

Revista científica
Kavenye

Ano I / 2016 / n.º 2



Revista científica
Kavenye

Ficha Técnica

Comissão Editorial

Profª Doutora Zulmira Luís Francisco (Presidente)

Mestre Maria Verónica Francisco Mapatse

Mestre Nelpódio Anselmo Miranda

Mestre Tomás Manuel Nhabetse

Conselho Editorial

Profª Doutora Hildizina Norberto Dias – Universidade Pedagógica

Profª Doutora Stela Mithá Duarte – Universidade Pedagógica

Prof. Doutor Zacarias Alexandre Ombe - Universidade Pedagógica

Profª Doutora Zulmira Luís Francisco – Universidade Pedagógica

Revisores Linguísticos

Dr. Alberto Fabião Cuambe

Dra. Nélia Marisa Francisco Zevute

Dr. Mira de Jesus Varela Canhanga

Arranjo Gráfico

Dr. Sérgio Cumbucane Estefâneo Witimisse

Título: Revista Kavenye

Publicação: Semestral

Propriedade: Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza

DISP. REG° N° 147/GABINFO-DEC/2015

Nota Editorial

Estimado leitor!

Colocamos à sua disposição a Revista Kavenye - Revista Científica da Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza. Estamos ainda no primeiro ano de existência da Revista e este é ainda número 2. A Revista ainda tem enormes desafios para a sua afirmação, desde a criação de uma Comissão Editorial, o Conselho Editorial e a Equipa Técnica à altura. Temos vindo a buscar melhorias. No Número 1 apresentamos um Conselho Editorial bastante restrito, composto apenas por Docentes e Pesquisadores da UP-Gaza.

Neste número, o Conselho Editorial aumentou, qualitativa e quantitativamente. Contamos com apoio de docentes e pesquisadores doutras delegações. Esperamos crescer gradualmente, incluindo docentes e pesquisadores de outras universidades de Moçambique e de outros países.

A Revista já foi registada no Gabinete de Informação (Nº 147/GABINFO-DEC/2015) mas ainda não possui ISSN. Julgamos que com este lançamento já poderemos satisfazer os requisitos para a sua obtenção. Aliás, este é o nosso desafio após este lançamento.

Devido à necessidade de melhorar a nossa organização, a partir deste número, a nossa Revista passa a ser semestral.

O número que colocamos ao seu dispor apresenta 04 artigos todos virados para a área da Educação, mas cada um tomando um foco, nomeadamente o Ensino de Geografia e Ensino de Línguas, justificando, deste modo, o carácter multidisciplinar da Revista.

No artigo intitulado “*Do ensino da Geografia para uma educação geográfica em Moçambique: um desafio para a consolidação da cidadania activa*”, Maria Verónica Francisco Mapatse traz para o debate a contribuição do Ensino da Geografia através da Educação Geográfica para a consolidação da cidadania. Faz distinção entre o Ensino da Geografia e a Educação Geográfica. Mostra as potencialidades da Educação Geográfica para a formação integral do aluno ao oferecer uma aprendizagem significativa através da associação dos conteúdos geográficos escolares com a realidade social do aluno, um caminho para a humanização da sociedade perante as apertências económico-tecnológicas actuais do mundo global.

No segundo artigo, cujo título é *A representação cartográfica do espaço e sua importância no ensino da Ciências Sociais: o caso da 6ª e 7ª Classe do Ensino Básico* Idolgy Ribeiro dos Santos Mabunda analisa as representações cartográficas como recurso indispensável na aprendizagem significativa do espaço geográfico no ensino das Ciências Sociais, tentando desmistificar o seu uso, enquanto recurso técnico para a compreensão do espaço geográfico. A partir de uma pesquisa realizada em 10 escolas primárias da Cidade de Xai-Xai-Gaza, concluiu-se que os saberes geocartográficos, na disciplina de Ciências Sociais, são tratados de forma tradicional, positivista e conservadora pelos professores, utilizando-os apenas como meios ilustradores de um objecto geográfico. Deste modo, o autor sugere que aqueles saberes deveriam ser ministrados de uma maneira sistematizada, onde o professor devia recorrer à alfabetização cartográfica para que o aluno construa por si só um auto-conhecimento sobre o espaço geográfico e suas representações do local onde ele vive.

