

EDUCAÇÃO E PESQUISA

**CAMINHO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA
E SÓCIO-PROFISSIONAL NO PROCESSO
DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**Almeida Meque Gomundanhe
Alice Castigo Binda Freia
Maria Isabel Moura Nascimento
Cláudio Pinto Nunes
Agostinho Rosário Teimoso
(Organizadores)**





UESB
Universidade Estadual
do Sudoeste da Bahia

GOVERNO DO ESTADO
BAHIA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor

Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGEd

Prof. Dr. Alfrâncio Ferreira Dias – UFS
Profª Drª Amoné Inácia Alves – UFG
Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Profª Drª Fabiane Maia Garcia – UFAM
Profª Drª Lia Machado Fiuza Fialho – UECE
Profª Drª Maria Lília Imbiriba Sousa Colares – UFOPA
Profª Drª Maria Raquel Caetano – IFSul
Profª Drª Olívia Moraes de Medeiros Neta – UFRN
Prof. Dr. Wender Faleiro – UFCAT

COMITÊ EDITORIAL

Presidente

Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento

Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profª Drª Alba Benemerita Alves Vilela (DS II)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Dr. Cezar Augusto Casotti (DS I)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Antônio Gonçalves dos Santos (DCSA)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB

Esp. Cássio Marcílio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

PRODUÇÃO EDITORIAL

CriArtes

Capa e Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem e Normalização Técnica: de responsabilidade dos autores



Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em: novembro de 2023

Almeida Meque Gomundanhe
Alice Castigo Binda Freia
Maria Isabel Moura Nascimento
Cláudio Pinto Nunes
Agostinho Rosário Teimoso
(Organizadores)

EDUCAÇÃO E PESQUISA

**CAMINHO PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA E
SÓCIO-PROFISSIONAL NO PROCESSO DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**



EDIÇÕES UESB

Vitória da Conquista – Bahia
2023

Copyright © 2023 by Organizadores
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

E23

Educação e pesquisa caminho para a formação acadêmica e sócio-profissional
no proceso de ensino e aprendizagem.[recurso eletrônico]. / Org.
Almeida Meque Gomundanhe... [et al.]. - - Vitória da Conquista:
Edições UESB, 2023.

418p.

ISBN 978-65-87106-66-3

E-book

1. Ensino e Aprendizagem. 2. Formação acadêmica. 3. Educação
- Desafios. I. Gomundanhe, Almeida Meque. II. T.

CDD: 370

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:



Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1º andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Abissalão Rafael Saimone Chadza: Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma – Moçambique. Licenciado em Ensino de Português com Habilitações em Inglês pela Universidade Pedagógica. Membro do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). Linha de pesquisa: Avaliação das Reformas e Inovações Curriculares. E-mail: abchadza@gmail.com

Adriano António Laina: Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa em Moçambique. Linha de Pesquisa: Avaliação das Reformas e Inovações Curriculares. Licenciado em Administração e Gestão Educacional pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa em Moçambique. E-mail: adrianolaina50@gmail.com

Agostinho Rosário Teimoso: Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa e Licenciado em Ensino de Química pela Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: agostinhoteimosorosario@gmail.com

Alexandre Amisse: Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Moçambique. Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica de Maputo. Docente da escola primária completa de Namacula, Província do Niassa, Moçambique. E-mail: amissealexandre14@gmail.com

Almeida Meque Gomundanhe: Doutor em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação e Mestre em Educação/Ensino de Química pela Universidade Pedagógica. Docente dos cursos de graduação e pós-graduação na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador e vice-coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: amequegomundanhe@gamil.com

Alice Castigo Binda Freia. Doutora em Didáctica de Geografia pela Universidade de Paris VII-Denis Diderot. Docente na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Departamento de Geociências. Email: acbfreia@gmail.com

Amélia José Muria: Licenciada em Ensino de Química com Habilitações em Biologia, pela Universidade Pedagógica-Delegação de Niassa. Professora do ESAM – Mitande no distrito de Mandimba Província do Niassa-Moçambique. Pesquisadora e coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: ameliamuria42@gmail.com

Ámido Sinésio Manuel: Licenciado em Sociologia com habilitação em Desenvolvimento Rural Pela Universidade Licungo – Quelimane (ULQ). Técnico de Administração Pública- Pelo Instituto Politécnico Globo- Beira. Pesquisador e Formador no Centro de Ensino de Educação Ambiental (CEEA). E-mail: amidosinesio94@gmail.com

Antoninho Alfredo: Mestrando em Educação/ensino de Filosofia pela Universidade Licungo Extensão da Beira. Licenciado em ensino de filosofia pela Universidade Pedagógica delegação de Quelimane. Docente dos cursos de graduação na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa no Departamento de Letras e Ciências Sociais. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: Contacto: tonyalfredojoao@gmail.com

António dos Santos João: Doutorado em Psicologia Educacional, docente da universidade Rovuma, membro da ADPSIEDUC, coordenador de grupo de estudos em Desenvolvimento, Aprendizagem e Cognição (GEDAC). E-mail: hiwasantos10@gmail.com

Carla Abdala: Mestranda em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciada em Gestão de Recursos Humanos, pela Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa. E-mail: carlaabdala03@gmail.com

Cláudio Pinto Nunes: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Custódio Luís Manuel Raimundo: Licenciado em Ensino de Geografia pela Universidade Rovuma - Extensão de Niassa. E-mail: clmraimundo9@gmail.com

Domingos Árabe: Mestrando do Curso em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma- Extensão de Niassa, Moçambique. Licenciado em ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica-Maputo. Docente e gestor Educacional no Distrito de Marrupa, Província do Niassa, Moçambique. E-mail: arabemaulana@gmail.com

Esmeralda Saudade Mário Paulo: Mestranda em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Moçambique. Licenciada em Administração e Gestão Escolar pela Universidade Pedagógica Delegação de Niassa. Formadora do Instituto de Formação de Professores. E-mail: esmeraldasaudadem@gmail.com

Eusébio Félix: Mestre em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica de Maputo. Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Pedagógica delegação de Niassa. Docente dos cursos de graduação na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa no Departamento de Letras e Ciências Sociais. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: eusebiofelix5@gmail.com

Francisco Uame: Mestrando do Curso de Avaliação Educacional, na Universidade Rovuma- Extensão de Niassa, Moçambique. Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: franciscouame@gmail.com

Geraldo Alfredo Gueze: Doutor em energia e Meio Ambiente. Docente dos cursos de Graduação e pós-graduação da Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Estudos em Ciência e Tecnologia (NECET) e do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: geraldogueze@unirovuma.ac.mz

Geraldo Vernijo Deixa: Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2014, Mestrado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica, Maputo, 2010, Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica, Beira, 2005. Linha de pesquisa: formação de Professores de Matemática e Avaliação Educacional. Coordenador de Mestrado em Educação/Currículo e do mestrado em Administração e Gestão Educacional. Diretor do Gabinete de Avaliação e Qualidade da UniLicungo. E-mail: gdeixa@gmail.com ou gdeixa@unilicungo.ac.mz

Idalina Alberto Baptista Mainato: Licenciada em psicologia Educacional pela Universidade Rovuma-Nampula. E-mail: idalinamainato1@gmail.com

Ivanilson Tomás António: Licenciado em Ensino de Geografia pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador do Centro de Pesquisa e Promoção Social (CPS). E-mail: ivanilsontomasantonio7@gmail.com

Jaime Adamo Caisse: Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma Extensão do Niassa. Licenciado em Administração e Gestão Escolar pela Universidade Pedagógica Delegação do Niassa. Professor na Escola Secundária de Geral 16 de Junho de Mecula E-mail: jaimeadamocaisse@gmail.com

José Marcelo Ánica: Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de História pela Universidade Pedagógica Delegação de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: josemarcelo1984@gmail.com

Leonardo Guerra Macheso: Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Administração Pública pela Universidade Católica de Moçambique - Quelimane. E-mail: leoguerra.lgm@gmail.com

Lidofonso Ernesto Michone: Licenciado em Ensino de Inglês, na Universidade Rovuma Extensão de Niassa, com habilidades em Português. Formador no Instituto Politécnico e Profissional de Chicolone, no Distrito de Mandimba, Província do Niassa, Moçambique. E-mail: michonelidofonsoernesto@gmail.com

Lito Raúl Nicolau: Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Pedagógica Delegação de Niassa, Moçambique. raulnicolau14@gmail.com

Lourenço Celestino Tomás: Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma – Extensão do Niassa, Moçambique. Licenciado em Ensino de Inglês pela Universidade Pedagógica-Delegação do Niassa, Moçambique. E-mail: lawrenceces@gmail.com

Marcelino Jone Muleva: Pós-Doutorando em Geografia Física e Estudos Ambientais e Doutor em Geografia Física e Estudos Ambientais-Universidade do Minho-Portugal. Mestrado em Ensino de Geografia - Universidade Pedagógica-Maputo. Docente Integral na Faculdade de Ciências Agrária da Universidade Lúrio em Unango – Sanga. E-mail: mulevamarcelino@yahoo.com.br

Maria Isabel Moura Nascimento: Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Doutora em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas Possui Bolsa Produtividade em Pesquisa CNPq. Atualmente é professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG onde trabalha desde (1990) e atua como Professora no curso de graduação em Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado e Doutorado desta instituição Participa como líder no Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação” dos Campos Gerais – HISTEDBR. Prof. Convidada da Universidade Rovuma-Niassa. Tem experiência na Educação, com ênfase em História da Educação, atuando principalmente nos seguintes áreas: História, Trabalho e Educação; Historiografia da Educação; História da Reconstrução das Instituições, Escolares no Brasil; Imprensa e a Educação e a Relações Étnico-Raciais. E-mail: misabelnasc@gmail.com

Mário Augusto Bambisse Gumendanhe: Mestrando em Avaliação Educacional, Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Licenciado em Direcção e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Moçambique pela Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula. Professor da Escola Secundária de Chiulugo – Lichinga/Niassa. E-mail: bambissegumendanhe@gmail.com

Mateus Lourenço André: Mestrando em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Direcção e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Moçambique pela Faculdade de Educação e Comunicação de Nampula. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). E-mail: mateuszawangoni@gmail.com

Nicodimo Augusto Taimo: Licenciado em Ensino de Física com Habilitações em Energias Renováveis, pela Universidade Púngue-Extensão de Tete. Professor do ESAM de Mitande, Província do Niassa, Moçambique. E-mail: nicodimoaugustot@gmail.com

Óscar Rosário Jorge Daniel: Doutorando em Linguística do Português na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra-Portugal, Mestre em Educação/ Ensino do Português, Assistente Universitário na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Moçambique. E-mail: daniel.oscardaniel.oscar@gmail.com ou odaniel@unirovuma.ac.mz

Momade Raúl Suquia: Mestrando em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma Extensão do Niassa. Licenciado em PAGE pela Universidade Pedagógica Delegação do Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). Email: momadesuquiaa@gmail.com

Saide Aquimo: Mestrando em Avaliação Educacional, Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica de Maputo. E-mail: saideaquimoaly@gmail.com

Sara Rafael Chadza: Licenciada em ensino de Português pela Universidade Aberta ISCED. Técnica do Serviço Distrital de educação, Juventude e Tecnologia do Lago, Província do Niassa, Moçambique. Ponto focal distrital de assuntos de Género. E-mail: sarachadza69@gmail.com

Tordoval Naide Muria: Mestrando em Avaliação Educacional, Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Moçambique. Licenciado em ensino de Português pela Universidade Pedagógica, Delegação de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE). Técnico dos Serviços Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Lichinga-Niassa. E-mail: 28042010n@gmail.com

Vicente Maxwell: Licenciado em ensino de Português com habilitações em ensino de Inglês pela Universidade Rovuma-Extensão de Niassa, Moçambique. Docente na Escola do ESAM de Mitande, Província do Niassa, Moçambique. E-mail: vicentmaxwellelias@gmail.com

Zito Carlitos Rulia: Licenciado em Ensino Básico pela Universidade Rovuma Extensão do Niassa. Docente e gestor da Escola Básica Armando Emílio Guebuza de Mandimba, Província do Niassa, Moçambique. E-mail: zitorulia59@gmail.com

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Almeida Meque Gomundanbe; Alice Castigo Binda Freia; Maria Isabel Moura Nascimento; Cláudio Pinto Nunes; Agostinho Rosário Teimoso.....17

PARTE I

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....35

Capítulo 1: Os caminhos para a significação dos conhecimentos e a relação entre CTS

Geraldo Alfredo Gueze.....37

Capítulo 2: Supervisão interna e suas implicações na aprendizagem na Escola Básica de Ngame no Distrito de Mandimba

Adriano António Laina; Almeida Meque Gomundanbe.....43

Capítulo 3: Condições, funcionamento e desafio das bibliotecas em escolas secundárias do Distrito de Mandimba

Agostinho Rosário Teimoso; Carla Abdala; Saide Aquimo.....63

Capítulo 4: As repercussões da origem social sobre o desempenho escolar: estudo na Escola Primária do 1º E 2º Graus 3 de Fevereiro <i>Ámido Sinésio Manuel</i>	87
Capítulo 5: Educação tecnológica e alteridade <i>Antoninbo Alfredo; Eusébio Félix</i>	105
Capítulo 6: Análise de competências de leitura e escrita dos alunos no 1º ciclo do ensino básico <i>Carla Abdala; José Marcelo Ánica; Tordoal Naide Muria; Maria Isabel Moura Nascimento</i>	123
Capítulo 7: Análise de fatores do baixo aproveitamento pedagógico na disciplina de geografia no 1º ciclo do ensino secundário geral: estudo de caso na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula – Niassa <i>Esmeralda Saudade Mário Paulo; Jaime Ádamo Caisse; Maria Isabel Moura Nascimento</i>	139
Capítulo 8: Análise de uso de metodologias de ensino da leitura e escrita pelos professores na introdução da nova letra, na 1ª classe: estudo de caso da Escola Primária Completa de Marrupa - Sede <i>Francisco Uame; Domingos Árabe; Alexandre Amisse</i>	157
Capítulo 9: Avaliação da ansiedade em estudantes universitários na fase de elaboração de trabalhos de culminação do curso <i>Idalina Alberto Baptista Mainato; António dos Santos João; Agostinho Rosário Teimoso</i>	173
Capítulo 10: A inclusão das vistas de estudo no ensino de geografia: caso da Escola Secundária Geral de Muchenga <i>Ivanilson Tomás António; Custódio Luís Manuel Raimundo</i>	193

Capítulo 11: Uso da língua materna nas aulas da língua portuguesa no ensino básico: sua implicação na aprendizagem do português nos níveis subsequentes

Oscar Rosário Jorge Daniel.....211

Capítulo 12: Implicações das infraestruturas escolares no rendimento pedagógico nas escolas do Distrito de Mandimba

Momade Raúl Suquia; Jaime Adamo Caísse; Zito Carlitos Rulua.....225

Capítulo 13: Avaliação dos conteúdos do currículo local: estudo comparativo das comunidades de Mitava e Nomba - Cidade de Lichinga

*Lourenço Celestino Tomás; Geraldo Vernijo Deixa;
Maria Isabel Moura Nascimento*.....241

PARTE II

ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL E A EMPREGABILIDADE JUVENIL.....255

Capítulo 14: O impacto do ensino técnico profissional (ETP) no mercado de emprego em Mocambique

Lidofonso Ernesto Michone; Mateus Lourenço André.....257

Capítulo 15: Ensino técnico profissional em Moçambique: reflexão sobre o percurso histórico e a absorção no mercado de trabalho graduados do nível médio

*Lito Raúl Nicolau; Almeida Meque Gomundanbe;
Maria Isabel Moura Nascimento*.....275

Capítulo 16: O conhecimento científico na concepção do aluno-trabalhador

Leonardo Guerra Machesso; Saide Aquimo; Lourenço Celestino Tomás.....287

PARTE III

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ZONAS RURAIS.....	307
--	------------

Capítulo 17: Análise das causas do abandono escolar nas zonas rurais – Posto Administrativo de Mitande

<i>Amélia José Muria; Nicodimo Augusto Taimo.....</i>	<i>309</i>
---	------------

Capítulo 18: Uso de TICs no processo de ensino de língua portuguesa: estudo de caso do ensino secundário aberto moçambicano de Metangula, 2020 – 2022.

<i>Abissalão Rafael Saimone Chadza; Sara Rafael Chadza.....</i>	<i>331</i>
---	------------

Capítulo 19: Reflexão pedagógica dos desafios de educação em Moçambique: um novo olhar do processo de ensino e aprendizagem nas comunidades rurais (2019 - 2023)

<i>Marcelino Jone Muleva.....</i>	<i>363</i>
-----------------------------------	------------

Capítulo 20: Atraso da escolaridade nas zonas rurais: uma reflexão sobre as estratégias levadas a cabo para a sua mitigação na Escola Primária de Namiugo no Distrito de Mandimba – Moçambique

<i>Vicente Maxwell.....</i>	<i>379</i>
-----------------------------	------------

PARTE IV

ENSINO NO PERÍODO PÓS COVID-19.....	405
--	------------

Capítulo 21: Desafios de avaliação no ensino-aprendizagem em tempo de pandemia coronavírus (Covid-19)

<i>Mário Augusto Bambisse Gumendanbe; Maria Isabel Moura Nascimento.....</i>	<i>407</i>
--	------------

APRESENTAÇÃO

A publicação do livro intitulado “Educação e pesquisa: caminho para a formação acadêmica e sócio-profissional no processo de ensino e aprendizagem” resulta de um conjunto de ações coletivas que têm sido realizadas em parceria entre pesquisadores brasileiros e moçambicanos. A obra aqui apresentada tem como organizadores os professores Almeida Meque Gomundanhe, Alice Castigo Binda Freia, Maria Isabel Moura Nascimento e Cláudio Pinto Nunes e o mestrando Agostinho Rosário Teimoso, sendo os dois primeiros da Universidade Rovuma (UniRovuma), Extensão de Niassa, em Moçambique; a terceira é docente da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UPEG), no Brasil; o quarto é pertencente à Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), também no Brasil e último organizador é mestrando em avaliação educacional, na Universidade Rovuma (UniRovuma), Extensão de Niassa, em Moçambique.

O livro integra uma série de outras ações que têm sido desenvolvidas, envolvendo as referidas universidades, as quais têm sido publicizada em outras formas de divulgação científica, a exemplo de artigos em periódicos, comunicações em eventos científicos e a realização de palestras em que se registra a participação de docentes das instituições, notadamente os docentes organizadores do presente livro.

O objetivo do livro é mesmo oferecer aos leitores algumas das pesquisas já desenvolvidas, sobretudo no âmbito do Curso de Mestrado em Avaliação Educacional, da Universidade Rovuma (UniRovuma), Extensão de Niassa. Assim, é possível afirmar que a tônica deste livro recai sobre o esforço em socializar pesquisas realizadas no âmbito da pós-graduação.

A obra está dividida em quatro partes e contém vinte e um capítulos, sendo que a primeira parte é a maior e a última a menor delas. As partes estão assim intituladas: Parte I – Processo de ensino e aprendizagem no Sistema Nacional de Educação; Parte II – Ensino técnico-profissional e a empregabilidade juvenil; Parte III – Processo de ensino e aprendizagem nas zonas rurais; e Parte IV – Ensino no período pós Covid-19.

A Parte I, “Processo de Ensino e Aprendizagem no Sistema Nacional de Educação”, está composta por treze capítulos. O capítulo um intitulado “Os caminhos para a significação dos conhecimentos e a relação entre CTS” é da autoria de Geraldo Alfredo Gueze. O estudo procura refletir sobre os caminhos (dados e a dar) para a significação da aprendizagem, considerando que o conhecimento e a ciência não são feitos de entidades isoladas. A pesquisa traz a compreensão de que, se o que falamos e tratamos não tem sentido; não tem o receptor; se o que tratamos em ciência não nos leva a comunicar com a sociedade, é vã essa ciência. A abordagem da pesquisa gira em torno da compreensão, criação e aplicação do conhecimento.

O capítulo dois tem como título “Supervisão interna e suas implicações na aprendizagem na Escola Básica de Ngame no Distrito de Mandimba” e é de autoria de Adriano António Laina e Almeida Meque Gomundanhe. O referido capítulo tem como objetivo geral analisar as implicações da Supervisão Interna no Processo de ensino-aprendizagem Escola Primária do 1º e 2º Grau de Ngame e tem como objetivos específicos a) identificar as formas da supervisão pedagógica interna; b) descrever a importância da supervisão pedagógica interna; c) descrever as ações desenvolvidas após a supervisão pedagógica interna. Quanto às metodologias, a pesquisa é de abordagem qualitativa e consulta bibliográfico. Para a recolha de dados utilizou-se a técnica

de entrevista dirigida a oito professores e dois membros de direção da escola (Diretor da escola e Diretor adjunto da escola). Dos resultados colhidos constatou-se que os professores e os membros de direção da escola têm algum conhecimento acerca dos procedimentos da supervisão pedagógica interna mas não obstante, necessitam de abordagem frequente deste tema para que se sintam envolvidos. Porém, os professores estão cientes da importância da supervisão pedagógica interna para evolução da carreira profissional. Alguns professores mostram-se insatisfeitos com os procedimentos aplicados na supervisão interna. O texto conclui apresentando sugestões para que haja maior comunicação e divulgação dos planos de supervisão.

O capítulo três é de autoria de Agostinho Rosário Teimoso, Carla Abdala e Saide Aquimo e tem como título “Condições, funcionamento e desafio das bibliotecas em escolas secundárias do Distrito de Mandimba”. A pesquisa buscou analisar as condições, o funcionamento e o desafio das bibliotecas no processo de ensino e aprendizagem em escolas secundárias. Esse estudo sobre as bibliotecas escolares no subsistema do ensino secundário, especificamente visa a) descrever o papel da biblioteca escolar no desenvolvimento do hábito da leitura e pesquisa; b) descrever o funcionamento e desafio das bibliotecas escolares no cultivo no aluno o hábito de leitura; c) aferir o entendimento dos alunos em relação a importância das bibliotecas escolares na aprendizagem; d) mapear as condições, situação de funcionamento e os desafios que o sector das bibliotecas enfrentam nas escolas. Com abordagem qualitativa e quantitativa, procedeu-se a entrevista com base num guião previamente elaborado para a recolha de dados. Para análise e discussão de dados recorreu-se a técnica de análise de conteúdo baseado em categorias de análise. Os resultados obtidos mostram a falta de um acervo bibliotecário que satisfaça as necessidades da escola, bibliotecários não qualificados para área, condições precárias (insuficiência de espaço de leitura, falta de cadeiras e mesas). Outro elemento é o fraco interesse dos alunos, pois a maioria utiliza a biblioteca apenas para a realização de trabalhos atribuídos pelos professores. Entretanto há aspetos de destaque, a bom

atendimento por parte da biblioteca e a pronta colaboração dos professores e o reconhecimento dos alunos pela importância da biblioteca escolar.

O capítulo quatro se intitula “As repercussões da origem social sobre o desempenho escolar: estudo na Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro” e tem como autor Ámido Sinésio Manuel. O estudo tem como objetivo geral, conhecer nas condições de origem social os fatores que influenciam o desempenho escolar dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro na disciplina de Português. Primeiramente pretende-se conhecer o aproveitamento pedagógico dos alunos na disciplina de português, descrever as condições socioeconómicas e culturais dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro, e analisar a influência das condições socioeconômicas e culturais têm sobre o desempenho escolar dos alunos na disciplina de Português na Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro. A pesquisa tem como método de abordagem, o dedutivo e o método de procedimento é estruturalista. Tem como técnica de recolha de dados a pesquisa documental, entrevista semiestruturada, observação direta intensiva e a pesquisa **bibliográfica**. Usou-se a amostragem por tipicidade ou intencional. O tamanho da amostra usou-se o critério da amostragem por saturação. A amostragem por saturação é útil para definir ou fechar o tamanho da amostra numa pesquisa. Concluiu-se que o desempenho escolar dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro na disciplina de Português, é influenciado pela origem social. Isto é, o capital social, cultural e económico que os alunos têm como herança social, exerce uma influência sobre o seu desempenho escolar.

O quinto capítulo, “Educação tecnológica e alteridade”, é de autoria de Antoninho Alfredo e Eusébio Félix. O texto traz para o debate a defesa de que a massificação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e sua diversificação de usos na educação tem sido de maior utilidade, permitindo a superação de vários problemas. Tal uso amplia alternativas pedagógicas, supera barreiras qualitativas das metodologias já consagradas. Este momento de “vacas gordas” que as TICs oferecem à educação chega a produzir em nós uma “reflexão indolente”: se elas são tão necessárias e

úteis porque reflectir sobre elas; é preferível não fazer nada e apenas gozar o momento. Esta reflexão é indolente porque desiste de pensar perante a necessidade do fatalismo do esvaziamento da experiência que diante dos benefícios da inteligência colectiva criada pelos meios virtuais de troca e produção de conhecimento, deturpa a constituição emancipadora e autónoma da subjectividade do indivíduo. De um modo geral, pretendeu-se com o capítulo demonstrar de que o uso indolente das TICs na educação pode oferecer um futuro latente de esvaziamento da experiência para a constituição emancipadora e autónoma da subjectividade do indivíduo. A pesquisa é de cunho qualitativo, alicerçado no método hermenêutico e na técnica de pesquisa bibliográfica, representa uma contribuição para o pensar actual dos desafios da educação.

O capítulo seis tem como título “Análise de competências de leitura e escrita dos alunos no 1º ciclo do ensino básico” e é assinado por Carla Abdala, José Marcelo Ánica, Tordoval Naide Muria e Maria Isabel Moura Nascimento. O estudo objectiva analisar as competências de leitura e escrita dos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa das Escolas Primárias situadas na cidade de Lichinga, província de Niassa, em Moçambique. A pesquisa é de natureza qualitativa-descritiva. Para análise e discussão dos resultados, optou-se pelas técnicas de análise de conteúdo associada a triangulação de dados. Os resultados obtidos indicam que há um esforço por parte dos professores no desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos pese embora persistirem lacunas que precisam de ser potenciadas pelos intervenientes do sistema educativo. Ou seja, o estudo revela que é necessário investir na indução continuada de professores em exercício em matérias metodológicas ou estratégias que impulsionem a progressão ou desenvolvimento de competências de leitura e escrita com vista o ensino de qualidade em Moçambique.

No capítulo sete, sob a autoria de Esmeralda Saudade Mário Paulo, Jaime Ádamo Caisse e Maria Isabel Moura Nascimento, traz o debate sobre “Análise de fatores do baixo aproveitamento pedagógico na disciplina de geografia no 1º ciclo do ensino secundário geral: estudo de caso na

Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula – Niassa”. A pesquisa tem como objetivo avaliar os fatores do baixo aproveitamento pedagógico dos alunos da 10ª classe na disciplina de Geografia, na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa. Especificamente, identificar os fatores que contribuem para o baixo aproveitamento pedagógico na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa, descrever as metodologias de ensino usadas pelos professores de Geografia, as condições de trabalho e seu nível de motivação e identificar os métodos e os instrumentos de leccionação usados pelos professores da escola em estudo no PEA, e pelos gestores da escola, que contribuem para melhorar a qualidade do ensino básico. Para se alcançar os objetivos, recorreu-se a pesquisa descritiva, pois, contribuem para a ocorrência dos fenómenos, aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o “porquê” das coisas. Quanto a forma de abordagem, trata-se de pesquisa quantitativo, pois, a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, e o ambiente natural é a fonte direta para colecta de dados. Para a colecta de dados recorreu-se à amostragem aleatória para selecção de 50 informantes, entre alunos e professores da Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa, os quais foram submetidos a um inquérito e a uma entrevista, visando colectar informações e opiniões sobre as causas que baixo aproveitamento pedagógico naquela escola.

O oitavo capítulo tem como título “Análise de uso de metodologias de ensino da leitura e escrita pelos professores na introdução da nova letra, na 1ª classe: estudo de caso da escola primária completa de Marrupa-Sede” e é escrito por Francisco Uame, Domingos Árabe e Alexandre Amisse. Com o trabalho pretendeu-se analisar o uso das metodologias de ensino da leitura e escrita na 1ª classe pelos professores, na introdução da nova letra. Metodologicamente, adoptou-se uma abordagem qualitativa, cuja recolha de dados recorreu-se as técnicas de revisão bibliográfica e entrevista semi-estruturada. Importa referir que a entrevista semi-estruturada foi aplicada a 5 professores que lecionam a 1ª classe. Os resultados obtidos mostraram que a metodologia de ensino da leitura e escrita usada pelos

professores entrevistados, para introduzir uma nova letra tem algumas lacunas, pelo facto de não observar a sequência do desenvolvimento das atividades de aprendizagem das habilidades da leitura e escrita numa letra por parte dos alunos, sobretudo no seguimento da exploração das imagens. É importante que durante a introdução da nova letra levar os alunos a desenvolverem as capacidades de abstração.

Idalina Alberto Baptista Mainato, António dos Santos João e Agostinho Rosário Teimoso são os autores do capítulo nove, cujo título é “Avaliação da ansiedade em estudantes universitários na fase de elaboração de trabalhos de culminação do curso”. O objetivo do estudo foi avaliar a ansiedade dos estudantes que se encontravam na fase de elaboração de trabalhos de culminação do curso. A pesquisa foi realizada em duas universidades públicas com estudantes dos cursos de Nutrição, Farmácia, Psicologia Educacional, Educação Física e Desporto e Optometria. Participaram no total 91 estudantes, dos quais, 44 de sexo feminino e 47 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 20 aos 45 anos. O estudo orientou-se pela metodologia quantitativa, quanto aos objetivos foi uma pesquisa descritiva, quanto a natureza a pesquisa foi aplicada. O instrumento usado foi a escala de ansiedade de Hamilton (HAM-A) adaptada ao contexto Moçambicano, e um questionário relacionado aos fatores preditores da ansiedade. Os dados recolhidos foram processados com recurso ao programa SPSS versão 25. Os resultados do estudo, revelaram que 97.8% dos participantes tiveram ansiedade, entre os quais 71.14% com ansiedade leve; 16.5% tinham ansiedade moderada; 9.9% tinham manifestado uma ansiedade severa e 2.2 % dos estudantes da amostra não apresentaram ansiedade. Estudantes dos cursos de Nutrição, Psicologia Educacional e Farmácia apresentaram maiores níveis de ansiedade. A ansiedade manifestou-se mais em sintomas do cunho psicológico, os fatores que mais desencadeiam a ansiedade dos estudantes nessa fase da vida académica são respectivamente: a falta de feedback do orientador, demora no processo de elaboração do trabalho e falta de obras literárias que discutem o assunto da pesquisa. A ansiedade teve maior prevalência e incidência nos estudantes do sexo masculino com

idades compreendidas entre os 20 aos 25 anos e menos em estudantes do sexo feminino.

O capítulo dez, “A inclusão das vistas de estudo no ensino de geografia: caso da Escola Secundária Geral de Muchenga”, de responsabilidade de Ivanilson Tomás António e Custódio Luís Manuel Raimundo, apresenta um estudo que foi realizado com intuito de influenciar os professores para utilização deste instrumento de ensino e aprendizagem da Geografia. O objetivo geral é de desenvolver metodologias para influenciar os professores de Geografia para inclusão das visitas de estudo no ensino da Geografia na Escola Secundária de Muchenga. A pesquisa cingiu-se numa abordagem qualitativa, do tipo exploratória; cujo levantamento dos dados foi efetuado a partir da pesquisa bibliográfica e da aplicação de entrevistas, observação direta e trabalho de campo. Os resultados mostram existir vários problemas que dificultam a realização das visitas de estudo, quer de natureza do programa de ensino de geografia, bem como os relacionados com escassez de condições financeiras e falta de condições logísticas para sua implementação. Por outro lado, o estudo apurou que as visitas de estudo não são encaradas pelos professores como instrumento pedagógico usual e importante para o ensino da Geografia. Assim, concluiu-se que os professores devem incluir as visitas de estudo nos seus planos de aulas e que estas não impliquem em custos, devendo ser realizadas no perímetro da cidade, que não envolvam deslocação para longas distancias.

O capítulo onze tem como título “Uso da língua materna nas aulas da língua portuguesa no ensino básico: sua implicação na aprendizagem do português nos níveis subsequentes” e é de autoria de Óscar Rosário Jorge Daniel. O estudo surge como consequência de uma pesquisa recém-terminada que visava compreender a influência da gramática da L1 (Cinyanja) na aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos que têm o Português como L2, realizada na Escola Primária Completa de Mechumwa, no Distrito de Lago, Província de Niassa. Durante a observação das aulas da Língua Portuguesa foi-se verificar que os professores usam a língua materna dos alunos não como auxiliar do

processo de ensino/aprendizagem nas aulas da Língua Portuguesa, mas sim, como se estivessem a lecionar a própria língua materna, desviando-se das metodologias e dos objetivos propostos pelo Plano Curricular do Ensino Básico, que segundo os quais, o ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo dotar os alunos de capacidades e habilidades para comunicar, oralmente e por escrito, de modo a participar integralmente na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo. Além disso, a metodologia usada pelos professores poderá perigar os alunos nos níveis subsequentes, onde as aulas são ministradas completamente em Língua Portuguesa. É nesta perspectiva que o presente estudo traz as metodologias viáveis do uso da língua materna nas aulas da Língua Portuguesa de modo a que os professores e os alunos do ensino bilingue consigam responder aos objetivos traçados pelo Plano Curricular do Ensino Básico. Neste contexto, o estudo baseou-se numa pesquisa bibliográfica que consistiu na leitura de vários autores que tratam sobre o papel da língua materna no ensino-aprendizagem de uma L2, tais como, Gallisson e Coste (1983), Lopes (1997), Stroud e Tuzine (1998), Chimbutane (2012), entre outros. Além disso, foram assistidas aulas de Língua Portuguesa da 10^a Classe e conversou-se com alunos e professores do Ensino Secundário Geral de Mechumwa.

O capítulo doze, penúltimo desta primeira parte do livro, é de autoria de Momade Raúl Suquia, Jaime Adamo Caisse e Zito Carlitos Rulia e se intitula “Implicações das infraestruturas escolares no rendimento pedagógico nas escolas do Distrito de Mandimba”. O texto destaca que a infraestrutura escolar é um dos maiores indicadores de qualidade de ensino indispensável no processo de aprendizagem, o qual envolve, as condições das salas de aula, bibliotecas, espaço físico para atividade extracurriculares, ginásios e espaços de lazer. Assim o capítulo buscou compreender a relação existente entre as infraestruturas escolares do rendimento pedagógico dos alunos das escolas Primária do distrito de Mandimba, especificamente procuramos identificar os aspetos relacionados com as Infra-estruturas escolares que podem afectar na qualidade de ensino das Escolas Primárias do distrito de Mandimba; Descrever estratégias que as escolas têm

implementado para lidar com problemas das infra-estruturas escolares no nível básico, Metodologicamente optamos na pesquisa Explicativa e envolveu a consulta bibliográfica para a recolha de dados recorremos as técnicas inquérito e observação direta. Constatamos por meio dos resultados que as infraestruturas escolares se encontram num estado degradado devido a desigualdades económicas entre as escolas, são salas erguidas com Pau-a-pique, sem paredes e cobertura de capim. São salas construídas pela comunidade circunvizinha. Constatou – se ainda que nos dias de mau tempo ou chuvas, o PEA não decorria normalmente.

O capítulo treze, último desta parte do um livro tem como título “Avaliação dos conteúdos do currículo local: estudo comparativo das comunidades de Mitava e Nomba- Cidade de Lichinga”, sob a autoria de Lourenço Celestino Tomás, Geraldo Vernijo Deixa e Maria Isabel Moura Nascimento. O trabalho visa compreender a forma como conteúdos do currículo local (CL) são seleccionados pelas comunidades para as escolas do 2º ciclo do Ensino Primário (4ª e 5ª classe). O trabalho baseou-se numa abordagem qualitativa, com recurso a dois instrumentos: o questionário e a entrevista semi-estruturada. Esses instrumentos foram aplicados a 6 professores, 3 directores de escolas e 6 membros da comunidade. A análise preliminar dos dados aponta para a exclusão dos membros das três comunidades no processo de selecção dos conteúdos locais. Esse facto ocorre devido a fraca divulgação dos documentos normativos. Constatou ainda que a obscuridade do processo de planificação constitui desafio à concretização do Currículo Local nas três escolas em estudo. Assim sendo, sugere-se a divulgação desses documentos juntos aos membros das comunidades envolvidas para esse efeito.

A Parte II deste livro, “Ensino Técnico-Profissional e a Empregabilidade Juvenil”, está composta por três capítulos. Assim, o capítulo catorze deste livro está intitulado “O impacto do Ensino Técnico Profissional (ETP) no mercado de emprego em Moçambique” e tem como autores Lidofonso Ernesto Michone e Mateus Lourenço André. O estudo objectiva aferir o contributo do Ensino Técnico profissional para o acesso no Mercado de Emprego em Moçambique. O objecto de estudo deste

artigo é responder a pergunta: “Qual é o contributo do ETP na redução do desemprego em Moçambique?” “inquietação assente no quadro legal que regula e promove a cultura do empreendedorismo e empregabilidade juvenil em Moçambique, legitimado pela Lei 23/2014 de 23 de Setembro, alterada e republicada pela Lei 6/2016 de 16 de Junho, Lei do Plano Integral da Reforma do Ensino Técnico Profissional (PIREP), que seja público ou privado. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, através de consulta de livros, leis e artigos com temáticas similares e relevantes ao tema. Das constatações feitas com base nos fundamentos teóricos e jurídicos que deram suporte o estudo, conclui-se que, as reformas e Políticas, não caminham em paralelo com a capacidade institucional, condicionando a integração tecnológica e impacto do ETP no mercado de trabalho. Na prática, constata-se modelos e sistemas de ensino, por vezes muito dispendiosos que contradizem a capacidade económica do País.

O capítulo quinze é de autoria de Lito Raúl Nicolau, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura Nascimento e tem como título “Ensino técnico profissional em Moçambique: reflexão sobre o percurso histórico e a absorção no mercado de trabalho graduados do nível médio”. O texto destaca inicial que o subsistema de Ensino Técnico profissional em Moçambique está sujeito avarias transformações, no entanto requeridas pelo mercado de trabalho. No entanto objectiva-se com o estudo reflectir sobre o percurso histórico do Ensino Técnico Profissional em Moçambique e a absorção no mercado de trabalho dos graduados do nível médio. Surgem muitas dificuldades de absorção dos graduados do Ensino Técnico Profissional nos diferentes ares formação. Todavia busca-se responder a seguinte questão: qual é o percurso histórico e a possibilidades de absorção no mercado de trabalho dos graduados de nível médio no Ensino Técnico Profissional? No que concerne à metodologia, usou-se a pesquisa bibliográfica, fundamentada na leitura, interpretação e análise de diferentes literaturas, teses, dissertações e artigos, que se referem ao tema em discussão. Igualmente recorreu-se a pesquisa documental, tendo-se analisado Leis do Sistema nacional de

Educação e planos estratégicos de Educação. Actualmente o Governo está preocupado em levar o aluno do Ensino Técnico Profissional, a atividades práticas para que este ganhe mais experiência porque o mercado de trabalho está sendo afetado pelo desenvolvimento tecnológico que está substituindo o trabalhador pelas máquinas, aumentando assim o índice de desemprego. Contudo, encoraja-se aos graduados de modo que, com as competências adquiridas no Ensino Técnico Profissional desenvolva capacidade de empreendedorismo na área em que foi formado.

O capítulo dezesseis, último desta segunda parte do livro, é intitulado “o conhecimento científico na concepção do aluno-trabalhador” e é de autoria de Leonardo Guerra Macheso, Saide Aquimo e Lourenço Celestino Tomás. O texto objectiva compreender o fenómeno do desinteresse do aluno-trabalhador pelos conhecimentos científicos que corporizam as diversas disciplinas de determinada classe, demonstrando tendência de foco apenas na certificação final por ser obtida. Foi realizado um estudo com aporte qualitativo, recorrendo-se a técnica de entrevista conduzida a quatro alunos-trabalhadores e três professores. Da análise das falas dos participantes, notou-se que os alunos estão cientes da necessidade de aprimorar o conhecimento científico e da sua importância na vida cotidiana e laboral, no entanto observa-se que os mesmos pouco fazem para aprendê-lo e, do lado do professor, para o motivar à aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem torna-se assim apenas um ritual de espera para a almejada certificação com vista a alimentar a perspectiva material do ensino.

A Parte III deste livro, “Processo de Ensino e Aprendizagem nas Zonas Rurais”, está composta por quatro capítulos. Desse modo, o capítulo dezessete do livro, “Análise das causas do abandono escolar nas zonas rurais – Posto Administrativo de Mitande”, é de autoria de Amélia José Muria e Nicodimo Augusto Taimo. O trabalho analisa o fenómeno do abandono escolar nas zonas rurais, tomando como estudo de caso do Posto Administrativo de Mitande, localizado no Distrito de Mandimba, província do Niassa. Na busca de respostas às perguntas de pesquisa colocadas, durante a realização deste estudo, baseou-se na combinação

de metodologias qualitativas. Tendo como principais questões de fundo, perceber os fatores que influenciam o abandono escolar e as ações levadas a cabo como forma de permitir que os alunos terminem os seus níveis de escolaridade. O abandono escolar ganhou contornos alarmantes no Posto Administrativo, neste âmbito as técnicas de recolha de dados foi a pesquisa bibliográfica. Ao longo da pesquisa foi possível perceber que o abandono escolar esta diretamente ligado aos fatores como os ritos de iniciação, casamentos prematuros e gravidez precoce, a falta de interesse por parte dos alunos, distância de casa a escola e falta de acompanhamento por parte dos pais e encarregados de educação. E como consequência constata-se um crescimento massivo do analfabetismo na comunidade, favorecendo assim a existência de muitos jovens em situações precárias. No âmbito da retenção dos alunos nas escolas, propõe-se que se incentive não apenas os alunos como também os pais, premiando ao pai que garantir a conclusão do ensino secundário do seu filho, dar palestras que possibilitem a compreensão da importância da educação. E que o governo determine idades entre 17 a 18 anos para que uma criança seja levada aos ritos de iniciação.

O capítulo dezoito é de autoria de Abissalão Rafael Saimone Chadza e Sara Rafael Chadza e tem como título “Uso de TICs no processo de ensino de língua portuguesa: estudo de caso do ensino secundário aberto moçambicano de Metangula, 2020 – 2022”. O trabalho procurou responder como é que as tecnologias de informação e comunicação são inseridas no processo de ensino aprendizagem, com objetivo de compreender a sua funcionalidade e contributo no desenvolvimento de habilidades de escrita em língua portuguesa na escola ESAM de Metangula. A metodologia utilizada foi baseada em pesquisa qualitativa quanto à abordagem, de carácter descritiva quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos técnicos, recorreu-se ao estudo do caso. Os dados colectados, foi por meio de uma entrevista dirigida a 2 professores e um questionário a 16 alunos onde se ressalta a importância e a necessidade do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação principalmente pelas exigências do mundo contemporâneo no processo

de ensino aprendizagem. Conclui-se que em função das respostas dadas pelos informantes (professores e alunos) indicam que o acesso aos computadores, à internet e outros equipamentos ligados às TICs não estão na generalidade à disposição dos alunos. Outrossim, o uso das tecnologias por si só não representa mudança pedagógica, se for usada somente como suporte tecnológico para ilustrar a aula, mas sim saber adequar a realidade dos alunos. Enfim, que haja formação contínua do corpo docente e que as TICs estejam bem integradas no processo de aprendizagem para apoiar e complementar o processo de ensino aprendizagem.

O capítulo dezenove, penúltimo desta terceira parte do livro, de autoria de Marcelino Jone Muleva, traz em seu título a “Reflexão pedagógica dos desafios de educação em Moçambique: um novo olhar do processo de ensino e aprendizagem nas comunidades rurais (2019 - 2023)”. Entender os desafios de Educação em Moçambique, no período da COVID-19, constitui o objetivo geral do estudo que para além de identificar os tais desafios e caracterizar o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) nas comunidades rurais, dedicou-se em propor medidas para o decurso eficiente da Educação nas comunidades rurais. É importante ter em mente que a pobreza, a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos humanos qualificados, a diversidade cultural e linguística no país (Sampaio, 2019), são alguns dos fatores desses desafios. No entanto, há que referir que o governo tem esforçado para melhorar a qualidade da educação no país, embora nas comunidades rurais ainda continuam os problemas com uma dimensão que ultrapassam o sistema educacional como, acesso limitado à educação, qualificação dos professores, recursos limitados, pobreza, necessidades básicas, preservação da cultura local, mudanças climáticas e desastres naturais (Chilundo, 2013). Para este estudo, foram desenhadas várias metodologias de estudo como, pesquisa-ação, estudos de caso, observação participante, entrevistas de grupos focais e a análise documental. A partir deste estudo, espera-se a melhoria da qualidade do PEA, promoção da equidade, fortalecimento científico entre os educadores e contribuição para o desenvolvimento de um sistema educacional mais eficaz, inclusivo e com perspectivas futuras.

O capítulo vinte, último da parte III deste livro, é de autoria de Vicente Maxwell e aborda “Atraso da escolaridade nas zonas rurais: uma reflexão sobre as estratégias levadas a cabo para a sua mitigação na escola primária de Namiungo no Distrito de Mandimba – Moçambique”. A pesquisa procurou responder a seguinte pergunta: Até que ponto o Atraso da Escolaridade contribui no mau rendimento por parte dos alunos da Escola Primária do Primeiro Grau de Namiungo? A preocupação não é, portanto, responder a questões prévias ou testar hipóteses, mas sim, descrever fenómenos concretos do problema, visto que, a investigação qualitativa é descritiva. Constitui como objetivo da pesquisa, compreender, até que ponto o Atraso da Escolaridade contribui no mau rendimento por parte dos alunos da Escola Primária de Namiungo. Especificamente, o estudo pretende analisar a convivência dos pais e/ou encarregados da educação e os seus educandos que distam arredor da Escola Primária do Primeiro Grau de Namiungo; descrever a relação entre professor-aluno da Escola Primária do Primeiro Grau de Namiungo; e propor estratégias discursivas para minimizar o atraso da escolaridade em alunos daquela escola. O trabalho tem suporte de autores como Berr (2001), Canário (1995), Ghedin (2012), Honda (2006), entre outros. Em relação à metodologia, quanto aos objetivos foi descritiva, quanto à abordagem foi pesquisa qualitativa, quanto ao procedimento cingiu-se na pesquisa de campo e quanto à natureza foi pesquisa aplicada. Aplicou-se a entrevista como técnica de recolha de dados aos alunos e questionário para professor que lecciona a 5ª classe. Portanto, com esta pesquisa, foi de verã importante, auxiliando na criação de condições para o melhoramento do processo de ensino, ajudando assim, na aderência dos alunos à escolaridade, e ainda com esta abordagem, ajudará na criação de um sistema de apoio em relação à Educação-comunidade de Namiungo por meio de processo ensino.

A Parte IV deste livro, “Ensino no Período Pós Covid-19”, está composta apenas um capítulo. Portanto, o último capítulo do livro tem como título “Desafios de avaliação no ensino-aprendizagem em tempo de pandemia coronavírus (Covid-19)” e é escrito por Mário Augusto

Bambisse Gumendanhe e Maria Isabel Moura Nascimento. Os desafios da avaliação no processo ensino-aprendizagem são enormes, incluindo os contornos do processo avaliativo na educação em tempos de Pandemia Coronavirus SARS-CoV-2, causadora de Covid 19. Após a declaração da pandemia Coronavirus Covid-19, pela OMS (Organização Mundial da Saúde) no dia 11 de Março de 2020, constatou-se a nível mundial grandes mudanças sócio laborais em vários sectores, resultando em adopção de medidas de isolamento social para se evitar a disseminação do vírus, incluindo a suspensão das aulas presenciais. O que, também afetou o sector de Educação, do qual Moçambique não ficou alheio às referidas mudanças. Foi publicado o decreto presidencial nº 11/2020, em 30 de Março, que anunciava o Estado de Emergência. No artigo 1, é declarado o Estado de Emergência em todo o território nacional por razões de calamidade pública. Perante isso, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, teve que definir medidas específicas para se prevenir o contágio nas escolas. Este artigo pretende induzir à adopção de métodos avaliativos mais sustentáveis no processo educacional, analisando as formas de ensino e aprendizagem, com base no processo avaliativos, adoptados em tempos de pandemia Coronavirus Covid 19, a fim de compreender se os elementos avaliativos foram adequados por meio das plataformas virtuais, perspectivando aos novos desafios do sector de educação, onde o uso das tecnologias de informação e comunicação é estruturado e ampliado a cada momento. A pesquisa é qualitativa, recorrendo-se às contribuições académicas realizadas, artigos referentes ao conteúdo em epígrafe, explorando também alguns aspetos avaliativos resgatados durante o retorno à normalidade.

Com a leitura dos vinte capítulos do livro, espera-se que os leitores tenham conseguido agregar a seus conhecimentos uma visão geral acerca das temáticas abordadas pela obra, que procurou disponibilizar um conjunto de estudos em um mesmo livro. Cada capítulo do livro, então, traz de forma breve vinte e um estudos, os quais podem ser amplamente discutidos e ampliados, tanto por meio de debate da obra em situações educativas em salas de aula, como discussões em grupos de pesquisa.

Além disso, espera-se que o livro possa ser fonte de leitura também por parte de profissionais da educação nas instituições escolares e nos sistemas de ensino, como fonte de provocação do aprofundamento do debate em processos de formação continuada de professores e demais profissionais da educação. Ademais, considerando o rigor científico empregado para produção de cada texto, que, por sua vez, são fruto de estudos realizados dentro da dinâmica e com os princípios de produção da pesquisa científica, deseja-se que os capítulos presentes nesta obra sejam úteis também para a formação de pesquisadores, seja no estudo acerca das metodologias utilizadas, seja no debate teórico sobre as temáticas pesquisadas.

Por fim, resta desejar boa leitura, aprendizagens significativas e, sobretudo, que a leitura seja provocativa de novas aprendizagens!

Almeida Meque Gomundanbe
Alice Castigo Binda Freia
Maria Isabel Moura Nascimento
Cláudio Pinto Nunes
Agostinho Rosário Teimoso
(Organizadores)

PARTE I

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Capítulo 1

OS CAMINHOS PARA A SIGNIFICAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E A RELAÇÃO ENTRE CTS

Geraldo Alfredo Gueze

Introdução

O conhecimento e a ciência não são feitos de entidades isoladas. As palavras existem para explicitar o conhecimento, e elas só tem sentido quando são compreendidas pelos outros. A língua é um conjunto de sinais gráficos ou acústicos que convencionamos e damos sentido para nos comunicar. Assim sucede com a ciência, se o que falamos e tratamos não tem sentido, se o que tratamos não tem o receptor, se o que tratamos em ciência não nos leva a comunicar com a sociedade, é vã essa ciência. A tecnologia tem relação com a Ciência, tanto na concepção de cada um dos ramos, bem como no contributo de uma para o desenvolvimento da outra.

A questão sobre o papel destes campos obriga a integrar a sociedade como a terceiro elemento da tríada. Os sistemas educativos buscam de forma constante estratégias metodológica que levem o aluno a ter uma facilidade na compreensão plena do conhecimento, com aplicação de tecnologias educativas apropriadas com vista a suprir as necessidades da sociedade. Vários caminhos têm sido criados e estabelecidos na educação

para que o conhecimento tratado em sala de aula produza significados na sociedade.

Alguns caminhos passam pelas estratégias de aprendizagem significativa, o ensino baseado no quotidiano, contextualização do ensino, ensino baseado na relação CTS, etc. O presente estudo faz uma reflexão da evolução das estratégias didáctico metodológico que visam dar uma significância da aprendizagem.

Aprendizagem significativa

Estudos recentes introduzem essa matéria sobre a aprendizagem significativa. Significância da aprendizagem ou valor do aprendido etc.

Mortimer (2003), refere que uma aprendizagem significativa exige mecanismos para a compreensão de significado para posterior estabelecimento de relações com às experiências anteriores e presentes do aluno, perspectivando a utilização do que é aprendido em diferentes situações. Neste contexto, o nosso ensino parece que ainda persegue a primeira etapa da busca pela compreensão de diferentes matérias.

Quotidiano e/ou contextualização

Paralelamente a estas abordagens da busca de significação do que se aprende, há os que tratam o ensino baseado no quotidiano ou contextualização. Dois termos antagónico, com vectores e direcções diferentes (GUEZE, 2016). Sobre o assunto discutiremos na próxima publicação. Contudo, entende-se nesta reflexão que o contextualizar é o acto de construir significados, incorporando valores (citação), pressupõe uma adequação do conteúdos, do que se aprende na sala às práticas do dia-a-dia do aluno, sem no entanto se preocupar com o que emerge primeiro para facilitar a aprendizagem.

Santos e Silva (2012) afirma que ao contextualizar um conteúdo espera-se que o aluno seja educado cientificamente e participe de forma activa na busca de soluções para os problemas enfrentados no seu quotidiano.

Contudo a contextualização e o ensino baseado no quotidiano procuram formas para que o contexto social esteja/seja a base da aprendizagem ou pelo menos que a aprendizagem se inspirem no contexto e nas práticas sociais. Mais uma vez vem aqui a necessidade de dar o sentido do que aprende, o sentido social da ciência e da escola.

Santos e Schnetzler (2003, p.50), salientam:

[...] a ciência/conteúdo... não pode ser ensinada como um fim em si mesma, senão estaremos fugindo do fim maior da educação básica, que é assegurar ao indivíduo a formação que o habilitará a participar como cidadão na vida em sociedade.

Relação Ciência e Tecnologia (CTS)

Em terceiro plano, existe a corrente pedagógica defensora da aprendizagem que se assenta na busca da relação entre a Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS/STS). A visão CTS encontra uma indissolubilidade entre a ciência, tecnologia e a sociedade pela génese e significância de cada uma destas áreas. Todos sabemos o que é ciência e o que é sociedade, talvez seja necessário clarificar aqui que a tecnologia não se refere apenas as máquinas e equipamento electrónico, mas a todo o domínio e capacidade de fazer algo, tal como refere Bazzo (2014) que A tecnologia integra um conjunto de elementos materiais, ferramentas, máquinas e o saber fazer, a comunicação e as relações interpessoais.

Razões e fundamentos para a indissociabilidade da CTS tem a ver com o facto de que: (i) A CTS são processos guiados pelo homem e pela razão humana; (ii) a CTS são processos dinâmicos: não há ciência que se desenvolve se a sociedade não estiver a evoluir, não há sociedade desenvolvida com a tecnologia do “Papiro”; (iii) tanto a Ciência, a tecnologia e a sociedade é fonte e origem de conhecimento. Sobre este último ponto que centra a nossa discussão.

- Qual é o fim último do conhecimento?
- Como é que o conhecimento chega a escola?
- Qual é a origem desse conhecimento, escola? Comunidade?
- Onde se busca o que se aprende?

Se tivermos o pensamento de que o único sentido do conhecimento é escola para a comunidade estaremos viabilizando o ensino baseado no cotidiano. Será o mesmo pensar que caminho para a produção científica segue um único sentido: cientista/ciência para a escola e desta para a comunidade (Cientista – escola – comunidade). Este princípio coloca a comunidade sempre refém da escola e esta a espera do cientista. Este caminho é oposto ao enfoque CTS que, segundo Bouzon, Brandão, Santos e Chrispino (2018), está diretamente relacionado com a possibilidade de promover a formação de indivíduos capazes de fazer escolhas de forma democrática.

O cientista é um ser social e só estuda o que a sociedade lhe oferece como inquietação para devolve-la a esta mesma sociedade (indissociabilidade). A sociedade tem várias exigências/necessidades que demandam novas tecnologias; com o conhecimento científico são desenvolvidos protótipos tecnológicos e colocados ao serviço da sociedade. Estes dois exemplos mostram que, em qualquer ponto de partida dá se a volta inteira até ao ponto de partida.

Assim, uma valorização da relação CTS procura-se dar significância do conhecimento em três dimensões

- Significação no sentido de compreensão (Consciência social, científica e tecnológica: estratégias e pesquisas e tecnológica),
- Significação no sentido de Criação (pesquisa Social, científica tecnológica)
- Significação no sentido de aplicação (utilidade social, tecnologia e científica),

Como professor, planificador, gestor de educação como e o que faço para que sistema de educação seja o local da convergência da relação CTS. Até que ponto nossos planos de trabalho e de ensino abordam e reflectem a indissociável relação da CTS.

Considerações finais

A aprendizagem significativa, a contextualização, a abordagem baseada no cotidiano e a abordagem CTS, são a busca insensata dos caminhos para uma significação do conhecimento na nossa sociedade, nas

nossas escolas e locais de trabalho. Esta reflexão nos induz a ideia de que uma reflexão baseada na indissociabilidade da CTS pode nos conduzir a um caminho em que, gradualmente se procura sair da única dimensão de compreensão das matérias ensinadas para dimensões elevadas.

A significância do conhecimento através da relação CTS, apesar de ser complexa, permite identificar as várias fontes e origem do conhecimento e as várias direcções do se aprendeu.

Referências

BAZZO, Walter Antonio. **Ciência, Tecnologia e Sociedade e o contexto de educação tecnológica**. 4ª edição, Editora UFSc; Florianópolis, 2014.

BOUZON, Júlia; BRANDÃO, Juliana; SANTOS, Taís C. dos; CHRISPINO, Álvaro. **O Ensino de Química no Ensino CTS Brasileiro: uma Revisão Bibliográfica de Publicações em Periódicos, Cadernos de Pesquisa**, Brasil, 2018.

GUEZE, Geraldo Alfredo. **Contextualização das Práticas sociais no ensino de Química**, Universidade Pedagógica, Moçambique, 2016.

MORTIMER, Eduardo Fleury; SANTOS, P. L. Wildson. **Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem C-T-S (Ciência – Tecnologia – Sociedade) no contexto da educação brasileira**.

ENSAIO - Pesquisa em Educação em Ciências. 2(2). Brasil, 2003.

SANTOS, Éverton da Paz; SILVA, Givanildo Batista. **Educação e Ensino de Ciências Exatas e Biológicas**, VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristovao, Brasil, 2012.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco; SANTOS, Wildson Luiz Pereirs. **Educação em Química: compromisso com a cidadania**. 3ª ed. Ijuí Brasil, 2003.

Capítulo 2

SUPERVISÃO INTERNA E SUAS IMPLICAÇÕES NA APRENDIZAGEM NA ESCOLA BÁSICA DE NGAME NO DISTRITO DE MANDIMBA

*Adriano António Laina
Almeida Meque Gomundanbe*

INTRODUÇÃO

A educação escolar é um processo que se pode entender a partir do momento em que o indivíduo ingressa à escola até o culminar de sua formação e quiçá servir onde sua formação seja necessária.

Contudo, encontramos neste caso a supervisão, um processo de enorme relevância na tomada de novas posições no capítulo da lecionação de aulas e não só, assim, Alarcão e Tavares (2003, p. 16), conceituam supervisão como “um processo em que o professor, em princípio, mais experiente e mais formado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Compreende-se que trata-se de um processo dinâmico que busca, continuamente, as melhores estratégias para responder aos novos desafios que a continuidade, transformação e desenvolvimento da sociedade impõem.

Espera-se que a presente pesquisa desperte a consciência dos gestores escolares no sentido de tornar a supervisão interna uma ferramenta de aprimoramento e superação das competências dos professores e dos problemas respetivamente no PEA e que considerem a supervisão interna como meio eficiente para a melhoria da qualidade de ensino.

Supervisão Interna e suas Implicações na Aprendizagem, é o tema deste estudo que visa analisar o impacto da supervisão interna no processo de ensino- aprendizagem. A pesquisa foi realizada na Escola Primária do 1º e 2º Grau de Ngame no Distrito de Mandimba, na província do Niassa. Na presente pesquisa foi possível constatar que, embora que a realização da supervisão seja de carácter obrigatório, encontramos um vazio, pois, ela é efectuada apenas para o cumprimento das metas e tarefas, ela não visa a melhoria da atividade lectiva. Este facto é notável quando a supervisão não muda ou seja não altera a dinâmica do trabalho docente. Neste contexto procuramos compreender as implicações que a supervisão Interna tem no Processo de Ensino- Aprendizagem na Escola Primária do 1º e 2º grau de Ngame?

Constituem objetivos desta pesquisa analisar as implicações da Supervisão Interna no Processo de Ensino-Aprendizagem Escola Primária do 1º e 2º Grau de Ngame. Especificamente pretendemos a) identificar as formas da supervisão pedagógica interna; b) descrever a importância da supervisão pedagógica interna; c) descrever as ações desenvolvidas após a supervisão pedagógica interna. Com estes objetivos foram formuladas as seguintes perguntas de pesquisa: a) de que forma é realizada a supervisão pedagógica interna nesta escola? b) Que importância tem a supervisão pedagógica interna? c) Que ações tem realizado após uma atividade de supervisão pedagógica?

2. QUADRO TEÓRICO

2.1. Origem da supervisão

Os estudos na área da educação datam desde a Grécia Antiga. Neste contexto, Saviani (1999, p. 15) afirma que o “fenómeno Supervisão

como componente da educação surge, também na Antiguidade, quando a figura do pedagogo era confundida com a do escravo que conduzia, vigiava, controlava todos os actos de ensino-aprendizagem das crianças”.

Outrossim, os artesãos organizavam-se em corporações de ofício, na qual realizavam tarefas ou funções bem definidas, seguindo uma rígida hierarquia iniciada pelo mestre, oficiais e aprendizes (NUNES, 2014; JÚNIOR; CUNHA, 2012). Os oficiais eram remunerados de acordo com seu trabalho enquanto os aprendizes recebiam casa, comida e o aprendizado. Contudo entende-se que a supervisão é uma atividade remota que teve como objetivo o controlo das diversas atividades desenvolvidas pelos homens primitivos como é o caso da agricultura e da pastorícia. Nessa mesma época, a supervisão serviu para supervisionar a educação dos escravos por intermédio dos que eram considerados mestres.

2.2. Conceito de supervisão

Para que uma atividade alcance os objetivos almejados é necessário que a supervisão seja vista como a componente chave. Entretanto, de acordo com Andrade (1976, p. 9),

Etimologicamente, a palavra supervisão é composta pelo prefixo super (“sobre”) e pelo substantivo visão (“ação de ver”); assim, o significado da palavra é “olhar de cima”, no sentido de controlar a ação do outro, significa ver sobre, ver acima de, visão mais abrangente do sistema/fenómeno do que um só elemento do sistema.

Já para Alarcão e Tavares (2003, p. 16), “a dinâmica da supervisão deve continuar através da auto supervisão ou da supervisão realizada no seio do grupo dos colegas. Então, supervisão é, fundamentalmente, interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar”.

Assim, a partir dos conceitos acima ilustrados, podemos concluir que a supervisão é um elemento crucial no PEA e que tem como principal papel o monitoramento das atividades do professor. Contudo, a supervisão tem como objecto de estudo a prática pedagógica do professor.

2.3. Tipos de supervisão

A supervisão é uma componente fundamental no processo de ensino e aprendizagem por isso é muito preponderante saber selecionar o tipo de supervisão de modo a responder a nossas expectativas, assim, Tales (1997, p. 135), alerta que existem quatro tipos de supervisão a destacar: Supervisão corretiva, do tipo inspeção fiscalizadora dado que a sua essência está na identificação de faltas, lacunas e defeitos do professor sem antes investigar as suas causas;

Supervisão preventiva - visa prevenir ao invés de corrigir os erros ou falhas do professor. Neste tipo de supervisão o supervisor deposita confiança no professor e na sua atividade porque são estes os pontos-chave da sua atuação;

Supervisão construtiva - baseia na ajuda e na apreciação construtiva do trabalho dos professores visando melhorar o seu desenvolvimento profissional e facilitar as suas atividades no processo de ensino e aprendizagem;

Supervisão criadora - este tipo de supervisão estimula o professor a usar procedimentos que se adequam às situações reais da escola respeitando as diferenças de personalidade de cada professor deixando-o em liberdade para que crie e produza com as próprias possibilidades e circunstâncias.

Outrossim, em termos de abrangência, de acordo com Nihia (2001 apud MUZAWANGA, 2021, p. 8), existem dois tipos de supervisão nomeadamente: Escolar e Pedagógica.

- a) Supervisão Escolar – é um serviço de apoio de todas as atividades da escola, que tenham influência no PEA, visando a sua melhoria na planificação, coordenação, e execução, para que sejam atendidas as necessidades e aspirações dos alunos e da comunidade, bem como a efetivação dos objetivos traçados.
- b) Supervisão Pedagógica – é uma assistência às atividades docentes. A supervisão pedagógica é mais específica, se ocupa na verificação das atividades didático-pedagógicas, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem em si.

A supervisão pedagógica é a mais específica para o acompanhamento das atividades realizadas na escola, sobretudo na sala de aulas, pois, a supervisão é provida por profissional dotado de experiências.

A supervisão pedagógica por sua vez pode ser externa e interna.

a) Supervisão pedagógica interna: para Simbine (2009 apud MUZAWANGA, 2021, p. 18) a supervisão pedagógica interna “é aquela que é realizada pela direcção da escola aos docentes, e estes por sua vez são responsáveis dos setores, professores e trabalhadores em geral.”

De acordo com o autor acima, uma prática comum desse tipo de supervisão são as assistências de aulas, onde um professor assiste ao colega da mesma área ou de áreas diferentes, com vista a se apoiarem mutuamente a melhorar a prática pedagógica.

Mas também, de acordo com Simbine (2009, p. 63), “a supervisão pedagógica interna é realizada pelo responsável máximo da escola ou seja, pelo director na qualidade de supervisor. Por sua vez, os supervisionados são todos responsáveis dos sectores de trabalho, professores e trabalhadores em geral”. Ainda de acordo com este autor:

Uma variante comum deste tipo de supervisão nas nossas escolas é a prática das assistências mútuas que consistem na possibilidade que um professor tem de assistir outro colega da mesma área ou de área diferente para, de igual para igual, apoiarem-se a melhorar a prática pedagógica e mediante o registo das dificuldades mais comuns, a escola como um todo procura formas de superação (as jornadas pedagógicas internas são um exemplo prático).

Contudo, com base nos autores acima referenciados concluímos que, a supervisão pedagógica escolar é a que é realizada na escola por pessoas habilitadas ou seja, com muita experiência de forma a assessorar aos professores que tem menos experiência com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

Supervisão Pedagógica externa: A supervisão pedagógica externa é feita por responsáveis vindos de fora da escola. Assim, Simbine (2009 apud MUZAWANGA, 2021, p. 17), defende que,

Supervisão pedagógica externa é aquela que é feita por responsáveis ou técnicos oriundos de outros lugares fora da escola, como é o caso dos coordenadores de Zip¹s, técnicos das REG²s nos Serviços Distritais, dos DDP³s e da DNEG⁴. Nesta supervisão, os supervisores são as direções de escolas, os professores e os demais trabalhadores.

Estes tipos de supervisão quando executado com eficiência e seguindo as diretrizes na qual foram desenhadas, constituem uma ferramenta valiosa na luta contra a falta de qualidade no processo de ensino e aprendizagem, outrossim é a melhoria da atividade docente, que com a supervisão tanto interna como externa ajuda a detectar dificuldades e propor medidas de solução pedagógicas.

2.4. Etapas da supervisão

Uma vez que a supervisão é uma ação de apoio contínuo ao professor, essa atividade não deve ser feita de forma espontânea, deve ser planificada, monitorada e avaliada de forma a assegurar o cumprimento da tarefa de apoio ao professor e conseqüente desenvolvimento da escola. Entretanto, Formosinho (2002, p. 35), alerta que “o trabalho da supervisão desenvolve-se através de três etapas”: planificação, acompanhamento e controle.

a) Planificação – representa o momento em que se desenha o roteiro de atividades.

A planificação da supervisão deve descrever o objetivo do trabalho, isto é, deve ser exequível e flexível, a fim de poder ajustar a novas necessidades que surjam e às modificações que possam ocorrer na vida escolar.

b) Acompanhamento – é a etapa que observa o desempenho dos professores, orienta e coordena os trabalhos dos mesmos. O acompanhamento preocupa-se em fazer com que todas as planificações sejam executadas com eficiência.

¹ Zona de Influencia Pedagógica

² Reparticao de Ensino Geral

³ Departamento de Direcao Pedagógica

⁴ Direcao Nacional de Ensino Geral

c) Controle/avaliação - A avaliação abrange todo o processo escolar para descobrir porque certos fenómenos aconteceram e/ou o que deve ser feito para melhorar um desempenho fraco. Para que um projecto de avaliação escolar seja eficaz, o diretor e o corpo docente devem cooperar e trabalhar em equipa. O controlo visa assim: A avaliação do rendimento escolar; Ajustamento quanto à eficiência do ensino; Observação quanto à mudança de comportamento dos educandos; Tratamento e análise dos dados recolhidos; Recomendação de medidas que visam sanar as deficiências constatadas, tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Neste âmbito, alicerçando-nos nas afirmações do autor Simbine acerca das etapas da supervisão, podemos concluir que, uma vez que a supervisão é uma atividade de apoio contínuo ao professor, requer obedecer etapas importante como a planificação, o acompanhamento e o controlo/avaliação como forma de assegurar que os objetivos sejam alcançados.

2.5. Formas de supervisão

A supervisão dada a sua importância, e para que continue sendo um forma de apoio contínuo ao professor com o propósito de melhorar o desempenho profissional do docente, é necessário que se tenha em atenção formas assertivas de se realizar. Todavia, Formosinho (2002, p. 147) refere que para o desenvolvimento do professor implica o uso de práticas de supervisão em diferentes formas nomeadamente:

- a) Supervisão Amistosa: reina clima de amizade entre o supervisor e o supervisionando para que haja cooperação.
- b) Supervisão Conselheira: o supervisor apresenta-se como modelo e, os professores são orientados a agir com o perfil.
- c) Supervisão monitoramento: o supervisor acompanha, verifica as dificuldades e propõe sugestões para melhoria da atividade docente.
- d) Supervisão Consultiva: o supervisor tem habilidades e influencia aos professores, estes consultam a ele como trabalhar porque tem bagagem para tal.

- e) Supervisão Clínica: a principal característica é a interação que se estabelece entre o supervisor e o supervisionando, reina aqui a camaradagem.
- f) Supervisão da Responsabilidade absoluta: o supervisor desempenha a função do papel tradicional, responsabiliza o professor pelas escolhas que faz.

Como podemos ver, a supervisão pode ser feita de várias formas, uma com característica influenciadora ao professor supervisionado e outra com o papel tradicional de responsabilização do professor pelas escolhas por ele feitas mas, todas com o objetivo principal de ajudar o profissional a ultrapassar as dificuldades que encara no exercício das suas atividades.

2.6. Objetivos da supervisão pedagógica

O processo de ensino-aprendizagem, o professor é um profissional que trabalha isoladamente numa sala de aula com os seus alunos mais do que um profissional que trabalha colaborativamente com outros profissionais. Entretanto para que esse profissional seja supervisionado tem de se ter em conta os objetivos da supervisão.

De acordo com Alarcão e Tavares (1987, p. 34 apud GASPAR *et al.* 2012, p. 31), afirma que,

Ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores.

Contudo, podemos concluir que os objetivos da supervisão pedagógica resumem-se no apoiar/acompanhar ao professor a ultrapassar as dificuldades para o desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

2.7. Perfil do supervisor pedagógico

Para a execução de qualquer tarefa, é necessário que se tenham em conta com o perfil da pessoa para estará em ação. Por isso que

Alarcão e Tavares (2003, p. 72) sugerem que as atividades do supervisor pedagógico devem estar acompanhadas pelo seguinte perfil profissional: a) espírito de auto- formação e desenvolvimento; b) capacidade de identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência; c) capacidade de resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas; d) Capacidade de experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria; e) consciência da responsabilidade que coube o professor no sucesso, ou no insucesso, dos alunos; f) entusiasmo pela profissão que exerce e empenho nas tarefas inerente; g) capacidade de trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

Em muitos pontos referentes ao perfil do supervisor pedagógico encontramos com frequência a palavra capacidade e segundo o nosso ponto de vista, a repetição dessa palavra vem justificar que a escolha de um supervisor pedagógico deve ter três alicerces fundamentais:

- a) Formação psicopedagógica – A formação psicopedagógica vai permitir que consiga responder às diversas situações que emergem no processo de lecionação e que o professor supervisionado não consegue dar uma resposta pronta e adequada.
- b) Experiencia de cinco anos - Só quem tem mais anos de experiencia numa certa atividade é capaz de guiar os novos profissionalmente. Embora existam outros pressupostos adjacentes à experiencia, pensa-se que em cinco anos é capaz de colher várias experiências dado que para além da própria atividade de lecionação este participa em seminários de capacitação que enriquecem a sua profissão.
- c) Caracter carismático do supervisor – na nossa perspetiva de análise, o caracter carismático está relacionado com a inclinação da pessoa. É importante que estes profissionais sejam conduzidos às atividades de supervisão por que têm a capacidade natural que pode ser enriquecida pela formação e pela experiencia.

2.8. Importância da supervisão

A supervisão tem sido nos últimos anos um grande e importante meio de acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino. Entretanto, MINED (2003 apud MUZAWANGA, 2021, p. 8) refere que a supervisão surge como um elemento chave no processo educativo, por contribuir para a melhoria do trabalho dos atores da arena pedagógica, concretamente:

- a) Fazer um acompanhamento do processo educativo;
- b) Ajudar o professor a melhorar o seu desempenho e sanar dificuldades no PEA;
- c) Motivar e encorajar os professores a continuarem a desempenhar com zelo, dedicação e responsabilidade o seu papel de educadores.
- d) Necessidade de garantir a unificação e desenvolvimento dos curricula.

Contudo, podemos concluir que a supervisão pedagógica tem muita importância na componente educativa visto que, é através dela que tornasse possível traçar estratégias de maneiras a dar mais qualidade o ensino e aprendizagem.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Para a realização desta investigação recorreu-se ao estudo de caso, com uma abordagem qualitativa, tendo como suporte na pesquisa bibliográfica. Quanto a técnica de colecta de dados, optamos por questionário. O estudo de caso permitiu-nos, estudar, de uma forma aprofundada e detalhada, as práticas relacionadas com as atividades de supervisão pedagógica interna pelos professores e membros de direção da escola primária do 1º e 2º grau de Ngame. A abordagem qualitativa visa descrever as práticas dos professores e dos membros da direção da escola primária do 1º e 2º grau de Ngame. A pesquisa bibliográfica consistiu na leitura de artigos e livros, aprofundando os fundamentos teóricos para a abordagem do nosso tema.

Sendo questionário conjunto de questões formuladas, foi dirigido aos professores e membros de direção da escola primária do 1º e 2º grau de Ngame, com vista a responder as questões de pesquisa envolvidas neste trabalho.

Foram envolvidos no estudo concretamente na entrevista, 10 participantes sendo um (1) Director da Escola, um (1) Director Adjuntos da Escola e oito (8) professores do (1ª à 7ª classe) dos quais oito (8) homens e duas (2) mulheres.

Como forma de manter oculta a identidade dos participantes da pesquisa, desta feita, foi necessário usar algumas letras para substituir os nomes dos entrevistados. As letras usadas foram: (P) maiúscula para professores, (DE) para Director da Escola e (DAE) para o Director Adjunto da Escola. No caso em que numa classe foi mais de um professor entrevistado, a letra P vem acompanhada de uma outra letra minúscula, que identifica a turma em que o professor lecciona.

P1-significa professor da 1ª classe; P4-significa professor da 4ª classe; P5-significa professor da 5ª classe; P7a-significa professor da 7ª classe turma A; P7b-significa professor da 7ª classe turma B; P7c-significa professor da 7ª classe turma C; P7d-significa professor da 7ª classe turma D; P7e-significa professor da 7ª classe turma E.

Para análise dos dados, foi escolhida a técnica de “Análise de conteúdos” que foi essencial para o tratamento dos resultados desta investigação, relativo ao seguinte problema (Que implicações tem a Supervisão Interna no Processo de Ensino-Aprendizagem na Escola Primária do 1º e 2º grau de Ngame?) que permitiu ao investigador o apuramento das suas conclusões. Assim para melhor percepção dos resultados tornou indispensável a planificação da investigação, a colheita de dados, o tratamento e análise dos dados. O processo de análise e interpretação de dados foi uma tarefa laboriosa e exigente que permitiu a concretização dos objetivos específicos deste trabalho científico. O primeiro passo para analisar os dados e obter os significados aos depoimentos dos professores foi de olhar os resultados gerais, antes, porém, foi muito importante relembrar os objetivos da pesquisa e as questões de pesquisa que tivemos antes de receber os resultados. Segundo Gomes (2014, p. 70) a “análise de conteúdo é uma técnica de tratamento

de dados colectados, que visa à interpretação de material de carácter qualitativo, assegurando uma descrição objectiva, sistemática e com a riqueza manifestada no momento da colecta dos mesmos”. Esta forma de análise foi escolhida porque, visa investigar os discursos dos professores de maneira sistematizada e por meio de um sistema de *categoria* que foi desenvolvido a partir do material e guiado por teorias. Nesta investigação foram selecionados as respostas com uma características ou significados aproximados para permitir que o pesquisador tira-se ou fizesse uma análise interpretativa, porque segundo Gomes (2004, p. 70) “a palavra categoria, em geral, se refere a um conceito que abrange elementos ou aspetos com características comuns ou que se relacionam entre si”. Desta mesma forma, na análise dos dados da pesquisa em estudo, as categorias ajudaram-nos a organizar, separar, unir, classificar e validar as respostas encontradas pelo nosso instrumento de colecta de dados.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise e interpretação dos resultados, foi escolhida a técnica de “Análise de conteúdos” que foi essencial para o tratamento dos resultados desta investigação.

Assim, para melhor percepção dos resultados, tornou-se indispensável a planificação da investigação que observou as seguintes fases: a colecta de dados, o tratamento e análise dos dados. Os dados foram organizados em duas partes: a primeira com questões comuns para professores e membros da direcção da escola e a segunda parte com questões específicas aos dois grupos de participantes.

4.1. Apresentação, discussão e análise de dados da entrevista dirigida aos professores e membros de direcção Baseadas nas questões comuns

a) Conceito da supervisão pedagógica interna

Pretendendo entender a concepção dos professores e membros da direcção da escola básica de Ngame sobre o que é a supervisão pedagógica e em que consistem, os entrevistados responderam que:

- (...) É uma forma de controlo das atividades realizadas na instituição (P1, P4).
- (...) É aquela que é feita dentro da escola (P5).
- (...) É uma atividade de acompanhamento e melhoria dos aspetos negativos no ensino e aprendizagem dentro da instituição de ensino (P7a, P7b).
- (...) É uma atividade praticada pela direção e professores experientes numa instituição de ensino (P7c).
- (...) É um processo que consiste na avaliação do desempenho docente voltada para a componente formadora, reflexiva e interativa (P7d, P7e).
- (...) É o processo de PEA que abrange o currículo, programa, avaliação de métodos de ensino sobre os quais se observam os procedimentos de coordenação com finalidades integradoras (DE).
- (...) Consiste em fazer monitoria das atividades internas de uma instituição, para aferir o nível de cumprimento das atividades planificadas (DAE).

Das respostas que colhemos dos dirigentes e dos professores da escola em referência, verifica-se um cruzamento entre elas.

Com base nas respostas dadas pelos professores, notamos que, na sua maioria, existe uma similaridade sobre o conceito de supervisão porém, de acordo com Simbine, (2009 apud MUZAWANGA, 2021, p. 18) a supervisão pedagógica interna “é aquela que é realizada pela direção da escola aos docentes, e estes por sua vez são responsáveis dos setores, professores e trabalhadores em geral.”

De acordo com a contribuição do autor acima, podemos concluir que os dois dirigentes têm um conhecimento consolidado acerca da supervisão pedagógica interna pois, a supervisão é um processo de monitoria e avaliação das atividades realizadas dentro de uma instituição de ensino.

b) Objetivo da supervisão pedagógica interna

Pretendíamos com esta pergunta saber o objetivo da supervisão pedagógica interna. os professores e os membros da direção responderam da seguinte maneira:

- (..) Monitorar as atividades realizadas no P.E.A (P1,P5,P7a).
- (..) Melhorar o desempenho do professor no ensino e aprendizagem (P4,P7e,P7c).
- (..) Avaliar o desempenho do trabalho docente, procurando melhorar os aspetos negativos do docente (P7dP7e).
- (..) Melhorar prática pedagógica em espaço de aula; promover prática de reflexão entre os docentes (DE).
- (..) É de fazer o acompanhamento da planificação das aulas ou dos conteúdos por parte dos docentes e avaliara aprendizagem dos alunos na sala de aulas (DAE).

Dos depoimentos colhidos, podemos verificar que existe uma divergência no referente aos objetivos da supervisão pedagógica interna, enquanto uns julgam que o objetivo é monitorar as práticas pedagógicas, outros dizem que o objetivo é melhorar o desempenho do professor no PEA, outros dizem ainda que, o objetivo da supervisão pedagógica interna é de avaliar o desempenho do trabalho docente.

Desta feita, Simbine (2009, p. 60), alerta que o objetivo da supervisão pedagógica interna é “apoiar a melhorar a prática pedagógica mediante o registo das dificuldades mais comuns”. Na mesma senda, Segundo Stones (2008 apud ALARCÃO; TAVARES, 2010, p. 17), o objetivo principal da supervisão deve ser ensinar os professores a ensinar, apoiando o seu modelo de supervisão nos seus conhecimentos de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

No mesmo contexto, uma das principais atribuições da supervisão escolar para Gimenes e Martins (2010, p. 380), é “Socializar o saber docente, estimulando a troca de experiências entre os segmentos da comunidade escolar, a discussão e a sistematização da prática pedagógica, viabilizando o trânsito teoria-prática, de forma a qualificar a prática docente”. Além disso, Segundo Gaspar *et al.* (2012, p. 31) afirma que, “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores”.

Portanto, podemos concluir que, o principal objetivo da supervisão pedagógica interna, é melhorar a prática docente no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com os depoimentos dos nossos entrevistados, é visível a divergência de ideias entre os dois. Assim, Gaspar *et al.* (2012, p. 31), afirma que, “ensinar os professores a ensinar deve ser o objetivo principal de toda a supervisão pedagógica, devendo a mesma ser levada a cabo por professores com experiência e competência, com vista à promoção do desenvolvimento profissional dos professores”.

Assim, através da afirmação do autor acima, podemos concluir que o objetivo central da supervisão é apoiar o professor na superação de obstáculos na sua carreira profissional.

c) Procedimentos da supervisão pedagógica interna

Procurando perceber sobre o procedimento levado a cabo na supervisão pedagógica interna pela instituição, fizemos a seguinte pergunta, “qual tem sido o procedimento usado na supervisão pedagógica nesta escola?”, os professores responderam que:

- (...) Assistência mútua das aulas (P1, P4, P5, P7a, P7b, P7c, P7d, P7e).
- (...) Observação dos planos de aulas, assistência de aulas, avaliação da aula (DE).
- (...) Assistência de aulas, controlo da planificação e auscultação dos alunos sobre a assimilação da matéria (DAE).

Das respostas que nos foram dadas, podemos verificar que todas apresentam uma similaridade. Ora, Simbine (2009. p.60), afirma que,

Uma variante comum deste tipo de supervisão nas nossas escolas é a prática das assistências mútuas que consistem na possibilidade que um professor tem de assistir outro colega da mesma área ou de área diferente para, de igual para igual, apoiarem-se a melhorar a prática pedagógica e mediante o registo das dificuldades mais comuns.

