a reforma do subsistema de Ensino Básico em Moçambique, em 2004, introduz-se uma nova estrutura de organização escolar, baseada em ciclos de aprendizagem, três ciclos, e não em classes. Esta mudança teve como consequências a substituição dos exames que decorriam em todas as classes do subsistema do Ensino Básico por exames apenas no final de cada ciclo.

Perrenoud acredita que esta nova modalidade de ciclos de aprendizagem é uma alternativa para enfrentar o fracasso, garantindo a aprendizagem dos alunos por meio da progressão, baseando-se na lógica da aprendizagem e não na mera classificação e reprovação dos alunos.

Esta modalidade exige que os objectivos no final de cada ciclo sejam bem definidos para professores e alunos e pressupõe o emprego de dispositivos da pedagogia diferenciada, da avaliação formativa e de trabalho colectivo de professores.

Vemos, então, pelos argumentos anteriores a necessidade de caminharmos das reformas ao redesenho sistémico do subsistema de Ensino básico, com o intuito de encontrarmos alternativas mais ajustadas a realidade moçambicana.

Deste modo, “*o reconhecimento da existência de uma crise na instituição da escola deveria antes nos conduzir a rever nossas idéias sobre ela do que, apressadamente, levar a esforços para reformá-la*” (AZANHA, 1991:66).

O autor supracitado (p.67) avança com o seu pensamento no sentido de propor que sempre que se percebe que os resultados de pensamentos teóricos en-

construem fragilidades na consecução prática, é necessário desenhar um programa de pesquisa que possa iluminar as relações efectivamente praticadas na escola, pela descrição das práticas escolares e seus correlatos, “objectivados em mentalidades, discurso, procedimentos, hábitos, atitudes e regulamentos.

Assim, os professores, alunos e conteúdos de aprendizagem do subsistema de Ensino Básico transformam-se em fontes uteis de pesquisa sobre a realidade educativa no contexto da escola. A participação dos professores em exercício no redesenho dos subsistemas podem ajudar na eleição de práticas educativas de grande utilidade que precisam ser reveladas e exploradas, para assim, fazerem parte dos novos modelos educativos e valorização da visão do redesenho sistémico. Contudo pelos discursos dos professores em exercício, os dados apontam para uma realidade em que estes recebem receitas acabadas sobre os conteúdos de aprendizagem e sobre a novas formas de estrutura do subsistema de Ensino Básico. Assim, por causa do desconhecimento sobre como implementar estas receitas educativas, facto que aponta também para a falta de articulação entre as propostas e a formação dos executores, acabam propiciando implementações de acções incongruentes com os objectivos desejados.

Entretanto “*não é fácil falar da prática de outra forma que não de maneira negativa*” (Bourdieu) e de que “*ao subir, descer, girar ao redor das práticas, alguma coisa escapa sem cessar, que não pode ser dita nem ensinada, mas deve ser praticada*” Vidal (2007:4)

Nesse sentido, conduzir um estudo que tome o subsistema de ensino básico como objecto de investigação e se sensibilize pelas mudanças impõe ter clareza de que se as alterações nas práticas não resultam necessariamente de reformas, os fazeres escolares também não saem ilesos das trocas impostas pelas reformas. Por outro lado, cabe salientar que as mudanças se operam não apenas em função de premissas pedagógicas, mas espelham as tensões que se estabelecem na sociedade entre as várias instituições sociais. (ibidem)

Assim, não apenas o Estado e a escola, mas também a família e a Igreja interferem na alteração das práticas escolares. Portanto, há que se ter em mente que vários grupos sociais frequentam as escolas e, diferentemente, participam do processo educativo. Deste modo, não apenas professores se apropriam das normas, materiais e métodos escolares de maneira a solucionar os problemas do quotidiano escolar, como também os alunos exercitam continuamente formas de resistência a uma prática imposta pela escola, porém, é preciso que se tenha consciência da relação dialéctica entre diferentes elementos embrionados, ou não, no processo educativo.

Fica claro que a reforma está também sempre associada à ideia de mudança, pesquisas mostram que existe uma profusão de conceitos que a associam, contraditoriamente, à estabilidade.

Reformar denota remoção e isso dá certa notoriedade ante a opinião pública e ante os docentes, mais que a que proporciona uma política de medidas discretas, mas de constante aplicação, tendentes a melhorar o serviço da educação. Se cria sensação de movimento, se geram expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança. (GIMENO SACRISTÁN, 1997:26)

Deste modo, com a introdução de um novo pensamento sobre as reformas, (redesenho sistémico) implica reconhecer o que está bem e intensificar a sua prática ao mesmo tempo que se privilegia introdução de ideias novas, sempre congruentes com a estrutura do sistema como um todo.