No artigo intitulado *O Ensino Bilingue e diversidade linguística e cultural em Moçambique*, Nelpódio Anselmo Miranda, numa perspectiva dialéctica e dedutiva, sugere que a Educação Bilingue ao decorrer num contexto multilingue e multicultural que caracterizam a nação moçambicana, poderia ser um espaço a partir do qual a escola promoveria a diversidade linguística e cultural. Para tal, o professor é chamado a desempenhar um papel fulcral. O autor sugere que a formação de professores deveria condicionar uma reconfiguração das representações

sociolinguísticas que tendem a ser etnocentristas em relação às línguas bantu.

Finalmente, em *As Expectativas dos estudantes face a um exame oral: caso da Universidade Pedagógica-Delegação de Gaza*, Zulmira Luís Francisco e Américo António Mahumane, tomando como objecto de estudo os estudantes finalistas do Curso de Licenciatura em Administração e Gestão Escolar (AGE), na Universidade Pedagógica – Delegação de Gaza, procuram perceber as expectativas dos estudantes face à avaliação oral como uma estratégia de avaliação. A partir da técnica de questionário, a pesquisa revelou que os estudantes têm dificuldades na expressão oral quando confrontados com perguntas de reflexão nas provas orais constatando-se que eles apenas esperam a colocação de questões directas de memorização e reprodução dos conteúdos aprendidos durante as aulas. Deste modo, os autores sugerem que os docentes contemplem, nas mais diversificadas formas de avaliação aplicadas no Ensino Superior, também a avaliação oral de modo a ajudarem os estudantes futuros profissionais a desenvolverem outras habilidades principalmente as comunicativas e exposições orais.

Sem mais, desejamos ótimas leituras a todos!

Índice

Do ensino da Geografia para uma educação geográfica em Moçambique: um desafio para a consolidação da cidadania activa **07**

Maria Verónica Francisco Mapatse

A representação cartográfica do espaço e sua importância no ensino da Ciências Sociais: o caso da 6^a e 7^a Classe do Ensino Básico **15**

Idolgy Ribeiro dos Santos Mabunda

O Ensino Bilingue e diversidade linguística e cultural em Moçambique **25**

Nelpódio Anselmo Miranda

As expectativas dos estudantes face a um exame oral: caso da Universidade Pedagógica-Delegação de Gaza **34**

Zulmira Luís Francisco & Américo António Mahumane

Do ensino da Geografia para uma educação geográfica em Moçambique: um desafio para a consolidação da cidadania activa

Maria Verónica Francisco Mapatse¹

Resumo

O presente trabalho pretende trazer para o debate a contribuição do Ensino da Geografia através da Educação Geográfica para a consolidação da cidadania face às transformações que afectam a humanidade. Para o efeito, são discutidos os conceitos que caracterizam o Ensino da Geografia e aqueles que proporcionam uma Educação Geográfica para a formação integral do aluno. Para a concretização deste propósito, recorreu-se à pesquisa bibliográfica, o que permitiu a distinção entre o Ensino da Geografia e a Educação Geográfica, mas também, o reconhecimento das potencialidades que esta última oferece para uma aprendizagem significativa, ao associar os conteúdos geográficos escolares com a realidade social do aluno, um caminho para a humanização da sociedade perante as apetências económico-tecnológicas actuais do mundo global. Com efeito, e tendo em conta que há muito ainda por se fazer no contexto da educação geográfica, coloca-se aos professores de Geografia o desafio para a mudança tanto conceptual como procedimental, através de criação de bases para uma aprendizagem significativa que contribuam para a formação integral e desenvolvimento da cidadania dos alunos e da sociedade em geral.

Palavras-chave: Ensino da Geografia, Educação Geográfica, Formação Integral, Aprendizagem Significativa.

Abstract

The present work intends to bring to the debate the contribution of the teaching of Geography through a Geographic Education for the consolidation of citizenship with regard to the changes that affect humanity. For the purpose, the concepts that characterize the teaching of geography and those that provide a Geographic Education for the integral formation of the student are discussed. With a view to achieving this purpose, the authors resorted to literature, which allowed the distinction between the teaching of Geography and the Geographic Education. Apart from this it also enabled the recognition of the potential that the latter provides for a meaningful learning by associating school geographic content with the the student's social reality, a path to the humanization of society before the current economic and technological appetites of the global world. Indeed, taking into account that there is much to be done in the context of geographic education, the geography teachers are challenged to change both conceptual and procedural, through the setting of foundations for a meaningful learning that contributes to the holistic formation and development of the citizenship spirit among students and the society in general.