Neste contexto, podemos concluir que, para uma melhoria das atividades docentes e que visa harmonizar os conhecimentos dos

profissionais de ensino, passa necessariamente pela prática de assistência mútua das aulas que permite a identificação dos aspetos a melhorar.

d) Importância da supervisão

Procurando responder perceber sobre a essência da supervisão pedagógica perguntamos o seguinte: “Qual é a importância da supervisão pedagógica interna?”, Os professores de forma similar responderam:

(..) A importância está na melhoria do desempenho docente e no desenvolvimento profissional (P1, P4, P5, P7a, P7b, P7c, P7d, P7e).
É responsável pela avaliação do desempenho docente, troca de experiências entre professores e com a direcção da escola do desenvolvimento do PEA (DE).
Serve para harmonização dos planos analíticos e acompanhamento no funcionamento da direcção dentro do PEA (DAE).

No mesmo contexto MINED (2003 citado por Muzawanga, 2021, p.8) refere que a supervisão surge como um elemento chave no processo educativo, por contribuir para a melhoria do trabalho dos atores da arena pedagógica.

Assim, podemos concluir que a supervisão pedagógica tem uma grande importância no acompanhamento contínuo das atividades docentes desde a planificação até a sua execução.

e) Ações desenvolvidas após a supervisão pedagógica

Pretendia-se com esta pergunta saber o desfecho da supervisão pedagógica, ao que questionamos “Que ações tem realizado após uma atividade de supervisão pedagógica?” deles tivemos a seguinte resposta:

(..) Transformar as recomendações em ações como forma de responder as expectativas do supervisor e aos desafios do sector e contribuir para o auto desenvolvimento profissional (P1, P4, P5, P7a, P7b, P7c, P7d, P7e).
Análise da aula junto do professor (DE).
Auto avaliação do professor, atribuição de nota, recomendações e entrega da ficha de classificação (DAE).

De forma geral, as respostas dos professores indicam-nos que após uma supervisão pedagógica desenvolvem atividades de apreciação do que foi observado na aula, neste caso de acordo com David 2000; Payne 2010) alerta que, “o supervisor juntamente com o professor devem reconstruir o que aconteceu na aula, pedir ao professor para reflectir sobre o que terá ocorrido bem, o que gostaria de alterar e como e finalmente apresentar sugestões construtivas”.

e) Abrangência da supervisão pedagógica

Procuramos saber dos dirigentes a seguinte questão “A supervisão pedagógica interna tem abrangido a todos os professores da escola? Se não, porque?” e eles disseram-nos o seguinte:

Sim. (P1, P7b, P7c, P7e).

Não. (P4, P5, P7a, P7d).

(..) Sim. Porque deve influenciar no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem (DE, DAE).

Neste âmbito, verificamos uma comunhão nas ideias que nos foram dadas pelos gestores educacionais, no entanto, para Nihia (2002, p.8) a supervisão deve “abranger a todos – de modo que os envolvidos no processo recebam orientações e assistência da supervisão que de forma individual ou coletiva”.

Já os P4, P5, P7a, P7d a qual afirmaram que não, justificaram que as vezes a direção da escola tem escolhido determinadas classes e disciplinas a serem assistidas num determinado trimestre.

Assim, podemos afirmar que supervisão pedagógica é uma componente que abrange a todos os professores, contudo, na escola em referência tem-se efetuado, mas não tem sido abrangente.

f) Aspetos a observar durante a supervisão pedagógica interna

Consultamos aos nossos participantes o seguinte, “Quais são os principais aspetos observados durante a supervisão pedagógica interna?” e deles tivemos as seguintes respostas:

Não respondeu (DE).

Apresentação do professor (P1, P7d, P7e).

Forma que o professor se apresenta, existência de plano de aula, metodologia usada, nível de abordagem dos conteúdos (P4, P5, P7a, P7b, P7c).

Planificação das aulas, preenchimento do livro de turma, controlo das atividade na sala de aulas (DAE).

Na pergunta acima feita, no que diz respeito aos aspetos a observar durante a supervisão pedagógica interna, apenas tivemos a conceção do DAE. Contudo, na perspectiva de Libâneo (1990, p. 177), “são vários os aspetos que podem ser observados na sala de aula, desde a mediação da matéria, o uso adequado dos meios de ensino até a relação pedagógica professor-aluno”.

Neste caso, podemos afirmar os aspetos a observar durante a supervisão pedagógica devem ser os que meramente estão ligados com a componente pedagógica.

Considerações finais

Com esta pesquisa pretendíamos analisar as implicações da Supervisão Interna no Processo de Ensino-Aprendizagem Escola Primária do 1º e 2º Grau de Ngame. Para tal recorreremos ao método qualitativo suportada pela consulta bibliográfica. Usamos a técnica de questionário dirigido aos professores e membros de direção. Dos estudos constatou-se que:

A supervisão pedagógica interna é caracterizada não só pela superação de dificuldades dos professores como também na avaliação do desempenho profissional dentro da escola. E desta forma para assegurar a eficácia da mesma, o diretor a escola é um elemento chave na monitorização das atividades.

Contudo, este tipo de supervisão é realizada através de assistência de aulas dos professores e estes por sua vez assistem aulas dos seus colegas da mesma área ou classe.

A supervisão pedagógica interna é de extrema importância no PEA pois, é um elemento primordial na monitoria e avaliação, para se aferir o nível de cumprimento dos planos educativos, como também na melhoria

da prática de atividades docentes. Neste contexto, percebemos que existe um conhecimento acerca da supervisão pedagógica interna por parte dos professores e membros de direção entrevistados mas, prevalece a o sentimento de insegurança quando os professores são submetidos numa atividade de supervisão mesmo que estes sejam previamente avisados.

Outro sim, da pesquisa ficamos a saber que o objetivo central da supervisão pedagógica interna é ensinar os professores a ensinar, esse ensinamento deve ser levado a cabo por profissionais experientes na área.

Nisto, a supervisão pedagógica interna deve ser uma atividade contínua uma vez que destina-se na melhoria das práticas docentes. A supervisão pedagógica sendo uma ferramenta crucial no PEA, segue algumas normas que abrangem as componentes planificação, controlo e avaliação.

Desta feita, o perfil do supervisor contribui bastante para o sucesso ou insucesso da atividade de supervisão assim, o supervisor deve ser alguém com espírito de ajuda, que compreende as dificuldades do seu colega e faz delas, as dele e procurara formas de como sanar junto do supervisionado.

Por fim pudemos perceber que a forma mais privilegiada de fazer a supervisão pedagógica foi a de assistência de aula que muitas vezes é realizada entre colega e também pelos membros de direção da escola nomeadamente o diretor da escola e o diretor adjunto da escola.

Contudo, de forma a supervisão pedagógica interna contribua positivamente no PEA em especial na escola primária do 1º e 2º grau de Ngame e no país em geral recomendamos que, se aborde de forma profunda a componente supervisão pedagógica interna em reuniões de aperfeiçoamento pedagógica; Os supervisores a nível interno devem informar sobre os objetivos concretos da supervisão pedagógica interna; A direção da escola deve abranger o maior número possível dos professores supervisionados; Os supervisores devem privilegiar a supervisão amistosa como forma de criar um bom ambiente de trabalho; O supervisor pedagógico deve procurar encontrar formas assertivas de como ajudar ao professor na superação das dificuldades apos a assistência de aula; O supervisor deve sempre que possível elogiar os aspetos positivos observado na assistência de aula e dar uma orientação sobre os pontos a melhorar.

Referências

- ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. **Supervisão da prática pedagógica**, 2ª ed, Coimbra. 2003.
- ANDRADE, Maria Margarida. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. São Paulo: Atlas. 1976.
- ANDRADE, Narcisa Veloso. **Supervisão em educação**. São Paulo. 2018.
- FORMOSINHO, Júlio Oliveira. **A Supervisão na formação de professores I: da Sala à escola**. Porto, Porto Editora. 2002.
- GOMES, Romeu. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- MUZAWANGA, Miguel, Francisco Eduardo. **A Supervisão escolar e Pedagógica**. 2021.
- MINED. **Manual de Apoio à Supervisão Escolar**, Maputo. 2013
- MINEH. **Plano Estratégico da Educação 2012-2016**. Maputo. 2012.
- NUNES, Débora. Regina de Paulo; GOMES, Romeu. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola regular: uma proposta de intervenção.** Educação e Pesquisa, v. 40, pp. 143-61, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1999.
- SIMBINE, Raul Júlio. **Guia Prático do Supervisor Pedagógico**. Alcance Editores, Maputo. 2009.

Capítulo 3

CONDIÇÕES, FUNCIONAMENTO E DESAFIO DAS BIBLIOTECAS EM ESCOLAS SECUNDÁRIAS DO DISTRITO DE MANDIMBA

*Agostinho Rosário Teimoso
Carla Abdala
Saide Aquimo*

1. INTRODUÇÃO

Num contexto em que a qualidade de ensino é desafiada a melhorar, a pesquisa através da massificação do hábito da leitura se vê como uma ferramenta de destaque para cultivar o interesse pela aprendizagem. A aprendizagem no contexto de assimilação e desenvolvimento de conhecimento que se pretende no aluno, é um autêntico desafio para o sector da educação no geral e das escolas, professores e pais e encarregados de educação em particular.

O fraco interesse pela aprendizagem por parte dos alunos tem diversos motivos. Destaca-se a preocupação na aprovação e não no conhecimento, a falta do hábito da leitura dentre outros, esta última aliada pela não valorização daquele que constitui uma das instituições mais importantes no cultivo do hábito da leitura, a biblioteca.

Costa (2013, p. 16), afirma que “a biblioteca escolar é reconhecida atualmente como instrumento indispensável no processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se em espaço para desenvolver competências para a busca e o uso da informação, e, conseqüentemente, catalisar o aprendizado ao longo da vida”. É entretanto na biblioteca onde encontramos todo o acervo intelectual e do saber dentro de uma instituição de ensino, é onde o aluno recorre para resolver os seus trabalhos de casa, pesquisa e outras atividades orientados pelos professores.

Porém, o uso deste instrumento de grande importância não é de tal modo eficiente nas escolas moçambicanas, o seu funcionamento não é regular facto que pode estar ligado a falta de capacitação dos bibliotecários, como refere Santos (2006, p. 10), segundo a qual “as bibliotecas escolares do ensino público não possuem bibliotecários, grande parte das pessoas que trabalham nela são professores readaptados, pois parece que a maioria das pessoas acreditam que não precisa de qualificação para trabalhar nesta”.

A necessidade de desenvolver esta pesquisa alia-se ao facto de se pretender analisar as condições, o funcionamento e o desafio das bibliotecas nas escolas secundárias do distrito de Mandimba, província do Niassa em Moçambique. Especificamente queremos: a) descrever o papel da biblioteca escolar no processo de ensino e aprendizagem; b) descrever o funcionamento e desafio das bibliotecas escolares; c) aferir o entendimento dos diferentes atores sobre a importância das bibliotecas escolares.

Para o desenvolvimento desta pesquisa optou-se pelo estudo qualitativo e quantitativo. A técnica de recolha de dados foi a entrevista dirigida a alunos e funcionários das bibliotecas escolares. A pesquisa foi realizada em duas escolas secundárias do distrito de Mandimba, na província do Niassa em Moçambique.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Conceitualização da biblioteca no contexto escolar

As escolas tanto públicas e privadas tem como objetivo a formação do homem através do processo de ensino e aprendizagem, entretanto,

a transmissão dos conhecimentos planejados por meio dos diversos instrumentos que regem o Sistema Nacional de Educação, requer que haja disponibilidade de material didático que ajude tanto o professor na planificação das suas aulas, como ao aluno na pesquisa de conteúdos e na resolução de diversas atividades letivas. É neste contexto que encontra-se a Biblioteca escolar “uma instituição que possui um grande potencial para o complexo processo educacional. Ela deve estar incluída no processo de ensino aprendizagem e proporcione ao aluno, condições para o desenvolvimento de sua aprendizagem” (SANTOS, 2006, p. 9). Assim, considerando a biblioteca escolar um espaço adequado para aprendizagem, se torna fundamental que seja propícia para garantir segurança, comodidade ao aluno e a todo o usuário.

Entretanto, a biblioteca escolar é tida como um elemento de pouca relevância nas escolas por isso a maior parte delas não possuem esta instituição que seria de maior importância e que as escolas deviam se preocupar mais na sua existência. Michelis (2002), considera a biblioteca escolar:

Como coleção de livros; edifício público ou particular onde se instalam grandes coleções de livros destinados à leitura de frequentadores ou sócios; coleção de obras de um autor, coleção de obras sobre assuntos determinados, coleção de obras de um povo, estantes ocupadas por livros (CHAVES, 2014, p. 20).

É também a biblioteca escolar:

Um laboratório de aprendizagem, isto é, um local onde ocorrem experiências baseadas no uso de fontes diversas de informação. Precipuamente, é um espaço de ensino-aprendizagem vinculado a uma instituição educacional, com o objetivo de dar suporte informacional aos professores e estudantes, acompanhando e ampliando os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, (LUBISCO; SANTANA; FERREIRA, 2021, p. 9).

Todavia, não basta ter coleções de livros, edifícios etc, mas é fundamental que o seu uso seja capitalizado. Todo o acervo literário

e científico que as bibliotecas tem deve ser usado para contribuir no desenvolvimento intelectual, criativo do usuário (o aluno em primeira instancia) e aos restantes no geral. Infelizmente, o que se verifica em muitas escolas com biblioteca é a falta de motivação e do interesse por parte do aluno no uso e aproveitamento dos serviços bibliotecários.

As bibliotecas não devem constituir um mero espaço de estudo, mas sim que crie atração no aluno. Desta feita, a biblioteca deve ser considerada parte integrante de uma instituição de ensino, um espaço de acervo intelectual, por isso deve reunir condições necessárias para o seu pleno funcionamento, como refere Pequeno (2014, p. 17), segundo a qual:

A biblioteca é, pois, o ambiente propício à busca e desenvolvimento do aprendizado, tendo a função de auxiliar o conhecimento dos seus usuários. Neste contexto, a Biblioteca Escolar vem como a ferramenta de auxílio dos professores para a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem oferecido nas escolas.

Ainda quanto ao cenário bibliotecário, Pequeno (2014, p. 27), afirma que “a biblioteca tem que ser ambientes agradáveis que captem usuários que se satisfaçam em estar em um ambiente agradável, exercitando a leitura e enfatizando o aprendizado”.

Compreende-se que, sendo a biblioteca um lugar que o usuário permanece horas e horas a pesquisar diferentes conteúdos, deve garantir a harmonia e conforto necessário, pois, só assim, a frequência dos alunos será cada vez maior. Entretanto, grande parte das bibliotecas escolares funcionam em locais precários, sem espaço suficiente para que os utentes se movimentem, sem iluminação adequada, e que, não oferecem uma estadia digna de uma sala de estudo.

Assim, Linhares (2012), afirma que:

A biblioteca como uma instituição antiga e tradicional, tem a tarefa de colectar, disponibilizar e disseminar tais requisitos do conhecimento humano, que são a riqueza informacional produzida pela sociedade. Esse modo a biblioteca não é um conjunto de matérias reunidos aleatoriamente, pelo contrario,

o acervo tem que ser formado e desenvolvido com critérios, levando-se em conta o projecto pedagógico da instituição e o contexto em que se esta se insere (p. 1).

Convém que a biblioteca escolar seja um espaço convidativo, acolhedor, com materiais variados, e que ofereça atividades educativas, culturais e artísticas interessantes para diferentes faixas etárias (LUBISCO; SANTANA; FERREIRA, 2021, p. 9). Tendo em conta a pertinência da biblioteca no processo de ensino e aprendizagem, esta deve estar disponível ao aluno a tempo inteiro. Assim, as instituições de ensino com biblioteca escolar devem garantir que o aluno quando necessário faça o uso dela sem restrições.

Entretanto, “a biblioteca escolar deve estar aberta a toda a comunidade escolar e livre de preconceitos de qualquer sorte, atendendo também pessoas especiais no uso dos materiais comuns da Biblioteca” (MACEDO, 2005, p.243).

Ademais:

A biblioteca constitui um local essencial para o desenvolvimento do currículo escolar. Ela não deve ser vista como um simples depositário de livros, mas sim como um centro de educação continuada, um centro de lazer e de diversão, onde se busca o saber nas suas múltiplas vertentes. Por isso, as suas atividades devem fazer parte do projecto educativo da escola, quer no quotidiano de ensino, quer para tarefas curriculares não lectivas (PNALE, 2017, p. 12).

Constituindo uma componente extremamente importante no processo de formação do aluno, a escola deve enquadrar as ações da biblioteca aos planos de ações de desenvolvimento da escola. Entretanto, verifica-se em muitas escolas uma descontínua atenção aos serviços fornecidos pelas bibliotecas, seu funcionamento, apetrechamento, e a rigorosidade em relação ao seu uso, aliado a isto, está o fraco interesse dos alunos no uso desta sala que pode dever-se, a baixa sensibilização dos alunos por parte dos professores e a direção da escola.

É fundamental que cada aluno tenha conhecimento do papel que uma biblioteca escolar exerce no processo de ensino e aprendizagem. Uma educação ligada a consciência de pesquisa e aprimoramento do conhecimento através da leitura deve ser um desafio aos diferentes intervenientes do ensino.

Outro porém, relaciona-se as diferentes obras literárias e científicas existentes nas bibliotecas escolares que não fazem parte do quotidiano do aluno e do currículo implementado na escola, isto reduz o interesse da grande parte dos alunos em se fazer a biblioteca, fazendo desta um autentico túmulo científico e do saber, contrariando o posicionamento de Silva (1994, p. 10) na qual “a biblioteca escolar pode ocupar um lugar destacado, não como depósito de conhecimentos, de saber acumulado, mas sobretudo como agência disseminadora desse saber e promotora da leitura” (SANTOS, 2006, p. 25). Assim, é oportuno a supervalorização das bibliotecas escolares através da massificação do uso e aproveitamento dos recursos através da atualização do acervo bibliotecário.

Deste modo, quando o interesse é a construção no aluno o espírito criativo, Silva (1991, p. 35), refere que:

A biblioteca é potencialmente um dos espaços que mais pode contribuir para o despertar da criatividade e do espírito crítico do aluno, tendo em vista os diferentes tipos de documentos que podem constituir o acervo e os variados serviços e atividades que ela pode desenvolver (SANTOS, 2006, p. 26).

Por esta razão, o cultivo no aluno do hábito da leitura, da pesquisa, pode contrariar o actual cenário de pobreza no carácter relacional entre o aluno e o livro, bem como na obrigatoriedade da presença do aluno na biblioteca, infelizmente há pouca preocupação das escolas no investimento dos serviços bibliotecários.

2.2. Bibliotecas escolares e o seu papel e função na aprendizagem

As bibliotecas escolares são e devem fazer parte da composição estrutural, pedagógica e da político das instituições de ensino pois, de

acordo com Chaves (2014, p. 21), “a biblioteca escolar deve levar o aluno a ter domínio das competências de leitura e informação, ajudando a mudar paradigmas de ensino e contribuindo para uma renovação escolar”. Sendo de facto um instrumento de tamanha importância no processo de ensino e aprendizagem, ela deve ajudar a combater o grande problema de leitura até da escrita notável nos alunos do ensino secundário. Ainda assim, devido a não potencialização destes serviços, verifica-se um elevado número de alunos com dificuldade na componente leitura, escrita e cálculo.

Com isto, está a ser criar uma sociedade anti literária, em cuja preocupação é a passagem de classe e não o saber. Verifica-se a construção de uma sociedade em que a passagem de classe é sinónimo de conhecimento, quando no concreto é totalmente contrário, se está perante uma sociedade que não se importa absolutamente com a leitura nem a pesquisa.

Balça (2015), refere que:

A biblioteca escolar exerce várias funções. Dentre elas destaca-se a biblioteca como um local de recursos que contém informações que atendam as demandas da escola com o acervo de livros didáticos, material de apoio pedagógico e material para pesquisa. Além do mais, a biblioteca deve ser um espaço que favoreça e que privilegie o desenvolvimento dos educandos em seus aspetos cognitivos que envolvam capacidades e competências para colher dados e transformá-los em informação. Sendo assim, a biblioteca escolar vai se tornado um espaço de construção de saberes, desenvolvendo o prazer e o hábito pela leitura (p. 5).

Desta feita, não adianta ter um espaço que se atribui a designação “biblioteca” quando ela não apresenta os pré-requisitos, mencionados por Balça, pois, desta maneira não ajudaria na aprendizagem do aluno. A constituição de uma biblioteca deve garantir e favorecer o processo de transmissão e assimilação do saber. Contudo, nota-se nas várias escolas a existência de espaços reservados para depositar livros e outros materiais chamando elas de biblioteca, com manuais desatualizados, sem um individuo qualificado para exercer as funções de bibliotecários.

Assim, Nunes e Amendra (2013, p. 7), referem que “a função primária da biblioteca é fomentar a leitura e despertar o desejo ao prazer de ler. A biblioteca escolar tem também como função fornecer informação”.

Pela pertinência no processo de formação de um cidadão que seja aceite e se identifica moralmente em todos quadrantes da sociedade, a biblioteca na opinião de Canário *et al* (1994), exerce as seguintes funções:

Função de documentação, na medida em que é feito um trabalho de selecção, aquisição e tratamento técnico no sentido de disponibilizar informação. **Função de produção**, pois pretende-se uma interatividade e interalimentação entre a ação pedagógica e o fundo documental. Ou seja, pretende-se que professores e alunos utilizem e explorem os fundos documentais da biblioteca e que, ao mesmo tempo, produzam trabalhos, escritos, audiovisuais ou informáticos, que passem a integrar o fundo documental. Por fim, **função de animação**, visto que a biblioteca planifica e realiza atividades de divulgação dos materiais existentes (p. 26).

Por esta razão, a biblioteca escolar se torna assim padrinho da educação, pois deve acompanhar o ritmo do processo de ensino e aprendizagem, ajudando na formação do cidadão (o aluno) a integrar-se na sociedade académica e não só. Ele é também, o alicerce e suporte da aprendizagem, é o condimento que nunca deve faltar em qualquer instituição de ensino, pese embora, não se dá a devida atenção, por isso mesmo, poucas instituições de ensino não estão munidas de bibliotecas e as que tem, o seu uso é de lá muito a desejar.

2.3. Bibliotecas escolares e o seu desafio na aprendizagem

A biblioteca escolar deve garantir que o processo de ensino e aprendizagem se dá em função da sua funcionalidade, ou, seja, que ela é um elemento fundamental e indispensável. A biblioteca escolar não deve apenas ser mais um lugar com livros que nada contribuem para a aprendizagem do aluno.

Ora, para que a biblioteca exerça a sua função de educação e aprendizagem se torna fundamental que haja comunicação permanente entre ela, alunos e professores. Todos devem ter conhecimento de que tipo de material existe na biblioteca escolar, facto que ajudaria na sua planificação do professor; para o aluno, isto pode garantir que aquilo que procura como tarefa dada pelo professor exista na biblioteca; já o bibliotecário deve saber o que se transmite na sala de aula e os conteúdos presentes nos planos analíticos.

Partindo deste pressuposto, Fragoso (2002), refere que “uma biblioteca escolar com boa estrutura física e excelente acervo, apesar de parecer ótimo, não cumpre com seus objetivos se não houver bibliotecário no comando” (COSTA, 2013, p. 30). Vê-se assim, a grande função que o responsável da biblioteca tem na garantia da qualidade do ensino em uma determinada escola.

Ainda Litton (1974 *apud* CORREA *et al*, 2002, p. 117), aponta as principais tarefas educacionais do bibliotecário escolar:

- a) ter conhecimento das necessidades de leitura individuais dos estudantes e de seus interesses;
- b) planejar com os professores diversas formas de integração do serviço bibliotecário com o programa docente da aula;
- c) procurar incluir ao serviço bibliotecário um caráter humano e se ocupar das necessidades individuais dos alunos, no processo de aprendizagem;
- d) manter-se informado das novidades, métodos e materiais educativos;
- e) indicar aos professores materiais para seu contínuo crescimento cultural e para o enriquecimento geral do programa docente.

Atento a este posicionamento, confrontando à realidade escolar no contexto actual das escolas moçambicanas, vive-se um paradigma que se caracteriza pelo cumprimento absoluto das diretrizes planeadas por entidades superiores, facto que coloca a biblioteca escolar em descrédito. Encontra-se também indivíduos que se encarregam da biblioteca para, apenas cumprir com o seu horário de trabalho, distribuir livros a quem peça, receber de alguém que havia pedido, registar o número de entradas e saídas e nada mais.

Encontra-se igualmente, direções das escolas que se preocupam em saber somente se a biblioteca está aberta ou não, que funcionário foi afeto ontem, hoje e quem estará afeto amanhã e nada mais. Sobre o que os alunos lê ou não lê, o que os alunos e professores devem ler, se o bibliotecário é especializado na área, ou se sabe o que faz e se faz melhor, estes elementos constituem o menos importante nas instituições educacionais. Assim, um dos desafios do responsável pela biblioteca é a sua especialização ou então a capacitação como elemento fundamental para a garantia de um serviço de excelência e que tenha como foco a qualidade de ensino, alinhamos este posicionamento ao Macedo (2005, p.268), segundo a qual “é necessário que a equipe da Biblioteca entenda a necessidade curricular dos alunos, converse com os professores e saiba destes os que se passa no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula”.

Conforme Silva (1999, p. 79), “o trabalho do bibliotecário escolar não é trivial; logo, este profissional precisa estar atento para o contexto social, econômico, cultural e político em que funciona a escola e a biblioteca escolar”.

Determinadas funções e atribuições são da competência do bibliotecário, por esta razão, este deve:

Participar ativamente do processo educacional, planejando junto ao quadro pedagógico as atividades curriculares. E isso deve ser feito para todas as disciplinas, acompanhando o desenvolvimento do programa, colocando à disposição da comunidade escolar materiais e serviços que complementem a informação transmitida em classe; participar do processo de alfabetização; fazer o espaço físico de a biblioteca um oferecer elementos que promovam a apreciação literária, a avaliação estética e ética, tanto quanto o conhecimento dos fatos e favorecer o contato entre alunos de faixas etárias diferenciadas. (FRAGOSO, 2009, p. 16).

Vê-se no entanto que não é o bibliotecário um mero funcionário e a biblioteca apenas uma sala com livros, mas uma componente indispensável e fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois, tanto para o aluno, como para o professor e toda a comunidade escolar, precisa dela

para se alimentar cientificamente. É importante que a comunidade escolar compreenda que a biblioteca é a chave para a formação do homem, um cidadão com aspirações e cuja sua inserção numa comunidade depende dela, como fundamenta Alves (2000), na qual:

A biblioteca escolar é um local de aprendizagem cultural e de informação em que os recursos se encontram disponíveis sem, no entanto, serem impostos. E ainda um local que estabelece a transição entre o mundo escolar e o meio exterior e prepara a inserção dos jovens na actual sociedade de informação. Por outras palavras, é um local educativo e estimulante que proporciona ao aluno a possibilidade de realizar, de forma livre e diversificada, experiências afectivas e cognitivas que contribuam para a sua formação. Como fonte de informação, a biblioteca escolar contribui tanto para a Aprendizagem como para o ensino. Ela é geradora de inovação e mudança, permite o desenvolvimento de pedagogias diversas, centradas nos alunos e baseadas na documentação e informação (p. 26).

Comungando com o autor acima, pode-se colocar a biblioteca numa posição de referência em todo o processo de ensino e aprendizagem, um local em que há o garante da aprendizagem, através da disponibilização de todo aparato material e didático necessário para o ensino. Contrariamente ao que se vive nas escolas, o gosto pela leitura tanto para o aluno como para o professor é um perigo à ciência, pois, não se tem o interesse na busca do conhecimento que as bibliotecas oferecem, vive-se um período em que o conhecimento não é produzido, mas sim transmitido.

Entretanto, é necessário garantir que a instalação de uma biblioteca escolar a todos os níveis de ensino constitua um desafio. Pelo papel que as bibliotecas tem no processo de ensino e aprendizagem, não se pode dar ao luxo de se construir uma escola de qualquer nível que seja, sem uma biblioteca que responda a demanda intelectual da instituição. Assim, é igualmente necessário que as escolas que as tem, cultive nos alunos e professores ações que possa os levar à biblioteca escolar. O PNALE⁵ (2017, p. 14), refere que “as bibliotecas escolares devem levar o aluno a assumir o livro, a leitura e a sua frequência à biblioteca nos tempos livres”.

⁵ Plano Nacional de Acção de Leitura e Escrita

O MINEDH menciona alguns desafios na implementação das bibliotecas escolares destacando a) “a implantação de bibliotecas ou alocação de acervo bibliográfico em todas as escolas do país (PNALE, 2017, p. 26), sendo da responsabilidade do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia a inclusão e a criação de programas de capacitação de bibliotecários e outros. Esta atividade mostra-se deficiente, porque, o grosso das escolas estão desprovidas de bibliotecas escolares e se as tem, as condições não são adequadas e dignas de funcionamento como pede-se ver na imagem 1 e 2 nos resultados e discussão.

2.4. Situação de funcionamento de bibliotecas das escolas visitadas durante a pesquisa

Tabela 1: Material didático/livros disponíveis na escola por disciplina e classe

Disciplina	8 ^a Classe		9 ^a Classe		10 ^a Classe		11 ^a Classe		12 ^a Classe	
	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2	E1	E2
	Português	4	15	11	14	22	11	0	7	8
Inglês	0	3	0	1	0	1	17	17	23	18
Geografia	10	3	11	3	10	3	10	13	0	2
Historia	10	6	14	3	0	17	9	17	17	17
Francês	0	0	24	19	8	14	23	1	0	1
Matemática	69	3	14	2	0	3	19	11	10	27
Biologia	0	2	6	19	0	17	11	1	15	16
Química	9	14	11	17	13	5	13	3	9	8
Física	14	10	17	13	14	17	18	21	0	17
Educação visual	17	9	15	9	19	9				
N. de empreendedorismo	0	0	0	0	0	2				
TICS	0	0	0	0	0	5	5	0	4	12
Agropecuária	0	1	0	0	0	1	0	4	0	3
DGD							8	13	10	10
Psicologia e Pedagogia							0	0	0	0

Fonte: Escolas E1 e E2 (Acervo bibliográfico existente)

A tabela 1, mostra de forma clara o deficiente acervo bibliográfico das escolas visitadas. Nota-se a falta e a insuficiência de livros em quase todas as classes. Pode-se destacar as disciplinas de inglês, matemática, francês, biologia, TICs, Noções de empreendedorismo, agropecuária e psicologia e pedagogia como algumas das disciplinas com falta ou déficit de livros. Porém, nas disciplinas com um número razoável de livros, ainda assim é insignificante tendo em conta a comunidade escolar. De acordo com PNALE (2017, p. 8), é necessário “garantir o acesso ao livro nas escolas, com a disponibilidade de um número suficiente do acervo bibliográfico”. Diante disto, é importante o apetrechamento ou atualização do material bibliográfico das bibliotecas escolares como forma de responder a procura por parte dos alunos.

2.5. Dados estatísticos dos leitores das escolas envolvidas na pesquisa

Tabela 2: Dados estatísticos de alunos e alunos leitores

Escola	Nº de Alunos		Nº de Leitores					
	Ano de 2021		Total	% de Leitores	Ano de 2022		% de Leitores	
	2021	2022			1º Semestre	2º Semestre		1º Semestre
E1	2478	2739	64	78	142	5.7%	702	25.6%
E2	861	1010	10	20	30	3.5%	435	43.1%
Total	3339	3749	172		172	5.1%	1137	30.3%

Fonte: Biblioteca Mapa 3/3 das Escolas E1 e E2

Pode-se observar na tabela 2 o fraco nível de adesão aos serviços da biblioteca escolar no ano de 2021, 142 equivalente a 5.7% na E1 e 30 correspondente a 3.5% na E2. Este número viu-se aumentando no 1º semestre de 2022 onde a biblioteca chegou a receber 702 alunos (25.6%) na E1 e 435 (43.1%) na E2. Entretanto, tendo como base o número total de alunos das escolas visitadas e o quantitativo dos alunos que usaram a biblioteca, nota-se um fraco interesse pelos serviços fornecidos. Ora na E1 no ano de 2021 contava com 2478 alunos sendo que apenas 5.7% usaram a biblioteca e no ano de 2022, dos 2739 alunos existentes, apenas 25.5% usaram a biblioteca da escola. Já na E2, no ano de 2021 dos 861

alunos, apenas 3.5% usaram a biblioteca, e no ano de 2022 com 1010 alunos apenas 43.1% apresentaram-se na biblioteca.

Em síntese, houve um ligeiro crescimento de alunos que utilizaram as bibliotecas das escolas visitadas, mas não corresponde a um dados estatístico positivo, pois, ainda é um grupo muito reduzido de alunos que se interessa pelo uso das bibliotecas.

3. METODOLOGIA

A pesquisa tem uma abordagem de natureza qualitativa e quantitativa com suporte bibliográfico. A qualitativa porque permitiu aos proponentes obter uma melhor compreensão sobre as condições, funcionamento e desafios das bibliotecas no processo de ensino e aprendizagem nas escolas secundárias, Bryman (1992 *apud* FLICK, 2009). Já a quantitativa permitiu trabalhar com dados muito elevados (nº de livros, estatísticas dos leitores diários dentre outros) e assim adquirir uma amplitude significativa do objecto que pretende estudar Johnson (2007 *apud* CRESWELL, 2013). A pesquisa bibliográfica permitiu a leitura de artigos, dissertações, teses e outros que forneceram mais fundamentos teóricos sobre o tema. A pesquisa foi realizada em três escolas do distrito de Mandimba, Província do Niassa, em Moçambique.

A recolha de dados foi realizada através da entrevista dirigida a 20 alunos da 11ª e 12ª classe sendo 12 do sexo masculino e 8 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 15 e os 22 anos. De igual modo foi necessário entrevistar 2 bibliotecários das duas escolas secundárias envolvidas no estudo sendo 1 homem e 1 mulher.

Após a recolha de dados seguiu-se a apresentação e discussão dos resultados. Para isso optou-se pela técnica de análise conteúdos fundamentada pela interpretação dos dados colhidos e análise estatística baseada nos dados colhidos junto aos alunos. A análise e discussão dos resultados foi possível confrontando os dados obtidos, através das entrevistas dirigidas alunos e bibliotecários com a o quadro teórico.

Para salvaguardar a identidade dos participantes e das escolas envolvidas na pesquisa foi necessário codificá-los, desta feita para as escolas foi atribuída a letra E seguida de um número (E1 e E2) e para os agentes da biblioteca a letra B seguido dos números (B1 e B2).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutir os resultados foi necessário dividi-las em duas categorias nomeadamente: a) o papel, funcionamento e desafio das bibliotecas escolares; e b) a importância da biblioteca escolar na aprendizagem.

4.1. O Papel, funcionamento e desafios da biblioteca escolar

Pretendia-se com esta categoria entender o papel das bibliotecas escolares na aprendizagem. Assim após a recolha de dados sobre o horário de funcionamento da biblioteca escolar e se o bibliotecário tem uma formação especializada da área, os entrevistados apresentaram informações similares e divergentes como mostra a tabela abaixo:

Quadro 1: Horário de funcionamento e formação do bibliotecário

Categoria	Escola E1	Escola E2
Horário de funcionamento	De 2ª a 6ª: 07h30 – 12h00 (Manha) e 12h00 – 17h00 (Tarde)	De 2ª a 6ª: 07h30 – 12h00 (Manha) 13h30 – 17h00 (Tarde) Sábado 8h30 - 11h30 (Manha)
Formação na área de Gestão de Biblioteca	Sem formação	Sem formação

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os dados da Tabela 3 mostra uma ligeira diferença quanto ao funcionamento da biblioteca nos dias letivos da semana e na formação dos bibliotecários. No entanto, uma tem aberto as suas portas aos sábados “E2” e a outra não “E1”. Assim, com base nos dados, o horário estabelecido pelas escolas para o funcionamento e exercício da função da biblioteca escola é satisfatório. Entretanto, a não formação dos bibliotecários de ambas as escolas em matéria de gestão deste património é um fator negativo e pode influenciar no pleno exercício das suas funções porque segundo Santos (2006) segundo a qual:

O Bibliotecário é um especialista que possui maior habilidade técnica, teórica e educativa para mobilizar junto aos professores

o uso eficiente das informações disponíveis na biblioteca, que podem ser desde a seleção do material informacional de que os alunos necessitam, a manutenção, e a disseminação dessas informações (p. 30).

A habilidade técnica, teórica e educativa só pode ser obtida através de uma formação especializada ligada a biblioteca escolar, porque só deste forma ele poderá oferecer o que é de melhor em termos de atendimento, organização da biblioteca, a esse respeito, Gasque (2013), refere que, o bibliotecário “deve desenvolver competências técnicas, gerenciais, sociais e psicopedagógicas para atuar no ambiente educacional. As competências técnicas e gerências referem-se aos conhecimentos necessários para a organização e a gestão da biblioteca, que são fundamentais para o seu funcionamento” (COSTA, 2013, p. 31). Em síntese, o bibliotecário deve ser apto de exercer sua atividade com exatidão facto que as escolas não tem, apesar das bibliotecas apresentarem um horário de funcionamento aceitável, a incapacidade do bibliotecário pode ter um impacto negativo na eficiência desta instituição.

a) Condições e funcionamento da biblioteca

As condições de funcionamento de uma biblioteca escolar é essencial para uma gestão pedagógica de qualidade, por isso procurou-se saber o estado na qual elas funcionam, pelo que as respostas encontram-se descritas na tabela a seguir:

Quadro 2: Condições e funcionamento da biblioteca

Categoria	Escola E1	Escola E2
Tipo de construção	Convencional	Convencional
Existência de ventilação	Não	Sim
Boa iluminação	Sim	Não
Espaço suficiente para leitura	Não	Não
Levantamento regular das necessidades	Sim	Sim
Estado de conservação de livros	Bom	Bom

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Os revelam que ambas as escolas são de construção convencional, nem todas apresentam uma boa ventilação “E2”, apenas uma tem boa iluminação “E1”, nota-se a indisponibilidade de espaço ou sala de leitura condigna e confortável. Das informações constatou-se que é feito o levantamento regular do acervo bibliotecário. Entretanto, apesar dos problemas apresentados pelas bibliotecas como pode-se comprovar pelas imagens abaixo, o estado de conservação dos livros é bom.

Imagens 1: Fotos da biblioteca da E1



Fonte: Fotos feitas pelos Autores (2022)

Desta feita, verifica-se que as condições da sala de leitura (cadeiras e mesas) não são adequadas nem suficientes para o funcionamento efetivo de uma biblioteca escolar. O acervo bibliográfico visível não constitui material muito utilizado nas salas de aulas ou seja, o acervo das disciplinas curriculares é deficiente como pode-se observar na tabela 1. PNALE (2017, p. 8), sobre as condições de leitura estabelece que, “deve ser garantido o acesso ao livro nas escolas, com a disponibilidade de um número suficiente do acervo bibliográfico” .

Imagens 2: Fotos da Biblioteca da Escola E2

Fonte: Fotos feitas pelos Autores (2022)

A imagem 2, mostra alunos de pé. Esta é a sala de leitura desprovida de cadeiras e com apenas uma mesa para leitura. Consolida-se portanto, a ideia segundo a qual as condições das bibliotecas escolares não são as mais adequadas. As instituições de ensino passaram a não dar maior prestígio às bibliotecas escolares.

A esse respeito, Pequeno (2014, p. 27), refere que “a biblioteca tem que ser ambientes agradáveis que capturem usuários que se satisfaçam em estar em um ambiente agradável, exercitando a leitura e enfatizando o aprendizado”. Em síntese, as bibliotecas escolares não apresentam condições adequadas que motivem os alunos na busca pelo saber nestas bibliotecas com as condições apresentadas.

b) Dificuldades no funcionamento da biblioteca escolar

A luz dos dados apresentados em a) nota-se grandes problemas que afetam o funcionamento da biblioteca escolar, por isso menciona-se a seguir alguns aspetos que merecem atenção com base nos entrevistados:

Falta de livros de certas disciplinas, insuficiência de livros em algumas disciplinas, espaço menor para o funcionamento da biblioteca, falta de cadeiras e mesas suficientes, a não formação dos agentes bibliotecários (B1 e B2).

Falta de ventilação (B1).

Falta de iluminação eficiente (B2).

Mediante nas respostas apresentadas destacam-se a escassez ou insuficiência de livros de determinadas disciplinas como grande dilema nas escolas. A inexistência de espaços para funcionamento das bibliotecas escolares é outro facto, sem descartar a componente iluminação, cadeiras, mesas para os leitores e o mais importante a formação dos agentes bibliotecários. Estes elementos em conjunto mostram o quão é desastrosa o funcionamento das bibliotecas nas escolas secundárias moçambicanas. As bibliotecas não podem funcionar como um lugar de depósitos de diversos manuais com ou sem interesse na aprendizagem, mais do que isso, deve ser um lugar muito mais privilegiado, pois é neste local que se encontra o suporte intelectual e o futuro de uma instituição, como defende PNALE (2017), segundo a qual:

A biblioteca constitui um local essencial para o desenvolvimento do currículo escolar. Ela não deve ser vista como um simples depositário de livros, mas sim como um centro de educação continuada, um centro de lazer e de diversão, onde se busca o saber nas suas múltiplas vertentes. Por isso, as suas atividades devem fazer parte do projecto educativo da escola, quer no quotidiano de ensino, quer para tarefas curriculares não lectivas (p. 12).

Em geral, é necessário investir nos serviços bibliotecários nas instituições de ensino como forma de motivar o aluno a utilizar a biblioteca para a sua aprendizagem.

4.2. Resultado do questionário aplicado aos alunos

Os dados analisados e apresentados neste tópico resultam da entrevista dirigida aos alunos das escolas secundárias envolvidos na pesquisa e pertencem a uma única categorias de análise e discussão: importância, funcionamento e desafio das bibliotecas escolares. Desta feita, foram colocadas sete perguntas cujas respostas são apresentadas na tabela 5 abaixo:

Tabela 3: Papel e funcionamento das bibliotecas escolares

QUESTÕES Sim		E1		E2		Total de E1 e E2	
		Não	Sim	Não	% Sim	% Não	
1.	Você frequenta a biblioteca de sua escola? Somente quando preciso fazer trabalhos	9	0	8	0	85%	0%
	Não, nunca vou lá	1	0	0	0	5%	
	Gosto de estudar na biblioteca	0	0	2	0	10%	
2.	O material disponível na biblioteca satisfaz as suas necessidades em termos de informação?	2	8	1	9	15%	85%
3.	O ambiente da biblioteca é agradável e lhe deixa à vontade para estudar?	3	7	2	8	25%	75%
4.	Os professores dão trabalhos vos exige a ir a biblioteca?	10	0	10	0	100%	0%
5.	Será que é importante uma biblioteca na escola?	10	0	10	0	100%	0%
6.	Você está satisfeito com o funcionamento da biblioteca de sua escola?	4	6	7	3	55%	45%
7.	Você é bem atendido na biblioteca?	9	0	10	0	95%	¹

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

A tabela 5, faz uma radiografia sobre a frequência e a razão que leva os alunos às bibliotecas escolares, os dados referem que a maioria dos alunos se fazem a biblioteca somente quando há necessidade da realização dos trabalhos “85%”. Apenas “10%” dos alunos entrevistados mostram gosto em estudar na biblioteca. Este dados demonstram o fraco interesse que os alunos tem pela biblioteca, e pode estar aliada as condições e o acervo bibliográfico pois “75%” dos alunos afirmaram que o ambiente da biblioteca não é de salutar e “85%” dos alunos entrevistados consideram o material da biblioteca insuficiente.

Entretanto, os alunos são unânimes quanto a importância e do papel das bibliotecas escolares na aprendizagem. O funcionamento da biblioteca é considerado razoável pelos “55%” sendo que elogiam o bom atendimento da biblioteca “95%” por parte dos agentes bibliotecário.

Assim sendo, não basta ter um local para o armazenamento de livros a qual pode ser designado biblioteca, deve oferecer condições adequadas que catapultem no aluno o gosto e comodidade, elementos essenciais para desenvolver no aluno o espírito do uso da biblioteca escolar, este facto é confirmado por Santos e Marques (2002, p. 13), segundo a qual:

Para que a biblioteca possa exercer sua missão de dar suporte para o ensino, pesquisa e extensão e ser um ambiente agradável e acolhedor, é necessário que, além de oferecer serviços com qualidade, ela possua uma infraestrutura adequada para atender todas as necessidades de seus usuários. Para isso, ela deve ter: disponibilidade, quantidade, qualidade e atualidade do acervo, espaço adequado ao estudo, horário de atendimento compatível com a organização da vida no campus, etc.

Os depoimentos revelam que, os alunos reconhecem a importância e o papel que as bibliotecas exercem no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, apesar do pessoal bibliotecário não ter formação nesta área, o atendimento destes é satisfatório. Porém, quanto ao funcionamento da biblioteca escolar, “45%” dos entrevistados mostram-se insatisfeitos, alegando que é notória o incumprimento do horário de funcionamento estando por vezes indisponível quando os alunos necessitam deste serviço contrariando o pressuposto de Mollo e Nóbrega (2011, p. 9), que dizem:

O bom funcionamento da biblioteca escolar depende de ações estratégicas. É o trabalho conjunto de professores e bibliotecário que fará com que os serviços prestados por ela sejam relevantes para todos: funcionários, professores, alunos. Um trabalho dessa natureza torna a biblioteca necessária à comunidade escolar, que sente falta do que lá se experimenta, dos materiais disponíveis, das informações desejadas.

De um modo geral, para o bom funcionamento da biblioteca escolar é preciso que todos os intervenientes trabalhem em harmonia. Para garantir o interesse dos alunos à biblioteca é importante apetrechar o acervo bibliotecário, criação de condições favoráveis (sala de leitura, mesas, cadeiras, iluminação etc), a formação do bibliotecário e estabelecer padrões de funcionamento como forma de responder a demanda.

Considerações finais

Pretendia-se com o estudo analisar as condições, o funcionamento e o desafio das bibliotecas no processo de ensino e aprendizagem em escolas secundárias. Baseada numa pesquisa qualitativa e quantitativa, foi usada a entrevista aos bibliotecários e alunos como técnica de recolha de dados. A pesquisa revelou que as condições de trabalho das bibliotecas escolares é deficiente aliada a insuficiência ou falta de mesas, cadeiras para leitores bem como a exiguidade de espaços para o pleno funcionamento.

No que se refere ao funcionamento, apesar do horário de funcionamento ser aceitável ou bom, os alunos te se mostrado indignado porque nem sempre elas encontram-se abertas e disponíveis para os leitores. Entretanto, tanto os alunos como os agentes que trabalham nas bibliotecas escolares, compreendem a importância e o papel que uma biblioteca tem numa instituição de ensino e o contributo desta no processo de ensino e aprendizagem, porém, grande parte dos alunos se fazem a biblioteca apenas quando têm uma atividade a realizar.

Contudo, inúmeros são os desafios que as bibliotecas escolares enfrentam, tais são: a falta de espaço para o funcionamento, a insuficiência ou inexistência de cadeira e mesas para acomodação dos leitores, ambiente não condigno, a falta de capacitação dos gestores das bibliotecas escolares, o deficiente acervo bibliotecário que não satisfaz a procura dos alunos, a falta de compromisso dos funcionários que gerem esta instituição pelo facto de alguns alunos mencionam a não abertura permanente da biblioteca para a prestação dos serviços.

Apesar de todos estes problemas constados durante a pesquisa, nota-se um elemento positivo relativo ao atendimento que é eficiente, o levantamento regular das necessidades da biblioteca e do estado de conservação. Contudo é necessário fazer uma atualização do material disponível para garantir que o que os alunos buscam na biblioteca encontrem.

Referências

ALVES, Marta Paula Fernandes Mota. **Intervenção da biblioteca escolar no processo de ensino-aprendizagem**. Lisboa, 2000.

CHAVES, Carmen Sidéa Barbosa. **Biblioteca Escolar: o Desafio de o bibliotecário em particular do projecto político pedagógico**. Rio de Janeiro, 2014.

CORREA, Elisa Cristina Delfini. **Bibliotecário escolar: um educador?** Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, 2002.

COSTA, Jéssica Fernandes. **O Papel da Biblioteca escolar no processo de ensino aprendizagem**. Brasília: Universidade de Brasília, 2013.

CRESWELL, John. Ward. **Pesquisa de métodos mistos** (2 ed.). Porto Alegre: Penso, 2013.

EVANS, Graeme. **School Library Manifesto**. Amesterdão. EFLA (doc). Policopiado, 1998.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa (3 ed.). Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRAGOSO, Graça Maria. **Biblioteca escolar: que espaço é esse?**, 2009. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/191705Bibliotecaescolarqueespacoesse.pdf>>

LINHARES, Carolina. **Como a biblioteca ajuda na formação dos leitores**, 2012.

LUBISCO, Nídia Maria Lienert; SANTANA, Alessandra Barbosa; FERREIRA, Francineide Souza. **Biblioteca escolar e os recursos educacionais abertos para pesquisa: um guia para professores do ensino médio**. Salvador: UFBA-EDUFBA, 2021.

MACEDO, Neusa Dias de. **Biblioteca escolar brasileira em debate: da memória profissional a um fórum virtual**. São Paulo: SENAC; Conselho Regional de Biblioteconomia 8ª região, 2005.

MOLLO, Gláucia; Nóbrega, Maria José. **Biblioteca Escolar: que espaço é esse? Salto para o Futuro**. Boletim, 2011.

NUNES, Vânia Aparecida Costa; AMENDRA, Renata. **A Utilização da biblioteca escolar como recurso de aprendizagem no desenvolvimento da leitura na educação infantil e anos iniciais**. ICESP, 2013.

PEQUENO, André de Melo. **A biblioteca escolar como ferramenta para a formação e melhoria da aprendizagem dos alunos da EEEF Augusto dos Anjos**. Campinas Grande, PB, 2014.

PNALE. **Plano nacional de ação de leitura e escrita (PNALE)**. MINEDH. Maputo, 2017.

SANTOS, Ademir Henrique dos; MARQUES, Rosa Maria Romero. **A infraestrutura da biblioteca central da universidade Estadual de Maringá em avaliação: uma contribuição necessária**. Maringá, 2002.

SANTOS, Joelma Souza. **Biblioteca Escolar e sua função educativa no processo ensino-aprendizagem**. Fortaleza, 2006.

SILVA, Carneiro Waldeck da. **Miséria da biblioteca escolar**. São Paulo: Cortez, 1999.

Capítulo 4

AS REPERCUSSÕES DA ORIGEM SOCIAL SOBRE O DESEMPENHO ESCOLAR: ESTUDO NA ESCOLA PRIMÁRIA DO 1º E 2º GRAU 3 DE FEVEREIRO

Ámido Sinésio Manuel

INTRODUÇÃO

Este estudo focou-se no desempenho escolar dos alunos na disciplina de português, pelo facto de, os dados do INE (2017), demonstrarem que, na cidade de Quelimane a maior parte da população não tem a língua portuguesa como língua materna, porém, é a língua oficial e usada no processo de ensino e aprendizagem.

A aprendizagem da leitura e escrita na língua é fundamental nas classes iniciais, de modo que o aluno possa continuar a aprender nos anos seguintes do seu percurso escolar. Segundo *Southern African Consortium for Monitoring Education Quality* (2007), a maioria dos alunos moçambicanos do ensino primário apresentam sérias dificuldades no que diz respeito a leitura e escrita, somente 1 em cada 16 alunos tem a capacidade de ler frases simples e inferir sobre informações num texto, o que significa que apenas 6% dos alunos atingem um nível de leitura exigido pela escola.

O desempenho escolar na escrita e leitura é um aspeto importante na vida dos alunos para que permita continuar com seus estudos, e também é uma maneira de não deixar estes alunos a regressarem ao analfabetismo, e sobre o fraco desempenho escolar dos alunos é influenciado por:

Fraquezas do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (sobretudo no Ensino Primário), em termos de assiduidade dos professores e dos gestores da escola, deficiências na preparação das aulas, domínio do Português e no uso eficiente dos materiais didáticos, incluindo os livros, um currículo sobrecarregado e, sobretudo, fraco acompanhamento da aprendizagem do aluno, e responsabilidade pelo desempenho escolar (SACMEQ, 2017, p.45).

Neste sentido, mesma escola, mesmos professores, mesmos livros, e ainda assim, podemos constatar, entre os alunos que lá estão, perfis de desempenho escolar diversos. Será possível observar alunos com desempenho escolar excelente, muito bom, bom, suficiente, fraco e péssimo, muitas serão as situações encontradas. Mas se todos os alunos, em geral da mesma escola, que têm as mesmas condições dentro da escola, na mesma zona, e têm todos o mesmo material didático, porque apresentam diferença no desempenho escolar? Claro que são vários fatores, que podem estar influenciando o desempenho escolar dos alunos, contudo, no presente estudo, será alvo de nossas observações, se o desempenho escolar dos alunos está sendo influenciado pela origem social, doravante, nos casos de sucesso escolar/ fracasso escolar, haverá uma ou mais características culturais comuns a estes indivíduos.

Apesar do português ser considerado língua de escolarização, os alunos não dominam, revelam uma série de dificuldades de escrita, leitura e de fala. O fraco domínio da língua portuguesa é preocupação não apenas para a comunidade escolar, mas também para a sociedade no geral porque, para além de ser a língua de ensino, é também a língua de acesso a locais formais (GONÇALVES, 2012 *apud* VILANCULO, 2020; LAMAS, 2020).

O grande problema é o ensino da LP, que é a segunda ou terceira língua da maioria das crianças, principalmente nas zonas suburbanas e rurais. O país possui mais de vinte línguas Bantu (LB) que estão distribuídas de forma desigual ao longo do território. As línguas maternas mais faladas em Moçambique são: o emakhuwa (26,3%), o xichangana (11,4%), português (10,8%), o cisena (7,8%), o lomwé (7,2%), o cinyanja (5,8%), o echuwabu (4,8), o cindau (4,5%), o citswa (4,4%), cinyungwe (2,9%), ciyaawo (2,2%), cicopi (1,9%). As restantes LB moçambicanas são faladas por um número não superior a 1,9%, segundo (NGUNGA,2011; BAVO, 2011, p. 14) *apud* (TIMBANE, 2015, p. 93).

Na Escola Primária do 1º e 2º Grau-3 de Fevereiro, com base na pesquisa documental recorrendo a pauta, constatou-se em uma turma da 7ª classe composta por 30 alunos, apenas 5 tiveram médias trimestrais acima de 13 valores e os restantes obtiveram notas como 8,7,10 e 9. Assim, o desempenho escolar positivo foi de 17%, importa referir que desempenho escolar positivo diz respeito a uma média igual ou superior a 10 valores, continuando, dos 17%,12% diziam respeito a médias trimestrais de 10 valores e apenas 5% eram médias trimestrais acima de 13 valores. Neste sentido, 83% dos alunos obtiveram desempenho escolar negativo, que diz respeito a uma média inferior a 10. Pelos dados fornecidos pela escola, constatou-se que há uma desigualdade educacional na Escola Primária do 1º e 2º Grau-3 de Fevereiro. Notou-se a existência de um grupo de alunos desta escola, pese embora em pequeno número, que se diferencia na média trimestral em todas disciplinas, mas neste trabalho focou-se especificamente à disciplina de Português. Quem são esses alunos? Quais são os fatores que estão por detrás desta diferença? Assim, este trabalho entende que estes dados são suficientes para a questão que norteia o nosso trabalho: Que fatores relacionados à origem social influenciam no desempenho escolar, na disciplina de português, dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau-3 de Fevereiro?

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Todo trabalho sociológico pleiteia por uma base teórica. Isto é, a explicação dos factos sociais não deve ocorrer de maneira abstracta. Neste sentido, para o alcance dos objetivos traçados neste estudo, julgou-se que a perspectiva teórica mais prudente, é a teoria da reprodução das desigualdades escolares, de Félix Pierre Bourdieu. Segundo este sociólogo:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41).

É nesta lógica que pode-se afirmar que, as diferenças existentes no desempenho escolar dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro, são resultados de heranças culturais, tanto o sucesso, assim como o insucesso e/ou fracasso escolar, quando os alunos se fazem presentes nas escolas, há quem a priori está em larga vantagem de acordo com as suas origens sociais, da mesma forma que há quem logo a priori já está em desvantagem pelo mesmo motivo « Origem social».

Nesse sentido, os alunos que têm um desempenho escolar positivo, Bourdieu mostra que o capital cultural de suas famílias determina o percurso perante a escola, estamos falando de que os alunos com pais de nível de escolaridade avançado, tem maior probabilidade de triunfar nos estudos em relação aos alunos com pais de nível de escolaridade baixo, isto porque; os hábitos, a rotina, a socialização, a linguagem, a fala, o comportamento e mais, difere. Na verdade, o autor mostra como o ambiente construído em torno da criança favorece ou desfavorece para o desempenho escolar.

Em relação aos alunos com desempenho escolar positivo na disciplina de português na Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro, Bourdieu (1998), mostra que o nível de escolaridade dos seus pais

influência, em relação aos pais que os seus educandos tiveram desempenho escolar negativo. Neste sentido, a definição de capital cultural se encaixa perfeitamente para ser ponto de reflexão para aqueles que atribuem o desempenho escolar negativo e/ou positivo como resultado do dom.

Sobre capital cultural, convém destacar que ele existe em três condições;

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objectivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc. Enfim, no estado institucionalizado, forma de objectivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais” (BOURDIEU, 1998, p. 74).

3. MÉTODOS DE INVESTIGAÇÃO

Neste contexto, a pesquisa qualitativa foi usada para estudar o processo de interação e/ou relação dos alunos com o seu contexto social. Isto é, a utilização desta abordagem neste estudo está relacionada ao objetivo traçado, conhecer os fatores de origem social que influenciam o desempenho escolar dos alunos. Tornou-se também útil a utilização desta pesquisa para analisar o ambiente familiar, os valores, comportamentos, os hábitos e costumes presentes no dia-a-dia dos indivíduos. A pesquisa qualitativa neste estudo, permitiu aprofundar aspectos relacionados a rede de interações dos indivíduos, uma vez que as mesmas também exercem influência dos alunos.

3.1 Método de Abordagem e Procedimento

Neste estudo, como método de abordagem usou-se o dedutivo. Segundo Gil (2002), este método parte do geral e a seguir desce ao particular, isto é, tem sua origem em princípios tidos como verdadeiros

e dogmáticos e possibilita ter conclusões como uma lógica própria. Usou-se este método como abordagem neste estudo, pelo facto de entender-se que existe uma relação entre as condições gerais da estrutura social e as específicas de cada aluno. E no que tange ao procedimento, o método que adoptou-se é o estruturalista. A adopção deste método de procedimento neste estudo, deve-se ao facto de abordar a origem social dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro -Quelimane, que sugere a existência de uma influência da estrutura social sobre a manifestação cultural, social e económica dos sujeitos em estudo. Uma vez que analisa-se a família e contexto social como um campo onde ocorre a interação social dos alunos.

3.2 Técnica de recolha dados

Nesta pesquisa, fez-se a combinação de quatro (4) técnicas. Pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e a observação direta intensiva, realizada através de duas técnicas: observação e entrevista). A pesquisa bibliográfica foi a primeira fonte para colectar informações relacionadas ao tema em estudo, foi por meio dela que procurou-se achar artigos e livros que abordam o mesmo fenómeno em diferentes contextos. A pesquisa bibliográfica é feita através de material já elaborado, tais como livros e artigos científicos (GIL, 2002).

E a segunda técnica foi a pesquisa documental. Neste contexto, usou-se a pesquisa documental como fonte primária para obter informações sobre o desempenho escolar dos alunos, através da consulta da pauta que diz respeito ao 1º e 2º trimestre do ano lectivo de 2022, dos alunos da 7ª classe da Escola Primária do 1º e 2º Grau-3 de Fevereiro - Quelimane. E o plano político pedagógico da Escola Primária do 1º e 2º Grau-3 de Fevereiro. A terceira técnica é a observação sistemática. Neste estudo, a observação fez-se no decorrer de aula da disciplina de português. Convém destacar que, através desta técnica também foi possível observar o ambiente familiar, dado o facto de a técnica a seguir ter decorrido nas residências dos alunos.

E a quarta técnica, é a entrevista não-estruturada. E no presente estudo, usou-se a entrevista não-estruturada com intuito de conhecer as condições socioeconômicas e culturais dos alunos. E também usou-se esta técnica para perceber por parte da professora o comportamento dos alunos envolvidos na pesquisa. A entrevista decorreu na casa dos alunos na companhia dos pais e/ou encarregados de educação e os mesmos faziam intervenção quando julgassem necessário, e importa clarificar que, o tempo padrão de duração das entrevistas foi de dez (10) a quinze (15) minutos.

3.3 Delimitação do universo

Nesta pesquisa, usou-se a amostragem por tipicidade ou intencional. Segundo (Gil,2008), este tipo de amostragem não é probabilística, pode-se estabelecer um subgrupo da população que, através de informações disponíveis, possa ser considerado representativo do resto da população. Assim, para o tamanho da amostra usou-se o critério da amostragem por saturação. Segundo (Fontanella, 2008; Ricas, 2008; Turato, 2008), a amostragem por saturação é útil para definir ou fechar o tamanho da amostra numa pesquisa, com o argumento de que os dados obtidos na opinião do pesquisador estão apresentando uma repetição (redundância) não achando necessário continuar a colectar os dados. Também fazem parte do universo desta pesquisa, pais e/ou encarregados de educação dos alunos e Professora da disciplina de Português.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Relação entre capital social versus desempenho escolar

Quando se pertence a um determinado grupo acumulam-se conhecimentos, informações que farão com que as ações sejam mais eficazes e eficientes, em outras palavras, está dizendo-se que, quando se é membro de um determinado grupo, adquirem-se informações adicionais dos outros membros que pertencem ao mesmo grupo. Os

depoimentos dos alunos de desempenho escolar negativo foram diversos e demonstraram essa tendência como pode-se verificar a seguir:

“Eu dele tenho cheio de amigos, muitos são daqui da minha zona, costumamos brincar de saca, bola e as vezes vamos pescar mucaje na dernagem e fizemos um baú” (André,13 anos).

“Meus amigos são muitos e nós jogamos saca e costumamos pegar *guppys* para vender na kalimany” (Eugênio,12 anos).

Os alunos de desempenho escolar positivo, responderam nos seguintes termos:

“Tio eu na verdade aqui no bairro não tenho muitos amigos porque mãe proíbe, ela diz que brincam mal, então só nas sextas-feiras saio para casa de meu tio para brincar com meus primos” (Wesley, 11 anos).

“Eu fico no lar, eu comecei a viver no lar das irmãs quando tinha nove (9) anos de idade, quando sai de Namacura eu nem estudava, tudo que sei hoje aprendi lá mesmo, ler, escrever. Hoje em dia até quando ligo para minha mãe ela não acredita que já estou na sétima (7ª) classe” (Sandra, 15 anos).

De acordo com as informações acima arroladas, pode-se entender que as redes de relações que os indivíduos fazem parte, contribui no desempenho escolar. Como se vê, os alunos de desempenho escolar negativo têm a sua rede de amizades estabelecida a partir da sua área de residência e as atividades de diversão praticadas por estes contribui significativamente. Por outro lado, temos os alunos de desempenho escolar positivo que expandiram a sua rede de amizades, temos o caso da Sandra que é membro de um grupo, que em função desse mesmo grupo absorveu informações e conhecimentos que contribuem significativamente no seu desempenho escolar. Pelo facto de os alunos de desempenho escolar negativo brincarem com os amigos da sua área de residência que aparentemente são da mesma classe, estes, não abrem espaço para ter novas experiências com indivíduos que possuem a cultura legitimada na escola. Eles interagem com amigos da zona e que alguns

deles não estudam e atividades como a pesca e o comércio, que não favorecem um desempenho escolar positivo.

Procurou-se saber sobre o nível de escolaridade e/ou ocupação das pessoas que vivem com os alunos, e os depoimentos dos alunos de desempenho escolar negativo foram diversos como passamos a ver a seguir:

“Minha avó tem uma banca aqui nas bananeiras, meu primo é técnico de saúde, meu tio é mestre de bicicleta, outro meu tio é M-pesa” (Suzy, 12 anos).

“Meu tio disse não estudou porque não tinha dinheiro, minha tia trabalha no recheio. Neste ponto a tia do aluno acrescentou: “Mas eu tenho 10ª classe” (Cleiton, 11 anos).

Sobre o nível de escolaridade e/ou ocupação dos parentes que vivem com os alunos de desempenho escolar positivo as respostas foram:

“Meu pai é doutor, minha mãe também. Mana Lu está fazer faculdade e mano Sérgio está na 12ª classe. Neste ponto a mãe do aluno esclareceu: “O pai dele é licenciado em contabilidade e eu idem” (Valdo, 12 anos).

“Papá é Mestrado e mamã é Técnica Profissional e mana avozinha está na Universidade” (Hugo, 11 anos).

Como pode-se ver, os alunos de desempenho escolar negativo os seus familiares próximos apresentam o nível de escolaridade muito baixo que varia de nenhum nível de escolaridade a técnico profissional; ao contrário destes, os alunos de desempenho escolar positivo os seus familiares próximos apresentam um nível de escolaridade avançado que varia de 12ª classe a mestrado. Os pais e membros familiares dos alunos de desempenho escolar negativo são menos controladores, no que tange a organização do horário e das condições e locais onde os seus filhos realizam as várias atividades, evidencia-se a falta de controlo. Enquanto, os alunos de desempenho escolar positivo as suas atividades extraescolares, diversão são monitoradas, através de uma autoridade imposta pelos pais mas que os filhos já tem-a como forma de viver. “eu até as 17:30 tenho que estar em casa” foram os discursos mais sonantes nos entrevistados que fazem parte do grupo de desempenho escolar

positivo. Os alunos de desempenho escolar positivo demonstraram ter uma rede de relações que é favorável ao sistema educacional. Como viu-se, os alunos de desempenho escolar negativo apenas brincam com amigos da sua área de residência, o que significa que a sua rede de interações está estabelecida na mesma classe, e outros alunos, a sua rede de interações ela é extensa, mantém contacto com colegas da escola.

Por outro lado, a presença da figura de pai e mãe contribui significativamente no desempenho escolar. Se não, vejam-se os depoimentos dos alunos de desempenho escolar negativo:

“ Eu chumbei na sexta classe, porque quando meu pai se deixou com minha mãe, eu saí da Maganja para viver com minha mãe aqui em Quelimane”(Eugênio, 12 anos).

“ Aqui em casa, meu primo não lhe mandam vender no mercado, só eu é que vou (...) mas se mamã estivesse aqui não iam me fazer de empregado” (André, 13 anos).

No campo constatou-se que nenhum dos alunos com desempenho escolar negativo vive com pai e mãe, quatro alunos os seus pais são divorciados e um que é órfão de mãe. Diante disso, pode-se dizer que, os alunos com desempenho escolar negativo não são controlados, estes não têm uma disciplina. Como vê-se, vão pescar na drenagem, capturam *guppies* para posterior venda, isto deve-se à fraca estrutura familiar. Por outro lado, os alunos com desempenho escolar positivo de acordo com os dados obtidos no campo, por viverem com seus pais, têm uma vida regrada, têm hora para sair e para voltar, há um horário para estes alunos. Assim, os depoimentos acima arrolados, revelam, que os alunos de desempenho escolar positivo têm atenção, enquanto os alunos de desempenho escolar negativo não.

4.2 Relação entre capital económico versus desempenho escolar

Nesta fase do trabalho, pretende-se evidenciar a influência do capital económico sobre o desempenho escolar dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau-3 de Fevereiro. Portanto, a interpretação dos

dados é feita através do quadro teórico e conceptual. A renda mensal e a profissão dos pais têm sido fatores muito conotados para explicar o desempenho escolar dos alunos, e os autores presentes na revisão de literatura não fogem muito dessa vertente. Com base nisso, procurou-se saber sobre a profissão dos pais e a renda mensal dos alunos de desempenho escolar negativo e as respostas foram as seguintes:

“Titio é guarda e titia trabalha no recheio. Neste ponto a tia esclareceu: “ Eu trabalho como caixa lá no Recheio”. E sobre a renda, a tia da aluna informou: “Eu recebo 5500 e o tio dela diz que está nos 7500 nunca fala quanto recebe mesmo” (Duarte, 12 anos).

“Mano Tony é militar e a cunhada não faz nada”. E sobre renda a cunhada do aluno disse: “Antonino acho parece que recebe 6 mil, como salário é segredo às tantas nem é esse 6” (André, 13 anos).

E os alunos de desempenho escolar positivo suas respostas foram as seguintes:

“Papá é camponês, tem machamba e mamã também é camponesa, tem machamba dela. E sobre renda mensal a entrevistada disse não ter informação ” Tio eu não sei, é que quando colhem os produtos devem vender e eu nunca fui nessas coisas” (Sandra, 15 anos).

“Papá é professor e mamã também é professora. E sobre a renda mensal a mãe do aluno disse: “No geral aqui em casa auferimos 52 mil” (Wesley, 11 anos).

Com os depoimentos anteriores, constata-se que os encarregados de educação destes alunos com desempenho escolar negativo na sua maior parte ocupam profissões sem muita valorização social e/ou no mercado, o que de certa forma evidência a falta de uma formação profissional e consequentemente uma baixa renda familiar. Os alunos com desempenho escolar negativo são os que apresentam menor renda mensal. E também foi possível notar que, os alunos com maior renda mensal são os que apresentam um desempenho escolar positivo, com excepção da Sandra que é um caso isolado, o seu desempenho pode ser explicado através da

rede em que está inserida, como vimos ela vive no convento desde os nove (9) anos, quando as condições culturais e econômicas dos seus pais e encarregados de educação indicavam para desempenho escolar negativo, eis que as condições sociais favoreceram. Em função disso, aos alunos de desempenho escolar negativo questionou-se: o que fazes depois de regressar da escola e as respostas foram:

“Eu quando volto da escola, primeiro vou cozinhar almoço para levar para mano lá na banca” (Suzy, 12 anos).

“Basta chegar em casa, tenho que almoçar, daí vou no mercado ir ficar na barraca para mano pai ir na escola” (André, 13 anos).

Com base nos depoimentos acima expostos é possível notar que a renda mensal influencia, pois não têm condições financeiras para contratar um empregado doméstico para auxiliar nos trabalhos e assim aliviar a carga de atividades domésticas dos alunos, constatou-se que alguns dos alunos de desempenho escolar negativo vão para escola sem se alimentar, e não só, outros quando regressam a casa as tarefas domésticas estão na sua responsabilidade como pode-se ver no depoimento a seguir:

“Quando chego em casa, primeiro matabichar, depois lavo os pratos e levo malambe para ir vender lá na minha escola” (Eugênio, 12 anos).

Ao contrário destes, os alunos com desempenho escolar positivo quando questionados o que fazem quando regressam da escola as respostas predominantes foram:

“Eu quando regresso da escola, primeiro tiro uniforme dou para dona lavar, depois vou matabichar durmo um pouco, quando acordo almoço e vou para explicação” (Valdo, 12 anos).

“Eu quando chego em casa lavo meu uniforme, mata-bicho e depois vou descansar um pouco, acordo vou almoçar depois vou para explicação” (Paulo, 12 anos).

Como pode-se notar, o capital económico é bastante influente, nestes alunos notou-se que pelo facto dos seus pais possuírem uma renda mensal favorável, conseguem criar condições tais como: pagar explicador, contratar um empregado doméstico para ajudar nas atividades.

4.3 Relação entre capital cultural versus desempenho escolar

Nesta seção, pretende-se mostrar que o capital cultural dos alunos exerce influência sobre o desempenho escolar. Para isso, interpretam-se os dados com base no quadro teórico e conceptual que fazem menção desta relação. Assim, procurou-se saber do nível de escolaridade dos pais e/ou encarregados de educação dos alunos de desempenho escolar negativo e as respostas foram:

“Pai- Nível básico incompleto, Mãe- Nível básico incompleto”
(André, 13 anos).

“Pai- Nenhum nível frequentado, Mãe- Nenhum nível frequentado” (Eugênio, 12 anos).

E procurou-se saber do nível de escolaridade dos pais e/ou encarregados de educação dos alunos de desempenho escolar positivo e os depoimentos foram:

“Pai- Nível superior completo, Mãe- Nível superior completo”
(Valdo, 12 anos).

“Pai- Nível superior completo, Mãe- Nível superior Completo”
(Paulo, 12 anos).

Com os depoimentos anteriormente expostos, nota-se que há uma diferença significativa dos níveis de escolaridade entre os encarregados de educação o que de certa forma contribui no desempenho escolar dos alunos. Constatou-se ainda que, os alunos de desempenho escolar negativo os seus pais apresentam níveis de escolaridade bastante baixo. Diferentemente destes, os alunos de desempenho escolar positivo os seus pais apresentam níveis de escolaridade bastante alto que de certa forma

favorece o desempenho escolar. E procurou-se saber qual é a língua de socialização dos alunos de desempenho escolar negativo, e as respostas foram as seguintes:

“Aqui em casa falamos chuabo, português falo quando estou na escola” (Duarte, 12 anos).

“Eu Português aprendi agora, aqui em casa fala-se mais Chuabo” (Eugênio, 12 anos).

Com as respostas acima referenciadas, é possível notar que os alunos são socializados com uma língua diferente daquela que é usada na escola no processo de ensino e aprendizagem. Do mesmo modo, procurou-se saber dos alunos de desempenho escolar positivo qual é a língua que usam em casa e as respostas foram:

“Aqui em casa tanto na escola é só português, eu não sei falar mais outra língua a não ser português” (Hugo, 11 anos).

“Português, mãe proíbe falar Echuabo aqui em casa. Neste ponto a mãe do aluno acrescentou: Estou a pensar em lhe matricular no instituto de língua para inglês” (Valdo, 12 anos).

Com os depoimentos acima expostos, é possível notar que os alunos de desempenho escolar positivo são socializados com uma língua portuguesa. E fica claro que os alunos de desempenho escolar positivo cresceram em ambiente que só comunicam-se com recurso a língua portuguesa e que felizmente é a língua oficial e usada no processo de ensino e aprendizagem. Através desses depoimentos, na perspectiva de Bourdieu (1998), os alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro, uma vez que são concebidos de forma igual, enquanto, entre eles há diferenças sociais em vários aspetos, portanto, se tratam de maneira igual a pessoas diferentes, claramente que terão desigualdades escolares. Desse modo, pode-se verificar que, os alunos com desempenho escolar negativo, são socializados com uma língua deferente de português o que inviabiliza o seu desempenho escolar, assim, a escola usa código que estes alunos não conseguem decodificar. Enquanto os alunos com

desempenho escolar positivo, são socializados com a língua portuguesa, que porventura coincide com a língua de ensino, o que influencia no desempenho escolar dos mesmos.

Segundo Lahire (1997), os casos de desempenho escolar negativo, está-se diante de uma solidão dos indivíduos no meio escolar, isto é, o que a instituição escolar transmite ou exige não é reconhecido pelo indivíduo, indo na sua teia de interdependência familiar, não se encontra bagagem suficiente para corresponder nas (IE) instituições Educacionais como pode-se observar nos seguintes depoimentos de um aluno de desempenho escolar negativo:

“Eu gosto mais de matemática, porque professora não precisa explicar nada(...) eu vejo os números e já sei calcular “ (Duarte, 12 anos).

Familiaridade com a leitura, pode influenciar à práticas viradas à leitura para a criança, de extrema importância para o sucesso escolar, da ênfase na particularidade de os pais do indivíduo praticarem a leitura, nem que seja, contando histórias, o indivíduo capitaliza, deste modo, para o indivíduo o afecto e livros são duas coisas inseparáveis, a prática de leitura e escrita por parte dos pais, pode criar no indivíduo como uma característica «natural» ele construirá a sua identidade social através dos seus pais, assim, o indivíduo projecta “*Quando eu for adulto, quero ser como meu pai*”, logo ser como o pai, implica ler livros frequentemente como se fosse natural (Lahire, 1997).

E a avaliação feita nesta escola maximiza as desigualdades sociais, de acordo com as observações feitas e pelos depoimentos dados pela professora da disciplina de Português, foi possível notar que, os alunos lhes são exigidos competências que apenas são possíveis para uma determinada classe, como pode-se ver nos seguintes depoimentos sobre os alunos de desempenho escolar negativo:

“Até parece que lhes conheces, escolheste bem, todos esses não facilitam meu trabalho, muitos desses estão na 7ª por causa de

passagens automáticas, está ver o que é não saber pedir licença para ir a casa de banho, saem e voltam como se eu não estivesse aqui [...] isso não é responsabilidade da professora não não, são encarregados que devem fazer isso (Professora de Português).

E sobre os alunos de desempenho escolar positivo, os depoimentos foram:

“Espero que ele continue assim, é muito dedicado este[...] tem cabeça muito leve, quando explico ele entende na hora” (Professora de Português).

Como pode-se ver, a professora de Português espera que todos os alunos tenham as mesmas capacidades, de maneira indireta exige dos alunos que correspondam às metodologias de ensino de maneira uniforme, se esquecendo que o desempenho escolar está relacionado ao capital cultural do aluno.

Considerações finais

Após a análise e interpretação dos dados, permitiu concluir que, o desempenho escolar dos alunos da Escola Primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro, é influenciado pela origem social dos alunos (Capital cultural, social e econômico).

Constatou-se neste estudo que, os alunos da Escola primária do 1º e 2º Grau 3 de Fevereiro, uma vez que são concebidos de forma igual, enquanto, entre eles há diferenças sociais em vários aspetos, portanto, se tratamos de maneira igual a pessoas diferentes, claramente que teremos desigualdades escolares. Desse modo, pode-se considerar que, os alunos com desempenho escolar negativo, são socializados com uma língua deferente de português o que inviabiliza o seu desempenho escolar, assim, a escola usa código que estes alunos não conseguem decodificar. Enquanto os alunos com desempenho escolar positivo, são socializados com a língua portuguesa, que porventura coincide com a língua de ensino, o que influencia no desempenho escolar dos mesmos.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petropolis: editora vozes Ltda, 1998.

FONTANELLA, Bruno José; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro. **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Cadernos de saúde publica, v. 24, n. 1, p. 17–27, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projectos de pesquisa**. São Paulo: Atlas s.a, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (INE) - **IV censo 2017**. Disponível em: <<http://www.ine.gov.mz/iv-censo-2017>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar no meios populares as razoes dos improvaveis**. São Paulo: Atlas, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas s.a,1992

TIMBANE, Alexandre António. **A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções**, 2015. Calidoscópico, 13(1), 92–103. Extraído de <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.131.09>

VILANCULO, Amélia Ernesto Chissengue; LAMAS, Estrela Pinto Ribeiro. **As causas do Fraco domínio do Português pelos alunos do esg em Moçambique**. 2020. Revista Internacional de Educação, Saúde e Ambiente, 3 (2), Extraído de: <https://doi.org/10.37334/riesa.v3i2.41>

Capítulo 5

EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E ALTERIDADE

*Antoninho Alfredo
Eusébio Félix*

INTRODUÇÃO

O objetivo geral deste artigo é demonstrar de que o uso indolente das TICs na educação pode oferecer um futuro latente de esvaziamento de experiência numa educação para a constituição emancipadora e autónoma da subjectividade do indivíduo. De uma forma específica, pretendemos explicar a produção do conhecimento no contexto tecnológico; determinar o espaço para uma educação tecnológica; expressar as aporias de uma educação tecnológica para a alteridade.

Não obstante, para o alcance destes objetivos, partimos da seguinte preocupação: O uso indolente das TICs na educação não representa um latente esvaziamento da experiência na constituição emancipadora e autónoma da subjectividade do indivíduo?

De facto, como toda atividade humana, a educação é, em sua essência, histórica. Educa-se sempre em um mundo e para um mundo. A sobriedade que se espera na análise dos processos educativos depende,

em grande parte, do reconhecimento e da observação desse facto. Mas, no contexto das assim chamadas “sociedades complexas”, isso tem-se tornado uma atividade igualmente complexa.

No entanto, quando Walter Benjamin lançou seu texto em 1933, intitulado *Experiência e pobreza* permitiu apreender as características do tempo a que chamamos “sociedade complexa”, nesse texto ele ilustra uma sociedade actual mergulhada numa pobreza de experiência. Em suas palavras: “Ficamos pobres. Abandonamos todas as peças do património humano, tivemos que empenhá-las a um centésimo do seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do tecnológico” (BENJAMIN, 2000, p. 10).

A experiência é vista como sendo o tipo de sabedoria que resulta do encontro físico de práticas individuais com o horizonte de sentido fornecido pela vida comunitária. Mas esse encontro tem-se tornado mais difícil a partir do desenvolvimento dos meios virtuais de informação e comunicação. As novas dinâmicas de educação, somadas ao ritmo acelerado de informações, favorecem o isolamento dos indivíduos e deturpam sua capacidade de filtrar, significativamente, os eventos que se acumulam no quotidiano. Muitas coisas acontecem, mas muito pouco permanece desses acontecimentos.

A experiência dá lugar, assim, à mera vivência. Diferentemente da experiência, que se articula a partir do fundo significativo de uma comunidade e se torna significativa em relação a ela, a vivência se constitui como um momento privado. A vivência não conecta os indivíduos à vida da comunidade, à tradição, e nisso reside sua pobreza. Pobreza de experiência é, portanto, pobreza cultural, carência de perspectivas mais amplas que possam apoiar uma avaliação significativa das vivências; em suma, incapacidade de aprender.

Podemos olhar a experiência também como sendo aquilo que os mais velhos costumavam comunicar aos mais jovens. Essa indicação introduz dois elementos centrais para a compreensão do conceito: a) a experiência é algo que se constitui ao longo da existência, ou seja, ela é um produto do tempo; e b) a experiência é algo comunicável, transmissível. Sobre a temporalidade da experiência, ela é oposto de

qualquer imediatismo. Ela se constitui a partir de um processo vagaroso de gestação e amadurecimento das práticas existenciais, que conduzem a uma compreensão mais refinada das coisas e da vida. A memória desempenha um papel fundamental nesse processo, pois é ela que possibilita a articulação significativa do já vivido em relação ao que é actual. Nesse sentido, a experiência pode ser entendida como uma sedimentação lenta de várias experiências que, mesmo distantes temporalmente, são actuais, na medida em que se fazem presentes a todo instante. Justamente porque a experiência requer tempo é que o velho se torna seu depositário por excelência. O velho é aquele que já passou por muitas coisas e que teve muito tempo para meditar e extrair delas algum aprendizado, motivo pelo qual os idosos costumam (ou, ao menos, costumavam) ter sempre muito a transmitir.

Sobre a transmissibilidade da experiência. Para que a experiência possa se constituir como síntese do tempo de vida do indivíduo, faz-se necessário algo como um universo de referência estável em relação ao qual os eventos da vida podem ser filtrados em termos significativos tanto para si quanto para os outros. Esse universo de referência é a vida comunitária. Apenas no interior de uma comunidade é possível transmitir uma experiência, pois é somente aí que o se transmite pode ser recebido por outros como algo significativo. Assim, falar da experiência como aquilo que é transmitido significa falar de algo que se insere no interior de uma organização sociocomunitária, cuja referência histórica seria a sociedade antes das tecnologias. Nessas sociedades, a narração constitui a forma predominante de transmissão da experiência. Em cada história contada ou em cada provérbio apresentado, diante da lareira ou no grupo de trabalho artesanal, algo de valioso era passado adiante.

Benjamin Afirma:

Isso que se constitui ao longo do tempo e que se transmite aos outros em narrativas e provérbios é a sabedoria, é o lado épico da verdade, é a referência as verdades arduamente conquistadas por indivíduos e grupos através das voltas e revoltas da vida e que, justamente por isso, se tornam dignas de ser passadas adiante como um bem valioso que não se pode perder (BENJAMIN, 2000, p. 25).