Este cuidado é reforçado pela ideia de que:

As reformas educacionais, estão sempre voltadas para a mudança, mais radical ou menos radical, das relações e condições sociais? Aparentemente sim, mas isto nem sempre ocorre. Isto é, muitas vezes o objectivo da reforma é de transformar ou romper com uma dada prática social, mas ao desconsiderar as formas pelas quais as escolas reagem ao recebimento das suas determinações, as reformas falham – mesmo que parcialmente. E ainda, e principalmente, em alguns casos as reformas buscam mudar tudo para deixar tudo do mesmo jeito que estava (SOUSA 2003:8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fraca qualidade de educação, particularmente no subsistema do Ensino Básico resulta da incapacidade das reformas para compreender as múltiplas relações estabelecidas no interior da escola e do próprio subsistema de ensino, facto que requer um repensar do referido subsistema, no sentido de adotar novas formas de redefinir as propostas teóricas e práticas, quer dizer, o redesenho sistémico.

Nessa perspectiva, uma abordagem sistémica em educação pode ser definida como orientação teórico-prática dos processos de interação e comunicação entre os componentes de um determinado sistema educacional, que não deve ficar su-

bentendido pelos planos curriculares, mas sim, verificável nos diferentes níveis de implementação das políticas educativas.

Estas fragilidades das reformas fazem com que o subsistema de Ensino Básico Funcione como estrutura e não como sistema, caracterizado por uma desarticulação entre os objectivos e as ações, desinformação dos professores sobre procedimentos pedagógicos adequados em função da reforma do subsistema do Ensino Básico e uma descontinuidade entre o subsistema do Ensino Básico e o subsistema de Ensino Secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, João Bosco da Mota. *Teoria geral de sistemas: em busca da interdisciplinaridade*, Florianópolis, Instituto Stela, 2012.
- ANDRADE, Edson Francisco De. *O modelo sistêmico no campo da educação municipal: o discurso e as práticas cotidianas na gestão educacional do Recife*. RBPAAE – v.26, n.1, p.137-150, jan./abr. 2010.
- AZANHA, José Mário P. *Cultura escolar brasileira. Um programa de pesquisas*. Revista da USP, São Paulo, 1990-1991.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Docencia y cultura escolar: reformas y modelo educativo*. Buenos Aires, Lugar, 1997.
- POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação*. Tradução de: Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- VIDAL, Diana Gonçalves, *O Fracasso das Reformas Educacionais: Um Diagnóstico Sob Suspeita* Ed. Foco, n. Especial, 2007.
- SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. 2. ed. São Paulo, Saraiva, 1975.
- SAVIANI, Dermeval. *Sistema de Educação: Subsídios para a Conferência Nacional de Educação*. In: QUEIROZ, Alindo de Cavalcante e GOMES, Leda. (org.). *Conferência Nacional de Educação (Conae) – Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação*. Brasília, 2009.
- SOUZA Ângelo Ricardo de. *Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar*, Educar, Curitiba, Editora UFPR. 2003.

PERSPECTIVAS DE TRABALHO COM ESTUDANTES ADULTOS NA MODALIDADE DE ENSINO A DISTÂNCIA

*Machel Isac*³²

*Bendita Donaciano Lopes*³³

RESUMO

Neste artigo apresenta-se uma reflexão sobre a Perspectiva de trabalho com estudantes adultos na modalidade de Ensino a distância (EaD) na Universidade Pedagógica de Moçambique. As políticas na modalidade de EaD trazem uma proposta educacional que propõe o respeito, a consideração e a valorização do uso das TICs (plataforma *moodle*). Porém a implementação destas políticas vem enfrentando dificuldades para atender as exigências de mudanças de concepções e práticas de ensino. Desse modo, percebe-se que a implementação dessa proposta, a fim de se ter um EaD que se pretende, terá de ultrapassar várias barreiras. Para analisar em que grau os autores consideram importante a actuação dos docentes (tutores), adoptou -se como metodologia a consulta bibliográfica e as experiências dos autores na área de docência e especialmente nessa modalidade. O advento da internet proporcionou sem dúvidas um desenvolvimento no âmbito educacional, incluído a modalidade de EaD. Foi com este objectivo que se pretendeu analisar a prática dos tutores face ao uso de plataformas virtuais de ensino. Após análise, podemos afirmar que o tutor desempenha um papel fundamental na esfera do acompanhamento da moralidade EaD. As políticas do uso das TICs não se ajustam a realidade moçambicana, visto que os professores enfrentam dificuldades na implementação de estratégias de ensino para atender os estudantes adultos nesta modalidade e as infraestrutura das TICs são deficitárias.