Key words: The teaching of geography, geographic education, holistic formation, meaningful learning

¹ Doutoranda em Educação/currículo (DEC) na Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica (Moçambique); Mestre em Educação/Currículo e Docente de Didáctica de Geografia na Universidade Pedagógica - Delegação de Massinga.

Introdução

A situação conjuntural actual, caracterizada por mudanças tecnológicas e sociais muito rápidas exige uma maior aproximação entre os sujeitos e estes com os objectos (recursos) perante a competitividade que elas acarretam para salvaguardar o humanismo em decadência devido a acentuada instrumentalização do homem para fins económicos.

Com efeito, o processo de ensino-aprendizagem é desafiado a constituir um conhecimento que deverá ser construído na impenetrabilidade dos saberes, cruzando as experiências dos sujeitos nas suas mais variadas dimensões cultural, social e subjectiva para enriquecer as suas percepções sobre o significado dos fenómenos do mundo dinâmico e complexo e, daí poderem explorá-lo com consciência e equilíbrio.

O presente trabalho pretende trazer para o debate a contribuição da Educação Geográfica para a consolidação da cidadania face às transformações que afectam a humanidade. Assim, com o recurso à pesquisa bibliográfica, procurou-se (i) descrever as características do ensino da Geografia, bem como os desafios a ele inerentes; e (ii) explicitar o conceito e as possibilidades da Educação Geográfica no contexto moçambicano. Esse feito permitiu aferir que o Ensino da Geografia, ao se transformar em Educação Geográfica pode proporcionar uma aprendizagem significativa, ao associar os conteúdos geográficos escolares com a realidade social do aluno.

1. Características do Ensino da Geografia

A Geografia pode ser definida como a Ciência que procede ao estudo da superfície terrestre, descrevendo e interpretando as características dos fenómenos que nela se manifestam, bem como a relação entre estes, com o meio e com a sociedade (SANTOS et al, 2011). O Ensino-Aprendizagem da Geografia na escola remonta a meados do séc. XIX, altura da sua institucionalização, tornando-se uma disciplina curricular desde os níveis elementares até ao universitário (LESTEGÁS, 2012).

No processo de leccionação desta disciplina e, dado o seu objecto de estudo (o lugar) tem sido preocupação dos intervenientes a necessidade de adequar os seus objectivos à dinâmica social, económica, política, cultural e ambiental que ocorre no lugar, como forma de realizar uma aprendizagem de conhecimentos que proporcionam aos alunos o desenvolvimento de competências de intervenção nesse mesmo lugar (CALLAI, 2012).

Importa referir que a Geografia é uma disciplina que integra o currículo escolar de diversos países (INCEKARA, 2010), entre os quais Moçambique. No nosso país, a Geografia é leccionada a partir da 8ª classe do Ensino Secundário Geral (ESG), sendo obrigatória para todos os alunos no 1º ciclo (8ª - 10ª classe) e para alguns no 2º ciclo (11ª - 12ª classe). No 1º ciclo do ESG são leccionados conteúdos de Geografia Física Geral, de Geografia Económica Geral e de Geografia de Moçambique e da África Austral, sendo essa leccionação feita na 8ª, 9ª e 10ª classes, respectivamente. Na 11ª classe são aprofundados conteúdos de Geografia Física Geral e de evolução do pensamento geográfico, enquanto na 12ª classe são tratados conteúdos de Geografia Económica Geral.

De acordo com os Programas de Ensino, a leccionação da Geografia em Moçambique é orientada para: permitir aos alunos desenvolver conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes de consciência individual e colectiva perante os recursos do espaço e também facultar uma visão científica do mundo, proporcionando-lhes bases para o prognóstico e a avaliação de impactos que advêm das relações entre o homem e o meio. Estes objectivos de ensino da Geografia, sustentam-se na lei 6/92 de 6 de Março, do Sistema Nacional de Educação (SNE), a qual pretende a formação integral do aluno com competências de participação no desenvolvimento sustentável do País (MEC, 2007).

Ensinando os alunos a reconhecer as potencialidades que o meio oferece e a aplicar o princípio de causalidade (considerando as escalas local, regional e mundial), o Ensino da Geografia abre perspectivas para uma melhor exploração e utilização racional e sustentável desses recursos, apelando e aplicando, o conceito relativo à consciência ambiental. Essa tendência possibilita, ainda, a discussão de mecanismos que condicionam a relação entre os conhecimentos geográficos e o cotidiano social dos alunos e, desse modo, pode o PEA “*alcançar a dimensão subjectiva, cultural e universal, elementos fundamentais no desenvolvimento integral da personalidade humana*” (CASALI, 2001: 109,110).