Acolhemos aqui as distinções entre *experiência e vivência*, podem ser sintetizadas na oposição entre algo experimentado colectivamente e algo experimentado individualmente. A experiência colectiva resulta da condição de se estender no tempo, tanto em direcção ao passado, onde são buscados os referenciais para a elaboração do que se experimenta no presente em direcção ao futuro.

A temporalidade das vivências, por sua vez, é bem outra: nelas impera o imediatismo do tempo presente; elas são o produto da fragmentação da vida nas sociedades. Percebe-se desta feita de que o nosso autor, seguindo a forma de argumentação freudiana relativa ao conceito de trauma, procura mostrar o modo como os choques da vida quotidiana nas “sociedades complexas” afectam a consciência e a memória. Sustenta que, para conter o impacto potencialmente destrutivo da carga de estímulos recebida nas tecnologias modernas, os indivíduos acabam direccionando grande parte de sua energia psíquica à consciência imediata das vivências, o que leva ao enfraquecimento da memória e à desvinculação da tradição.

É como se, permanecendo constantemente alerta em relação aos acontecimentos do presente, os indivíduos desviassem o impacto negativo da falta de sentido inerente a tais acontecimentos. O resultado disso, contudo, é que cada vivência acaba por se esgotar em si mesma, sem deixar nada no indivíduo, nenhuma marca, nenhuma transformação. A cada dia, muitas coisas acontecem, mas quase nada se sedimenta, quase nada permanece; quanto maior forem os estímulos recebidos, maior será a atenção dirigida a eles; e quanto mais energia a consciência dispensa nesse processo, menor será a sua capacidade de significar os estímulos recebidos de modo a incorporá-los à experiência.

2. A produção do conhecimento no contexto tecnológico

Sobre a produção do conhecimento na sociedade das TICs, Pierre Lévy concebe quatro espaços que dão origem ao saber do modelo virtual: o “espaço do saber”, o “espaço da terra”, o “espaço do território” e o “espaço das mercadorias”.

O “espaço da terra” é concebido como sendo o primeiro espaço ocupado pela humanidade, onde ela se desenvolveu inicialmente como espécie humana, criando linguagem, processos técnicos e instituições sociais. É o espaço concreto e físico da natureza, no qual humanos, animais e vegetais coabitam, é, sobretudo, a dimensão material a partir da qual emergiram as primeiras culturas.

O “espaço do território” é o das civilizações, a ocupação e delimitação do espaço físico pelos povos, grupos tribais, impérios etc. É o mundo dentro do qual o domínio de técnicas e tecnologias funda um maior controle sobre a natureza e sua manipulação, instaurando novas ordens, onde é possível a fixação, a expansão e a supremacia territorial. É o mundo que possibilita a inscrição da ideia de civilização.

O “espaço das mercadorias” é o do capital, da desterritorialização do comércio, do incremento das comunicações, do global. É o mundo das flutuações e da instabilidade trazidas pelo movimento do capital, o qual extrapola os limites do espaço do território, atravessando fronteiras e hierarquias e é marcado pelos transportes, pelo fluxo monetário.

O quarto (4) espaço é o do saber, que perpassa todos os outros e se apresenta na actualidade como um espaço destacado dos outros espaços. Desse modo, o “espaço do saber” está marcado pelos constituintes da materialidade da Terra, das formas de vida da territorialidade e submetido às exigências do capital.

No entanto, para Lévy (2012), as possibilidades abertas pelas tecnologias digitais colocam cada vez mais a necessidade de pensá-lo de forma autónoma em relação aos outros espaços. Ele reafirma:

Neolítico⁶ é o espaço de conhecimento livre, qualidade única da humanidade como espécie, não diz respeito exclusivamente ao conhecimento científico. O saber, no sentido em que entendemos aqui, é um *savoir-vivre ou vivre- savoir* (saber-viver, viver-saber), um saber co extensivo à vida. O pensamento não se reduz aos chamados discursos racionais. Existem pensamentos-corpo, pensamentos-afecto, pensamentos-percepção, pensamentos-signo. O espaço do saber é habitado, animado por intelectuais

⁶ Neologismo criado pelo autor para definir a idade da pedra do espírito, neste caso, não mais a pedra de sílex, mas o silício dos microprocessadores e da fibra óptica

colectivos - imaginaires colectivos - em permanente reconfiguração dinâmica. Os intelectuais colectivos inventam línguas mutantes, constroem universos virtuais, ciberespaços em que se buscam formas inéditas de comunicação (LEVY, 2012, p. 127)

O “espaço saber” é colectivo”, os seus agentes têm a possibilidade de construir seus próprios conhecimentos com liberdade, onde as subjectividades existem como um traço marcante e fundante. Há nele duas categorias, o colectivo e o subjectivo que são fundadas a partir da tradição cartesiana e suas influências na produção teórica do saber e conseqüentemente a importância dada à capacidade da razão, nos processos de conhecimento e socialização humanos.

Lévy constrói uma análise negativa sobre o aspeto racional no fazer e pensar científico, a racionalidade seria interpretada pelo autor, como obediência às regras fixas e universais, à universalização de critérios e padrões de investigação. A experiência do conhecimento resulta, desta feita, da interação entre os colectivos e atores virtuais, conhecimento se constitui na troca recíproca entre estes. Dessa forma, o saber de cada indivíduo tem um valor fundamental e constitui o que o autor chama de “inteligência colectiva”. Esse saber torna se diferenciado quando comparado as noções de conhecimento formalizado pelas instituições de carácter científico nas sociedades virtuais.

Para Lévy (2012), a “inteligência colectiva” enquanto substrato da racionalidade, esconde dentro de si a desvalorização do saber individual, a aprendizagem mútua entre indivíduos e comunidades, que por meio das tecnologias computacionais experimentam possibilidades originais e únicas de criação e elaboração de conhecimentos.

Dessa maneira, percebemos que a inteligência e a aprendizagem devem ser entendidas a partir de outro conceito, o conceito de “ecologia cognitiva” que determina a conjugação de determinantes biológicas, sociais e técnicas, referentes aos modos de organização colectiva e dos instrumentos de comunicação e tratamento da informação e da comunicação.

Quando olhamos Kneller (2002), notamos que ele busca outros caminhos para discutir as novas formas de produção de conhecimento na “cibercultura”, que contrapõem a clássica dualidade sujeito-objecto e a ideia de que a teoria representaria o real (o prático). Ele afirma:

Para muitos filósofos da educação do séc. passado tinham dificuldades em ver que não compete a teoria explicar a prática ou mesmo possibilitá-la, assim como não compete à prática alimentar a teoria ou manifestá-la na luta social. É impossível dissociá-la, sobretudo porque, se saímos do âmbito da representação, as totalizações já não fazem mais sentido e deixam inclusive de ser possíveis. Não podemos proceder nem a uma totalização da teoria nem a uma totalização da prática (KNELLER, 2002, p. 56).

As questões de inter-relações, prática e teoria, sujeito e objecto, totalidade e universalidade são importantes aqui, pois, fundamentam as convicções que elucidam a produção de conhecimento no universo das comunicações e da informação.

Sobre a representação, nota-se o rompimento com a perspectiva de uma epistemologia baseada na ideia do pensamento como tendo um centro irradiador, donde parte o princípio de identidade, com reproduções a partir de um padrão. Contrapondo à essa visão, ao conceito de filosofias da diferença, da multiplicidade, da heterogeneidade, da imanência, da singularidade.

A comunicação e a informação em bases tecnológicas no espaço virtual, na “cibercultura”, são os elementos definidores de uma experiência de conhecimento que propiciam a elaboração subjectiva livre de mediações. Dessa forma para o autor, as TICs rompem com os postulados epistemológicos fundamentados na crença da superioridade da capacidade racional, na medida em que a produção de conhecimento elaborada em bases colectivas, cooperativas e compartilhadas (espaço do saber) faz com que o sentido de objectividade científico, bem como o conjunto de postulados que a sustentam, perca sua função.

3. O espaço para uma educação tecnológica

Scott (1999, p. 67), acredita que se há dois séculos e meio o projecto da Enciclopédia de Diderot e D'Alembert tinha a intenção de organizar todo o conhecimento acumulado pelas ciências e as artes da humanidade, hoje, totalizar o conhecimento produzido até aqui está fora do alcance humano.

O número de pessoas que se ligam à internet cresce vertiginosamente, a interconexão massiva desencadeia processos com imensas repercussões económicas, educacionais, políticas e culturais. O autor acredita que se trata de um universo indeterminado, dado pela sua expansão constante, onde cada usuário torna-se produtor e emissor de uma gama nova de informações que reorganizam o espaço de interações em nível global. Assim, o universal na “cibercultura” tem as seguintes características:

Quanto mais o ciberespaço se amplia, mais ele se torna “universal”, e menos o mundo informacional se torna totalizável. O universal da cibercultura não possui nem centro nem linha directriz. É vazio, sem conteúdo particular. O ciberespaço se constrói em sistema de sistemas, mas, por esse mesmo facto, é também o sistema do caos. Encarnação máxima da transparência técnica acolhe, por seu crescimento incontido, toda a opacidade de sentido. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema da desordem, essa transparência labiríntica, chamamo-la de universal sem totalidade. Constitui a essência paradoxal da cibercultura (SCOTT, 1999, p. 113).

A profusão de informações por meio da comunicação virtual resulta a “inteligência colectiva”; as tecnologias computacionais (programas, softwares, jogos etc.) ampliam a inteligência humana e modificam radicalmente as questões da educação e das visões sobre formação, derivando “em uma verdadeira industrialização da experiência do pensamento” (LÉVY, 2011, p. 159). Os bancos de dados, as ferramentas disponíveis e todo o aparato tecnocientífico digital proporcionariam um conhecimento que se define segundo as normas de funcionamento desse aparato, já que o conjunto de conhecimentos especializados dos grupos científicos se cruza agora com os das comunidades e indivíduos.

Todavia, uma transformação subjectiva deve obrigatoriamente preceder uma transformação mais geral nas condições propriamente objectivas da sociedade. Através da sua obra *Eros e Civilização* de 1975, Marcuse faz nos perceber, caminhando numa tentativa de reinterpretação da dinâmica social do princípio da realidade o seu carácter totalmente histórico. Ele contrapõe a abordagem freudiana do princípio da realidade, que afirma a impossibilidade da superação da repressão, com uma historicização dos conceitos, mostrando como o progresso técnico e científico actuais permitem uma maior liberação da renúncia do instinto e a aceitação do caminho social da realidade.

No entanto, “a sociedade e a forma como está organizada, tendo como fim a manutenção das estruturas de poder, impede que esse estado seja transcendido, visto que o sistema económico se baseia precisamente na sujeição do instinto e na manutenção das falsas necessidades” (MARCUSE, 2013, p. 50).

Em *A ideologia da sociedade industrial: O homem unidimensional* de 1978, Marcuse procura mostrar como o conceito de razão empregado pela moderna sociedade industrial na verdade possui apenas um carácter irracional. O carácter contraditório da sociedade moderna torna-se evidente: enquanto de um lado a tecnologia deve ser desenvolvida com o objetivo de proporcionar o aumento da qualidade de vida e atender às necessidades crescentes da população, por outro lado, essa tecnologia extrema deve ser calculada na tentativa de impedir que se torne possível a libertação dos indivíduos.

A forma como a sociedade organizou o aparato tecnológico demonstra seu carácter totalitário. “Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável, democrática prevalece na civilização tecnologia desenvolvida, um testemunho do progresso técnico” (MARCUSE, 2015, p. 67). A liberdade da fase inicial do capitalismo perdeu seu sentido lógico e conteúdo tradicional de forma que a sociedade pode exigir a aceitação de seus princípios em troca de um padrão de vida crescente, pois parece fazer pouca diferença a crescente satisfação das necessidades conseguida por um sistema totalitário.

Marcuse juntamente com Morin adoptam o conceito de falsas necessidades como a forma de guerra mais eficaz e resistente contra a libertação, actuando de forma a perpetuar formas obsoletas de luta pela existência. As falsas necessidades são aquelas impostas ao indivíduo com o claro interesse de reprimi-lo, determinadas e condicionadas por forças exteriores sobre as quais o sujeito não tem controlo algum.

É através delas que a base para o consumo, assim como para a aceitação indolente das TICs é perpetuada em larga escala, pois sob seu jugo o sujeito é impedido até mesmo de decidir a cerca das suas reais necessidades (as necessárias para a manutenção básica da vida) e daquelas que são criadas com a intensão principal de perpetuar a sua servidão. Desta forma, toda a sua possibilidade de liberdade individual resume-se ao consumo e identificação com as novas necessidades, incitando à fascinação irracional que gera o consumo máximo das mercadorias disponibilizadas pelo mercado.

A satisfação dessas falsas necessidades pode ser tomada por algo extremamente agradável, porém, a manutenção da felicidade do indivíduo não é uma condição a ser mantida quando essa mesma felicidade serve para desenvolver a aptidão em reconhecer a moléstia do todo e aproveitar as oportunidades de cura.

As falsas necessidades são imprescindíveis à manutenção do sistema: são as responsáveis por incentivar o consumo desnecessário e fútil, difundir ideologias capitalistas, assim como deturpar a capacidade crítica do sujeito a fim de mais facilmente poder constituir sua subjectividade por vias próprias. “A imposição é feita pelo condicionamento através do consumo, tanto de bens materiais quanto espirituais. O facto de elas serem consideradas como necessárias e imperiosas pelos sujeitos reflecte apenas a constatação de serem ou não desejáveis para as instituições sociais comuns” (MORIN, 2005, p. 5). Essas necessidades continuam a pertencer a uma sociedade cujo interesse dominante exige a repressão.

A incorporação da arte tecnológica à cultura contribui para a eliminação da esfera crítica em relação à civilização, e resulta em último caso, em um pensamento unidimensional, incapaz de transcender a

realidade, alterando a relação entre cultura de massa e civilização. Esse facto aparece como um reflexo directo dos processos racionais avançados da sociedade tecnológica.

Essa relação deficiente entre conhecimento e civilização é fruto da sociedade tecnológica que, na medida em que avança, vai exigindo um alto grau de racionalização. A absorção administrativa da tecnologia pela civilização é o resultado de uma orientação estabelecida unicamente pelo progresso científico e técnico, a conquista repressiva da natureza e do homem, a utilização constante do crescente nível de vida para perpetuar sua organização de luta permanente para a satisfação das necessidades.

A causa do aprisionamento do indivíduo sob formas repressivas de existência estaria ligada diretamente à concepção de razão que perpassa a racionalidade científica moderna. Uma mudança na concepção de razão é também capaz de alterar a natureza das instituições que compõe a moderna sociedade tecnológica. (SCHÜTZ, 2013, p. 89).

A libertação das forças de resistência não pode aparecer dentro das estruturas opressivas da sociedade tecnológica, mas os agentes sim. Para isso, seria necessária uma mudança de direcção no foco do progresso, e isso pressupõe a existência de alternativas, da sua experimentação; uma alternativa que funcione do sistema existente, mas sem pertencer a ele. Uma alternativa condicionada a restauração da dimensão cultural da existência do indivíduo: uma educação tecnológica da sociedade.

4. As aporias de uma educação tecnológica para a alteridade

Aprendemos através das teorias educacionais de que o projecto de uma sociedade genuinamente mais autónoma e inter comunicativo está ligado ao princípio de autogestão. É uma visão que eles vão buscar dentro da escola crítica social a qual o campo da educação sempre se apresentou contraditório. Se por um lado o ensino institucionalizado serve aos interesses da perpetuação, da aceitação e reprodução da dominação ideológica, tecnológica e cultural, por outro lado, a via da educação

apresenta, por seu carácter peculiar, de possibilidades de crítica, de proposições novas e, principalmente, de esperança, de utopias.

Marcuse deixa claro em *O fim da utopia* de que a realização do projecto de autonomia, emancipação e subjectivação através da educação dentro do nosso contexto histórico é materialmente plausível, mas encontra-se impedida por forças materiais, tecnológicas e ideológicas contrárias às mudanças qualitativas.

Desta forma, podemos pensar em uma crítica positiva à educação tecnológica para a alteridade tendo como *telos* uma abertura de possibilidades de realização da emancipação através da formação cultural (*Bildung*) direccionada para a autonomia e subjectivação.

Ainda Marcuse posiciona-se de forma pessimista ao descrever a educação tecnológica como a redução do pensamento e do comportamento a uma só dimensão. Este pessimismo é oriundo da constatação do fechamento que a educação tecnológica faz ao universo de locução, do esvaziamento do pensamento conceitual e da reflexão crítica e da repressão a comportamentos de posição de alternativas.

Olhar criticamente para o passado e ser capaz de compreender o que noutros momentos são para o presente. Na sociedade administrada, pensar criticamente e de modo autónomo, cada vez mais se torna urgente. Eis aí o grande desafio da educação: possibilitar o pensamento crítico e desenvolver a autonomia do indivíduo. São problemáticas que devem ser enfrentadas pela educação, caso contrário, seu objetivo emancipatório se restringirá exclusivamente ao campo do utilitarismo (ADORNO, 1995, p. 177).

Podemos ver com Adorno de que a semiformação é o resultado de certo tipo de formalização da educação internalizada na indústria tecnológica. Noutras palavras: ocorre quando a educação deixa de ser capaz de esclarecer no sentido kantiano os educandos, servindo, desse modo, aos propósitos da indústria cultural.

A formalização faz com que os alunos vejam o mundo somente a partir daquilo que a sociedade e a escola julga ser o verdadeiro, enquanto instituições onde se concretizam as políticas do Estado para

a educação, destruindo a capacidade imaginativa tão importante para o desenvolvimento da criança. Se perseguir tão-somente esse formalismo a escola se colocará como a detentora da verdade, e o aluno como o receptor; a sala de aula, por sua vez, se apresentará como espaço de afirmação de verdades e não como lugar de construção e desconstrução de ideias. Imbuída de uma perspectiva técnica a escola passa a funcionar como reprodutora do sistema vigente; como instrumento de massificação e manipulação, mas não como produtora de uma consciência verdadeira.

Ao pautar pela repetição de modelos pré-estabelecidos de educação, a escola aniquila o desenvolvimento da subjectividade dos indivíduos, impedindo-lhes o acesso à realidade por conta própria. A escola, acreditando garantir protecção do aluno, se coloca como àquela que tem o dever de representar a realidade. Ao assim proceder, a escola cria imperativos afirmativos em que a dúvida não aparece como o caminho para a busca da verdade, mas tão-somente como algo a ser evitado. Duvidar adquire a significação de que algo possa não estar encaixado nessa poderosa maquinaria ideológica representada pela indústria tecnológica na actualidade (ADORNO; HORKHEIMER, 2001, p. 56).

Portanto, tanto a semiformação quanto a padronização são geradas pela própria indústria tecnológica, para que os indivíduos ao consumirem determinados produtos, se esqueçam de que são eles que, na verdade, são também consumidos. Na sociedade em que prepondera a semiformação e a formalização é o produto que assume o papel que deveria ser o do consumidor. Há, na realidade, uma inversão na relação sujeito e objecto. O consumidor passa a ser objecto do consumo e o produto, o sujeito. Isto ocorre na medida em que é este último que determina àquele.

De facto, o discurso pedagógico requer concentração e interioridade, o discurso nas interações da internet requer exterioridade e descentramento (diversidade de informações e estímulos). O desencaixe entre os discursos produz violência e perda do sentido pedagógico, já que este não promove mais a intersubjectividade humana e a mediação da aprendizagem do homem com a realidade. “O avanço tecnológico

também contribuiu para revogar a validade de tais dualismos, criando uma realidade artificial (a virtualidade, o ciberespaço) que produz objectos sem imagens e imagens sem objectos” (LOJKINE, 2002, p. 73).

Podemos dizer que na medida em que transformarmos nossas práticas em exercícios reflexivos e criativos e estivermos em abertura para a comunicação, tentando não apenas dominar as tecnologias virtuais como simples ferramentas, mas como maneiras de ensaiar novas experiências culturais, estaremos participando de um novo tipo de aprendizagem social, a aprendizagem interactiva que mimetiza formas reais por meio das virtuais.

A constituição dos sujeitos na era da internet altera as formas de aprendizagem e a maneira como os mesmos desempenham uma multiplicidade de papéis, construindo simulacros do “eu” por meio de ações linguísticas, inserindo-se em estruturas hipertextuais.

“O hipertexto é talvez uma metáfora válida para todas as esferas da realidade em que significações estejam em jogo, pois o texto único se associa e se multiplica em textos e outros estímulos visuais e sonoros, e o limitado cai no sem-limites” (LÉVY, 1993, p. 25). O virtual como uma função da imaginação criadora, presente na arte, na tecnologia e na ciência, é capaz de criar novas mediações entre os sujeitos e o mundo.

Notamos que “estamos no limiar de múltiplas formas de comunicação, onde surge a necessidade do diálogo da educação com as transformações científicas e tecnológicas, que exige o pensar e o aprender constantes, pois com o hipertexto e outros recursos mediáticos temos a possibilidade de buscar uma coisa e apreendermos dez coisas ao mesmo tempo” (LÉVY, 2016, p. 89). Desse modo, pensar o discurso das tecnologias requer uma tentativa de aproximar, pela via hermenêutica, a pedagogia de seu sentido formativo mais amplo, isto é, como autoconstrução e atribuição de sentido às produções humanas, nas quais professores e alunos são convidados a aprender juntos.

A circulação de informações é, muitas vezes, apenas um pretexto para a confirmação recíproca do estado de uma relação”, pois na situação de comunicação, cada palavra transforma a mensagem e recoloca em jogo o contexto e o seu sentido. Os estudos apontam que a imersão da arte de educar neste mundo técnico e virtual

deve ser entendida como um processo de metaforização, pelo qual se procura integrar todas as instâncias de comunicação que emergiram até o presente. No quadro de um processo de entendimento mútuo virtual ou actual, não há nada que permita decidir *a priori* quem tem de aprender de quem, visto que a possibilidade contingente e criadora do agir humano habita na linguagem (HABERMAS, 2003, p. 43).

A análise da questão tecnológica revela *deficits* de racionalidade em termos de linguagem e expressividade humana, que se esgota na relação formal do conhecimento e da técnica, cujos interesses objetivos representam uma satisfação que trava as possibilidades de transformação do sujeito no curso do seu contacto com a realidade. A linguagem natural de que se faz uso na educação parece que somente se desenvolve de forma auxiliar com fins didácticos, tomando instrumentalmente a linguagem a seu serviço

Considerações finais

É possível dizer, pelo exposto, que a constituição de uma subjectividade emancipadora e autónoma do indivíduo através da educação num contexto de sistemas educativos a mercê das tecnologias de comunicação e informação; ao risco de esvaziamento da experiência e desfeita das possibilidades da alteridade; devem constituir objectos de uma crítica radical de teorias críticas da sociedade no seu todo.

Mas, não podemos negar que a repercussão das tecnologias na educação presencial ou não, auxiliam na constituição de aprendizagens formativas, colaborativas, participativas, diferentes, criativas; quer ao nível das possibilidades da inteligência colectiva de que dela advém, como a profusão do seu alcance humano e cultural; o potencial que trás em ser um futuro espaço de estudos para a melhoria das relações mais humanizadas através da educação.

No debate sobre a produção do conhecimento no contexto tecnológico, fixamos a compreensão de que vivemos todos conectados com as representações e informações sobre o mundo do que com os

acontecimentos concretos com os quais nos deparamos em nosso quotidiano. Na relação actual que a técnica exerce à educação existe algo de exagerado, irracional, viciante; uma espécie de véu tecnológico patogénico que, apesar de todos os discursos tenderem para a inclusão, a excepção faz parte da regra, o que produz o vazio da experiência e da consideração do ideal cultural do saber. O problema do esgotamento do projecto moderno, apoiado na utopia da comunicação estável (palavra) e no progresso iluminado pela cultura letrada, cuja sustentação foi substituída pelo desafio da sociedade informacional por redes interactivas.

Em volta do espaço para uma educação tecnológica, vimos que uma transformação subjectiva deve obrigatoriamente preceder de uma transformação mais geral nas condições propriamente objectivas da sociedade. A forma como a sociedade organizou o aparato tecnológico demonstra seu carácter totalitário. Uma falta de liberdade confortável, suave, razoável, democrática prevalece na civilização tecnologia desenvolvida, um testemunho do progresso técnico. A liberdade da fase inicial do capitalismo perdeu seu sentido lógico e conteúdo tradicional de forma que a sociedade pode exigir a aceitação de seus princípios em troca de um padrão de vida crescente, pois parece fazer pouca diferença a crescente satisfação das necessidades conseguida por um sistema totalitário.

Estando ao lado da ideia de um “espaço do saber” autónomo, bem como à convicção de que os avanços tecnológicos alcançados até o momento possam ser suficientemente fortes para tanto, já que concebemos que as múltiplas temporalidades que integram o meio digital impedem a suposição da ideia de uma unidade evolutiva. A convicção de um sentido evolutivo do “ciberespaço”, projectado como autónomo, assenta-se na crença do progresso técnico e científico, que traria em si a promessa de um mundo melhor. Ao contrário disso, acreditamos que o desenvolvimento tecnológico é atravessado por determinações variadas, muitas delas oriundas de interesses privados e de poder, para as quais as tecnologias têm uma função estrita de acumulação de capital, e não uma preocupação de carácter educacional.

Nas aporias de uma educação tecnológica para a alteridade, debatemos que o modelo digital de comunicação e informação inerente a educação deve ser relativizado e analisado criteriosamente, pesquisando-se sobre seus diferentes usos, sobre as intenções implícitas, sobre as condições necessárias para que ocorra uma navegação qualificada. Sabemos hoje que muitas pessoas usam a internet apenas para o consumo material e de serviços, o que mantém a lógica do mercado e de seu modo de reprodução, não alterando de facto o nível educacional e tampouco favorecendo a emancipação.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. **Experiência e pobreza**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Lisboa: Relógio d'Água, 2010.

DELEUZE, Gilles. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

HABERMA, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

KNELLER, Guilherme Jorge. **Introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LÉVY, Pierre. **A Inteligência Coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LÉVY, Pierre. **A esfera semântica: computação, cognição, economia da informação.** São Paulo: Annablume, 2012.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** São Paulo: Editora 34, 1993.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2014.

LOJKINE, Jean. **A revolução informacional.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, Herbert. **Eros e civilização: Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2013.

MARCUSE, Herbert. **A arte na sociedade unidimensional.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

SCHÜTZ, Jan Simons Maarten. **A sociedade tecida pela comunicação: técnicas da informação e da comunicação entre inovação e enraizamento social.** São Paulo: Paulus, 2013.

SCOTT, Paulo Ghiraldelli. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula.** São Paulo: Loyola, 1999.

Capítulo 6

ANÁLISE DE COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA DOS ALUNOS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Carla Abdala

José Marcelo Ánica

Tordoal Naide Muria

Maria Isabel Moura Nascimento

1. INTRODUÇÃO

A leitura e escrita nos alunos tem revelado grande preocupação nas nossas sociedades, ao encontrar crianças que já frequentaram Ensino Primário sem saber ler nem escrever, ou seja, em Moçambique, o Ensino Básico é um dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação- SNE em Moçambique, portanto, é no 1º ciclo, onde estão definidas as competências de leitura e escrita que devem ser desenvolvidas antes de os alunos progredirem para o ciclo seguinte (3º ciclo). Entretanto, trata - se de um ciclo de preparação do aluno para à vida académica (MINEDH, 2015).

As competências de leitura e escrita dos alunos são muito determinantes no processo de ensino e aprendizagem, na medida em

que permite aos alunos resolver problemas práticos de forma individual e participar activamente no desenvolvimento das suas próprias comunidades.

De acordo com Luckesi (1999), para determinar o nível de competências desenvolvidas pelos alunos ao longo do período, o professor usa vários critérios de avaliação do processo de ensino e aprendizagem para diagnosticar dificuldades e posteriormente propor estratégias para superação.

Espera-se contribuir para a melhorias da progressão dos alunos e da atividade pedagógica em si, uma vez que os professores, poderão adquirir subsídios que ajudarão a orientar e reorientar a sua atividade docente, com vista o desenvolvimento de competências dos alunos.

Objectivamente, pretende-se analisar as competências de leitura e escrita dos alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico. E especificamente, visa aferir como são desenvolvidas as competências de leitura e escrita nos alunos e descrever os critérios de avaliação usados pelos professores para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita nos alunos.

No que tange a estrutura, o artigo apresenta: a) uma introdução, onde-se destacam os objetivos, as questões de pesquisa e metodologia de investigação; b) quadro teórico, onde se discute sobre o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos no processo de ensino e aprendizagem e os critérios de avaliação usados pelos professores para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita dos alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico; c) metodologia; d) resultados e discussão. E seguem-se as considerações finais e as referências bibliográficas.

2. QUADRO TEÓRICO

2.1 O que são competências

O termo competência pode ter vários conceitos, em função do contexto e abordagem a ser feita, no entanto, na perspectiva escolar, competências podem ser entendidas como sendo habilidades que um individuo tem de aplicar os conhecimentos adquiridos durante o processo de ensino e aprendizagem, para resolver um conjunto de situações na vida quotidiana.

Segundo Alessandrini, Macedo, Machado, Perrenoud e Thurler (2002):

[...] competência é uma “aptidão para enfrentar, positivamente, uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio (p. 19).

As competências são aplicadas em diferentes contextos da vida. Segundo Roldão (2006) “competência existe quando perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação”. Deste modo, todos os saberes que adquirimos ao longo da vida e os do currículo escolar incluídos, se destinam a nos tornar mais capazes de exercer ações diversificadas (p. 16).

As competências também se associam as atitudes que aprendem no campo humano e social, como resultado da interação com vários segmentos sociais. No entanto, Silva (2006, p. 19), “associa o comportamento às dimensões humanísticas mais amplas, visando formar comportamentos (competências) que representam metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura”.

É nesta perspectiva que o MINED⁷ (2004), entende que as competências se dividem em dois grupos antagónicos, básicas ou essenciais e as específicas, fundamentalmente, mas com intuito de desenvolver nos alunos o saber fazer, ser e estar. De acordo com “as competências básicas indicam os principais estágios de aprendizagem atingidos pelo aluno num determinado tema” (p. 14).

No entanto, Menezes (1998), enfatiza que as competências básicas ou essências são também chamadas transversais ou colectivas, que são aquelas comuns a todos os indivíduos e como tal mostram-se essenciais ao seu vital desenvolvimento.

⁷ Ministério da Educação, e o sector de tutela ao nível de educação em, Moçambique, com uma representação ao nível central, mas tem os órgãos de apoio ao nível provincial e distrital (MINED, 2004).

Dias (2008), enaltece que as competências transversais atravessam as diversas disciplinas e os diversos campos sociais. Ter conhecimento no âmbito de leitura-escrita, matemática, saúde e nutrição ou vida quotidiana são competências básicas ou transversais.

Pode-se assim perceber que as competências específicas “advêm das particularidades da profissão ou de um contexto concreto e incluem os conhecimentos, técnicas e teorias, habilidades de comunicação, indagação e investigação”. Por outro lado:

[...] possuem também diversas características: são de natureza teóricos práticos, com carácter aplicativo, devem ser contextualizadas, permitem a reconstrução perante as situações, combinam saberes, conhecimentos e procedimentos e comportam um carácter interactivo (p. 159).

Em síntese, as competências são um conjunto de conhecimento, capacidades e habilidades que geram talentos nos alunos e dividem - se em básicas e essenciais, e quando desenvolvidas tornam nos alunos, mais hábil para superar vários desafios que a sociedade lhes impõe.

2.2 Desenvolvimento de competências de leitura e escrita

As competências de leitura e escrita assumem um papel crucial do desenvolvimento da personalidade dos alunos e manifesta-se de várias formas “[...] descobrir elementos comuns a várias palavras; construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos (a mesma sílaba, inicial média, ou final; ler textos produzidos por companheiros, pelos correspondentes (para o professor, para um grupo, para um companheiro; ler livros e textos adequados à sua idade e nível de competência de leitura; [...])” (FRIAS, 2014, p. 8).

De acordo com Frias (2014), o desenvolvimento da leitura e escrita envolve a “consciência fonologia é preditor do êxito na aprendizagem da leitura e da escrita quando abordada de forma sistemática, permite o desenvolvimento de um conjunto de competências necessários e essenciais para a aprendizagem futura da leitura e escrita” (p. 8).

Costa e Freitas (2007), dizem que as competências se processam em diferentes patamares de conhecimento: 1. O patamar da sensibilidade fonológica, envolve as capacidades de discriminação auditiva e de detenção e reprodução de rimas, sendo a discriminação auditiva entendida como a capacidade de identificar e categorizar sons. As capacidades de ouvir de forma atenta e selectiva e de discriminar diferentes sons são fundamentais para um desempenho eficaz, quer no domínio da produção, quer na compreensão oral, para além de constituírem requisitos necessários para o domínio de um sistema de escrita alfabético como o nosso.

Neste contexto, os jogos de escuta revelam - se de grande importância. Estes jogos são tarefas que exigem o treino das capacidades de atenção, concentração e respeito pelas regras básicas da comunicação. Na sequência dos jogos da escuta, e ainda dentro do primeiro patamar, encontram-se as rimas, que contemplam a introdução dos “sons” das palavras e visam uma iniciação mais formal às tarefas de consciência fonológica, já que, através da sua exploração, a atenção das crianças pode ser direccionada com relativa facilidade para as diferenças e semelhanças entre os sons das palavras (Costa e Freitas 2007), dizem.

Neste sentido, a tarefa relativa às rimas tem como objetivos mais específicos, a identificação, reconhecimento, agrupamento e evocação de palavras que terminam com o mesmo som.

Ao passo que o patamar dois manifesta-se através de atividades silábicas, com objetivo de desenvolver a capacidade de análise das palavras em sílabas, separando – as e sintetizando – as. Ou seja, favorecem a identificação de similaridades sonoras ao nível das sílabas e envolvem capacidades para dividir as palavras nas sílabas que as compõem; a reconstrução, ou capacidade para formar palavras completas a partir de sílabas isoladas; a evocação, que é a capacidade de produzir palavras a partir de uma determinada sílaba inicial e a manipulação, que é a capacidade para retrain, acrescentar ou trocar a ordem das sílabas numas palavras, originando palavras novas (Costa; Freitas, 2007)

No entanto, para os alunos conseguirem ser bons leitores e escritores simultaneamente, é mais adequado proporcionar uma

instrução combinada em leitura e escrita e não desvalorizar alguma ou substituir uma pela outra (FLIHAN; LANGER, 2003; SHANAHAN, 2006). É importante que o desenvolvimento de competências de leitura e escrita seja realizado com base numa estrutura lógica. Segundo Frias (2014), o desenvolvimento da leitura e escrita deve começar partindo de experiências reais e concretas, pois, só assim, “se percebem as formas como as crianças vão integrando o ensino de leitura e da escrita” (p. 23).

Em Moçambique, constitui ainda um desafio sobre desenvolvimento de competências leitura e escrita nos alunos, portanto, os resultados logrados nas instituições de ensino em termos de competências são cada vez mais menos conseguidos, com efeitos negativos para todos intervenientes, mas mais graves para aqueles que abandonam a escola tendo dado muita matéria, mas adquirido escassas competências (ROLDÃO, 2006).

2.3 Critérios de avaliação das competências de leitura e escrita

Avaliação é uma ferramenta que consiste em verificar o decurso do processo de ensino e aprendizagem, permitindo ao professor diagnosticar as dificuldades. Segundo o MINEDH (2015) entende que:

[...] avaliação é uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino - aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do Sistema Educativo (p. 1).

Neste contexto, pode-se compreender que a partir da avaliação é possível definir critérios para o desenvolvimento de leitura e escrita, e acompanhar passo à passo o processo pedagógico. Para Belloni (2000) considera que a partir da avaliação “é possível desenvolver um sistema de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação” (p. 41).

DE ACORDO COM MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003), a avaliação de competências deve ser definidas em três domínios de comunicação: falar, ler e escrever, que devem estar subjacentes a todas as atividades a desenvolver ao longo do ciclo e devem ser regularmente avaliadas”.

Na avaliação das competências deve-se fazer em estreita ligação com tipos de ações a desenvolver pelos professores, sustentados em experiências de aprendizagem que possam favorecer aos alunos, a construção de esquemas conceptuais que os ajudem a pensar e a usar o conhecimento de forma criteriosa e adequada” (MINED, 2001, p. 88).

ACCREDITATION COUNCIL FOR GRADUATE MEDICAL EDUCATION (2006) entende que as condições essenciais para o desenvolvimento de um currículo baseado em competências são: um grupo de interessados e uma base conceitual e teórica de um determinado tema, aliadas a uma proposta de trabalho de aprendizagem baseada na troca de conhecimentos, experiências e da prática.

Para comprovar o nível de desenvolvimento de competências no aluno é preciso que se faça uma avaliação, conforme o MEC (2006), refere que avaliar significa comprovar se o estudante desenvolveu as competências requeridas ao longo do ano lectivo, na sua nobre missão de ensinar e em que medida os métodos que aplica no processo de ensino - aprendizagem são eficazes.

Dai que Luckesi (1999), defende que “o processo de avaliação pode ser classificado em diagnóstico, formativo e sumativo, mas pensando na avaliação de modo a não se considerar somente a questão de notas”, mas olhar para o erro como uma dificuldade a ser ultrapassada (p. 95).

Entretanto, pode-se observar que em Moçambique, a avaliação escolar tem sido versada sob a óptica de uma avaliação classificatória que, de acordo com o professor apenas corrige tarefas e provas do aluno para verificar respostas certas e erradas e, com base nessa verificação periódica, tomar decisões quanto ao seu aproveitamento escolar (HOFFMANN, 2003).

3. METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos neste estudo, foi utilizado o método de carácter qualitativo-descritivo para compreender como são desenvolvidas e os critérios usados para avaliação das competências de leitura e escrita no Ensino Básico.

Na recolha de dados foi utilizada a técnica de observação de aulas da disciplina de Português a três professores no 1º Ciclo do Ensino Básico, com idade compreendida entre 30-49 anos de idade, todos do sexo feminino, dentre as quais 02 com nível de licenciatura e uma com nível médio profissional. Em termos de anos de experiências, 02 professoras estão no intervalo de 06-15 anos de serviço e uma professora esta no intervalo de 16-20 anos de serviço. Igualmente, na recolha de dados foi aplicada a técnica de questionário a 09 alunos, dentre os quais 04 do sexo masculino e 05 do sexo feminino. Pretendia-se com a técnica de observação obter dados sobre o desenvolvimento de competências de leitura e escrita de alunos no processo de ensino - aprendizagem. E com a técnica de questionário pretendia - se compreender os critérios de avaliação usados pelos professores para o desenvolvimento de competências de alunos. Na observação usou - se uma grelha de observação da aula e no questionário foi constituído por perguntas fechadas.

No tratamento e interpretação de dados, foi feita através de análise de conteúdo, pois procurou - se interpretar o sentido dos conteúdos manifestados pelos alunos e professores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). De salientar que, para melhor análise, dos dados foram categorizados.

E para salvaguardar-se as questões éticas de investigação, optou-se em ocultar os nomes dos participantes e da identidade da escola. Assim, para as aulas foram usados o código “A”, que significa “aula”, seguida de número (A1, A2 e A3). Outrossim, foram usados os códigos “AL”, que significa “aluno”, seguido do número (AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7, AL8 e AL9). E finalmente foram usados o código “P”, que significa “professor”, seguida do número (P1, P2 e P3).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção procura-se compreender sobre avaliação de competências de leitura e escrita de alunos no 1º Ciclo do Ensino Básico, numa das escolas situadas na cidade de Lichinga, província de Niassa, tendo em conta as categorias seguintes: a) o desenvolvimento de competências de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem; e b) os critérios de avaliação de competências de leitura e escrita dos alunos usados pelos professores no 1º Ciclo do Ensino Básico.

4. 1 Desenvolvimento das competências de leitura e escrita nos alunos

Pretendia-se com esta categoria saber sobre as competências de leitura e escrita dos alunos no processo de ensino e a aprendizagem, assim, foram observadas as seguintes questões: a) Os alunos apresentam competências de leitura e escrita? b) Qual é o nível de competências de leitura e escrita dos alunos? e c) os alunos lêem e escrevem com facilidade? A resposta das perguntas encontra-se na tabela 1.

Tabela 1: Dados referentes á observação das Aulas “1, 2 e 3”

Nº	Indicadores de medida	SIM	NÃO	Total de alunos	Observações	
01	Os alunos apresentam competências de leitura e escrita?	Aula 1	AL1	A2 e A3	3	
		Aula 2	AL4	A5 e A6	3	
		Aula 3	AL7 e AL8	AL9	3	
02	Qual e o nível de competências de leitura e escrita dos alunos?	Aula 1				Mau
		Aula 2				Mau
		Aula 3				Bom
04	Os alunos lêem e escrevem com facilidade?	Aula 1	AL1	AL2 e AL3	3	A professora redigia letras, algumas delas, os miúdos conseguiam fazer leitura
		Aula 2	AL4	AL5 e AL6	3	
		Aula 3	AL7 e AL8	AL9	3	

a) Competências de leitura e escrita dos alunos

A partir das respostas tidas na tabela 1, sobre o desenvolvimento de competências percebeu-se que os Alunos 1, 4, 7 e 8 apresentam competências de leitura e escrita. Já para os Alunos 2, 3, 5, 6, e 9 não manifestaram desenvolvimento de competências de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem.

Em síntese, a maior parte dos alunos não revelaram desenvolvimento de competências de leitura e escrita nas Aulas 1, 2 e 3 observadas. Portanto, diante das respostas a cima compreende - se que o desenvolvimento de competências de leitura e escrita continuam como um desafio, e para inverter o cenário deve-se usar formas diferentes mecanismos de desenvolvimento de competências de leitura e escrita, buscando a aluno a “[...] construir listas de palavras que contenham elementos conhecidos (a mesma sílaba, inicial média, ou final; ler textos produzidos por companheiros, pelos correspondentes [...])” (FRIAS, 2014, p. 8).

Em Moçambique, os alunos revelam falta de competência de leitura e escrita na sua maior parte, ou seja, muitos alunos não sabem ler nem escrever. É necessário que os professores adotem várias atividades de exercitação, começando pelo domínio do alfabeto português.

b) O nível de competências de leitura e escrita dos alunos

Conforme o resultado encontrado na tabela 1, sobre o nível de competências de leitura e escrita apresentadas pelos alunos, pode-se entender que, nas Aulas 1 e 2 as competências dos alunos não eram satisfatórias. Entretanto, na Aula 3 os alunos revelaram um bom nível de competências. Pode - se afirmar que o nível de competências de leitura e escrita dos alunos não é satisfatório. Esta realidade é apoiada por Roldão (2006), ao afirmar que os resultados logrados nas instituições de ensino em termos de competências são cada vez mais menos conseguidos, com efeitos negativos para todos intervenientes [...]. É nesta óptica que Frias (2014. p. 23), defende que o acto educativo dever ser organizado e estruturado em torno dos conhecimentos, capacidades e interesses das crianças, partindo de experiências reais e concretas, pois, só assim, “se percebem as formas como as crianças vão integrando o ensino de leitura e da escrita”.

As competências de leitura e escrita são fundamentais no processo de ensino e aprendizagem, pois permite o desenvolvimento humano, daí que, as escolas devem devidamente equipadas e envolver activamente os pais e encarregados de educação cada vez, por estes apresentarem a quota-parte para a melhoria da aprendizagem.

c) Leitura e escrita dos alunos com facilidade

A partir dos resultados da tabela 1 nas aulas 1, 2 e 3, pode-se entender que os alunos lêem e escrevem com facilidade. Percebeu-se que os alunos 1, 4, 7 e 8 liam e escreviam como facilidades as letras, palavras e textos no quadro preto com orientação dos professores.

No entanto, pode-se compreender com base na tabela que os alunos 2, 3, 5, 6, e 9 liam e escreviam com dificuldades, mesmo com auxílio do professor, tal como advoga Freitas e Costa (2007), [...] para além de constituírem requisitos necessários para o domínio de um sistema de escrita alfabético como o nosso [...]. No entanto, para os alunos conseguirem ser bons leitores e escritores simultaneamente, é mais adequado proporcionar uma instrução combinada em leitura e escrita e não desvalorizar alguma ou substituir uma pela outra (LANGER; FLIHAN, 2003; SHANAHAN, 2006).

Portanto, um dos instrumentos que pode ser usado para a facilitação da leitura e escrita nos alunos pode estar ligado a prática de exercícios de forma sistemática de leitura e escrita, usando as consoantes e vogais, ou seja, o Estado moçambicano, deve assegurar a distribuição do livro escolar e melhorar as condições de trabalho do professor.

4.2 Os critérios de avaliação de competências de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem

Nesta seção, pretendia-se saber dos professores as seguintes questões: a) o que é avaliação? b) os critérios usados na avaliação para o desenvolvimento de processo de ensino e aprendizagem? e c) o que se avalia no processo de ensino e aprendizagem?

a) O que é avaliação

Pretendia-se com esta categoria, saber dos professores sobre a avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Para o efeito, foi lhes colocada a seguinte questão: o que é avaliação? Destas perguntas, emergiram as seguintes respostas:

[...] É um método que facilita a compreensão da matéria dada, no ensino aprendizagem (Professor 1).

Verificar o nível de assimilação do processo de ensino e aprendizagem (Professor 2).

É avaliar o nível de assimilação dos conteúdos leccionados (Professor 3).

A partir das respostas dadas pelos professores, percebe-se que estão conscientes sobre conceito de avaliação no processo de ensino e aprendizagem. Existem dois aspetos importantes a reter no rolo das respostas: enquanto o Professor 1 considera a avaliação como sendo um método, para a compreensão dos alunos. Para os Professores 1 e 2 enfatizam a pertinência de avaliação, como forma de avaliar o nível de assimilação dos conteúdos. Estas percepções vão ao encontro do estudo realizado pelo MINEDH (2015), ao afirmar que:

Avaliação é uma componente curricular, presente em todo o processo de ensino e aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valor e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do Sistema Educativo (p. 1).

b) O que se avalia no processo de ensino-aprendizagem

Quando questionados os professores em relação o que se avalia no processo de ensino e aprendizagem, responderam da seguinte forma:

Domínio da matéria dada pela professora e percepção da matéria dada para os alunos (Professor 1).

Avalia-se a atitude do próprio professor, sua habilidade, neste caso, para os alunos, avalia-se a assimilação, comportamento, sua participação [...] (Professor 1).

Avalia-se primeiro, o comportamento, as ideias dos alunos, dentro e fora da sala de aulas, tendo em conta, o nível de aprendizagem, assimilação, idade, sem fugir dos conteúdos do processo de ensino e aprendizagem⁸ (Professor 3).

Diante das respostas acima compreendeu-se que os professores estão conscientes sobre o que se avalia no processo de ensino e aprendizagem. Existem três aspetos pertinentes a reter no rolo das respostas. Enquanto o Professor 1, enfatiza que avalia-se a percepção dos alunos, o Professor 2, considera que avalia-se o comportamento, habilidades e sua participação, e por fim o Professor 3, entende que avalia-se ideias dos alunos, os conteúdos de acordo com a idade, portanto, estas percepções vão de acordo com MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003), ao explicar que deve-se avaliar “ [...] três domínios de comunicação: falar, ler e escrever, que devem estar subjacentes a todas as atividades a desenvolver ao longo do ciclo e devem ser regularmente avaliadas”. Na mesma senda, Belloni (2000, p. 41), enfatiza que “é possível desenvolver um sistema de avaliação que vise o aperfeiçoamento da qualidade da educação”.

Considerações finais

Dos dados obtidos através das técnicas de observação e inquérito, respectivamente, constatou-se que existe um esforço enorme dos professores no desenvolvimento de competências de leitura e escrita em Moçambique, apesar de prevalecerem muitos alunos que não sabem ler e escrever.

As competências de leitura e escrita devem ser desenvolvidas de forma combinada, ou seja, em simultâneo, ou seja, as competências de leitura e escrita devem ser articuladas de forma similar e nunca de forma

⁸ Processo de Ensino e Aprendizagem e uma atividade que consiste na transmissão dialéctica de conhecimentos, onde geralmente encontra-se alguém quem aprende e alguém, que ensina algo que vai se traduzir na mudança de comportamento (Langer & Flihan, 2003; Shanahan, 2006).

isolada, daí que, os professores precisam de uma indução em matérias de desenvolvimento de competências de leitura e escrita, tendo em conta que o 1º Ciclo do Ensino Básico constitui a fazer de formação académica e dá suporte a todos os níveis de ensino subsequentes.

Os critérios de avaliação usados para o desenvolvimento de competências de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem não são transparentes, os alunos poderão aprender melhor se os professores dominarem e aplicarem todos tipos de avaliação, isto é, todas as formas de avaliação, nomeadamente, diagnóstica, formativa e sumativa, devendo cada tipo ou modalidade ser explorado numa perspectiva formativa.

Todavia, somos de opinião que se faça uma indagação profunda sobre a necessidade de desenvolvimento de competências em alunos e quiçá criar um debate abrangente envolvendo todos atores ou intervenientes que estão ligados ao sistema educativo para analisar o nível de competências produzidos nas instituições de ensino para um ensino de qualidade em Moçambique.

Referências

BELLONI, Isaura. **Universidade e compromisso da avaliação institucional na reconstrução do espaço social**. V.1, 2000.

BOGDAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DIAS, Maria Isabel Pinto. **Promoção de competências pessoais e sociais: um estudo no ensino superior**: Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, 2008. Consultado em Abril 10, 2022 em: <http://ria.ua.pt/handle/10773/1109>.

FREITAS, Maria João; ALVES, Dina; COSTA, Teresa. **O conhecimento da língua. desenvolver a consciência fonológica**. Lisboa: Direcção-Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular – Ministério de Educação, 2007.

FRIAS, raquel Jorge. **O Desenvolvimento de competências de leitura escrita no ensino pré-escolar - o contributo da consciência fonológica**, 2014.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli. Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LANGER, Judith A.; FLIHAN, Sheila. **Writing and reading relationships: construtive tasks**, 2003. In Indrisano, R. e James R. Research/Theory/Practiuce. Squire (Ed), Newart, International Reading Associatin.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MINED: Ministério Nacional de Educação. **Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Gerais/Competências Específicas da História**. ME: DEB, 2001.

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉEDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE. (2003). **Programmes et Acompagnement**. Disponível em: [http://: www.euridice.org](http://www.euridice.org).
MINEDH: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. **Programa de Ensino 3º Ciclo**. Maputo: Moçambique, 2015.

PERRONOU, Philippe; THURLER, Monica Gather; MACEDO, Lino de; MACHADO, Nilson José; ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As Competências para Ensinar no Século XXI. A Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artimedia, 2002.

ROLDÃO, Maria do Ceu. **Gestão de Currículo e Avaliação de Competências, as Questões dos Professores**. 4. ed. Lisboa – Portugal: Presença, 2006.

SILVA, Cristófar Tharis. **Fonética e Fonologia do Português**, 1999.

SILVA, António Carlos Ribeiro. **Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: Um Estudo Exploratório**

nos Cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil. TESE DE DOUTORAMENTO: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Lisboa: Portugal, 2006.

Documentos:

ACCREDITATION COUNCIL FOR GRADUATE MEDICAL EDUCATION. (2006). **Accreditation Council for Graduate Medical Education.**

MOÇAMBIQUE/MINEDH. Diploma Ministerial nº 59, 24 de Abril de 2015). **Regulamento Geral da Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos.** Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, E.P. 2015.

Capítulo 7

ANÁLISE DE FATORES DO BAIXO APROVEITAMENTO PEDAGÓGICO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA NO 1º CICLO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL: ESTUDO DE CASO NA ESCOLA SECUNDÁRIA GERAL 16 DE JUNHO – MECULA – NIASA

Esmeralda Saudade Mário Paulo

Jaime Ádamo Caisse

Maria Isabel Moura Nascimento

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação é uma componente muito importante no que tange o controlo do aproveitamento pedagógico do aluno, é no contorno disso que é possível entender e decifrar as dificuldades e facilidades do aluno em dominar uma disciplina.

O baixo aproveitamento pedagógico nas escolas públicas principalmente na disciplina de Geografia, aparece associado as reprovações nas classes de exames, é um problema reconhecido por todos e que tem feito parte do dia-a-dia dos alunos e professores das escolas

Moçambicanas. Esta problemática vem se alastrando ao longo dos anos e há necessidade de se fazer uma reflexão e de promover estudos na busca de formas de minimizar ou combater.

O fenómeno “baixo aproveitamento pedagógico” não é redutível a sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo que resulta de disfuncionalidades presentes no indivíduo, escola e sociedade e ainda na forma como estas três entidades se articulam” (MARTINS, 1993, p. 9).

Para César “educação é um processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais estéticos tendo em vista a orientação da atividade humanas sócias” (CÉSAR *et al.*, 2000, p. 32). Daí que, ela tem como papel formar o homem, transmitir valores sociais para uma sociedade harmoniosa.

Libânio (1994), afirma que “as repetências não só podem explicar pelas deficiências dos alunos, mais por outros fatores como: caraterísticas individuais dos alunos, as condições familiares, o corpo docente a interação professor e alunos e aspetos internos e estruturais da organização escolar” (p. 40).

A pesquisa foi realizada na Escola Secundária Geral 16 de Julho – Mecula - Niassa, Distrito de Mecula, na Província de Niassa, entre os meses de Junho de 2022 a Outubro de 2022. Nesta pesquisa foi analisado apenas os fatores de baixo aproveitamento pedagógico dos alunos da 10^a classe na disciplina de Geografia.

O baixo aproveitamento escolar nas escolas secundárias moçambicanas, e do distrito de Mecula em particular, é um dos problemas com que todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem se deparam e que tem preocupado muitos profissionais da área de educação.

Dentro deste âmbito, os alunos do curso nocturno são apontados como estando a contribuir com maior índice de aproveitamento pedagógico negativo, segundo Relatório Anual dos Serviços Distritais de Educação, Tecnologia, Juventude e Desporto do Distrito de Mecula.

O título de exemplo, na Escola Secundária Geral 16 de Julho – Mecula - Niassa, o relatório sobre os exames de 2021 indica que o aproveitamento médio registado na disciplina de Geografia foi de 49% em 2021 contra 51% de 2020, situação que é justificada pela superlotação das turmas e pela falta de material de ensino e aprendizagem.

Em relação a disciplina de Geografia, foram submetidos ao exame da 10^a classe em 2021, um total de 469 alunos e, apenas 44,2% obtiveram uma nota superior a 9,5 valores. Em geral, os resultados dos exames foram negativos. Diante desta situação coloca-se a seguinte questão de partida: Que fatores condicionam o baixo aproveitamento pedagógico na disciplina de Geografia no 1º Ciclo, Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa?

A escolha deste tema, deve-se pelo facto de se ter constatado que muitos alunos que participam nos exames finais do 1º Ciclo do ESG na disciplina de Geografia, não têm conseguido um aproveitamento pedagógico positivo. O insucesso do aluno pode levá-lo ao fracasso e consequentemente ao abandono escolar. Não só, mas também as elevadas taxas de reprovação que se tem verificado na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa, despertou o interesse na condução da presente pesquisa, com vista a saber o que está por detrás deste fenómeno de reprovações massivas e contribuir para inverter a situação.

Quando se leva em consideração as influências dos vínculos afectivos positivos e negativos do aluno e as situações, a escola compreende o processo de aprendizagem dos alunos e assume diferentes intensidades e postura para orientar condutas de personalidade e de comportamento disciplinar, com menor ou maior grau de estabilidade criando condições para que se consiga obter bom aproveitamento pedagógico.

A realização desta pesquisa, poderá contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem ao se envolver os vários sectores da sociedade civil neste processo, por se ter constatado que apesar dos esforços do MinEDH, ainda continua a sentir-se uma baixa na qualidade de ensino.

Portanto, esta pesquisa surge na tentativa de reduzir se não mesmo eliminar a situação de baixo aproveitamento pedagógico escolar nas classes com exames, na disciplina de Geografia.

Neste momento a intervenção psicopedagógica é de suma importância acontecer, pois focaliza o sujeito na sua relação com a aprendizagem. Possibilita ainda saber a relação o processo de ensino e a aprendizagem para o sucesso no aproveitamento pedagógico dos alunos.

O estudo deste tema permite ainda conhecer os fatores que contribuem para o fraco aproveitamento pedagógico dos alunos da 10^a classe, contribuindo assim para uma tomada de medidas interventivas mais eficazes e aplicáveis a realidade. Com isso o artigo tem como objetivos: Analisar os fatores que condicionam o baixo aproveitamento pedagógico na disciplina de Geografia a no 1^o Ciclo, na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa. E seguida os objetivos específicos: identificar os fatores que contribuem para o baixo aproveitamento pedagógico na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa, descrever as metodologias de ensino usadas pelos professores na 10^a classe nas aulas de Geografia, para a melhoria da qualidade de ensino e identificar os recursos didáticos usados pelos professores no PEA para garantir a qualidade de ensino e o melhorar o aproveitamento pedagógico.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Baixo aproveitamento escolar

Para Benavente (1999, p. 56), o termo “ baixo aproveitamento escolar ” é resumida em os seguintes termos: “problema ou fenómeno, reprovações, repetências, abandonos, desperdício, desadaptação, desinteresse, desmotivação, e rendimento e comportamento escolar.”

Segundo Mikael Palme-INDE (1992), o fenómeno do Baixo aproveitamento escolar é muito complexo e é praticamente impossível explicar de maneira completa a génese das causas do rendimento escolar, tantos são os fatores determinantes, em grande parte, aliás, exteriores a escola.

De acordo com Eurydice (1995), afirma que o baixo aproveitamento escolar traduz a incapacidade do sistema educativo em assegurar uma verdadeira igualdade de oportunidades, a incapacidade do sistema em compatibilizar uma educação de qualidade com uma educação para todos, capaz de assegurar a cada um uma parte activa na sociedade.

Segundo Mikael Palme-INDE (1992, p.49), “a repetência escolar” causa no aluno uma situação de frustração que poderá culminar com a desistência na escola. Segundo Benavente (1990, p.34), o aproveitamento dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola”.

Segundo Sil (2004, p. 65), “uma criança proveniente de um meio dito desfavorecido não dispõe das bases culturais necessárias para o bom aproveitamento escolar.”

Nesta perspectiva, os fatores como a avaliação dos alunos, a colocação de professores, a falta de infra-estruturas, as políticas educativas, o absentismo dos professores ou a distribuição de alunos por turma explicam contribui para o rendimento escolar (SIL, 2004, p. 30).

Para o mesmo autor, a escola é encarada como sendo o principal agente de transformação dos alunos, vindo a ganhar cada vez mais importância na ascensão social dos jovens dos estratos sociais mais modestos.

2.2. Insucesso escolar

Insucesso escolar é um problema social que preocupa a sociedade e toda a comunidade educativa. A palavra insucesso, de origem latina “insucessu”, significa “mau resultado” ou “mau êxito”.

O Dicionário da Língua Portuguesa (2003), define o insucesso como sendo mau resultado, falta de êxito referente à escola.

Por seu turno Benavente (1990), refere que o insucesso escolar advém do regime anual de reprovações dos alunos que se baseia numa estrutura de avaliação característica do sistema de ensino.

Benavente (1990), a partir de diversos estudos reuniu para esta designação vários termos, nomeadamente: reprovações, atrasos,

repetência, abandono, desperdício, desadaptação, desinteresse, motivação, alienação e fracasso. Além destes termos, acrescentou também as expressões: mau aproveitamento, mau rendimento escolar.

Por seu turno, Pires *et al* (1991), atribuem o insucesso escolar como a designação utilizada vulgarmente por professores, directores de escola, alunos e sociedade no geral para caracterizar as elevadas taxas de reprovações escolares verificadas no final dos anos lectivos.

Hutmacher (1992), afirma que atores como professores, pais e alunos em geral, consideram que o insucesso é verdadeiramente consumado quando a reprovação é decidida aparecendo como um sinal claro do insucesso escolar. Já Martins (1993), faz a mesma associação ao referir que qualquer entidade apresenta insucesso quando não consegue atingir os objetivos propostos ou quando isso não acontece no tempo previsto.

Deste modo um aluno tem insucesso escolar quando não atinge as metas alvejadas dentro do período estabelecido, dando origem a elevadas taxas de reprovação e abandono escolar. Assim sendo, de acordo com este autor, as taxas de insucesso escolar coincidem normalmente com as taxas de reprovação, as quais se devem à falta de capacidade do aluno aprender o conhecimento oferecido.

O insucesso escolar não é uma desgraça, os alunos não estão destinados a ser bons ou maus, isso depende das características do próprio aluno, do funcionamento da escola e da sua interação com o meio social.

Portanto, é na relação entre estas realidades que deveremos procurar clarificar os fatores de insucesso e as suas causas explicativas (SIL, 2004). Outros autores como Fernandes (1991), definem insucesso escolar como a não obtenção ou não realização de objetivos predeterminados pela organização escolar, mau resultado em relação aos objetivos escolares, falta de êxito na aprendizagem, ausência de eficácia na interiorização, apreensão e assimilação dos conhecimentos.

Nesta perspectiva, Iturra (1990), atribui o insucesso escolar como a dificuldade que o aluno tem em aprender, em completar a escolaridade no tempo previsto, em obter notas altas ou pelo menos satisfatórias pelo

seu trabalho escolar para poderem continuar os seus estudos. Este autor afirma ainda que, a dificuldade que a escola apresenta em resolver os problemas que cada aluno tem em algum momento poderá conduzir o mesmo para uma situação de insucesso escolar.

2.3. Manifestações do insucesso escolar

As manifestações do insucesso escolar são várias e podem ser, a nível da escola, a falta de motivação dos alunos, falta de dedicação pelos estudos, desistência antes do final do ano e reprovações sucessivas que podem ser em todas ou quase todas as disciplinas.

Para Martins (1991), as manifestações de insucesso escolar são múltiplas, mas três delas são particularmente referidas pela possibilidade que oferecem de se poder medir a própria eficácia do sistema educativo: (1) desistências do aluno antes do final do ano; (2) as reprovações sucessivas que dão lugar a grandes desníveis entre a idade, (3) a passagem dos alunos para tipos de ensino menos exigentes, que conduzem a aprendizagens profissionais imediatas, mas os afasta do ingresso no ensino superior.

2.4. Causas do insucesso escolar

O insucesso escolar tem atingido números alarmantes tornando-se preocupante. A cada dia que passa, a escola enfrenta dificuldades devido ao elevado número de alunos nas escolas. Várias são as causas do insucesso escolar que podem estar ligados ao aluno, ao funcionamento da escola, o currículo usado, programas e métodos de ensino, ao rácio professor/aluno, à formação e capacitação do professor ou outras. Benavente (1990), afirma que ao analisar as causas do insucesso é necessário ter em conta três realidades: o aluno, o seu ambiente social e a instituição escolar, sendo que na relação entre eles é que encontraremos as causas do insucesso escolar. Por seu turno Veiga (1998), refere que, o insucesso escolar poderia ser causado, por características socioeconómicas e culturais da comunidade educativa, a origem sociocultural dos alunos e o método como se processa a sua inculturação.

3. METODOLOGIA

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória, Trata-se de uma pesquisa de levantamento, uma vez que por meio de um guia de questionário e um roteiro de entrevista, deslocou-se ao local de estudo (Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa), para fazer a colheita de dados de todos os intervenientes da pesquisa. Foi aplicado um questionário aos professores de Geografia e os alunos da mesma escola em estudo. E a amostra para o estudo foi de 80 participantes, sendo 4 professores e 76 alunos.

4. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DE DADOS

4.1. Fatores que contribuem para o baixo aproveitamento pedagógico na escola secundária geral 16 de Junho – Mecula - Niassa

Quando questionado aos professores dos fatores que contribuem para o baixo aproveitamento pedagógico, apontaram como os mais influenciadores a falta de dedicação dos alunos pelos estudos, fraca preparação em níveis anteriores, falta de material didático-pedagógico, elevado número de alunos por turma, fraca motivação dos professores, fraca preparação em níveis anteriores, segundo ilustra a tabela 1.

Tabela 1: Fatores que Contribuem para o Baixo Aproveitamento Pedagógico

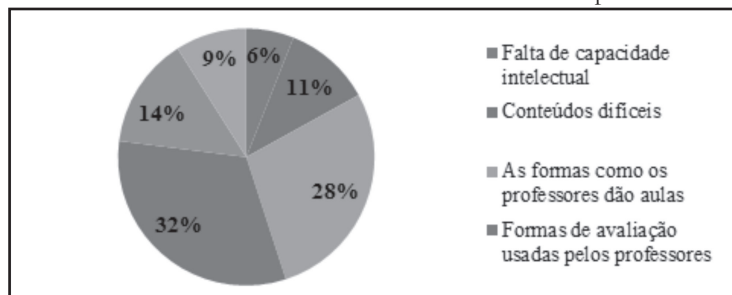
Questão 1	N	Respostas
Quais são os fatores do baixo aproveitamento pedagógico na 10ª classe, na disciplina Geografia, na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa?	P1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de dedicação dos alunos pelos estudos;</i> • <i>Fraca preparação em níveis anteriores.</i>
	P2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elevado número de alunos por turma.</i>
	P3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Fraca preparação em níveis anteriores;</i>
	P4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de material didático-pedagógico;</i> • <i>Fraca motivação dos professores.</i>

Legenda: n = amostra; P1=Professor 1; P2=Professor 2; P3=Professor 3; P4=Professor 4

Fonte: Autores (2023)

A mesma questão foi colocada aos alunos e os resultados foram apresentados a seguir no gráfico 1.

Gráfico 1: Resultados dos alunos sobre fatores do baixo aproveitamento



Fonte: Autores (2023)

De acordo com a tabela 1, dos professores inqueridos, os **P1** e **P3**, eles destacam como um dos fatores que contribuem para o Baixo Aproveitamento Pedagógico é de fraca preparação em níveis anteriores. E os restantes dos professores destacaram vários fatores tais como: Falta de dedicação dos alunos pelos estudos, elevado número de alunos por turma, falta de material didático-pedagógico e fraca motivação dos professores.

Dai com os dados obtidos com os alunos, representados no gráfico 1, 32% apontam um dos fatores como formas de avaliação usadas pelos professores e 6% dos alunos dizem a falta de capacidade intelectual é um dos fatores do baixo aproveitamento.

Verifica-se que embora houvesse respostas coincidentes entre os professores e os alunos, apenas apresenta-se as diversificadas, para que não houvesse uma repetição de algumas destas.

Porém, tal como afirma Pires (1991), a fraca auto-estima, a preguiça, a desmotivação, a fraca inteligência e a relação com os colegas poderão também estar associados ao insucesso escolar.

Os métodos de ensino, os recursos didáticos, as técnicas de comunicação inadequadas as características da turma ou de cada aluno, fazem parte igualmente de um vasto leque de fatores que podem conduzir a uma deficiente relação pedagógica e influência negativamente os resultados. Segundo (GADOTTI, 2001), o fraco aproveitamento na

escola é sempre vivenciado com dor, não só por aqueles a quem atinge mas também pela sociedade como um todo, já que é percebido como um fracasso do sistema, o que é lamentável. No entanto, o insucesso poderia ter uma função oculta, por exemplo, contribuir para a reprodução de um tipo de estratificação social.

O problema é que o clima escolar resulta de uma enorme variedade de fatores, sobretudo dos que são de natureza imaterial como as atitudes, esperanças, valores, preconceitos dos professores e alunos, o tipo de gestão, etc, e não tanto do ambiente físico (instalações, localização da escola, etc), mas o problema é identificar quais são as causas determinantes para um mau clima escolar. Uma coisa é certa, os alunos que trabalham num bom clima tendem a obter melhores resultados que os restantes.

4.2. Metodologias usadas pelos professores na 10ª classe nas aulas de Geografia

Questionou-se aos professores que métodos de ensino mais usam nas aulas de Geografia para a melhoria da qualidade de ensino. Das respostas dadas pelos professores, contactou-se que usam mais o método tradicional, a exposição do professor, trabalho em grupo e o trabalho independente.

Tabela 2: Metodologias usadas pelos professores

Questão 2	n	Respostas
Que métodos de ensino são usados pelos professores na 10ª classe nas aulas de Geografia, para a melhoria da qualidade de ensino?	P1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Exposição pelo professor;</i> • <i>Trabalhos em grupo e;</i> • <i>Trabalho independente.</i>
	P2	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elaboração conjunta;</i> • <i>Trabalhos em grupo e;</i> • <i>Exposição pelo professor.</i>
	P3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Trabalhos em grupo;</i> • <i>Exposição pelo professor e;</i> • <i>Trabalho independente.</i>
	P4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Elaboração conjunta;</i> • <i>Exposição pelo professor e;</i> • <i>Trabalho independente.</i>

Legenda: n = amostra; P1=Professor 1; P2=Professor 2; P3=Professor 3; P4=Professor 4

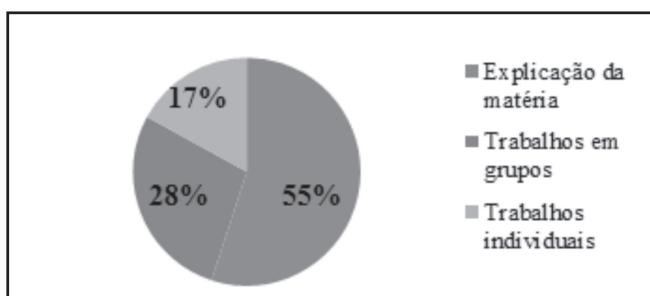
Fonte: Autores (2023)

De acordo com tabela 2, os professores nas suas aulas usam os seguintes métodos, que são nomeadamente exposição pelo professor, trabalhos em grupo e trabalho independente. No caso de P1, 3 e 4, eles usam os métodos citados a cima, dentre os 4 entrevistado um só é que usa outros métodos.

Dai que se verifica que quando se fala da educação actual, criticam-se as práticas tradicionais. É comum ouvir os profissionais de educação delimitarem a escola e as metodologias tradicionais como aquelas em que o professor transmite o conhecimento, sem se preocupar com a qualidade, onde a organização da sala é vista de modo negativo e nas quais os alunos não são participativos.

Questionou-se também aos alunos quais as formas (métodos de ensino) que os professores usam ao dar aulas. As respostas não diferenciaram das respondidas pelos professores, evidenciando “explicação dos conteúdos/matéria, correspondente a 55%” “trabalhos em grupo, equivalente a 21% e 13% disseram que usam os trabalhos individuais”, como ilustra o gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Formas como são leccionadas aulas



Fonte: Autores (2023)

Fica evidente que o método que mais usam os professores em sala de aula é o tradicional expositivo, que segundo Gadotti (2001), neste método é notória a ação dominante e preponderante do professor, em detrimento dos alunos e, se este procedimento for mal aplicado, incorre em grande perigo, visto que as potencialidades cognitivas e afectivas

dos alunos ficam, até certo ponto, atrofiadas, pois este (aluno) limita-se a ser mero expectador do centro do PEA (o professor), que negligencia o contributo dos alunos para a operacionalização da aula.

Entretanto, a grande potencialidade deste método reside no facto de ser o mecanismo mais recomendado para a introdução de um conteúdo novo, principalmente quando se trata de um assunto desconhecido pelos alunos, mas o que se constatou este tem sido usado na maior parte do tempo da aula (MORA; MASETTO; BEHRENS, 2000).

O trabalho individual como método de ensino, consiste em tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente. Este método pressupõe determinados conhecimentos, a compreensão da tarefa e do seu objetivo, de modo que os alunos possam aplicar os conhecimentos e habilidades, sem orientação direta do professor. O aspeto mais importante do método de trabalho independente é a atividade mental dos alunos (RANGEL, 2007).

Segundo Dellors (2009), ao contrário do método expositivo, no método de trabalho independente é notória a ação preponderante e dominante do aluno, individualmente. Aqui, o professor funciona como um facilitador, como moderador, orientador da aprendizagem, fundamentalmente para que o aluno não se disperse, ou não se perca naquilo que são os objetivos preconizados para o conteúdo que estiver a ser ministrado. Enquanto para Rangel (2007), o método de trabalho de grupo, constitui uma metodologia activa como a aprendizagem baseada em equipa, este método estimula a interação e o trabalho colectivo para atingir os objetivos do ensino.

Os professores também privilegiam o método de elaboração conjunta, onde segundo Dellors (2009), neste método há interação entre o professor e o aluno acontece de forma activa, com o objetivo de obter novos conhecimentos, habilidades e atitudes.

4.3. Recursos didácticos são usados pelos professores nas aulas de Geografia

Ao serem questionadas a respeito da utilização de recursos didácticos em sala de aula, os professores responderam utilizá-los sempre que possível, porém, devido a falta de material disponível na escola e o

tempo gasto para a confecção do recurso, acabam optando pela utilização mais frequente de recursos como livro didático, o quadro e giz, segundo ilustra a tabela 3.

Tabela 3: Recursos didáticos usados pelos professores

Questão 3	n	Respostas
Que recursos didáticos são usados pelos professores no PEA para garantir a qualidade de ensino e o melhorar o aproveitamento pedagógico?	P1	<ul style="list-style-type: none"> • Cartazes; • Livro didático e; • Quadro preto e giz
	P2	<ul style="list-style-type: none"> • Computador; • Livro didático e; • Quadro preto e giz
	P3	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático; • Quadro preto e giz e; • Cartazes.
	P4	<ul style="list-style-type: none"> • Livro didático; • Quadro preto e giz e; • Cartazes.

Legenda: n = amostra; P1=Professor 1; P1=Professor 2; P1=Professor 3; P1=Professor 4

Fonte: Autores (2022)

De acordo com a tabela 3, os professores dessa escola usa sempre os mesmo recursos didáticos nas suas leccionações das aulas, com esse dados obtidos percebe-se que não há criatividade de professores em relação os recursos didáticos.

Quando questionado aos alunos sobre recursos didáticos que os professores mais usam na sala de aula, responderam o livro didático, equivalente a 7%, o quadro com 12% e o giz com 79%, como ilustra a seguir a tabela 4. Com esse dados obtidos com alunos, verifica-se que os professores o recurso que mais usam é o giz.

Tabela 4: Recursos usados pelos professores em sala de aulas

	n	%
Livro didático	7	9
Quadro	9	12
Giz	60	79
Total	76	100

Fonte: Autores (2023)

Podemos relacionar aos resultados obtidos na pesquisa de Pires (2010), que mostra que apesar do entendimento da importância da utilização de recursos didáticos diferenciados no processo de ensino e aprendizagem, os professores acabam optando por recursos tradicionais como livro didáticos e quadro preto e giz, devido a carência de recursos, da estrutura física das instituições e da falta de tempo e da planificação.

A utilização de recursos didáticos auxilia no desenvolvimento de diferentes atividades em sala de aula. É necessário selecionar o material adequado, relacionando-o com o conteúdo a fim de alcançar os objetivos propostos (VEIGA, 2008).

Portanto, não opinião de Morgado (2008), é importante destacar que o facto de a escola não ter muitos recursos didáticos disponíveis, como apontaram as professoras participantes desse estudo, acaba sendo um elemento limitador. Por isso acredita-se que utilizar recursos didáticos variados em sala de aula, faz com que o professor não dependa exclusivamente do livro didático ou do quadro preto, sendo importantes ferramentas no processo de ensino-aprendizagem que ajudam o mesmo a se desprender de aulas tradicionais centradas na exposição de conteúdos.

Considerações finais

Do trabalho de pesquisa realizado, conclui-se que:

Os fatores que contribuem para o fraco aproveitamento pedagógico na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa são: falta de dedicação dos alunos pelos estudos; fraca preparação em níveis anteriores; elevado número de alunos por turma, falta de material didático-pedagógico, fraca motivação dos professores, conteúdos difíceis, as formas como os professores dão aulas e formas de avaliação usada pelos professores.

Os métodos de ensino são usados pelos professores na 10^a classe nas aulas de Geografia, para a melhoria da qualidade de ensino são: exposição pelo professor, trabalhos em grupo, trabalho independente e elaboração conjunta.

Os recursos didáticos usados pelos professores na Escola Secundária Geral 16 de Junho – Mecula - Niassa no PEA para garantir a qualidade de ensino e o melhorar o aproveitamento pedagógico dos alunos são: livro didático, quadro preto, giz, cartazes e computador.

Referências

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

BENAVENTE, Ana. **Insucesso escolar no contexto Português – abordagens, concepções e políticas**, Análise Social, 2ª edição. Lisboa. Editora escolar: 1999.

CORTE-REAL, Maria José da Silva Mendes. **Leitura e insucesso escolar: percursos de crianças de risco- Um estudo de caso Universidade do Minho**. 2004.

DELLORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ª Edição., São Paulo. Editora: Cortez, 2009.

Dicionário de língua Portuguesa 2003.

DUARTE, António Manuel. **Aprender Melhor. Aumentar o Sucesso e a Qualidade de Aprendizagem**. Lisboa: Escolar Editora. 2012.

FALCÃO FILHO, José Leao Marinho. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas. Colectânea vida na escola: os caminhos e o saber colectivo**. Belo Horizonte: Colectânea Amae. 2014.

FERNANDES, António Sousa. **O Insucesso Escolar. A Construção social da educação escolar. Biblioteca Básica de Educação e Ensino**, edições ASA. 1991.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática. 2001.

GOLIAS, Manuel. **Educação para Todos: Será para Moçambique um Objetivo Alcançável?** In GOLIAS, M. (Org.) Educação Básica, Temáticas e Conceitos. DINAME. Moçambique. 2009.

GOMEZ, Maria Teresa; MIR, Victoria; SERRATS, Maria Garcia. **Como Criar Uma Boa Relação Pedagógica.** Porto. Portugal: ASA Editores II. S. A. 2000.

GOMEZ, Pérez. **As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.** 4ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2000.

HUTMACHER, Walo. **A escola em todos os seus estados. As organizações escolares em análise, Dom Quixote,** Lisboa. 1992. Instituto Nacional de Estatística – INE. Perfil do Distrito de Marrupa. INE, Maputo. 2012

ITURRA, Raúl. **A Construção social do insucesso escolar: memória e aprendizagem em Vila Ruiva.** Editora Escher. Lisboa. 2010.

LIBÂNIO, José Carlos. **Metodologia do trabalho científico,** Atlas, São Paulo, Brasil. 2004.

LIMA, Jorge Ávila de. **As culturas colaborativas Na Escolas: estruturas e processos e conteúdos.** Porto: Porto Editora. 2002.

LUDKE, Menga; MARLI, Eliza Dalmazo Afonso de André. **A Pesquisa social em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. 1986.

LURÇAT, Liliane. **Insucesso e desinteresse na escola primária.** Lisboa: Editorial Notícias. 2008.

MARTINS, António. **A problemática do insucesso escolar.** Aveiro, Universidade de Aveiro, 2.ª edição. 1993.

MENEGOLLA, Maximiliano. **E Agora, Aluno?** 2ª Edição. VOZES. Petrópolis. Brasil. 2005.

MOÇAMBIQUE/MINED. **Relatório da auscultação através das unidades de género, dos Conselhos Escolas, e Jovens raparigas e rapazes sobre que mecanismo a adoptar para prevenção, combate, denúncia e encaminhamento de casos de assédio e todo o tipo de abuso, incluindo o abuso sexual na escola.** Maputo: MINED. 2008.

CARVALHO, Marilei Bressani de; MATSUMOTO, Leopoldo Sussumu. **Gravidez na adolescência e evasão escolar: o que a Escola tem a ver com isso?** Vila Velha: FACEVV. Número 4, p. 39 – 49. 2010.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo, Papirus Editora. 2000.

MORGADO, Luísa. **O Insucesso escolar na adolescência: breve apontamento sobre as suas remediações,** in. Ensaios de homenagem a Joaquim Ferreira Gomes, Coimbra-FPCE-Universidade de Coimbbra. 2008.

MORGADO, José. **A Relação pedagógica.** Lisboa: Editorial Presença. 2007.

NHANTUMBO-DIVAGE Sónia; DIVAGE, José; MARRENGULA, Miguel. **Casamentos prematuros em Moçambique: contextos, tendências e realidades.** Maputo: Governo de Moçambique. 2010.

OCDE, **As Escolas e a qualidade: colecção bibliográfica básica de educação e ensino.** (1ª ed). Portugal: Edições ASA. 1992.

OKUMBE, Joshua Abong’o. **Educational management – Theory and practice.** Nairobi : Nairobi University Press.1998.

PIRES, Eurico Lemos, et al.. **A construção social da educação escolar.** Edições Asa. Porto. 2011.

PIRES, Marques. **Reflexão sobre o insucesso escolar.** Revista Portuguesa de Pedagogia. 2010.

RAMIRO, Marques. **Dicionário breve de pedagogia**, Lisboa, Editorial Presença, 2000.

RANGEL, Mary. **Método de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas**. Campinas. Papirus. 2007.

Capítulo 8

ANÁLISE DE USO DE METODOLOGIAS DE ENSINO DA LEITURA E ESCRITA PELOS PROFESSORES NA INTRODUÇÃO DA NOVA LETRA, NA 1ª CLASSE: ESTUDO DE CASO DA ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA DE MARRUPA-SEDE

*Francisco Uame
Domingos Árabe
Alexandre Amisse*

INTRODUÇÃO

A leitura e escrita inicia na primeira 1ª classe, visando a aprendizagem de todo o alfabeto minúsculo e maiúsculo, em simultâneo, e por etapas, seguindo a ordem das atividades da aprendizagem, a começar pela letra ou grafema considerado mais fácil, até ao mais difícil (MELANIE, 2010, p. 39).

A 1ª classe é o começo do processo da aprendizagem num estabelecimento de ensino e, sem dúvidas, é considerada como alicerce de todo o processo educativo. Por isso, merece uma especial atenção por parte dos professores, pois têm a responsabilidade de começar a ensinar

as letras aos alunos, sendo, portanto, necessário o uso das metodologias eficientes e atrativas para garantir a aprendizagem significativa das letras por parte das crianças, que pela 1ª vez entram na escola.

Segundo Dias (2013, p. 22), os vários professores adaptam métodos e ferramentas utilizadas para o ensino da alfabetização, e cabe aos mesmos ter várias ferramentas para ensinar os alunos a ler e a escrever, da palavra à letra, da letra à palavra, passando pelas sílabas, chegando à construção de frases e textos, com os conhecimentos necessários adquiridos.

Neste processo, o conhecimento e a capacidade do professor é fundamental para ensinar a ler e escrever à criança, pois cada professor adopta um método para introduzir as aulas de leitura e escrita numa certa letra, seguindo o procedimento metodológico, em função de variáveis que surjam na prática pedagógica.

Neste contexto, é na aula de iniciação à leitura e escrita que o aluno vai adquirir o vocabulário básico, para aprender a falar a língua de ensino, daí que em cada aula de introdução de uma nova letra o professor que lecciona na 1ª classe deve privilegiar atividades da oralidade para aprendizagem da leitura e escrita.

Como questão de pesquisa quais são as metodologias de ensino da leitura e escritas usadas pelos professores na introdução da nova letra, na 1ª Classe? Porque é os alunos da 1ª classe progridem para a 2ª sem habilidades de leitura e escrita das letras?

A maior motivação desta pesquisa esta aliada a agenda do dia, a necessidade de promover atividade lectiva com vista a melhoria da qualidade de ensino através de uso de metodologias adequadas por parte dos professores, para que as crianças que entram pela primeira vez na sala de aulas tenham habilidades de leitura e escrita de letras. Não só, há necessidade de cumprimento das competências requeridas em cada programa de ensino ou classe.