³² Mestre em Educação/Psicologia Educacional e Docente na Universidade Pedagógica de Moçambique. Email: machuwabo@gmail.com

³³ Doutora em Psicologia Educacional. Docente da UP, Prof. Auxiliar. Email: benditadonaciano@yahoo.com.br

Palavras – chave: Ensino a Distância. Estudante adulto. Prática docente.

INTRODUÇÃO

A sociedade do mundo inteiro encontra-se num processo de mudança para fazer face a considerada revolução global que está em curso, em especial no modo como pensa sobre nós mesmos. Diante deste cenário a sociedade moçambicana não está alheia, vivendo também as profundas mudanças nos subsistemas de educação, nas práticas culturais e sociopolíticas e económicas.” Que uma dessas mudanças se vincula a emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e espaço” (Mill,2012).

Nessa nova relação o tempo e espaço surge a modalidade de Ensino à distância (EaD), como forma de responder e assegurar o ensino médio superior a muitos moçambicanos que não podem frequentar o ensino presencial por várias razões. É cada vez maior o acesso a uma série de ferramentas tecnológicas, que além de estarem a serviço da comunicação, tem também sido incorporado no ambiente educacional oferecendo a possibilidade imediata de inteiração entre o professor o aluno.Com a expansão da modalidade de EaD e suas relações com as TIC, alguns autores tratam o tema como uma revolução tecnológica,

Além das TICs, o advento da internet proporcionou um desenvolvimento no âmbito educacional, incluído a modalidade de EaD, e em nosso estudo a perspectiva do trabalho com estudante adulto na modalidade de EaD é o que se pretende analisar e reflectir neste trabalho.

Para analisar em que grau o autor considera importante a actuação dos docentes (tutores da Modalidade de EaD), adoptou-se como metodologia a consultas bibliográficas e as experiências do autor na área de docência e especialmente nessa modalidade (EaD).

Este apresenta a seguinte estrutura organizacional, três secções principais, além da introdução e considerações finais. A primeira apresenta a perspectiva conceptual de EaD com base no referencial teórico, as características entre o ensino regular na UP e a modalidade de EAD, e as limitações desta modalidade e a seguir as estratégias a serem tomadas pelos docentes.

ENSINO ABERTO A DISTÂNCIA (EAD)

A EaD durante muitos anos era vista como paliativo do ensino presencial, “só intervinha nos casos em que a presença física do aluno numa escola se tornava impossíveis [...] era reduzida a não presencial na sala de aula”. Para Moore (1990) define a educação a distância como uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação.

Mill (2012) define a educação a distância como uma modalidade educacional geralmente considerada como uma forma alternativa e complementar, mas que não é necessariamente “substituiria” para a formação do cidadão com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento, decorre desde seu princípio de flexibilidade temporal, especial e pedagógico.

Esta flexibilização temporal, espacial e pedagógica proporcionada pela EAD é um dos factores que mais faz as pessoas buscarem por esta modalidade como forma de continuarem seus estudos. Por sua vez Rabel (1983) citado por Vieira (2009), relata que a EaD é um modo não contíguo de transmissão entre o professor e aluno que possibilita maior liberdade ao aprender para satisfazer necessidade.

Segundo os estudos de Malcom Tight (1988) citado por Vieira (2009), EaD refere - se aquelas formas de aprendizagem organizada baseada na separação física entre os aprendentes e os que estão envolvidos na organização da sua aprendizagem.

ESTUDANTE ADULTO

Refere-se ao indivíduo adulto aquele que tenha atingido a maturidade, isto é, o desenvolvimento fisiológico, intelectual e /ou fisiológico. Em torno dos 21 anos na legislação Moçambicana.

Segundo Lima (2006) citado por Saldanha (2009) A educação de jovens e adultos (EJA), nova designação do ensino supletivo, caracteriza-se como uma proposta pedagógica flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho. É uma modalidade diferente do ensino regular em sua estrutura, enquanto a sua metodologia, duração e própria estrutura.