Esta perspectiva vai ao encontro dos estudos como os de RODRIGUEZ (2012), que referem que a disciplina de Geografia precisa de estimular a utilização dos órgãos dos sentidos para a percepção e abstracção de fenómenos, como uma possibilidade de levar os alunos à imaginação, questionamento sobre o perceptível, imaginário e visível no seu contexto como sujeitos. É uma premissa que leva à perspectiva humanista de interpretação do espaço para uma aprendizagem significativa sobre o mundo complexo.

Contudo, ensinar sobre essa complexidade exige a demonstração da dinâmica dos processos de mudança que ocorrem na geosfera, em vez de continuar centrado na explicação da realidade, de forma estática. É preciso analisar, de forma crítica, o que se pode e se deve ensinar nesta disciplina, bem como a forma sobre como tem sido e como pode e deve ser isso ensinado (CALLAI, 2012). Isso revela que qualquer informação/saber só tem sentido em relação a um determinado contexto espaço-temporal, pois a vida quotidiana dinâmica e instável coloca-nos sempre uma multiplicidade de informações e manifestações que a torna, portanto complexa, numa altura em que o particular deve interagir com outro particular para a complementaridade e compreensão do mundo em que vivemos.

Para RIVERA (2012) a mudança deve levar a renovação da Geografia, cujo movimento envolve geógrafos e investigadores empenhados na transformação do discurso sobre a organização do espaço e, tal como na altura da sua institucionalização a ‘nova’ Geografia tem vindo a potenciar um ensino que realça a mudança paradigmática e epistemológica recorrendo a fundamentos teóricos e metodológicos que levam à explicitação de recursos como potencialidades necessárias para o sustento da sociedade, o que aproxima cada vez mais a Geografia aos seus propósitos no contexto social.

Porém, estudos realizados em Moçambique sobre o Ensino da Geografia demonstram que, embora haja preocupação no cumprimento dos objectivos desta disciplina (LÍNGUA, 2006), o seu ensino ainda enfrenta algumas dificuldades. Observa-se alguma fragilidade, relativamente às metodologias e estratégias de ensino, os conteúdos continuam a ser tratados de forma teórica, e distante da realidade dos alunos (NHAMBIRRE, 2006; MÁQUINA, 2012), o que vem influenciando negativamente o desempenho dos alunos nos exames (DUARTE, 2001; MUTUQUE, 2013).

Prevalecem as práticas tradicionais de ensino (MUTEQUIA, 2012) fundamentadas no tipo transmissivo, em detrimento da abordagem construtivista do aprender a aprender, comprometendo as linhas gerais do Ensino da Geografia e adiando a construção integrativa e progressiva para uma aprendizagem significativa que fundamenta os Planos Curriculares de Geografia no Ensino Secundário Geral.

A almejada renovação do Ensino da Geografia que sugere a transformação das práticas pedagógicas, passa por estimular aos professores e futuros professores a valorizarem e desenvolverem a articulação entre a teoria e a prática no processo das suas actividades, pois deste modo, e com a pesquisa sempre presente, poderão aperceber-se da necessidade de reformar as suas práticas na sequência da evolução e dinâmica social (MONGUELA (2013).

A identificação e conhecimento destas experiências e concepções prévias dão a possibilidade

de sua integração no processo de formação de professores de Geografia, de modo a que não obstaculizem a sua formação para leccionarem adequadamente (do ponto de vista científico e metodológico) os conteúdos escolares, previstos nos currículos oficiais e, introduzirem novas práticas na leccionação desta disciplina escolar.

2. A Educação geográfica -situação em Moçambique

Estudos recentes revelam que o novo paradigma da Geografia realça que as relações entre o homem e o meio geradas pelas práticas sociais são cada vez mais complexas, e por conseguinte maior é a exigência da sua caracterização através da reflexão para a sua compreensão (CALLAI, 2012; RIVERA, 2012; MIRANDA e MALHEIRO, 2012). E, como a produção científica não é neutra, mas uma actividade social imbuída de crenças e percepções dos seus construtores, a Geografia vem sendo influenciada pela dinâmica social e sobretudo tecnológica, dando origem a mudanças epistemológicas que nos trazem novos os modos de ler e explicar o território (MIRANDA e MALHEIRO, 2012).