Portanto, a opção por este tema justifica-se pelo facto de se ter constatado que os alunos da 1ª classe que progridem para 2ª, não mostram habilidades de leitura e escrita de palavras quando são solicitados num determinado exercícios; o aspeto não menos importante é de não conseguirem identificar as letras que compõem uma certa palavra.

Para efectivação do presente estudo, recorreu-se às técnicas de consulta bibliográfica e entrevista semi-estruturada, numa pesquisa de natureza qualitativa, tendo se usado o método indutivo. Assim, a técnica da entrevista envolveu 5 professores que lecionam 1ª classe na Escola Primária Completa de Marrupa-Sede, com vista a colher suas opiniões e sentimentos sobre a metodologia por eles usada na introdução da nova letra.

O estudo tem como objetivo geral: analisar as metodologias usadas pelos professores na introdução da letra nova na 1ª classe. De forma específica, o estudo visa: a) identificar os exercícios propostos pelos professores introdução da letra nova na 1ª classe; e b) descrever as metodologias usadas pelos professores na introdução da letra nova.

REFERENCIAL TEÓRICO

Metodologias de ensino da leitura e escrita

De acordo com Brito (*apud* AMARO, 2010), muitas das vezes não é o programa que determina a prática e o método utilizado pelo professor, mas sim o manual escolar. Este torna-se um instrumento “poderoso” que influencia a prática pedagógica a seguir a mesma linha adotada pelo livro, tornando o conteúdo deste a única realidade dos alunos.

Numa situação de aprendizagem, é possível identificar os três componentes essenciais: componente saber (programa), componente ensino (professor) e componente aprendizagem (aluno).

O professor tem de ser capaz de fazer compreender as tarefas de aprendizagem, que devem ser significativas em termos pessoais e sociais, promovendo o desenvolvimento das atitudes e dos valores de forma harmoniosa nos três componentes de aprendizagem (MORAIS, 2013).

Vários autores sustentam que o uso de métodos compatíveis para ensinar a leitura e escrita facilita a aprendizagem da leitura e escrita, com recurso aos vários materiais. Contudo, Viana (2009) defende que “ensinar expressa a transmissão de um conhecimento a alguém implicando uma relação interpessoal”.

A consumação correcta deste processo implica que seja definido um objetivo, um conteúdo e uma forma de transmitir, de maneira a garantir a eficácia do acto de ensinar. Ensinar é uma atividade que se apresenta de diferentes formas.

Na área da educação, essas formas correspondem aos diferentes métodos e estratégias propostas para o desenvolvimento das atividades de aprendizagem a que os professores recorrem, a fim de alcançarem os seus objetivos na sala de aulas.

Atividades lúdicas e exercícios orais simples encorajam as crianças a falar, e até a acrescentar mais alguma coisa ao que dizem os companheiros; o professor poderá, inicialmente, explorar com as crianças: leitura de imagens; diálogo; dramatização; conto e jogo (MELANIE, 2010, p. 17).

Do exposto acima, pode-se considerar que, no desenvolvimento da oralidade, o vocabulário que vai sendo adquirido pelo aluno deve estar concretamente ligado à realidade e ao ambiente que lhe é mais familiar na sua convivência. O professor deverá fazer logo o relacionamento dos factos, através das questões concretas.

Segundo Melanie (2010, p. 43), a introdução de uma nova letra será feita por meio do método analítico- sintético, que se divide em duas partes: a análise e a síntese, e para cada letra, serão dadas aulas diferenciadas, nomeadamente aula de leitura, aula de escrita e aula da letra maiúscula.

Para o efeito, o professor apresenta os passos da aula em letra de imprensa, por ser este tipo de letra com que os alunos estão mais familiarizados, mesmo antes de entrarem na escola.

Os vários professores adoptam métodos e ferramentas utilizadas para o ensino da alfabetização, e cabe aos mesmos ter várias ferramentas para ensinar os alunos a ler e a escrever, da palavra à letra, da letra à palavra, passando pelas sílabas, chegando à construção de frases e textos, com os conhecimentos necessários adquiridos (DIAS, 2013, p.22).

Neste processo, o conhecimento e a capacidade do docente é fundamental para ensinar a ler e escrever a criança, pois cada professor

adopta um método para introduzir as aulas de leitura e escrita, seguindo o procedimento metodológico em função de variáveis que surjam na prática pedagógica.

Viana e Teixeira (2002), referem que “teoricamente, as diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o acto de ler, e ter como suporte os diferentes modelos de leitura.”

Com isso, o professor necessitará de uma especial atenção na ligação da teoria-prática, no processo de iniciação à leitura e escrita na sala de aulas, para encontrar o método adequado, para que o aluno adquira as habilidades de leitura e escrita de forma observável, no processo de aprendizagem.

Entretanto, a boa condução de uma aula depende dos procedimentos metodológicos usados, os quais visam criar um clima favorável da aprendizagem entre os atores na sala de aulas, daí que Quist (2007, p. 97), considera “o método como um conjunto de ações desenvolvidas para atingir um certo objetivo”.

Uma análise global dos diversos métodos utilizados pelos professores no ensino da escrita permite verificar que cada um destes métodos sugere diversas, atividades e procedimentos do ensino da leitura e escrita.

Para Valentim e Martins (2004), afirmam que: “os estudos efetuados ocupam-se, sobretudo, de duas categorias de métodos, com pressupostos completamente opostos, no que se refere ao processo de aquisição da linguagem escrita: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos globais ou analíticos”.

“Os métodos fónicos caracterizam-se pela instrução direta e explícita das correspondências grafo-fonológicas, construindo-se através de sínteses sucessivas e partindo dos elementos mais simples para combinações mais complexas das letras, sílabas, palavras, frases aos textos”.

“Os métodos globais distinguem-se por considerarem a leitura como um processo de identificação global de frases e de palavras, partindo

da memorização de estruturas complexas significativas para unidades linguísticas mais simples: palavras/frases/textos para sílabas e letras”.

De um modo geral, percebe-se que o método fónico é fortemente marcado pela descodificação, sendo que o método global preconiza a compreensão da mensagem.

O início da aprendizagem requer que as crianças memorizem palavras ou frases e só mais tarde o aluno irá descobrir as unidades linguísticas mais simples. De acordo Morais (2013), estas metodologias partem do todo, para as partes. Aqui, a aquisição da escrita faz-se através da identificação visual da palavra, desta forma o conhecimento da relação grafema-fonema é, naturalmente, aprendido pelo aluno, posteriormente ao reconhecimento total da palavra.

Perante as dificuldades de leitura e da escrita dos alunos das classes iniciais, Dias (2013), sustenta que:

Para o aluno poder aprender e estar activamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve usar uma variedade de metodologias participativas, de modo a estimular os alunos na sua tarefa de construção do conhecimento e no desenvolvimento das suas habilidades da leitura e da escrita.

Ainda neste depoimento, recorrendo A Freire de Carvalho e Mendonça (2006), que abordam as dificuldades de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos níveis iniciais de escolaridade, os alunos precisam de se familiarizar com as marcas de segmentação da escrita e da leitura, fundamentando que esta aprendizagem deve ser acompanhada pelas leituras em voz alta, apontando-se cada letra ou palavra lida e os sinais de pontuação no final das frases.

Enaltece-se, também, que o professor escreva diariamente no quadro, para além do cabeçalho normal com o nome da escola e data, frases, palavras e letras, de acordo com as regras básicas de utilização do quadro; quando o professor estiver a escrever no quadro, em frente das crianças, estará a ensinar-lhes muitas coisas relativamente à leitura e escrita.

Gomes et, al (*apud* CARVALHO; MENDONÇA (2006, p. 23), consideram que o código oral tem uma certa representação da escrita; que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as dizemos; que tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita; que as letras se desenham de acordo com algumas letras.

O método natural está inserido na categoria de método global. Na aquisição da leitura, é possível considerar-se que a criança passa por três fases: percepção global, análise e síntese (AMARO, 2010).

Na iniciação à leitura e escrita, não são utilizados os livros com histórias, mas sim algumas frases que vão sendo escritas no quadro pelo professor, de acordo com o interesse dos alunos. Estas frases vão sendo “recolhidas” em conversas espontâneas.

A partir destas conversas, vão surgindo outras atividades, tais como: ilustrações, diálogos, o uso do dicionário, entre outras. Importa mencionar que são estes pequenos textos que formam o livro que, posteriormente, será objecto de estudo da turma.

Posto isto, poderá considerar-se que o método natural é, sem dúvida, um dos mais educativos, pois permite que cada criança aprenda a ler à sua maneira, através de experiências pessoais, que a levam a utilizar diretamente na vida o que lê e o que escreve (FROISSART, 1976, p. 71).

Um dos aspetos de destaque no processo de leccionação de aulas nas classes iniciais é o uso de métodos mistos, tal como reitera Marcelino (2008), que os métodos mistos surgiram devido à incerteza de que a aplicação de um método “puro” seria o mais ideal. Também foram surgindo diferentes métodos, conforme as características da/os turma/alunos.

Para Amaro (2010), os métodos mistos surgiram tentando fazer uma integração do método sintético e do método global, de modo a que tanto a análise como a síntese fossem perspectivadas como processos contínuos.

Não obstante, Gaitas (2013), afirma que:

Os métodos mistos pouco diferem, portanto, da fase analítico-sintética, sistemática, dos métodos globais. A principal diferença está em que, nestes, apenas se desce à decomposição das palavras,

depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto naquele essa decomposição se faz à medida que cada palavra ou frase é apresentada (p. 129-130).

Do exposto pelo autor acima, percebe-se outras formas de aplicação do método: é a parte das vogais que são associadas, em seguida as consoantes, formando sílabas, que combinadas originam as palavras, vindo esta forma a revelar o processo sintético, que por sua vez vai nomear o método como o método analítico-sintético de orientação sintética.

É o professor que orienta todo o processo de alfabetização, e são por isso as suas percepções e práticas que definem como será o desenvolvimento deste. De acordo com os Perfis Específicos de Desempenho do Professor do 1.º Ciclo Sim-Sim (2010), o professor do 1.º Ciclo deve:

Promover a aprendizagem de competências da escrita e da leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral;
Incentivar os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades (p. 52).

Assim, são as estratégias, anteriormente, referidas que o professor deve utilizar para garantir a aprendizagem significativa do aluno, para o encaminhar neste processo; com a mudança de estratégias, altera o método de ensino com base nas características do aluno.

Morais (1994), reflectindo sobre as práticas mais eficazes no ensino da linguagem escrita, defende que é o ensino explícito das correspondências grafema-fonema que promove o desenvolvimento da consciência fonética, conduzindo à descoberta do princípio alfabético.

Para deixar claro, vale a pena indicar a forma decisiva de Melaniel (2010, p. 7), a iniciação de leitura é feita pelo método analítico e sintético.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

A metodologia é uma etapa importante da pesquisa, pois é através dela que se define a maneira como colher dados sobre o objecto de estudo. Para o alcance dos objetivos, a pesquisa baseou-se nas técnicas de consulta bibliográfica e a entrevista. Foram envolvidos no estudo professores que lecionam a 1ª classe, na Escola Primária Completa de Marrupa-Sede, Vila Sede de Marrupa, na província de Niassa.

A pesquisa é de natureza qualitativa, pois colhe sentimentos, opiniões de experiência vivida no dia-a-dia pelos professores. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para desenvolver esta pesquisa, foi utilizado o método fenomenológico, que se preocupa com descrição direta da experiência, tal como é o foco de pesquisa, em que a realidade é construída socialmente, entendida. Para Gil (1999), o sujeito/autor é reconhecidamente importante no processo de construção do conhecimento.

Para o processo de recolha de dados, foi utilizada uma entrevista, aplicada a 5 professores, sendo quatro de sexo feminino e um de sexo masculino. Pretendia-se com esta técnica obter dados sobre as metodologias de ensino usadas para introduzir uma certa letra na 1ª classe. O guião da entrevista foi constituído por perguntas abertas.

O tratamento de dados foi feito através da técnica de análise de conteúdo, pois se procurou interpretar das informações fornecidas pelos professores que lecionam a 1ª classe, em relação ao objecto em estudo (GUERRA, 2006). De salientar que, para melhor análise, os dados foram categorizados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção procura-se apresentar e discutir as metodologias de ensino utilizadas pelos professores, para introduzir uma certa letra na 1ª

classe, Escola Primária de Completa de Marrupa-Sede, Completa da Vila de Marrupa, e tendo em consideração as seguintes categorias: Professor A, B, C, D e E.

Com esta categorização, pretendia-se saber como é que os professores que lecionam a 1ª classe introduzem uma nova letra. Para o efeito, foi-lhes colocada a seguinte pergunta: *Quantas aulas são necessárias para a introdução dum letra na 1ª classe?* A esta pergunta os entrevistados responderam da seguinte forma:

Para introdução dum letra na 1ª classe são necessárias duas aulas, sendo uma para leitura e a outra para escrita. (professores A, C).

Para introdução dum letra na 1ª classe, recorremos à aula de leitura e escrita (professores B, D).

E, finalmente, o professor E afirmou que a introdução dum letra na 1ª classe é feita através das aulas da oralidade e de leitura.

A partir das respostas dadas pelos professores entrevistados, pode-se perceber que possuem conhecimento quanto ao número de aulas necessárias para introduzir uma nova letra na 1ª classe. Assim, há aspetos fundamentais a reter no rol das respostas: enquanto os professores A, C afirmam que a introdução dum letra na 1ª classe requer duas aulas (de leitura e de escrita), os professores B, D dizem que para a introdução dum letra na 1ª classe recorre-se à aula da leitura e escrita; e por fim professor "E" considera que na introdução dum letra é necessária aula da oralidade e a aula da leitura. No fundo, pese embora não se tenha colocado, que sem dúvidas, é indispensável, constata-se com satisfação o nível de convergência das respostas apesar de aparente divergência na explanação.

Abordagem dos professores enquadra-se no olhar de Melanie (2010, p. 43), que considera que a introdução de uma nova letra deve ser feita através do método – analítico- sintético, que se divide em duas partes: a análise e a síntese. Assim, cada letra será estudada em três aulas diferenciadas, designadamente a aula de leitura, a aula de escrita e aula da letra maiúscula.

O professor tem de ser capaz de fazer compreender as tarefas de aprendizagem, que devem ser significativas em termos pessoais e sociais,

promovendo o desenvolvimento das atitudes e dos valores de forma harmoniosa nos três componentes de aprendizagem (MORAIS, 2013).

Procurando saber sobre os exercícios que facilitam o desenvolvimento da oralidade na 1ª classe, colocou-se a seguinte pergunta: *que exercícios propostos facilitam o desenvolvimento da oralidade?* Em resposta à questão em destaque os entrevistados consideraram o seguinte:

Os exercícios que facilitam o desenvolvimento da oralidade são: leitura de imagem e dramatização (professor A, B, E).

Para o desenvolvimento da oralidade, propõe-se atividades, tais como: leitura da imagem, diálogo e dramatização (professor C e D).

Os depoimentos dos professores A, B e E evidenciam que os exercícios para o desenvolvimento da oralidade são: leitura de imagem e dramatização. Entretanto, as respostas dadas pelos professores C e D, indicam a leitura da imagem, diálogo e dramatização como exercícios os que ajudam no desenvolvimento da oralidade na 1ª classe.

As respostas dos informantes revelam que as atividades lúdicas e os exercícios orais simples encorajam as crianças a falar, e até a acrescentar mais alguma coisa ao que dizem os companheiros; o professor poderá, inicialmente, explorar com as crianças a leitura de imagens, diálogo, dramatização; conto e jogo (MELANIE, 2010, p. 17).

Perante as dificuldades de leitura e da escrita dos alunos das classes iniciais, Dias (2013), sustenta que, para o aluno poder aprender e estar activamente envolvido no processo de ensino e aprendizagem, o professor deve usar uma variedade de metodologias participativas, de modo a estimular os alunos na sua tarefa de construção do conhecimento e no desenvolvimento das suas habilidades da leitura e da escrita.

Visando saber dos professores as estratégias de a introdução da nova letra, foi colocada a seguinte questão: *quais são os passos para introduzir a nova letra na 1ª classe?* Face a esta questão, os professores entrevistados deram as seguintes respostas:

Os passos para introduzir uma nova letra na 1ª classe são: apresentação da palavra, decomposição da palavra-chave em sílabas, destaque da letra em estudo (professor B, D, E).

Os passos para introduzir uma letra nova são: destaque da frase-chave; destaque da palavra-chave; decomposição da palavra-chave em sílabas; decomposição da sílaba-chave na letra em estudo e destaque da letra em estudo (professor A, C).

Os professores A, D e E afirmaram que a introdução da nova letra é feita através da decomposição da palavra-chave em sílabas e destaque da letra em estudo. Portanto, os professores A e C, destacaram que a introdução da nova letra na 1ª classe obedece os seguintes passos: destaque da frase, destaque da palavra-chave, decomposição da palavra-chave em sílabas, decomposição da sílaba-chave na letra em estudo e destaque da letra em estudo.

Olhando pelas respostas, pode se notar que os professores entrevistados, estão cientes dos critérios metódicos e a necessidade de uso de várias estratégias pedagógicas para a introdução de uma nova letra, fazendo com que o aluno aprenda com facilidade. Ou seja, sabem da necessidade de uso de método analítico e sintético na introdução de uma nova letra.

Trata-se de uma tendência reiterada por Dias (2013, p. 22), ao sustentar que “vários professores adaptam métodos e ferramentas utilizadas para o ensino da alfabetização, e cabe aos mesmos ter várias ferramentas para ensinar os alunos a ler e a escrever, da palavra à letra, da letra à palavra, passando pelas sílabas, chegando à construção de frases e textos com os conhecimentos necessários adquiridos.

Gomes et al (*apud* CARVALHO; MENDONÇA, 2006, p. 23), consideram que o código oral tem uma certa representação da escrita; que as palavras se alinham no espaço pela ordem que as dizemos; que tudo o que se diz se pode escrever; que se escreve da esquerda para a direita; que as letras se desenham de acordo com algumas letras.

Com vista a perceber os procedimentos metodológicos para a introdução duma letra, foi colocada a questão: *que método tem usado para introduzir a nova letra na 1ª classe?* O melhor método para introduzir uma nova letra é o método analítico (professor B).

Para iniciação de leitura na 1ª classe, optamos pelo método analítico e sintético (professor A, C, D e E). Assim, para a pergunta

anteriormente colocada, os entrevistados foram unânimes em afirmar que, para introduzir a letra nova na 1ª classe, optam pelo método analítico e sintético.

Portanto, os professores entrevistados têm utilizado o método analítico-sintético para introduzir a nova letra na 1ª classe. A este respeito, Gaiatas (2013), considera que os métodos mistos “pouco diferem, portanto, da fase analítico-sintética, sistemática, dos métodos globais. A principal diferença está em que, nestes, apenas se desce à decomposição das palavras, depois de os alunos já conhecerem globalmente um grande número delas, enquanto naquele essa decomposição se faz à medida que cada palavra ou frase é apresentada.” (p. 129-130).

Para Amaro (2010), os métodos mistos surgiram tentando fazer uma integração do método sintético e do método global, de modo a que, tanto a análise, como a síntese fossem perspectivadas como processos contínuos.

Nesta abordagem, é visível o domínio dos professores dos métodos analítico e sintético na introdução de nova letra, uma vez que todos esclareceram com a devida propriedade.

Considerações finais

Analisando metodologias que os professores usam para a introdução da nova letra na escola primária completa de Marrupa-Sede, nota-se que estes recorrem às mesmas estratégias. No que se refere ao tipo de aulas para a introdução da nova letra, constatou-se que os professores realizam aulas de oralidade, leitura e escrita. Quanto ao desenvolvimento da oralidade, propõem as atividades, tais como: leitura da imagem, diálogo, dramatização e jogo.

No que concerne à introdução da nova letra na 1ª classe, os professores obedecem a uma série de passos, tais como: destaque da frase-chave; destaque da palavra-chave; decomposição da palavra-chave em sílabas; decomposição da sílaba-chave na letra em estudo; e destaque da letra em estudo. Assim, para iniciação de leitura na 1ª classe optam pelo método analítico e sintético, que sem dúvidas, os manuais recomendam.

Contudo, apesar de domínio de conhecimento teórico os professores entrevistados, notou-se um receio por parte deles, ou seja, não dominam as estratégias metodológicas para introdução duma letra nova na 1ª classe, pelo facto de omitirem algumas atividades fundamentais da aprendizagem da leitura e escrita nas classes iniciais, sobretudo no seguimento da exploração das imagens. É sempre importante durante a introdução da nova letra levar os alunos a desenvolverem as capacidades de abstração.

Para o efeito, as escolas e os professores devem promover induções e/ou atividades de superação pedagógicas com vista aprimorar os conhecimentos teóricos, portanto, não só em sede da reunião de Aperfeiçoamento pedagógica, como também, durante a planificação conjunta, que ocorre quinzenalmente, em grupos de classes.

Desta pesquisa fica visível a necessidade dos professores terem o domínio e aplicação de várias metodologias de ensino na introdução de uma nova letra. O professor deve conciliar o conhecimento teórico e a sua aplicabilidade em salas de aulas, por forma que os alunos aprendam sem sobressaltos, pois, trata-se um dos aspetos que contribuem para a qualidade de ensino.

Referências

AMARO, Adelino. Reis. **Dos textos de recepção infantil ao desenvolvimento das competências no 1.º ciclo do ensino básico.** (Dissertação de Mestrado de 2º Ciclo em Estudos Didáticos, Culturais, Linguísticos e Literários) Covilhã, 2010.

CARVALHO, Ângela; FERREIRA, Mendonça Rosa. **Helena. Práticas de leitura e escrita.** Brasília, 2006.

DIAS, Maria. **O papel da consciência fonológica nas dificuldades específicas de leitura e escrita (DELE): na perspetiva dos docentes do 1.º CEB.** Lisboa: (Tese de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo Motor) Escola Superior de Educação João de Deus, 2013.

FROISSART, Anne. **Como a criança aprende a ler**. Lisboa: Editorial Aster, 1976.

GAITAS, Santa. Maria. **O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade - Os resultados dos alunos em leitura**. (Tese de doutoramento em psicologia educacional) Lisboa: ISPA, 2013.

GIL, António. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed.: atlas editor. São Paulo, 1999.

GUERRA, Isabel. Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. Porto: Principia., 2006.

MARCELINO, Celino. Isabel. **Métodos de iniciação à leitura - concepções e práticas de professores**. Tese de Mestrado. Minho: Universidade do Minho, 2008.

MELANIE, Rachel. **Pedagogia do português de ensino básico-1º ciclo**. Editora Plural Editores. Maputo, 2010.

MINAYO, Maria; SOUSA de Cecília. **O desafio do conhecimento**. 10ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2001.

MORAIS, Artur. **O desenvolvimento da leitura em função de diferentes métodos**. Dissertação de Mestrado em Ensino Especial Lisboa: Escola Superior de Educação, 2012.

QUIST, Dawn. **Método do Ensino Primário**. Maputo. Editora nacional Moçambique, 2007.

SIM-SIM, Inês. **O Ensino da Leitura: A Decifração**. Lisboa, 2009.

VALENTE, Ferreira. Martins. **Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes**. Lisboa, 2004

VIANA, Fernando. Leopoldina. **O Ensino da leitura: a avaliação**. Lisboa, 2009.

Capítulo 9

AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA FASE DE ELABORAÇÃO DE TRABALHOS DE CULMINAÇÃO DO CURSO

*Idalina Alberto Baptista Mainato
António dos Santos João
Agostinho Rosário Teimoso*

INTRODUÇÃO

A ansiedade consiste numa resposta dada pelo indivíduo, quando percebe uma determinada situação como uma ameaça (SANTOS, 2018, p. 9), e considera que não é capaz de a enfrentar, manifestando-se através de um conjunto de respostas cognitivas (dificuldades de concentração, atenção e memorização), comportamentais (irritação e evitar a realização de tarefas) e fisiológicas (enxaquecas, enjoos e rigidez muscular).

De acordo com a Organização mundial da saúde (OMS), 264 milhões de indivíduos no mundo vivem com o transtorno de ansiedade. O relatório global da OMS “*depression and other common mental disorders: global Health estimates*” afirma que em 2017 mais de 24 milhões de pessoas no

mundo sofriam de ansiedade. A ansiedade vem se tornando numa das doenças que mais tem afectado a população no mundo neste século. Estudos internacionais indicam também que, mais de 25% da população sofre ou sofrerá de transtorno de ansiedade em algum momento da sua vida (SILVA, 2014).

Estudos realizados em 2020, apontam que estudantes universitários estão mais suscetíveis a manifestação de transtornos mentais que a população em geral. Esses estudos mostraram que a ansiedade constitui o segundo transtorno mais frequente nos estudantes universitários, onde a maioria possui ansiedade em níveis leve, moderado e severo (COSTA *et al*, 2020). Os estudantes Universitários vivenciam sentimentos de ansiedade em vários momentos da vida académica, desde o momento de ingresso à universidade: a ansiedade perante os testes; até o momento de fim de curso: ansiedade na elaboração do trabalho de conclusão do curso.

Portanto, na fase da elaboração de trabalhos de culminação de curso (TCC), os estudantes vivenciam sentimentos de ansiedade, que se manifestam em preocupação excessiva com o trabalho; sensação de que o tema, os objetivos não estão bem definidos; previsão do pior; incapacidade para relaxar ao pensar na elaboração do TCC; sono interrompido devido a imaginação de situações ameaçadoras relacionadas com o TCC; frequentes dores de cabeça; fraqueza; dores musculares; batimentos irregulares do coração entre outras manifestações.

Geralmente, na elaboração do TCC o estudante se sente ansioso e se avalia como excedendo os seus próprios recursos prejudicando por isso, o seu bem-estar. Sente que os seus recursos pessoais ou sociais são insuficientes para lidar com a circunstância, por isso, não encontrando a resposta adequada dentro das suas aptidões e recursos sente uma ansiedade excessiva (CARBONE; NOGUEIRA, 2004). Além disso, observa-se que durante as sessões de defesa do TCC, os estudantes se sentem ansiosos levando-os a permanecer em um estado de choque no qual há uma diminuição do fornecimento de oxigénio pelo organismo, causando, por isso, mal-estar, paralisias mentais, dificuldades de raciocínio pois o cérebro é o órgão mais prejudicado nestas circunstâncias.

Diante dos problemas supracitados e dado a importância que o tema assume hoje no cenário das Universidades, o presente estudo objetiva avaliar a ansiedade dos estudantes finalistas das Universidades Rovuma e Lúrio em tempos da elaboração dos trabalhos de culminação do curso. Desse modo, espera-se conhecer os níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes, bem como os fatores associados para que se possa definir estratégias que ajudem os estudantes na prevenção e gestão de eventos ansiosos, uma vez que os eventos estressores podem inibir a capacidade da realização do trabalho de culminação do curso, ou até mesmo desencadear doenças como paralisia mental que acabam prejudicando o bem-estar do estudante.

Para o alcance dos objetivos propostos para este estudo recorreu-se a abordagem quantitativa descritiva, suportado pela pesquisa bibliográfica. Para a recolha de dados foi utilizada a *Escala de ansiedade de Hamilton "HAM-A"* e *Questionário de fatores preditores da ansiedade onde participaram estudantes finalistas dos cursos de Psicologia Educacional e Educação física e desporto da Universidades Rovuma e os cursos de Farmácia, Nutrição e Optometria da Universidade Lúrio.*

QUADRO TEÓRICO

Apesar da ansiedade ser um estado emocional altamente desagradável, faz parte da natureza humana, funcionando como um sinal de alerta, isto é, avisando sobre um perigo iminente e possibilitando que a pessoa tome medidas para lidar com a ameaça subjacente a situações de perigo. Na condição de alerta, a ansiedade tem qualidades de preservação da vida e é, muitas vezes, propulsora do desempenho, preparando o indivíduo para assumir as ações necessárias para evitar a ameaça ou atenuar suas consequências. Desse modo, a ansiedade alerta o indivíduo para que este realize certos actos que visem remover ou reduzir o perigo (CAMPOS, 2014).

A ansiedade nem sempre é benéfica, passando a ser patológica e prejudicial à vida do indivíduo, quando é desproporcional à situação que a desencadeia ou quando não existe um motivo específico para seu

aparecimento, afetando a saúde. Como podemos observar, a ansiedade pode ser compreendida em duas perspectivas: *normal e patológica*.

Neto (2014), é considerada *ansiedade normal* quando esta é uma resposta adaptativa do ser humano diante de situações ameaçadoras, preparando o indivíduo para evitar uma ameaça ou atenuar suas possíveis consequências.

A ansiedade passa a ser *patológica* na medida em que, ela aparece sem que haja um estímulo, ou quando o grau de sofrimento é intenso o suficiente para levar a uma desadaptação do indivíduo.

Na ansiedade patológica a função adaptativa original do indivíduo passa a se perder, sua intensidade ou duração ultrapassa o nível necessário de resposta ao estímulo gerador, podendo chegar a um ponto de total desequilíbrio da homeostase. Além das reações motoras e viscerais, existem os efeitos da ansiedade sobre o pensamento, percepção e a aprendizagem, os quais podem levar o indivíduo a desenvolver quadros confusionais e de distorção perceptiva em relação ao tempo e espaço, a pessoas e ao significado de eventos. Esses agravos podem comprometer a aprendizagem, diminuir a concentração, a memória e alterar a capacidade de associação de eventos. (NETO, 2014).

É difícil estabelecer o limite entre ansiedade normal e patológica, e sabe-se que certo grau de ansiedade é necessário para um bom desempenho na execução de tarefas. Por exemplo, quando o estudante está prestes para a defesa do TCC. Contudo, uma ansiedade exagerada pode ser inadequada, perturbando acentuadamente o desempenho, neste caso, pode-se falar de ansiedade patológica.

Sintomas de ansiedade em estudantes universitários

Os estudantes são direcionados a realizarem muitas atividades que quando não são planejadas e ajustadas pelos mesmos, podem sobrecarregá-los gerando um aumento da ansiedade normal, podendo desencadear sintomas psicológicos. A ansiedade em estudantes manifesta-se em sintomatologias do cunho negativo como:

1- Nervosismo, 2- Preocupação excessiva, 3- os estudantes se sentem tensos e perturbados quando pensam em problemas do momento, 4- medo que aconteça algo (como de perder o controle), 5- palpitação ou aceleração do coração, 6- incapacidade de relaxar, e 7- cansaço.

Conforme Lúcio, Medeiros, Barros, Ferreira e Rivera (2019), os sintomas psicológicos da ansiedade entre os estudantes incluem: sentimentos de nervosismo antes de uma aula, pânico, esquecimento durante uma avaliação de aprendizagem, impotência ao fazer trabalhos acadêmicos (por exemplo projectos, monografias), ou a falta de interesse em uma matéria difícil.

Ainda sobre esta temática, a *AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION* (2014), salienta que a ansiedade se manifesta em sintomas como: preocupação excessiva, dificuldades de concentração, nervosismo, medo constante, sensação de que algo ruim vai acontecer, desequilíbrio dos pensamentos, irritabilidade, perturbação do sono ou sono insatisfatório e, tensão muscular.

Níveis de ansiedade em estudantes

A ansiedade ocorre em graus ou níveis variados sendo eles: baixo nível de ansiedade (grau leve), alto nível de ansiedade (ansiedade severa) e entre estes dois extremos situa-se o nível intermediário (grau moderado de ansiedade). Como se trata da subjetividade individual, cada sujeito pode desenvolver um quadro de ansiedade mais ou menos intenso, isso vai depender da característica de cada um (SPIELBERGER; COLS *apud* LACERDA, 2015, p. 09).

Ansiedade leve

Para Chaves (2017), a ansiedade leve é considerada normal, pois todas as pessoas a manifestam em diversos momentos da vida, no seu dia-a-dia. Geralmente é desencadeada por fatores externos que causam stresse, sejam eles positivos (por exemplo início de aulas) ou negativos (apresentação de um seminário), ou seja, a ansiedade normal é activada quando ocorre uma situação que gera tensão, insegurança ou medo.

Ansiedade moderada

A ansiedade moderada é aqui compreendida na perspectiva de Sehn (2021), que a representa um quadro crónico onde a pessoa já está acostumada a sentir-se ansiosa e diariamente todo seu corpo trabalha ao máximo para evitar as cobranças e a projecção dos seus medos de que coisas ruins acontecerão e tentam evitá-las se prevenindo de algo que quase nunca acontecem como imaginaram.

Alto nível de ansiedade

Peres, Belisário e Carvalho (1998), consideram alto nível de ansiedade “quando torna o indivíduo incapaz de reagir ou levando-o a reações aparentemente irracionais”. A ansiedade no seu grau elevado, é desproporcional a situação ou fatordesencadeador e causa muito sofrimento interferindo significativamente na qualidade de vida, no desempenho social, familiar, académico e profissional do indivíduo. Este grau de ansiedade, é composto por sintomas físicos e psicológicos acentuados.

Ansiedade e desempenho académico

Campbell (2007 *apud* REIS (2017), em seu estudo obteve resultados que indicam uma correlação negativa da ansiedade com desempenho académico, o que demonstra que quanto mais ansioso é o discente, pior se torna o seu desempenho académico. “O desempenho académico pode ser afectado porque estudantes com médios e altos níveis de ansiedade têm a concentração, memória e capacidade de resolução de problemas prejudicadas” (BEGGS *et al*, 2011 *apud* SILVA, 2014). E conseqüentemente, tendem a obter notas mais baixas, apresentando mau desempenho em exames e atividades do curso (MUNHOZ *et al*, 2019).

Os efeitos da ansiedade sobre o desempenho podem ser representados por uma curva. À medida que o nível de ansiedade aumenta, a eficiência do desempenho aumenta proporcionalmente, mas somente

até determinado ponto. À medida que a ansiedade continua a aumentar, a eficácia do desempenho é reduzida. Antes do ponto máximo da curva, a ansiedade é considerada adaptativa, pois ajuda a pessoa a se preparar para uma crise e melhorar o desempenho de atividades. Passando o ponto máximo da curva, a ansiedade é considerada mal adaptativa, porque passa a causar angústia e prejudica o desempenho de atividades. Como ilustra a figura abaixo.

Figure 1: Como o desempenho é afetado pela ansiedade



Fonte: Barnhill (2020).

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo foi adaptado uma abordagem quantitativa descritiva, a qual foi antecedida pela revisão bibliográfica. Segundo Mota (2014, p. 27), diz que esta “é realizada a partir de um levantamento de material com dados já analisados, como livros, artigos científicos, páginas de Web sites, sobre o tema que se deseja conhecer”.

O processo de recolha de dados compreendeu dois momentos (presencial e on-line por meio do *Google forms*), o uso deste último foi motivado pela ausência dos estudantes visto que a maioria deles não se encontravam nas instituições de ensino pois já haviam terminado as disciplinas semestrais. Entretanto, na universidade Rovuma-extensão de Nampula, a maioria dos dados foram coletados em salas de aula, em tempos

de realização dos exames finais. Os restantes estudantes que por algum motivo não se fizeram presentes tiveram que preencher o questionário na versão *on-line*. Relativamente aos estudantes da Universidade Lúrio-Nampula, os dados foram coletados nos postos de estágio em que os estudantes se encontravam (Hospital Central de Nampula, Universidade Lúrio, Oficina da Mozóptica e Mozvisão).

A *Escala de ansiedade de Hamilton "HAM-A"* e *Questionário de fatores preditores da ansiedade* foram os instrumentos usados para a recolha de dados. Relativamente a escala de ansiedade de Hamilton (HAM-A), utilizou-se para descrever os sintomas da ocorrência de ansiedade, bem como, para classificar os níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes. A escala consiste em um questionário de 14 itens e possui uma consistência interna, onde alfa de cronbach ($\alpha=0,92$).

Adaptação linguística da HAM-A

Foi realizado um exercício de adaptação da escala ao nível da linguagem, com o intuito de ver se a HAM-A tinha palavras de difícil compreensão. De princípio, reiniciou-se um grupo de três estudantes finalistas para responderem ao questionário, ao responderem foram detectadas palavras que criavam dificuldades de percepção, seguidamente os estudantes sugeriram algumas alterações (segunda coluna da Tabela 3).

Numa segunda fase, o exercício foi efetuado com a coordenação da pesquisa e por duas estudantes finalista do curso de Psicologia Educacional. Nesse exercício, foram analisadas e estruturadas as sugestões dadas pelos estudantes levando em consideração as afirmações originais dos itens (terceira coluna da Tabela 3). O item 14 foi retirado, por ter se considerado que o seu conteúdo estava expresso em outros itens e criava redundância.

Tabela 1: Alterações ao nível da linguagem da HAM-A*(continua)*

Item	Afirmação original	Sugestão dos estudantes	Análise do supervisor e das finalistas. (resultado final da adaptação).
1	Tensão: sensação de tensão, fadiga, reação de sobressalto, comover-se facilmente, tremores, incapacidade para relaxar e agitação.	Sensação de tensão, tremores, incapacidade para relaxar e agitação	Incapacidade para relaxar ao pensar na elaboração do TCC, tremer ao receber chamadas do supervisor e de entrar em contacto com ele; sensação de que o tema, os objetivos, a metodologia do TCC não está conforme.
2	Medo: temor do escuro, de estranhos, de ficar sozinho, de animais, de transitio, de multidões por intensidade e frequência de exposição.	Medo de não conseguir elaborar o TCC, medo do supervisor.	Medo de não conseguir elaborar o TCC, e medo do supervisor.
3	Insónia: dificuldades em adormecer, sono interrompido, insatisfeito e fadiga ao despertar, sonhos penosos, pesadelos, terrores noturnos.	Dificuldades em adormecer, sono interrompido, pesadelos, terrores noturnos.	Dificuldades de dormir, sono interrompido, sonhos (bons ou ruins relacionados ao TCC).
5	Humor depressivo: perda de interesse, desprazer nos passatempos, depressão, despertar precoce, oscilação de humor.	Falta de prazer nos passatempos, perda de interesse, depressão, despertar precoce, oscilação de humor.	Falta de prazer em passar tempos de lazer, perda de interesse noutras atividades por causa da elaboração do TCC e mudanças de humor.
6	Sintomas musculares: dores musculares, rigidez muscular, contrações espáticas, contrações involuntárias, ranger de dentes.	Contrações involuntárias, dores musculares, rigidez muscular.	Contrações involuntárias, dores musculares e rigidez musculares.
7	Sintomas sensoriais: ondas de frio ou calor, sensações de fraqueza, visão turva, sensação de picadas, formigamento, câimbras, dormência, sensação auditiva de tínidos, zumbidos.	Sensação de fraqueza, visão turva, formigueiro, dormência, sensação de picadas.	Sensação excessiva de fraqueza, visão reduzida devido a leituras e uso excessivo de computado, e sensação de formigueiro.

(conclusão)

8	Sintomas cardiovasculares: taquicardia, palpitações, dores torácicas, sensação de desmaio, sensação de extra-sístoles, latejamento dos vasos sanguíneos, vertigens, batimentos irregulares do coração.	Vertigens, batimentos irregulares do coração, palpitações, dores torácicas, sensação de desmaio	Vertigens, batimentos irregulares do coração e sensação de mal-estar provocados devido ao processo de elaboração do TCC.
9	Sintomas respiratórios: sensação de opressão ou constricção no tórax, sensação de sufocamento ou asfixia, suspiros, dispneia.	Sensação de sufocamento ou asfixia, suspiro, dispneia.	sensação de sufocamento ou respiração impossibilitada.
10	Sintomas génitorinários: polaciúria, urgência de micção, amenorria, menorragia, frigidez, erecção incompleta, ejaculação precoce, impotência, diminuição de libido.	Diminuição da libido, ejaculação precoce, erecção incompleta, impotência, urgência miccional, amenorria.	Diminuição do prazer em se relacionar sexualmente e impotência sexual.
11	Sintomas gastrointestinais: ingestão difícil, aerofogia, dispepsia, dores abdominais, ardência ou azia, dor pré ou pós-prandial, sensação de plenitude ou de vazio gástrico, náusea, êmese, diarreia ou constipação, pirose, meteorismo.	Dificuldades para engolir, náuseas, vomito, perda de peso, gases, relaxamento intestinal.	perda do apetite, e de peso; enjoos e vômitos.

O estudo teve como universo 167 estudantes finalistas das Universidades Rovuma e Universidade Lúrio. A amostra foi composta por 91 estudantes, sendo 45 pertencentes a Universidade Rovuma (25 do curso de Psicologia Educacional e 20 do curso de Educação física e desporto) e 46 pertencentes a Universidade Lúrio (12 do curso de Farmácia, 19 do curso de Nutrição e 15 estudantes do curso de Optometria). Para a definição dessa amostra, seguiu-se a estimativa proposta e elaborada por (KREJCIE; MORGAN, 1970).

A análise de dados foi feita inicialmente a partir dos parâmetros padronizados da escala de ansiedade de Hamilton, por meio da qual

obteve-se as classificações da ansiedade dos estudantes. A análise estatística dos dados foi feita usando o programa SPSS versão 25. A partir deste programa, calculou-se a média dos estudantes que dispunham de uma ansiedade leve, moderada e severa, a frequência dos fatores preditores da ansiedade, por fim, calculou-se a média dos sintomas manifestados pelos estudantes face aos momentos da elaboração dos trabalhos de conclusão do curso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão dos resultados foi feita com base em sete (7) itens: a) falta de feedback do supervisor em relação ao trabalho; b) falta de obras literárias; c) mudança de tema da pesquisa pelo supervisor; d) falta de boa comunicação entre o estudante e o supervisor; e) mudança de supervisor devido a má interação entre o estudante e o supervisor; f) demora no processo da elaboração do TCC; e g) medo da defesa.

Em termos gerais os estudos sobre a ansiedade dos estudantes finalistas em fase da elaboração dos trabalhos de conclusão do curso, a pesquisa obteve dados surpreendentes como mostra a tabela 2:

Tabela 2: Prevalência de ansiedade nos estudantes

	Ansiedade ausente	Ansiedade presente	Total
N	2	89	91
%	2.2%	97.8 %	100.0%

De acordo com os resultados ilustrados na tabela acima, verificou-se uma prevalência de ansiedade nos estudantes de 97.8% e apenas 2.2% não apresentaram ansiedade. Portanto, estes dados revelam que em tempos da elaboração dos trabalhos de conclusão do curso, muitos estudantes de graduação vivenciam sentimentos de ansiedade. Esse resultado vem corroborar com os achados na pesquisa de Medeiros e Bittencourt (2017), em que, metade da população acadêmica pesquisada apresentava ansiedade. Os mesmos autores vêm sustentar que, a ansiedade dos estudantes surge como mecanismo de fuga na dificuldade de adaptação.

Em vista disso, a ansiedade segundo Cardozo, Gomes, Fan e Soratto (2016), é comum entre os estudantes universitários, pois está relacionada com diversos elementos ambientais e psicológicos, sendo responsável por preparar o indivíduo para situações de ameaça e perigo, mas que juntamente com o medo, envolve fatores cognitivos, comportamentais, afectivos, fisiológicos e neurológicos que modulam a percepção do indivíduo ao ambiente, provocando respostas específicas e direccionadas a algum tipo de ação.

A Tabela abaixo ilustra os sintomas de ansiedade manifestados pelos estudantes da Universidade Rovuma e Universidade Lúrio em fase do TCC, os números indicam a média das respostas a cada sintoma.

Tabela 3: Sintomas de ansiedade manifestados pelos estudantes

Sintomas	Descrição dos Sintomas	Média
AP Humor ansioso	Preocupação excessiva, previsão do pior e nervosismo.	2.74
AP Tensão	Incapacidade para relaxar ao pensar na elaboração do TCC, tremer ao receber chamadas do supervisor.	2.41
AP Medo	Medo de não conseguir elaborar o TCC e medo do supervisor.	2.08
AP Insónia	Dificuldades de dormir, sono interrompido.	2.00
AP Dificuldade intelectuais	Dificuldade de selecionar informações para o trabalho, dificuldades intelectuais.	2.31
AP Humor depressivo	Mudança de humor, perda de interesse noutras atividades por causa da elaboração do TCC.	2.19
AP Sintomas musculares	Dores musculares, contrações involuntárias.	1.71
AS Sintomas sensoriais	Fraqueza excessiva, formigueiro.	2.20
AS Sintomas cardiovasculares	Vertigens, batimentos irregulares do coração.	1.40
AS Sintomas respiratório	Respiração impossibilitada.	1.40
AS Sintomas gónitorinários	Diminuição da libido	1.46
AS Sintomas do sistema nervoso autónomo	Dores de cabeça, tonturas.	2.18
AS Sintomas gastrointestinais	Perda de apetite e peso.	1.53

Na avaliação das respostas dos sintomas da escola de ansiedade de Hamilton (HAM-A), o item que obteve maior média foi o Humor ansioso (2.74), isso indica que o sintoma de ansiedade mais manifestado pelos estudantes foi o Humor ansioso (preocupação excessiva, previsão do pior, nervosismo). Este resultado é semelhante ao da pesquisa realizada por Paulino (2019), no qual o sintoma mais manifestado pelos estudantes finalistas era o humor ansioso.

De acordo com Sadock e Sadock (2007), pessoas ansiosas ficam favoráveis a alguns aspetos de seu ambiente e esquecendo-se de outros (atenção selectiva), para provar e justificar que a situação é ameaçadora. Tal facto justifica o fato o item um ter uma média de resposta maior.

O segundo sintoma com maior média foi tensão (2.41), e por fim, as dificuldades intelectuais (2.31). Os itens dos sintomas em destaque por apresentarem média maior de respostas, estão agrupados na (HAM-A) como sendo itens de sintomas psíquicos, na pesquisa realizada por Paulino (2019), os itens destacados por apresentarem média maior de respostas eram também relacionados a sintomas psíquicos, dessa forma os resultados indicam um índice de sofrimento psíquico.

A Tabela abaixo, apresenta os fatores preditores da ansiedade dos estudantes da amostra em fase da elaboração do TCC, e suas respectivas frequências de resposta.

Tabela 4: Fatores preditores da ansiedade

Fator	Frequência
1-Falta de feedback do supervisor em relação ao TCC	21,6%
2-Falta de obras literárias que discutem o assunto da minha pesquisa	18.1%
3-Mudança de tema da pesquisa pelo supervisor	15.8%
4-Falta de boa comunicação entre o Estudante e o supervisor	8.7%
5-Mudança de supervisor devido a má interação entre o estudante e o supervisor	3.8%
6-Demora no processo da elaboração do TCC	18.7%
7-Medo da defesa	13.3%

De acordo com os resultados, é possível observar que o fator1. Falta de feedback do supervisor em relação ao TCC, foi o fator que mais desencadeava a ansiedade nos estudantes, tendo obtido uma frequência de (21.6%), demonstrando desse modo que, o não atender das chamadas pelos supervisores, a demora em dar respostas sobre o TCC causa nos estudantes sentimento de ansiedade. Seguido do fator6. Demora no processo da elaboração do TCC, com uma frequência de (18.7%), em geral, a produção do TCC é realizada num longo intervalo de tempo requerendo que os estudantes desenvolvam habilidades de pesquisa, para muitos a inserção no mundo da pesquisa é algo novo o que torna essa etapa longa e conflituosa (MARQUES, 2019).

O terceiro fator com maior frequência de resposta como preditor da ansiedade dos estudantes foi o fator2, falta de obras literárias que discutem o assunto da minha pesquisa (18.1%). A biblioteca oferece pequenos acervos dificultando a pesquisa, tendo muitas vezes que correr à banco de dados ou da internet para suprir essas necessidades e poucos estudantes têm condições ou recurso para buscas virtuais.

Fatores acrescentados pelos participantes

No espaço aberto do questionário disponibilizado, os estudantes acrescentaram que fatores como: insegurança sobre o tema, tendo obtido uma frequência de 42.1% e falta de condições financeiras 57.9 %, também contribuíam no desencadeamento das suas ansiedades. Estudo feito por Cardozo *et al* (2016), sobre fatores associados à ocorrência de ansiedade dos académicos de Biomedicina, constatou que as dificuldades financeiras foram relatadas também pelos estudantes como fator preditor de suas ansiedades. No estudo de Nogueira (2004), o custo foi bastante citado, em virtude de a maioria deles (estudantes) informar não ter computadores nem impressoras obrigando-se a pagar digitação e impressão, mediante isso os estudantes se sentem angustiados.

A Tabela abaixo ilustra os níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes da Universidade Rovuma e Universidade Lúrio. O

“N” representa o número de estudantes a cada nível, “%” representa as percentagens da ansiedade em cada nível.

Tabela 5: Níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes

	Ansiedade ausente	Ansiedade leve	Ansiedade moderada	Ansiedade severa	Total
N	2	65	15	9	91
%	2.2	71.4	16.5	9.9	100

Os resultados observados na tabela acima, mostram que a maioria dos estudantes com uma percentagem de 71.4% tiveram ansiedade leve e cerca de 2.2% não apresentaram algum nível de ansiedade.

Uma vez que os resultados apontam para uma maior percentagem de ansiedade leve entre os estudantes, estes achados podem associar-se a um fator positivo por esta apresentar alterações fisiológicas e comportamentais leves (insónia, dificuldades intelectuais, tensão, humor ansioso entre outros), podendo servir como incentivo para o estudante esforçar-se mais e consequentemente atingir melhores resultados na elaboração do trabalho de conclusão de curso, o mesmo é referenciado por (PAULINO, 2019).

Apesar da maioria apresentar nível leve, constatou-se níveis de ansiedade moderada e severa em alguns estudantes. Estes níveis moderados e severos da ansiedade, podem ser associados a fatores negativos interferindo na sua cognição, ocasionando desorganização e deturpações perceptivas, relacionado ao tempo e espaço, como também de interpretação dos eventos e de pessoas, sendo assim, essas deturpações ocasionam interferência na aprendizagem, diminui a concentração, limita a memória e atrapalha a aptidão de associação, afectando a elaboração do TCC (SADOCK; SADOCK, 2007).

A Tabela abaixo ilustra os níveis de ansiedade apresentados pelos estudantes de cada curso da Universidade Rovuma e Universidade Lúrio em tempos da elaboração de TCCs.

Tabela 6: Níveis de ansiedade por curso

Universidade	Curso	Níveis de Ansiedade			
		Ansiedade ausente	Ansiedade leve	Ansiedade moderada	Ansiedade severa
Universidade Rovuma	Educação Física e Desporto	0.0%	75.0%	20.0%	5.0%
	Psicologia Educacional	0.0%	76.0%	12.0%	12.0%
Universidade Lúrio	Nutrição	5.3%	73.7%	5.3%	15.8%
	Optometria	6.7%	60.0%	26.7%	6.7%
	Farmácia	0.0%	66.7%	25.0%	8.3%

Constatou-se a luz dos dados que, estudantes dos cursos de Nutrição, Psicologia Educacional e Farmácia apresentaram maiores níveis de ansiedade. Esse resultado confirma que estudantes da Universidade Lúrio foram os mais ansiosos tendo 2 cursos com classificações elevadas. Esse facto, ocorre em virtude das várias exigências impostas no momento da elaboração do TCC como é o caso, dos estágios realizados pelos estudantes na fase de TCC, possuírem datas limites para entrega dos projectos e TCC.

O resultado da presente pesquisa entra em concordância com diversos estudos feitos, que revelam serem os estudantes da área de saúde os que possuem maiores níveis de ansiedade. Pesquisa feita por Bazerra *et al* (2012) para avaliar níveis de ansiedade em estudantes dos cursos de Ciências biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia, evidenciou que os estudantes de Fisioterapia possuíam maiores níveis de ansiedade, o que vem reafirmar que de facto os estudantes da área da saúde são mais propensos a desenvolverem maiores níveis de ansiedade.

Considerações finais

O estudo objetivou avaliar a ansiedade dos estudantes em fase da elaboração dos trabalhos de conclusão de curso, foi possível observar

através dos instrumentos utilizados e as análises feitas que, 97.8% dos estudantes apresentavam ansiedade. No qual a maioria deles (71.14%) apresentavam ansiedade em níveis leves, 16.5 % apresentavam ansiedade moderado, 9.9% ansiedade severa, e 2.2 % dos estudantes demonstraram não apresentar ansiedade nesta fase da vida acadêmica. Estudantes dos cursos de Nutrição, Psicologia Educacional e Farmácia indicaram maiores classificações de ansiedade em tempos da elaboração de TCCs. Concluindo que estudantes da Universidade Lúrio são mais ansiosos que estudantes da Universidade Rovuma.

Os sintomas de ansiedade com maiores médias de ocorrência foram: humor ansioso, tensão e dificuldades intelectuais, sendo evidente que os estudantes tiveram maiores sofrimentos psíquicos. Os fatores que mais influenciam a ansiedade dos estudantes nesta fase da vida acadêmica são respectivamente: a falta de feedback dos supervisores em relação ao TCC, demora no processo da elaboração do TCC e por fim a falta de obras literárias que discutiam o assunto da pesquisa.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** (5ª edição). Porto Alegre: Artmed, 2014
- BEZERRA, Berta Priscilla Nogueira; RIBEIRO, Ana Isabella Arruda Meira; FARIAS, Alcione Barbosa Lira de; FARIAS, Alan Bruno Lira de; FONTES, Luciana de Barros Correia; NASCIMENTO, Silvio Romero do; NASCIMENTO, Armiliana Soares; ADRIANO, Maria Soraya Pereira Franco. **Prevalência da disfunção temporomandibular e de diferentes níveis de ansiedade em estudantes Universitários**. São Paulo, 2012.
- BARLOW, David H. **Manual clínico dos transtornos psicológicos** (5ª edição). Porto Alegre: Artmed; 2016

BRANDTNER, Maríndia; BARDAGI, Marucia. (2009).

Sintomatologia de depressão e ansiedade em estudantes de uma Universidade Privada do Rio Grande do Sul. Revista Interinstitucional de Psicologia, 2 (2), 2009

CARDOZO, Mayara Quadros; GOMES, Karin Martins; FAN, Lee Gi; SORATTO, Maria Tereza. **Fatores associados à ocorrência de ansiedade dos acadêmicos de Biomedicina;** Saúde e Pesquisa, Maringá (PR). 2016.

COSTA, Deyvison Soares da; MEDEIROS, Natany de Souza Batista; CORDEIRO, Rayane Alves; FRUTUOSO, Everton de Souza; LOPES, Johnnatas Mikael; MOREIRA, Simone da Nóbrega Tomaz. **Sintomas de depressão, ansiedade e stresse em estudantes de medicina e estratégias institucionais de enfermagem:** Revista Brasileira de Educação Médica, 2020.

CARBONI, Rosadélia Malheiros; NOGUEIRA, Valnice de Oliveira. **Facilidades e dificuldades na elaboração de trabalhos de conclusão de curso.** Universidade Nove de Julho. São Paulo: Brasil, 2004.

KREJCIE Robert V.; MORGAN, Daryle W. **Determining sample size for Research Activities.** Educacional and Psychological Measurement, 1970.

LACERDA, Ana Nere de. **Indícios de stress, ansiedade e depressão em estudantes Universitários: programa de graduação em pedagogia;** Brasil: Universidade de Brasil-UNB: Faculdade de Educação, 2015.

LÚCIO, Saislany Sheury Rafael; MEDEIROS, Lucilene Gomes da Silva; BARROS, Daniela Ribeiro; FERREIRA, Olívia Dayse Leite; RIVERA, Giovani Amado. **Níveis de ansiedade e estresse em estudantes Universitários;** Faculdade Integradas de Patos, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica** (59 Edição). São Paulo: Editora Atlas, S.A, 1991.

MEDEIROS, Palloma Prates; BITTENCOURT, Felipe Oliveira. **Fatores associados à Ansiedade em estudantes de uma Faculdade Particular.** Id on-line: Revista de Psicologia, 2017.

MONTERO, **Fernando Pacheco**; SAVECA, **Paulo Tibério Armando**; TEMBE, **Vicente Alfredo.** **Depressão, ansiedade e estresse:** efeitos psicológicos do distanciamento social em Moçambique. Revista Revise, (2020).

MUNHOZ, Paula Gulart; BORGES, Gustavo da Rosa; STOELBEN, Júlia da Cunha; PETRY, Jonas Fernando. **O efeito da ansiedade sobre o desempenho acadêmico de alunos e o desempenho profissional de Docentes e Técnicos.** Universidade e Desenvolvimento. Florianópolis/ Santa Catarina: Brasil, 2019.

MORENO, Ricardo Alberto; MORENO, Doris Hupfeld. **Escala de ansiedade de Hamilton (HAM-D).** São Paulo. Rev: Psiquiatr.Clin, 1998.

NETO, Luciano Franzim. **Construção e validação da escala de ansiedade no trabalho (EAT-35).** Dissertação de mestrado em Psicologia da saúde --Faculdade da saúde da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2014.

PAULINO, Silmara dos Santos. **Ansiedade em estudantes Universitários em fase de conclusão de curso:** Trabalho para obtenção do título de Bacharel em Psicologia, Universidade de João Pessoa – UNIPÊ, 2019.

REIS, Clara Figueira, MIRANDA, Gilberto José; FREITAS, Sheizi Calheira. **Ansiedade e desempenho acadêmico:** um estudo com alunos de ciências contábeis. São Paulo, 2017.

SANTOS, Diana Paula Pacheco dos. **Ansiedade aos testes e desempenho acadêmico:** estudo exploratório em estudantes do ensino secundário. Porto, 2018.

SEHN, Valquíria. **Ansiedade: como ela está? Leve, moderada ou grave?** LinkedIn, 2021.

SABATER, Valeria. **A escala de ansiedade de Hamilton**, Psicologia Clínica, 2022.

SILVA, Bruna Rodrigues da. **Ansiedade: uma revisão integrativa desse fenómeno entre os estudantes de enfermagem**. Niterói, Rj, 2014.

SADOCK, Benjamin J.; SADOCK, Virginia A.; RUIZ, Pedro **Compêndio de psiquiatria: ciência do comportamento e psiquiatria clínica** (9ª edição). Porto Alegre: Artmed, 2007.

VERGARA, Katherine M. Arrieta, CÁRDENAS, Shyrley Díaz; MARTINEZ, Farith González. **Sintomas de depresión y ansiedad en Jóvenes universitarios: prevalência y fatores relacionados**. Ver Clin Med Fam; 2014.

Capítulo 10

A INCLUSÃO DAS VISTAS DE ESTUDO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: CASO DA ESCOLA SECUNDÁRIA GERAL DE MUCHENGA

*Ivanilson Tomás António
Custódio Luís Manuel Raimundo*

INTRODUÇÃO

As visitas de estudo constituem uma ferramenta de extrema importância para processo de ensino e aprendizagem da Geografia, pois é uma prática metodológica que visa consolidar a teoria ilustrada nos livros didáticos em sala de aulas com a realidade prática. Pois possibilita o contacto directo entre os alunos, professores com o espaço geográfico, objecto de estudo da Geografia.

Autores como (PASCHOALE, 1984; BRANAS, 1981; COMPIANI, 1991; COMPIANI E CARNEIRO, 1993; CORRÊA, 1996; SUERTEGARAY, 1996; FANTINEL, 2000; SCORTEGAGNA, 2001; JUSTEN; CARNEIRO, 2009; RIBEIRO, 2012; FONTINHA, 2017), são unânimes quanto ao reconhecimento de que as visitas de estudo em Geografia constituem um recurso educacional de enorme

valor e promovem o processo de construção de conhecimento por parte dos alunos.

Neste contexto, o nosso interesse pelas visitas de estudo, surge pela relevância e pertinência que este instrumento metodológico exerce no ensino da Geografia. Pois, enquanto instrumento valioso de ensino não tem sido explorado ao nível das escolas da cidade de Lichinga, particularmente na Escola Secundária Geral de Muchenga, fazendo com que o ensino da geografia seja mais expositivo, descritivo e menos prático, o que no nosso entender não torna o aluno um ator principal na construção do conhecimento, bem como dificulta a formação de cidadãos aptos para analisar criticamente os problemas que ocorrem na sociedade.

O presente estudo tem por objetivos. Objetivo geral: desenvolver metodologias para influenciar os professores de geografia para incluírem as visitas de estudo no ensino da geografia na Escola Secundária Geral de Muchenga. Objetivos específicos: *identificar as causas que dificultam a implementação das Visitas de Estudo na ESGM*; explicar a importância educativa das VE no ensino da geografia; e realizar capacitação dos professores em matérias de VE.

Nesse sentido, as nossas reflexões neste artigo buscam responder as seguintes questões científicas: i) Quais são as causas que *dificultam a implementação e realização das Visitas de estudo na ESGM*? ii) Qual é a importância educativa das visitas de estudo no ensino da geografia? iii) Como realizar ou implementar as visitas de estudo nas aulas de geografia na ESGM?

QUADRO TEÓRICO

Visitas de estudo: enquadramento do conceito a realidade das escolas moçambicanas

Segundo Rebelo (2014), “As visitas de estudo são uma atividade curricular, intencionalmente planeada, servindo objetivos e conteúdos curriculares disciplinares ou não disciplinares realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula”. Aqui, as visitas de VE são entendidas

como atividades que devem ser realizadas num outro espaço, desde que não seja na escola ou na sala de aulas.

Silva (2021), corrobora com o carácter curricular, intencional e planeado das VE, contudo, vai mais além ao afirmar que as “VE são uma prática docente que se destina à aquisição, desenvolvimento ou consolidação de aprendizagens, realizada fora do espaço escolar, tendo em vista alcançar determinadas competências, atitudes e valores dos alunos”.

Para Nicolau (1991), a “VE é uma forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, que se realiza fora da sala de aula e consome um período de tempo muito maior que o de uma aula”. Para este autor, a VE é realizada fora do contexto da sala de aulas, geralmente com tempo superior ao de uma aula na sala de aulas.

Na realidade de Moçambique, Mapatse (2006), entende que a “VE é uma forma de organização de ensino que permite a visualização de objectos e fenómenos [...] geográficos no seu meio”. Segundo esta mesma autora, as VE permitem a observação direta e interliga os aspetos abstractos leccionados em sala de aula com a realidade. Neste contexto, as visitas de estudo em Geografia são uma atividade planeada e intencional que permitem a visualização dos objectos e fenómenos geográficos no meio onde ocorrem.

Segundo estudos de (ALEXANDRE; DIOGO, 1997; NICOLAU, 1991, MONTEIRO, 2009), há várias classificações propostas para as VE. Especificamente, para NICOLAU (1991), as visitas de estudo classificam-se em duas categorias: i) Pela sua função didáctica e ii) Pelo seu conteúdo. Pela sua função didáctica: as VE podem ser de: Introdução; Assimilação de novos conhecimentos e habilidades e de Aplicação dos conhecimentos e habilidades. ii) Pelo seu conteúdo: estas podem ser: Interdisciplinares e Especializadas. No caso deste estudo, a visita de estudo desenvolvida, de acordo com este autor é especializada, uma vez que envolveu unicamente a disciplina de Geografia.

Outros autores como (COMPIANI; CARNEIRO, 1993; SCORTEGAGNA 2001; JUSTEN; CARNEIRO, 2009), classificam as visitas de estudo em seis papéis didácticos: motivadoras, treinadoras,

indutivas, investigativas, ilustrativas e autónomas. Estes mesmos autores afirmam que a planificação das visitas de estudo deve estar organizada em três fases: Preparação, Execução e Aplicação/avaliação.

Autores como (BRANAS, 1981; CORRÊA, 1996; JUSTEN; CARNEIRO, 2009; MAPATSE 2006; RIBEIRO, 2012; FONTINHA, 2017; SILVA, 2021) corroboram quanto ao reconhecimento da importância das visitas de estudo na activação do espírito observador dos alunos e desperta o amor pela natureza. Para além de promover aproximação entre os alunos. Assim, as visitas de estudo têm dupla função: educativa e social, tal como está expresso na tabela 1.

Tabela 1- Importância educativa e social das visitas de estudo

EDUCATIVA	SOCIAL
Estimula a observação e aplicação de conhecimentos	Rompimento da rotina
Suplementa as atividades desenvolvidas na sala de aulas	Carácter motivador do aluno
Promove a interdisciplinaridade	Favorece as relações interpessoais
Ajuda na ligação escola – meio natural e meio cultural	Fortalece a capacidade de comunicação e participação do aluno
Promove a descoberta	Promove o trabalho colaborativo
Desenvolve as capacidades psicomotoras	Permitem a construção e enriquecimento das relações sociais entre os alunos

Fonte: Justen e Carneiro (2009) & Fontinha (2017)

Abordagem das visitas de estudo nos PEG⁹ em Moçambique

Em Moçambique são poucas as experiências relativas às visitas de estudo, devido não só a dificuldades em termos de implementação, mas também, a falta de reconhecimento e obrigatoriedade da sua prática limita a criatividade e esforços para a sua execução e implementação.

Os PEG do 1º ciclo do ESG¹⁰ recomendam que, sempre que possível, o professor devesse organizar visitas de estudos a algumas unidades económicas existentes na área (MINED, 2010).

⁹ Programas de Ensino de Geografia

¹⁰ Ensino Secundário Geral

Para Mapatse (2006), “esta opção confunde-se muitas vezes as VE como algo supérfluo, sem grande influência pedagógica e social no ensino, e por conseguinte, a não realização destas é sinónimo de impossibilidade”. Esta mesma autora, refere que nota-se uma dificuldade na conceituação de VE nos programas de ensino, pois elas são geralmente relacionadas a viagens, daí o receio do seu incremento pelos custos que as viagens acarretam.

Apesar de não obrigatoriedade da realização das visitas de estudo, PEG faz alusão que os professores privilegiam as observações recomendando que:

É importante que a partir da observação, o professor conduza os alunos a observar os diferentes aspetos da paisagem que circundam a Escola, descrever e interpreta-los. O professor deve procurar por meio de diálogo e da observação, certas praticas na zona para se referir a necessidade de conservação e protecção do meio ambiente (MINED, 2004).

Neste estudo, valoriza-se que os PEG deviam abordar as visitas e estudo como uma prática obrigatória com vista a maximizar a sua pratica pelos professores com vista a impulsionar a reverter situações em que os alunos terminam o Ensino Secundário Geral sem nem sequer saber ler de forma critica e criativa o espaço geográfico e as ações que ocorrem sobre ele.

MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Do ponto de vista da sua abordagem a pesquisa é qualitativa, uma vez que se baseou na análise das percepções e interpretações que os sujeitos abrangidos pela pesquisa (alunos e professores) estes atribuem as Visitas de Estudo.

Quanto aos objetivos a pesquisa é exploratória. A utilização desta abordagem permitiu com que o pesquisador se familiarizar e inteira-se com a ESGM através da convivência com professores e alunos, o que facilitou conhecer as particularidades e o contexto da não realização das VE e através disso influencia-los na inclusão das VE no ensino de geografia.

O levantamento dos dados foi efetuado a partir da pesquisa bibliográfica e documental e da aplicação de questionários e observação direta. Foram ainda efectivadas capacitações aos professores de Geografia, que duraram por dois dias, entre dias 07 e 09 de Junho de 2022, e de seguida foi realizada uma visita de estudo com alunos e professores no dia 21 de Junho de 2022.

Participaram desde estudo com um total de 27 pessoas, sendo 25 alunos da 10^a classe e 2 professores de Geografia da ESGM. É importante de enfatizar que para garantir a confidencialidade dos dados dos participantes do estudo, os dados foram nesta pesquisa codificados e abreviados por letras e números, sendo que para professores são utilizados os códigos PROF-1 e PROF-2 e para alunos são utilizados os códigos AL1, AL2...AL20.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dados sociodemográficos

O estudo abrangeu um total de 27 participantes, dos quais 93% são alunos e 7% são professores de Geografia que lecionam a 10^a classe na Escola Secundaria Geral de Muchenga.

Em relação aos professores de Geografia, as suas idades variam entre 27 a 54; sendo que o primeiro tem mais de 20 anos de experiência e outro tem 5 anos de experiência na docência da disciplina de Geografia e todos tem o nível de licenciatura em Ensino de Geografia.

Causas que dificultam a implementação e realização das VE na ESGM

Quanto as causas que dificultam a implementação e realização das visitas de estudo na ESGM, os professores entrevistados afirmaram existirem vários problemas relacionadas a não obrigatoriedade das VE nos programas de ensino de Geografia, porém, outra percentagem de professores apontaram para problemas de carácter financeiros, logísticos, pedagógicos e administrativos, ora vejamos: 50% dos professores

declararam que há problemas no próprio programa de ensino de geografia visto que este não aborda a VE como uma obrigatoriedade para o ensino de geografia. Para estes professores, o programa de ensino aborda a VE como uma possibilidade, o que faz com que tanto os professores como a Direcção da escola não desenvolvam espírito de levar para visitarem determinados lugares e faz com que esta atividade não seja incluída no processo de planificação tanto do professor assim como a escola. Por outro lado, outros 50% dos entrevistados referiram que não tem levado a cabo as VE por falta de condições logísticas que estes não têm.

Os entrevistados confessam haver vontade por parte dos professores em implementar as VE contudo depara-se com problemas pedagógicos relacionados ao encaixe no tempo lectivo e questões logísticas e financeiras, uma vez que as escolas não recebem verbas do ministério para concretizar as VE, tal como se pode constatar no relato abaixo:

O problema começa no próprio programa ao secundarizar esta prática. O facto mais grave ainda é a falta de verbas para o efeito, e de não termos meios logísticos tanto para deslocação, alimentação, assim como de alojamento dos alunos no destino (...) para levarmos os alunos para realizarem a VE torna-nos muito difícil realizarmos a VE com estes constrangimentos (...).

O ministério não dá atenção a estas práticas escolares importantes no PEA. (PROF-2). Este posicionamento deste entrevistado limita a realização das VE, o facto de se considerar que as visitas de estudo devem envolver elevados custos financeiros e meios logísticos constitui uma forte limitante para a sua implementação, Por outro lado, o facto de se considerar que só se faz VE em lugares distantes da escola. Puz embora as variáveis financeiras e logísticas sejam aspetos a considerar na planificação das VE, estas não podem constituir limitante para a sua realização, bem como deve-se desconstruir esta ideia de que as VE devem realizadas em lugares muito distantes do contexto da escola, podem ser realizadas na comunidade onde a escola está inserida sem portanto envolver condições financeiras e logísticas.

As causas referenciadas pelos entrevistados encontram seu enquadramento no estudo de Maquina (2014), que afirma que a falta de verbas, dificulta em grande medida a realização de excussões geográficas nas escolas moçambicanas, agravadas pelo facto de o Ministério não atribuir verbas para o efeito. Assim, os professores deparam-se com varias questões como a falta de meios e logística para desencadear VE. A limitante dificuldade de carácter financeiro influencia principalmente.

Percepção dos professores sobre a importância das VE no ensino da Geografia

Em relação a importância das VE, os entrevistados entendem que as VE exercem um papel de reconhecida importância no ensino da Geografia e afirmam que estas constituem um recurso metodológico que permite ligar os conteúdos teóricos com a prática quotidiana dos alunos, tal conforme expresso abaixo:

(...) A VE é um recurso importante, uma vez que permite os alunos sair do abstracto. (...) Levar os alunos numa indústria por exemplo, eles nunca vão esquecer aquela indústria, (...) leva-os a um rio, eles nunca vão esquecer. (...) Acompanhar os conteúdos que demos com a prática ajuda na melhor compreensão. (PROF-1).

Os entrevistados declararam ainda que as VE ajudam a sair da abstração ao concreto e estimulam o diálogo e partilha de valores e atitudes entre os alunos, devido ao envolvimento conjunto na realização de tarefas conjuntas durante o processo de observação. Por outro lado, há reconhecimento entre os entrevistados que as VE permitem que alunos não olhem de forma passiva os aspetos que configuram a vida social e económica das suas comunidades bem como do seu país, mas olhem numa perspectiva mais problematizadora e critica, e procurem por soluções dos problemas quotidianos da sua comunidade, como esta expresso no depoimento a seguir:

(...) Hoje em dia, diante dos problemas ambientais que o mundo enfrenta, levar o aluno a observar um rio e os fatores que podem levar a sua contaminação bem como as formas práticas de evitar degradação dos mesmos pode influenciar não só a aprender mas também na sua própria consciencialização (...), e através dele consciencializar a sua própria comunidade (...). Os livros ensinam, (...) Nós ensinamos, (...) mas a prática fica gravada como se estivéssemos riscando uma pedra, (...), ai esta a importância da VE, promover a conciliação entre a teoria com a prática... (PROF-2)

Estes posicionamentos corroboram com Nicolau (1991), que afirma que as VE permitem a vinculação da escola com a vida, a teoria com a prática e assimilação de conhecimentos mediante a observação de objectos e fenómenos geográficos em seu próprio ambiente; isto é, converte a realidade em meio de ensino [*grifo nosso*].

Capacitação dos professores sobre inclusão das VE na disciplina de geografia

Após ouvir os professores sobre as causas que dificultam a implementação das VE, bem como suas percepções sobre a importância que esta atividade desempenham no processo de ensino e aprendizagem da geografia, procedeu-se com uma capacitação dos professores com objetivo de desenvolver metodologias para influencia-los a incluírem as VE no ensino da Geografia.

A capacitação abrangeu 2 professores de geografia da Escola Secundária Geral de Muchenga e foram realizadas em 2 dias, no dia 07 e 09 de Junho de 2022. A efectivação das capacitações aos professores foi mediante a uma planificação atempada no qual foram definidos 3 temas de discussão, dos quais desatacamos os seguintes:

1. Discussão sobre metodologias baseadas na realização e implementação das VE no ensino de Geografia;
2. Levantamento de temas do programa de ensino da 10ª classe que se podem incluir na realização das VE; e
3. Ensaio de uma aula para realização de uma VE com alunos da ESGM.

Quanto as metodologias e estratégias baseadas na realização e implementação das VE no ensino da Geografia, os dois professores capacitados reconhecem que comentem um erro por não incorporar as VE na planificação ao nível do grupo de disciplina, visto que a cidade possui vários lugares para se poder efectuar uma visita de estudo, tal como se pode depreender nas seguintes declarações:

A nossa cidade tem muitos lugares que se podem fazer VE, o que nos resta é planificar. Temos o mercado nas proximidades da escola (...), temos centro de medição do estado de tempo do INAM (...), a temos a barragem (...), temos que planificar (...) e levar os alunos mesmo a pé para poderem ligar as aulas teóricas com a prática. (PROF-2).

Podemos levar os alunos a observar os rios que temos, (...) o rio Namacula, Lucheringo, (...) observar o comércio formal e informal realizado aqui na cidade (...), a fábrica de produção de farinha de Nzinje, (...) isso sem requerer grandes investimentos, basta apenas planificar e informar a escola (...). (PROF-1).

Os professores capacitados compreendem que a planificação é aspeto-chave para a implementação e realização das VE. Porém, para minimização dos custos financeiros e logísticos, estes entendem que as VE podem ser realizadas ao longo do perímetro da cidade. Graves (1978, *apud* Mapatse, 2006), explica que as VE podem constituir em exercício simples de trabalho no meio quotidiano durante o trajecto casa/escola do aluno, no qual, observa e anota no seu caderno diário os aspetos geográficos que caracterizam a paisagem deste percurso.

A inclusão das VE cria possibilidades de ligar a sua vida diária na comunidade ou no bairro aos conteúdos aprendidos na escola. Os alunos têm a possibilidade de identificar e localizar os objectos e fenómenos que caracterizam a sua região e, pode explicar a relação entre estes e os conteúdos das aulas de geografia (MAPATSE, 2006). Para esta autora, a elaboração de um roteiro e/ou questionário de orientação sustentado no programa de ensino faz parte da planificação desta VE.

Sobre os conteúdos do programa de ensino da 10^a classe que se podem incluir na visita de estudo, os professores entendem que poucas vezes o LEG abre espaço para abordagem de conteúdos locais, o professor faz esforço para inclui-los sem perder de vista os objetivos programados neste instrumento orientador. Outro aspeto levantado por estes professores é o facto de o programa de ensino abordar as VE não como uma obrigatoriedade mas como uma possibilidade faz com que a sua importância não seja reconhecida, tal como esta expresso no Programa de Ensino de Geografia:

O professor pode conduzir a aprendizagem na perspectiva de educar o aluno para o amor a Natureza, criando nele o espírito de defesa, uso sustentável e preservação dos diferentes tipos de recursos, observando as especificidades de exploração de todas as categorias de recursos renováveis e não renováveis. ...O professor poderá organizar visitas de estudo para a observação de aspetos físico-geográficos (PEG, 2009., p.18).

Neste sentido, em observância ao PEG da 10^a classe, os conteúdos seleccionados pelos professores abrangem as duas unidades temáticas do PEG, nomeadamente: Geografia Física de Moçambique e Geográfica económica de Moçambique. Assim, a partir das discussões dos professores, foi possível idealizar uma grelha de conteúdos que se podem incluir nas VE no ensino da Geografia, 10^a classe. Os conteúdos da Unidade Temática I - Geografia Física de Moçambique podem ser observados na tabela 2.

Tabela 2 – Conteúdos da Unidade Temática I -
Geografia Física de Moçambique se podem incluir nas VE

Conteúdos	Objetivos	Competências básicas
Principais rochas e minerais e suas áreas de ocorrência em Moçambique.	Descrever as principais rochas e minerais e suas áreas de ocorrência em Moçambique.	Descreve as principais rochas e minerais e suas áreas de ocorrência em Moçambique.
Tipos de solos e sua localização em Moçambique.	Identificar os principais tipos de Moçambique.	Identifica e localiza os principais tipos de solo de Moçambique.
Principais formas de relevo (planícies, planaltos e montanhas, suas características e localização.	Descrever as formas de relevo em e sua influencia em Moçambique.	Descreve as formas de relevo em e sua influencia em Moçambique.
Fitogeografia (vegetação): características e distribuição geográfica.	Caracterizar os tipos de vegetação de Moçambique.	Caracteriza os tipos de vegetação de Moçambique.
Zoogeografia (fauna): principais espécies e sua distribuição geográfica.	Caracterizar a fauna moçambicana.	Caracteriza a fauna moçambicana.
Reservas, parques nacionais e sua protecção.	Localizar as reservas e os Parques nacionais e assumir necessidade da conservação e protecção da natureza.	Localiza as reservas e os parques Nacionais e assumir necessidade da conservação e protecção da natureza.
Principais rios, lagos e bacias hidrográficas.	Explicar as características gerais das bacias hidrográficas.	Localiza os principais rios e lagos.
Caraterísticas gerais dos rios e lagos.	Explicar a importância da preservação dos recursos hídricos.	Explica e demonstra a necessidade de utilização sustentável dos recursos hídricos.

Fonte: PEG, 2009

Os conteúdos da Unidade Temática II- Geografia Económica de Moçambique que se podem incluir nas visitas de estudo extraídos do PEG da 10ª classe podem ser observados na tabela 3.

Tabela 3 – Conteúdos da Unidade Temática II -
Geografia Económica de Moçambique se podem incluir nas VE

Conteúdos	Objetivos	Competências básicas
Caraterísticas da agricultura de subsistência e de plantações.	Explicar as caraterísticas da agricultura de subsistência e de plantações.	Explica as caraterísticas da agricultura de subsistência e de plantações.
Caraterísticas gerais da indústria em Moçambique.	Caracterizar a indústria moçambicana.	Diferencia os tipos de indústria.
Indústria extractiva e transformadora.	Caracterizar a indústria extractiva e transformadora	Descreve as caraterísticas da indústria extractiva e transformadora.
Atividade comercial em Moçambique: comércio interno (formal e informal)	Identificar os tipos de comércio praticados em Moçambique	Diferencia os tipos de comércio praticados em Moçambique

Fonte: PEG, 2009

Realização de visita de estudo

A visita de estudo com os alunos foi realizada ao Mercado Central da cidade de Lichinga, localizado no bairro Muchenga. O conteúdo escolhido para realização da VE foi: Comércio interno: formal e informa. Este conteúdo está enquadrado na II Unidade Temática do PEG da 10^a classe sobre Geografia Económica de Moçambique. O objetivo da visita de estudo foi de além de influenciar os professores a incluírem na disciplina de geografia, mas também, levar os alunos a observação direta e recolher suas percepções sobre esta abordagem de aprender a Geografia.

O conteúdo do qual os alunos foram submetidos a VE não tinha sido leccionado antes, pelo que foi necessário uma breve contextualização sobre o comércio, antes de se partir à visita de estudo.

A visita de estudo foi realizada no dia 21 de Junho de 2022. Decorreu no 1º e 2º tempo lectivo, das 7h:30m as 08:15m. Com vista ao controlo e segurança dos alunos foi preciso a marcação de presenças dos alunos, após isso, seguiu-se a organização e divisão dos alunos em 5 (cinco) grupos. A divisão dos alunos em grupos foi feita por forma a evitar distração em relação ao objecto a ser observado. Este processo de organização levou 15 minutos.

Participaram desta visita de estudo um total de 25 alunos da 10^a classe, curso diurno, período da manhã, turma “A”, sendo que 15 eram do sexo feminino e 10 do sexo masculino; as idades variam de 15 a 18 anos. Além dos alunos, estiveram presentes a professora de Geografia e o pesquisador.

A visita de estudo começou com uma breve explanação e contextualização orientada pelo pesquisador sobre os objetivos e a essência em que era realizada a visita de estudo, contudo, foi visível no rosto dos o espanto e curiosidade sobre como seria ter uma aula fora da escola. Na mesma ocasião o pesquisador distribuiu um guião de observação, no qual de forma individual os alunos devia tomar notas sobre os aspetos neles constantes relacionados com o fenómeno em observação. De seguida, o pesquisador explicou sobre como os alunos deviam preencher e tomar notas no guião sobre os aspetos que caracterizam o comércio formal e informal realizado ao longo do mercado de Central, bem como realizado ao longo da estrada. O guião permitiu com que não houvesse distração por parte dos alunos sobre os aspetos a serem observados de forma objectiva., vide a figura 1.

Figura 1 - Alguns lugares que foram objecto de observação percorridos na visita de estudo ao mercado central da cidade de Lichinga.



Fonte: Pesquisa de Campo (2022).

As observações duraram cerca de 40 minutos, sendo que os alunos observaram e tomaram notas preenchendo o guião de observação fornecido pelo pesquisador. O pesquisador de ocasionalmente concedia palavra a professora para dirigir-se aos alunos sobre os aspetos em

observação. A VE terminou as 8h:15 minutos com o controlo e reverificação dos alunos participantes de modo a que nenhum aluno se desassociasse da equipa, e após a reverificação das presenças, regressou-se a escola para avaliação e debate em plenária na sala de aulas sobre a visita realizada.

No debate em plenária na sala de aulas, os alunos mostraram-se felizes, com muita satisfação e afirmaram que gostaram muito de terem tido uma visita de estudo, algo que nunca tiveram antes. Os alunos declararam ainda que conseguiram entender sobre o comércio e que antes da VE não sabiam distinguir na prática as diferenças existentes entre o comércio formal e informal, para estes tudo era mesma coisa, tal como se pode ver nos seguintes depoimentos:

(...) Foi bom (...) gostei muito, é pela primeira vez que fiz VE, nunca tinha participado antes e nem sabia o que era isso de Visita de Estudo... (ALUNO-6).

Consegui aprender a diferenciar comerciantes formais com os informais na prática. (...) Antes pensava que todos eram a mesma coisa, não que antes não tinha estudado (...), mas hoje percebi e consegui retirar minas próprias duvidas no durante a visita de estudo ao mercado (...), percebi que o comércio informal não possui licenças (...), mas contribui para o desenvolvimento... (ALUNO-15).

A professora mostrou-se feliz e satisfeita pela forma como a atividade decorreu, e salientou que era a primeira vez que a atividade era realizada na escola desde que ela iniciou a lecionar a disciplina de Geografia bem como referiu que foi um momento de muita aprendizagem para todos e em especial para os alunos.