O estudante adulto, já traz a sua experiência de vida, por isso o professor (tutor) deve adoptar uma estratégia própria para que haja uma mudança daquilo que vai ser ensinado, para torná-lo significativo e atrativo para que o mesmo continue em sala de aula.

O adulto que se encontra nas nossas universidades não é um “estudante universitário”, o qual está a procura de aperfeiçoar profissionalmente seus conhecimentos, muito menos aquele com uma escolaridade regular. São geralmente homens e mulheres desempregados, Professores em busca de mudança de carreira, para obter uma melhor condição de vida, uma boa moradia e que lutam para superar suas condições precárias.

O tema " Perspectivas de trabalho com estudantes adultos na modalidade de ensino a distância", não remete-nos apenas a uma questão de especificidade etária, mas, mas sim explicitar que a educação de estudante adulto não vem para mostrar a questão da idade, mas também, a questão cultural que muitas das vezes vem contribuir para que haja certa discriminação na sociedade, devida a esse corte de idade. Sabe-se que jovens e adultos não são crianças os quais devem ser tratados sem desprezo, até porque os mesmos já trazem consigo uma história de vida em alguns deles não muito bons.

O professor de adultos deve estar preparado para trabalhar com cada tipo de vida inserida na sala de aula. Além de uma boa interação professor-aluno, a qual vai contribuir no processo ensino-aprendizado para o próprio crescimento do educando e do educador em proporcionar meios que venham ajudar no desenvolvimento do aluno no meio escolar. E que dentro da sala de aula, devem existir grupos com pessoas de idades diferentes (adulto/jovem) na qual eles têm que se juntar para formar um grupo de cultura dentro da educação de adultos.

No pensamento de Gadotti citando por Saldanha (2009), O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção ao de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e a competência científica dos educadores e educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular.

Para este autor, uma destas críticas é quanto à reflexão dos procedimentos didáticos, e a respeito dos conteúdos a serem ensinados, o qual não pode ser estranho para o nível de cultura que o mesmo se encontra. O professor deve partir da vivência de cada aluno, para que haja um bom desenvolvimento no ensino-aprendizagem do mesmo.

CARACTERÍSTICAS ENTRE O ENSINO REGULAR NA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA E A MODALIDADE DE EAD

Ao se pensar a estrutura pedagógica de cursos em educação à distância encontram-se variadas personagens que a compõem para que as aulas aconteçam, diferente do ensino presencial, onde há em grande parte dos casos somente o professor com a sua turma de alunos.

Na modalidade à distância, dependendo do curso, existem diferentes sujeitos actuantes, entre eles o professor – conteudista, o professor executor o tutor (virtual e presencial), o *Web design*, o técnico de informática o responsável pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA) entre outros.

A educação a distância apresenta uma realidade diferente, uma vez que não encontramos um único profissional realizando todo PEA, além do espaço da sala de aula não se constituir como elemento que reúne, ao mesmo tempo e no mesmo lugar, os estudantes envolvidos no processo. Mill (2010) problematiza docente no EaD, especificando-o como um trabalho fragmentado e realizado por diferentes profissionais, que actuam em momentos distintos compondo um processo de trabalho complexo e plural. Socorrendo – se a ideia de outras tarefas das aulas. Assim, “o ensino é uma ocupação cada vez mais complexa que remete a uma diversidade de outras tarefas além das aulas em classe”. (TARDIF e LESSARD, 2011). É um poli docente, ou seja este colectivo de trabalhadores que mesmo com formação e funções diversas é responsável pelo PEA no EaD.

O SER TUTOR

O trabalho de tutoria na Universidade Pedagógica é desenvolvido por dois diferentes profissionais, o Tutor geral (tutor virtual) e o tutor de especialidade (tutor presencial), o segundo tem foco dirigido ao conteúdo a ser trabalhado com os estudantes e tem formação inicial na área que actua. A função deste é demasiado trabalhosa por que deve atender mais de 60 estudantes num determinado conteúdo.

Com maior número de estudantes a qualidade pode ser comprometida já o segundo tutor geral tem a função de atender alunos nos pólos, sanando dúvidas pontuais e auxiliando a equipe nas actividades presenciais, avaliativas ou não.

Assim sendo, percebe-se que o PEA em EaD se faz perante uma equipe pedagógica, neste contexto o que é ser tutor para alunos adultos na modalidade de EaD? que dificuldades enfrentam/possuem? Que estratégia a adoptar?