Esta renovação para compreensão do mundo tem uma grande influência no desenvolvimento da ciência geográfica e da disciplina da Geografia que têm a mesma base epistemológica. Com efeito, o ensino de Geografia é impelido a estar atento a estas mudanças para que possa contribuir na compreensão dessas transformações espaciais que decorrem da evolução do pensamento geográfico e, na sequência, movimentos de renovação se têm notabilizado para a mitigação das dificuldades com o envolvimento não só de investigadores, mas também dos professores de Geografia em debates e produção científica para a mudança do paradigma do Ensino de Geografia, que no entanto, se mostra lento na sala de aula (PONTUSCHKA, 2007).

Estes pressupostos levam a considerar que a Geografia escolar que tem como base principal a ciência geográfica precisa de incluir no currículo escolar a reflexão do espaço onde o homem interage com o meio através das suas práticas sociais como uma contribuição valiosa na formação dos cidadãos para a visão da dimensão espacial da sua vivência. Para o efeito, impõe-se à Geografia uma ruptura com a época positivista, que ainda caracteriza o Ensino da Geografia, para uma visão humanística (AIKENHEAD, 2003), pois sendo a ciência do lugar onde o homem habita, o estudo deste lugar para o homem é indispensável para a compreensão da realidade que o caracteriza. A geografia é pressionada a buscar novos caminhos e outras categorias conceptuais.

Neste contexto, é proposta uma orientação lectiva baseada numa discussão problematizadora em situação real e próxima do aluno, onde por questionamento, procura-se encontrar as respostas adequadas (JENKINS, 2003; ROCARD, et al., 2007). Este caminho, não se compadece com a perspectiva positivista de transmissão de conteúdos que induz à memorização mecânica dos conhecimentos sobre os factos.

O desafio da Geografia consiste em rever os fundamentos teóricos e metodológicos do seu ensino e adoptar a explicação da complexidade do mundo de forma integrada e contextualizada, superando a fragmentação dos fenómenos espaciais, pois a realidade geográfica que a paisagem representa é uma, resulta de interacções de vários fenómenos contextualizados num determinado tempo e espaço, que concretizam o lugar, desde o local ao global (CAVALCANTI, 2012).

A Geografia escolar precisa de tratar os conteúdos que caracterizam fenómenos e factos a partir do contexto real, explorando os dados empíricos como informações relevantes que permitem a sua compreensão e não apenas como dados no processo de construção de conhecimentos geográficos e conseqüente significado para os sujeitos. O Ensino da Geografia deve deixar de se preocupar apenas em “*descrever aspectos físicos, biológicos e humanos da superfície terrestre para ir ao encontro da explicação dos problemas derivados do desequilíbrio ecológico e o uso*

anárquico do território” (RIVERA, 2012:29), e fazer ênfase à análise do lugar, relativamente à vida quotidiana de forma crítica e criativa para compreender as relações que se realizam e os impactos na transformação que decorrem do mundo vivenciado pelos sujeitos que constituem os representantes do espaço social e que acumulam experiências importantes para o conhecimento e valorização da realidade do lugar.

A proposta que CALLAI (2012) apresenta para a inovação do Ensino da Geografia tem a ver com a necessidade de formar o aluno, que é ao mesmo tempo, cidadão no lugar onde está inserido, e sugere que o mesmo se oriente para uma educação geográfica que vai para além do cumprimento do programa em direcção a conteúdos que permitam o diálogo entre os alunos e a sua realidade quotidiana, aplicando-os para a solução das preocupações do seu dia-a-dia, como parte integrante do mundo global.

A Educação Geográfica enfatiza que *“o conteúdo das disciplinas não é mais importante como meta da escola, mas sim o enriquecimento e a complexificação do próprio conhecimento dos alunos, em sua interacção com outras formas de conhecimento”* (CALLAI, 2012: 73). Ou seja, observar para identificar o conhecimento mais valioso a incorporar nos planos curriculares, que vá ao encontro com as necessidades e aspirações do aluno e da sociedade onde ele está enquadrado.