Considerações finais

Conclui-se que as causas que dificultam a realização das VE na ESGM tem a ver em primeira instância com o próprio programa de ensino que não traz a visita de estudo como um procedimento metodológico obrigatório para o cumprimento dos professores, o que faz com que estes não incluam esta prática na sua planificação.

Para reverter as dificuldades de realização das VE é necessário que as visitas de estudo sejam inclusas na planificação, e sejam desenvolvidas em locais que estejam no perímetro da cidade de modo a não envolver custos e serem operacionais.

A inclusão das VE na ESGM permite ao aluno uma ligação do que aprende na ala de aulas com a realidade mais pratica mais concreta, problematizando-a e promovendo a procura de soluções para resolver problemas da sociedade.

Referências

ALEXANDRE, Fernando; DIOGO, José. **Didáctica da geografia:** contributos para uma Educação no ambiente. Lisboa: Texto Editora, 2007.

BRANAS, Pérez. **Experiencias sobre el trabajo de campo en la enseñanza de la Geología en el Bachillerato.** 1981.

COMPIANI, Maurício; CARNEIRO, Caio. **Os papéis didáticos das excursões geológicas. Enseñanza de las ciencias de la tierra:** Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra, Vol. 1, nº. 2, p. 90-97, 1993.

COMPIANI, Maurício. **A relevância das atividades de campo no ensino de geologia na formação de professores de ciências.** Cadernos IG/UNICAMP, p. 1. 2-25, 1991.

CORRÊA, Roberto. **Trabalho de campo e globalização.** Trabalho apresentado no colóquio “O discurso Geográfico na Aurora do século XXI”. Programa de pós-graduação em Geografia - UFSC. Florianópolis: 27-29 de novembro de 1996.

FANTINEL, António Luís. **Práticas de campo em geologia introdutória:** papel das atividades de campo no ensino de fundamentos de geologia do curso de geografia. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP, 2000.

FONTINHA, Filipa Alexandre de Matos. **Saídas de campo no ensino da geografia: Uma Metodologia Ainda Actual?** Revista de Educação Geográfica. UP, 2017.

JUSTEN, Rosangela; Carneiro, Caio. **Importância dos trabalhos de campo na disciplina Geografia: um olhar sobre a prática escolar em ponta Grossa (PR)** In: Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, 10. Porto Alegre, 2009.

MAPATSE, Maria Verónica Francisco. **Excursão do processo de ensino/aprendizagem da geografia: Subsídios para a sua realização no contexto da 10^a classe na província de Sofala-Moçambique.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Pedagógica, 2006.

MAQUINA, Eusebio Miguel. **Potencialidades da visita de estudo no ensino da geografia na 8^a classe: estudo de caso na Escola Secundária de Milange.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Pedagógica 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INDE. **Programas de ensino de geografia da 8^a a 10^a classes.** Moçambique, Maputo, 2010.

NICOLAU, Gallego Barlet. **Metodologia de la enseñanza de la geografia.** Editorial Pueblo y Educación. Habana, P. Alegre, 1991.

PASCHOALE, Cipro Neto. **Geologia—qual geologia.** I Jornada sobre o ensino do conteúdo geológico, 1984.

REBELO, Bárbara Joana Rodrigues Lourenço De Almeida. **Visitas de estudo: Uma Estratégia de Aprendizagem.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2014.

RIBEIRO, Orlando. **O Ensino da geografia.** Porto Editora, Porto, 2012.

SCORTEGAGNA, Adalberto. **Trabalhos de campo nas disciplinas de geologia introdutória: cursos de geografia no estado do Paraná. Campinas.** DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, UNICAMP, 2001.

SILVA, Élio Pedro Quintas da. **As visitas de estudo virtuais em Geografia:** uma alternativa pedagógica em tempos de pandemia. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2021.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Desertificação:** recuperação e desenvolvimento sustentável. Geomorfologia e meio ambiente. 1996.

Capítulo 11

USO DA LÍNGUA MATERNA NAS AULAS DA LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO BÁSICO: SUA IMPLICAÇÃO NA APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS NOS NÍVEIS SUBSEQUENTES

Óscar Rosário Jorge Daniel

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo surge como consequência de uma pesquisa recém-terminada que visava compreender a influência da gramática da L1 (Cinyanja) na aprendizagem da língua portuguesa pelos alunos que têm o Português como L2, realizada na Escola Primária Completa de Mechumwa, no Distrito de Lago, Província de Niassa. Durante a observação das aulas da Língua Portuguesa foi-se verificar que os professores usam a língua materna dos alunos não como auxiliar do processo de ensino-aprendizagem nas aulas da Língua Portuguesa, mas sim, como se estivessem a lecionar a própria língua materna, desviando-se das metodologias e dos objetivos propostos pelo Plano Curricular do Ensino Básico, que segundo os quais, o ensino da Língua Portuguesa tem como objetivo dotar os alunos de capacidades e habilidades para

comunicar, oralmente e por escrito, de modo a participar integralmente na vida social, cultural, económica e política do país e do mundo. Além disso, a metodologia usada pelos professores periga os alunos nos níveis subsequentes, onde as aulas são ministradas completamente em Língua Portuguesa. Para a concretização da última afirmação, foi-se assistir a duas aulas da disciplina de Língua Portuguesa, na 10^a classe, na Escola Secundária de Mechumwa para aferir sobre a proficiência em língua portuguesa nos alunos provenientes do Ensino Bilingue. Além disso, conversou-se, informalmente, com os alunos e professores de modo a analisar os discursos orais em Língua Portuguesa, por um lado, e, por outro, identificar, junto dos professores, as dificuldades que enfrentam perante os alunos provenientes do Ensino Bilingue nas suas aulas.

É nesta perspectiva que o presente estudo traz, não como fórmula geral, mas sim, como propostas metodológicas do uso da língua materna nas aulas da Língua Portuguesa de modo a que os professores e os alunos do ensino bilingue consigam responder aos objetivos traçados pelo Plano Curricular do Ensino Básico.

Para a concretização do acima pressuposto, o presente estudo baseou-se numa pesquisa bibliográfica que consistiu na leitura de vários autores que tratam sobre o papel da língua materna no ensino-aprendizagem de uma L2 e sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, tais como: Daniel (2015); Maciel (2014); Chimbutane e Stroud (2012); Bordenave e Pereira (2008); INDE (2008, 2007, 2003, 1998); entre outros. Além disso, foram assistidas aulas de Língua Portuguesa da 10^a Classe e conversou-se com alunos e professores do Ensino Secundário Geral de Mechumwa.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Neste ponto, são trazidos os vários autores que trataram e tratam sobre o papel da língua materna no ensino-aprendizagem de uma L2 e das estratégias de ensino-aprendizagem de uma língua.

Pinto (1991, apud GALLISSON; COSTE, 1983, p. 442), refere que, um dos grandes objetivos do sistema educativo é a formação dos alunos e esta formação implica, entre outros aspetos, a compreensão e aquisição de novos conhecimentos e o seu uso eficiente nas circunstâncias mais variadas. Um dos instrumentos usados para a aquisição e a transmissão deste conhecimento é a língua, entendida como todo o sistema específico de signos articulados, que servem para transmitir mensagens humanas. Além de as mensagens humanas, a língua é também um veículo de transmissão de valores culturais.

É neste contexto que se considera que o uso da língua materna da criança facilita, de alguma forma, na compreensão e aquisição dos novos conhecimentos, na medida em que adquire confiança em si durante a aprendizagem, através da valorização da sua cultura e da sua identidade.

Além disso, Lopes (1997) refere que uma das vantagens de as crianças aprenderem em língua materna é de demonstrarem maior flexibilidade cognitiva, especialmente em matemática e ciência; aprendem com facilidade os conceitos básicos do que as crianças que se encontram no sistema monolíngue. E ao nível psicopedagógico e cognitivo, segundo o Plano Curricular do Ensino Básico¹¹ (2003, p. 30), “o ensino inicial na L1 é benéfico, pois facilita a interação na sala de aula, visto que o aluno, por conhecer a língua, tem maior facilidade de comunicar.”

Stroud e Tuzine (1998, p. 14-15) propõem três argumentos em apoio ao uso da língua materna para fins educacionais: (i) permite à escola tomar em consideração às normas de interação das crianças, determinadas socioculturalmente, os estilos de aprendizagem e as ideias individuais e sociais no processo de ensino-aprendizagem; (ii) facilita a aquisição pelas crianças das habilidades de leitura e escrita; (iii) os aspetos centrais tanto do funcionamento cognitivo como do académico numa língua segunda dependem diretamente dos níveis alcançados na língua materna.

Em contrapartida, os autores citados no parágrafo anterior, apontam as seguintes consequências para as crianças que não forem educadas nas

¹¹ Doravante abreviado PCEB

suas línguas maternas: (i) ao nível individual não compreenderão o que está a ser ensinado quando entram na escola; (ii) ao nível familiar, o não uso de uma língua materna em contextos sociais mais amplos pode conduzir à mudança e perda da língua ao longo de gerações; (iii) a nível da comunidade, a falha no uso de línguas maternas significa que o conhecimento mediado linguisticamente não será retroalimentado na comunidade tão eficientemente; e (iv) do ponto de vista linguístico, se as línguas não forem usadas para fins educacionais não desenvolverão as estruturas de requisito, o léxico e registos necessários para gerir o tipo de conteúdo académico tratado tradicionalmente nas línguas metropolitanas.

Talvez seja nessas linhas de ideias que foram introduzidas as línguas moçambicanas no ensino, precisamente, no Ensino Básico.

De acordo com o PCEB (2003, p.31), no programa bilingue, as primeiras classes são lecionadas na língua moçambicana das crianças e a língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. É a partir do 2º ciclo (3ª a 5ª classes) que a língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina. Mas, nas aulas assistidas, na 4ª e 7ª classe, verificou-se que o Português não é a língua de ensino, os professores continuam a usar a língua materna das crianças como língua de ensino, a partir da abertura da aula até à revisão da matéria. Esta metodologia periga o futuro da criança que chega ao nível secundário com dificuldades de aprendizagem em língua portuguesa, e no desenvolvimento da oralidade e da escrita, de forma ativa, visto que, no ESG, as aulas são ministradas apenas em língua portuguesa, dificultando, assim, a compreensão e aquisição de conhecimentos dos alunos provenientes do Ensino Bilingue.

Nesta senda, Chimbutane (2012, p. 100), recomenda que, o uso da L1 dos alunos deve ser encarado como «uma estratégia a usar e estimular sempre que concorra para a facilitação da comunicação, ensino e aprendizagem da L2 e/ou de matérias lecionadas em L2, bem como sempre que ela contribua para estreitar o fosso entre os saberes escolares e os saberes socioculturais dos alunos». Além disso, acrescenta sugerindo que, neste contexto, «o professor ajude os alunos a tomarem consciência da

importância da exercitação no desenvolvimento das suas habilidades em L2, sem que isso signifique rejeitar ou evitar a todo o custo o uso da L1».

3. METODOLOGIA

3.1. Tipo de Pesquisa

De acordo com os objetivos traçados para a presente pesquisa e para o seu alcance, foi necessário desenvolver *uma pesquisa* de carácter descritivo, na qual observou-se, registou-se e foram analisados os fenómenos colhidos na realidade, procurando classificá-los, explicá-los e interpretá-los sobre a sua ocorrência (GUAZZI, s/d. p. 17).

Além disso, a pesquisa foi bibliográfica, que, de acordo com Marconi e Lakatos (2001, p. 25) consistiu na leitura dos «principais trabalhos já realizados, revestidos de importância por serem capazes de fornecer dados actuais e relevantes relacionados com o tema».

3.2. Métodos e técnicas de pesquisa

O método Etnográfico foi o privilegiado nesta pesquisa que consistiu no estudo de grupos relativamente pequenos sobre seus usos e hábitos em relação aos fenómenos linguísticos. Assim, foram realizados estudos linguísticos, privilegiando a análise qualitativa através de técnicas da observação participante e uso de métodos não interferentes para atenuar a influência dos entrevistados, evitando o chamado “Paradoxo de Observador”, como: conversas informais com os professores e alunos para obter uma visão mais abrangente dos factos.

A observação participante consistiu na assistência a aulas de língua portuguesa, na 4^a e 7^a classes, na Escola Primária Completa de Mechumwa, e da 10^a classe, na Escola Secundária de Mechumwa com objetivo de verificar como as aulas são ministradas no contexto bilingue, identificar as metodologias usadas pelos professores nessas aulas.

As conversas informais com os alunos da 10^a classe tinham por objetivo analisar os discursos orais em língua portuguesa, nos

alunos provenientes do Ensino Bilingue ao nível secundário e, com os professores, era para identificar as dificuldades que enfrentam perante os alunos provenientes desta modalidade de ensino nas suas aulas.

3.3. Grupo alvo e amostra

O grupo-alvo desta pesquisa foram todos os alunos e professores envolvidos no processo de ensino bilingue desde o ano 2006 na zona de Mechumwa.

Não houve uma selecção prévia para a constituição da amostra devido à forma como a presente pesquisa surgiu. Como foi referenciado na introdução que o presente estudo surge como consequência de uma outra pesquisa realizada na Escola Primária Completa de Mechumwa, portanto, nesta primeira pesquisa trabalhou-se com uma amostra de 25 alunos, dos quais 15 da 4ª classe e 10 da 7ª classe.

Depois disso, foi-se trabalhar com 4 alunos da 10ª classe, todos provenientes do Ensino Bilingue, dos quais 3 rapazes e 1 menina. Além de os alunos, conversou-se com 2 professores da disciplina de Português, sendo 1 da 10ª classe e 1 da 8ª e 9ª classe.

É de referir que, os 4 alunos seleccionados na 10ª classe foram os únicos que frequentavam esta classe no período que decorreu a pesquisa. Questionados sobre o paradeiro dos outros colegas, referiram que na 7ª classe eram 12 alunos, dos quais reprovaram 2 e apenas 7 é que foram se matricular na escola secundária local. Os outros 3 foram para as escolas técnico-profissionais existentes na capital provincial (Lichinga). Dos 7 alunos matriculados no ESG local, 3 desistiram por motivos de casamento.

A escolha desta classe é por motivo de ser a classe em que se encontravam a frequentar os alunos que iniciaram com o Ensino Bilingue em 2006. Além disso, precisava-se de confrontar entre a proficiência que os alunos provenientes desta modalidade possuem na língua portuguesa com um dos objetivos gerais do 1º ciclo, do Plano Curricular do ESG, o qual refere que, até no final do 1º ciclo de ESG, o aluno deve ser capaz de comunicar fluentemente, oral e por escrito, em língua portuguesa.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste ponto, procurou-se apresentar e analisar os dados recolhidos na Escola Secundária de Mechumwa e os anteriores recolhidos na Escola Primária Completa de Mechumwa, onde foram envolvidos os alunos do Ensino Bilingue da 10^a, 4^a, 7^a classe e os professores das duas escolas.

Os dados são apresentados de forma descritiva. A confrontação entre os dados da observação das aulas de língua portuguesa, dos das conversas informais com os alunos e os professores e, da pesquisa bibliográfica, permitiu obter um olhar cruzado sobre a mesma realidade, o que reforçou a proposta das metodologias a serem usadas em aulas da língua portuguesa nas classes iniciais em turmas de Ensino Bilingue, de modo a superar as dificuldades detetadas nas classes subsequentes.

4.1. Descrição e análise dos dados obtidos na assistência de aulas

Na pesquisa, anteriormente efectuada, foram assistidas duas aulas da língua portuguesa sendo uma na 4^a classe e a outra na 7^a classe. A assistência das aulas nestas classes tinha por objetivos comparar os aspetos teóricos descritos nos programas e planos analíticos com os praticados na sala de aula; analisar como as aulas são ministradas no contexto bilingue e identificar as metodologias usadas pelos professores nas aulas.

Dos resultados obtidos, foi-se verificar que, ao nível metodológico, os dois professores mostraram dificuldades ao ministrar os conteúdos devido à fraca interação professor/aluno e aluno/aluno o que levou a não diversificação de técnicas de ensino, de modo a adequar as características e necessidades dos alunos, assim como não foram indicados trabalhos para a prática de aprendizagem da língua em casa, para fins comunicativos.

A interação professor/aluno só era possível em momentos que os professores recorriam à L1 dos alunos em substituição da língua portuguesa para a transmissão da matéria, orientação de atividades práticas em sala de aula e nos aspetos organizacionais da sala; ou seja, usou-se a L1 dos alunos não como uma estratégia para a facilitação da comunicação no ensino e aprendizagem da L2 e/ou de matérias lecionadas em L2 (CHIMBUTANE, 2012, p. 100), mas sim, como a língua de ensino.

Esta prática faz com que o aluno tenha dificuldades de usar a língua portuguesa de forma eficiente nas classes subsequentes. E para a confrontação com esta afirmação, foi necessário assistir as aulas da 10^a Classe, conversar com os alunos desta classe e com os professores da Escola Secundária Geral de Mechumwa de modo a (i) verificar como as aulas são ministradas no contexto monolíngue, identificar as metodologias usadas pelos professores nessas aulas; (ii) analisar os discursos orais em língua portuguesa, nos alunos provenientes do Ensino Bilingue ao nível secundário e, (iii) identificar, junto dos professores, as dificuldades que enfrentam perante os alunos provenientes desta modalidade de ensino nas suas aulas.

Na avaliação final do estudo constatou-se que, durante a aula de língua portuguesa, o professor usa apenas o Português para todo o processo de ensino e aprendizagem sem recurso a L1 dos alunos, mesmo sabendo que, na sala existem alunos provenientes do Ensino Bilingue. Questionado sobre esta metodologia, o professor respondeu que não discrimina os alunos, considera-os como provenientes da mesma modalidade de ensino. Assim, não usa a L1 para facilitar que o aluno pratique o Português e que tenha mais competências na língua portuguesa.

Esta ideia é comungada por Chimbutane (2012, p. 99), quando refere que, «os alunos só podem desenvolver as suas habilidades em L2 se forem suficientemente expostos e se se esforçarem por praticar esta mesma língua». Mas, durante as conversas informais, no período de intervalo, notou-se que tanto os alunos provenientes do Ensino Bilingue, assim como os do Ensino Monolíngue, são falantes do Cinyanja como língua materna e têm mais tempo de conversação nesta língua do que o Português. Quando eram questionados em Português, via-se que eles entendiam as questões, mas tornava-se difícil em responder na língua em discurso.

Em conversa com os 4 alunos provenientes do Ensino Bilingue, em língua portuguesa constatou-se que tinham grandes dificuldades de produzir enunciados em português. Na tentativa de produzir, faziam-na em palavras isoladas, as respostas eram de sim, não, não sei.

Questionados os dois professores de língua portuguesa do ESG sobre as dificuldades que têm encarado na sua leccionação, referiram que todos os alunos, tanto os provenientes do Ensino Bilingue, como os do Ensino Monolingue apresentam as mesmas dificuldades em falar a língua portuguesa. A título de exemplo, quando o professor lança uma pergunta ou manda algo, eles entendem, mas não conseguem responder em português.

Estes problemas têm sua origem nas classes iniciais que, de acordo com o gestor da Escola Primária Completa de Mechumwa, alguns dos professores tanto das turmas de ensino bilingue, assim como os do ensino monolingue, usam a língua Nyanja como o meio de ensino e deixam de lado o Português o que faz com que os alunos dos dois sistemas de ensino não desenvolvam as habilidades da oralidade em língua portuguesa (DANIEL, 2015, p. 77).

E de acordo com Chimbutane (2012, p. 97), o uso excessivo da L1 nas aulas de L2 «pode prejudicar a aprendizagem da L2, pois o aluno fica privado ou priva-se não só de receber o *input* necessário em L2 como também da oportunidade de desenvolver estratégias de aprendizagem necessárias para o desenvolvimento das suas habilidades nesta língua».

Tendo em conta as dificuldades acima descritas e para que as mesmas sejam minimizadas nas classes iniciais, comunga-se com as ideias de Chimbutane (2012, p. 99-100) que propõe:

- O uso da L1 do aluno em todos os momentos da aula para facilitar ou assegurar a comunicação e a aprendizagem da L2 ou de matérias ensinadas nesta L2, estimulando e encorajando a tradução e a alternância de códigos como estratégias de comunicação e desenvolvimento linguístico e académico de falantes bilingues;

- O uso da L1 do aluno nas aulas de língua portuguesa deve depender do nível de proficiência dos alunos em L2, o grau de dificuldade das matérias tratadas, a natureza dos assuntos tratados e o tempo disponível.

- O professor deve ajudar os alunos a tomarem consciência da importância da exercitação do desenvolvimento das suas habilidades em L2, sem que isso signifique rejeitar a todo o custo o uso da L1;

- Na senda de Heugh (2012, p. 53), deve-se ter um mínimo de seis a oito anos de aprendizagem de uma nova língua, (como uma língua oficial ou língua segunda) apenas como disciplina, antes que ela possa ser usada como meio de ensino e aprendizagem;

- «Não se pode esperar, de forma alguma, que uma criança comece a aprender uma nova língua como disciplina ao mesmo tempo que ela é usada como meio de ensino e aprendizagem» (HEUGH, 2012, p. 53), o que acontece no programa de Ensino Bilingue em Moçambique.

Considerações finais

Levando-se em conta aos problemas constatados durante a leccionação das aulas da língua portuguesa no Ensino Básico, na escola em alusão, onde se foi verificar que os professores usam a língua materna dos alunos como se estivessem a lecionar a própria língua materna, desviando-se das metodologias e dos objetivos propostos pelo Plano Curricular do Ensino Básico, contribui para reforçar a hipótese de que a metodologia usada por professores do Ensino Básico periga os alunos nos níveis subsequentes, onde as aulas são ministradas completamente em língua portuguesa, dificultando também a aprendizagem por parte dos alunos do ESG que têm o Português como L2/LE, levando os mesmos a concluírem o seu nível escolar sem saberem comunicar fluentemente, oralmente e por escrito, em língua portuguesa.

Para ultrapassar estes problemas, comungamos com os autores citados ao longo do texto que defendem o uso da L1 do aluno como o instrumento para facilitar ou assegurar a comunicação e a aprendizagem da L2 ou de matérias ensinadas nesta L2, estimulando e encorajando a tradução e a alternância de códigos como estratégias de comunicação e desenvolvimento linguístico e académico de falantes bilingues. Além disso, o uso da L1 do aluno nas aulas de Língua Portuguesa deve depender do nível de proficiência dos alunos em L2, o grau de dificuldade das matérias tratadas, a natureza dos assuntos tratados e o tempo disponível. E cabe ao professor ajudar os alunos a tomarem consciência da importância

da exercitação do desenvolvimento das suas habilidades em L2, sem que isso signifique rejeitar a todo o custo o uso da L1.

Referências

AFONSO, Helena Lima. **Interferências linguísticas: um contributo para o ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe.**

Dissertação de Mestrado, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/480>. Acesso no dia 21 de Novembro de 2014.

ALTET, Marguerite. **As Pedagogias da Aprendizagem.** Presses Universitaires de France, 1997.

AMÓS, Armindo; MARTINS, Flávia. **Didáctica do português.** Maputo, Textos Editores, 2005.

AZEVEDO, Fernando José Fraga de. **Metodologia da língua portuguesa.** Porto, Porto Editora, 2010.

BORDENAVE, Juan Dias; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 29^aed., Rio de Janeiro, Vozes, 2008.

CHIMBUTANE, Feliciano. **O uso da língua materna como recurso no processo de ensino e aprendizagem de/em língua segunda.** In: CHIMBUTANE, Feliciano; STROUD, Christopher. Educação Bilingue em Moçambique: Reflectindo Criticamente sobre políticas e Práticas. Maputo, Textos Editores, Lda, 2012, pp. 75-104.

DANIEL, Óscar Rosário Jorge. **Impacto do ensino bilingue no processo de ensino-aprendizagem em língua portuguesa no ensino secundário geral.** In: BASTOS, Mónica; MARQUES, José; MONTEIRO, Ana Catarina; SIOPA, **Conceição (orgs.) Ensinar a língua portuguesa em moçambique: desafios, possibilidades e constrangimentos.** Textos seleccionados das VII Jornadas da Língua Portuguesa, Porto, Porto Editora, 2015, pp. 58-79.

GALLISSON, Robert; COSTE, Daniel. **Dicionário de didáctica das línguas**. Coimbra, Livraria Almedina, 1983.

GUAZZI, Dirceu, Moreira. **Métodos e técnicas de pesquisa**. Disponível na internet via: www.eps.ufsc.br/teses99/guazzi/cap5.htm . Acesso no dia 26 de Março de 2011.

HEUGH, Kathleen. **Da língua materna ao uso de uma língua internacional no processo de ensino e aprendizagem: as limitações do modelo de «transição» no sistema escolar em África**. In: CHIMBUTANE, Feliciano; STROUD, Christopher. **Educação bilingue em moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas**. Maputo, Textos Editores, Lda, 2012, pp. 53-74.

INDE/MINED. **Plano curricular do ensino básico**. Moçambique, 2003.

INDE/MINED. **Plano curricular do ensino secundário geral**. Maputo, Imprensa Universitária -UEM, 2007.

INDE/MINED. **Programa de educação bilingue para o III ciclo do ensino básico**. Maputo, 2008.

LEMMER, Eleonor. **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo, Texto Editores, 2006.

LOPES, Armando Jorge. **Política linguística: princípios e problemas**. Maputo, Livraria Universitária -Eduardo Mondlane, 1997.
MACIEL, Carla Maciel Ataíde. **A Linguística descritiva na aula de português/L2**. Maputo, Textos Editores, 2014.

MADEIRA, Fabio. **Crenças de professores de português sobre o papel da gramática no ensino de língua portuguesa**. Vol. 8, No. 2, Universidade de Campinas, Linguagem & Ensino, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDRADO, Adonai Estrela. **Reflexões sobre o ensino de uma segunda língua**. 2011. Disponível em: <http://www.adonaimedrado.pro.br/principal/index.php?> Acesso no dia 18 de Julho de 2014.

NGUNGA, Armindo. et al. **Educação bilingue na província de Gaza: avaliação de um modelo de ensino**. Maputo, Centro de Estudos Africanos (CEA) -UEM, 2010.

NGUNGA, Armindo. **Interferências de línguas moçambicanas em português falado em moçambique**. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Letras e Ciências Sociais, Maputo, Centro de Estudos Africanos-UEM, 2012.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teorias e praxis**. Porto, Porto Editora, 2001.

POLACZEK, Márcia. **Compreensão oral em língua estrangeira: aspetos Psicolinguísticos, fatores fonético-fonológicos e questões de ensino-aprendizagem**. Dissertação de Mestrado [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo] 2003.

REIS, Carlos; ADRAGÃO, José Victor. **Didáctica do Português**. Lisboa, Universidade Aberta, 1992.

STROUD, Christopher; TUZINE, António. **A Abordagem de questões de educação multilingue e países em vias de desenvolvimento**. In: STROUD, Christopher; TUZINE, António. (Org.) **Uso de línguas no ensino: problemas e Perspectivas**. Maputo, Imprensa Universitária, 1998, pp. 9-38.

Capítulo 12

IMPLICAÇÕES DAS INFRAESTRUTURAS ESCOLARES NO RENDIMENTO PEDAGÓGICO NAS ESCOLAS DO DISTRITO DE MANDIMBA

*Momade Raúl Suquia
Jaime Adamo Caisse
Zito Carlitos Rulia*

INTRODUÇÃO

Em Moçambique, em particular na Província de Niassa, no distrito de Mandimba, a melhoria das Infra-estruturas escolares nos aspetos físicos é um desafio para o sector de Educação e a sociedade em geral, cujo investimento pode possibilitar um ensino de qualidade. Falar das infraestruturas escolares refere-se a vários aspetos como: salas de aulas confortáveis com mobiliários adequados e de boa qualidade, como o fornecimento de água, energia eléctrica, manutenção e limpeza dos ambientes, casas de banho e pátios. Além de espaços de apoio didácticos como bibliotecas, laboratórios, salas de professores, entre outros espaços para organização do funcionamento da escola. No caso concreto de Moçambique as infraestruturas escolares consideradas básicas são as

salas de aula confortáveis e possíveis de garantir o decurso do processo de ensino e aprendizagem.

Constitui objetivo deste estudo: compreender como as infra-estruturas afectam o rendimento pedagógico dos alunos das escolas Primária do distrito de Mandimba. (ii) Identificar aspetos relacionados com as Infra-estruturas escolares que podem afectar na qualidade de ensino nas Escolas Primárias do distrito de Mandimba; (iii) Descrever estratégias que as escolas têm adoptado para lidar com problemas das infra-estruturas escolares no nível primário, nas Escolas Primárias do distrito de Mandimba.

Em termos metodológicos, a pesquisa recorreu – se ao método explicativo usado com auxílio da observação tendo como foco escolas da cidade e distrito de Mandimba sendo as convencionais e de construção precária, pelo facto de ser uma pesquisa com abordagem quantitativa. No que se refere aos procedimentos metodológicos, é uma pesquisa bibliográfica e documental, e a recolha de dados teve como técnica a observação.

QUADRO TEÓRICO

Assim, para o governo de Moçambicano, a preocupação para o aumento e melhoria das infraestruturas escolares continua sendo um desafio numa altura em que maior parte delas foram destruídas pelos desastres naturais (ciclones), que assolaram o país nos últimos três anos, pelas guerras e pelo terrorismo e ela também se preocupa com uma educação de qualidade como uma das principais medidas de promover o desenvolvimento. Apesar de todas essas dificuldades, o MINEDH¹², continua assegurar que todas as crianças ingressem no ensino bem como melhorar a qualidade de ensino, mesmo com a falta de infraestruturas escolares que condicionem uma aprendizagem de qualidade.

É uma realidade que as Infraestruturas escolares nacionais não estão a acompanhar o crescente número de alunos que todos os anos entram para o ensino, obrigando à superlotação das salas de aula, ou

¹² Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

improvisado de salas para sua absorção dos alunos, ao demonstrar que as infraestruturas sejam um dos fatores da problemática referida e como resultado disso, oferecer a educação que não seja de boa qualidade.

As características que infraestruturas escolares nacionais apresentam, levam ao improvisado de espaços ou salas para promover o ensino, isto, revela ainda que investimento nas escolas públicas ainda é invisível e, como resultado disso, a educação não é de boa qualidade e que deixa a desejar. As escolas onde fizemos os nossos estudos, são exemplos claros do fraco investimento aplicado a infraestruturas escolares no nosso país e sobretudo na província do Niassa.

Assim, as escolas Primárias do distrito de Mandimba não são excepção por apresentar características que dificultam a concretização do processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Isto quer dizer, as condições físicas destas, principalmente na época chuvosa e de mau tempo não permitem a concretização do processo de ensino e aprendizagem, por serem de construção precária, em tempos chuvosos infiltra água da chuva e frio comprometendo o funcionamento normal do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e professores e para o bom funcionamento das escolas.

Nesta vertente, o cenário actual das escolas Primária do distrito de Mandimba, apresentam poucas salas de aulas e todas de construção precária, não apresentam bibliotecas escolares, salas de Informática, espaços de lazer, energia eléctrica, água, muro de vedação, casas de banho em condições e diversos equipamentos que propiciem o bom funcionamento das escolas, deste modo, são estes outros fatores que interferem no processo de aprendizagem e há necessidades de reflectir sobre eles e sua Influência na qualidade da aprendizagem como um dos objetivos educacionais, sobretudo nos níveis primários. Para tal, suscitou – nos, a seguinte questão: Como as infraestruturas escolares podem influenciar no rendimento escolar dos alunos das escolas Primária do distrito de Mandimba?

Assim, justifica-se o tema escolhido, também pela relevância do assunto na área de Avaliação educacional nas vertes Académica, Social e

Pessoal. O estudo tem como principal finalidade saber quais são efeitos ou resultados que possam ser esperados pelos encarregados de educação e a sociedade no geral ou colaboradores do Sistema Nacional de Educação (SNE), se aplicar-se bem as estratégias de gestão de Infraestruturas escolares para melhorar o desempenho escolar dos alunos e a qualidade dos resultados. Para tal, entende-se que promover uma educação de qualidade passa necessariamente em garantir um ambiente em condições para que a aprendizagem possa ocorrer de forma satisfatória, e para isso é importante proporcionar um ambiente físico e infraestruturas escolares, que estimulem e viabilize o aprendizado.

Conforme relata Teixeira (2009, p. 232), “Infraestrutura, destacam – se aspetos físicos da escola, presença, o estado de conservação e a utilização de espaços didáctico – pedagógicos, tais como bibliotecas, salas de leitura, salas de aula e pequenas bibliotecas no interior das salas de aula”.

Assim, para Satyro e Soares (2007, p. 42),

Infra-estruturas escolares, destacam – se aspetos físicos da escola, presença, o estado de conservação e a utilização de espaços didáctico – pedagógicos, tais como bibliotecas, salas de leitura, salas de aula e pequenas bibliotecas no interior das salas de aula. A Infra-estrutura escolar, além de ser o conjunto de recursos, ela vai desde o conforto do estudante em posição de aprendizado até o apoio ao ensino.

Partindo destas e outras constatações que consciente e inconscientemente iremos nos basear no presente trabalho de pesquisa, que pretende compreender se realmente as Infra-estruturas escolares podem ou não influenciar na aprendizagem dos alunos. É óbvio que são diversos fatores que podem influenciar na qualidade de ensino e rendimento escolar do aluno, a questão das Infra-estruturas escolares é condição sine-qua-non para efectivação do Processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que, o processo de aprendizagem e o sucesso escolar, estão fortemente relacionadas as instalações e Infraestruturas escolares no seu todo.

Relativamente ao Processo de Ensino e Aprendizagem – “A educação do processo de ensino requer uma compreensão clara e segura do processo de aprendizagem em que consiste, como as pessoas aprendem, tais as condições externas e internas que o influenciam” (LIBÂNEO 1994, p. 14).

Entretanto, na opinião de Teixeira, (2009, p. 233),

Para os alunos, ter acesso a boas condições é indispensável estar no ambiente escolar aceitável e nem sempre é algo simples. Questões sociais têm grande influência na relação do estudante com a escola e, se esse local não tem uma infra-estrutura adequada, é muito difícil ainda manter o aluno engajado. Essa perda de interesse gera a evasão escolar, um dos grandes problemas do ensino no nosso país.

A mesma ideia do autor acima é reforçada por Beltrame et al. (2009, p. 4) “quanto melhor forem as condições de conforto térmico nos ambientes de uma edificação, melhor será o desempenho de quem os ocupa e o aproveitamento didático dos alunos em sala de aula, por isso tornam-se necessárias a análise e avaliação do ambiente”.

“A infra-estrutura escolar é o conjunto de recursos que vão desde o conforto do estudante em posição de aprendiz até o apoio ao ensino, negligenciar a importância dessas adequações tem reflexo directo na eficácia da instituição. Quando estão dentro do contexto favorável, estudantes têm muito mais *chances* de absorver os conteúdos e desenvolverem suas capacidades” (SOARES, 2005, p. 233).

Como foi salientado pelos autores acima, as infraestruturas escolares, quer elas físicas elas motivam aprendizagem do aluno e são fundamentais para o desempenho escolar, no convívio e conforto dos próprios alunos e professores, permitindo o desenvolvimento das relações e do lado crítico de reflexão.

Parafraçando Teixeira (1999, p. 232), afirma ainda que: “a escola sem estrutura física adequada pode criar aos alunos um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade. Neste contexto entendemos que as infra-estruturas escolares

adequadas contribuem de certo modo na estimulação do convívio social e de lazer entre os seus utentes”.

Segundo sustenta o autor acima, uma instituição escolar que não possui infra-estruturas físicas adequadas, desmotiva ao aluno a frequentar e obter resultados desejáveis. Assim, por causa dos aspetos mencionados, podem promover a uma desistência dos alunos e a sociedade no geral. Logo isto quer dizer, o ambiente escolar precisa provocar nos alunos múltiplos interesses sócios educativos.

Relativamente ao Costa (1999, p. 341), para ele “o ambiente escolar pode dar subsídios que influenciam não apenas em ganhos da capacidade cognitiva e motora aos alunos, mas também de socialização dos mesmos. Um ambiente com recursos estruturais escassos torna-se a escola sem vida e sem a menor oportunidade de promover qualquer tipo de atividade instrutiva”.

No que tange ao autor acima, demonstra claramente a insatisfação com as Infra-estruturas escolares e o ambiente escolar, pode levar a ausência e abandono do aluno e conseqüente reprovação.

Segundo, Albernaz et al. (2002, p. 22), afirmam que “os estudos sobre fatores associados ao desempenho têm mostrado grandes diferenças entre as escolas, e essas diferenças são explicadas por diversos fatores, entre eles, o nível socioeconómico das escolas incluindo as Infra-estruturas”.

De acordo com os autores acima, demonstra que o desempenho escolar varia de acordo com as infra-estruturas escolares existentes e suas condições físicas, que isto faz total diferença no desenvolvimento intelectual e cognitivo dos estudantes, quer dizer uma infra-estrutura de qualidade maximiza o aprendizado dos seus alunos e uma infra-estrutura precária, propicia desistência de alunos e no rendimento escolar.

De acordo com o Banco Mundial (2005),

No seu estudo sobre inscrições e retenções no ensino primário e impacto das taxas escolares, aponta fatores e hipóteses plausíveis para explicar as baixas taxas de conclusão. Dos mais citados importa destacar: os constrangimentos do lado da oferta (qualidade da educação, acesso e a condição física da

infra-estrutura escolar e instalações relacionadas). Neste estudo, busco contribuir para a aferição da importância relativa as infra-estruturas escolares, na sua relação com a qualidade de ensino.

A Instituição que temos vindo a citar, reafirma que as taxas negativas de aprovação e a qualidade de aprendizagem esta relativamente ligada as condições que as Infra-estruturas escolares existentes, daí que há necessidade de dar atenção as Infra-estruturas escolares existentes.

Segundo um estudo realizado pelo INDE¹³ (2013), apenas 6,4% dos alunos (com a 2ª classe concluída) encontravam-se capazes de ler e escrever em língua portuguesa.

Para Lima et al. (2010, p. 1), “analisar o espaço escolar é um fator importante para que se possa compreender sua relação com a aprendizagem, uma escola sem uma estrutura física adequada pode criar no aluno um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade”.

Todavia, as infraestruturas escolares podem influenciar na aprendizagem e a qualidade de ensino, uma vez que estas podem causar as desistências escolares, condicionar maus resultados da aprendizagem motivada pela falta de infraestruturas escolares, nisso para que a qualidade de ensino seja a desejada, é necessário que se tome em conta o número de salas de aulas e equipamentos existentes e sua qualidade das mesmas, suas condições físicas internas e externas para que a prática educativa aconteça na maior eficiência e eficácia possível, e isto passa necessariamente pelo acompanhamento do crescimento de número de alunos que entram nos Sistema Nacional de Educação.

As infra-estruturas escolares devem contribuir na atratividade do ambiente escolar de aprendizagem para os alunos e dos professores, através do acesso de recursos didáticos propícios que influenciem na aprendizagem.

Na visão de Garcia (2014, p. 144), A infraestrutura escolar pode ser entendida como “as instalações, equipamentos e serviços necessários para garantir o funcionamento da escola e auxiliar na aprendizagem do aluno”.

¹³ Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

Olhado na opinião do autor, as infraestruturas escolares são indissociáveis ao desempenho escolar e ao funcionamento da escola, nesse sentido o investimento ao sector de educação sobretudo nas infraestruturas escolares pode condicionar a qualidade de ensino através do desempenho cognitivo do aluno.

“Avaliação da qualidade de aprendizagem é feita sobre os elementos visíveis cingindo -se nas dimensões dos padrões de qualidade Infra-Estruturas, Equipamento e Ambiente Escolar” (MINEDH, 2014).

Segundo Satyro e Soares, (2007, p.07), a deficiência de infra-estrutura nas escolas afecta diretamente a qualidade da educação. Prédios e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços desportivos e laboratórios, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos.

Tanto o órgão responsável na tutela do sistema educativo no país, assim como diversos autores acreditam que o rendimento escolar esta relacionado as Infra-Estruturas escolares, os mobiliários e insumos escolares para o garante da eficiência, comodidade e criação de um clima adequado para concretização da aprendizagem. Com isso é preciso que, não haja a diferença entre as escolas públicas e privadas ou mesmo as escolas das zonas rurais e urbanas.

O autor ainda sustentou que, sentir-se confortável é uma das melhores sensações dos seres humanos, noutra vertente as condições desfavoráveis de conforto ambiental são causa de mau desempenho dos alunos. As infra-estruturas têm um papel essencial na formação de toda comunidade escolar, pois garante o conforto e o bem-estar de todos os seus utentes

Assim, as infraestruturas escolares, os espaços físicos devem estimular os estudantes se sentirem motivados a participar das atividades propostas, principalmente quando a escola se tornam num local atraente para os alunos isso enriquece o aprendizado.

Albernaz (2002, p. 23), afirma que, em um cenário de grandes desigualdades regionais e com a enorme disparidade existente entre

as diversas redes de ensino, os estudos sobre fatores associados ao desempenho têm mostrado grandes diferenças entre as escolas, e essas diferenças são explicadas por diversos fatores, entre eles, o nível socioeconómico das escolas.

A reflexão do autor demonstra que, há diferenciação entre as infra-estruturas escolares localizadas nas zonas rurais e urbanas, essa diferenciação influencia nos resultados educativos, sendo que as Infra-estruturas escolares localizadas nas zonas urbanas apresentam um aproveitamento pedagógico satisfatório devido ao ambiente escolar, salas de aula, muros de vedação e espaços físico em que os alunos desfrutam.

Como refere o autor, podemos perceber que deficiência das infra-estruturas escolares, salas de aulas e instalações inadequadas, a inexistência de bibliotecas, espaços desportivos incondicionados, a falta de acesso a livros didáticos, materiais de leitura, a relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos por turma são alguns fatores que afectam diretamente a qualidade da educação.

Por outro lado, a questão da degradação das infra-estruturas não só afecta negativamente aos alunos, atingem a comunidade geral da escola embora em diferentes aspetos. Tomando como princípio a situação actual das escolas de certas escolas primárias do distrito, que apresentam suas Infraestruturas num estado deplorável crítico, é ainda notável que muitos alunos que frequentam naquela instituição de educação carecem de uma motivação intrínseca devido as condições que a escola apresenta, no entanto elas vão por obrigações dos pais e encarregados de educação e esse fator de Infra-estruturas está a influenciar na qualidade de aprendizagem e conseqüente rendimento escolar dos alunos.

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Para a realização desta pesquisa optou - se pela pesquisa qualitativa onde se procurava compreender como as infraestruturas afetam o rendimento pedagógico dos alunos das escolas Primária do distrito de Mandimba. Com esta pesquisa foi possível entender o problema em estudo baseada na realidade a ser pesquisada (AMADO, 2017). Para a

recolha de dados, foi utilizado o processo de inquérito e entrevistas aos professores e alunos pertencentes as escolas em estudo, no Distrito de Mandimba. Para garantir que os dados da pesquisa fossem sintetizados da melhor forma possível, recorreu-se a técnica de análise de conteúdo pois, todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis pois procurou-se interpretar o sentido dos conteúdos manifestados pelo grupo alvo (ANDRÉ; LÜDKE 1986, p. 45), quanto a técnica de Triangulação, o processo interpretativo é realizado, primeiramente, mediante “uma valorização fenoménica e técnica dos dados primários, em si mesmos e à exaustão”. E, posteriormente, num segundo movimento analítico, as informações devem ser “contextualizadas, criticadas, comparadas e trianguladas” (GOMES et al., 2010, p. 185).

No âmbito da obediência as questões éticas do presente estudo, foi necessário codificar os nomes dos entrevistados atribuindo a letra “P” seguida de um número (P-1 e P-2), e a letra “A” seguida de um número (A1, A2, A3 e A4). A letra “P” significa professor e a letra “A” significa aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e discussão dos resultados foi feita com base nos seguintes aspetos: a) contributo das infraestruturas escolares no rendimento pedagógico; b) recursos ou equipamentos escolares que podem afetar na qualidade de ensino; c) estratégia implementada pela escola na melhoria das infraestruturas escolares e do rendimento dos alunos.

Contributo das infraestruturas escolares no rendimento pedagógico

Pretendíamos com esta categoria perceber junto dos professores e alunos até que ponto as Infraestruturas escolares afetam o rendimento pedagógico, para o efeito foi colocada a seguinte questão: como as infraestruturas afetam o rendimento pedagógico dos alunos? Desta pergunta foram colhidas as seguintes respostas:

P1, 2 e 3: “as infraestruturas escolares podem afetar o rendimento pedagógico e propiciar ao aluno um desenvolvimento humano, científico e tecnológico”.

P4: “as Infraestruturas escolares nem sempre podem afetar o rendimento, desde que haja material didático dentro da sala de Aulas”.

A1, A2, A3, A4, A5 e A6: “as infraestruturas de construção convencional motivam a permanência do aluno na escola e as infraestruturas precárias desmotivam e conseqüente abandono escolar”.

Diante as respostas colhidas, percebemos que o entrevistado (P4), não acredita que as infraestruturas escolares sejam o fator para o rendimento pedagógico e ao passo que os entrevistados (P1, P2 P3, A1, A2, A3, A4, A5 e A6) são unânimes em afirmar que as infraestruturas afetam o rendimento pedagógico. Ora com base nas respostas, podemos fazer uma análise mais perspicaz considerando assim que as deficiências nas paredes, na cobertura como ilustra a figura 1, podem de uma maneira muito drástica contribuir negativamente no rendimento pedagógico. Deste modo Satyro e Soares, (2007, p. 7), sustentam este ponto de vista alertando que “a deficiência de infraestrutura nas escolas afeta diretamente a qualidade da educação”. Além disso, Teixeira (1999, p. 232), chama atenção segundo a qual “a escola sem estrutura física adequada pode criar aos alunos um quadro mental de abandono ou de desvalorização da educação pelo Estado e até mesmo pela sociedade”. Isto é mais destacado quando nota-se uma diferenciação das condições de uma escola com a outra.

Figura 1: Salas precárias



Fonte: Acervo próprio

Figura 2: Salas convencionais



Fonte: Acervo próprio

As figuras 1 e 2 mostram as desigualdades em termos de infraestruturas educacionais. Esta desigualdade vai se verificar também no nível de aprendizagem e conseqüentemente no rendimento escolar. Este aspeto reconhecido pelo MINEDH (2014), ao fazer menção de que a “avaliação da qualidade de aprendizagem é feita sobre os elementos visíveis cingindo -se nas dimensões dos padrões de qualidade infraestruturas, equipamento e ambiente escolar”.

Recursos ou equipamentos escolares que podem afetar a qualidade de ensino

Relativamente aos recursos/equipamentos que podem afetar a qualidade de ensino, foi colocada a seguinte pergunta: quais são os recursos ou equipamentos relacionados com as Infraestruturas escolares que podem afetar na qualidade de ensino nas Escolas Primárias do distrito de Mandimba? Desta questão surgiram as seguintes respostas:

P1, P2, A1, A2 e A3: infraestruturas físicas da escola, murro de vedação, bibliotecas, Material escolar, recursos tecnológicos básicos para suporte de desenvolvimento do ensino e aprendizado e espaços de convivência para desenvolvimento social;

P3, P4, A4, A5 e A6: infraestruturas físicas da escola ou salas de aulas de construção precária, falta de murro de vedação, material didático e espaço físico.

Os depoimentos dos nossos entrevistados demonstram-nos uma diferenciação entre as respostas colhidas dos professores e alunos que frequentam nas escolas com infraestruturas convencionais e das escolas com infraestruturas precárias. Os depoimentos levaram-nos a perceber que a aprendizagem em salas de aula deficiente tem como conseqüências os resultados baixos dos alunos, e por conseqüente o maior índice de reprovações e desistências. É neste contexto que Beltrame *et al.* (2009, p. 4), diz que “quanto melhor forem as condições de conforto, de ambientes e de edificação, melhor será o desempenho e o aproveitamento dos alunos”, e assim quando estão dentro do contexto favorável, estudantes têm muito

mais *chances* de absorver os conteúdos e desenvolverem suas capacidades” (SOARES, 2005, p. 233).

Estratégia implementada pela escola na melhoria das infraestruturas escolares e do rendimento dos alunos

Com objetivo de perceber dos professores e alunos sobre a estratégia implementada para lidar com problemas das infraestruturas escolares e melhorar o rendimento pedagógico, fez a seguinte questão: que estratégias a escola deve implementar para lidar com problemas das Infraestruturas escolares e melhorar o rendimento dos alunos? As respostas foram as seguintes:

P1 e P2: uso de material didático adequado a realidade das infraestruturas existentes na escola;

P3 e P4: melhoria das metodologias de ensino a serem adotadas principalmente nos dias de mau tempo.

A1, A2, A3, A4, A5 e A6: proporcionar infraestruturas adequadas para um ambiente favorável ao ensino.

Dos dados colhidos percebemos grande parte dos entrevistados alertam para a melhoria das condições físico-ambientais, por tendo melhores infraestruturas, pintado e organizado faz o aluno se sentir acolhido, disposto a usufruir o que o espaço oferece e empenhado-se em aprender mais.

Assim, recorrendo ao Teixeira, (2009, p. 233),

Para os alunos, é indispensável ter acesso a boas condições e estar no ambiente escolar aceitável. Se esse local não tem uma infra-estrutura adequada, é muito difícil ainda manter o aluno engajado. Essa perda de interesse gera a evasão escolar, um dos grandes problemas do ensino no nosso país.

A mesma ideia é reforçada por Beltrame et al. (2009, p. 4) ao referir que “quanto melhor forem as condições de conforto térmico nos ambientes de uma edificação, melhor será o desempenho de quem os

ocupa e o aproveitamento didático dos alunos em sala de aula, por isso tornam-se necessárias a análise e avaliação do ambiente”. Outrossim, algumas estratégias para lidar com os problemas das infraestruturas consistem em envolvimento de toda a comunidade escolar nas questões internas da escola; A Direcção da escola deve sensibilizar aos pais encarregados de educação e a comunidade em geral para ajudarem na manutenção das infraestruturas existentes e construção de novas salas.

Aprendizagem em salas degradadas é desmotivador quer para o aluno assim como para o próprio professor, principalmente nos dias em que há mau tempo, vendaval e chuva, o professor não tem tido formas que lhe permitam uso de diversos métodos e matérias de ensino limitando-se apenas a busca de alternativas não viáveis, prejudicando influencia negativamente o processo de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Este estudo tinha como objetivo compreender a relação existente entre as infraestruturas escolares do rendimento pedagógico dos alunos das escolas Primária do distrito de Mandimba. Para isso optou-se por uma pesquisa explicativa suportada por uma abordagem bibliográfica e as técnicas de entrevista e observação direta para a recolha de dados.

A partir dos resultados, pode-se concluir que as principais causas que influenciam na aprendizagem são as infra-estruturas escolares disponíveis, sobretudo a degradação das salas de aulas de construção precária, que foram construídas através da colaboração entre a Direcção da escola e as comunidades circunvizinhas. A rede escolar cresceu, o número de alunos aumentou e as autoridades competentes não acompanham o crescimento da rede escolar com a implantação das infra-estruturas escolares, que por sua vez influencia o processo de ensino e aprendizagem.

Foi notório também com base no estudo realizado que nos dias de registo da chuva e vendaval as aulas decorrem em condições muito

péssimas e por vezes o processo de ensino e aprendizagem é paralisado ou condicionado devido aos problemas de desalojamento da cobertura nas salas de aulas e isso faz com que maior parte dos alunos desistam ou abandonam o ensino.

Por esta razão que chegamos a inferir que as infraestruturas desempenham um papel preponderante no processo de ensino e aprendizagem, deste modo é pertinente que as entidades competentes criem condições como construção de salas convencionais que permitam a concretização do processo de ensino e aprendizagem permitindo um ensino de qualidade. Pode-se assim envolver as comunidades locais a participar ou compartilhar na construção de salas de aulas convencionais.

Referências

ALBERNAZ, Ângela et al. **Qualidade e equidade na educação**. Rio de Janeiro. 2022.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Atlas. 1993.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público e necessidades Básicas de aprendizagem**. Maputo.1990.

BELTRAME, Mauria Bontorin; MOURA, Graziella Ribeiro Soares. **Edificações escolares: infra-estrutura necessária ao processo de Ensino e aprendizagem escolar**. São Paulo Cortez. 2008.

GARCIA, Paulo Sérgio. **Um estudo de caso analisando a infra-estrutura das escolas de ensino fundamental. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**. Curitiba. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didáctica**. São Paulo, Brasil. Cortez Editora. 1994.

LIMA, Francisco de Souza. et al. **A importância do uso de recursos didáticos alternativos no Ensino de química: uma abordagem sobre novas metodologias.** Goiânia. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, *Marli* Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MINEDH. **Padrões e indicadores de qualidade de educação em Moçambique.** Maputo.2014.

SATYRO, et al. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005.** Brasília: IPEA. 2007.

SOARES, José Francisco. **Qualidade e equidade na educação básica: factos e possibilidades.** In: Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 2005.

TEIXEIRA, Roberta Araújo. **Espaços, recursos escolares e habilidades de leitura de estudantes da rede pública-**Editora Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro. 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades.** Salamanca.

Capítulo 13

AVALIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DO CURRÍCULO LOCAL: ESTUDO COMPARATIVO DAS COMUNIDADES DE MITAVA E NOMBA-CIDADE DE LICHINGA

Lourenço Celestino Tomás

Geraldo Vernijo Deixa

Maria Isabel Moura Nascimento

INTRODUÇÃO

O presente trabalho intitulado, “avaliação dos conteúdos de currículo local: um estudo comparativo dos conteúdos do Currículo local das escolas das comunidades de Mitava e Nomba-Cidade de Lichinga” pretende analisar os processos de recolha, sistematização e integração dos saberes locais nas escolas. Objectiva também a produção de um manual que resultará da sistematização dos dados colectados através de questionários e entrevistas.

Um estudo sobre os saberes locais tem uma grande importância porque, de um lado, a orientação mundial para a educação assenta sobre a construção do conhecimento que ligue o ser humano com o seu meio

cultural. Nesse sentido, a responsabilidade da educação é descobrir os fundamentos culturais dos alunos para reforçar a solidariedade e construir as identidades dos grupos.

À luz das recomendações, Moçambique realizou uma terceira reforma curricular operada de forma faseada. A primeira fase da terceira reforma começou no Ensino Básico, em 2003. Nesse ano, foram escolhidas 22 escolas pilotos a nível do país. Em 2004 foi introduzido na sua generalidade em todas as escolas do país. A terceira reforma curricular focaliza-se nos aspetos da cultura local, na ligação escola-comunidade e no desenvolvimento das competências. Para a integração dos aspetos da cultura na escola, abriu-se um espaço denominado currículo local.

O Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (INDE), O CL Visa formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, para o efeito, os programas de ensino devem prever uma carga horária de 20% do total do tempo do currículo nacional para a acomodação de temas relacionados com o CL (MINED, 2003). Desta forma, o CL é visto como uma ferramenta indispensável para a formatação de um individuo capaz de gerar mudanças em si, a família e a sociedade onde ele seja inserido por meio de iniciativas que promovam o espírito criativo e empreendedor usando dos conhecimentos e habilidades locais.

Segundo Pacheco (1996, p. 16), este conceito, etimologicamente, provém do termo latino *currere*, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma, de sequência ordenada e outra, de noção de totalidade de estudos. Já no Séc. XVII, “o vocábulo currículo era utilizado nos países anglo-saxónicos, para designar pista circular de atletismo ou uma pista e percurso para carros de corrida de cavalos”. A complexidade com a qual o termo currículo está carregado deve-se a sua origem com múltiplos sentidos, se não vejamos:

Na perspectiva de Ribeiro (1990, apud PACHECO, 1996), elucida a afirmação acima, considerando que o currículo não possui um sentido unívoco, existindo desse modo uma diversidade de funções e conceitos em função das perspectivas que se adoptam, facto que vem a traduzir-se

por vezes, em alguma falta de precisão acerca da natureza e âmbito do currículo.

À semelhança de Ribeiro e Huebner (1956, apud PACHECO, 1996, p. 22), reporta o facto da falta de precisão do termo currículo, em que para si, a palavra currículo “aponta para diversas e inclusive divergentes intenções dos educadores; está carregada de ambiguidades, falta - lhe precisão, especialmente no que se refere aos programas educativos das escolas”. Contrastando, Tanner (1987, apud PACHECO, 1996), aponta que o currículo pode-se definir tendo em conta a duas dimensões; formal e informal.

Para o autor, o currículo formal corresponde ao conjunto de conteúdos a ensinar (organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Enquanto o currículo informal constitui o conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.

Apesar das divergências aparentes há que considerar as contribuições segundo as quais o currículo, enquanto projecto educativo-didáctico encerra três ideias-chave: i) a de um propósito educativo planificado no tempo e no espaço em função de finalidades; ii) a de um processo de ensino-aprendizagem com referência a conteúdos e atividades e; iii) a de um contexto específico- o da escola ou organização formativa. Para o INDE, o Currículo Local é uma componente do currículo nacional que integra aspetos de cultura local. O currículo local constitui uma das inovações fundamentais que vai perpassar todo o sistema do ensino moçambicano. De facto, para dar continuidade a reforma do Ensino Básico, foi operada a reforma curricular do Ensino Secundário Geral, em 2007. No ano seguinte, foi introduzido o currículo do Ensino Secundário em todas as escolas. Nesse currículo, é sublinhada mais uma vez, a componente do currículo local.

A reforma curricular deste Subsistema do ensino moçambicano dá relevo a busca e o resgate dos aspetos da vida quotidiana, ou seja, resgata a cultura local construída e partilhada pelos sujeitos nas suas relações

vitais. Ainda na lógica do currículo local, a Universidade Pedagógica (UP) introduziu um curso de licenciatura em Ensino Básico no qual se lecciona Metodologia do currículo local e, em 2008, no Curso de Mestrado em Educação Formação de Formadores, introduziu a disciplina de Práticas curriculares na escola: currículo local e prática pedagógica dos professores.

Estas disciplinas discutem sobre os critérios metodológicos de construção e disseminação do conhecimento, da história e da cultura locais. Elas discutem sobre as formas pelas quais a escola moderna dialoga com a cultura tradicional autóctone. Na verdade, uma das grandes preocupações da escola pós-moderna é o diálogo entre a cultura local e a cultura universal; a escola e a comunidade; a prática e a teoria. Para isso, a escola advoga uma convivência, uma construção de novos valores e novos saberes voltados à prática do aluno.

De acordo com o MINED (2003, p. 27), os conteúdos locais devem ser estabelecidos com conformidade com as aspirações das comunidades, o que remonta o estabelecimento de uma negociação sistemática entre as instituições educativas e as respectivas comunidades, integrando as matérias propostas por meio de consenso entre as partes para permitir que o aprendizado aconteça num clima favorável.

Nesta óptica, os conteúdos do CL são seleccionados observando a participação dos professores que fazem a recolha e sistematização da informação, os líderes e autoridades locais; pais ou encarregados de educação; representantes de diferentes instituições que sugerem conteúdos que correspondam as necessidades locais de aprendizagem. Desta forma, esta pesquisa objectiva analisar de que forma as comunidades assumem os conteúdos de CL de maior relevância para as comunidades nas escolas do Distrito de Lichinga. Especificamente a pesquisa procurou identificar os conteúdos de CL que as comunidades assumem de maior relevância nas escolas; descrever os critérios de selecção dos conteúdos de CL e aferir o papel das comunidades na identificação e implementação dos conteúdos do currículo local. O CL é uma das importantes inovações do novo currículo do EB que entrou em vigor em 2004 nas escolas básicas de todo o país. Trata-se de uma componente que visa o desenvolvimento

das competências básicas para a vida, na perspectiva de que o aluno termine o nível básico obrigatório (6ª classe), preparado para a vida, no exercício da cidadania e no trabalho. O aluno em alusão deverá ser capaz de exercer alguma atividade útil para si, sua família e para uma inserção efectiva na sua comunidade e sociedade em geral.

De acordo com o PCEB (Plano Curricular do Ensino Básico), a planificação e implementação do CL exige um efectivo envolvimento da sociedade civil, dos pais e encarregados de educação através dos conselhos de escolas, das direcções das escolas, dos alunos e dos professores, em sessões de grupos de disciplinas, etc.

O que se tem verificado em muitas escolas do EB em Moçambique e, particularmente na província de Niassa e no local estudado Nomba - Lichinga é que, na realidade, as ações didáctico- pedagógicas do CL não são evidentes, fazendo com que os alunos terminem a 6ª classe sem demonstrarem o desenvolvimento das competências acima referidas.

Assim, partindo do pressuposto de que nas escolas do EB em referência não decorre a concretização efectiva dos objetivos do CL e no caso de se concretizar de que forma. Coloca-se a seguinte pergunta de partida:

Até que ponto a comunidade é envolvida na identificação e integração dos conteúdos locais e que estratégia a escola tem usado para que a comunidade participe de forma activa neste processo?

Neste sentido, o estudo pretende compreender de que forma as comunidades de Ntoto e Mitava seleccionam os conteúdos do currículo local de maior relevância das suas comunidades. Especificamente o estudo irá:

- a) Discutir os conceitos de Currículo, Currículo Local e Competências;
- b) Identificar os conteúdos currículo local que as comunidades de Mitava e Ntoto aferem de maior relevância;
- c) Descrever que estratégias que as comunidades de Mitava e Ntoto aplicam na classificação dos conteúdos do currículo local;

O trabalho baseou-se numa abordagem qualitativa, com recurso a dois instrumentos: o questionário e a entrevista semi-estruturada. Esses instrumentos foram aplicados a 6 professores, 3 directores de escolas e 6 membros da comunidade.

Tabela1: Universo em estudo

Classe	Alunos			Professores			Gestores da escola			Membros da comunidade		
	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM	H	M	HM
4 ^a	218	108	325	03	03	06	03	00	03	04	02	06
5 ^a	111	81	192									
Total	329	189	517	03	03	06	03	0	03	04	02	06

Fonte: A pesquisa

O estudo sustentou-se numa pesquisa de campo de cunho bibliográfica e documental, de forma a seleccionar a informação pertinente para o estudo da problemática seleccionada. 24 A nível prático, a técnica utilizada na recolha dos dados foi o questionário. É importante salientar que as questões mistas, apresentaram perguntas fechadas e abertas onde o questionado teve a oportunidade de responder livremente (LEITE, 2001). O questionário misto é um sistema de recolha de dados constituídos por uma série ordenada de perguntas abertas e fechadas que devem ser respondidas por escrito com ou a sem presença do entrevistador, (LAKATOS; MARCONI, 2010).

O autor parte do pressuposto de que o CL é uma das componentes do novo currículo do EB que é concebido localmente tendo em conta os conhecimentos teórico-práticos e culturais de todos os atores educativos (professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação, a sociedade civil e outros) em que as comunidades participam através de organismos tais como conselhos de escola, entre outras formas de participação.

Desta forma, importa salientar que a implementação do CL não está a ser manifestada em alguns cantos do país, no entanto que conteúdo programático os Centros de Formação de Professores Primários, não possui na sua grade curricular a componente Saberes locais.

Portanto, o trabalho procurou proporcionar estratégias de viabilidade da mesma de forma a criar abertura dos conhecimentos locais julgados úteis para aquela comunidade. Na vida prática as crianças daquela comunidade poderiam ser capazes de saber fazer rede para pesca, esteiras, cestos, batuques, panelas de barro, tecelagem. Conhecimento este que poderia oferecer o espírito de empreendedorismo para as comunidades locais.

Estudos realizados nesta matéria, a que se teve acesso, referem-se aos aspetos mais gerais sobre a concepção e implementação do CL em Moçambique. Essa bibliografia consultada, pouco aborda concretamente um estudo para perceber como é que as escolas levam a cabo o CL e ao mesmo tempo perceber as razões da não concretização efectiva desta importante componente do EB, envolvendo, pelo menos 2 escolas com realidades geográficas diferentes.

Para a província de Niassa sobretudo no distrito de Lichinga os resultados desta pesquisa poderá servir de base de reflexão sobre a matéria do CL e ao mesmo tempo contribuir para o melhoramento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem no EB. No caso particular dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia do distrito de Lichinga, o estudo pretende reforçar a capacidade institucional de intervenção consciente nesta componente curricular, visando a melhoria da qualidade do EB ao nível do distrito e Província em geral.

O *corpus* deste trabalho traz como inovações: i) a reflexão crítica sobre os aspetos ligados à planificação e implementação do currículo local na Província de Niassa; ii) a discussão dos conceitos-chave e indispensáveis na abordagem curricular no EB em Moçambique; iii) a apresentação e discussão dos obstáculos de implementação deste currículo na escola do EB abrangida; iv) os procedimentos metodológicos de levantamento e validação dos saberes, valores e práticas locais na escola estudada; v) as sugestões metodológicas de planificação institucional do CL que mudaram em grande medida a actual realidade e vi) uma proposta de fórmula matemática para o cálculo do tempo real ou aproximado de abordagem do CL na sala de aula. Este estudo realizou-se numa das escolas primárias da cidade de Lichinga porque a escola é uma das referências do Distrito

e localiza-se na sede do mesmo, esta, absorve maior parte dos alunos locais, mas também, verificou-se se as ações didáticos-pedagógicos no que tange ao CL são evidentes na escola estudada e no Distrito em geral.

As escolas em análise

Devido a impossibilidade de abranger todo o universo das escolas do Ensino Básico da cidade de Lichinga, o autor seleccionou apenas duas escolas pelas seguintes razões:

- A) A EPC 1 é uma escola situada nas redondezas da cidade e por sinal a sede da ZIP e nela estuda maior número de alunos provenientes da mesma área e com uma forte influência de práticas culturais locais vulgo Unhago e outras. Neste sentido o autor assumiu que o conjunto de sabres, valores e práticas que constituiriam o CL a ser leccionado nesta escola, estaria relacionado com o tipo de atividades semi-urbanas.
- B) A EPC 2 situa-se de igual modo na mesma cidade, entretanto, difere da 1 porque situa-se no outro bairro e atende os alunos provenientes dos bairros suburbanos. Similarmente, o conjunto de habilidades, convicções que possam prefazer o currículo local estaria relacionado com as atividades locais.

Contrastando estas duas realidades geográficas e socioculturais a pesquisa pretende compreender de que forma os conteúdos do currículo local são assumidos de valor.

Inovações do novo currículo do EB

Constituem inovações deste currículo, os Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a Distribuição dos Professores do 3º Ciclo; a Promoção Semiautomática e a Introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica.

Dentre as várias inovações do NCEB, importa fazer referência ao Currículo Local (MINED, 2003).

A implementação do currículo local na cidade de Lichinga

Nas duas escolas, o objecto da pesquisa, as Direcções das escolas, os professores e a comunidade apresentaram várias razões da não inclusão efectiva dos conteúdos do currículo local nos planos curriculares. Os argumentos tomados por cada grupo dos questionados e entrevistados diverge, senão vejamos:

Para os gestores escolares, os professores são desleixados para que o currículo seja implementado, isto é, estes não se entregam plenamente nos processos de planificação.

Para os professores, há falta de clareza e pouca formação ou capacitação em matérias de planificação em selecção dos conteúdos do CL. Os professores vão mais além ao afirmarem que os membros da comunidade, não possuem o nível escolástico desejável para em pé de igualdade avaliarem e discutirem os conteúdos tidos como de maior relevância para o ensino básico.

Quando se procurou saber do ano que entrou em vigor o NCEB em Moçambique e na escola visada, os resultados aqui obtidos foram os seguintes: três (03) participantes afirmaram que este currículo iniciou nessa escola em 2004 e os restantes que correspondem a dois (02) participantes apresentaram respostas que variam entre o ano 2000 à 2007. Com estas respostas, reforçadas pelas entrevistas direccionadas a estes, acredita-se que o referido currículo entrou em vigor em 2004, visto que a maioria respondeu positivamente a este período.

Quando se procurou saber do que os participantes entendem e incluem conteúdos do Currículo Local, obtivemos as seguintes respostas:

- ▶ (DIR) as escolas ressentem-se da falta de materiais como manuais orientadores para a implementação do CL.
- ▶ (DIR 2) não há sessões de capacitação e apoio pedagógico por parte dos SDEJT para a implementação dos conteúdos locais.

De salientar que os gestores escolares em causa tem conhecimento sobre o CL mas dificilmente são criados espaços para replicar os conhecimentos ao nível dos professores e a comunidade escolar.

Por outro lado os membros da comunidade afirmam não haver oportunidade de serem inclusos e muito menos consultados acerca dos processos de planificação, ademais se há tais convocatórias circunscrevem-se apenas quando há intrigas ou desentendimentos para ajudar a solucionar.

De referir que algumas das afirmações referem-se ao uso da metodologia baseada na transmissão da teoria na sala de aula, dando pouca atenção as atividades praticas.

Quanto aos professores eles afirmam que:

- ▶ A direcção da escola não prioriza ou quase nada fala sobre a elaboração ou planificação de sessões para elaborar o currículo local.

Matérias dos CL ensinados na escola e metodologia usada.

Quando procurou-se saber das matérias do currículo local que estão sendo ensinados aos alunos, como são ensinados (metodologia – na prática), quais são os recursos que utilizam e como fazem a avaliação dos conteúdos do currículo local, na escola estudada, os resultados obtidos quanto a esta questão, todos responderam que falam do fabrico de painéis de barro e pilão. Como também, estes usam a metodologia de aulas teóricas, “somente usamos quadro, giz, em suma desenhamos” (Ps).

Diante disso, pode ser perceber que esses saberes deveriam ser integrados com ajuda da CE. Deveriam dar a prática e não somente a teoria para o aluno saber fazer. Fazem de tudo para cumprir com os objetivos do CL mas sem sucesso.

Identificação de conteúdos do CL

Quando procurou-se saber de como têm identificado os conteúdos para integrar no currículo local, obtivemos as seguintes respostas:

“Identifico Pessoalmente (P1).

“Sozinho (P2 e P3).

“Pessoalmente, mas necessitamos de dar dinheiro e convidar uma pessoa da comunidade para ensinar (P4).

Eles afirmam que existe o CE, mas que não se faz sentir e o professor é autónomo em escolher o que quer ensinar, o que se traduz a falta de integração dos conteúdos do C L nos planos de aula da escola.

Considerações finais

As razões que levam a não concretização efectiva do CL são: i) a abordagem do CL na escola estudada ainda encara uma diversidade de constrangimentos que levam a que os professores não reúnam habilidades e capacidades para o efeito. Esta situação é extensiva à direcção da escola. ii) falta da brochura de CL produzida tendo em conta a realidade da localização geográfica, social e cultural. Na escola estudada por exemplo, não foi possível ter acesso a alguma brochura, nem a que foi produzida pelo INDE, cuja referência se fez no capítulo anterior; iii) A complexidade do processo de planificação leva a que parte significativa de professores não se beneficie de oportunidades para capacitação em matéria de levantamento do conjunto de saberes, valores e práticas de âmbito local para sua leccionação nas várias disciplinas do EB; iv) complexidade do processo de planificação estão os seguintes fatores da não concretização do CL: falta de um projecto pedagógico na escola que poderia nortear as ações de planificação e implementação efectiva do CL; fraca supervisão pedagógica das atividades lectivas na escola especialmente as de implementação do CL; falta de uma orientação clara das tarefas do director da escola no referente à disseminação dos conteúdos que se abordam nas formações em que têm participado sobre a planificação do CL; v) falta de oportunidade de capacitação abrangente aos professores na componente de planificação curricular; a complexidade do processo de planificação do C L leva a que não se observem rigorosamente as etapas deste processo (desde o nível macro, meso e micro); ineficiência da oficina pedagógica existente na escola, na qual os alunos poderiam consolidar a teoria pela prática; falta de envolvimento massivo das comunidades na vida escolar, bem como nos processos de planificação; frágil funcionamento do conselho de escola e; deficiente conhecimento das estratégias de enquadramento dos saberes locais nos planos de aula.

Os conteúdos do currículo local deveriam ser planejados de forma consciente e tendo em conta a realidade da escola, e exige-se uma constante capacitação da direcção da escola, professores e envolvendo permanentemente as comunidades locais.

Nesta pesquisa, foram consideradas as actuações dos gestores e dos professores na gestão e implementação das inovações curriculares, com relevância para as que se referem às novas disciplinas e ao critério de avaliação dos alunos do ensino básico.

É preciso reforçar que são os gestores e docentes os atores principais da acção educacional na escola. Por isso, a importância de analisar como eles actuam perante as mudanças que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem nas suas escolas. Percebeu-se, com o estudo aqui realizado, que a implantação do currículo local do ensino básico tem conhecido um percurso com alguma sinuosidade, originado das dificuldades desses agentes na interpretação do que está plasmado nessa nova política curricular, devido à sua deficiente formação ou, então, ao pouco envolvimento no momento da sua construção

É assim que no contexto das políticas educacionais, devemos lembrar que os professores e demais profissionais exercem um papel activo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação do CL.

Referências

AUSSE, Luis. **Inovação e mudanças nas práticas pedagógicas no currículo local do ensino básico em Lichinga**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação e Comunicação, Universidade Católica de Moçambique, Lichinga, 2014.

BARROS, Rosiane. **Metodologia da Investigação: Guia Para Auto-aprendizagem**. Universidade Aberta, 2000.

BASÍLIO, Guilherme. **Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico**. São Paulo, 2006.

CANTO, Cleunisse Rauen De Luca. **Contribuições da abordagem curricular por competências para uma aprendizagem significativa**. 2008. In E-Tech: Tecnologia da Competitividade Industrial, Florianópolis, Brasil, Vol. 1, [online] arquivo capturado em 28 de Março de 2016.

CASTIANO, José Paulino. **O Currículo local como espaço social de coexistência de discursos: estudo de caso nos distritos de Bárue, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio -Moçambique**. Revista E-Curriculum. São Paulo, Vol. 1, [online] arquivo capturado em 12 de Fevereiro de 2005.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. (9ª ed.), Brasil: Vozes., 2007.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didáctica geral**. (7ª ed.). São Paulo: Editora Ática, 2011.

INDE. **Sugestões para abordagem do currículo local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade**. Manual de apoio ao professor, 2003.

INDE/MINED. **Plano curricular do ensino básico. Objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**, 2003.

INDE/MINED. **Plano curricular do ensino básico. Objetivos, política, estrutura, plano de estudo estratégias de implementação**. UNESCO, 2008.

JAMISSE, Olga Judite. **Elementos curriculares considerados essenciais na elaboração dum currículo local**. In Revista Síntese, no 7, Ano III, FCS, Maputo, 2006.

LAITA, Martins dos Santos Vilanculos. **A universidade em questão- uma leitura do processo de bolonha no contexto moçambicano**, (1ªed.). Moçambique: fundação AIS, 2015.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Sociologia geral**, (7ª ed). São Paulo: Atlas S. A, 2002.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Didáctica**. (17^a ed.). São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCK, *Heloisa*; FREITAS, Katia Siqueira de; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**, (6^aed.). Brasil: DP&A, 2002.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MACHAVA, Paulino. **Educação, cultura e gestão do currículo local um estudo de caso**. Moçambique, 2015.
- MEZZAROBBA, Monteiro. **Metodologia de elaboração de trabalho científico**. (3^aed.). São Paulo: Atlas, 2009.
- MINED. **Plano estratégico da educação**, Maputo, 2003.
- MINED. **Currículo local do ensino básico em Moçambique: Finalmente os Saberes Locais Vão Entrar Oficialmente na Escola?** in Revista Síntese, no 6, Ano II, FCS, Maputo, 2006.
- MOREIRA, António Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. s/ed. São Paulo: CORTEZ, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo, cultura e formação de professores**. Revista Educar, Curitiba: Editora da UFPR, 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.
- PACHECO, José Augusto. **Teoria e Práxis**. (3^aed.). Portugal: Porto Editora, 2001.
- PALÁCIOS, Marcos. **O medo do vazio: comunicação, socialidade e novas tribos**. Salvador: UFBA, 2001.
- PERRENOUD, *Philippe*. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERUZZO, Cíclia M. Krohling; VOLPATO, Marcelo de Oliveira. **Conceitos de comunidade, local e região: inter- relações e diferenças**. In: ii colóquio binacional brasil- México de ciências da comunicação. São Paulo, 2009.

PARTE II

ENSINO TÉCNICO-PROFISSIONAL E A EMPREGABILIDADE JUVENIL

Capítulo 14

O IMPACTO DO ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL (ETP) NO MERCADO DE EMPREGO EM MOÇAMBIQUE

*Lidofonso Ernesto Michone
Mateus Lourenço André*

INTRODUÇÃO

O Ensino Técnico Profissional surgiu com a revolução industrial no século XIX vinculada ao sistema clássico de uma forma distinta. A maioria dos candidatos era população de classe social baixa que pretendiam oferecer uma mão-de-obra qualificada ao mercado. Na realidade Moçambicana, o Ensino Técnico-Profissional teve a sua gênese a partir da Escola de Artes e Ofícios de Moçambique fundada em 1878, no período colonial. Tinha a missão de formar Moçambicanos com uma instrução específica que garantia o saber fazer, oferecendo conhecimentos e competências técnicas e necessárias para o exercício de determinada profissão, dando acesso direto ao mercado de trabalho, por forma a assegurar o desenvolvimento do sector produtivo.

Segundo Libaneo (1994), afirma que, “a instrução está relacionada à formação e ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, mediante o domínio de certos conhecimentos”.

O posicionamento deste autor leva-nos acreditar que, todo indivíduo já nasce com uma vocação que deve ser motivada e aproveitada para gerar conhecimentos específicos da sua vocação com vista a aprimorar o seu saber direcionado. Esse pressuposto vem sendo materializado em formações específicas de indivíduos vocacionados, inspirados para uma determinada área de conhecimento. O Sistema Nacional de Educação em Moçambique contempla o ETP, sendo como, uma ferramenta prioritária que constitui agenda de impacto no desenvolvimento socioeconómico do país.

A materialização desse desidrato, o Governo consagrou um dispositivo legal, que define as estratégias, objetivos e metas a serem alcançadas, na componente do ETP no país, a lei 6/2016, 16 de Junho, Lei da Educação Profissional (atualmente em vigor). Constam nessa lei, pressupostos básicos sobre o anseio de formação de profissionais na educação profissional. Na perspectiva prática, a lei vem sendo implementada não como se pretendia devido a vários fatores, em especial de carácter político e económico. As qualificações profissionais, de formandos a vários níveis, estão previstas nesse dispositivo, destacando que:

A formação profissional realiza-se através da concentração do processo formativo numa determinada área profissional, ajustada ao Quadro Nacional de Qualificações Profissionais e visa responder às exigências específicas do mercado de trabalho, para alavancar a economia nacional ou da atividade pública, empresarial ou social. (Lei 6/2016 do ETP seção 3, artigo 12)

O Ensino Técnico Profissional faz parte integrante do SNE, pois este garante ao cidadão um caminho aberto para o mercado de emprego ou empreendimento. O objetivo deste artigo é responder a pergunta: “*Qual é o contributo do ETP na redução do desemprego em Moçambique?*” Optamos por um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, através de consulta de livros, artigos com temáticas relevantes ao tema.

O material bibliográfico achado relevante e que superou com maior destaque, o desenvolvimento do presente estudo, foi a lei 6/2016, 16 de Junho, Boletim da República de 16 de Junho de 2016, 1 série, número 71-lei 6/2016, a lei do Ensino Técnico Profissional; Discurso do ministro da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional Prof. Doutor eng.º Jorge Olívio Penicela Nhambu, (2019); Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional (2018-2024); - Módulo de Empreendedorismo (PESD) 1º ciclo; Muhacha Benney (2020). Ensino Técnico Profissional em Moçambique – Maputo; PIREP (2011), Certificado B em Educação Profissional: Formador da Educação Profissional. Maputo- Moçambique.

Revisitou-se também outras fontes afins ao tema, regista na relação da bibliografia consultada ao longo da construção do artigo, e que as mesmas (fontes), consta nas referências bibliográficas em anexo.

QUADRO TEÓRICO

Ensino técnico profissional

Como nos referimos na nota introdutória que, o ensino técnico profissional, dedica-se ao desenvolvimento integral de profissões aos cidadãos. Uma aprendizagem que consiste a aprimorar vocações de pessoas, por forma a adquirir competências e habilidades de saber fazer, ou transformar matéria simples em coisa útil.

O ensino Técnico profissional constitui uma base do desenvolvimento de qualquer nação ou país, pois que, este campo de ensino, permite que o formando adquira conhecimentos específicos e bem direcionados de forma criteriosa, de modo que se consiga sair do conhecimento teórico para o exercício prático.

A lei 6/2016 de 16 de Junho, o dispositivo legal que legitima ação da atividade sobre a educação profissional, na seção 1, artigo 1), afirma que, “o ensino técnico profissional é parte da educação profissional e integra as instituições do ensino de nível Básico e de nível Médio”.

Segundo a lei supracitada, a formação técnica profissional de jovens e adultos em Moçambique, maioritariamente frequenta intuições de

formação com nível básico ou médio, em cursos diversificados, com maior destaque para as qualificações de Mecânica industrial, mecânica auto, eletricidade instaladora, contabilidade, gestão de negócios, construção civil, gestão de recursos humanos, informática, gestão de empresas, gestão de turismo, marketing e serviços de catering entre outras.

A conclusão e certificação de formandos nessas e outras áreas, e condicionada ao estágio profissional, que se designa por estágio pré-profissional, um espaço no qual o formando se integra na prática, exercendo atividades que lhe possam transformar o seu conhecimento teórico em prática.

Segundo a Unesc (2006), o ensino técnico profissional é definido como aquele que é projetado principalmente para a aquisição de competências práticas, o *saber fazer* e que leva a um entendimento necessário para o emprego, seja no sector público ou privado, fazendo com que o seu conhecimento, sirva de produto ou de renda para o seu sustento. O autor destaca que:

Sendo o Ensino Técnico-Profissional, uma componente importante do Sistema Nacional de Educação, que tem por missão garantir aos cidadãos o acesso a uma formação científico-técnica, altamente qualificada, para responder às necessidades do desenvolvimento económico e social, a estratégia de desenvolvimento do Ensino Técnico Profissional é parte integrante do Plano Estratégico de Educação. (MUHACHA, 2020).

Anteriormente o governo reconheceu que o Ensino Técnico Profissional é um elemento essencial no sistema educativo, uma vez que contribui para a criação de uma força de trabalho qualificada que reforça o crescimento económico e que tira os cidadãos e suas comunidades da situação de pobreza. (PEETP, 2006).

O plano Estratégico da educação (PEE-2020-2029), reafirma a importância do ensino técnico profissional, que é parte integrante do Sistema Nacional da educação. Este instrumento é definido como uma das prioridades, a promoção de reformas nesta matéria com vista a corresponder com a demanda de cidadãos sem formação técnica e profissional para o mercado de trabalho. Com advento das reformas

decorrentes na administração pública, o subsistema do ensino técnico profissional, atualmente, passa a ser da responsabilidade da Secretaria do Estado do Ensino Técnico Profissional, anteriormente gerido pelo ministério de Ciências e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (MCTESTP).

Consta do plano Estratégico da Educação (2020-2029), a visão, missão e objetivos traçados para o desenvolvimento desse subsistema de ensino, reafirmando o seu impacto no mercado de trabalho, e nos desafios a serem levados pelo pilar, na formação de cidadãos para aquisição de perfil aceite no sector produtivo, vincando que:

É um subsistema constituído por uma rede de 220 instituições, distribuídas em 88 públicas, 39 semi-públicas e 93 privadas, com um universo de 91.813 estudantes, dos quais 52% são raparigas (PEE, 2020-2029, P.139).