Na sequência deste questionamento, consideramos que o PEA não é realizado somente por tutor presencial, aquele que somente ministra os conteúdos, mas também pelos responsáveis em acompanhar os estudantes, ainda os que organizam pedagogicamente o material e recursos de ensino disponibilizados pelos cursos, (MILL, 2010).

A equipe docente no EaD mediando o PEA. Assim o docente – tutor é aquele profissional que possui características simultâneas, isso é um didacta, aquele que articula a teoria e prática de forma permanente. Neste trabalho, o tutor à distância é um membro activo do processo da docência virtual, interagindo de forma directa com os estudantes (Mill 2010).

Partindo de experiências é evidente que os tutores se consideram parte da docência, entendendo suas funções e responsabilidades junto dos seus tutorandos e apontam como principais dificuldades :a) Elevado número de alunos por turma; b) falta de preparo pessoal dos estudantes; c) falta de infraestruturas nas TICs, d) plataformas de ensino (deficitários); e) inexistência de módulos para os estudantes; f) pagamento de salários baixos aos professores (Relato de alguns professores). A comunicação por vezes precária, entre os tutores e os demais membros da equipe também é um factor predominante no EaD.

PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA MODALIDADE DE EAD

Diante do título em apressa, a questão que se coloca é como abordar esse problema, como elaborar estratégias que possam potencializar a autonomia do educando na educação à distância? Para responder compartilhamos com Morram, Massetto e Beherens (2000) o princípio de que, somente podemos educar a autonomia para liberdade com processos fundamentais participativos, interactivos, libertadores que respeitem as diferenças, que incentivam, que apoiem, orientados por pessoas e organizações livres.

Considerando a citação mencionada, é possível postular que o cerne da relação entre o uso da (plataforma moodle) e o desenvolvimento da autonomia do educando no processo de EaD está pautado principalmente na construção de ambientes colaborativos de aprendizagem.

Neste processo importa referir que desenvolver o potencial do educando consiste em instrumentaliza-lo para se deparar com novas formas de aprender e saber, bem como para se apropriar criticamente das novas tecnologias, buscando recursos

e formas para facilitar e promover a aprendizagem por meio de estratégias que incentivem a participação dos alunos, a interação entre eles, a pesquisa, o debate, o diálogo e principalmente a colaboração.

A relevância de criação de ambientes colaborativos é secundada por Freire (1996), ao afirmar que o homem aprende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada sujeito ajuda o outro a se desenvolver ao mesmo tempo em que também se desenvolve por meio de uma rede de colaboração recíproca. Nas palavras do próprio Freire (1996:13) “*Ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.*”

Nesta ordem de ideia urge a questão, quais são as estratégias que podem propiciar a produção de tais ambientes na educação à distância?

Toda ação de ensino requer uma planificação pedagógica que contemple as peculiaridades da educação. Assim sendo, para alicerçar uma ação docente que venha atender o paradigma da aprendizagem, autonomia e colaboração no ensino à distância partimos do pressuposto que cabe aos professores e alunos participarem de um processo conjunto para aprender de forma criativa, dinâmica, que tenha como essência o diálogo e a descoberta.

Ao discorrer acerca do professor que se propõe a ser mediador pedagógico na construção de ambientes colaborativo de aprendizagem, Moram, Masetto e Behrens (2000) mencionam que este docente cabe colocar em prática algumas estratégias que pode propiciar a produção desses ambientes, tais como:

- ▶ Estar mais voltado para aprendizagem do aluno;
- ▶ Estabelecer relações de empatia;
- ▶ Promover com responsabilidade e parceria criando clima de mútuo respeito com todos participantes;
- ▶ Abordar a construção do conhecimento com o eixo de articulação da prática educativa;
- ▶ Ter disponibilidade para diálogo;
- ▶ Cuidar para que sua expressão e comunicação sempre estejam em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz, usando a linguagem excepcionalmente para transmitir informação e mais comumente para dialogar;
- ▶ Praticar a criatividade, com uma atitude alerta para buscar com o aluno situações novas e inesperada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda pesquisa busca retratar uma realidade contextualizada. Este artigo descreveu o posicionamento dos tutores de EaD, sobre as dificuldades e as perspectivas de trabalho.

Independentemente da depreciação profissional atribuída ao docente tutor, ele desempenha um papel indispensável no PEA na modalidade de EaD, sendo antes de tudo Educador que vem aprimorando maiores habilidades. Ele é um profissional que amplia cada vez mais o seu repertório de estratégias psicopedagógicas.