Na Educação Geográfica são utilizados os conteúdos da disciplina de Geografia reorientados para aproximá-los à realidade, o que impele ao aluno à necessidade de compreender e interpretar essa realidade, tornando-se sujeito activo da mesma, perspectiva que torna o ensino da geografia mais significativo, aquele que conduz não só ao conhecimento do mundo, mas também, a sua transformação, consoante as necessidades e desafios constatados, uma vez que a educação geográfica estabelece a relação entre o ensino e a realidade dos educandos, uma base indispensável para a tomada de opções conscientes sobre o modo de utilizar e usufruir dos conhecimentos que envolvem a sua realidade social e espacial.

Esta nova perspectiva paradigmática incita sobre a necessidade de reabilitar a experiência, o senso comum, para enriquecer a relação entre o homem e o mundo que o rodeia, como premissa de estabelecimento de diálogo entre o conhecimento empírico e o científico, para se aferir a utilidade deste último em benefício da mudança para a humanidade. Na óptica de RIVERA (2012:36), significa abrir um espaço para *“acomodar a visão e expectativas das pessoas sobre o mundo em que vivem, processo epistemológico que apela a participação individual e colectiva no conhecimento do lugar”*. Assim, o ensino da Geografia através da reconstrução empírica pode proporcionar atitudes que levam à intervenção sobre a realidade vivida e, transformar-se em Educação Geográfica e os alunos em cidadãos activos.

Esta posição é corroborada por CAVALCANTI (2012), ao recomendar para a necessidade de articular os conteúdos de ensino para promover o pensamento espacial do aluno, tendo o lugar como sua referência sem no entanto cair no senso comum, mas privilegiar a descrição de experiências individuais e subjectivas como dimensão de análise a considerar no PEA, transformando-os e ressignificando-os para a construção de saberes geográficos devidamente fundamentados epistemologicamente.

O facto é que, a Geografia escolar no contexto actual do paradigma da Geografia, é pressionada a trabalhar, com problemas sociais relevantes, para o aluno, no entanto, a determinação do relevante implica, por um lado ‘negociar’, a partir do contexto individual, para chegar ao colectivo-social, da comunidade e, por outro, superar a simples transmissão de conhecimentos e passar a incentivar a reflexão da realidade local e do sujeito no processo lectivo. Com este procedimento, o ensino da Geografia pode cumprir o seu papel de formação de cidadãos que intervenham no lugar do seu quotidiano social, elevando o valor desta disciplina e, consigo a escola, como instituição social.

Este movimento é importante, num momento em que a questão da sobrevivência levanta questões éticas face a emergência de sociedades de consumo que se colocam além das necessidades básicas o que conduz a perspectiva humanista da Geografia (CASELLAS:2012).

Na óptica de CALLAI (2012), a Educação Geográfica é mais do que ensino de Geografia. Ela integra conteúdos de ensino mais significativos para a formação e para a vida dos indivíduos, os quais levam os alunos a dialogarem com a sua realidade quotidiana, aplicando-os para a solução das preocupações do seu quotidiano e em outros lugares como parte integrante do mundo global, ou seja que os alunos são capazes de actuar na sociedade.

A Educação Geográfica incide sobre o olhar científico e pedagógico da vida quotidiana, tendo em conta que *“a escola já não é mais o único lugar onde se ensina e se aprende”* (RIVERA: 2012:41), aliás a Educação Geográfica associa saberes escolares com os locais e científicos para facilitar o PEA a partir da investigação destes como base dos processos pedagógico-didáticos. Assim, é possível contribuir para educar e entender o mundo vivido, associando a educação mais humanizada da realidade geográfica (RIVERA:2012).

Em Moçambique, o conceito educação geográfica é relativamente recente e pouco explorado do ponto de vista nominal, porém na sua essência ele consta dos planos curriculares para sustentar a lei 6/92 de 6 de Março, do SNE, a qual entre outros aspectos refere nos seus objectivos para o desenvolvimento de um ensino que leve a formação integral do aluno com competências de participação no desenvolvimento sustentável do País (MEC, 2007).

Estes objectivos demonstram a preocupação e características da Educação Geográfica no concernente a questão ensinar para quê? Sendo que é ensinada para a aquisição de conhecimentos sobre o lugar *“não apenas se adaptando a seus requisitos, mas também intervindo de forma activa”* (MARCHESI e MARTIN (2003), nesse lugar. Este é o desafio actual, para o qual todos os intervenientes do processo educacional são chamados a contribuir, o que deve ser feito através de actividades de investigação contínua um trabalho integral de acção-reflexão-acção para a adequação dos objectivos educativos a dinâmica social e científica.