O trecho mostra claramente o maior desafio do Governo nessa matéria, avaliando pelo universo da população estudantil e pelo número das instituições existentes ate no ano de 2020. O plano não traz a projeção do universo de formadores que suporta esta rede de intuições quer públicas ou privadas, muito o tipo de cursos que são ministrados nestas intuições.

A missão, objetivos e estratégias deste subsistema, são bastante claros e ambicionados, sendo implementados com eficácia e eficiência, poderá surtir efeitos encorajadores.

A Estratégia do Ensino Técnico Profissional tem a seguinte visão, missão, objetivo geral e objetivos estratégicos;
Visão - “Um Ensino Técnico-Profissional de excelência relevante, inclusivo que contribua para o desenvolvimento sustentável, que atenda às necessidades do sector produtivo e que seja uma referência a nível regional;
Missão - “Garantir aos cidadãos o acesso à uma formação técnico-científica de qualidade e relevante, para responder à demanda do mercado de trabalho e às necessidades do desenvolvimento económico e social do País”;

Objetivo Geral - Expandir o acesso e incrementar a qualidade do Ensino Técnico-Profissional, visando a empregabilidade dos graduados e contribuir para o desenvolvimento sustentável do País.

Objetivos Estratégicos

Aumentar o acesso e a retenção no ETP, prestando particular atenção às disparidades geográficas e de género;

Garantir que os graduados do ETP tenham uma formação de qualidade e relevante para o mercado de trabalho (PEE, 2020-2029, P.139).

Os desafios, assentes na missão são enormes que cuja sua implementação efetiva, exige um conjugar de esforços quer por parte do Governo, quer por de toda sociedade. A materialização desses propósitos, de forma adequada, com vista a promover o saber fazer dos formandos, prende-se nas dinâmicas das políticas inerentes, sobretudo as políticas de promoção investimento nacional, ou estrangeiro.

Constata-se uma implementação não tão como está definido no plano estratégico quer do plano estratégico para o ensino ou mesmo do plano estratégico da educação, por conta de vários fatores, em especial a falta de recurso financeiros que possam dar o cobro os anseios pré-definidos nesses instrumentos.

A lei da educação profissional

O Governo de Moçambique iniciou em 2006, a implementação do Programa Integrado da Reforma da Educação Profissional, o PIREP, que possibilitou anos mais tarde, a aprovação da Lei 23/2014, de 23 de Setembro, Lei da Educação Profissional, revista e republicada através da Lei 6/2016, 16 de Junho, (atualmente em vigor) sob o lema “*Por uma Educação para o Trabalho e Desenvolvimento do País*” (MCTESTP, 2019).

No artigo 2 da mesma lei, preconiza a aplicação deste instrumento em todas as instituições públicas ou privadas, cooperativas, comunitárias, provedores do desenvolvem do subsistema de ensino técnico-profissional e a formação profissional na República de Moçambique.

A nova reforma delinea aprimoramento do ETP, e se este instrumento for aplicado mediante as condições exigidas, o país testemunhará resultados apreciáveis, sobretudo na redução do desemprego. No entanto, mediante experiências vivenciadas, como formador do subsistema do ensino técnico profissional e como cidadão, constata-se por meio das instituições do Ensino Técnico Profissional, dificuldades das mesmas, só para mencionar alguns: Complexidade do novo sistema e o seu respectivo manuseamento ou administração, (Sistema de ensino baseado em padrões de competência), a demora na capacitação dos formadores para implementar adequadamente o sistema, custos a voltados da administração do sistema, falta de recursos financeiros para apetrechamento e manutenção das oficinas, laboratórios e instalações, dificuldades na integração de formandos nos estágios pré-profissionais, falta de manuais apropriados para assegurar aquisição das competências que se almeja, entre outras.

MCTESTP (2019), no âmbito da operacionalização da referida Lei da Educação Profissional, é criado, entre outros, o órgão regulador da Educação Profissional, a ANEP (Autoridade Nacional da Educação Profissional), o órgão que gere as qualificações, os créditos, o reconhecimento e avaliação da aprendizagem e avaliação institucional, do subsistema de educação técnica e profissional.

Segundo ANEP, cabe ao Programa Integrado de Reforma de Educação Profissional (PIREP), operacionalizar os seguintes desafios:

- Globalizar ou promover a abrangência territorial do projeto PIREP e assegurar o crescimento económico prosperado e partilhado, identificando as necessidades de implementação de qualificações ou especialização, olhando para constrangimento rumo ao crescimento económico.

O Ensino Técnico Profissional vem desde tempos remotos sofrendo reformas de modo a atender o desenvolvimento socioeconómico e empregabilidade do cidadão. Dentre as várias motivações do PIREP, destaca-se a parceria do ETP com o sector produtivo para garantir que as qualificações oferecidas nos institutos técnicos profissionais (ITP),

tenham acesso directo ao emprego, evitando que uma instituição localizada em Niassa, ou qualquer outra Província, introduza no seu leque de qualificações curso técnico, que no final não ofereça condições de empregabilidade nesta qualificação. Nesta situação, o graduado é obrigado a fazer viagens a procura de um mercado em que a sua qualificação tenha aceitação. Não basta ter vários técnicos farmacêuticos enquanto não existem farmácias na região.

Falta de competências nos graduados para mercado de emprego

ANEP (Autoridade Nacional de Educação Profissional), tem como um dos desafios, promover uma Educação Profissional relevante e de qualidade para dotar os jovens e adultos de competências profissionais, necessárias para assegurar a concretização das políticas e planos de desenvolvimento e progresso de Moçambique. Este desafio vem sendo concretizado de forma não adequada, fazendo com que o mesmo não se enquadre com as Políticas reformadoras do subsistema do ensino técnico profissional, por conta de vários fatores, sobretudo, a falta de condições técnico pedagógico nas instituições.

No entanto, existem graduados que não possuem estas qualificações, devido a vários fatores, dentre eles, complexidade do sistema de ensino, formadores com deficiências na área técnica tecnológico, ambiente de ensino profissional estéril.

Todas as empresas e / ou sociedades empregadoras, necessitam no seu quadro de pessoal, mão-de-obra qualificada, ou seja, pessoas com conhecimentos técnicos para exercer atividades específicas com êxito, e que garantam de forma sustentável, uma produção e produtividade encorajadora.

A qualidade dos recursos humanos de uma empresa é um dos principais fatores de seu sucesso ou fracasso. Então, empregados com habilidades profissionais realizam suas tarefas com muita mobilidade, ajudam o desenvolvimento da empresa, propõem esquemas para resolução de problemas na empresa, estes ganham confiança do contratante e com certeza ficam muito

tempo no emprego. Por outro lado, se a empresa possui no seu quadro de funcionários indivíduos sem qualificação, esta empresa não assistira o crescimento de rendimento desejado e consequentemente a insatisfação do contratante pode terminar com a demissão destes funcionários (CALDAS, 2023).

Vários fatores podem estar por trás da falta de habilidades nos graduados para acederem diretamente ao mercado de emprego depois da conclusão do ensino profissional. O Plano Integral da Reforma do Ensino Profissional traz no seu leque de atividades, sequências de atividades para responder este dilema, destacando que:

Os Graduados com esta qualificação estarão habilitados a trabalhar como formadores (desde que possuam também as competências técnicas profissionais requeridas) em qualquer instituição de educação profissional tais como em institutos médios, escolas profissionais e básicas e centros de formação públicos ou privados, (PIREP, 2011).

PIREP (2016), afirma que, o formando é avaliado de forma a identificar-se e a superar-se o *Gap* entre as competências que ele precisa ter para trabalhar numa dada ocupação que ele tenha conhecimento.

Se aceita que a falta de emprego no país seja um facto, mas em outros casos, é mesmo a falta de qualificações relevantes do graduado que inibe a sua aceitação no emprego. Infelizmente nem todos se adequam perante o processo de seleção aplicado pelas sociedades empregadoras, por falta de mecanismos claros de aplicação rígida da seleção de profissionais graduados. Constata-se a existência de formados tecnicamente sem ocupação como consequência da falta de mercado no sector empresarial, em especial para província do Niassa. Este facto tem como um dos fatores a morosidade na atribuição das certificações, apos a conclusão dos cursos técnico profissionais no país em geral, e na Província do Niassa em particular.

No subsistem de ensino técnico profissional em Moçambique, um dos constrangimentos que apoquentam no sector e morosidade na

emissão de certificação de conclusão do curso, por conta das normas impostas pela ANEP.

Morosidade na certificação

A implementação das reformas no subsistema de ensino técnico profissional, sobretudo com a criação da Autoridade Nacional de Educação Profissional, órgão responsável na emissão de certificados em Moçambique, para todas as instituições do ensino técnico e profissional, condicionou drasticamente o processo de emissão de certificados para os graduados. Este facto retarda a integração de jovens e adultos no mercado de trabalho.

A lei (6/2016 do ETP capítulo 3, artigo 49 n° 1), “Compete à Autoridade Nacional de Educação Profissional emitir diplomas e certificados que conferem ao candidato qualificação completa ou parcial, obtidos junto de qualquer instituição da educação profissional.”

Segundo Zoubaref (2023, p. 23), “o certificado é uma garantia de que a pessoa possui conhecimento mais aprofundado sobre determinado assunto”.

Embora o certificado em si não resolva o problema do desemprego, este instrumento é muito importante, pois, testemunha perante o agente empregador que o indivíduo possui qualificações aceites para exercer uma atividade, ou para que os consumidores dos seus bens e serviços o acreditem como profissional na área de atividade.

A mesma lei no seu n° 2 do artigo 13,), destaca que, “conclusão de um curso de curta ou longa duração confere ao formando os correspondentes créditos, cuja atuação conduz a obtenção de qualificações parciais ou completas de nível elementar, básico ou médias previstas no QNQP.”

A centralização desta tarefa, faz com que haja morosidade na aquisição deste documento, tudo por conta da maior demanda e o volume da população estudantil ao nível do país. Se a descentralização incidisse na atribuição dessa competência ser da responsabilidade dos institutos

ou instituições de formação, o número de Jovens e adultos com acesso no mercado de trabalho, logo após a conclusão dos seus cursos, seria de alguma forma bastante significativa.

O Quadro Nacional de Qualificações Profissionais tem 5 níveis: CV1, CV2 (Nível Básico) CV3, CV4 e CV5 (Nível Médio). A nova reforma confere competências exclusivas a ANEP, a responsabilidade de emissão dos certificados de todas as Instituições do Ensino Técnico Profissional do país. Isto significa que, é avaliado pela magnitude dos níveis, face ao fluxo dos formandos por Província, causa a inibição para entrada de novos profissionais no mercado de trabalho.

Os provedores do ETP não são mais responsáveis na emissão dos certificados, todos dependem unicamente da ANEP. Assistimos atualmente, esta situação que nos faz acreditar que, os congestionamentos na emissão dos certificados, ou seja, formandos terminam a formação há mais de 2 anos e ficaram condenados a espera de seus certificados por um tempo enorme, acaba limitando-os de aceder ao mundo de emprego.

Os Órgãos de comunicação como Tv Miramar, tem vindo a reportar consistentemente, que os formandos do Instituto Agrário de Ribaué em Nampula estão sem seus certificados há 7 anos. A Stv transmitiu uma notícia, segundo a qual, o instituto industrial de Maputo, os estudantes estão sem seus certificados há 5 anos.

Conflitos no Instituto Técnico de Moçambique devido a não emissão de certificados há mais de 2 anos, reportagem emitida pela Ftv-Live em 2022.

A questão que inquieta a sociedade Moçambicana é, será a ANEP capaz de emitir os certificados de todas as instituições do ensino técnico profissional, de tal forma que garanta o ingresso dos jovens no mercado de trabalho?

Falta de formadores qualificados

Este constitui um dos pilares de ação para a política de reforma do subsistema de ensino técnico profissional em Moçambique. Muitos institutos técnicos são ministrados os módulos com formadores sem

formação adequada para o efeito. Segundo a Direção Nacional do Ensino Técnico profissional (DINE), reafirma a existência de formadores em número considerável no país sem qualificações necessárias para o feito, destacando que:

Nas 97 IEPs registadas na Direção Nacional da Educação Técnico Profissional e Vocacional em 2009 existiam 2300 formadores a maioria dos quais não possui qualquer formação pedagógica e em gestão escolar específica à Educação Profissional baseada em competências, para além da sua formação técnica (DINET, 2009).

Estes dados provavelmente tiveram um crescimento ao longo do tempo, de certeza que, quer o número de institutos assim como o número da população estudantil, deve ter sido incrementado até em 2023.

(Alínea i) do artigo 45, (6/2016 de 16 de Junho), afirma que, “competência da Autoridade Nacional de Ensino Profissional, ANEP, certificar os docentes da educação profissional:”.

- Certificado A
- Certificado B
- Certificado C

O certificado “A” é atribuído a gestores das instituições do ETP, enquanto o “B” é conferido aos formadores do ensino Básico, o certificado “C” aos formadores do ensino básico dos níveis 1 e 2 segundo o, o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais (QNQP)

O Programa Integrado de Reforma da Educação Profissional (PIREP), tem como desafio, a formação de formadores com qualidade, com vista a responder a qualidade de aprendizagem, rumo a preparação dos formandos ao mercado de emprego. O instrumento vinca o seguinte:

Para que a educação profissional cresça e contribua para a valorização da força de trabalho e o crescimento económico, ela tem que ser facilitada e gerida por formadores e gestores competentes, capazes de implementar as qualificações, de estabelecer as necessárias ligações com o sector produtivo e de gerir os recursos eficientemente e com transparência e

responsabilidade. Assim, a Formação de Formadores da Educação Profissional é o fator-chave para o sucesso da reforma e para o desenvolvimento de uma educação profissional relevante e responsivo às necessidades do país (PIREP, 2011).

Langa (2021) “afirma existir duas áreas de formação para os professores, a formação psicopedagógico que é o saber ensinar, e a formação técnica e tecnológica que é ensinar o saber fazer.”. O painellista reitera destacando que:

Acreditamos que, entre outros aspetos, destacam-se como constituindo os nossos principais desafios ministeriais para atender à demanda da Indústria de Petróleo e Gás e sua cadeia de valor, os seguintes: b) A certificação nacional e internacional dos laboratórios e oficinas das Instituições de Ensino Técnico Profissional e dos seus Formadores”. Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional (Mesa redonda-2019).

O plano da formação dos formadores e gestores é de extrema importância e urgente, mas infelizmente ainda não se tem resultados bastante positivos, isto é, até o presente momento as instituições do Ensino Técnico Profissional, continuam por parte com formadores e gestores sem formação requerida para a cada nível de ensino. Seria um passo gratificante aos ITPs se PIREP pudesse agir com urgência na capacitação dos formadores ao nível do país, algo que esta sendo implementado com proporções bastante desencorajador, contrariando as estatísticas constantes nos planos de formação.

Emprego e auto emprego

A luta para sobrevivência, tem sido o maior desafio na maioria dos cidadãos jovens e adultos com formação e sem formação. As Políticas que promovem princípios de empregabilidade e o auto emprego, são claras e constata-se actualmente, projectos ao nível dos órgãos estatais, iniciativas emancipatórias com vista a ceder oportunidades de formação e potenciação de recursos matérias e financeiros inerentes.

Conforme Tiago Reis (2022, apud QUINTILIANO, 2023), define fonte de renda sendo “as maneiras que as pessoas têm de conseguir dinheiro ou posto de trabalho”. Geralmente, a grande fonte de renda primária é o trabalho. O autor destaca que:

A fonte de renda pode ser definida como todas as possibilidades de conseguir dinheiro que uma pessoa tenha. Geralmente, por exemplo, a única fonte de renda que uma pessoa tem é o salário, que vem do trabalho exercido para uma empresa. No entanto, é possível observar que, principalmente após a crise econômica causada pela pandemia de Covid-19, o desemprego pode chegar e essa fonte de renda pode deixar de existir a qualquer momento. Por isso, é importante que você aprenda a procurar por outras fontes de renda, e prevenir-se caso uma demissão involuntária aconteça. (P. 21).

Quanto ao posicionamento deste autor, consegue-se extrair dois termos que definem tipos de rendimento, que são: emprego e auto emprego. Essas terminologias referem posto de renda para sobrevivência, mas em contextos diferentes.

A organização internacional dos trabalhadores (OIT-1958) por meio da *International Classification by Status Employment*, sito no artigo de Carlos Eduardo Pinto Santiago (2017), definiu trabalhador por conta própria como a pessoa que opera o seu próprio empreendimento econômico, ou que se envolve de forma independente em uma profissão ou comércio.

O trabalhador por conta própria não se limita apenas em satisfazer as necessidades financeiras, ele desenvolve no empreendedor um desejo ávido de crescimento. Por outro lado, o emprego é exercido especificamente para a satisfação financeira, onde se abre espaço para a realização de qualquer atividade mesmo que não seja do seu agrado, em função das suas competências técnicas e profissionais adquiridas ao longo da formação.

Por esse motivo existe um grupo de pessoas com um empreendimento mesmo tendo um emprego, onde eles podem livremente exercer uma atividade que tem vocação ou paixão. O ETP contribui nessa vertente,

promovendo formações com o perfil de 20% teoria e 80% prática, fazendo com que o indivíduo tenha duas opções: engrenar-se no mercado de emprego ou criar o seu próprio negócio ou projecto de renda.

Para que isso aconteça, necessita-se de uma formação que possa promover habilidades e competências. Ai esta a missão do ETP que deve criar condições de formação a médio ou curto prazo para cidadãos jovens ou adultos, com vista a inculcar o espírito de trabalho para o auto emprego. As qualificações devem corresponder com as capacidades que responda o conteúdo local, sobretudo, nos custos de aquisição de recursos para a materialização de iniciativas criadoras.

Considerações finais

O ensino Técnico Profissional é uma componente do subsistema de Educação Profissional, um ensino com uma grande responsabilidade na formação do recurso humano para acesso e direito a independência financeira, seja por meio de emprego ou empreendimentos.

A nova reforma do Ensino Técnico Profissional caracteriza-se por um sistema de ensino magnífico com finalidades apreciáveis, eficaz para habilitar indivíduos de capacidades e aptidões técnicas. Contudo, as suas exigências fazem com que este não se adéque com perfeição as condições atuais do país.

Até 2011 estimava-se existir mais de 2800 formadores no país, uma parte destes sem a formação psicopedagógico, possivelmente este número tenha triplicado com o aumento de novos institutos do ETP. O Plano Integral da Reforma do Ensino Profissional prevê em formar formadores para responder a implementação do novo modelo de ensino e aprendizagem em vigor no ensino técnico profissional. Esta tarefa, já devia ter arrancado antes mesmo da introdução do novo sistema, como forma de aliviar as instituições dos possíveis constrangimentos futuros. Está-se em risco de aumentar o número de graduados não qualificados, mesmos depois da introdução da nova reforma, devido à falta de formadores sem a formação técnica e tecnológica.

A ANEP é a entidade reguladora do ensino técnico profissional, dentre as várias tarefas que lhe é incumbida, ela certifica os formandos. Entende-se que, a morosidade anteriormente mencionada na emissão de certificados em algumas instituições de formação técnica profissional, deve-se a ANEP ser a única entidade a emitir os certificados ao nível nacional. Pode-se aqui ultrapassar esse constrangimento, se a Secretaria do Estado do Ensino Técnico Profissional permitisse às delegações provinciais, a competência de emissão de certificados para reduzir congestionamento de requisições dos mesmos.

Segundo se pode ver, o role das exigências requeridas pela nova reforma do funcionamento das IETP dentre elas:

Infra-estruturas adequadas, salas de informática, oficinas, salas de aulas, equipamentos diversificados e o perfil do formador, se tornam uma afronta para as demais, se não todas IETP, tanto públicas como as privadas, por conta da insuficiência de recurso ou de investimentos no país, capaz de por cobro as tais exigências.

O ensino Técnico Profissional é o ensino desejado por muitos, por ser promotor para o auto emprego e que permite o acesso direto ao mercado de emprego. O desejo de ver um país livre da violência, drogas, alto índice de criminalidade e suicídios, o estado Moçambicano por meio do MCTESTP deve adoptar formas de acomodar o PIREP mediante as condições que o país oferece, para que os fazedores do ETP tenham mais abertura de ação, como consequência das suas condições de tratamento e valorização, sobretudo pela natureza das políticas reformadoras que poderão advir no futuro.

Os modelos de sistemas de ensino e aprendizagem, devem contextualizar a rela situação sócio econômica do país, com vista a obter soluções que possam dar cobro o orçamento ou o custo na implementação da sua estrutura curricular, sobretudo no cumprimento dos indicadores para o alcance de padrões de competência que se almeja, e não necessariamente importar modelos de sistema de ensino dos países economicamente sustentáveis.

Referências

Boletim da República de 16 de Junho de 2016, 1 série, número 71- lei 6/2016 do Ensino Técnico Profissional.

Discurso de sua excelência ministro da ciência e tecnologia, ensino superior e técnico profissional Prof. Doutor engº. JORGE OLÍVIO PENICELA NHAMBIU - de Maputo, Dezembro de 2019.

<https://meutudo.com.br/blog/renda-extra-ideias-para-ganhar-dinheiro/> QUINTILIANO Fábela. 2023.

<https://sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/artigos/a-importancia-da-mao-de-obra-qualificada,3b03438af1c92410VgnVCM100000b272010a> RCRD - CALDAS Nidia. 2023

<https://www.catho.com.br/carreira-sucesso/como-identificar-o-que-e-emprego-e-o-que-e-trabalho/> Catho Comunicação. 2023

<https://www.suno.com.br/artigos/fonte-de-renda-> REIS Tiago. 2022
LIBÂNEO José Calos. **Didáctica**. Editora: Cortez, 1994

Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional: **Proposta do Plano Estratégico do Ensino Técnico Profissional** (2018-2024), 2018

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano - Modulo de Empreendedorismo (PESD) 1º ciclo

MUHACHA, Benney. **Ensino técnico profissional em Moçambique** - Dezembro 2020

PIREP- Certificado B em Educação Profissional: Formador da Educação Profissional. 2011

SANTIAGO, Carlos Eduardo Pinto; VASCONCELOS, Ana Maria Nogales. **Do catador ao doutor: um retrato da informalidade do trabalhador por conta própria no Brasil**

ZOUBAREF Fernando: **Porque é importante ter certificados de cursos?** 2023.

Capítulo 15

ENSINO TÉCNICO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE: REFLEXÃO SOBRE O PERCURSO HISTÓRICO E A ABSORÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO GRADUADOS DO NÍVEL MÉDIO

*Lito Raúl Nicolau
Almeida Meque Gomundanhe
Maria Isabel Moura Nascimento*

INTRODUÇÃO

O ensino técnico profissional (ETP) em Moçambique constitui uma força de formação de mão-de-obra qualificada em função ao desenvolvimento económico e social. Por isso o governo reconhece a função as capacidades técnicas que o currículo deste subsistema de educação profissional dispõe para formar indivíduos altamente competentes para responder as necessidades de desenvolvimento económico de Moçambique e em consequência disso definiu no plano estratégico de Educação usando especificamente a estratégia do Ensino Técnico Profissional em Moçambique (2002-2011), “mais técnicos,

novas profissões, melhor qualidade”, nisso definiu varias estratégias de desenvolvimento do processo formativo com novas qualificações¹⁴ no sentido de responder os desafios económicos.

O ETP hoje exige dos gestores e formadores mais empenho e dedicação no sentido de providenciar uma formação de qualidade e como consequência graduado competentes capazes de responder as necessidades dos mercados trabalho. Nesta perspectiva, para se alinhar as exigências do mercado de trabalho, o ETP esta implementar uma reforma desde 2006 iniciada a sua implementação pelo Programa Integrado da Reforma de Educação Profissional (PIREP) com o lema: “Educação para o Trabalho, Competências para a Produção, Desenvolvimento para o País”.

O ensino técnico profissional (ETP) em Moçambique constitui uma força de formação de mãos-de-obra qualificada em função ao desenvolvimento económico e social. Por isso o governo reconhece a função as capacidades técnicas que o currículo deste subsistema de educação profissional dispõe para formar indivíduos altamente competentes para responder as necessidades de desenvolvimento económico de Moçambique e em consequência disso definiu no plano estratégico de Educação usando especificamente a estratégia do Ensino Técnico Profissional em Moçambique (2002-2011), “Mais técnicos, novas profissões, melhor qualidade”, nisso definiu varias estratégias de desenvolvimento do processo formativo com novas qualificações¹⁵ no sentido de responder os desafios económicos.

O ETP hoje exige dos gestores e formadores, mais empenho e dedicação no sentido de providenciar uma formação de qualidade e como consequência, graduados competentes capazes de responder as necessidades do mercado de trabalho. Nesta perspectiva, para se alinhar as exigências do mercado de trabalho, o ETP esta implementar uma reforma desde 2006 iniciada a sua implementação pelo Programa Integrado da Reforma de Educação Profissional (PIREP) com o lema: “Educação

¹⁴

¹⁵ Qualificação - conjunto de unidades de competência padrão relevantes para uma dada saída profissional ou ocupacional, que podem ser adquiridas mediante formação modular ou outro tipo de formação e/ou experiência laboral. (PIREP. 2011)

para o Trabalho, Competências para a Produção, desenvolvimento para o País”, que teve uma duração de 15 anos, isto é de 2006 – 2020.

O PIREP, tinha como filosofia “transformar o ETP num sistema orientado pela procura, através da formação modular com qualificações baseados em padrões de competência”. Contudo o ETP forma cidadão para o trabalho ou forma trabalhadores, por isso mesmo os empregadores e a sociedade civil são envolvidos do desenho das qualificações profissionais com vista a responder o objetivo “estabelecer, com o envolvimento de todos os parceiros sociais, de um sistema de educação profissional integrado, coerente, flexível e orientado para a procura do mercado de trabalho (PIREP, 2011)

Opostamente a ideia actualmente encontra-se vários formados do ETP sem emprego ou então exercendo outras atividades das quais não se beneficiou formação. Aliado a estas reflexões surge o seguinte problema: qual é a possibilidade de emprego dos graduados do nível médio e o percurso histórico do Ensino Técnico Profissional em Moçambique?

No entanto, o presente trabalho tem como objecto a empregabilidade do graduado do ETP e como objetivo reflectir sobre o percurso histórico do Ensino Técnico Profissional em Moçambique e a possibilidade de emprego dos graduados do nível médio. É um estudo de caso com abordagem qualitativa, pois procura-se encontrar detalhes sobre as possibilidades de emprego dos graduados e o percurso histórico do ETP (GIL, 2008). Quanto aos procedimentos técnicos de recolha de informação optou-se pela análise documental para poder enriquecer os pontos de vistas sobre a situação de empregabilidade dos graduados do ETP usando documentos que ainda podem ser reelaborados de acordo com o objetivo do trabalho como levantamentos estatístico (censos) do grau empregabilidade dos moçambicanos feito Instituto Nacional de Estatística. (DIEHL; TATIM, 2004; SEVERINO, 2007) e pela revisão bibliográfica. Para o tratamento dos dados, optou-se por análise de conteúdo, no sentido de procurar interpretar o sentido das informações contidas em livros e documentos legais (GERRA, 2006)

Percurso histórico do ensino técnico profissional

O Ensino Técnico Profissional (ETP) surge em Moçambique (então Província de Moçambique em Portugal) concretamente em Lourenço Marques (Actualmente Maputo, capital de Moçambique) no ano de 1937 (MAZULA, 1995, p. 86). Dez anos mais tarde, isto é em 1947 o governo colonial operou a primeira reforma do ETP, tendo permitido que os indígenas pudessem frequentar a formação técnica profissional, com vista ampliar as formações e conseqüentemente o aumento da mão-de-obra para responder as necessidade de desenvolvimento económico do País.

No entanto, o ensino técnico profissional tem a responsabilidade de formar e preparar os formando para o emprego ou mercado de trabalho, através de desenvolvimento de competências profissional para o desempenho das suas atividades (PLANO ESTRATÉGICO DE EDUCAÇÃO 2012-2016). Nesta perspectiva a atividade lectiva não é isolada, precisando neste sentido a conjugação de esforços do governo, dos gestores do subsistema, dos formadores, dos formando e parceiros (empregadores e a sociedade civil), no sentido, de que cada um faça a sua parte para o bem do processo formativo e para responder as necessidades económicas do País.

Portanto, em 1961, é introduzido o Ensino Técnico e Profissional de nível médio com a entrada em funcionamento dos Institutos Industrial e Comercial em Lourenço Marques e da Beira. No entanto, com a proclamação da independência nacional em 1975, vários sectores de atividades foram nacionalizados pelo governo moçambicano, incluindo o sector de Educação, que com a necessidade de incluir todos moçambicanos culminou com a aprovação da 1ª Lei do SNE¹⁶ (Lei 4/83 de 23 de Março).

A Lei 4/83 de 23 de Março tinha como objetivos “(a) a erradicação do analfabetismo; (b) introdução da escolaridade obrigatória e (c) a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural” Para o

¹⁶ A 24 de Março de 1983 foi aprovada a Lei N° 4/83 que sintetiza as Linhas Gerais do SNE. (Sistema nacional de Educação)

subsistema de Ensino Técnico Profissional um dos objetivos era assegurar a formação integral e técnico-profissional dos jovens em idade escolar e dos trabalhadores, com vista à sua preparação para o exercício duma profissão numa determinada especialidade com garantias do aumento quantitativo da força de trabalho qualificada nos vários sectores sócio-económicos, conferindo-lhes habilidades, elevando e valorizando de modo contínuo o nível científico e técnico com vista a aumentar a produção e os índices de produtividade. (Lei 4/83 de 23 de Março).

Partindo e considerando que este período foi de reconstrução da moçambicanidade, “Homem Novo¹⁷” onde o aluno era formado para mobilização de conhecimentos práticos totalmente aplicáveis na produção e na indústria. Por isso, O Governo, na estratégia de desenvolvimento do País, definia a agricultura como a base desse desenvolvimento e a indústria como o seu elemento dinamizador (GOMEZ, 1999). Portanto o ensino técnico profissional era destinado principalmente a formação em massa da classe operária moçambicana para responder à necessidade de mão-de-obra.

No entanto, 10 anos depois a Lei 4/83 de 23 de Março do SNE foi revisto, dando origem a 2ª Lei do SNE (Lei 6/92 de 6 de Maio), no sentido de adequar as novas exigências de desenvolvimento do país. Esta Lei trouxe algumas inovações, entre os quais a privatização do sistema educativo e a nível das políticas educacionais.

Logo depois da guerra civil que durou 16 anos, culminou com a assinatura dos acordos de Paz entre a FRELIMO¹⁸ e a RENAMO¹⁹ e aprovação da 1ª Constituição da República Popular de Moçambique. Nesta época o sector de Educação precisou ser ajustado a esta realidade, tendo sido aprovada a Lei 6/92 de 6 de Maio do SNE. A partir daí, o ETP sofreu uma desvalorização bastante acentuada. Desta feita, o ensino geral ganhou campo, isto é, era mais concorrido e frequentado, enquanto o ETP ficou apenas a ser ingressado pelos filhos dos operários para engrossar a mão-de-obra para as indústrias e campos de produção.

¹⁷ Segundo Mazula (1995:178), a FRELIMO usa o *ново* em relação ao *velho*, que representava o passado colonial e a sociedade tradicional - feudal, como forma de representar o conflito entre Tradição, Colonialismo Português e Modernidade.

¹⁸ FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique, o partido que libertou Moçambique do domínio do colonialismo português e que representa o actual governo

¹⁹ RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique, o maior partido de oposição em Moçambique

Nessa vertente, o Governo, com ajuda dos seus parceiros de cooperação (Banco Mundial e alguns doadores) inicia em 2006 com a Reforma da Educação Profissional (REP), com vista a modernizar e aumentar as qualificações dos Moçambicanos, através da aquisição de habilidades, práticas e atitudes necessárias para preencher postos técnicos no sector industrial, através do Programa Integrado da Reforma de Educação Profissional (PIREP) coordenado pela Comissão Interministerial da Reforma da Educação Profissional (CIREP) composta pelo Ministério de Trabalho e o Ministério de Educação e Cultura e Comissão Executiva da Reforma da Educação Profissional (COREP). (PEEC, 2006-2011).

Desta feita, a razão da implementação de uma reforma deve-se:

[...] por um lado, pelas transformações ocorridas nas esferas política, social e económica, através da introdução de um sistema político multipartidário, pela adopção de um modelo de desenvolvimento económico baseado no mercado livre e pela descentralização da gestão e da administração do estado e, por outro, foi uma forma de garantir uma melhor qualificação dos alunos por meio de um currículo que reduzisse a distância existente entre a realidade por eles vivida e os conteúdos escolares definidos pelo currículo. (GUIBUNDANA, 2013, p. 25),

O PIREP teve a duração de 15 anos (2006 – 2020), e teve como lema “Educação para o Trabalho, Competências para a Produção, Desenvolvimento para o País”. O objetivo principal do PIREP era desenvolver um currículo para tornar o Ensino Técnico Profissional mais capacitado para o mercado do trabalho. Nesta vertente, desenvolveu um currículo modular baseado em padrões de competências²⁰, dependentes dos empregadores e pela sociedade civil, conferindo mais autonomia²¹ as instituições de formação técnica. Contudo, volvidos 15 anos o PIREP

²⁰ Competência - conjunto de conhecimentos, atitudes, capacidades que habilitam alguém para vários desempenhos da vida e que as habilidades se ligam a atributos relacionados não apenas ao saber - conhecer, mas ao saber - fazer, saber - conviver e ao saber - ser (Zacharias, 2007).

²¹ Segundo o Diploma Ministerial nº 4/2006 as escolas de ensino técnico-profissional do nível médio gozam de uma autonomia financeira, administrativa, pedagógica e cultural, devendo seguir os normativos nacionais de gestão escolar

foi extinto, e em substituição foi criada Autoridade Nacional Educação Profissional (ANEP), que tem como competências(a) Assegurar a coerência e coordenação das ações da Educação Profissional no País com base na Estratégia da Educação Profissional; (b) Fixar e registar os Padrões de Competência e aprovar Qualificações Profissionais; e (c) Gerir o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais (QNQP).

Com o desenvolvimento sócio - económico do País e no sentido de apropriar à Lei as mudanças sócio-económicas do País, foi necessário revogar a Lei 6/92 de 6 de Maio do SNE, tendo sido aprovada a Lei 18/2018 de 28 de Dezembro. Esta Lei é regida por alguns princípios pedagógicos de inclusão, equidade e igualdade de oportunidades em todos os subsistemas de ensino e na aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais. Relativamente a educação profissional, um dos objetivos é melhorar as perspectivas de empregabilidade e de emprego dos formandos e graduados de Ensino Técnico Profissional.

Neste contexto remete uma reflexão partindo da realidade vivida actualmente no mercado de trabalho, com vista a garantir emprego de todos graduados. De princípio, as instituições do estado são um número limitados, por isso, consegue absorver poucos graduados. O privado, devido a exiguidade de fundo para o pagamento de salário absorve poucos ou mesmo nada. Podendo estes se desviarem da sua formada no sentido de ganhar a vida e aconselha-se a enveredarem pelo empreendedorismo, de modo que com as habilidades desenvolvidas na Escola.

Formação profissional

Com a implementação da reforma do Educação profissional (REP), urge a tendência de quebrar alguns tabus relacionados com o Ensino Técnico Profissional (ETP). Esses tabus lavaram a desvalorização do ETP passando às “segundas oportunidades escolares, portanto, menos nobres” (RODRIGUES, 2011). Por isso mesmo, ingressavam a este ensino filhos de operários para engrossar a mão-de-obra para os campos de produzo, pois eram tomados como fonte de trabalho sem perspectivas de continuação de estudos no ensino superior.

Todavia, a formação profissional “caracteriza-se pela sua vertente prática, com fins ocupacionais e tem por objetivo fundamental a

preparação para a vida profissional” (RODRIGUES, 2011). A sua estrutura curricular é laboral, podendo enfatizar na sua maioria aspetos relacionados com atividade laboral ou de trabalho. Neste contexto, a formação profissional não dá a possibilidade de continuação de estudo, mas forma trabalhadores para o mercado de trabalho e para o auto - emprego.

Apesar da formação profissional não formar com tendências de continuação de estudos, ela ”permite o saber fazer através da aquisição de conhecimentos e competências técnicas muito específicas e necessárias para o exercício de determinada profissão ou ofício, para o mundo do trabalho” (PINTO, 2015). Neste contexto dá a perceber que a formação profissional é destinada ao saber fazer um determinado ofício, para fins de auto-sustento. Portanto a formação profissional capacita indivíduos para que por si só possa auto-empregar-se (empreendedorismo) e empregar outros. O “Empreendedorismo é o envolvimento de pessoas e processos que, em conjunto, levam a transformação de ideias em oportunidades. E a perfeita implementação destas oportunidades leva à criação de negócios de sucesso” (DOLABELA, 2008). Todavia é preciso ter capacidades e mentalidades inovadoras e criativas para que possa com o ofício aprendido criar oportunidades de geração de renda.

Ensino tecnico profissional e o mercado de trabalho

O ensino técnico profissional (ETP) tem uma identidade própria quer o caracteriza, de formar ou capacitar o individuo segundo as necessidades do mercado de emprego. Neste contexto, o ensino técnico profissional usa actualmente a formação modular baseada em padrões competência. Os empregadores são parceiro que também contribuem para elaboração dom currículo, por isso, a formação é alinhada às necessidades deste. Neste contexto o ETP “guia-se pelo paradigma de contexto de trabalho, numa lógica económica que se propõe contribuir para o desenvolvimento” do país (RODRIGUES, 2011).

A relação entre o ETP e o mercado de trabalho, centra-se e caracteriza-se seguindo um princípio único de formação, isto é serve-se

o ETP como uma fonte por onde o mercado de trabalho busca a sua mão-de-obra para se alimentar na realização de tarefas. Portanto, esta “relação com o mercado do trabalho, com o aumento da produtividade, como forma de ascensão social e reconhecimento social, fez aumentar a sua procura”. (MARTINS; PARCHÃO, 2011). Esta relação tem dois sentidos, dependendo com a prestação de serviço dos dois, isto é, quando o empregador produz mais, é por conta da mão-de-obra formada no ETP, e como consequência aumenta a procura pelos serviços de formação.

Com esta relação assim definida, mostra que a educação contribui bastante para o aumento da produção e da produtividade, um dos fatores de desenvolvimento económico, portanto, esta é “uma relação direta entre o nível de educação individual e a produtividade marginal da sua atividade profissional” (MARTINS; PARCHÃO, 2011).

Nesta época da globalização e o desenvolvimento tecnológico, certas atividades das empresas foram substituídas por máquinas, com efeito, aumentou o índice de desemprego, tornando assim o mercado de trabalho mais competitivo e desta feita necessitando de um currículo que se alinhe a esta realidade, formando indivíduos cada vez mais competentes.

Com vista o desenvolvimento de novas competências, ensino técnico profissional proporciona uma formação para o mercado de trabalho tendo em conta as mudanças de paradigmas que esse sector sofre. Neste sentido, o ETP proporciona aprendizagens cada vez mais adequadas ao mercado de trabalho, “através da transmissão de conhecimentos, de habilidades e competências, com a finalidade de o capacitar para o exercício de uma profissão numa determinada área específica” (PINTO, 2015). Este autor ressalta ainda que “a sua preparação deve também ter uma forte componente de formação para a cidadania, que dê resposta às exigências culturais e éticas, além dos conhecimentos gerais, das atitudes e das habilidades comuns”.

Na actualidade “O mercado de trabalho tornou-se mais competitivo e afirmou-se a necessidade de mão-de-obra com competência que permitisse uma maior polivalência dos trabalhadores” (PINTO, 2015). Devido a as varias transformações estão ocorrer no mundo e no mercados de trabalho com o

[...] desenvolvimento das tecnologias, principalmente a informática, a robótica e a mecatrónica, dos sistemas de informação, as novas formas de organização do trabalho e do processo produtivo, substituição do trabalho humano por máquinas, aumentaram os índices de desemprego e passou a existir maior exigência de qualificação, novos saberes e novas competências (PINTO, 2015, p. 31).

Contudo, o Ensino Técnico Profissional está implementar uma reforma que tem em vistas a revitalização dos modelos de ensino ora usados para responder as mudanças do mercado de trabalho e pelas exigências das transformações tecnológicas, num currículo baseado em competências (conhecimento, habilidades e atitudes).

Considerações finais

Governo moçambicano, está levar o estudante do Ensino Técnico Profissional, a atividades práticas, através do currículo baseado em competências, para que este ganhe mais experiência. Para tal, durante a formação, deve-se apresentar aos estudantes situações problemáticas e mas que sejam possíveis de serem resolvidos por parte deles.

No entanto, a partir das reflexões apresentadas em da pergunta de partida, entende-se que a formação profissional e o mercado estão e devem caminhar juntos. Por isso não se pode ver a formação profissional apenas como um instrumento de capacitação para emprego formal, mas sim uma forma de desenvolver e ganhar competências necessárias para os graduados desenvolva capacidades de empreender e gerar renda, visto que, o desenvolvimento tecnológico está afectar o mercado de trabalho, as máquinas estão substituir o trabalhador como consequência esta aumentar o índice de desemprego.

Contudo, o currículo do Ensino Técnico Profissional deve carregar consigo módulos sucinta ou encoraja os estudante a enveredar no empreendedorismo na área em que esta sendo formado.

Referências

DIEHL, Astor Antônio; TATIM, Denise Carvalho. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo, Brasil: Prentice Hall 2004.

DOLABELA, Fernando. **O segredo de Luísa**. Rio de Janeiro: Sextante, ISBN 97885754233873, 2008.

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**, 6^a. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GOMEZ, Miguel. **Educação moçambicana: história de um processo 1962-1984**, Maputo, Livraria Universitária, 1999.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83 de 23 de Março do SNE**, Imprensa nacional, Maputo, 1983.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92 de 6 de Maio do SNE**, Imprensa nacional, Maputo, 1992.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro do SNE**, Imprensa nacional, Maputo, 2018.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: principia. (Trad.: Alcino Matas Vilar). Lisboa, Portugal: ASA Editores, S.A. 2006.

GUIBUNDANA, Dinis Hilário. **Gestão da implementação do novo currículo do Ensino Básico em Moçambique: caso das Escolas do Distrito municipal Kamaxakeni**, Juiz de Flora, UFJF, 2013, 127p, Dissertação (Mestrado Profissional) Universidade Federal de Juiz de Flora, 2013.

MARTINS, Antonio; PARCHÃO, Yvette. **Educação, trabalho e processos de desenvolvimento**, *Revista Educação Skepsis*, 2, Vol. I - Contextos de formação profissional, São Paulo, Skepsis.Org, pp. 146-172 Disponível em https://ria.ua.pt/bitstream/10773/8452/1/SKEPSI_S_88585martinsantonioparchao146172.pdf [acedido em Maio de 2023], 2011.

MAZULA, Brazão. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique (1975- 1985)**, Santa Maria da Feira, Edições Afrontamento & Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. 1995;

PINTO, Ana Paula dos Santos. **Evolução e caracterização do Ensino Técnico e Profissional em Moçambique: expectativas e percepções**. TESE DE DOUTORAMENTO: Instituto Universitario de Lisboa Lisboa, 2015.

PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (2006-2011). **Fazer da escola um polo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade** Maputo. Ministério da educação. 2006.

PROGRAMA INTEGRADO DA REFORMA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (PIREP). **Manual de desenvolvimento de qualificações e módulos curriculares [Draft]**, Maputo – Ministério da educação, 2011.

RODRIGUES, Liliana. **Ensino profissional. O estigma das mãos mais do que a cabeça**, Ramada, Edições Pedagogo, Lda. 2011.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** (23ª. ed. rev. e atual). São Paulo, Brasil: Cortez. 2007.

Capítulo 16

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NA CONCEPÇÃO DO ALUNO-TRABALHADOR

Leonardo Guerra Machesso

Saide Aquino

Lourenço Celestino Tomás

INTRODUÇÃO

Nos dias actuais, especialmente no nosso contexto, o ensino tem sido caracterizado por alunos com baixa motivação à aprendizagem. Como professores com experiência na actuação período nocturno, onde uma fasia considerável dos alunos é igualmente de trabalhadores. Estes, caracterizam-se por ser focados na obtenção da certificação final da classe e pouco interesse no conhecimento científico que corpora os conteúdos das diversas disciplinas do ensino médio. A título de exemplo do que se vivencia, é a fraca afluência nas aulas, contrariamente às notáveis enchentes nos dias avaliativos e de exames finais. Questionamo-nos então, quais são as motivações que levam estes alunos ao ensino e de que forma eles concebem e dão significância ao conhecimento científico que as disciplinas permitem assimilar. E para responder a essa inquietação, foi

desenvolvido o presente estudo conduzido numa nas escolas secundárias da cidade de Lichinga, Província de Niassa, em Moçambique, procurou perceber a concepção do conhecimento científico para o aluno-trabalhador e como ele o insere no seu quotidiano diário e de trabalho.

O conhecimento científico e sua importância

Os sistemas de ensino, entendidos como um conjunto de instituições e procedimentos que regulam a administração educacional de um determinado território, visam, dentre vários outros objetivos, inculcar no cidadão um conjunto de conhecimentos e saberes úteis para a percepção e interpretação da natureza e dos fenômenos. Dentre estes saberes, destacam-se dois tipos principais, o espontâneo e os científicos. O espontâneo é resultante das experiências individuais, é assistemático e depende do juízo de valores do indivíduo (KAUARK; MANHÃES; MEDEIROS, 2010).

Jung (2004, p. 15) define o conhecimento científico como um conjunto de saberes que é “um produto resultante da investigação científica, [...] fornece explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas e da discussão intersubjetiva”.

Kauark, Manhães e Medeiros (2010), caracterizam este tipo de conhecimento como:

[...] metódico e sistemático, voltado para a resolução de problemas inerentes a toda a humanidade. É objetivo, não dependendo dos pensamentos e desejos de nenhuma pessoa em particular, pois o conhecimento científico pode ser replicado por qualquer um que utilize o mesmo método e trabalhe com a realidade da mesma maneira. É um conhecimento geral, na medida em que busca estabelecer as regularidades dos fenômenos e não as suas particularidades. Busca leis gerais (p. 22).

É o tipo de conhecimento que obtemos formalmente através do ensino, aprimorando os seus métodos e aplicando-o na interpretação de variados fenômenos e, através dele, transformando a natureza em nosso

benefício. Constitui, portanto, a principal razão da frequência do ensino formal. Um indivíduo que consolida o conhecimento científico,

[...] possui capacidade criativa para a geração de ideias a partir da percepção de problemas contextuais, utilizando o método científico nos procedimentos necessários à aquisição de novos conhecimentos destinados a solução destes problemas, visando a melhoria da qualidade de vida da humanidade (JUNG, 2004, p. 70).

Alves (2013), discrimina o conhecimento em dois principais tipos, o *tácito* e o *global*. Para o autor,

[...] o conhecimento próprio que o sujeito tem de si, que é pessoal, resultado de interiorizações, e que é denominado de *tácito*; e o conhecimento *global*, codificado, sendo que este se consegue apreender através da transmissão de um indivíduo para outro. O conhecimento *tácito* é retirado da “experiência única” de alguém, resulta da sua prática, enquanto o codificado resulta da construção da humanidade, que não sendo transmitido extingui-se-á. É este último tipo de conhecimento que cabe à Escola transmitir (p. 33).

Percebe-se então que o conhecimento científico (identificado também como *global*, codificado), acresce capacidades ao indivíduo e permite o domínio dos seus métodos de forma a aplicá-lo nas variadas vertentes do quotidiano. Na medida em que a vida pressupõe a resolução de problemas cotidianos e isso pode ser realizado com ajuda da ciência, como salienta Bachelard (1996, apud NASCIMENTO; CARVALHO, 2008, p. 8), que “todo conhecimento é resposta a uma questão”, portanto, quando se observam dificuldades por ultrapassar, o conhecimento científico será necessário e a sua busca é “excitante” e contínua, por esta razão, julga-se que a sua busca devia ser o objetivo primordial ao se ingressar em instituições de ensino.

Alves (2013) reforça ainda que este tipo de conhecimento permite ao indivíduo,

[...] construir uma base cognitiva capaz de sustentar os próximos conhecimentos. A prioridade da educação escolar é o de formar cidadãos competentes e capazes, apontando sempre para um crescendo em termos de autonomia, sendo por isso necessário uma vasta bagagem de conhecimentos (p. 33).

O conhecimento científico é geralmente sistemático e metódico, obtido através de um processo de aprendizagem baseado na interação entre quem ensina (o professor) e quem aprende (o aluno) num ambiente previamente pensado (a escola), portanto, estudamos essencialmente para enriquecer o conhecimento científico de formas a que possamos usá-lo para interpretar fenómenos e resolver problemas do quotidiano humano. Para além de ser uma base que permita ao indivíduo a melhor interpretação dos fenómenos e lógica cotidiana, quando empregado em tarefas específicas, acresce capacidades para melhor desempenho de qualquer função, na medida em que a acumulação do conhecimento científico acresce novas capacidades, visões e mecanismos de utilização da lógica para melhorar a eficiência e eficácia nas tarefas. Como bem afirma Saviani (2010, apud ACOSTA, 2013), o conhecimento que buscamos e aprimoramos na escola proporciona “um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna” (p. 6).

Quando um aluno ingressa numa instituição de ensino, o que mais se espera é que durante a frequência, possa adquirir e consolidar o conhecimento científico. A formação geral, que engloba as diversas matérias científicas agrupadas em áreas de conhecimentos denominadas “disciplinas/módulos/ramos” permite uma assimilação “politécnica” do conhecimento, *poli* na medida que permite o contacto e assimilação de variadas áreas do saber.

Aluno-trabalhador

A palavra “aluno” assumida etimologicamente como oriunda do latim *alumnus* = ‘pupilo, aluno’, que significa estudante ou discente é o indivíduo “que vai ao encontro do conhecimento, de um saber, de uma

formação” (BRISOLARA, 2016). Quando este para além de ser um aprendiz da ciência, também tem uma ocupação laboral, assume a dupla função de aluno-trabalhador.

Quando o homem nasce, precisa conhecer o mundo de formas a que possa sobreviver e, desde então “a aprendizagem torna-se extremamente fundamental para a sua sobrevivência, acompanhando-o durante toda a sua vida” (ZIOIA, 2003, p. 1). Chegada a adolescência, época de emoções eufóricas em que o jovem procura formar a sua identidade e independência, surgem outras necessidades humanas, neste momento, segundo indica Sayde (2013):

Este jovem começa a ingressar no mundo do trabalho e de preferência deve continuar seus estudos, buscando uma formação cultural, que possibilite ampliar sua visão de mundo, construindo sua cidadania, mas a realidade é bem diferente, quando o jovem é admitido no mundo do trabalho, as dificuldades para continuar estudando se apresentam e muitos cessam seus estudos temporariamente ou em definitivo (p. 7).

A inserção do aluno no mundo do trabalho, torna-se então um desafio pela necessidade de conciliação com as atividades escolares e de trabalho, fazendo com que, em muitas ocasiões, tenha que interromper os estudos ou adiá-los.

O dilema de estudar e trabalhar, começa pela necessidade de encontrar um horário que permita ao aluno conciliar estudos e trabalho, fazendo com que maior parte deles frequente cursos e ou aulas no período noturno (RIBEIRO, 2011). Essa dualidade de tarefas faz com que o aluno despense tempo limitado aos estudos, influenciando negativamente para a sua aprendizagem, pois pouco tempo é alocado à realização de tarefas escolares e revisão da matéria (COSTA, 2008).

Já no mercado de trabalho, o indivíduo sente-se obrigado a continuar os estudos, pois “o aperfeiçoamento pessoal é uma constante na vida de muitos trabalhadores, não se limitando somente a sua formação acadêmica, mas uma formação continuada para acompanhar as mudanças em vários campos da vida” (SAYDE, 2013, p. 9).

Motivação no ensino e aprendizagem

O desempenho escolar dos alunos, está intrinsecamente relacionado à motivação na aprendizagem, este que tem sido um tema bastante sonante nos debates acadêmicos dos últimos tempos. Motivação embora ser um termo multiusos e que seu conceito ainda mereça controvérsias, estas controvérsias devidas essencialmente a imensidão das causas que levam o indivíduo a motivar-se.

Conceitualmente, percebe-se a motivação como o “fatorque dá energia para que entremos em ação”, como Barrera (2010) sintetiza, trata-se do fator “responsável pelo início, manutenção e/ou término de uma dada ação” (p. 1). Na óptica do processo de ensino-aprendizagem, são as causas que levam o aluno a empreender ações que o levem a agir, estar, comportar-se de forma a melhor assimilação do que lhe é ensinado.

Entre as várias teorias que explicam a motivação, Barrera (2010) destaca algumas, sendo: (i) teoria behaviorista, que enfatiza os fatores ambientais na determinação do comportamento, levando em conta os estímulos antecedentes; (ii) teoria psicanalítica, que concebe a ação humana como sendo motivada por forças inconscientes, cujo objetivo último seria a satisfação de pulsões sexuais e/ou agressivas; (iii) teoria de necessidades de Maslow, concebe a ação humana para a satisfação de necessidades escalonadas em hierarquias; (iv) teoria da atribuição causal, coloca a ação humana pela procura das causas dos acontecimentos, a fim de permitir maior compreensão e controle da realidade e; (v) teoria da auto-eficácia, que concebe a motivação humana como resultado das *expectativas de resultados*, que reflectem a crença de que certos comportamentos são úteis para alcançar determinados objetivos e às percepções sobre a capacidade pessoal para executar os comportamentos necessários para alcançar determinados objetivos.

Para além das teorias que explicam a motivação em si e que já originam intensos debates na esfera académica, a dicotomia *intrínseco/extrínseco* constitui outra forma de distinção. Como esclarece Barrera (2010),

[...] à motivação intrínseca [refere-se a] os comportamentos que são realizados por si próprios, sendo que o prazer ou o reforço advém da própria realização da atividade. [...] Já a motivação extrínseca ocorre quando a atividade é exercida para atender a outro propósito” (p. 3).

Nesse âmbito, Ribeiro (2001), acresce que “os alunos movidos por motivação intrínseca têm, assim, face às tarefas escolares, o objetivo de desenvolver as suas competências; aqueles que, ao contrário, são sobretudo impulsionados por mecanismos de motivação extrínseca, o seu objetivo é apenas obter avaliações positivas” (p. 1).

Sumariamente, podemos referir que existem várias teorias que explicam a motivação do aluno e estas são relacionadas essencialmente a razões de origem intrínseca ou extrínseca ao indivíduo.

Motivação da aprendizagem no aluno-trabalhador

O aluno que já detém a qualidade de trabalhador, tem as suas motivações relativamente diferenciadas do aluno que apenas dedica-se ao estudo como atividade principal. Os alunos que ainda não se ingressaram no mercado de trabalho, como refere Koga e Rosso (2013), subentendem o estudo como estando “atrelado ao utilitarismo e a sua materialidade. O estudo é percebido pelos alunos, em função das possibilidades que ele pode trazer para o seu futuro, como um emprego melhor, uma vaga na universidade, dinheiro ou uma vida melhor” (p. 1). Nota-se então que o aluno encontra nos estudos um caminho para a sua afirmação futura. Por outro lado, o aluno que já se encontra inserido no mercado de trabalho, ingressa novamente no ensino como uma forma de seguir as dinâmicas sociais, melhorar a sua condição social e crescimento profissional. Preteli (2018) reforça que estes alunos-trabalhadores “têm retornado à escola para aprimorar seus conhecimentos, agregar valores, realizar sonhos, construir novas perspectivas profissionais, melhorar de vida, ampliar os vínculos de amizade e aumentar o convívio social.” (p.3)

Para além da motivação intrínseca do aluno-trabalhador, há que destacar a vertente extrínseca relacionada ao próprio trabalho, na qual

a necessidade de funcionários cada vez mais qualificados impõe sobre a massa laboral uma certa pressão, como bem enfatiza Acosta (2013),

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, tem evidenciado, que cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, determina a forma de educação dos intelectuais, que vão exercer as funções fundamentais na produção material e não material. Sendo assim, essas mudanças configuram novas bases materiais a exigir um intelectual de novo tipo. A exigência por flexibilidade do se[c]tor produtivo, passa a exigir que os trabalhadores tenham conhecimento suficiente, para autonomia intelectual na solução de problemas, autonomia moral frente a situações que exijam que tomem posição ética e compromisso com o trabalho (p. 5).

Percebe-se então que na vertente dos alunos-trabalhadores, a motivação ao ensino pode configurar-se de forma intrínseca, essencialmente pela necessidade de agregar valores que constroem novas perspectivas profissionais e, extrinsecamente, pelas mudanças e dinâmicas do mercado laboral que exigem dos profissionais, novos valores.

Práticas motivacionais no processo de ensino e aprendizagem

No processo de ensino e aprendizagem, o professor precisa continuamente de salvaguardar a prática de ações que permitam manter a motivação do aluno para a aprendizagem, o professor deve gerenciar a aula de forma activa e desencadeando ações que mantenham o aluno focado no conteúdo a ser transmitido, isto pode ser realizado através de contextualização do conteúdo, do debate de ideias, mantendo o ambiente da sala de aulas sociável e interactivo. Como reforça Ribeiro (2001), “é desejável que o professor promova na sala de aula um ambiente afável, transmitindo ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda” (p. 2)

Através da motivação o professor evita tornar o aluno um simples depósito do conhecimento, como podemos verificar na ideia de Silva (2014),

Os professores precisam ser dinâmicos, activos e voltados para a compreensão do universo dos alunos; a metodologia utilizada deve envolver o aluno no processo, tornando-o participante, porque não há educação se o aluno não participa, se o aluno permanece apenas como observador. Uma das variáveis que induz à evasão é a prática de professores que tornam os alunos passivos, meros observadores distantes. (2014, p. 19)

Uma das estratégias que levam a motivação é o conhecimento que o professor precisa ter sobre as especificidades de cada aluno, pois assim, poderá contextualizar o ensino direccionado aos interesses próprios do aluno, a ideia é reforçada por Camargo, Camargo e Souza (2019), quando nos indicam que o “significado que o conteúdo e a disciplina têm para o aluno, varia de acordo com as metas e objetivos de cada pessoa. Caso o aluno não perceba utilidade, o interesse tende a diminuir” (p. 603).

A desmotivação do aluno pela aprendizagem, é comumente associado a três fatores essenciais: (i) dificuldade em aprender; (ii) o julgamento de que não é importante aprender e (iii) a ideia de que não é agradável aprender. Manter a motivação, seria então levar a cabo ações contínuas no processo de ensino que incidam sobre as razões acima expostas, a professora Verissimo (2013), elenca as seguintes atividades como sendo essenciais para motivar o aluno para a aprendizagem:

- *Construir relações securizantes e de suporte na sala de aula* – necessidade de manter uma relação interpessoal saudável entre o professor e aluno;
- *Fornecer feedback claro e detalhado* – fornecer um feedback que contribua no desenvolvimento das competências do próprio aluno, portanto, focar-se nos aspetos que o aluno deve desenvolver, melhorar, corrigir sendo claro na forma como o aluno deve proceder. O feedback deve ter por um lado o foco nas dimensões a ser melhoradas e, por outro, nas que ele é bom.
- *Proporcionar tarefas que permitam ao aluno ser bem a sucedido* – É importante intencionar situações em que o aluno possa experienciar sucesso, isso implica que, intencionalmente, o

professor ajuste estrategicamente o nível de exigência das tarefas para a capacidade real do aluno, pois as experiências de sucesso aumentam a auto-estima do aluno.

- *Proporcionar oportunidades de autorregulação* – É necessário proporcionar ao aluno situações em que se estimula explicitamente no aluno o esforço a ação estratégica e o autocontrolo da aprendizagem. Assim é fundamental criar situações em que o aluno possa decidir o que fazer na sala de aula, evitando situações em que o PEA é exclusivamente dirigido pelo professor;
- *Reconhecer as emoções negativas vivenciadas em contexto escolar* – Manter sempre uma expectativa positiva nos alunos, mesmo que eles demonstrem (às vezes até verbalmente) a sua incapacidade. Pois essas posturas negativas do aluno podem bloquear o processo de ensino e aprendizagem.
- *Valorizar mais o esforço que o resultado* - Valorizar mais a qualidade e não tanto a quantidade. É essencial que o foco de valorização seja cada vez mais, sempre que possível, o nível de esforço e empenho e a qualidade do seu trabalho.
- *Evitar comparar os alunos com dificuldades em aprender com outros alunos* – Evitar as estratégias falaciosas da comparação de capacidades, pois estas podem provocar reações de revolta e injustiça, contraproducentes à aprendizagem.
- *Evitar a todo o custo o “desânimo aprendido”* – Mesmo em situações adversas que impeçam a aplicação coerente das práticas motivacionais, é importante pensa-las e prioriza-las na actuação docente, pensar sempre que “investir na motivação é ganhar tempo, e não perder tempo”.

Para o aluno-trabalhador, além das estratégias acima elencadas, estudos referem ser essencial tomar em conta a utilidade prática dos conteúdos escolares para o seu quotidiano laboral, iniciando por conhecer integralmente o aluno-trabalhador. Como fundamenta Preteli (2018, p.

6) “a aprendizagem dos trabalhadores também requer compreender a importância do seu trabalho nas organizações onde atuam”.

METODOLOGIA

O estudo com enfoque qualitativo, foi desenvolvido numa das escolas do ensino secundário na cidade de Lichinga, província do Niassa, Moçambique. Foram incluídos no estudo, alunos que estão inseridos no mercado laboral e dele dividem o tempo entre trabalho e escola, igualmente, foram incluídos os seus professores. Uma entrevista do tipo semi-estruturada foi administrada a quatro (4) alunos-trabalhadores e três (3) professores. Os participantes do estudo foram codificados, sendo que os estudantes (ou alunos) receberam as iniciais “E” seguido do número de ordem (E1, E2, E3 e E4); os professores P1, P2 e P3. A análise dos dados colectados foi feita através da técnica de análise de conteúdos e triangulados com as bases teóricas e estudos constados sobre o tema.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Das perguntas formuladas para os estudantes, começamos por perceber as motivações dos alunos ao ensino, de onde, para a questão: Qual é o significado do estudo para si? Que visava essencialmente perceber como o aluno-trabalhador concebe os estudos para a sua vida, obtivemos as seguintes respostas:

Uma forma de ganhar conhecimento, conhecer outras pessoas, ambientar-se com outras pessoas (E1).

Entrei com a 7^a classe e é uma forma de aumentar nível para ser alguém no serviço (E2).

Ter conhecimento e espero ter outro trabalho melhor (E3).

Procurar onde trabalhar se concluir (E4).

Das respostas obtidas e referenciadas acima, percebe-se haver essencialmente duas significações do exercício de estudar para os nossos entrevistados, dois deles (E2 e E4) olham os estudos essencialmente

como um meio para crescimento profissional ou conseguir emprego melhor, concordando com a ideia de Koga e Rosso (2013). O aluno E4 encontra um significado puramente materialista do estudo, motivado pela característica de pouca segurança no seu emprego actual (trabalhadora doméstica). Esta visão materialista do estudo faz com que o estudante desvalorize o conhecimento científico que é transmitido durante as aulas de várias disciplinas, focando-se na obtenção da nota e transição de classe. Os outros dois alunos (E1 e E3), para além da materialidade objectiva do ensino, olham como um meio de socialização e obtenção do conhecimento científico, sendo uma ferramenta necessária para a vida cotidiana e profissional, concordando com os ideais de Preteli (2018). Contudo, no geral, nota-se uma relação significativamente forte entre os estudos e a possibilidade material a ele atrelada.

Tentamos adicionalmente perceber de forma direta o que os alunos-trabalhadores buscam quando se ingressam no ensino, desta questão colocada, os entrevistados indicaram que:

Saber, aumentar nível, amanha ninguém sabe e no serviço pedem certificados cada vez maiores (E1).

Quero conseguir certificado da 10^a, vai me levar para bem longe (E2).

Concluir escola e trabalhar (E3).

Aprender, conhecimento (E4).

Das aceções acima, observa-se que 3 entrevistados têm o objetivo sumário e foco em conseguir o diploma e, através dele, ter um emprego melhor e/ou crescimento profissional, ideia condizente com a exposta por Koga e Rosso (2013), no entanto, ao referir que busca “saber, conhecimento”, o entrevistado E4 demonstra uma tendência de valorização do conhecimento científico que é transmitido pelas diferentes disciplinas. Quanto as razões da motivação para a aprendizagem, pode-se notar a predominância de motivações de origem intrínseca (aprender, crescer profissionalmente, obter emprego). Por outro lado, pode-se verificar a existência de motivações extrínsecas no entrevistado 1, quando nos indica que as exigências do trabalho por melhores qualificações o faz frequentar

o ensino, coadunando com as ideias motivacionais avançadas no texto de Barrera (2010).

Focalizando-se no conhecimento científico, questionamos sobre qual é a importância do conhecimento científico na perspectiva do aluno, os mesmos responderam que:

Ajuda-nos em todo lugar, por exemplo o português para comunicar melhor. Se chegar numa zona que fala-se inglês, pelo menos saber pedir água de beber (E1).

Nem tudo que aprendemos é importante para mim, só português, matemática e inglês (E2).

É importante porque tem diversa utilidade (E3).

Para saber muitas coisas que não sabemos (E4).

Dos depoimentos acima, pode-se observar que os estudantes que trabalham reconhecem a existência e utilidade do conhecimento sistemático que é transmitido no ensino formal, contudo, como se nota pelos comentários dos entrevistados 1 e 2, há uma tendência de focalizar-se no que o indivíduo acha importante para o seu meio. Os entrevistados 3 e 4, concordam com a posição de Jung (2004), na medida que olham o conhecimento científico como aquele que acresce capacidades para a resolução de problemas cotidianos baseando-se em novos saberes sistematizados. Portanto, todos entrevistados reconhecem a importância desta forma do saber, embora nem todos se motivam a adquiri-lo em todas disciplinas que são disponibilizadas, limitando-se a escolher o que melhor acha útil para a sua realidade e objetivos futuros.

De formas a compreender como ocorre a inserção destes saberes metodologicamente organizados na vida cotidiana e laboral, foi questionado “qual é a importância dos conhecimentos científicos que aprendem na escola para sua vida cotidiana e no trabalho?”, os entrevistados referiram que:

Permite o crescimento intelectual. Ajuda-me na melhoria na comunicação, interpretação de várias coisas (E1).

Algumas disciplinas ajudam no meu trabalho, nem todas (E2).

É importante (E3).

Não há relação (E4).

Os entrevistados demonstram relativa insignificância da inserção dos saberes politécnicos das disciplinas na sua vida cotidiana e laboral. Nalguns casos, como pode-se aferir nos comentários dos entrevistados 1 e 2, reconhecem a inserção dos conteúdos transmitidos na escola no dia-a-dia e no trabalho, no entanto, outros entrevistados (E2, E3 e E4) denotam pouca ou nenhuma contextualização dos saberes para a realidade cotidiana ou laboral. Percebe-se então que o aluno, percebe pouca ou nenhuma relação dos saberes politécnicos escolares com a utilidade na vida ou no trabalho, isto pode influenciar para a motivação destes alunos na aquisição destes saberes. Relacionamos este facto com o levantado por Veríssimo (2013) quando elenca que uma das razões para a fraca motivação dos alunos é o julgamento de que não é importante aprender. Para tal, os professores precisam conhecer as especificidades dos estudantes e contextualizar os saberes a transmitir com as metas e objetivos de cada tipo de estudantes.

Seguidamente procurou-se perceber dos alunos, as estratégias que os professores e eles tomam para aprimorar a percepção destes conteúdos. Quando questionados “que estratégias os professores usam para ensinar”, os alunos comentaram:

Escreve no quadro e explica (E1).

Tem professores que quando entram nós gostamos, eles têm carinho connosco (E2).

Explicação (E3).

Só explica na sala (E4).

E por outro lado, questionou-se “que estratégias o aluno usa para aprender e aperfeiçoar o que é-lhe ensinado”, estes indicaram:

Estudos individuais e revisão (E1).

Revisão (E2).

Se não percebo, pergunto ao professor antes de sair (E3).

Não falto as aulas (E4).

Dos comentários acima, podemos denotar que há pouca criatividade em métodos para melhorar a aquisição de conhecimentos tanto pelos

professores assim como dos próprios alunos que tem alguma ocupação laboral, nota-se insignificantes ações de motivação à aprendizagem, por exemplo as elencadas por Veríssimo (2013). Podemos, no entanto, observar que a capacidade de manter um ambiente afável e acolhedor em sala de aulas pelo professor é valorizado pelo estudante, o entrevistado 2 enfatiza que o carinho de alguns professores os faz gostar das suas aulas, essa posição também é defendida por Ribeiro (2001), que coaduna de que essa postura transmite ao aluno um sentimento de pertença, onde se sinta integrado e veja legitimadas as suas dúvidas e os seus pedidos de ajuda.

Ouvimos seguidamente as versões sobre a quem recai a responsabilidade de transmitir e moderar a aquisição do conhecimento sistemático aos alunos, no caso, o professor. Inicialmente procuramos perceber se o professor faz uma triagem das características dos seus alunos, para conhecer minimamente as suas especificidades e os objetivos que o levam ao ensino, como pressupostos que direcionam para a contextualização do ensino. Perguntamos se tem conhecimento de existirem em suas salas de aulas, alunos-trabalhadores e de que forma teve o conhecimento, de onde obtemos então as seguintes posições:

Sim. Os conheço de outras formas, bairro, local de trabalho, etc (P1).

Sim. Cruzei com eles nos seus sectores (P2).

Acredito que sim (P3).

Dos comentários dos professores, pode-se notar baixa triagem para perceber as especificidades de cada aluno, das ocasiões em que o professor tem noção das outras ocupações do aluno além da escola, acontecerá de forma acidental ou em contextos fora do espaço educacional. Sem essa categorização do tipo de alunos que o professor tem em sua sala de aulas, incorre-se ao erro de promover um ensino sem aprendizagem significativa, na qual o aluno não encontra nos conteúdos de ensino a sua utilidade prática, o que pode influenciar na fraca motivação à aprendizagem.

Seguidamente, procurou-se saber também com o professor, as estratégias que desenvolve para manter a motivação do aluno em sala de aula, na qual referiram:

Marcação de presença... técnica de trabalho em equipe (E1).

Aula interactiva (E2).

Manter sempre uma aula interactiva (E3).

Através das informações providas pelos professores, vislumbra-se a predominância de metodologias clássicas de transmissão e mediação do processo de aquisição do conhecimento e de gestão da motivação, mas também, nota-se a noção dos professores sobre a necessidade de trazer a interatividade à aula como forma de manter a motivação do aluno. Contudo, é necessário o professor investir na diversificação das metodologias para tal, inserindo sempre a significância dos conteúdos para alinhar aos anseios do aluno.

Considerações finais

O conhecimento científico é um conjunto de saberes importantes que são caracterizados por ser sistemáticos, metodológicos, testáveis, globais e codificados e, é aquele que é transmitido formalmente, geralmente nos estabelecimentos educacionais. Esta forma de conhecimento permite a assimilação de saberes que vão construindo no indivíduo um conjunto de capacidades que impactam na forma como ele concebe, percebe e interpreta as diversas vertentes tanto cotidianas, no trabalho e demais. Este tipo de conhecimento é transmitido de gerações em gerações através de sistemas de ensino organizados de forma hierárquica e escalonada. Ele é importante na medida que vai permitindo ao indivíduo, ao conhecimento sobre si, sobre os fenómenos e acumulação de capacidades que permitem o aprimoramento de execução de tarefas, desde a modificação e transformação da natureza em seu benefício. A busca por esta forma de saber deve ser permanente para todos, permitindo que se desenvolva um conjunto de saberes de forma integrada e harmoniosa, valiosos no nosso dia-a-dia e no trabalho actual ou futuro.

Na escola, temos uma diversidade de características dos alunos, e devido a essas características eles encontram as suas próprias e diversificadas formas de motivação e significados que darão à aprendizagem. Podemos

encontrar alunos na qual apenas dedicam-se aos estudos e outros, que para além da escola também encontram-se inseridos no mercado laboral e são alunos-trabalhadores, estes, são motivados essencialmente pela percepção materialista do ensino como caminho para o crescimento profissional ou habilitação para empregos melhores. Através disto, nota-se que este tipo de aluno escolhe os conteúdos segundo a significância e relação com os seus objetivos ou ao se actual trabalho, segregando a necessidade de aprender as demais áreas do saber. Ao professor cabe a tarefa de manter a correlação dos conteúdos aos objetivos próprios do aluno e vincar sempre a importância dos demais saberes no crescimento intelectual e integral do ser humano. O professor necessita continuamente desdobrar-se para trazer o interesse do aluno à aprendizagem como forma de obter a certificação final e que também estará atrelada aos saberes que obteve nesse processo. O aluno precisa entender que o foco na certificação que lhe permite a abertura para outras oportunidades de crescimento profissional e material, tem que ser feito através da aprendizagem que lhe proporciona a acumulação do conhecimento científico e lhe permite para além da certificação, o aprimorar de capacidades que lhe serão úteis na vida futura e nas aspirações profissionais que almeja, sob o risco de continuar a observar-se, como infelizmente tem sido nos dias actuais, diplomados que não reúnem as capacidades mínimas que se esperam em determinados níveis de ensino.

Referências

ACOSTA, Ana Juscelia Albano. **O conhecimento e suas implicações na formação para o mundo do trabalho: um estudo sobre as possíveis resistências ao conhecimento dos alunos do Colégio Estadual de Dois Vizinhos –PR.** Programa de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE), 2013, 2-19.

ALVES, Marco Aurélio dos Santos. **O conhecimento científico: Sua valorização nas orientações curriculares e percepções de futuros professores do 1.º CEB (Tese de Doutoramento).** Coimbra: Universidade de Coimbra, 2013.

BARRERA, Sylvia Domingos. **Teorias cognitivas da motivação e sua relação com o desempenho escolar.** Revista Poiesis Pedagógica, 2010, 159-175.

BRISOLARA, Oscar. (2016, Dezembro 14). **Origem e etimologia da palavra aluno.** Recuperado de Oscar Brisolada: <http://oscarbrisolara.blogspot.com/2016/12/origem-e-etimologia-da-palavra-aluno.html?zx=593e4ce7ce6d7521>

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virgínia de Oliveira. **A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem.** Revista Thema, 16(3), 2019, pp. 598-606. doi:<http://dx.doi.org/10.15536/thema.V16.2019.598-606.1284>

COSTA, Cláudia Borges. **O trabalhador-aluno da EAJA: Desafios no processo de ensino e aprendizagem** (Monografia científica). UCG. Goiás: UCG, 2008.

JUNG, Carlos Fernando. **Metodologia Científica - Ênfase em Pesquisa Tecnológica** (4ª Ed.), 2004. [e-Book]. Recuperado de <http://www.jung.pro.br>

KAUARK, Fabiana S.; MANHÃES, Fernanda C.; MEDEIROS, Carlos H. **Metodologia de Pesquisa: um guia prático.** Itabuna/Bahia: Via Litterarum, 2010.

KOGA, Viviane Terezinha; ROSSO, Ademir José. **Estudar é...o significado do estudo para alunos de uma escola com baixo IDEB.** XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, pp. 1124-1137

PRETELI, Seiko Tohoma. **A importância do estudo para o aluno trabalhador e as práticas pedagógicas dos educadores.** 1º Congresso sobre Ambiente, Tecnologia e Educação - CATE. São Paulo: Instituto Federal de São Paulo, 2018, pp. 1-11

RIBEIRO, Filomena (2001). **Motivação e aprendizagem em contexto escolar**. PROFFORMA, 2001, 1.

RIBEIRO, Viviane Teixeira. **As dificuldades do aluno-trabalhador no ensino superior noturno**. (Monografia), UNIRIO, Didática, Rio de Janeiro, 2011.

SAYDE, Claudiney Cornélio. **O aluno trabalhador do ensino médio regular: relações entre educação, trabalho e lazer**. Cadernos PDE, 2013, pp. 5-37.

SILVA, Geruza Barbosa. **O papel da motivação para a aprendizagem escolar**. João Pessoa: UEPB, 2014.

VERISSIMO, Lurdes (2013). **Motivar os alunos, motivar os professores: faces de uma mesma moeda**. In J. MACHADO, & J. M. ALVES, Melhorar a escola: sucesso escolar, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas. Porto: Universidade Católica Portuguesa, 2013, pp. 74-90.

ZOIA, Elvenice Tatiana. **Aprender na vida a aprender na escola**. Revista Educar, 2003, pp. 401-404.

PARTE III

PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS ZONAS RURAIS

Capítulo 17

ANÁLISE DAS CAUSAS DO ABANDONO ESCOLAR NAS ZONAS RURAIS – POSTO ADMINISTRATIVO DE MITANDE

*Amélia José Muria
Nicodímo Augusto Taimo*

INTRODUÇÃO

Educação é um direito de todos os cidadãos, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, e indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza. (PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO, 2012- 2016).

O abandono dos alunos nas escola tem tido um fator permanente principalmente nas zona rurais, criando barreiras na conclusão da escolaridade devido a tarefas domesticas, tomar conta dos irmãos, casamento prematuro, gravidez precoce, distancia de casa a escola, necessidade de trabalhar no campo, incapacidade dos pais pagarem as matriculas, questões sócio-culturais e económicas.

De acordo com Caetano (2013),

Na actualidade considera-se abandono escolar quando os alunos que por algum motivo não palpável deixam de frequentar a escola, ou por outro, abandono escolar refere-se aos alunos que frequentam a escola e num determinado período do ano lectivo abandonam os estudos para se dedicarem em outras atividades de natureza caseira como por exemplo o comércio, o casamento prematuro entre outras atividades.

A luta pela redução do abandono escolar é também uma luta pela erradicação do analfabetismo que o governo manifesta desde a introdução do SNE. PEEC (2012-2016 apud NOVELA, 2018), projectou como um dos seus objetivos, reduzir o abandono escolar. Porém, este fenómeno tende a ganhar maior espaço não se sabendo a verdadeira causa do seu surgimento, não obstante a preocupação pela redução dos níveis do abandono escolar que se reflecte na políticas, estratégias e ações do sector da educação nos diversos níveis.

Neste contexto, o presente trabalho tem como o tema: análise das Causas do abandono Escolar nas zonas Rurais – Posto Administrativo de Mitande, este tem como objetivo geral analisar as causas do abandono escolar em particular no Posto administrativo de Mitande.

Quanto à estrutura o presente estudo é constituído por 5 capítulos designadamente: o primeiro destina-se a apresentação da parte introdutória; o segundo que faz-se a porte do quadro da referência teórica; o terceiro encarregou-se das metodologias; o quarto capítulo fez-se a apresentação dos resultados do trabalho de campo; o quinto é o da conclusão e Sugestões onde contem a síntese de todo trabalho com resposta a pergunta de partida e as conclusões dos objetivos de investigação. Finalmente são apresentadas as referências bibliográficas referenciando as obras usadas para o desenvolvimento do presente trabalho.

Em Moçambique, a educação é um direito que deve ser assegurado pelo estado aos cidadãos na sua responsabilidade de combate ao analfabetismo. Por esta razão, o Sistema Nacional de Educação (SNE)

concebe o ensino primário como gratuito e obrigatório para todo o cidadão.

Assim, as políticas do sector da educação sucedem-se e sua preocupação actual tem sido a retenção dos alunos na escolarização.

Assim sendo, julgamos ser um tema que merece uma reflexão académica a fim de analisar este fenómeno no meio rural sob ponto de vista científico, social e pessoal.

No ponto de vista científico procura enriquecer o debate e compreender o abandono escolar, sendo uma questão que preocupa todos autores envolvidos no sistema de educação, também chamará atenção aos governos sobre novas medidas que possam ser tomadas com vista a reduzir os índices de abandono escolar e proporcionará um esforço e um olhar de desafio ao priorizar políticas educativas.

Do ponto de vista social o tema contribuirá para esclarecimento das causas que motivam a ocorrência do abandono escolar dos alunos e das medidas para minimizar o fenómeno. Importa ainda referir que este tema é relevante na medida em que dá a conhecer a sociedade dos vários fatores que condicionam para o abandono dos alunos em idade escolar.

E do ponto de vista pessoal, o estudo é importante não só como profissional do sector da educação, também é fundamental ter a visão sobre as motivações por detrás do abandono escolar. Contudo, trás a realidade e assuntos da realidade do país em particular na província do Niassa, Distrito de Mandimba no Posto Administrativo de Mitande.

A delimitação temporal da pesquisa (2021 - 2022), justifica -se pela necessidade de verificar o nível de abandono escolar, tendo em conta que em 2015 foi declarado tanto nos objetivos do desenvolvimento do milénio, como nos planos sectoriais da educação como o ano limite em que deveriam estar criadas as condições para o acesso universal e a retenção das crianças em idade escolar no sistema de ensino e conforme o Plano Estratégico da Educação (2020 - 2029) as escolas do país tem assistido a cada ano que passa o abandono dos alunos. Este fenómeno tem acontecido em maior destaque no fim do ano lectivo, sobretudo nas raparigas, porque se supõe que neste período as meninas são levadas

para os ritos de iniciação, a sementeira no campo que muitas vezes se encontram distante da escola, e submetidas a casamentos prematuros entre outras atividades que as impedem de continuar de frequentar a escola.

Visto que toda a criança tem direito a educação mas na luta pela sobrevivência muitos jovens e adolescentes em idade escolar encontram-se em mercados, campos agrícolas, pesca, "biscatos" como o fabrico de tijolos, construção de quintais. Alguns se envolvem nas oficinas mecânicas, serralheiras, carpintarias, trabalho doméstico, casamentos prematuros como formas de garantir a sua subsistência. Subsistência esta que em algumas vezes cria um impacto negativo no Sistema Nacional de Educação (SNE).

Contudo, a educação enfrenta um desafio no que diz respeito ao abandono escolar, visto que, esta é uma das situações que mais se verifica pois este fenómeno se apresenta em diversos ângulos desde a fraca permanência dos alunos na escola e a redução significativa do número de alunos que terminam o ensino secundário. Assim, há existência de grande número de alunos fora do Sistema do ensino e sem nenhum poder no seio familiar e na sociedade.

Por sua vez o Plano de Ação e Redução da Pobreza Absoluta PARPA (2000-2004), face a esta realidade prevê uma atenção especial a rapariga em assegurar o acesso a escola e a manutenção desta dentro do sistema educacional através da sensibilização dos pais e encarregados de educação e a comunidade educativa sobre os benefícios da escola.

"Em muitas escolas do país tem-se verificado a cada ano que passa a desistência dos alunos. Este fenómeno tem acontecido no segundo e terceiro trimestre, não se percebendo a real causa motivadora do abandono escolar e isso, tem influenciado negativamente no plano do governo na redução do analfabetismo em Moçambique, porque os alunos desistem mesmo antes de concluir o Ensino Primário que é de carácter obrigatório e gratuito" (CAETANO, 2013, p. 2 *apud* NOVELA, 2018).

Esta realidade inquieta as autoridades governamentais na medida em que o abandono escolar continua sendo a razão que justifica os altos índices do analfabetismo que se verifica nas zonas rurais. Diante deste

cenário, surge a seguinte pergunta de partida: Quais são as causas do abandono escolar no Posto administrativo de Mitande?