Após análise, podemos afirmar que o tutor desempenha um papel fundamental na esfera do acompanhamento da modalidade EaD que a plataforma moodle não o substitui.

É importante enfatizarmos também que o campo da EaD em Moçambique, é novo e pouco extenso, e ainda necessita de potenciar mais recursos tecnológicos e de pesquisas que aprofundem a temática da modalidade de EaD. Não menos importante nos tutores muito temos ainda que caminhar no sentido de potenciarmos as capacitações das metodologias e ensino, com vista a elevarmos essa profissão ao seu devido prestígio o ser docente educador e não apenas docente.

Sabemos que as reflexões apresentadas não reflectem o posicionamento de todos actores da modalidade de EaD e respeitamos as diferenças, buscando desenvolver actividades sempre pensando na melhor forma de elevar a qualidade de ensino em Moçambique.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- MILL, Daniel Ribeiro Silva. *Docência virtual: Uma visão crítica*. SP. Campinas, 2012.
- MILL, Ribeiro, LUÍS, Roberto de Camargo. OLIVEIRA, Márcia R. Gomes de. *Polí docência na educação a distância: múltiplos enfoques*. SP. 2010.
- MORAN, J.M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, Papirus. Disponível em <http://projetosntenoite.pbworks.com/.../MORAN-Novas%20Tecnologias%20e%20Mediação>.
- TARDIF, Maurice. LESSARD, Claud. (2011) *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão humana*. 6ed. Petropolis, RJ vozes, 2011.

VIEIRA, Rubens Alexandre. *Educação a distância: Perspectivas para uma aprendizagem autônoma em ambientes colaborativos*. Artigo disponível em <http://dlcv.fflch.usp.br/sites/dlcv.fflch.usp.br/files/13.p>, acesso 10 de Julho de 2017.

SALDANHA, Leila (2009). *A educação de jovens e adultos: Conceito e funções*. Artigo disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/a-educacao-de-jovens-e-adultos-conceito-e-funcoes/17678/#ixzz4pYhQcxNE>, acesso 11 de Agosto de 2017

Adelino Evaristo

Doutorado em Mathematics and Science pela Monash University (Austrália, 2013), Mestrado em Mathematics and Science pela Monash University (Austrália, 2006), Licenciado (pelo Projeto LEMEP) em Educação Matemática do Ensino Primário, pela Universidade Pedagógica, Delegação da Beira (1999) e Bacharel pelo mesmo Projeto LEMEP, na Universidade Pedagógica, Delegação da Beira (1995). Desde 2014 exerceu o cargo de Director do Curso de Licenciatura em Ensino de Matemática da mesma Delegação, cargo que ocupou até à sua morte em Novembro de 2018. Para além de cargo de Chefia, em vida lecionou disciplinas tais como Didática de Matemática I, II, III e IV; Estágio e Práticas Pedagógicas em Ensino de Matemática; Análise Matemática I & II, Matemática Básica, entre outras; fez parte do corpo editorial e Científico da revista Ecos do Chiveve, propriedade da extinta UP, Delegação da Beira.

Benedito Maurício Sapane

É Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (Brasil), Possui o Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal) e Licenciado pela Faculdade de Ciências Pedagógicas na Universidade Pedagógica de Maputo. Actualmente exerce o cargo de Director de Gabinete de Auto-Avaliação e Qualidade na Universidade Pedagógica e, é docente nas disciplinas de Teorias e Modelos de Escola e Pedagogia Geral; Avaliação Educacional e Política de Educação nos níveis de graduação e Pós-Graduação respectivamente.

Pedro Mateus

É Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (Brasil). Possui Mestrado Profissional em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de São Paulo-PUCSP (Brasil) e Licenciado em Educação Matemática para o Ensino Primário – LEMEP, pela Universidade Pedagógica – Delegação da Beira. Actualmente exerce o cargo de Director do curso de Licenciatura em Estatística e Gestão de Informação, na Universidade Licungo, na Beira; é Membro do Conselho Académico da Mesma Universidade e, docente nas disciplinas de Teoria dos Números, Investigação Operacional, Teoria e Práticas de Sondagem e Estudos de Mercado; Cálculo Infinitesimal; Cálculo Integral e Tecnologias no Ensino de Matemática nos níveis de graduação e Pós-Graduação respectivamente.