Considerações Finais

O ensino de Geografia enfrenta na actualidade uma mudança do seu paradigma. Ele não é mais aquele que orienta para a memorização de lugares pela nomeação e descrição, mas pretende constituir um alicerce fundamental para que o conhecimento geográfico proporcione aos alunos uma intervenção consciente nesses lugares.

Este propósito sugere que na escola se proceda a Educação Geográfica, pois ela permite uma visão interventiva dos alunos e estreita as relações entre os conteúdos escolares e a realidade social. Deste modo a disciplina de Geografia responde a preocupação inerente ao objecto de estudo da Geografia que tem a ver com o espaço, o lugar onde decorre a interacção entre o homem e a natureza, a qual se manifesta pela exploração de recursos para a sobrevivência da humanidade.

A demanda actual dos recursos estimulada pela tecnologia e pela nova ordem económica, que eleva os índices de consumo exigem na explicação da interacção homem-natureza maior vigilância e cautela sobre estes recursos pelos riscos que perigam o ambiente e colocam em risco a sobrevivência da humanidade. A Educação Geográfica pretende humanizar a exploração dos recursos, consciencializando os alunos a protegerem o meio que os rodeia.

Proporcionar uma Educação Geográfica, é um desafio para a educação em geral e para os professores de Geografia em particular, pois, disponibiliza as bases para uma aprendizagem significativa que contribui formação integral e desenvolvimento da cidadania dos alunos e da nossa

sociedade em geral.

Referências Bibliográficas

- AIKENHEAD, G. “Review of Research on Humanistic Perspectives in Science Curricula”. *European Science Education Research Association (ESERA)*, 2003.
- ALEXANDRE, F. “Epistemological awareness and geographical education in Portugal: The practice of newly qualified teachers”. *International research in geographical and environmental education*. Vol.18, N.4, 2009.p. (253-259).
- CALLAI, H. C. “Educação geográfica: Ensinar e aprender Geografia”. In CASTELLAR, S. M. V. e MUNHOZ, G. B. (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo, Xamã, 2012. p. (73-88).
- CASALI, A. “Saberes e procederes escolares: o singular, o parcial, o universal”. In SEVERINO, A. J. e FAZENDA, I. C. A. (orgs). *Conhecimento, pesquisa e educação*. São Paulo, Papirus, 2001.
- CASELLAS, A. “Edificando una nueva geografia crítica: Del discurso de la sustentabilidad a la ideologia posthumanista”. In *XIII colóquio Ibérico de Geografia: Respuestas dela geografia ibérica a la crisis actual*: Santiago de Compostela, 2012.
- CAVALCANTI, L. S. “Geografia escolar, formação e práticas docentes: percursos trilhados”. In CASTELLAR, S. M. V. e MUNHOZ, G. B. (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo, Xamã, 2012.
- DUARTE, Stela. *Avaliação da aprendizagem de Geografia; Desvelando a produção do fracasso escolar na 10ª classe do ensino secundário geral-cidade de Maputo, Moçambique*. Tese de doutoramento em Educação/Currículo.PUC/UP-São-Paulo, 2001.
- INCEKARA, S. “Geography Education in Asia: Samples from different countries in Turkey”. *Education*. Vol. 131, N.1, 2010.p.(220-232).
- LESTEGÁS, F. R. A “construção do conhecimento científico geográfico escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia”. In CASTELLAR, S. M. V. e MUNHOZ, G. B. (orgs). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos*. São Paulo, Xamã, 2012. p. (29-44).
- LÍNGUA, J. *O nexu entre concepções e práticas de ensino de Geografia em Moçambique: estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação/Currículo. PUC/UP-São-Paulo, 2006.
- MÁQUINA, E. M. *Potencialidades da visita de estudo no ensino da Geografia na 8ª classe: um estudo de caso da escola secundária de Milange*. Dissertação de mestrado em Educação/Ensino de Geografia. Universidade Pedagógica Moçambique, 2012.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo, INDE, 2007.
- MIRANDA, B. e MALHEIRO, M. *Ensinar Geografia para a sociedade do século XXI: o confronto entre as novas perspectivas educacionais e as práticas pedagógicas*. XIII Colóquio Ibérico de Geografia. Santiago de Compostela, 2012. p. (1672-1680).
- MONGUELA, M. Z. S. *A formação de professores de Geografia em Moçambique: Estudo*

do caso do I ciclo de Ensino Secundário Geral (1975-2012). Dissertação de mestrado em Educação/Ensino de Geografia. Universidade Pedagógica Moçambique, 2013.