A pesquisa tem como objetivo, analisar as causas do abandono escolar no Posto administrativo de Mitande. Especificamente pretendemos a) identificar os principais fatores que levam ao abandono escolar no Posto administrativo de Mitande; b) descrever e avaliar as consequências que o abandono escolar traz no Posto administrativo de Mitande; e c) incentivar não apenas aos educandos mas também aos pais e encarregados de educação.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Escola

Segundo Diogo (1998), escola é um veículo de transformação social e económico, podendo o estabelecimento de ensino, em parceria com as famílias e outros agentes comunitários desencadear movimentos sociais que contrariem os constrangimentos impostos pelas forças produtoras.

Enquanto Lima (2003), define escola como uma organização complexa composta de relações formais e informais entre membros docentes e entre estudantes. Constituem um sistema social diverso e complexo com um conjunto de partes interdependentes.

De todos conceitos, constatou-se que a escola é um estabelecimento público ou privado destinado ao ensino colectivo.

Abandono escolar

O conceito de abandono escolar é muito discutido na actualidade, principalmente pelas autoridades de educação e por aqueles que delas fazem parte.

Segundo Rosa (2004 *apud* OLIVEIRA, 2009, p. 66), abandono escolar é um conceito aplicável aos jovens que, por imperativo legal, deveriam estar na escola mas não estão.

Na perspectiva de Tavares (1990), “o abandono se concretiza no final do ano lectivo por várias razões que não sejam a transferência ou a morte enquanto a desistência ocorre algures durante o ano”.

Para Gomes (2006); Arraes e Maitê (2015), o abandono escolar é o processo de “deixar de estudar por um determinado período e retornar aos estudos”.

Em todos conceitos, constatou-se que o abandono escolar se refere ao momento em que os alunos deixam de frequentar a escola antes de completar o nível escolar exigido, para se dedicarem as outras atividades.

Nesta perspectiva, o abandono escolar reportado à interrupção prolongada da escolaridade obrigatória e à saída definitiva do sistema de ensino sem a ter concluído, tende a constituir-se como ilícito, independentemente da eficácia sancionatória ou da maior ou menor recriminação social que lhe estiver associada.

Ainda nesta linha de investigação, sublinhamos os estudos que estão de acordo quanto ao facto de que os alunos que abandonam precocemente a escola são alunos que, geralmente vivem em áreas desfavorecidas, em meios familiares desestruturados e com fracas ambições escolares. Importa, por isso, procurar entender os papéis das desigualdades sociais e da exclusão escolar no abandono da escola (JUSTINO, 2007; AMADO; FREIRE, 2002; BENAVENTE et al., 1994).

Outros estudos, porém, entre os quais os de Benavente (1994), são unânimes em afirmar que mais determinante do que o nível de vida económico da família e o seu nível cultural, pois é um condicionador muito importante no percurso escolar do aluno.

Nas últimas décadas retirou-se à escola a actuação na construção das identidades. A sua função, enquanto agente socializador prevalece, mas os jovens deixaram de se identificar com os conceitos que a sociedade lhes quer ensinar (MENDES, 2006).

Causas do abandono escolar

Relativamente aos fatores que estão na base do abandono escolar pode-se adiantar, pegando na afirmação de Jimerson (1999), que defende

diversos fatores, pertencendo a diferentes dimensões da experiência humana, influenciam o abandono escolar. Assim, o autor explica o impacto que os fatores sociais e familiares podem ter para o abandono escolar.

No que concerne aos fatores familiares, Machado (2011 *apud* ROSA, 2013, p. 36), considera que o ambiente familiar influencia o desenvolvimento do jovem, e pode contribuir para a “afirmação e permanência ou desistência da escola”. Assim, para os autores cabe à família garantir os cuidados, afectos e valores adequados, assim como as normas de conduta que em conjunto permitiram ao aluno atingir prestações mais elevadas.

Ainda a mesma fonte considera que alunos oriundos de famílias de nível socioeconómico e cultural baixos apresentam valores mais notórios do abandono escolar precoce, fundamentado através dos alunos pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho e/ou pelas dificuldades económicas da família. O que é muito característico nos bairros circunvizinhos da escola em estudo.

No que concerne aos fatores familiares, Machado (2011 *apud* ROSA, 2013, p. 36), considera que “o ambiente familiar influencia o desenvolvimento do jovem, e pode contribuir

Para terminar, a autora acredita que muitas das vezes a família não tem consciência que o seu comportamento e atitudes prejudica o sucesso escolar dos filhos, todavia não é fácil para nenhum professor, psicólogo ou director da escola comunicar este assunto abertamente aos pais, pois esta situação provocaria certamente reações de agressividade, ou por outro lado, de tristeza e amargura, que indiretamente recairiam novamente sobre a criança.

Num outro ponto de vista, Machado (2007, p. 312), considera que a relação conjugal entre os progenitores afecta o comportamento e atitudes dos alunos.

Assim considera-se, com base em vários estudos, que as famílias cuja dinâmica foge ao tradicional (pais casados) podem contribuir para que se instale um clima precário que leve a criança às baixas prestações,

por exemplo quando os pais da criança tendem mudar sempre de r egios proporcionando transfer encias frequente da criança pode fazer que o sucesso escolar da possa ser colocado em causa. Segundo Monteiro (2009):

H a j a alguns anos que inúmeros investigadores t em vindo a dedicar-se ao estudo do abandono escolar, procurando perceber quem são estas crianças, adolescentes e jovens que abandonam precocemente a escola, que razões as levam a tomar esta decisão e que consequências t em, a nível individual, social e econ mico.

Alistamos as principais causas ou fatores que motivam a ocorrência de abandono escolar abaixo:

Fatores econ micos

A pobreza constitui o principal determinante no que diz respeito a questões econ micas em Moçambique o que por sua vez propicia a ocorrência de casamentos prematuros. Alguns pais apoiam-se na ideia de suas filhas menores deixarem de frequentar o ensino primário obrigatório, para se casarem geralmente com um adulto na expectativa de obter um rendimento para sua família, significa ter alguém que aliviar  as suas despesas e elas deixam de ir a escola para assumir os seus papéis sociais de esposas Siteo (2017), explica que o facto de os pais ou encarregados de educa o quando aceitam o casamento prematuro, ficam na expectativa de lograr diminuir o afectivo em casa e amortizar os encargos da família, muitas vezes isso não é o que acontece ao invés de reduzir as despesas aumentam, uma vez que tais casamentos geralmente culminam com gravidez precoce e o autor foge das suas responsabilidades sentindo-se preso na armadilha da pobreza, abandonando a mãe adolescente com o filho menor.

Quando falamos de abandono escolar, inevitavelmente surgem várias questões ligadas à problemática, como as desigualdades sociais e a exclusão escolar diz (MONTEIRO, 2009).

Acrescenta Nunes (2000), que são os alunos das camadas menos favorecidas econ mica, social e culturalmente que engrossam as estatísticas da repetência e do abandono escolar.

Desta forma entende-se que o Nunes em sua explanação fortalece a ideia de existência de desigualdades sociais na escola consideradas por Monteiro, pois, quase que sempre a pobreza ou os que têm pouco poder financeiro são os que estão associados ao fracasso escolar ou abandono escolar. Mas não é bem assim, pois, não são apenas os alunos menos desfavorecidos que engrossam as estatísticas de abandono escolar, há em jogo várias componentes internas ao aluno como seu interesse pela escola, o acompanhamento de seus estudos por parte dos pais, e.t.c.

Fatores culturais

Dissertando em torno destes fatores estudos da UNICEF (2016) e Siteo (2017), comprovam que em Moçambique se registam mais casamentos precoces nas zonas rurais do que nas urbanas. Este facto pode estar relacionado as políticas de combate a essa prática traçada pelo governo moçambicano talvez não estejam sendo divulgadas com a mesma frequência nas regiões rurais.

Para Pinto (2017, p. 23), os ritos de iniciação são uma prática que predominam onde a escola se localiza e constituem “o conjunto de certos comportamentos individuais ou colectivos com carácter repetitivo e forte carga simbólica para os intervenientes e testemunhas”.

As comunidades moçambicanas praticantes dessa tradição entendem esse acto como passagem da fase da criança para a fase adulta. Seus esposos são arrançados pelos seus próprios pais ou pessoas que cuidam delas, são desprovidas de liberdade de recusar o abandono escolar motivado por casamento prematuro e conseqüentemente da liberdade de expressão prevista na Constituição da República de Moçambique de 2004.

Fatores sociais

Observa-se que por falta de escolas próximas os alunos são obrigados a percorrer grandes distancias para a escola, essa situação é apontada como um dos fatores impulsionadores do abandono escolar. Por exemplo, o ensino primário vai até 6ª classe depois de concluir este nível e para dar continuidade, os alunos são obrigados a percorrerm

grandes distâncias em muitos casos os pais e encarregados de educação não possuem condições para suportar o ensino dos seus filhos. Este problema afecta a presença regular nas aulas.

Rosa (2013, p. 34), é da opinião de que “o valor atribuído pelos pais à escola e às aprendizagens vai influenciar a representação que os alunos fazem das mesmas”.

Na ideia da mesma autora, a sociedade influencia na maneira como as crianças olham para escola e conseqüentemente julgam a necessidade de permanecer ou não na escola. Conclui na sua abordagem que uma sociedade rica culturalmente fornece à criança uma diversidade de estímulos que lhe permite viver na escola uma continuidade do ambiente familiar ao invés de vivenciar uma vala entre ambos.

Fatores familiares

No que concerne aos fatores familiares, Machado (2011 *apud* ROSA, 2013, p. 36), considera que “o ambiente familiar influencia o desenvolvimento do jovem, e pode contribuir para a afirmação e permanência ou desistência da escola”. Assim, para esta autora cabe à família garantir os cuidados, afectos e valores adequados, assim como as normas de conduta que em conjunto permitirão ao aluno atingir prestações mais elevadas.

Brandão (1983), na sua pesquisa sobre abandono escolar aponta a família como sendo determinante do fracasso escolar da criança, seja por não acompanhar as atividades escolares da criança ou pelas condições de vida que a família oferece a criança.

Jonosz, (1997), completa que os pais mais permissivos com pouca ambição educacional também são fatores importantes para o abandono escolar.

Consequência que o abandono escolar traz para a sociedade

O abandono escolar tem um grande impacto no capital humano, pois afecta negativamente a vida desses indivíduos atingindo todas as

esferas. É um problema grave para a sociedade no seu todo e para a escola em particular e considera – se por isso importante a sua quantificação e a análise das suas consequências.

De acordo com Natriello (*apud* LEMMER, 2001, p. 83), o abandono escolar tem consequências Cognitivas, sociais, económicas e educativas.

Neste campo o autor diz que as capacidades cognitivas dos jovens que permaneceram na escola melhoraram do que as que abandonaram a escola, por não ter capacidade mental ou física para encerrar a um emprego estável e bem remunerado dificultando a saída da pobreza.

Os rapazes e raparigas fora do sistema educacional fazem parte de grupos de desempregados e socialmente excluídos na sociedade e muitos não são acolhidos em outras Instituições o que faz com que eles sigam por maus caminhos que nada os dignificam como drogas, álcool, prostituição onde são susceptíveis a doenças sexualmente transmissíveis com o início precoce da vida sexual. Além disso, podem fazer parte de grupos de criminosos e violentos, aumentando a desigualdade social que gera a falta de integração entre indivíduos.

Observa – se a diminuição do desenvolvimento da economia, porque tem como consequência um menor sucesso no mercado de trabalho os jovens que abandonaram a escola não tem só maior probabilidade de estarem desempregados como também provavelmente ganharão menos quando estiverem empregados.

Este fenómeno constitui uma preocupação constante no Ministério da educação e Desenvolvimento Humano, trata – se de um fenómeno que traz prejuízos no sistema educativo, uma vez que as crianças que não concluem a escolaridade mínima vão engrossar a lista de analfabetismo e vão diminuir a lista dos que concluem a escolaridade mínima contribuindo deste modo para o insucesso escolar comprometendo o seu bem-estar familiar.

O MINED (2015, p. 12), afirma que os alunos quando não concluem o nível básico estão vedados a continuarem nos níveis subsequentes ficando, desde modo, excluídos do meio tecnológico bem como do mercado de emprego complicando assim a sua participação nas atividades do desenvolvimento individual e do país.

Contudo o abandono escolar tem muitas implicações ou consequências para a sociedade pois com essas explanações acima pode-se perceber que os adolescentes e jovens quando abandonam a escola o país ou a comunidade perde um efectivo para o mercado de trabalho, caso particular da rapariga que abandona a escola favorece com que a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres seja algo distante de acontecer, como também, afecta a rapariga psicologicamente porque esta perde voz na sociedade ou poder de tomada de decisão o que a faz submeter-se a situações de violência na sociedade.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é qualitativa, porque procurou analisar as causas e fatores do abandono escolar não envolvendo assim, informações quantificáveis.

Quanto aos objetivos, a pesquisa é exploratória porque o estudo permitiu que os pesquisadores se familiarizassem com o problema levantado, tornando-o mais explícito, descrevendo as causas e consequências do abandono escolar. Envolveu entrevistas aos líderes comunitários, pais, adolescentes e jovens que passaram pelo fenómeno ou vivenciaram.

Quanto aos procedimentos a pesquisa recorreu-se ao estudo de caso. Para Gil (2010), estudo de caso é caracterizado como tipo de pesquisa Aplicada. Como o próprio nome diz, o pesquisador estudará um caso específico com profundidade, um indivíduo, um grupo de pessoas, uma família, uma realidade para compreensão ampliada sobre outros casos (fenómenos ou situações) similares (MACIA, 2021).

Nesta ordem de ideias, esta pesquisa foi um estudo de caso uma vez que procurou perceber o fenómeno de abandono escolar, estudando com profundidade uma comunidade, neste caso o Posto Administrativo de Mitande

Quanto a natureza, se optou pela pesquisa de tipo descritiva. De acordo com (LAKATOS; MARCONI, 2003). Descritiva porque preocupa-se em analisar e registar características de uma determinada

população ou fenómeno. Tendo em conta ao tema e o objetivo Geral apresentado nesta pesquisa, Gil (1999, p. 43), consiste em “ obter informações e abordagem aprofundada sobre a necessidade de orientação nas escolas”.

Esta pesquisa é importante porque busca uma visão ampla, tornando necessário varias informações e permitindo que outro aspeto de problema possa ser alcançado mediante os outros procedimentos.

Foi também aplicada a pesquisa bibliográfica que serviu para caracterizar e definir conceitos sobre a Escola, abandono escolar, género, enfim, tudo relacionado ao abandono escolar. O tema teve seu enriquecimento e sustento através do uso de diversas informações, artigos de revistas especializadas, alguns encontrados nos sites de internet e publicações, como o caso de monografias defendidas. Com este método, foi possível que os pesquisadores fizessem confrontação da teoria com a realidade, podendo, assim, colocar a par das causas e conseqüências do abandono escolar em relação a outras causas que causam este fenómeno.

Para a recolha de dados privilegiou a observação direta no terreno, apurando-se a existência de muitos adolescentes e jovens com idade escolar simplesmente fora da escola. Nesta perspectiva, observou-se que em períodos normais onde deviam estar estudando, têm estando a deambular, em mercados, ruas, até simplesmente em suas casas. E por fim, fez-se a interpretação dos resultados em relação a literatura e a prática, possibilitando, assim, a confrontação dos resultados.

A técnica de entrevista semi-estruturada envolveu algumas perguntas dirigidas a um (1) líder comunitário, um grupo de adolescentes e jovens, um grupo de pais ou encarregados de educação. Permitiu que os entrevistados falassem livremente sobre assuntos que iam surgindo como desdobramento do tema principal análise das causas do abandono escolar nas zonas rurais caso do Posto Administrativo de Mitande.

A entrevista visava apurar os principais fatores que levam o abandono escolar no Posto administrativo de Mitande e as conseqüências que o abandono escolar traz no mesmo posto.

A população em estudo foi a comunidade do Posto Administrativo de Mitande. A amostra foi constituída por um 1 líder comunitário, um grupo de adolescente e jovens, grupo de pais e encarregados de educação. A técnica de amostragem foi probabilística aleatória simples, em que todos a serem entrevistados tivessem a mesma hipótese de ser escolhidos ao acaso.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise e interpretação dos resultados, foi escolhida a técnica de análise de conteúdos. Entretanto, para permitir que haja uma perceção dos resultados, observou-se as seguintes etapas: colecta de dados, tratamento e análise dos dados.

Apresentação da entrevista ao líder comunitário

Foi possível entrevistar o cabo e secretário do bairro eles mostraram a disponibilidade em participar da entrevista, pois outros alegavam ocupação com as machambas devido a colheita dos seus produtos.

Tabela 2: Perguntas e respostas da entrevista dirigida líder comunitário

Perguntas	Respostas
1. Tem visto ou conhece algumas crianças que abandonaram a escola neste posto administrativo? E qual é o nível?	Sim tenho visto e conheço algumas crianças neste bairro. O abandono escolar aqui é elevado e sobre tudo em raparigas.
2. Quais foram os motivos do abandono escolar?	Falta de interesse por parte dos pais e as crianças, falta de condição para dar continuidade aos estudos, falta de colaboração direta entre os pais e os professores e algumas por gravidez precoce.
3. Nesta comunidade com quantos anos as crianças são levadas aos ritos de iniciação?	São levadas um pouco mais cedo, idades entre 09 a 12 anos.
4. Quais são as ações que a comunidade leva a cabo para desencorajar o abandono escolar?	Sensibilizar aos pais como forma de garantir que ajudem os filhos no percurso escolar.

Fonte: autores (2023)

Quanto as perguntas e respostas da entrevista na tabela 2 com o líder comunitário, mostrou que o abandono escolar é uma realidade naquele posto administrativo, pois se trata de um cenário que se verifica em todo país. Contudo, na ideia do líder comunitário e seu cabo, a motivação do abandono escolar tem a ver com a falta de condição financeira e acompanhamento por parte dos pais e encarregados de educação e acrescentou que, algumas das pessoas ainda não conhecem a importância da educação.

Para terminar, constatou-se que os fatores mais influentes desaguam num único ponto, isto é, de que a falta de condições das famílias para cuidar os seus filhos faz com que estes requeiem a escola para o segundo plano em detrimento do trabalho (infantil). Estes fatores foram também considerados por Almeida e Ferrão (2000) como os mais responsáveis pelo abandono escolar, principalmente nas zonas rurais.

Apresentação resultados da entrevista aos pais e encarregados de educação

Tabela 3: Perguntas e respostas da entrevista com os pais e encarregados de educação

Perguntas	Respostas
1. A quanto tempo reside neste posto administrativo?	Vivo neste posto há quase 15 anos.
2. Qual é a importância da escola para os seus filhos?	As crianças vão ter conhecimento e não poderão entrar em caminhos errados como bebedeiras, drogas e marginalidade.
3. Já ouviu falar do abandono escolar? O que é?	Sim já. É quando uma criança é matriculada e passando um tempo deixa de frequentar a escola.
4. Por acaso tem um parente ou conhecido que tenha abandonado a escola?	Sim. Meus 3 filhos e conheço 3 jovens que abandonaram.
5. Quais foram os motivos que levaram ao abandono?	No caso dos meus filhos foi mesmo por falta de condições para dar continuidade.
6. Qual foi a reação por parte da família?	Nenhuma.
7. Quais medidas devem ser tomadas para garantir que os alunos terminem o nível secundário?	A escolar deve acompanhar e saber o motivo que levou o aluno a abandonar a escola. Motivar as crianças a continuarem a frequentar a escola falando da importância da educação. Criar associações para apoiar as crianças que não possuem condições financeiras.

Fonte: autores (2023).

A atitude dos pais em relação à educação é uma questão relevante para a educação dos filhos tal como aponta Janosz (1997), que pais mais permissivos e com pouca ambição educacional são influência direta para o abandono escolar.

Em síntese, o abandono escolar é um fenómeno que os pais e/ou encarregados de educação reconhecem haver por parte dos seus educandos. Com base no que se acabou de apresentar constata-se que o abandono escolar traz apenas desvantagens que afectam a vida das pessoas de forma integrada, ou seja remete o individuo ao analfabetismo pelo que essa pessoa provavelmente terá fracas capacidades de resolução de problemas sociais, culturais, sanitários, económicos, políticos o que prejudica não só a vida dela, assim como prejudica aos próximos e a nação em geral. Ou seja, os adolescentes quando abandonam a escola estão vulneráveis a pobreza, pois com baixa escolaridade dificilmente podem apanhar um bom emprego o que leva a desgraça.

Apresentação dos resultados da entrevista ao grupo de adolescentes e jovens

Tabela 4: Perguntas e respostas da entrevista dirigida aos adolescentes e jovens

Perguntas	Respostas
Estudas?	Sim
Já ouviu falar de abandono escolar?	Sim
Quais são os fatores do abandono escolar?	A pobreza e a gravidez precoce.
Quais são as desvantagens do abandono escolar?	Desvantagens: a pessoa fica sem conhecimento, pode não ter emprego no futuro, casamentos e gravidez precoce.
O que gostaria que o governo em cooperação com o posto administrativo de Mitande e escolas fizesse para acabar com o abandono escolar?	Dar apoio as crianças e pais. Punir pais que obrigam os filhos a realizar outras atividades diferente de estudar.

Fonte: autores (2023)

Na entrevista com os adolescentes e jovens constatou-se que têm algum conhecimento sobre o abandono escolar no posto administrativo de Mitande e que um dos entrevistados falou na primeira pessoa sobre o assunto.

Os jovens sabem que apesar das dificuldades não devem deixar de frequentar a escola, porém, situação esta que acaba sendo difícil para alguns deles, onde optam em recorrer a trabalhos domésticos, como forma de ganhar a vida por conta da falta de condição dos seus pais e encarregados de educação.

Assim sendo, acabam por não conseguir conciliar estas duas atividades e conseqüentemente contribui para o abandono escolar.

Medidas para incentivar não apenas aos educandos mas também aos pais e encarregados de educação.

Para melhorar este dilema surgiram assim, medidas propostas pelos autores para garantir a permanência e conclusão do ensino secundário por parte dos alunos:

- ▶ Premiar aos pais que garantem a permanência dos filhos na escola com insumos agrícolas, utensílios para uso no campo agrícola;

- ▶ Premiar os alunos assim que concluírem o ensino secundário com bolsas de estudos, materiais escolares e meios de transporte mais acessíveis;

- ▶ Devem-se munir os pais e encarregados de educação de modo a perceberem e mandarem seus filhos a escola. Os professores por sua vez devem ser agentes de acompanhamento e retenção dos alunos na escola;

- ▶ Envolvimento dos pais onde são dadas oportunidade para pais e filhos comunicarem e os pais aprendem técnicas de vida e formas que lhes permitam apoiar os seus filhos.

Estas ações demonstram a importância do envolvimento efectivo dos intervenientes da escola, comunidade, pais, comités de gestão escolar autoridades locais e as próprias raparigas no combate ao abandono escolar.

Considerações finais

De acordo com o primeiro objetivo, identificar os principais fatores que levam ao abandono escolar no Posto administrativo de Mitande, o estudo conclui que as causas do abandono escolar no Posto administrativo de Mitande são: falta de condições económicas, falta de interesse pela escola por parte dos pais e dos alunos. Os casamentos prematuros e

gravidez precoce também constituem causas do abandono escolar no Posto administrativo de Mitande.

De acordo com o segundo objetivo sobre descrever as consequências que o abandono escolar traz a sociedade, constatou-se que houve aumento de índice de analfabetismo, aumento de número de alunos que não concluíram o ensino secundário, em atividades domésticas, privação de saberes assim como envolvimento em drogas e álcool.

Conforme o último objetivo de incentivar não apenas aos educandos mas também aos pais e encarregados de educação, conclui-se que a sensibilização e diálogo com a comunidade assim como a multa não constitui algo suficiente para reintegrar os alunos na escola, contudo, a direcção da escola em colaboração com a comunidade juntam esforços na chamada de atenção a sociedade para a problemática do abandono escolar através do desenvolvimento de campanhas de sensibilização para o retorno do rapaz e rapariga a escola.

Ainda segundo resultados conclui-se que os pais não têm dado a devida atenção aos seus filhos, não fazendo um acompanhamento adequado do percurso estudantil e a escola tem um papel bastante importante no combate ao abandono escolar das crianças. Para combater este problema, é necessário que toda comunidade escolar esteja envolvida activamente na educação das crianças.

Referências

ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Educação pública e serviço social. Serviço Social & Sociedade**. São Paulo. 2015

ARRAES, Ronaldo de; MAITÊ, Rimekká. **Determinantes da evasão e da repetência escolar**. RJ. Texto Editor. 2015

BELIVEAU, Marie Claude. **No regresso das aulas: O lugar dos pais na aprendizagem escolar**. Lisboa: Grande Público. 2006

BENAVENTE, Ana. **Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico**: Fim de Século Edições: Lisboa. 1994

BENAVENTE, Ana. et al. **Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico**. Lisboa: Fim de Século Editor. 1994

BRANDÃO, Zaia. **O estado da arte da pesquisa sobre a evasão e repetência no ensino do 1º grau no Brasil**. In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 64, n 147, Maio / agosto. 1983

CAETANO, Ildelfonso Age. **Abandono Escolar em Moçambique**. Maputo 45. Declaração mundial sobre educação para todos. 2013

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Brasil: Atlas. 1999

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** (6ª ed.). São Paulo: Atlas. 2008

GIL, António Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa**. 6ª Edição. São Paulo, Brasil. 2010

GIL, António Carlos. **Como elaborar projectos de pesquisa** (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas. 2015

MOÇAMBIQUE. **Programa Quinquenal de Governo 2015-2019**. Maputo, Fevereiro de 2015.

JONASZ, Michel. **Abandono escolar na adolescência: fatores e trajetórias múltiplas**. 1997

LEMMER, Eleanor. **Educação contemporânea – questões e tendências globais**. Maputo. Textos Editores. 2005

LIBÂNIO, José Carlos. **Didáctica**, Coleção Magistério, 2 grau, Coleção formação do professor, Brasil. São Paulo: Cortez. 1994

LIMA, Jorge. **Pais e Professores: um desafio à cooperação**. Porto: Asa. 2002

- LIMA, Licínio. **Escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. Porto. Cortez Editora. 2003
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados**. São Paulo, Brasil: Atlas. 2010.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia da pesquisa científica**. (2ª ed.). São Paulo. 2002
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas, 5 Edição. 2003
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo, Editora Atlas, S.A, 2007.
- MENEZES, Manuel Azancot. **Reflexões sobre Educação**. Luanda: Mayamba. 2012
- MINEDH, Plano Estratégico da Educação 2012-2016. Ministério da Educação, Maputo.
Revista portuguesa de pedagogia. 2012.
- SILVA, Edna Lúcia; Menezes Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3ª edição. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC. 2001
- SITOE, Célsio. **Casamentos prematuros em Moçambique: Causas e Consequências da Pobreza**. 2017
- TAVARES, Manuel de Albuquerque. **Abandono Escolar – Um contributo para o seu estudo no nosso pai**. Dissertação de Mestrado em Sociologia. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. 1990
- UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO. Investir na diversidade Cultural e no diálogo Intercultural**. 2009

UNESCO. Education 2030: **Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All**. Paris. 2015

UNICEF. **Moçambique é o primeiro país em África a lançar a iniciativa Spotlight para eliminar a violência contra as mulheres e raparigas**. Comunicados de imprensa. 2019 UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/mozambique/> comunicados de imprensa. (Acedido aos 02 de Maio de 2023 as 14:43 min).

Capítulo 18

USO DE TICS NO PROCESSO DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ESTUDO DE CASO DO ENSINO SECUNDÁRIO ABERTO MOÇAMBICANO DE METANGULA, 2020 – 2022

*Abissalão Rafael Saimone Chadza
Sara Rafael Chadza*

1. INTRODUÇÃO

Na actualidade vivemos numa era digital onde as Tecnologias de Informação e Comunicação estão presente no quotidiano dos alunos a qualquer lugar e todo momento. Assim, no processo de ensino aprendizagem, é indispensável o uso de ferramentas digitais como: a Internet para pesquisas; o pacote office para produção de trabalhos individuais ou em grupo, relatórios, dentre outras atividades. Esta combinação entre a internet o pacote office, surge uma outra prática no aluno que é o copy and past, desenvolvendo menos a escrita. Entretanto, é neste contexto que o estudo visa analisar o contributo das TICs no Processo de Ensino de Língua Portuguesa, da 9ª classe, na escola Ensino Secundário Aberto Moçambicano, Metangula, 2020 – 2022.

Pela contaminação do vírus SARS-Cov-2 que surgiu em Dezembro de 2019 na China e a declaração em Março de 2020 como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde, as políticas públicas e ações preventivas em saúde a fim de estancar ou controlar a propagação do vírus ganharam contornos, entre eles o isolamento social e encerramento de estabelecimentos de ensino. Com estas políticas, no período que o trabalho faz referência, o PEA sofreu numerosas transformações para adequar às necessidades vigentes. Porém, o ensino de língua portuguesa na Escola do Ensino Secundário Aberto Moçambicano de Metangula, não ficou alheio a estas transformações, dentre elas consta o uso das TICs e do ensino híbrido. Ou seja, o ensino foi auxiliado com o uso de fichas de exercícios, do e-mail para o contacto entre alunos e professores, do Facebook e do WhatsApp para interação e aprendizagem colaborativa, e outros mecanismos para armazenamento e compartilhamento de arquivos, imagens, vídeos. Em todo caso, com o relaxamento das medidas de prevenção e contenção da propagação da COVID-19, o processo de ensino aprendizagem em várias disciplinas continuam copulado às tecnologias de informação e comunicação.

Entre 2020-2022 a Covid-19 alterou completamente as estratégias habituais do PEA, onde algumas práticas lectivas foram substituídas por exercícios administrados em casa e as vezes a partir das plataformas digitais de comunicação e informação (email, whatsapp). Quanto a utilização de tecnologias de informação e comunicação, Pereira (2018, p. 3), “Professores e alunos já utilizam, há algum tempo, a TV, o vídeo, o DVD, o rádio e já estão fazendo uso dos computadores, internet e TVPendrive”.

Apesar das TICs, no âmbito do ensino da língua portuguesa ter um fundamento de aumento vocabular é necessário que o professor evidencie conhecimentos diversificação metodológicas que as tecnologias trazem para trabalhar o conteúdo, através de atividades criativas, de um processo de desenvolvimento consciente e reflexivo do conhecimento, usando pedagogicamente os recursos tecnológicos, com perspectiva transformadora da aprendizagem escolar. Nesta vertente, Pereira

(2018, p. 3, apud DEMO, 2008), sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, aponta: “Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, (...)”. Com isto, percebe-se o uso de tecnologias de informação e comunicação deve estar ligado ao conhecimento de metodologias de ensino, visando adequar as ferramentas tecnológicas ao PEA. Assim, este trabalho busca responder como é que as tecnologias de informação e comunicação devem ser inseridas no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa visando o desenvolvimento das habilidades de escrita em língua portuguesa?

Em termos de objetivo geral visa compreender a funcionalidade do contributo das tecnologias de informação e comunicação no desenvolvimento de habilidades de escrita em língua portuguesa. Especificamente: (i) Descrever as formas de inserção das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa; (ii) Caracterizar o perfil dos alunos no domínio das habilidades de escrita em língua portuguesa; (iii) Propor estratégias metodológicas da utilização das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa.

Olhando pelas exigências actuais, o domínio das TICs fortalece a componente e no desempenho profissional. Neste sentido, as estratégias de ensino de língua portuguesa devem viradas ao modelo de ensino remoto (presencial). No período de pico da Covid-19, 2020 – 2021, as TICs auxiliaram na prática pedagógica do professor, num modelo híbrido (online e presencial). Entretanto, inserção devia estar acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos, e por esta razão leva-nos a questionar como é que as tecnologias de informação e comunicação eram inseridas no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa visando o desenvolvimento das habilidades da língua portuguesa.

Outrossim, sente que as TICs fazem parte do dia do professor, aluno ou qualquer atorda escola. Neste contexto, deve se assumir que as TICs, possibilitam ao aluno o acesso a informações virtuais a

longo alcance para o processo educativo, que serve como elemento de aprendizagem no desenvolvimento de habilidades e/ou competências linguísticas.

Relativamente, a estrutura do trabalho, compreende para além da introdução, o quadro teórico, discussão dos resultados, considerações finais e referências bibliográficas.

2. QUADRO TEÓRICO

O estudo é norteado mediante estudos e pesquisas realizadas de vários autores, tais como Sousa (2014) sobre as contribuições das TICs no processo de ensino/aprendizagem, levando em consideração os aspetos contribuintes e toda uma gama de elementos que se fazem norteadores no quotidiano escolar. Ricoy e Couto (2009), as tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário, portanto, é nesta obra onde se desperta que aplicabilidade das teorias dependem dos contextos e as TICs no PEA apresentam muitos fatores que determinam sua implementação e inserção efectiva. Contou igualmente com documentos normativos (programas de ensino) de ensino de língua portuguesa.

Assim, a implementação das TICs nas escolas moçambicanas, com enfoque para o processo de ensino aprendizagem requer um estudo cauteloso e pormenorizado para se adequar com a realidade das escolas que muita das vezes estão fora dos padrões internacionais, e com alunos e demais indicadores de inclusão e de qualidade, alheia a nossa realidade, como ilustram os subtítulos neste capítulo.

2.1. Processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa

Nosso foco de discussão neste trabalho é justamente, até que pontos os quatro pilares contribuem na formação de um aluno competente. No entanto, para que se alcance o saber, saber ser, saber estar e saber fazer é necessário que no processo de ensino aprendizagem se empregue o espírito criativo e inovador, alicerçando se no ensino centrado no aluno, ensino aprendizagem espiral, do currículo local e com foco nas novas tecnologias, objeto de estudo desta pesquisa.

O processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa, professor já não é detentor do conhecimento e transfigura-se como orientador de aprendizagem e socializador de saberes. Relativamente o uso da tecnologia, o computador e em especial a internet se tornou ferramenta básica e essencial para o professor passando a usar menos o quadro preto e exercícios de consolidação impresso. Neste óptica Silva (2019), considera que o espaço da língua portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal, fazer compreender que na linguagem é possível transformar/ reiterar o social, o cultural, o pessoal; aceitar a complexidade humana, o respeito pelas falas como parte das vozes possíveis e necessárias para o desenvolvimento humano.

Tendo em conta que o trabalho pretende responder como é que as tecnologias de informação e comunicação são inseridas no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa visando o desenvolvimento das habilidades de escrita em língua portuguesa não descarta a possibilidades de compreender as estratégias de ensino de língua portuguesa que praticamente a partir da combinação das tipologias textuais e funcionamento de língua. Assim, a matriz de fundamentação e competências linguísticas básicas que o aluno deveria desenvolver ao longo do processo de ensino aprendizagem, parte da prática pedagógica de língua portuguesa nessa etapa de escolarização (SILVA, 2019).

O ensino da LP, como fez referência nas linhas anteriores o ensino baseia-se em tipologias textuais e a componente funcionamento de língua. Em relação como se apresenta as competências e as habilidades:

[...] é importante fazer uma divisão em três categorias: aquelas relacionadas aos usos da língua oral e da língua escrita nas diversas situações de interação social: aquelas que dizem respeito à capacidade de reflexão sobre a língua portuguesa no ensino fundamental e as que se referem a análise das obras literárias. (SILVA 2019, p. 71)

Segundo MEC (2010, p. 9), o PE-A da língua portuguesa é baseado em 6 tipologias textuais, que servem para alcance de competências

específicas em diversas áreas do saber. Textos normativos, administrativos, Jornalísticos, Multiuso, Literários e Textos de pesquisas e organização de dados.

O ensino de língua, nesta perspectiva, ao desenvolver os quatro pilares, deve ensinar novas habilidades linguísticas, aumentar os recursos linguísticos que o aluno possui, de modo que ele tenha a seu dispor, a maior escala possível de potencialidades para uso nas diversas situações com as quais se depara ao longo de sua existência. Assim, esse tipo de ensino permite desenvolver a competência comunicativa, isto é, desenvolve os conhecimentos que permitem ao sujeito actuar conforme os diversos contextos de uso. Porém, a competência comunicativa é composta de sob competências:

Competência linguística ou gramatical (ii) Competência sociolinguística, (iii) Competência discursiva ou textual, relativa aos conhecimentos e habilidades necessários para compreender e produzir géneros textuais adequados às diversas práticas sociais; e (iv) Competência pragmática, que se refere ao conjunto de recursos que podemos utilizar para evitar ou reparar os possíveis problemas que, em geral, ocorrem no intercâmbio linguístico.

Quanto as competências, ou seja, o saber, saber ser, estar e fazer, a serem alcançadas o PCESG (2007, p. 24), fortalece que,

[...] as competências necessárias para a vida referem-se ao conjunto de recursos, isto é, saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar crítica e criativamente, relacionar-se com os outros e manifestar atitudes responsáveis para com a sua saúde e da sua comunidade.

Em conformidade com a concepção de língua e, mais especificamente, a de ensino de língua portuguesa no 1º e 2º ciclo do ESG, e diante da realidade singular (já descrita e explicitada ao longo deste trabalho), busca-se intervir nas diversas situações de aprendizagem através de estratégias metodológicas que poder atender às diferentes necessidades

dos alunos, partindo nas particularidades das tipologias textuais em que sua abordagem é diversificada e a incorporação das TICs.

No que se refere as habilidades de leitura e escrita, ou ouvir, falar são aplicáveis é objecto de estudo de língua portuguesa. Neste sentido, com a leitura, de qualquer tipologia textual assimilação coadjuvada com as TICs no dia-a-dia do aluno na escola assim como na comunidade é possível redefinir modos da sua vida (saber estar). Ora, segundo Baltazar (2009), o histórico -educacional é a base de saber estar, porque também visa fazer saber/conhecer o modo de vida dos nossos ancestrais. Portanto, qualquer tipo de texto deve ser visto como um meio de desenvolvimento de habilidade e competências.

Relativas à leitura e escuta de textos na prática há necessidade de se trabalhar nas habilidades visto que no período de mediação e assimilação grande parte dos alunos tem problemas de concentração pelo facto do uso excessivo de telemóveis enquadrados nas TICs, e, em consequência, regista-se dificuldades em escutar o outro e compreender o que ouviam. A título de exemplo, no quotidiano escolar para a compreensão do texto, os alunos são submetidos a leitura silenciosa.

Importa destacar a leitura individual de textos, como estratégias do processo de ensino aprendizagem da LP que tem objetivo de despertar os alunos para a importância da leitura expressiva adequada para a compreensão do texto consequentemente para reter vocabulários suficientes para o uso no seu quotidiano. Constata também, com estratégia/técnica do ensino da LP, a escolha de um voluntário para proceder a leitura expressiva em leitura modelo que deveria ser do professor. Assim, levanta-se um aspeto muito importante, que é a competitividade, em consequência disso o aluno lê mais e melhor de modo a tornar um aluno modelo na leitura. Portanto, esta estratégia é só aplicável para o ESG por causa das competências predefinidas no Programa de ensino de português, que até no final de cada ciclo, como por exemplo, o aluno:

- (i) Usa expressões adequadas para argumentar e defender os seus pontos de vista sobre temas diversos de interesse social, económico e político;

(ii) Exprime-se com espontaneidade e criatividade perante situações quotidianas, sociais e políticas adoptando atitudes positivas perante a diversidade e a sua mudança.

Contudo, com estas metodologias de ensino requerem adequa-las e incorpora-las as tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa.

2.2. TICs no Processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa

O uso de TICs na sala de aula demanda uma planificação, no sentido de estudar adequadamente para facilitar o processo didático-pedagógico da escola, buscando aprendizagens significativas e a melhoria dos aspetos ligados ao desempenho do sistema educacional como um todo, onde as tecnologias sejam empregadas de forma eficiente e eficaz.

A utilidade de TICs no processo de ensino aprendizagem, Moraes (1997), considera que “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspeto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”. Portanto, este processo requer conhecer e saber incorporar as diferentes ferramentas computacionais na educação.

O autor a cima destaca uma nova de conceber o PEA, visto que o importante não é acesso à internet. Em contrapartida, para Masetto (2000, p. 140), propõe os desafios da abrangência das TICs no PEA, assegurando que,

o processo de ensino e de aprendizagem: “considero haver uma grande diferença entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem quanto as suas finalidades e à sua abrangência, embora admita que é possível se pensar num processo iterativo de ensino-aprendizagem”. As mídias integradas em sala de aula passam a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, se tornando um novo desafio, que podem ou não produzir os resultados esperados.

Com a integração eficiente das TICs no PEA, o aluno integra-se em diferentes situações de comunicação da vida quotidiana, económica, social e política através da interpretação, participação em debates e produção

oral e escrita de textos. Ou seja, considerando os conhecimentos que os alunos têm sobre as tecnologias, as escolas devem assegurar a existência de planos de apressamento do corpo docente com vista a elaborarem, desenvolvam e avaliem práticas pedagógicas no cotidiano escola visando a promoção e desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

O uso das tecnologias de informação e comunicação está presente no dia-a-dia da escola para melhoria do processo ensino aprendizagem. Nesta ordem de ideias, DEMO (2008), sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação, aponta: “Toda proposta que investe na introdução das TICs na escola só pode dar certo passando pelas mãos dos professores. O que transforma tecnologia em aprendizagem, não é a máquina, o programa eletrônico, o software, mas o professor, em especial em sua condição socrática”.

Na prática, para impulsionar o uso das TICs o Governo por meio do Ministério de Educação vem introduzindo nas escolas secundárias, de forma particular a ESAM de Metangula, dispõe de umas salas de informática como estratégia de inclusão no acesso destas plataformas digitais. Assim faz com que as tecnologias estão, a cada dia, mais presentes na escola, professores e alunos com acesso a computadores e Internet na prática pedagógica, tornando igualmente o processo ensino-aprendizagem mais significativo.

Embora na actualidade cada aluno e professor tenham os seus próprios meios de comunicação e informação para o uso no seu dia-a-dia, como por exemplo telefone celular, computador, tablete, as instituições devem se apropriar dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem. Este posicionamento, é defendido por Sancho (2001, p. 136), assegurando que,

Devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojetor até as antenas de satélite de televisão. Ali deveriam ter oportunidade

também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas.

Em adição, a respeito da habilidade dos alunos em relação aos recursos tecnológicos, Almeida (2000, p. 108), assegura que:

Os alunos por crescerem em uma sociedade permeada de recursos tecnológicos, são hábeis manipuladores da tecnologia e a dominam com maior rapidez e desenvoltura que seus professores. Mesmo os alunos pertencentes a camadas menos favorecidas têm contato com recursos tecnológicos na rua, na televisão, etc., e sua percepção sobre tais recursos é diferente da percepção de uma pessoa que cresceu numa época em que o convívio com a tecnologia era muito restrito.

As tecnologias introduzem diferentes formas de atuação e interação entre as pessoas. “Todo processo de aprendizagem requer a condição de sujeito participativo, envolvido, motivado, na posição ativa de desconstrução e reconstrução de conhecimento e informação, jamais passiva, consumista, submissa” (DEMO, 2008).

Enfim, as tecnologias possibilitam o desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas vertentes, nomeadamente: (i) alargamento e ou incremento de um número de vocabulário; e (ii) realização de trabalhos científicos digitalizados. Porém, consta como desvantagem, a perda de habilidades de escrita (caligrafia) pelo facto de substituir o manuscrito pelo digital.

2.3. Ensino híbrido

O termo ensino híbrido vem do inglês que quer dizer *blended learning*, em que o ensino incorpora e introduz tecnologia no ensino. Neste formato, o aluno alterna momentos de estudo sozinho, em ambiente virtual e em grupo. O papel do professor também se altera, isto é, o professor deixa de ser a primeira fonte de informação e conhecimento e passa a ser o mentor que guia a aprendizagem dos alunos.

Afirma Nivaga (2021), que “o ensino híbrido deve ser integrado como oportunidade para o desenvolvimento de novas competências docentes e de organização pedagógica das IES, para além de toda transformação e desenvolvimento que estas instituições devem ter em termos de infraestrutura e serviços digitais para uso no ensino, na investigação e na administração”. Esta modalidade de ensino não se trata apenas de aplicação de TIC (plataformas digitais) no ensino, mas também que o mesmo deve servir como base para a transformação pedagógica, particularmente em termos de metodologias de ensino-aprendizagem.

Moçambique é um país propenso a eventos extremos, fatores que assolam sobremaneira a prática educativa a vários níveis de escolarização. Segundo (PEE 2020 – 2029, p. 21), os “desastres naturais como Dineo, Idai, Kenneth, Ana e Gombe resultaram em danificação de muitas infra-estruturas escolares que terão um impacto de longo prazo no acesso e na qualidade dos serviços escolares, em muitas províncias”. Por um lado, as tecnologias digitais de informação e comunicação possibilitam a adopção de práticas pedagógicas viradas a inclusão educacional, não simplesmente no ensino emergencial.

Igualmente, com a eclosão da pandemia da Covid-19, fez com que as políticas educacionais fossem revistas para dar respostas imediatas aos desafios impostos, pois, no contexto escolar figuraram como estratégias de continuação com as aulas no modelo ensino híbrido. Segundo Lima e Tumbo (2021, p. 143), “pelo isolamento social, forçando, gradativamente, o país a reinventar mecanismos alternativos de desenvolvimento de atividades em diferentes áreas. Na área de educação, em particular, houve suspensão das aulas presenciais e, seguidamente, a reinvenção do formato/regime escolar”.

Portanto, no período da vigência da COVID-19, as tecnologias de informação e comunicação jogaram um papel preponderante na condução do processo de ensino aprendizagem, onde por exemplo, as aulas e as correspondências eram via online, fichas de exercícios levantado a partir da escola, correspondência ou vídeo aula no WhatsApp, facebook, envio de trabalhos via e-mail, tele escolas e radio escola.

2.4. Domínio das habilidades de escrita em língua portuguesa

No processo de ensino de língua portuguesa, a escrita é uma das habilidades fundamentais para aprofundamento e desenvolvimento de competências. Entretanto, estas competências permitem definir competências básicas que revelam o modo de saber, saber fazer, saber ser e saber estar, que o aluno deve demonstrar como resultado do processo de ensino aprendizagem. Todavia, a aprendizagem incide em vários tipos de aquisições, ou seja, em quatro pilares.

Tendo em conta que foi referenciado nas linhas anteriores, a língua portuguesa preocupa-se no desenvolvimento da escrita. Ora tendo em conta que estamos na era digital torna imperioso perceber a integração das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino. Ao longo do tempo, as tecnológicas vêm se tornando instrumento inovador, possibilitando uma infinidade de práticas pedagógicas integradoras, proporcionando desse modo a inserção de conteúdos escolares mediante diferentes abordagens, a partir da utilização de meios midiáticos voltados para o fortalecimento e o desenvolvimento educacional, intelectual e social dos educandos e educadores em um novo cenário de procedimentos e as práticas educativas.

Na perspectiva de Moran (2007, p. 164 apud ALVES et. al. p. 03), afirmar que:

As tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes.

Considerando a perspectiva integradora das relações educativas na actualidade, mostra uma profunda mudança dos procedimentos e práticas de ensino presentes na escola. Neste sentido, a utilização das tecnologias

são pontes para novos horizontes dentro do processo de construção do saber e também da cidadania, quando utilizada de modo efectivo passando a contribuir no desenvolvimento do ensino aprendizagem.

Tendo em conta que a formação do aluno é integral, as tecnologias de informação e comunicação podem trazer melhorias ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, estimular e propiciar uma aprendizagem significativa quando observada a articulação entre a teoria e a prática do ensino da LP nos vários domínios do saber, como por exemplo:

a) Domínio cognitivo (Saber - Saber)

Tendo em contas o ensino da língua portuguesa é baseada por um texto, neste sentido o saber ser, corresponde às aprendizagens relacionadas com o pensamento lógico e com as operações intelectuais; são exemplos dessas aprendizagens a compreensão de uma teoria, de conceitos, aprendizagem de regras e de códigos Segundo o Programa de Ensino de Português 11^a (2010) o saber ser, constitui o resultado da mediação e assimilação da matéria, que é preparar o Homem no sentido espiritual, crítico e estético, de modo que possa ser capaz de elaborar pensamentos autónomos, críticos e formular os seus próprios juízos de valor que estarão na base das decisões individuais que tiver de tomar em diversas circunstâncias da sua vida.

b) Domínio sócio - afectivo (Saber - Ser/Saber-Estar)

O domínio das TICs proporcionam a dignidade do saber estar, a partir das aprendizagens realizadas no domínio social e afectivo. Para Silva (1986, p. 29), saber estar «é o que corresponde aos sentimentos, atitudes, comportamentos, à capacidade de adaptação às mudanças, à capacidade de estabelecer novas relações pessoais, capacidade de enfrentar desafios». Na mesma linha de pensamento, o Programa de Ensino de português (2010), o saber estar é designado «Saber viver juntos e com os outros e que traduz a dimensão ética do Homem, isto é, saber comunicar-se com os outros, respeitar-se a si, à sua família e aos outros homens de diversas culturas, religiões, raças, entre outros».

Em linhas gerais, o saber estar exerce uma grande influência na sociedade, em casos de emprego, resume-se na maneira de agir, de se lidar com as TICs resultante dos aspetos assimilados durante o processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa, embora não termine apenas na escola.

c) Domínio psico-motor (Saber -Fazer)

Na visão de Silva (1986, p. 31), o saber fazer corresponde às aprendizagens relacionadas com movimentos do corpo, com a capacidade de manipular fisicamente objectos, como seja manipular ferramentas ou utensílios para realizar uma tarefa, resolver situações problema que requerem destreza motora ou a coordenação de movimentos altamente especializados.

Porque é que as plataformas digitais de comunicação não são para discutir literatura (apresentação de poemas, saraus) e armazenamento a longo prazo de informação?

Entretanto, o saber fazer em língua portuguesa deve compreender a produção de textos diversificados. O domínio da língua portuguesa e das TICs, de acordo como Programa de Ensino de Português (2010, p. 4), “proporciona uma formação e qualificação profissional sólida, um espírito empreendedor no aluno/formando para que ele se adapte não só ao meio produtivo actual, mas também às tendências de transformação no mercado”.

É exemplo do domínio informático na disciplina de língua portuguesa, a produção de cartazes, capacidade de sensibilização e educação cívica com vista à adopção de comportamentos responsáveis em relação aos vícios, ao meio ambiente e a saúde, a partir da oralidade, escrita e dados informáticos. Portanto, miscelânea das estratégias do ensino de língua portuguesa e as tecnologias de informação e comunicação constitui as tendências e desafios actuais no processo de ensino e aprendizagem.

A partir dos escritos de Sousa (2014), no artigo intitulado, contribuição das Tecnologias da Informação e Comunicação no Processo Ensino Aprendizagem, apresenta evidências de que as políticas educacionais ocorrem numa Era digital, sendo necessário que o PEA seja conciliado as ferramentas digitais.

Portanto, o texto desafia que as políticas de inclusão educação para todos, encontra desigualdades sócio -economias e conjunturais do país, ou seja, as características apresentadas na escola Ensino Secundário Aberto Moçambicano de Metangula, são uma particularidade. No entanto, estas assimetrias levam-no que repensar em estratégias metodológicas de inserção das TICs no processo de ensino aprendizagem através de leituras de várias literaturas.

3. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

O trabalho recorreu-se a: pesquisa quanto a abordagem, quanto aos objetivos e quanto aos procedimentos.

Quanto à abordagem a pesquisa foi qualitativa. Para Silva e Menezes (2001, p. 20), considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito. A preferência pelo método qualitativo nesta pesquisa, não afasta radicalmente o uso de elementos do método quantitativo, visto que para o esclarecimento de certos factos na pesquisa, baseou-se no método estatístico elementar como as percentagens.

No uso desses métodos a pesquisa enquadrar-se segundo os critérios de Oliveira (apud AMARAL, 1999), os dois métodos (qualitativo e quantitativo) não são excludentes, mas sim complementares, visto que na opção por uma pesquisa qualitativa, pode-se recorrer aos dados quantitativos para melhor análise do tema em estudo e vice-versa.

No que diz respeito aos objetivos a pesquisa será de carácter descritiva, pelo facto de ser uma forma adequada de atender a realidade da pesquisa. Este tipo de pesquisa, na opinião de Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema a fim de torná-lo mais explícito”.

E, quanto aos procedimentos técnicos, recorreu-se ao estudo do caso, na medida em que procura o aprofundamento de uma realidade específica. Este tipo de pesquisa é basicamente realizada por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações que ocorre no

local. O estudo de caso, para Yin (1994), é a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo.

3.1. Participantes da pesquisa

Na escola ESAM de Metangula funciona 8^a a 12^a classe, sendo que o universo da pesquisa são os alunos da 9^a classe, constituída por três turmas com uma média de 61 alunos cada, representando um universo de 183 alunos. Neste estudo, de forma representativa fizeram parte da amostra 18 participantes, como ilustra a tabela a baixo, pelo facto das pesquisas qualitativas não privilegiarem a selecção dos informantes por meio de universo e amostra, pese embora, nesta mesma, figure uma cota parte da pesquisa quantitativa por causa do uso das percentagens.

3.2. Técnicas/ instrumentos de colecta de dados

Análise documental - a análise documental compreendeu a análise dos trabalhos produzidos pelos alunos para avaliação das habilidades de leitura e escrita como resultado de integração de tecnologias de informação e comunicação.

Entrevista - esta técnica, foi aplicada na colecta de dados aos professores do ESAM de Metangula, para permitir observar o comportamento dos participantes, ajudando no aprofundamento das informações relevantes e significantes em torno do uso das TICs no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa. Importa referir que, enquanto ao instrumento de recolha de dados usou-se guião de entrevista semi-estruturada materializada com recurso à pergunta, quanto à forma, foram abertas, isto é, perguntas de resposta livre.

Questionário - esta técnica foi dirigida aos alunos da escola Ensino Secundário Aberto Moçambicano que consistiu na caracterização do perfil dos alunos no domínio das habilidades de escrita em língua portuguesa, neste sentido, assegurou-se dar respostas reais que possam ajudar na

resolução do uso das tecnologias digitais de comunicação e informação nas aulas de língua portuguesas no desenvolvimento das competências dos alunos.

Esta técnica foi materializada com um questionário de administração indireta, ou seja, questionário preenchido pelo inquerido. A preferência de deixar o aluno preencher pessoalmente, permite avaliar a habilidade escrita, adequando assim, o objetivo de caracterizar o domínio das habilidades de escrita em língua portuguesa dos alunos. Igualmente, esta técnica tem suma importância pelo fato de abranger um número elevado de pessoas ao mesmo tempo, o pesquisador recebe com mais facilidade as respostas dos informantes, permite também responder no anonimato e tem mais tempo de avaliar as questões dando assim respostas precisas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados são apresentados por meio de algumas tabelas, quadros que permitem sistematizar e simplificar a informação recolhida. Os resultados são apresentados e discutidos com base nos temas que foram desenvolvidos no capítulo de referencial teórico. Para a análise e tratamento optou-se em tabela, gráficos de barras e circulares. À medida que são apresentados os resultados, seguem-se comentários para analisar os discursos dos participantes, no modelo: apresentação dos resultados – discussão e posteriormente conclusão. Importa realçar que, em cada entrevista fez-se a respectiva apresentação, análise e interpretação dos resultados.

4.1. Breve historial da escola do Ensino Secundário Aberto Moçambicano de Metangula (ESAM) - Lago

Ensino Secundário Aberto Moçambicano de Metangula (ESAM) - Lago, faz parte da rede oficial das escolas pertencentes a Igreja Católica e tuteladas pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Na província de Niassa existe desde 1998, entretanto, até neste momento, ela funciona com os dois ciclos do ensino secundário.

ESAM é uma instituição de ensino de carácter comunitário, sem fins lucrativos, pertencentes a Diocese Católica de Lichinga, dedicada ao fornecimento do Ensino Secundário Geral. Geograficamente, fica localizado no distrito do Lago, na sede da vila de Metangula, situada no bairro de Sanjala, que é composto por 4 blocos, o primeiro bloco tem 2 salas de aula, 1 gabinete do director adjunto e 1 sala de professores, no segundo tem 2 salas de aula 1 gabinete do director e 1 secretaria, no terceiro tem 2 salas e 1 biblioteca e o último bloco tem 3 salas de aulas perfazendo 9 salas de aula, e existe também um compartimento que era sala de informática, por insuficiência de salas de aula, este serve como salas de aula.

4.2. Localização geográfica da escola

A escola ESAM de Metangula, assim conhecida, está localizada na Vila de Metangula, concretamente no bairro Sanjala, espaço cuja propriedade é da Igreja católica, possuindo as seguintes zonas limítrofes:

- **Este** - EN 249 que dá acesso ao edifício do Governo do Distrito do Lago e outras instituições públicas.
- **Oeste** – Igreja Católica, Paróquia de Nossa Senhora de Assunção de Metangula.
- **Noeste** – lar feminino dos estudantes e mais ao fundo, o Lago Niassa.
- **Sul** – Escola Primária Completa de Metangula.

4.2.1. Apresentação dos dados do guião de entrevista aos professores

Dados pessoais

Para o guião de entrevista submetido aos professores, foram entrevistados 2 dois professores, segundo a amostra representativa prevista, dos quais foram atribuídos códigos P1 e P2, ambos do sexo masculino.

Tabela 3: perfil dos participantes

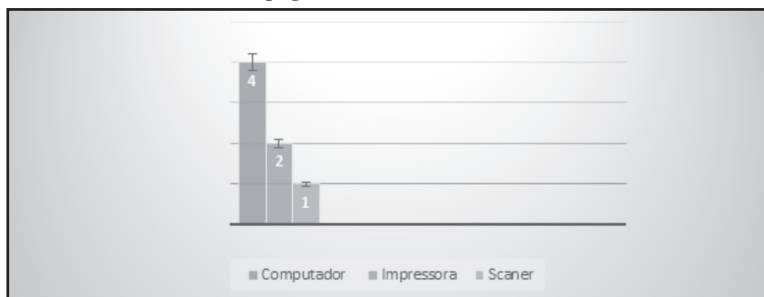
	P1	P2
Habilitações literárias Instituição de formação Área de formação Disciplina que leciona Formação de matérias de TICs	Licenciatura UP-Niassa Ensino de Português Português Sim	Licenciatura UP-Niassa Ensino de Português Português Sim

Fonte: autores (2023)

Segundo os dados sócio-profissionais dos participantes no quadro 1, os professores P1 e P2 possuem habilitações literárias de nível de licenciatura, formados pela então Universidade pedagógica, delegação de Niassa e lecionam a disciplina de Português. Quanto a formação em Tecnologias de Informação e Comunicação, todos professores têm domínio informático, fruto de capacitação nesta matéria. Este perfil, pode significar que os entrevistados detêm conhecimentos sólidos sobre didáctica e, conseqüentemente, o domínio sobre as ferramentas de TICs que se devem utilizar no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

a) Disponibilidade das TICs e uso em aulas de LP

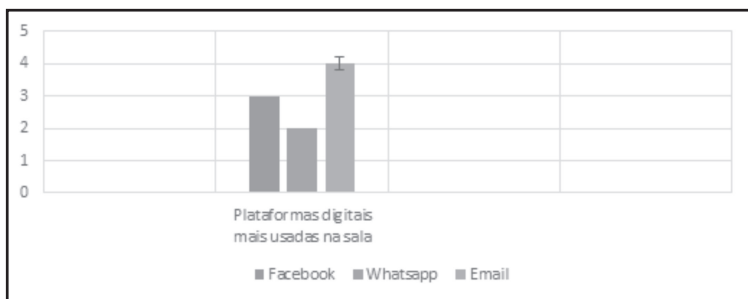
Nesta categoria, pretendia-se saber como é que a disponibilidade das TICs influencia no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa visando o desenvolvimento das habilidades de escrita em língua portuguesa na escola ESAM de Metangula. Para Libâneo (2007, p. 309), “o grande objetivo das escolas é a aprendizagem dos alunos, e a organização escolar necessária é a que leva a melhorar a qualidade dessa aprendizagem”. Dos equipamentos mais utilizados na escola durante o processo de ensino aprendizagem, constam, computadores, impressora, scanner. Porém, como uma percentagem de 25% aparecer o projector, equipamento usado na sala de aulas ao invés de quadro preto.

Gráfico 1 - Equipamentos mais utilizados na escola

Fonte: autores (2023)

Com os dados acima, mostram que o uso de equipamento tecnológico para fins pedagógicos é o computador constituindo desta forma um fator de motivação e de inovação educativa, ou seja, traz uma valia para o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Neste, sentido não basta o investimento na estrutura física e em equipamento, é necessária a capacitação pessoal, não só, mas também, implica formar professores e a aposta deverá passar necessariamente pelo desenho de modelos de formação que vão ao encontro do desenvolvimento integrado das competências docentes de acordo com o referencial (Castro 2021, p.6). Enfim, a escola deve-se apropriar dos recursos tecnológicos, dinamizando o processo de aprendizagem.

Utilidade das plataformas digitais

Gráfico 2 – Plataformas digitais

Fonte: autores 2023

Os dados apresentados no gráfico acima mostram que a sala de aula tem deixado de ser o único espaço de busca e acesso ao conhecimento com a crescente utilização de plataformas de digitais de informação e comunicação. Assim os informantes assumem que a interatividade e a preferência do uso das plataformas recai ao e-mail para mandar e receber informações a partir dos alunos. Neste sentido, comprova que a sala de aula não é o único lugar onde ocorre a aprendizagem e que a comunicação pode proporcionar, através de variados meios.

A internet, por exemplo, possibilita interações, através dos whatsapp, facebook, e-mails, acesso às plataformas de aprendizagem, os fóruns, os chats, os blogs e as ferramentas de comunicação instantânea. “A internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece” (MORAN 2000, p.53).

Portanto, para que as plataformas digitais estejam inseridas efetivamente é necessário que o professor e aluno, estejam sempre em acordo mútuo no desencadeando o processo de ensino e aprendizagem, visando o desenvolvimento de habilidades escritas.

b) Meios de informação e comunicação

Para os professores, foram unânimes ao assumirem que os meios acessórios do processo de ensino aprendizagem mais utilizados são os computadores e os telemóveis smartphones conectados à internet. Esta tendência da utilização de computador e telefone celular, Costa (2021, p. 5), avança que o acelerado desenvolvimento do computador e da Internet como ferramentas de apoio ao processo de ensino e aprendizagem justificam a necessidade de um referencial que sustente as competências de um professor que faz uso das TIC's como ferramentas cognitivas.

c) Inserção das TICs no PEA

Neste ponto, pretendia-se aferir como é que as tecnologias de informação e comunicação são inseridas no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa visando o desenvolvimento das

habilidades de escrita em língua portuguesa na escola ESAM de Metangula.

Tabela 4: Inserção das TICs no PEA

RESPOSTAS
P1 <i>ajuda ao alunos e professores na pesquisa no google na provisão de respostas imediatas</i>
P2 <i>integração e enquadramento no processo de ensino aprendizagem</i>

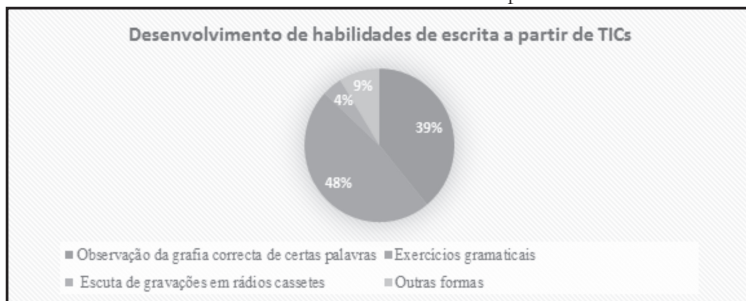
Fonte: autores 2023

Para os professores, à luz do exposto no quadro acima, revela que a utilização das TIC é vista como uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem. Pois, no intender dos informantes ajuda aos alunos e professores na pesquisa no google na provisão de respostas imediatas.

d) Desenvolvimento de habilidades de escrita a partir de TICs

A partir desta seção visava saber como é que as tecnologias de informação e comunicação são inseridas no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa visando o desenvolvimento das habilidades de escrita em língua portuguesa na escola ESAM de Metangula. Pois, Silva (2019), considera que o espaço da língua portuguesa na escola é garantir o uso ético e estético da linguagem verbal, fazer compreender que na linguagem é possível transformar/ reiterar o social, o cultural, o pessoal.

Gráfico 3: Desenvolvimento de escrita a partir de TICs



Fonte: autores 2023

Neste ponto, as opiniões foram divididas sendo que 48% os professores acreditam que o exercício gramatical inserido no PEA a partir das TICs flexibilizam o trabalho quando digitam texto, economiza o tempo. A restante representatividade assume que há necessidade de fortalecer uma disciplina autônoma para posterior equiparar o seu proveito em outras disciplinas curriculares. Porém, com 39% a observação da grafia correta de certas palavras possibilita o desenvolvimento vocabular.

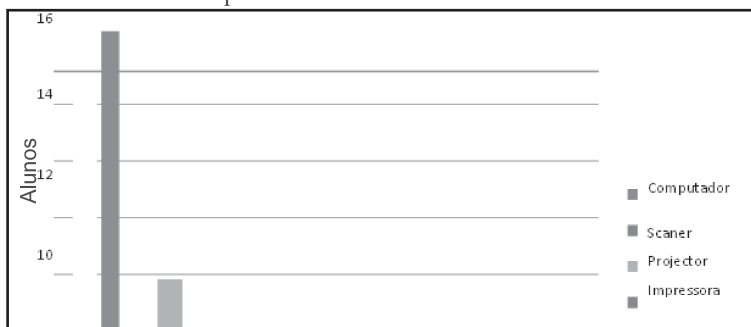
4.2.2. Dados do questionário submetido aos informantes (alunos)

Com os discentes da escola ESAM de Metangula, foi feito um questionário contendo sete perguntas, todas objetivas, pretendendo colher a percepção dos alunos sobre como é que as escolas se adequam e se organizam para colocar as TIC à disposição dos alunos e como é que elas são inseridas no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa.

No total, o questionário foi submetido a 16 alunos que estavam previstos, representando 100% do número da amostra representativa, proveniente das 3 turmas da 9ª classe, da escola em destaque. Entretanto, a amostra foi determinada de forma intencional, por meio critério a proximidade e a acessibilidade dos alunos, porém, foram seleccionados de forma aleatória, tendo-se optado pelas turmas estagiadas pela autora (9ª classe, turma A, B e C).

Os participantes no estudo são, maioritariamente, do sexo masculino na fasquia de 76,9%, constituindo o sexo feminino apenas cerca de um terço da amostra (27,1%). Por questões éticas e para ocultar a sua identidade, os informantes foram atribuídos códigos da ordem alfabética equivalente a aluno - A, ou simplesmente por exemplo AA, AB, AC, AD, AE, AF, AG, AH, AJ, AK, AL, AM, AN, AO, AP e AQ. Disponibilidade das TICs e uso em aulas de LP

A semelhança dos professores com a mesma categoria, pretendia-se saber como é que a disponibilidade das TICs influencia o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa visando o desenvolvimento das habilidades de escrita em língua portuguesa na escola ESAM de Metangula.

Gráfico 4: Disponibilidade de TICs em uso na sala de aulas

Fonte: autores, 2023

Assim, a primeira questão sobre qual equipamentos o professor de Língua portuguesa utiliza em sala de aula, pode-se observar que cerca de 83% respondeu que o mais utilizado foi o computador é mais interativo, e 4% projector. Neste caso, observa-se que o computador é o recurso mais disponível para uso do professor em sala de aula, enquanto o projector é de difícil acesso e é uma ferramenta pouco usada.

Por outros os dados revelam que os alunos pouco conhecem os equipamentos tecnológicos que auxiliam o processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o professor deve jogar um papel muito importante na provisão e diversificação das TICs na sala de aula.

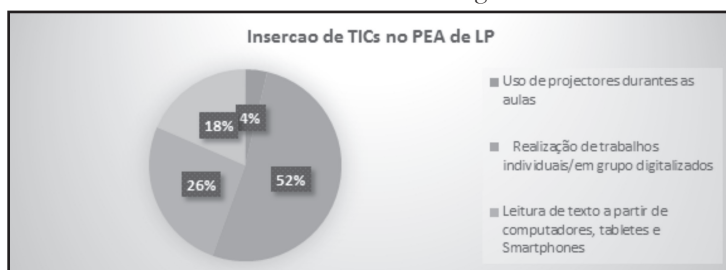
Na questão, onde estes equipamentos estão alocados, 14 alunos representando 87%, responderam que estão numa sala específica para utilização destes e 2% afirmaram que estão na biblioteca e na secretaria da escola. Estes dados, leva-nos a crer que mesmo a vulgarização e da necessidade do uso das TICs como meios didáticos, a escola ESAM de Metangula, está longe da sua massificação. Com isto, o ensino de língua português continuará a ser dados por meio de quadro preto e mediante as aulas expositivas. Segundo Moran (2007, p.164 apud ALVES et. al. p. 03), as tecnologias são pontes que abrem a sala de aula para o mundo, que representam, medeiam o nosso conhecimento do mundo. São diferentes formas de representação da realidade, de forma mais abstrata ou concreta, mais estática ou dinâmica, mais linear ou paralela, mas todas

elas, combinadas, integradas, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes. Contudo, era de esperar que os equipamentos informáticos estivessem numa sala específica, disponível para o uso frequente por parte dos alunos em salas de aulas.

Igualmente, os dados revelam que a sala de informática da escola em referência não responde as expectativas dos alunos, no que concerne à sua utilidade na prática educativa. Da questão relativa as plataformas digitais inseridas no processo de ensino aprendizagem (os que são mais usadas na sala de aula), os resultados a seguir mostram o WhatsApp e e-mails para correspondência e interação dos alunos com professores.

Plataformas digitais usadas

Gráfico 5: Plataformas digitais



Fonte: autores 2023

Segundo os dados acima, as plataformas mais usadas na interação entre professor e aluno na sala de aula assim como no contexto de atividades extracurriculares é o WhatsApp e Facebook com 93,75% correspondendo 15 alunos da amostra representativa. E e-mail com 1 aluno representando 6,25%.

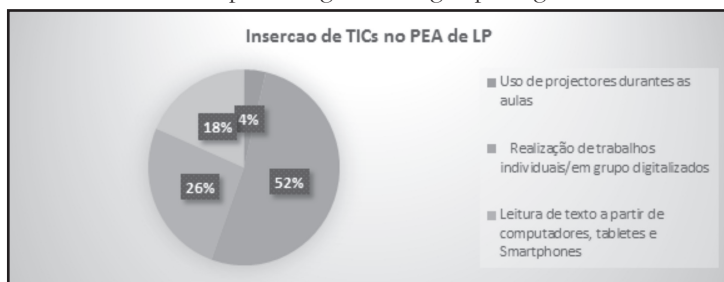
Moraes (1997) sustenta que “o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspeto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas”.

Quanto aos meios de comunicação e informação que os conteúdos são veiculados alunos assumem que serem detentora de *smartphones* com

sistema *android* e computadores, meios pelos quais a informação flui. Em contrapartida, 12 informantes equivalente a 75%, constituí um grupo maioritário de alunos que usa telefone celular comumente conhecidos por teclados em que o sistema operativo não é *android*. Ora, este cenário, remete-nos compreender que muitos alunos da escola ESAM de Metangula são socioeconomicamente baixos. Assim, qualquer inovação tecnológica deve obedecer às necessidades dos alunos para que o processo de ensino aprendizagem não seja excludente.

Inserção das TICs no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa

Gráfico 6: Inserção das TICs no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa



Fonte: autores 2023

Com uma percentagem de 52%, a partir dos dados a cima, revelam que os alunos usas as TICs para executar trabalhos escolares pela impossibilidade de ir à biblioteca, escassez do material didático e acima de tudo para revolucionar o processo de ensino aprendizagem, estudar sem as barreiras de tempo e espaço. Com isto, percebe-se ainda que as TIC devem constituir uma fonte de motivação a parte, no contexto escolar, pois, a utilização de diversas ferramentas tecnológicas fomenta o sucesso educativo e simultaneamente, fonte inesgotável de conteúdos e recurso potencialmente impulsionador de aprendizagens em língua portuguesa e demais disciplinas.

A resposta trazida pelos informantes segundo a qual as TICs servem para fazer “Trabalhos individuais da escola” revela ainda que

os estudantes gostam de buscar informação na Internet e consideram que nela encontram muita informação que pode ajudar no estudo das disciplinas.

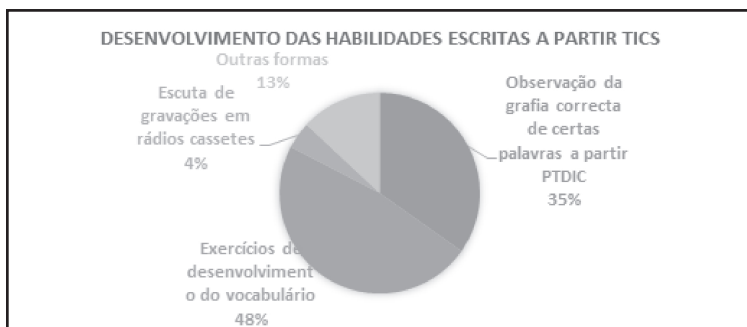
Na verdade, as informações acessadas a partir da *Internet* podem ser transformadas em conhecimento científico, para isso é necessário que o professor conduza seus alunos a construir este hábito acadêmico. Moran (2000, p. 17-18), considera que as mudanças na educação dependem também dos alunos. Alunos curiosos e motivados facilitam enormemente o processo, estimulam as melhores qualidades do professor, tornam-se interlocutores lúcidos e parceiros de caminhada do professor-educador.

Por seu turno, leitura de texto a partir de computadores, tablets e *smartphones* e pesquisa de sinónimos a partir da internet com percentagens de 26% e 18% respectivamente constam como as vias alternativas da inserção das tecnologias no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesas. Estes dados ilustram a paragem no tempo na tendência de que a prática lectiva seja a partir de “aulas tradicionais” (quadro e giz) e aluno ouvinte.

c) Desenvolvimento das habilidades escritas a partir TICs

Assume-se que na actualidade as no decurso de atividades lectivas como tomada de nota, resumo fichas de leitura, trabalhos científicas, conteúdos de língua portuguesa dificilmente são manuscritos, normalmente são feitos a computador ou em cadernos de nota a partir dos *smartphones*.

Neste sentido, considerando que as TICs constituem um recurso auxiliar na prática pedagógica do professor, a inserção das tecnologias em sala de aula deve ser acompanhada por uma metodologia adequada às necessidades dos alunos. Com este entendimento, o trabalho procurou responder como é que as TICs desenvolvem as habilidades escritas durante o processo de ensino de língua portuguesa. O gráfico a baixo apresenta:

Gráfico 7: desenvolvimento de habilidades escritas

Fonte: autores/2023

Neste indicador, com os dados patentes no gráfico o exercício de desenvolvimento do vocabulário ocupa uma percentagem privilegiada de 48% e 35% para observação da grafia correcta de certas palavras a partir plataformas digitais de tecnologias de informação e comunicação, em resposta as metodologias de inserção de TICs no processo de ensino aprendizagem visando o desenvolvimento de habilidades em língua portuguesa.

Estes resultados mostram que os alunos usam as plataformas digitais de tecnologias de informação e comunicação no seu dia-a-dia, como por exemplo, e-mails, WhatsApp, Facebook, que contribuem na assimilação e retenção e consequentemente o desenvolvimento de vocabulário de língua portuguesa. Segundo Moran (2007, p. 164 apud ALVES et. al. p. 3), as tecnologias de informação e comunicação “combinadas e integradas no PEA, possibilitam uma melhor apreensão da realidade e o desenvolvimento de todas as potencialidades do educando, dos diferentes tipos de inteligência, habilidades e atitudes”.

Para o desenvolvimento de habilidades da escrita a partir das TICs, figura a observação da grafia correcta de certas palavras a partir plataformas digitais de informação e comunicação. E, durante o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa tem sido o exercício de desenvolvimento do vocabulário e escuta de gravações em rádios cassetes. Para Masetto (2000, p. 140), as mídias integradas em sala de aula passam

a exercer um papel importante no trabalho dos educadores, se tornando um novo desafio, que podem ou não produzir os resultados esperados.

Considerações finais

O trabalho procurou responder como é que as tecnologias de informação e comunicação são inseridas no processo de ensino aprendizagem, com objetivo de compreender a sua funcionalidade e contributo no desenvolvimento de habilidades de escrita em língua portuguesa na escola ESAM de Metangula, visto que, o século XXI desafia a educação na implementação de estratégias pedagógicas para adequar as TICs no PEA. Assim, como principais resultados em função das respostas dadas pelos informantes indicam que: o acesso aos computadores, à Internet e outros equipamentos ligados à TICs não estão na generalidade à disposição dos alunos.

Na prática lectiva, consta que o quadro preto, giz, o livro didático, aula expositiva e trabalho em grupo, são alguns dos recursos didáticos muito utilizados. Porém, os alunos mostram o desejo pelo estudo a partir das plataformas digitais de comunicação ligadas a internet do que pelos livros. Igualmente, os trabalhos individuais e em grupo são mais elaborados a partir do computador que manuscritos. Assim, numa comparação com a 1ª hipótese em que as tecnologias de informação e comunicação devem contribuir no desenvolvimento de habilidades de escrita no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesas, fica claro que a inserção das TICs no PEA é quase nula.

Quanto aos professores, o seu relato, dá entender que reconhecem a importância da inserção das tecnologias na prática pedagógica, porém, vezes sem conta, utilizam no PEA sem a devida consciência dos objetivos e da interação que deve ser feita. Assim, contraria a hipótese de que as estratégias metodológicas no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa devem estar viradas para integração das tecnologias de informação e comunicação e, à realidade dos alunos.

A inserção de tecnologias da informação e comunicação na área educacional, com destaque durante o processo de ensino aprendizagem,

tem reflexos na prática docente e nos processos de aprendizagem em si, na medida em que ainda recorre as formas remota de ensinar.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini de. **Informática e formação de professores**. vol. 1. Série de Estudos Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, ProInfo, 2000.
- BEHERENS, Marilda Aparecida **Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**, em MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e mediação pedagógica, Campinas: Papirus, 2000.
- CASTRO, Fernanda Viana de. **O uso das TIC's no ensino de língua portuguesa: caminhos possíveis**. IV CINTEDI, Edição digital, 2021.
- GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 1996.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1991.
- LIMA, Anderson Quirino Oliveira; Tumbo, Dionisio Luis. **Desafios do ensino remoto na educação básica em tempos de pandemia**. Brasil: **Revista Faculdade FAMEN - REFFEN**, v. 2, n. 1, 2021.
- MASETTO, Marcos T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: Moran, José Manuel (org.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação**. 2007.
- MOÇAMBIQUE. **Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Português, Programa da 8ª e 9ª Classes. Maputo, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo.2020. p. 21 - 25.

MORAES, Daniel. **Globalização, mídia e cultura contemporânea**. São Paulo: Letra Livre, 1ª edição. 1997.

MORAN, José Manuel et al. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2000.

PEREIRA, Bernadete Terezinha. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. 2010. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1381-8.pdf>Acesso em 12 de Nov/2022.

REBELO, Amanda. **O Importância da investigação narrativa na educação**. Educ. Soc. 2011. V. 32, n. 114, p. 171-188, Campinas, Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

RICOY, Maria Caemen; COUTO, Maria Joao. **As tecnologias da informação e comunicação como recursos no Ensino Secundário: um estudo de caso**. 2009. **Revista Lusófona de Educação**, p. 145-156.

SANCHO, Juana Maria; HERNANDES, Fernando. **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.

SILVA, Edna de Almeida Lima. **A importância da língua portuguesa no contexto de aprendizagem do aluno do ensino fundamental**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 06, Vol. 04, pp. 19-31. Junho de 2019.

ISSN: 2448-0959 <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/contexto-de-aprendizagem>

SILVA, Edna Lúcia; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis. Laboratório de Ensino à Distância da UFSC. 2000.

SOUSA, José Ribamar Gomes; MOURA, Mismana Morais; DUARTE, Gleydilene Ferreira. **As contribuições das TICs no processo de ensino/aprendizagem**. VII congresso Brasileiro de Geógrafos. **ANAIS do VII CBG ISBN 978-85-98539-04-1**, 2014.

TEIXEIRA, Suely Maria. **Contribuição das tecnologias da informação e comunicação no processo ensino aprendizagem**. Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica. Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica. Universidade Federal do Tocantins. Disponível em: <http://coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2563/TCC>.

YIN, Robert (2009). **Case study research, design and methods (applied social research methods)**. Thousand Oaks. California: Sage Publications.

Capítulo 19

REFLEXÃO PEDAGÓGICA DOS DESAFIOS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UM NOVO OLHAR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NAS COMUNIDADES RURAIS (2019 - 2023)

Marcelino Jone Muleva

1. INTRODUÇÃO

A situação pedagógica das comunidades rurais em Moçambique e em outros países do mundo no período da pandemia de COVID - 19, foi bastante desafiadora. As restrições impostas para conter a propagação do vírus, tiveram um impacto significativo no sistema educacional, principalmente nas áreas rurais onde a infraestrutura educacional era precária. Portanto, a falta de infraestrutura e de conhecimento da tecnologia de informação/comunicação nessas parcelas do país, tornou difícil a implementação da educação remota. Dum lado pela falta de eletricidade, do outro, pela ausência da conectividade à internet e dispositivos eletrônicos adequados foi um grande obstáculo para os alunos nessas áreas, o que de certa maneira, resultou em um número significativo de estudantes rurais ficarem excluídos do ensino à distância.

Na verdade, entender sobre os desafios de educação nas comunidades rurais, constitui o objetivo geral deste trabalho, operacionalizado em objetivos específicos seguintes: - Identificar os desafios de Educação no período da eclosão do COVID - 19; caracterizar o Processo de Ensino e Aprendizagem nas comunidades rurais e por fim, propor medidas para o decurso eficiente do Processo de Ensino e Aprendizagem nas comunidades rurais.

A preocupação começa com as medidas de restrições que levaram ao fechamento das escolas, o que de certa maneira, criou uma barreira de contacto entre o aluno e professor; aluno entre si e por último, professor com o professor, em que todos esses intervenientes tiveram as suas dificuldades relacionadas com o treinamento adequado em tecnologia educacional e a escassez de recursos pedagógicos digitais para continuar o processo de ensino durante a pandemia (SAMPAIO, 2019).

Para manter o equilíbrio entre o normal funcionamento da educação e a nova exigência da pandemia, não foi tarefa fácil, precisou de envolvimento de vários pesquisadores e docentes para controlar a evolução da pandemia e incentivar a cultura de pesquisa em educação e formação profissional nos estudantes, face aos desafios impostos pela realidade da época.

O garante da eficiência do PEA, segundo Aquino (2002), começa a partir da identificação das características culturais, as quais facilitam a descoberta de aspetos de adequação do tipo de currículo e a definição das principais prioridades que podem dar respostas a questão de falta de acesso à educação, infraestrutura precária, escassez de recursos educacionais, alta taxa de abandono escolar, questões de equidade e inclusão.

A motivação da escolha do tema e da área de estudo encontra-se na sensibilidade pessoal, com intuito de entender a temática através de uma situação concreta baseada em características educacionais em que se encontram as comunidades rurais e os desafios que a própria educação tem para dar respostas as diversas necessidades das mesmas. O centro de reflexão estava no contraste que existia entre a nova exigência do sistema de educação face a pandemia e as realidades culturais das

comunidades rurais que de certa forma estavam totalmente limitadas de encarar a nova realidade. Portanto, mesmo se as condições em termos dos equipamentos pedagógicos fossem criadas pelo governo, organizações não-governamentais e parceiros internacionais, na busca de soluções para os desafios educacionais em Moçambique (CALANE DA SILVA, 2003), era importante também considerar a participação das comunidades na dinâmica educativa, face as exigências do tempo.

Como referiu Crossley (2020), de 2019 para cá, as comunidades rurais enfrentam desafios específicos em relação à educação. Dum lado, impostos pelos constrangimentos naturais inerentes a mudanças climáticas e desastres naturais, como secas, inundações e tempestades que afectaram as vias de acesso às escolas, do outro, os de âmbito sociais ligados ao domínio de conhecimento de novas tecnologias que deram espaço a emergência de políticas educativas que não adequam qualificação dos professores, recursos educacionais limitados, preservação da cultura local e pobreza.

Na nossa percepção, reflectir sobre o processo de ensino e aprendizagem em Moçambique no período de COVID - 19 é procurar compreender todo um conjunto de critérios que fizeram corresponder o currículo concebido das exigências da pandemia, contemplando todos os aspetos ligados a formação de professores, a inclusão, tecnologia educacional, avaliação e monitoramento com foco na melhoria contínua da qualidade da educação.

Como testemunha Davidson (2020), algumas das principais mudanças observadas no processo de ensino e aprendizagem após o COVID-19 são, aumento do ensino remoto; uso generalizado de tecnologia educacional; flexibilidade no horário e local de aprendizagem; ênfase na autonomia e autorregulação; desafios da desigualdade digital; enfoque na saúde mental e bem-estar. Assim, o trabalho obedece a estruturação seguinte de abordagem: - administração de aulas em comunidades sem conhecimentos de novas tecnologias, capacitação de professores localizados em escolas das comunidades rurais, o uso de altares pedagógicos nas escolas das zonas rurais.

2. Administração de aulas em comunidades sem conhecimentos de novas tecnologias

Existem muitos métodos tradicionais que podem ser utilizados para a administração de aulas em comunidades sem conhecimento de novas tecnologias. Na óptica de UNESCO (2020), são inevitáveis as aulas presenciais, a impressão de materiais, criação de grupos menos volumosos em espaços abertos, identificação de voluntários, criação de parcerias com instituições educacionais e a identificação de recursos locais aproveitáveis para o decurso de aprendizagem.

Relativamente as aulas presenciais podem ser realizadas pessoalmente pelo Professor em locais como centros comunitários, escolas locais ou espaços comunitários. A efectivação dessa realidade, carece do professor a sua presença física para ministrar as aulas e os alunos compareçam regularmente às sessões.

No concernente ao material como livros, apostilas ou folhetos, é preciso controlar para impedir que haja trocas de mão em mão para garantir a segurança contra as possíveis contaminações. Daí que, a recomendação que UNESCO (2020) deixa para o professor foi: - distribuir os materiais de apoio aos alunos e utilizar quadro-negro ou branco para explicar conceitos e outros detalhes do conteúdo.

No que tange as aulas em grupo, o professor pode ensinar um grupo maior de alunos ao mesmo tempo em espaços maiores ou em locais comunitários (espaços abertos), facilitando o acesso a um grande número de pessoas ao mesmo tempo.

Na insuficiência de número de professores para responder o processo de orientação de aulas, pode-se identificar as pessoas voluntárias e mentores, para não depender exclusivamente de professores profissionais, para buscar a ajuda ou compartilhar seu conhecimento com os membros da comunidade, acompanhando o processo de aprendizagem dos alunos.

No tocante a procura das instituições educacionais, na impossibilidade de voluntários, pode-se contactar as instituições educacionais, como escolas ou universidades, que possam enviar

estudantes ou professores para ministrar aulas ou oferecer suporte educacional à comunidade.

Como era de esperar, Tenreiro (2020), avança que é relevante aproveitar os recursos locais disponíveis na comunidade. Coloca o exemplo de uma biblioteca local, ela pode ser usada como um local de estudo e pesquisa para os alunos. Além disso, líderes comunitários podem fornecer apoio e auxiliar na organização das aulas.

2.1. Processo de ensino e aprendizagem nas comunidades rurais após 2019

Com a emergência da pandemia internacional de 2019 vulgo COVID-19, foram registadas muitas restrições no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) em todo o mundo. As restrições de distanciamento social e os fechamentos de escolas levaram a mudanças rápidas e amplas nas práticas educacionais.

Como testemunha Davidson (2020), algumas das principais mudanças observadas no processo de ensino e aprendizagem após o COVID-19 foram, aumento do ensino remoto; uso generalizado de tecnologia educacional; flexibilidade no horário e local de aprendizagem; ênfase na autonomia e auto regulação; desafios da desigualdade digital; enfoque na saúde mental e bem-estar.

Relectivamente ao aumento do ensino remoto ou uso generalizado de tecnologia educacional, destacam-se aulas on-line, videoconferências e uso de plataformas de aprendizagem online. Portanto, isso exigiu dos alunos, professores e das famílias uma passagem para se adaptassem a novas formas de interação e participação no processo de ensino e aprendizagem. A exigência do tempo para com os alunos é a forma assíncrona, adaptando sua programação às necessidades individuais. Além disso, o aprendizado ocorreu em diferentes ambientes, como em casa ou em outros locais seguros.

O processo de ensino e aprendizagem (PEA) nas comunidades rurais” é relevante, pois reconhece a necessidade de abordagens educacionais adaptadas às características e necessidades específicas dessas

comunidades. Embora não possua informações específicas sobre eventos ocorridos entre 2019 e 2023, posso compartilhar algumas tendências e abordagens gerais que têm sido discutidas na área da educação em comunidades rurais:

- Tecnologia e educação à distância: A crescente disponibilidade de tecnologia, como acesso à internet e dispositivos móveis, pode abrir novas oportunidades para a educação em comunidades rurais. Plataformas de ensino à distância e recursos digitais podem ajudar a superar desafios geográficos e oferecer acesso à conteúdos educacionais de qualidade.

2.2. Métodos pedagógicos tradicionais no distanciamento social

Em métodos tradicionais de administração de aulas, o distanciamento social pode ser um desafio, mas algumas medidas podem ajudar a promover a segurança e minimizar o contato próximo entre os alunos. Na proposta de McKinsey e Company (2021), avançam algumas sugestões como aulas ao ar livre (Parques locais, pátios de escolas ou outros espaços abertos podem ser utilizados para esse fim), turmas menores (reduzir a densidade de pessoas em um único espaço), horários escalonados e espaçamento físico (diferentes grupos de alunos frequentem as aulas em horários diferentes) e por fim o uso de máscaras (incentive os alunos e professores a usarem máscaras durante as aulas e forneça orientações sobre o uso adequado e higienização das máscaras). Não só, mas também ao organizar as salas de aula ou os espaços de ensino, é importante garantir que as mesas e cadeiras estejam espaçadas adequadamente, mantendo uma distância segura entre os alunos. Isso pode envolver a reorganização do mobiliário ou a limitação do número de alunos em cada sala.

2.3. Mecanismos de superação de métodos tradicionais nas comunidades rurais

No processo de superação de métodos tradicionais, é importante ter em conta os contextos específicos de cada comunidade, levando

em consideração fatores como recursos disponíveis, características socioeconômicas e cultura local. No entanto, existem vários mecanismos que podem ser empregados para promover a superação dos métodos tradicionais nessas comunidades. Aqui estão alguns exemplos segundo a proposta de Patterson (2020):

- Capacitação e educação - Programas de treinamento e educação podem ser implementados para fornecer às comunidades rurais habilidades e conhecimentos atualizados. Isso pode incluir treinamento em técnicas agrícolas modernas, gestão sustentável de recursos, práticas de conservação do solo, manejo de rebanhos, tecnologia de informação e comunicação (TIC) e empreendedorismo rural.

- Acesso à informação - informações sobre melhores práticas, previsões climáticas, preços de mercado, oportunidades de financiamento, políticas governamentais e outras informações relevantes. Isso permite que as comunidades rurais tomem decisões informadas e adotem abordagens inovadoras.

- Inovação tecnológica - o uso de tecnologias agrícolas avançadas, como irrigação de precisão, monitoramento remoto de culturas, sistemas de informação geográfica (SIG) e drones agrícolas, pode melhorar a eficiência e a produtividade agrícola. Além disso, o acesso a tecnologias de energia renovável, como painéis solares e biodigestores, pode melhorar o acesso a energia limpa nas áreas rurais.

- Parcerias e cooperação - A colaboração entre diferentes partes interessadas, como agricultores, organizações não-governamentais, empresas, instituições acadêmicas e governos, são fundamentais à superação dos métodos tradicionais. Essas parcerias podem promover a transferência de conhecimentos, o compartilhamento de recursos, o acesso a mercados e o desenvolvimento de soluções conjuntas. A cooperação também pode ajudar na mobilização de recursos financeiros e técnicos para implementar inovações nas comunidades rurais.

- Empreendedorismo e diversificação - Estimular o empreendedorismo e a diversificação econômica nas comunidades rurais pode abrir novas oportunidades e superar a dependência de métodos

tradicionais. Isso pode envolver a criação de pequenas empresas agrícolas, a promoção do turismo rural, o desenvolvimento de cadeias de valor agregado, a produção de alimentos orgânicos e a exploração de nichos de mercado.

Importância das tintas para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos das comunidades rurais.

2.3.1. Papel das cores para o PEA dos alunos das comunidades rurais no COVID-19

As tintas desempenham um papel significativo no Processo de Ensino e Aprendizagem, durante a pandemia de COVID-19 nos alunos das comunidades rurais. Elas podem estimular a criatividade em casa, serem utilizadas como recursos visuais on-line, promover projetos colaborativos à distância, estimular o autocuidado.

Com as escolas fechadas ou operando de forma limitada, os alunos podem enfrentar desafios em relação à criatividade e ao engajamento. O uso de tintas em atividades artísticas em casa pode estimular a imaginação e a expressão dos alunos, proporcionando uma saída criativa durante o período de isolamento. Os alunos podem ser incentivados a criar pinturas, desenhos ou projetos artísticos relacionados aos conteúdos que estão estudando.

O aumento do ensino remoto e do uso de plataformas on-line, as tintas podem ser utilizadas para criar recursos visuais digitais. Os professores podem criar apresentações em slides ou vídeos onde utilizem pinturas ou ilustrações para explicar conceitos, tornando-os mais visuais e compreensíveis. Esses recursos visuais podem ajudar os alunos a se envolverem mais com o conteúdo e a assimilar informações de forma mais eficaz.

Na verdade, os alunos podem receber *kits* de pintura em casa e serem desafiados a trabalhar juntos em um projeto de arte coletivo. Cada aluno pode criar uma parte da pintura ou do mural, e todas as partes podem ser reunidas virtualmente para formar uma obra de arte colaborativa. Isso promove a colaboração, o trabalho em equipa e a conexão entre os alunos, mesmo estando fisicamente separados.

Durante o período de distanciamento social e preocupações relacionadas à saúde, é essencial cuidar do bem-estar emocional dos alunos. A pintura pode ser usada como uma atividade terapêutica, permitindo que os alunos relaxem, expressem emoções e aliviem o estresse. Os alunos podem ser incentivados a utilizar as tintas como uma forma de autocuidado e como uma maneira de se desconectar das preocupações cotidianas.

As tintas podem ser usadas como meio de reflexão sobre a pandemia e seus impactos, daí que os alunos podem ser convidados a criar pinturas ou desenhos que expressem seus sentimentos, experiências e perspectivas durante esse período desafiador. Essa forma de expressão artística pode ajudar os alunos a processar suas emoções e compartilhar suas histórias, promovendo a empatia e o entendimento entre os colegas.

2.3.2. Papel de autoconceitos no PEA nas comunidades rurais na época de COVID 19

O desenvolvimento do autoconceito dos alunos das comunidades rurais é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem que pode ser alcançado por meio de estratégias pedagógicas que promovam a confiança, a valorização das habilidades individuais, a criação de um ambiente de apoio emocional e o reconhecimento dos conhecimentos locais.

Na óptica de Rogers (2021), o fortalecimento do autoconceito dos alunos nas comunidades rurais contribui para um PEA mais efetivo, inclusivo e significativo; isto é, a motivação e engajamento onde os alunos para além de acreditar em suas habilidades e capacidades, eles tendem a se sentir mais motivados a participar ativamente das atividades educacionais; uma alta autoconfiança e autoestima (se sentem mais confiantes em suas habilidades para aprender e enfrentar desafios); resiliência e superação de desafios, ajudando-os a enfrentar e superar esses desafios; autonomia e protagonismo (propensos a assumir responsabilidade por seu próprio aprendizado); valorização da cultura e conhecimentos locais (construção de um autoconceito positivo dos alunos, reforçando sua identidade cultural e seu senso de pertencimento).

Durante a pandemia da COVID-19, os alunos das comunidades rurais tiveram diferentes impactos em seus autoconceitos devido aos desafios e mudanças enfrentados, como:

- Acesso à educação, causados pela falta de infraestrutura tecnológica, como internet e dispositivos eletrônicos que limitaram o engajamento dos alunos em atividades educacionais on-line, levando a sentimentos de frustração, desmotivação e uma possível diminuição do autoconceito acadêmico.

- Isolamento social, devido a falta de interações presenciais com colegas e professores pode afetar negativamente o autoconceito social, já que a interação social desempenha um papel importante no desenvolvimento da identidade e na sensação de pertencimento.

- Desafios socioeconômicos, que impactaram no autoconceito dos alunos, afetando sua autoestima e confiança na capacidade de superar obstáculos.

- Mudanças na rotina e adaptação, causando mudanças significativas na capacidade de adaptação a essas mudanças que variaram entre os indivíduos. Alguns alunos se sentiram sobrecarregados e inseguros em relação às novas demandas, o que afetou seu autoconceito.

3. Capacitação de professores localizados em escolas das comunidades rurais

A capacitação de professores em áreas rurais requer um esforço conjunto de diferentes partes interessadas, incluindo governos, organizações educacionais, comunidades locais e os próprios professores. O investimento contínuo na formação e apoio desses professores é fundamental para melhorar a qualidade da educação nas comunidades rurais. Portanto, é importante referir que nesse esforço conjunto o Guimarães (2021), propõe os aspectos seguintes a ter em conta:

- Programas de formação contínua, para atualizá-los sobre as melhores práticas de ensino, metodologias inovadoras e novas abordagens educacionais. Esses programas podem ser desenvolvidos em parceria com instituições de ensino superior, organizações não-governamentais ou agências governamentais.

- Monitoria e apoio pedagógico, onde professores experientes podem fornecer orientação e suporte aos professores mais novos, disponibilizando apoio pedagógico regular, como visitas de supervisores educacionais que também pode ajudar aos professores a aprimorar suas práticas.

- Uso de tecnologia educacional, que inclui a utilização de recursos digitais, plataformas de aprendizagem on-line e aplicativos educacionais que possam fornecer suporte pedagógico, que abre espaço de acesso a materiais didáticos e recursos interativos.

- Envolvimento da comunidade local no processo de capacitação dos professores, que conta com a colaboração de líderes comunitários, pais e membros da sociedade civil para criar um ambiente de apoio à educação e compartilhar conhecimentos e recursos.

- Abordagem contextualizada: Reconhecer e valorizar os conhecimentos e experiências dos professores que atuam nessas comunidades rurais é essencial. Adaptar a capacitação para atender às necessidades específicas desses professores e considerar as particularidades das comunidades rurais é fundamental para uma capacitação eficaz.

4. Altares pedagógicos nas escolas das zonas rurais

A criação e manutenção dos altares pedagógicos devem envolver a participação e colaboração de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos e funcionários. Dessa forma, os altares podem se tornar espaços verdadeiramente significativos e enriquecedores para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas rurais.

Na verdade, os altares pedagógicos podem refletir a cultura e a identidade local da comunidade rural. Eles podem incluir artefactos, símbolos e elementos que representam a história, os valores e as tradições do local, o que de certa maneira, pode ajudar aos alunos a se conectarem com sua herança cultural e a valorizarem sua identidade, promovendo um senso de pertencimento e orgulho.

Certamente que, ao apresentar diferentes elementos e materiais educacionais no altar, os alunos são estimulados a investigar, questionar

e explorar (TENREIRO, 2019). Eles podem ter acesso a livros, mapas, instrumentos científicos, obras de arte e outros recursos que incentivam a curiosidade e a busca pelo conhecimento. Isso estimula o pensamento crítico e a pesquisa, tornando a aprendizagem mais envolvente e significativa.

Como sustenta Aquino (2002), em termos da comodidade, os altares pedagógicos criam um ambiente inspirador e motivador na escola rural. Os elementos visuais, as cores, as imagens e os objetos expostos no altar podem despertar a imaginação e a criatividade dos alunos. Esse ambiente estimulante pode aumentar o interesse e a motivação dos alunos em relação ao processo de aprendizagem. Não só, mas também ajudam a integrar diferentes disciplinas curriculares, incluindo as informações sobre ciências, história, geografia, literatura e arte. Dessa forma, os alunos são expostos a uma variedade de conhecimentos e podem fazer conexões entre diferentes áreas de estudo, facilitando a compreensão global dos conteúdos.

Espaço para celebração e comunidade: Os altares pedagógicos também podem ser utilizados como espaços de celebração e reunião comunitária. Eles podem ser decorados de acordo com festividades locais, eventos culturais ou datas importantes. Isso promove a participação ativa da comunidade na escola e fortalece os laços sociais entre alunos, professores, pais e outros membros da comunidade.

5. Método de investigação

Em termos de métodos, foram diversificados. No entanto, a consulta bibliográfica e documental, foram dominantes. Para o efeito, esses métodos foram concretizados com base no recurso de técnicas e instrumentos de recolha de dados exigidos.

O trabalho teórico foi concretizado com base em métodos de consulta bibliográfica e documental, acompanhados de técnicas e instrumentos de recolha de dados correspondentes.

Na fase do trabalho empírico, recorreu-se a entrevista, uma técnica que visa obter informações de interesse a partir de formulação de perguntas orientadas e com os objetivos predefinidos (GIL, 1999).

Para examinar as ocorrências dos factos ou fenómenos, foi preciso acompanhar a observação que na óptica de Richardson (1999), permite verificar enloco a realidade do campo.

6. Resultados e discussão

Os desafios enfrentados na área da educação nas comunidades rurais em Moçambique revelam a necessidade de adotar um novo olhar no processo de ensino e aprendizagem. Na verdade, o trabalho do campo ajudou para a identificação de aspetos-chave que merecem maior atenção em empreender ações transformadoras para promover uma educação de qualidade e inclusiva no fortalecimento do sistema educacional em Moçambique.

No geral, Moçambique enfrenta uma série de desafios no campo da educação para as comunidades rurais onde o acesso à educação de qualidade é limitado (GUIMARÃES, 2019; SAMPAIO, 2019; CROSSLEY, 2020; TENREIRO, 2020; JAMES, 2021; ROGERS, 2021). As principais barreiras identificadas durante a literatura e o parcial trabalho do campo foram:

- ▶ Falta de recursos, infraestrutura precária;

Longa distância percorrida pelos alunos e professores para chegar as escolas;

- ▶ A falta de livros didáticos, materiais de apoio e acesso à tecnologia educacional são desafios significativos enfrentados nas comunidades rurais.

- ▶ Diante desse cenário, houve a necessidade de compreender as dificuldades enfrentadas a partir duma realidade física ou concreta correspondente a comunidade de Mapudje, localizada no Posto Administrativo de Unango segundo ilustra o quadro 1 que se segue e propor soluções viáveis para melhorar a qualidade da educação e garantir oportunidades iguais de aprendizagem para todos.

Quadro 1: Desafios da realidade local

	Aspetos básicos de reflexão dos resultados	Nível de satisfação					Desafios identificados
		M	M ¹	S	B	Mb	
- Caracterização das comunidades rurais	Infraestrutura educacional		X				Infraestrutura precária
	Acesso a recursos	X					Falta de recursos educacionais
	Perfil socioeconómico		X				Não satisfatório
	Línguas faladas	X					Barreiras linguísticas
	Qualificação de Professor			X			Falta de professores qualificados
	Nível de aderência escolar		X				Altas taxas de abandono escolar
	Situação de saúde	X					Péssima
M = Mau; M ¹ = Mediocre; S = Suficiente; B = Bom e Mb = Muito Bom							

Fonte: Adaptado pelo autor, 2023

Considerações finais

Com base na reflexão, Moçambique tem em sua frente vários desafios na área da educação, nas comunidades rurais. É necessário aumentar os investimentos na construção e melhoria de escolas, garantindo um ambiente adequado e seguro para os alunos. Não só, mas também promover programas de formação contínua para os professores, fornecendo-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para oferecer uma educação de qualidade. Na realidade não é tarefa fácil trabalhar em comunidades rurais com os níveis bastante elevados de pobreza. No entanto, é importante que os professores compreendam a realidade social, económica e cultural de cada comunidade rural em que estão trabalhando. Isso inclui conhecer as condições de vida dos alunos, suas necessidades específicas, os desafios que enfrentam no acesso à educação e quaisquer limitações estruturais ou recursos educacionais disponíveis.

É preciso adaptar o currículo para torná-lo relevante e significativo para os alunos, levando em consideração sua realidade e contexto. Isso pode envolver a selecção de conteúdos que sejam aplicáveis à vida na comunidade, incorporação de exemplos práticos e experiências locais, e uso de materiais didáticos apropriados.

Estabelecer uma relação de confiança: É essencial que os professores desenvolvam uma relação de confiança com os alunos e suas famílias. Eles devem demonstrar interesse genuíno pelo bem-estar dos alunos e estar abertos ao diálogo para entender suas necessidades, desafios e aspirações. Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

Referências

AQUINO, Jorge Gardner. **Currículo e avaliação da aprendizagem**. Editora Vozes. Maputo, 2002.

BANDURA, Albert. **Conceitos e princípios da teoria social-cognitiva**: o conceito de auto eficácia. Universidade Stanford, Califórnia (EUA), 1997.

CHILUNDO, Artur. Jekso. **A Qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas primárias de Moçambique**. Editora Imprensa Universitária. Maputo, 2023.

COSSA, M.artins Loure. **O Papel do professor no processo de ensino-aprendizagem**: Algumas Reflexões para a Realidade Moçambicana. Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação, Ministério da Educação e Cultura de Moçambique. Maputo, 2005.

CROSSLEY, Michael. **Educação em Moçambique: política educacional, educação inclusiva e desenvolvimento sustentável**. Maputo, 2020.

EECALANE da Silva, José Lúcio. **Ensino e aprendizagem na educação básica em Moçambique**: Reflexão sobre a Prática Pedagógica. Editora Universitária. Maputo, 2003.

GUIMARÃES, Daves. **Políticas educacionais e práticas de ensino em Moçambique**. Revista Universitária, Maputo, 2019.

HARTER, Susan. **Autoconceito na infância e adolescência.** Universidade de Lisboa. Lisboa, 2019.

JAMES, William. **A importância da consciência e da reflexão no desenvolvimento do autoconceito.** Maputo, 2021.

PATTERSON, Yvonne. **Políticas educacionais, equidade de gênero, inclusão e desenvolvimento curricular.** 1999.

ROGERS, Carl. **Teoria da personalidade centrada no indivíduo.** Universidade de Chicago (EUA), 2021.

SAMPAIO, Luís. **Educação em Moçambique: contribuição para uma reflexão crítica.** Editora Almeida. Lisboa, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Fernández, Cosme. Lúcio, Mihael. del Paulo Baptista. **Metodología de la Investigación.** Mexico, 6ª ed. Edición – Mc Graw Hill Education, 2014.

SEVERINO, António Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed Cortez Editora, Brasil, 1999.

SILVA, E. Lúcia; MENEZES, E. Muszkat. **Metodologia de pesquisa e elaboração de Dissertação.** 3ª Ed, revisada e actualizada, Florianópolis Editora, 2001.

TENREIRO, Rui. **Políticas educacionais: análise do currículo do ensino básico.** Maputo, 2020.

Capítulo 20

ATRASSO DA ESCOLARIDADE NAS ZONAS RURAIS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS ESTRATÉGIAS LEVADAS A CABO PARA A SUA MITIGAÇÃO NA ESCOLA PRIMÁRIA DE NAMIUGO NO DISTRITO DE MANDIMBA – MOÇAMBIQUE

Vicente Maxwell

INTRODUÇÃO

A educação é a chave da sabedoria para a humanidade. Ela oferece grandes e distintas evidências sem extinção da localização geográfica, cabendo, portanto, cada sociedade, como concebe e valorizar o processo de ensino e aprendizagem que a educação oferece. Nisto, é por esta razão, que a presente pesquisa aborda sobre o tema, atraso da escolaridade nas zonas rurais. O tema surge por conta do índice muito baixo dos alunos e, com idade mais avançada que não frequentam a escola. E os que frequentam, estão com idade não correspondente a classe em frequência, isto é, os meninos em idade de 10 a 16 anos, estudando nas classes entre 1^a a 5^a o que não é normal e não é notório aos meninos que vivem e estudam

nas escolas das zonas urbanas. A Escola Primária de Namiungo 1, dista aproximadamente 13km da Vila Sede de Mandimba.

Por este motivo, pôs-nos a curiosidade manifestada na necessidade de arrancar com a presente pesquisa, a fim de compreender exactamente, os conceitos e preconceitos que estão por de trás do atraso da escolaridade por parte dos alunos das zonas rurais, sobretudo, da Escola Primária de Namiungo 1. O objetivo principal da pesquisa é identificar as possíveis principais características individuais, familiares e escolares que estão ligadas à probabilidade de atraso escolar nas zonas rurais, especificamente, na escola em causa.

O atraso de aderência às escolas é um dos problemas que leva aos alunos de diferentes níveis e de modalidades variadas a não alcançar os seus objetivos não satisfazendo assim, o sonho dos seus pais. Este facto, é muito notório em alguns locais recônditas da cidade, com baixa afluência das crianças e jovens em idade avançada, frequentando as classes do primeiro grau do ensino primário, o que não é normal e, não é observável para as crianças que vivem juntos dos seus pais nas zonas urbanas ou nas cidades. Como consequência deste acto, resulta do mau aproveitamento na sociedade académica e a comunidade em geral por parte desses alunos. Enquanto, o que se espera numa educação formal é a boa qualidade e bom proveito dos educandos.

Esta pesquisa, servir-se-á como uma ferramenta na criação de condições para o melhoramento do processo de ensino, tentando entender os principais fatores que estão por de trás da aderência à escolaridade parte das vezes do conhecimento da sociedade onde a escola está inserida, mas também, na construção do saber e comunicação académica. No que tange à estrutura, a presente pesquisa está organizada em introdução, quadro teórico, metodologias, resultados esperados, conclusões e bibliografia.

QUADRO TEÓRICO

As escolas da cidade são vistas pela maioria da população como superiores à das escolas das zonas rurais. Não porque tem um ensino

qualificado, mas sim, pela proposta pedagógica ser mais atraente do que é visto nas escolas das zonas rurais. Isso ocorre desde a infra-estrutura, aos recursos pedagógicos serem oferecidos em proporção maior na cidade, possibilitando assim um ensino mais dinâmico, mas, isso não se reflecte em todas as escolas da cidade. Muitas das vezes o sistema educacional em Moçambique, ainda é focado apenas na leitura, escrita e cálculo, deixando de lado a reflexão crítica do ser humano, tanto nas escolas da cidade, quanto nas da zona rural.

Conceitos básicos

Um dos motivos do mau rendimento académico dos jovens e adolescentes, reside em vários factos: socioculturais, biológicos, o baixo nível económico e, entre outros fatores. O fenómeno de mau rendimento, é tido como um obstáculo e é muito preocupante, para além de a estrutura social, mas, também, a comunidade académica, pois, a escola é centro de transmissão de conhecimentos formal e científico.

Segundo Dayrell (1996, p. 30), “a escola como espaço sócio-cultural, é entendida, como um espaço social ordenado em dupla dimensão, institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos.”

Souza (2006, p. 16), enaltece que “a educação do campo nasceu em contraposição à Educação Rural”.

Na óptica de Ghedin (2012, p. 47), “a educação deve ser uma prática reflectida, isto é, um discurso teórico-prático em que se dê a vivência quotidiana do fazer-se pedagógico”.

Para Freire (1986, p. 24), a educação “é um processo que deve ser conduzido, pois, visa a formação de cidadãos críticos, activos, que intervenham no processo de transformação da sociedade. Esse processo comporta o domínio das formas que permitem chegar à cultura sistematizada”.

Em conformidade com os autores acima descritos, entende-se que a necessidade em específico das escolas rurais fortalecerem exigências

institucionais, normas, regras, proposta pedagógica, proposta curricular, etc. a fim de delimitar uma educação contextualizada ao meio rural, que consequentemente reflecta de forma positiva na dimensão do quotidiano da escola, delimitando assim, as constatações. Pois, a educação mediante a escola, tem como função, garantir a todos cidadãos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade e contextualizados com o meio local.

Atraso da escolaridade

Dentre vários fatores que induzem aos jovens a não concluir as diferentes fases escolares, a demora de se ingressar na escola em idade correspondente, também é um dos motivos observável e discutidos pelo MINED e estudiosos.

Na perspectiva de Honda (2006), o atraso escolar é toda criança até aos sete anos de idade, não conseguir assumir ou ingressar a escola, ou seja, *o atraso escolar é definido como a diferença entre a escolaridade efectiva em idade escolar.*

Na óptica de Leite (1999), ao se referir do ensino rural, disse que:

Se diverge do ensino da cidade, pois, há bastante precariedade em vários aspetos, como a escassez de materiais, a insuficiência de professores, a ausência de estrutura física, etc. É facto que a ausência de estrutura física e de materiais, acarreta uma grande parcela de inferioridade ao ensino, mas mesmo assim, com toda a precariedade existente, há uma história de muitas lutas, de conquistas e de vitórias nas escolas da zona rural.

A educação na zona rural procura atender e fazer perceber a população, de forma a garantir o ensino das crianças e adolescentes, sem que os mesmos precisem se deslocar do local onde moram para a cidade, evitando assim, o cansaço decorrente do traslado para a cidade e facilitando o acesso às escolas. (GODOY; FERRARI, 2011).

Rosa e Caetano (2008), ao referirem sobre o atraso escolar afirmam que:

Surge em resposta aos movimentos sociais que sempre busca uma educação condizente com a vida e com os hábitos dos alunos das zonas rurais, respeitando a sua identidade e dignidade, que se adequa na realidade e aos interesses da população. (p.28)

Tendo em conta que a escola é um espaço, onde o aluno recebe formação e informação, desenvolvendo suas capacidades de modo a favorecer a compreensão e intervenção nos fenómenos culturais e sociais, as escolas na zona rural não obedecem as leis que define a eficácia de política educacional rural e também não têm sustentado a um projecto consistente e local.

“Questionar o futuro da pequena escola rural significa, hoje, questionar o futuro e a sobrevivência do mundo rural, repensando modelos de sociedade e de desenvolvimento ainda dominantes, neste fim de século” [...] (CANÁRIO, 1995, p. 12).

Fatores de atraso da escolaridade

No que concerne aos fatores de atraso da escolaridade, Pontili e Kassouf, (2007), afirmam que o atraso da escolaridade difere conforme a realidade económica e social dos estados e regiões.

Zimmermann e Galpin (1981, p. 17), apresentam principais evidências em relação aos fatores temáticos do atraso da escolaridade em zonas rurais.

- a) A demora na matrícula,
- b) Fatoreconómico e social;
- c) A atividade agrícola
- d) Homogeneidade em suas caraterísticas psico-sociais, isto é, único pré-conceito da sociedade;
- e) Base e o topo da pirâmide social é mais constante/estável, logo, é menos complexo;
- f) Cultura social;
- g) Constituição de corpo social ser mais diferenciada da constituição urbana.

Formação científica e pedagógica

- a) O abandono ou reprovação;
- b) Trajecto escolar.

No cômputo dos fatores mencionados, Zimmermann e Galpin (1981), ainda defendem que a construção da descrição sociológica requer uma combinação de vários traços típicos, ou seja, uma definição composta, reconhecendo a dificuldade de se proceder à uma classificação do mundo rural.

No mudo rural são apresentadas algumas características, que de alguma forma, os pais e encarregados da educação não dão conta no acompanhamento de processo de ensino e aprendizagem dos seus educados, levando aos alunos a entrada tardia nas escolas.

Portanto, um perfil de base humanista, significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais. Daí considera-se as aprendizagens como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que se tem de criar condições de adaptabilidade e de estabilidade, visando valorizar o saber.

Consequência do atraso de escolaridade

No tocante à consequências do atraso escolar, Pontili e Kassouf (2007), aferem que o atraso escolar pode ser determinado por características individuais, da família, do meio social e do ambiente escolar.

Na mesma senda, Honda (2006), enfatiza dizendo que o atraso escolar afecta a qualidade do aprendizado e compromete a auto-estima.

Tendo isso em mente, são apresentadas algumas consequências relacionadas com a probabilidade de um alunos estar em atraso escolar:

- a) Compromete a qualidade da educação e o excesso das desigualdades existentes na sociedade;
- b) Compromete a vida próspera do aluno;
- c) A baixa economia social;

É de referir que existem várias consequências que estão por de trás do tema em estudo, mas, na sua maioria resultam dos gerais que podem ser verificados em outras partes do nosso país dependendo do modelo e condição de atraso escolar apresentados pelo aluno.

As escolas da zona rural

Em muitos casos, os edifícios operacionalizantes como espaço de transmissão de conhecimento, nas zonas rurais, são vistos como golpe da sociedade. Isto porque as escolas em zonas rurais aparentam de forma ruim e sem condições, como dão menção os autores abaixo.

Fernandes (2004, p. 39 *apud* BORGES, 2012, p. 108), “a escola da zona rural é citada como inferior à da cidade, pois, a escola da cidade é melhor do que a da rural, de acordo com o determinismo geográfico como fatorregulador da qualidade da Educação” [...]. Sob esse domínio, observa-se uma série de problemas como:

- a) Falta de infra-estrutura necessária e de docentes qualificados;
- b) Falta de apoio a incentivos de renovação pedagógica;
- c) Currículo e calendário escolar extáticos à realidade do campo;
- d) Deslocamento das necessidades e das questões do trabalho do campo;
- e) Os pais e encarregados preocupados dos interesses familiares;
- f) Em muitos casos, trabalhando pela própria destruição, é articuladora do deslocamento dos alunos para estudarem na cidade, especialmente por não organizar alternativas de avanços das séries em escolas do próprio meio rural.

E entre outros problemas que leva ao aluno na aderência à escola.

Portanto, com esses problemas, surge o papel do educador, que é de extrema importância para a formação das novas gerações, e mesmo actuando na cidade ou na zona rural, o docente precisa de ter uma reflexão crítica e constante sobre sua teoria/prática educativa. Segundo Freire (2005, p. 59), “aprender precede ensinar, uma vez que ensinar não é depositar conhecimento e sim construir conhecimento educador e

educando, mas também, humanizar socialmente, conscientes do mundo que nos cerca e a consciência de si como ser inacabado”.

A Escola tem um papel importante no desenvolvimento local, podendo elaborar projectos e participar em programas de desenvolvimento local. Não podemos esquecer que a ação da escola não se esgota nos seus programas formais: “*O que a sociedade espera da escola é mais do que a instrução*”. (MARTINS, 1996, p. 88).

Com isso, torna invisível a possibilidade de se pensar numa escola do rural com um espaço de educação para aqueles que vivem no meio rural. A escola do rural não pode ser um modelo distorcido de escola da cidade, ou um modelo menor quanto aos processos educacionais discutidos pela teoria pedagógica. Ela precisa ser colocada em prática de forma adequada, e não apenas para que seja uma educação que se torna fio condutor dos interesses ideológicos da classe dominante.

É preciso desconstruir um modelo de educação que não contempla os reais interesses rurais, construindo assim uma educação que atenda as necessidades do ser humano como indivíduo, sujeito histórico, e ser biológico, e parte da natureza, que cumprirá o papel libertador que o ser humano almeja, fazendo parte de uma vida digna para aqueles que vivem nas zonas rurais. (ALMEIDA, 2012)

No olhar da autora acima, percebe-se que a escola, e os educadores precisam, em comum, estarem esclarecidos quanto à clareza do papel social da escola, é preciso formação adequada e contínua para o atendimento dos desejos sociais, ou seja, é preciso que se tenha currículo que esteja voltado para o aprendizado significativo daqueles que vivem nas comunidades rurais.

É importante que a Educação se preocupe, verdadeiramente, em fazer conhecer o que é conhecer, visando transmitir o que é o conhecimento humano, os seus mecanismos, com base da realidade, as suas dificuldades, e as suas tendências ao erro e à ilusão. (GHEDIN, 2012, p. 153).

Conforme Ghedin, é preciso que a educação estimule e exercite o sujeito a pensar, reflectir, errar e aprender. Nessa perspectiva, é coerente com o que diz Saviani (1998) sobre o currículo que deve colocar o homem no nível de sua época, ou seja, ensinar temas relacionados ao contexto, o que corresponde a desenvolver uma educação para o futuro que tome para si a orientação das forças que estão amadurecendo e busque preparar as jovens gerações para as tarefas que as esperam (SAVIANI, 1998).

Desafio da educação

A melhor educação é a que se desenvolve como construtora de postura no mundo. A escola deve preparar para o imprevisto, a complexidade e, sobretudo, desenvolver em cada indivíduo a vontade, a capacidade e o conhecimento que lhe permitirá aprender ao longo da vida. Aquele que reconhece o valor da educação estuda sempre e quer sempre aprender mais.

O sistema educativo coloca desafios fundamentais de modo a atravessar um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolva a um ritmo de tal forma intenso que a quantidade de informação disponível cresce exponencialmente todos os dias.

- a) Um perfil de base humanista – a ciência evolui, cabendo à escola o dever de adoptar os jovens de conhecimento para a construção de uma sociedade mais justa e para agirem sobre o mundo enquanto bem a preservar.
- b) Educar ensinando para a obtenção efectiva das aprendizagens – as aprendizagens são o centro do processo educativo. Sem boas aprendizagens, não há bons resultados. A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da aprendizagem ao longo da vida.
- c) Incluir como requisito de educação – a escolaridade obrigatória é de todos e para todos. A escola actual agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional.

- d) Contribuir para o desenvolvimento sustentável – há riscos de sustentabilidade que afectam o planeta e o ser humano.
- e) Educar ensinando com coerência e flexibilidade – a flexibilidade é instrumental para se dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens.
- f) Garantir a estabilidade – educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência.
- g) Valorizar o saber – toda a ação, de forma reflexiva, deve ser sustentada num conhecimento efectivo. A escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber.

Portanto, a escola, em meio rural, pode ser encarada como um motor privilegiado de novas formas de viver a ruralidade. As questões da ligação entre a escola e o meio envolvente remetem-nos para as três incontornáveis dimensões do saber, que devem ser contempladas ao longo da formação do ser humano. Referimo-nos ao saber fazer, ao saber ser e ao saber estar. A educação, entendida como acumulação de saberes formais, não pode alcançar estas três dimensões fundamentais para o aluno, homem e cidadão.

Neste sentido, o sistema educativo deve garantir uma educação de qualidade, assegurando as melhores oportunidades educativas para todos. Isto é, fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. A escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais.

O perfil do aluno a saída da escola

O perfil dos alunos no final de um determinado nível (grau) da escolaridade deve estabelecer uma visão de escola e um compromisso da escola, constituindo para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais que assentam numa educação que se quer a inclusão.

Ghedin (2012), apresenta uma visão daquilo que se pretende que os jovens alcancem, sendo, para tal, determinante o compromisso da escola, a ação dos professores e o empenho das famílias e encarregados de educação:

- a) Dotado de literacia cultural, científica e tecnológica que lhe permita analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia-a-dia;
 - b) Livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
 - c) Capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação;
 - d) Que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, as Humanidades, a Ciência e Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
 - e) Capaz de pensar, critica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;
 - f) Apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
 - g) Que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades dentro da sociedade onde está inserido;
 - h) Que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
 - i) Que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social.
- Estes pontos são os que interpretam e reforçam entre si num modelo de escolaridade orientado para a aprendizagem dos alunos, que visa, simultaneamente, a qualificação individual e a cidadania democrática.

Diferença entre as escolas da cidade das zonas rurais

Um dos pontos que diferencia a escola da cidade para a do rural, é a questão dos horários, onde a maioria dos professores que trabalham na zona rural, percorrem um longo caminho até chegar a escola, encurtando assim o tempo de aula diária.

Dentre vários autores que buscam sobre diferenças entre as escolas da cidade das zonas rurais, Santos e Santos (2010, p. 5), enfatiza que “a infra-estrutura é um fator negativo que influencia na aprendizagem do(a) aluno(a), uma vez que muitas escolas estão sucateadas, sem condições de funcionamento, com a falta de materiais, carecem de recurso pedagógico e pessoal, para fazer a escola funcionar adequadamente”.

Portanto, no que diz respeito as diferenças, das escolas da cidade, a das zonas rurais, (BRASIL, 1996), estabelece a oferta da educação básica para a população rural os sistemas de ensino promove as adaptações necessárias a sua adequação, as especialidades da vida rural e de cada região, especialmente:

- a) Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural, isto é, liberdade de aprender, ensinar, divulgar a cultura, a arte e o saber; diversidade de ideias;
- b) Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar;
- c) Adequação à natureza do trabalho da zona rural;
- d) A escola precisa estar inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.
- e) Horário lectivo. A maioria das escolas rurais não possui horário lectivo fixo e adequado.
- f) No olhar do autor acima, dá menção que o ensino nas escolas rurais devem ter base nacional comum, a ser contemplado, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Deve-se

requerer um tratamento diferenciado para a escola rural, seus objetivos e metas, formas flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como a adequada formação profissional dos professores, considerando as especificidades do alunado e as exigências do meio (BRASIL, 2001, p.77)

Em conformidade com abordagem do autor supracitado, vale ressaltar que qual for e, onde seja, alocada a escola, especificamente nas zonas rurais, deve-se ter em conta a representação e a proposta da construção de uma pedagogia, tomando como referência as diferentes experiências dos seus sujeitos.

Caraterística do professor da escola rural

Em reconhecimento do sistema educacional manifestada pela responsabilidade das escolas, os professores tem individualmente, o combate contra o atraso escolar, além dos educadores que reflectam sobre a origem deste facto.

Machado (2020), ao se referir do papel do professor, disse que:

Tem uma missão muito importante, a de ensinar. Cabe a este profissional a capacitação de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Além de passar o conhecimento da matéria, o professor tem como tarefa avaliar os alunos por meio das correcções de provas ou exercícios, e criar novos conteúdos.

Para Barros (1996, p.35) “o papel do professor como tradicionalmente desempenhados: ensinar, transmitir e dominar e pelo aluno: aprender, receber positivamente e obedecer, devem ser mudados”.

Entretanto, aliando-se com Machado, o professor deve fazer a elaboração e o cumprimento da proposta pedagógica, além da divisão dos dias lectivos, zelando pela aprendizagem de seus alunos, bem como estabelecer estratégias de recuperação paralela aos alunos que não apresentem rendimento escolar satisfatório, mantendo um relacionamento de respeito aos direitos dos alunos e seus pais.

- a) Para além de ensinar e dar moral os seus educandos, o professor da escola rural diverte com o meio e brincar com as crianças
- b) Preservação da nova cultura através da comunidade e por viver perto das famílias dos seus alunos;
- c) O uso dos métodos que propiciam aos educandos e condições para atender as necessidades da sociedade, pois, os conteúdos são contextualizados e servem de intermédio para a autonomia dos alunos;
- d) Goza de um ambiente puro, isto é, a população rural como a maior beneficiária de um ar mais puro, água limpa e belas paisagens naturais,
- e) Sistema de integração social, em que as pessoas rurais possuem o carácter mais individualizado

Tendo em consideração os pontos acima traçados, importa salientar que o professor deve pautar com a diversidade do mundo, a mudança e a incerteza, criando condições de equilíbrio entre o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico. Isto é, o professor deve-se adaptar consoante o meio onde está inserido na definição de um perfil que todos possam partilhar e que incentive e cultive a qualidade.

Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se deve adoptar numa fórmula única, mas sim, que favorece a complementaridade e o enriquecimento mútuo entre os cidadãos, visto que, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. (MACHADO, 2020).

METODOLOGIA

No que concerne à metodologia, para a presente pesquisa foi usado o método Indutivo que segundo Lakatos e Marconi (2007, p.86), é um método responsável pela generalização, isto é, parte de algo particular para uma questão mais ampla, mais geral. Isto é, partindo do particular para o geral. No que tange aos tipos de pesquisa, sobretudo, aos objetivos foi

descritiva a qual consistiu em descrever as características de determinada população ou fenómeno. “A pesquisa descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretendeu descrever os factos e fenómenos de determinada realidade. Os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exacta dos fenómenos e dos factos”, (TRIVIÑOS, 1987, p. 112). Portanto, a presente abordagem é descritiva a qual consistiu na aplicabilidade dos elementos de pesquisa optando em descrever de uma forma detalhada a problemática de atraso da escolaridade constatada na EP1 de Namiungo 1.

Envolveu uma abordagem qualitativa que consistiu em qualificar o conhecimento gerado no campo, especialmente, aos alunos que conseguiram alcançar os seus objetivos em idade escolar prevista. Neste âmbito, o pesquisador analisou seus dados indutivamente, os dados colectados foram descritivos, retratando o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Quanto aos procedimentos, a pesquisa foi de Campo, “a pesquisa de campo deve merecer grande atenção, pois devem ser indicados os critérios de escolha da amostragem das pessoas que serão escolhidas como exemplares de certa situação, a forma pela qual serão colectados os dados e os critérios de análise dos dados obtidos” (VENTURA, 2002, p.79). E quanto à Natureza, a pesquisa foi aplicada pois tem como objetivo gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos e envolve verdades e interesses locais. Entretanto, esta pesquisa foi aplicada no campo educativo e servir-se-á como bússola no desenvolvimento humano principalmente no Processo Ensino-aprendizagem na abordagem do “Atraso da escolaridade”.

A pesquisa tinha um universo de 17 alunos da 5ª Classe, turmas única, destes 8 alunos que correspondem a 50%, serviram de amostra e a pesquisa contou com dois (2) Professores que lecionam classe distintas e (1) membro de Direcção da mesma Escola. Usou-se a observação direta como a técnica de obtenção de dados e a entrevista sendo um instrumento de colecta de dados.

Resultados e Discussão

Foram entrevistadas 8 crianças num universo de 17 alunos, matriculados na 5ª classe no ano lectivo de 2023, sendo cinco (5) do sexo feminino e 3 do sexo masculino, com idade que variava entre 10 a 16 anos. A partir da entrevista dirigida aos alunos e o inquérito feito aos professores da escola, em ambas partes, quanto aos professores tanto aos alunos, deram as respostas similares e, por meio das respostas, resultou ao nosso entender que o fenómeno do atraso da escolaridade nasce nos diversos fatores: ora o fatoresocio-económico que se estende até aos pais e encarregados da educação, ora a falta de interesse do aluno, ora a prática de ritmo de iniciação a qual contribui no retrocesso de processo de ensino e aprendizagem da criança. E entre outros fatores.

Apesar de escola de Namiungo estar bem localizada, mas ainda se verifica menor afluência dos alunos, isso não acontece somente para a classe em estudo, ocorre também na 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 6ª classe, para além de este acto, foi notório o mau cumprimento do horário por parte dos alunos desta escola. Entre os alunos entrevistados, apenas uma criança tem idade correspondente a classe que frequenta, isto é, 10 anos para 5ª classe, este resultado foi de grande orgulho para a criança, satisfação ao pesquisador e deu a motivação à direcção da escola em geral.

No âmbito da investigação dos fatores do atraso da escolaridade, foi elaborado um inquérito composto por 4 perguntas para os professores e também foram reformuladas 4 perguntas divididas em duas partes, a parte sociolinguísticas e a parte das perguntas relacionadas ao atraso da escolaridade, as duas partes serviram de guião da entrevista para os alunos. De referir que as questões dos professores e dos alunos, apesar da diversificação linguística, mas, tinham o mesmo foco e objetivo. Portanto, é a partir das respostas da entrevista que facilitou a melhor percepção das causas do atraso da escolaridade e conseguir apurar a veracidade das causas que move aos alunos da Escola Primária do Primeiro Grau de Namiungo para este fenómeno.

As respostas da entrevista foram baseadas nos seguintes aspetos: a) dados sociolinguísticos, b) idade de ingresso na escola, c) as informações

do aluno que ingressa tardiamente na escola e, d) papel dos pais na escolarização do aluno.

a) Dados sociolinguísticos

A primeira pergunta do formulário da entrevista desejava-se saber o perfil sociolinguístico dos alunos. Após a entrevista, foi notado que todos os alunos da Escola Primária do primeiro grau de Namiungo, em ambos sexos, sobretudo os entrevistados, são de naturalidade moçambicana, vivem a redor da escola e todos têm a mesma língua materna (Ciyao).

b) A idade de ingresso na escola

No que concerne à pergunta em a) de salientar que a questão tinha como objetivo, saber, com que idade o aluno começou a se interessar pela escola. Após a entrevista submetida aos alunos, obteve-se os seguintes resultados:

Tabela 1: Idade de ingresso na escola

Idade	Aluno
7 Anos	A1, A4 e A7
6 Anos	A2, e A5
8 Anos	A3, A6 e A8

Fonte: autor (2023)

Em conformidade com os resultados da resposta do número 1, Honda (2006), realça que o atraso escolar é definido como a diferença entre a escolaridade efectiva em idade escolar.

No período entre 6 a 12 anos é a fase de desenvolvimento fundamental escolar, é nesta fase que o atraso pode ser adquirido e, em geral, as crianças ainda estão sub-tutela dos pais.

De acordo com Horowitz e Sousa (2005, p. 17), o atraso escolar não está apenas em baixo crescimento demográfico, também é conduzido pelas crianças com dificuldades de aprendizagem, com falhas no processo de formação das suas habilidades e baixo nível de capital humano acumulado.

c) Informações de outros alunos que ingressam tardiamente na escola

No que tange à pergunta em b), que se, pretendia-se saber do aluno entrevistado, se tem conhecimento dos outros alunos que tem ingressado tardiamente à escola. Dos resultados obtidos, constatamos que todos os alunos os quais fizeram parte do estudo conhecem outros alunos que ingressaram tardiamente na escola, sendo que:

Tabela 2: Alguns alunos que ingressam tardiamente na escola

Amigos	Aluno
3 Amigos	A1 e A5
5 Amigos	A3, A6 e A7
2 Amigos	A4 e A8
1 Amigos	A2

Fonte: autor (2023)

Para além do objetivo da pergunta que era para saber se os alunos têm conhecimento dos outros amigos que entram tarde à escola, também com esta pergunta pretendia-se saber, os fatores que levaram esses meninos a entrada tardia na escola. Os entrevistados citaram vários fatores que concorreram para a entrada tardia à escola, dentre esses fatores destaca-se a falta de acompanhamento no Processo de Ensino e Aprendizagem por parte dos pais, a repetência de classe, a falta de responsabilidade dos pais, a insuficiência da economia social, a prática de atividade agrícola feita fora do local onde a criança estuda.

Portanto, as causas são várias mas, são resumidas em três fatores, de acordo com Horowitz e Sousa (2005, p. 18), “o atraso escolar pode ser causados por três situações: abandono escolar, repetência e atraso na matrícula. Estar fora da idade ideal acarreta sérios prejuízos ao indivíduo, que em geral comprometem a qualidade de aprendizagem, cria graves consequências de auto-estima e problemas na própria trajetória escolar” (HOROWITZ; SOUSA, 2005).

O que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem, o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Com isso, é de extrema obrigatório, colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana.

d) O papel do pai e encarregado da educação na escolarização do aluno

No que diz respeito a pergunta em (c), a qual pretendia-se saber se os pais e encarregado da educação têm-se obrigado os seus filhos a ir à escola. Atinente a esta pergunta, todos os entrevistados afirmaram dizendo que sim, os pais têm-se costuma obrigar os alunos a fazer-se escola todos os dias.

De acordo com as respostas obtidas a partir dos alunos, entende-se que os pais e os encarregados da educação que reside arredor da escola de Namiungo assumem a responsabilidade de acompanhamento dos seus educandos. Que segundo Honda, (2006), os pais devem possibilitar as melhores condições de recursos para a criança por fornecer melhor materiais e a boa educação com o intuito de motivar o seu educando no Processo de Ensino e Aprendizagem.

O modelo das respostas para os professores foi uniformizado a dos alunos, baseando-se nos aspetos: a) sobre o conhecimento do atraso escolar, b) os fatores do atraso escolar, c) medidas a serem tomadas para combater com o problema e, d) o papel do professor no combate ao atraso da escolaridade.

Inquérito para os professores

a) Sobre o conhecimento do atraso escolar

Com a pergunta acima, pretendia-se saber se o professor tinha o conhecimento sobre o atraso escolar. Os inquiridos responderam afirmando que:

Tabela 3: Conhecimento do atraso escolar

Respostas	Professor
Falta de responsabilidade	P1
Falta sensibilidade	P2
Reside nos hábitos e costumes do povo Yao	P3

Fonte: autor (2023)

Tendo em conta objetivo da pergunta, saber se o professor tem em contraposição, a noção do atraso escolar e, de acordo com as respostas dadas em P – 1, P – 2 e P – 3, entende-se que ainda há falta de conhecimento sobre o atraso de escolaridade por parte dos professores da escola de Namiungo.

Em conformidade com a descrição da tabela acima, Brasil, (2007, p.16), embaraça que os profissionais da educação, designados sectores de ensino público, é de obrigação o conhecimento baseado no paradigma pedagógico da educação, partindo, portanto, na idade adequada da criança para o ingresso escolar como elemento de pertencimento socio-cultural.

Então, o papel da família como elemento constituinte da sociedade, é de concentrar, potenciar a força da indução e a força de coerção da criança. Aliás, essa concepção de concentração é intrínseca ao conceito de pai e encarregado da educação, como um exemplar centrado na construção cultural da zona rural (MENDRAS, 1969, p. 15).

a) Os fatores do atraso escolar

A segunda pergunta do inquérito, dirigida aos professores, tinha como objetivo saber se os professores conhecem os fatores do atraso da escolaridade. Após a submissão desta pergunta, os inquiridos responderam de forma variada, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4: Fatores do atraso escolar

Respostas	Professor
Falta de interesse por parte da comunidade	P1 e P2
Reside nos hábitos e costumes do Yao (Ritmo de iniciação)	P3

Fonte: autor (2023)

Com estas respostas mencionadas na tabela acima, pressupõe que os atores de atraso escolar são vários, varia de família para outra, dependendo das circunstâncias de cada um agregado como salienta Pontili e Kassouf, (2007), afirmam que atraso da escolaridade difere conforme a realidade económica e social dos estados e regiões.

A ideia dos autores Pontili e Kassouf é enfatizada pela abordagem do Riani (2005), tendo avaliado a probabilidade de frequentar a escola na idade adequada e a probabilidade de progressão hierárquicas e espaciais para os ensinos fundamental e médio. As análises da autora revelam que a transmissão de valores culturais é o fator associado mais relevante do atraso escolar e que a trajectória escolar do aluno está fortemente relacionada a sua origem social, evidenciando a estratificação educacional existente no país.

a) Medidas a serem tomadas para ultrapassar o problema

Mediante esta pergunta, tivemos como resposta, a mobilização dos pais e encarregados da educação para que juntos com a direcção da escola e a comunidade, debaterem assuntos relacionados a importância da escola no Processo de Ensino e Aprendizagem da criança.

Tabela 5: Meios para ultrapassar o problema

Respostas	Professor
A realização de reunião com a comunidade	P1
A mobilização dos pais e encarregados da educação	P2 e P3

Fonte: autor (2023)

Tendo as respostas dadas pelos inquiridos, dá para salientar que a educação dos pais é importante para reduzir o atraso escolar. Na mesma perspectiva, Honda (2006) salienta que há ainda controvérsias no debate sobre a questão em estudo, principalmente pelo uso de diferentes meios a serem tomados pelo emprego de medidas ao combate do atraso escolar, para além de tendência da obrigação de forma massiva dos alunos dentro da comunidade, deve-se também observar, a mobilização

dos pais e encarregados da educação em relação à escola-comunidade. (HONDA, 2006).

b) O papel do professor no combate ao atraso da escolaridade

No toante do papel do professor no combate ao atraso da escolaridade, é de referir que os entrevistados deram as suas respostas de forma variada, de acordo com a descrição da tabela abaixo.

Tabela 6: Papel do professor no combate ao atraso da escolaridade

Respostas	Professor
Estimular os pais e encarregados da educação falando da importância da escola.	P1 e P2
Sensibilizar os pais e encarregados da educação a mandarem seus filhos à escola.	P3

Fonte: autor (2023)

Portanto, mediante o quadro acima, Barros e Lee (2001, p. 35), salienta que nos documentos oficiais, há uma preocupação no âmbito pedagógico e políticos, na luta para a exclusão social e educacional em zonas rurais, pois, as directrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas estando fragmentado de modo sociocultural dos demais habitantes. Em contraposição com a ideia do autor acima, Leite (1999), expõe a sua posição, é o papel do professor conquistar vitórias nas escolas da zona rural, estabelecer estratégias de recuperação paralela aos alunos com atraso da escolaridade, mantendo um relacionamento de respeito aos direitos dos alunos e seus pais.

Considerações finais

Em virtude da produção da presente pesquisa intitulada “Atraso da Escolaridade nas Zonas Rurais”, teve como objetivo compreender, até que ponto o Atraso da Escolaridade contribui no mau rendimento por parte dos alunos da Escola Primária do primeiro Grau de Namiungo, chegou-se a conclusão de que o atraso da escolaridade surge na construção

da descrição sociológica que requer uma combinação de vários traços típicos, e, pelas práticas agrícola longínqua da escola o que reflecte na falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação, não darem conta do Processo de Ensino e Aprendizagem dos seus educados, levando aos alunos a entrarem tardiamente nas escolas.

Mediante aos fatores do atraso da escolaridade, ainda põe-se em mente que, de forma geral, a falta de infra-estrutura, docentes qualificados e de apoio, incentivos de renovação pedagógica e da economia social, os quais são pilares que promovem ao atraso escolar dos jovens e adolescentes em idade escolar, a sociedade de Namiungo apresenta outro fator, os hábitos de transmissão de valores culturais “ritos de iniciação”, por sua vez, com esta prática, retrocede a aprendizagem da criança devido ao longo período que é operado este acto.

Importa salientar que de acordo com as investigações, feitas ao longo da pesquisa, foi notório, o sistema educativo propondo desafios básicos de modo a atravessar um período em que o conhecimento científico e tecnológico se desenvolva, citando muito mais de valorizar o saber, isto é, toda a ação de forma reflexiva, deve ser sustentada num conhecimento efectivo. Portanto, a escola tem como missão despertar e promover a curiosidade intelectual e criar cidadãos que, ao longo da sua vida, valorizam o saber.

No tocante às características do professor da escola rural, Barros (1996, p. 35), afirma que o papel do professor como tradicionalmente desempenhados, ensinar, transmitir e dominar e do aluno, aprender, receber positivamente e obedecer, devem ser mudados. Aliando com a ideia do autor, o professor deve-se comportar de forma humilde, zelando pela aprendizagem de seus alunos, bem como estabelecer estratégias de recuperação paralela aos alunos que não apresentem rendimento escolar satisfatório, mantendo um relacionamento de respeito aos direitos dos alunos e seus pais de modo a atrair aos demais assim como a comunidade em geral. Com isso, propõe-se para a comunidade de que haja uma cooperação entre a estrutura social de Namiungo e a Direcção da escola, sensibilizando a comunidade, pais e encarregados da educação

a libertarem as crianças em idade escolar para ingressarem às escolas. Para a direcção da escola de Namiungo deve-se falar sobre o princípio da educação, a escolaridade é de carácter obrigatória, isto é, educação de todos e para todos. A escola agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como também do ponto de vista cognitivo e motivacional. Do mesmo modo, propõe-se também aos professores, que haja motivação total durante a aula de modo a estimular a aprendizagem do aluno e, que lecciona a matéria no contexto real do aluno sobre a natureza que lhe rodeia.

Referências

AFONSO, Natércia. **Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico.** Porto: Edições Asa, 2005.

ALMEIDA, Júnior António. **Os objetivos da escola primária rural.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, vol. 1, n. 1, 2014.
Almeida, Carlos Alberto Ferreira de. **Património: o seu entendimento e a sua gestão.** Porto: ETNOS, 1998.

BARRO, Robert J.; LEE, Jong-Wha. **International darta on ducational attainment:** 2001.

BRASIL. **Por uma Educação do Campo: Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo.** Brasília, 2001.

CANÁRIO, Rui; ALBANO, Barroso, João; FERREIRA, Júlia (orgs.). **Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas.** Lisboa. 1995.

CRESWELL, Jonh Ward Creswell. **Projecto de pesquisa:métodos qualitativos, quantitativo e misto.** Porto Alegre, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, Juarez

FERNANDES, Alexandre Sousa. **Educação e Poder Local in Educação, Comunidade e Poder Local: Actas do Seminário.** Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 1995.

FONSECA, Dagoberto José da. **Diversidade, espaço e relações sociais.** Belo Horizonte. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHEDIN, Evandro. **Perspectivas sobre a identidade do educador do campo.** In. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo, SP: Atlas, 2002.

HONDA, Kátia Morinaga. **Um estudo sobre os determinantes do atraso escolar.** São Paulo, 2006.

HOROWITZ, Andrew; SOUZA, André. **Inequality in children academic achivimentin single preset household: Brasil , 2005.**

KRAMER, Sónia; BAZÍLIO, Luís Cavalieri. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2005.

LEÃO, André Luiz Maranhão de Souza; MELLO, Sérgio Carvalho Benício de; VIEIRA, Ricardo Sérgio Gomes. **O papel da teoria no método de pesquisa em administração.** Revista Organizações em Contexto, 2009.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanizações e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

MACHADO, Luane Cristina Tractz. **Da educação rural à educação do campo: conceituação e Problematização**. Congresso nacional de educação. Anais, 2017.

MENDRAS, Henri. **A Cidade e o Campo**. In: QUEIROZ, Maria Izaura. P(org.) Sociologia Rural. Rio de Janeiro: Zahar, (1969).

MENEZES FILHO, Naercio Aquino. **Os determinantes do desempenho escolar no Brasil**. São Paulo, 2007.

PONTILI, Rosangela Maria; KASSOUF, Ana Lúcia. **Fatores que afetam a frequência e o atraso escolar, nos meios urbano e rural**, São Paulo, 2007.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória, seus desafios e suas perspectivas**. (org), 2021.

SANTOS, Maria Trindade dos; BORGES, Heloisa da Silva. **O Proneira como política para a Educação do Campo**. In: GHEDIN, Evandro. Educação do Campo: São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. SP: 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação proposta e práticas pedagógicas MST**. RJ: vozes, 2006.

TARCÍSIO (org). **Múltiplos Olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências sociais: a Pesquisa qualitativa em Educação**, São Paulo, Atlas, 1987.

PARTE IV
ENSINO NO PERÍODO PÓS COVID-19

Capítulo 21

DESAFIOS DE AVALIAÇÃO NO ENSINO- APRENDIZAGEM EM TEMPO DE PANDEMIA CORONAVÍRUS (COVID-19)

*Mário Augusto Bambisse Gumendanbe
Maria Isabel Moura Nascimento*

INTRODUÇÃO

O novo coronavírus, que causou a Covid 19, conhecido cientificamente por SARS-CoV-2, foi dado por surgimento em 31 de Dezembro de 2019, do qual se constatou os primeiros sintomas da doença em Wuhan, uma cidade chinesa²², de onde resultou em muitas perdas humanas por se tratar de uma doença altamente contagiante. Foi por essa flexibilidade de contágio que a doença se alastrou rapidamente para vários países do mundo, forçando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declarar a pandemia a 11 de Março de 2020.

Em Moçambique, após a declaração do estado da pandemia pela OMS, foi decretado o Estado de Emergência, por razões de calamidade pública, através do decreto presidencial nº 11/2020, de 30 de Março. Dentre outras medidas, foi ordenada a suspensão de aulas em todas as

²² <https://coronavirus.saude.mg.gov.br/notas>

escolas públicas e privadas, desde o ensino pré-escolar até ao ensino universitário, durante 30 dias. E a cada final do mês, o Governo moçambicano, sempre actualizava o estado da pandemia Corona Vírus no país e acentuava ainda mais as medidas de distanciamento social.

O Sector de Educação viu-se obrigado a definir estratégias com vista a se prevenir no máximo a contaminação nas comunidades escolares. Este exercício foi muito desafiante, considerando que o sector tinha de se reorganizar para que os estudantes não fossem prejudicados

Entre os anos 2020 a 2021 o sector da saúde registou vários casos de coronavírus, dentre os quais resultaram em óbitos devido a Covid 19. Em termos gerais, a Covid 19 obrigou também a sociedade moçambicana a adoptar urgentemente algumas medidas de distanciamento social, que acabou influenciando de alguma forma ao sector de educação, que também viu-se obrigado a adoptar medidas de isolamento social para que se evitasse a propagação do vírus, incluindo a suspensão de aulas presenciais.

Este estudo visa a adopção de métodos avaliativos mais sustentáveis no processo educacional, analisar de forma resgatada os desafios que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano deparou face à pandemia causada pelo SARS-CoV-2 no processo de avaliação de aprendizagem escolar; compreender os elementos avaliativos adoptados durante o período pandémico e perspectivar os novos desafios do sector, ao se retornar ao estado normal sem o distanciamento social.

A luz dos objetivos acima reescritos, nos apropriamos da seguinte questão: que procedimentos sustentáveis foram adoptados pelo Sector da Educação em Moçambique, à luz do processo avaliativo em tempo de pandemia Covid 19?

O tema é nos muito pertinente na medida em que tende a trazer um certo aprendizado para vários estratos sociais visualizando os três momentos totalmente divergentes e desafiantes da vida estudantil: antes de Covid 19, durante o período da pandemia da Covid 19 (onde o isolamento social era recomendável) e o período do retorno à normalidade, que por mais que a gente tende a subestimar, será um período muito desafiante em termos de exigência de recursos no sector de educação, com vista a

uma eficiente sustentabilidade, garantindo que qualquer outra pandemia que surgir não possa segregar as pessoas e não haja muita dificuldade de um feedback no relacionamento virtual entre o estudante e o professor.

QUADRO TEÓRICO

O Acto avaliativo

Antes de falarmos sobre o acto avaliativo, aprez-nos referir que a avaliação, no contexto mais amplo, é um processo intrínseco e patente no quotidiano do homem, porquanto um ser em busca de uma certa perfeição. Em todas atividades do homem, a avaliação está patente, seja durante ou ao término de qualquer ação ou tarefa por ele executado. Sem querer sempre acabamos proporcionando algum tempinho de ajuizarmos até a nós mesmos. Porque o homem, reconhecendo a sua imperfeição procura sempre o perfeito.

Por isso, o acto avaliativo vai muito além de um mero acto de atribuição de valores qualificativos aos resultados de uma ação escolar. Avaliar é mais do que simples um acto de atribuição de notas aos alunos. A dimensão formativa da avaliação é algo muito imprescindível no seio da comunidade escolar. Daí que concordamos com Luckesi (2013), ao referir que a avaliação da aprendizagem não devia ser confundida com exames. Ela por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diferente dos exames que não são amorosos mas sim excludentes, não são construtivos mas sim classificatórios.

Avaliação no contexto Escolar

No âmbito educacional, a avaliação não pode ser entendida apenas no processo de aprendizagem em sala de aula, mas sim como algo que transcende essa dimensão.

Conforme o Regulamento Gera de Avaliação dos Subistemas de Educação Geral e educação de adultos do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, no seu artigo 3, define a Avaliação sendo

[...] um componente curricular presente em todo o processo de ensino-aprendizagem, a partir da qual se obtêm dados e informações, permitindo relacionar o que foi proposto e o que foi alcançado, analisar criticamente os resultados, formular juízos de valores e tomar decisões, visando promover o desenvolvimento de competências, melhorar a qualidade de ensino e do sistema educativo.

Portanto, como componente integrante do currículo, a Avaliação é um processo contínuo de pesquisa, com objetivo de interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do plano de trabalho do professor e da escola no geral (PILETTI, 2004).

Avaliação Escolar antes da pandemia da Covid 19

Antes da Pandemia do Covid 19 o processo de avaliação decorria com toda sua normalidade, embora com seus desafios não impostos por alguma pandemia, dentre os quais podemos destacar: maior efetivo de alunos por turma, falta de material informático para as pesquisas.

Os alunos não precisavam de lavar obrigatoriamente as suas mãos com água e sabão, nem se distanciarem e muito menos usarem as máscaras. A avaliação como de sempre consistia nos trabalhos em grupo ou individuais, trabalho para casa (TPC), observação de presenças e participação dos alunos em sala de aulas presenciais, trabalhos de investigação, leitura de textos e resumos, realização de provas escritas, provas orais, trabalhos práticos trabalhos de investigação, questionários escritos no quadro e outras atividades de âmbito extra-curricular. O desporto escolar também foi algo muito incentivado durante as aulas de Educação Física, que ficou interrompido com a vinda de novo Coronavirus.

Ação Avaliativa escolar no contexto da Covid 19

No contexto pandêmico da Covid-19, o isolamento social levou ao fechamento das escolas em quase todos lugares do mundo, situação

essa, que fez com que se adoptasse o Ensino Remoto Emergencial, que são estratégias didáticas e pedagógicas criadas para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Essas medidas podem ser mediadas por tecnologias ou não e ajudam a manter os vínculos intelectuais e emocionais dos estudantes e da comunidade escolar durante a pandemia²³. Diante disso, os professores e estudantes foram apelados a continuarem as atividades acadêmicas num contexto diferente da modalidade presencial, causando modificações significativas nos processos de avaliação, no ensino e aprendizagem.

Em Moçambique, as escolas para não manter os alunos sem aulas, teve que recorrer aos vários recursos disponíveis a nível local, a fim de oferecer aos alunos o ensino e aprendizagem, mesmo estando em casas, junto às suas famílias. Esta situação fez com que os encarregados de educação tomassem um papel muito activo, apoiando a aprendizagem dos seus educandos. A interação dos alunos com os pais ou encarregados de educação, em torno das atividades escolares, aumentou significativamente, visto que muitos encarregados de educação, também confinados, viram-se na obrigação de prestarem mais atenção às atividades de aprendizagem em vez da habitual preocupação pelas notas dos testes ou à da classificação no final de um determinado período lectivo.

No período de confinamento e distanciamento social, os professores tinham que utilizar diversas estratégias para que todos os alunos fossem avaliados. Tal é o caso de: produção de textos de apoio com questionários, fichas de exercícios disponibilizados em formato físico ou electrónico, resolução de exercícios e devolução dos mesmos à escola.

Para além dos programas de ensino por rádio e telescola, os professores viram-se desafiados a elaborar os instrumentos de avaliação, tendo em consideração aos objetivos dos programas de ensino, os conteúdos e o nível de assimilação dos próprios alunos. Durante o período de distanciamento social por Covid19, as provas não foram controladas porque os alunos resolviam os exercícios das provas nas suas casas e estavam livres de puderem consultar e serem apoiados pelos seus familiares.

²³ <https://www.dirgrad.cefetmg.br/ensino-remoto-emergencial-ere/perguntas-e-respostas-sobre-o-ere/>

Para os alunos que estivessem a finalizar as etapas dos círculos do ensino, isto é os das 10^a e 12^a Classes, necessariamente tinham que frequentar de uma forma mais adequada e condigna a escola. Foi nesta ocasião que o governo Moçambicano liberalizou as aulas presenciais a esse grupo de estudantes. Apesar de serem um efectivo menor, considerando que os alunos das outras classes estavam nas suas casas, deu para que cada escola ensaiasse a possibilidade de um efectivo menor por sala e se reforçou as medidas de higiene e segurança social. As escolas que não estivessem preparadas em termos do cumprimento de orientação do protocolo sanitário do sector da saúde, não podiam reabrir.

Experiência desafiadora da Covid 19 no processo de ensino e aprendizagem

A experiência do período da pandemia Covid 19, desafiou ao sector da educação a uma certa reflexão sobre a tendência que o ensino está projectando, em casos de qualquer impossibilidade de ensino presencial. Segundo Bacich (2015), o ensino híbrido, ou *blended learning*, é uma das tendências da Educação do século XXI, que promove uma integração entre o ensino presencial e propostas de ensino *on-line* visando a personalização do ensino. É oportuno pensar-se em modalidades mais sustentáveis, tal é o caso de ensino remoto ou mesmo híbrido, a fim de se minimizar o atraso do processo de ensino-aprendizagem, principalmente em tempos de pandemias que ordenam a um distanciamento social.

Ao referir-se da avaliação em tempo de pandemia Covid-19, Souza e Santos (2020), afirmam que os professores passaram a usar ferramentas propícias para o ensino e aprendizagem do educando, de forma que possibilite o conhecimento do aluno, a partir das atividades nas quais os educadores planejam e executam dentro da sala de aula. Com a Covid 19, o cenário educativo reproduziu novos hábitos e estratégias cuja intenção é continuar realizando as aulas por meio de plataforma digitais (p 3). Em algumas escolas do país, principalmente as escolas privadas, onde havia possibilidade de aulas por sistema de vídeo-conferência, as aulas decorriam com muita normalidade. O que implicava que cada aluno

tivesse disponível um computador, bem equipado, onde pudesse aceder à internet e nos momentos marcados pudesse interagir com o professor de forma virtual. Por falta de meios adequados, nenhuma escola pública em Moçambique teve a possibilidade de lecionar por sistema de vídeo-conferência durante o período da Covid 19, embora fosse necessário, tal como nos assegura Cordeiro (2020), ao afirmar que:

[...] o uso das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob a óptica de uma nova metodologia de ensino, possibilitando a interação digital dos educandos com os conteúdos, isto é, o aluno passa a interagir com diversas ferramentas que o possibilitam a utilizar os seus esquemas mentais a partir do uso racional e mediado da informação (p. 4).

O processo de aulas por sistema de vídeo-conferência ou outras ferramentas, também desafiaria aos professores para que possam capacitar-se a fim de lidarem com as tecnologias de informação e comunicação, sobretudo que estejam ao par das novas tendências de modalidades de ensino, através das plataformas on-line.

Durante o distanciamento entre aluno e professor, infelizmente o aluno perdeu a oportunidade de puder apresentar ao professor as suas dúvidas ou dificuldades de forma presencial. O que contradiz totalmente a visão de Luckesi (2011), donde “a relação entre professor e aluno, [...] precisa estar alicerçada, no diálogo e na cumplicidade”. Esta interação tem resultados muito profícuos, quando ambos, professor e aluno, estejam no mesmo ciclo de convivência social.

MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

O procedimento metodológico usado na obtenção das informações tidas foi através de pesquisas bibliográficas em publicações on-line como revistas, jornais, legislação e a busca de dados em relatórios virtuais de instituições autenticadas nas áreas de saúde e educação. Inspirando-nos no método qualitativo, que segundo Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015, p. 9), é “um dos métodos mais usados no enfoque exploratório, é,

habitualmente, usado para estudar fenómenos ou acontecimentos sociais que revelam uma singularidade e, ao mesmo tempo, uma complexidade, em termos de apreensão global” (p. 9-10). Para esse estudo, este método permitiu fazer a interpretação das obras que tratam do tema em destaque.

O presente estudo também optou por método comparativo, que é usado no estudo qualitativo e em todas as fases e níveis da investigação, tendo em conta ao estudo descritivo. Com este método, foi possível analisar as semelhanças entre elementos de uma estrutura, tal é o caso do sistema de avaliação, onde se estabelece a comparação entre as três etapas do processo avaliativo escolar antes da Covid 19, durante a Covid 19 e na época pós-Covid 19. Com a finalidade de verificar similaridades e explicar as divergências patentes nos desafios do sector da Educação, de modo a se estabelecer estratégias mais sustentáveis que não retarde o progresso do ensino e aprendizagem, em caso de eclosão de alguma outra pandemia.

A opção pela pesquisa qualitativa foi para compreender em que medidas as estratégias de avaliação em tempo de pandemia Covid 19 contribuíram para melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos nas Escolas Públicas. Para a obtenção das referências bibliográficas, a internet foi muito preponderante, do qual conseguiu-se identificar e seleccionar referências bibliográficas de estudos mais actualizados de autores internacionais em relação ao tema da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O impacto da pandemia do Novo Coronavírus SARS-CoV-2, na educação, traz à superfície a discussão sobre a emergência de mecanismos para a necessária implementação da Educação à Distância em nosso país. É muito bem sabido que a tecnologia é um fator primordial no respeitante à evolução digital, permitindo proveitosas experiências, especificamente no âmbito educacional.

No entanto, diante do contexto em que o mundo se deparou, com uma realidade turbulenta de uma pandemia causada pelo Covid 19, que se instalou em vários cantos do mundo, fechando ou alterando o funcionamento normal dos diversos sectores, dentre os quais o sector educacional, onde muitos alunos viram-se impedidos de ir à escola.

Contudo, as instituições de ensino empenharam-se bastante na busca de novas modalidades de ensino e aprendizagem, tal é o caso de suporte através das tecnologias de informação e comunicação.

Vantagens e Desvantagens da era Covid 19 no Sector da Educação em Moçambique

Neste período pós pandemia, importa-nos reviver algumas práticas e aspirações que de certo modo, revolucionariam o processo de ensino e aprendizagem. Tal é o caso do Ensino à Distância, ensino híbrido, Telescola, ensino pela rádio, assim como o Ensino Online. Para que essas modalidades de ensino sejam frutíferas exigem muito investimento por parte das autoridades governamentais, de modo a facilitar a aquisição de meios para o efeito, assim como a ampla visão dos beneficiários, correspondendo com os desafios que se lhes esperam.

Vantagens da era Covid 19 no Sector da Educação

Em termos de qualidade de ensino, durante a época da Pandemia de Covid 19 as aulas presenciais foram leccionadas para os alunos que iriam ser submetidos aos exames escritos no final do ano lectivo. Neste período notou-se uma certa vantagem em relação ao efectivo dos alunos em sala de aulas. Devido ao distanciamento de 1 metro entre os alunos, nas salas de aulas notou-se uma considerável redução de alunos, onde em média variavam entre 20 a 25 alunos por sala, melhorando assim o rácio alunos por turmas.

Para o professor, isso seria uma mais-valia na medida em que, passava a conhecer devidamente os seus alunos, suas virtudes e fracassos e facilmente buscaria formas de como ajudar o aluno a superar no processo de ensino-aprendizagem, apesar de ter sido tanto quanto conturbado.

Dentre outras vantagens também se destacou a higiene pessoal e escolar. Devido ao imperativo de práticas de higiene, as doenças de origem hídricas, tais como as diarreias e cólera distanciaram-se das nossas realidades vivenciais, isso aconteceu porque a sociedade viu-se obrigada a abraçar a higiene e segurança social com muita intensidade.

Durante a pandemia de Covid 19 nota-se uma proporcionalidade de outros mecanismos de ensino, por outras vias tecnológicas, impulsionando assim ao uso das tecnologias no processo de ensino (telescola). Nota-se uma revitalização do programa Telescola do qual todos alunos que estivessem confinados tinham que participar dessas aulas através da televisão.

As famílias tornaram-se cada vez mais unidas e coesas, (Famílias unidas).

Uso obrigatório das máscaras, reduziu a inalação da poeira e consequentemente as constipações ou doenças respiratórios.

Desvantagens da era Covid 19 no sector da educação

Durante a presença da Covid 19, constatou-se muitas mortes devido à doença. E o Ensino à Distância não se materializou com muito vigor devido à fracas tecnologias e falta de meios tecnológicos.

Durante a época da Covid 19, notou-se uma desenfreada corrida das indústrias farmacêuticas no fabrico e comercialização da vacina contra a Covid 19.

Os alunos das classes sem exames, transitaram de classe sem terem frequentado a escola, independentemente dos resultados das fichas de exercícios tidos.

Considerações finais

Com base nos objetivos formulados, na retoma às aulas presenciais depois da fustigante pandemia da Covid 19, constatamos que ainda temos muito por aprender e reinventar-nos diante do processo de avaliação no ensino e aprendizagem, caso surja uma outra pandemia.

Por falta de um contacto direto com os professores no período de isolamento social, os alunos perderam a oportunidade de apresentar as suas dificuldades aos seus próprios professores através dos meios utilizados para avaliação da aprendizagem, recorrendo-se aos meios alternativos mais adequados para o efeito, transformando a crise em oportunidade de puder se sensibilizar aos dirigentes na alocação de recursos mais sustentáveis para o sector de educação.

Olhando em perspectiva inovadora da avaliação dos sistemas escolares nos períodos antes de Covid-19; durante a Covid-19 e o período pós pandemia da Covid-19, os países assolados poderiam obter um foco inovador tendo como o ponto-chave a não repetição das falhas do sistema anteriores ao Covid-19, visando a melhoria dos sistemas e aprendizagens aceleradas de todos os alunos. Para o efeito, implicaria a obtenção de meios mais inovadores capazes de revolucionar e flexibilizar o processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, o estudo recomenda aos governantes e atores sociais ligados ao Sector de Educação em Moçambique, que revejam a necessidade de se repor a materialização do projecto que visa a aquisição de um computador para cada estudante universitário.

Sem querer apenas esperar pela resolução dos problemas ao mais alto nível, alguns jovens moçambicanos, após a sua graduação e não tendo algum enquadramento profissional, decidiram se juntar e elaborar um projecto denominado *Puxando Mentes*. Esse projecto beneficiante, sem fins lucrativos, visa promover atividades de aprendizagem ao estudante moçambicano e implementar metodologias de pesquisa extra curriculares no ensino geral e médio de modo a reduzir a dificuldade na compreensão das disciplinas exactas, facilitando a introdução de processos inovadores ligados ao desenvolvimento do conhecimento pré-universitário.

Por meio de plataformas digitais, serão disponibilizadas algumas aulas, através de vídeos tutoriais em matérias escolares, baseando-se nos planos temáticos e analíticos aprovados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, usando várias metodologias de pesquisa através de abordagens inclusivas e de fácil compreensão, suportadas por currículo local.

Trata-se de uma nova pedagogia que impulsionará o aluno na busca do conhecimento que não é fácil ser devidamente partilhado na sala de aulas por vários motivos (um dos quais foi a Covid-19). O que torna necessário que os alunos façam uma busca constante do conhecimento científico, usando as ferramentas modernas e as tradicionais que o universo oferece, visto que nem todas as escolas possuem uma biblioteca recheada de material didáctico.

Contudo, implicará que os alunos, necessariamente possuam ou tenham acesso à um telemóvel que tenha facilidade de navegação por internet. Essa louvável iniciativa, é um sinal evidente de uma visão sustentável, visando responder aos desafios que o sector de educação enfrenta ou tenha enfrentado durante a experiência do período de distanciamento social, onde um dos meios de aprendizagem, na sua maioria, era o telemóvel, que facilitou de alguma forma a interação virtual e flexível entre os estudantes e os docentes em torno das matérias leccionadas.

Referências

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (org). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**, Porto Alegre: Penso, 2015.

CANASTRA, Fernando; HAANSTRA, Frans; VILANCULOS, Martins. **Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique**. 2ª edição. Beira. Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica, 2015.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino**, 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar, Estudos e Produções**, 1ª ed, Cortez Editora, São Paulo, 2014.

PILETTI, Claudio, **Didática Geral**. 23ª ed. São Paulo: Ática 2004.

Regulamento de Avaliação dos Subsistemas de Educação Geral e educação de adultos do Sistema Nacional de Educação, anexo ao Diploma Ministerial nº 04/ 2021 de 17 de Março

SOUZA, Isaura Lays Sá Fernandes de; SANTOS, Luclécia da Silva dos. **Os modos de avaliar em tempo de pandemia**, 2020.