MUTEQUIA, L. A. *A Geografia escolar e a relação entre conteúdos e competências no ESG 2º Ciclo na escola Secundária de Muatala Cidade de Nampula*. Dissertação de Mestrado em Educação/ Ensino de Geografia. Universidade Pedagógica, 2012

MUTUQUE, B. N. F. M. *O desempenho dos alunos nos exames da 10ª classe na disciplina de Geografia.: um estudo de caso na Escola Secundária Triunfo, Distrito de Boane (2008-2010)*. Dissertação de Mestrado em Educação/Ensino de Geografia. Universidade Pedagógica Moçambique, 2013.

NHAMBIRRE, E. E. “O ensino de Geografia em Moçambique: o real e o desejado”. *Revista Síntese*, 7ª ed, Ano III. N. 7. Maputo, Faculdade de Ciências Sociais, UP, 2006.

PEREIRA, R. “Grupos de pesquisa e experimentação, prática de campo e análise da paisagem como proposta metodológica na educação Básico”. *Geosaberes*. Vol.2, N.4, 2011.p.p.76-87.

PONTUSCHKA, N.N..*A Geografia: pesquisa e ensino*. In: CARLOS, Ana F. A. (org.) et al. *Novos caminhos da Geografia*. 5ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. (111-142).

RODRIGUEZ, A. C. “Educação geográfica: problemas e possibilidades”. In: CASTELLAR, Sónia M. V. etal (orgs). *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012.P.(45-62).

RIVERA, J. A. S. “A geografia escolar no debate epistemológico e didático do mundo contemporâneo”. In CASTELAR, S. M. V., CAVALCANTI, L. S. e CALLAI, H. C. (Orgs) *Didáctica da Geografia: Aportes teóricos e metodológicos*. São Paulo: Xamã, 2012. p(28-44).

SANTOS, C. et al. “A cartografia e o ensino de geografia”. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial. EGAL, 2011. p.(1-15).

A representação cartográfica do espaço e sua importância no ensino da Ciências Sociais: o caso da 6^a e 7^a Classe do Ensino Básico

Idolgy Ribeiro dos Santos Mabunda¹

Resumo

Com o presente artigo pretendemos analisar as representações cartográficas como recurso indispensável na aprendizagem significativa do espaço geográfico no ensino das Ciências Sociais, tentando desmistificar o seu uso, enquanto recurso técnico para a compreensão do espaço geográfico. No estudo apresentamos uma revisão teórica relativa às metodologias a serem usadas na construção e representação do espaço, tendo recorrido, pela natureza dos objectivos e do objecto do estudo, aos métodos qualitativo e quantitativo. Os resultados da pesquisa revelam que os saberes geocartográficos, na disciplina de Ciências Sociais, são tratados de forma tradicional, positivista e conservadora pelos professores, utilizando-os apenas como meios ilustradores de um objecto geográfico. Os conteúdos geocartográficos contidos nos programas da disciplina de Ciências Sociais deveriam ser ministrados de uma maneira sistematizada, onde o professor devia recorrer à alfabetização cartográfica para que o aluno construa por si só um auto-conhecimento sobre o espaço geográfico e suas representações do local onde ele vive.

Palavras-chave: Representação cartográfica, Cartografia e ensino, Geocartografia, Ensino Básico em Moçambique

Abstract

With this article we intend to analyze the cartographic representations as indispensable resource in meaningful learning of the geographic space in the teaching of social sciences, trying to demystify its use as a technical resource for understanding the geographic space. In the study we present a theoretical review on the methodologies to be used in the construction and representation of space, and defendant, the nature of the objectives and purpose of the study, the qualitative and quantitative methods. The survey results reveal that geocartographic knowledge in the discipline of Social Sciences, are treated in traditional, positivist and conservative teachers, using them only as illustrators means of a spatial object. The geocartographic content contained in the programs of the discipline of social sciences should be taught in a systematic way, where the teacher should use the cartographic literacy for the student to build itself a self-knowledge of the geographical area and its local representations where he lives.

Key words: Cartographic representation, Cartography and teaching, Geocartografia, Basic Education in Mozambique

¹ Doutorando em Energia e Meio Ambiente, Mestre em Ensino de Geografia, Docente da UP-Gaza.

Introdução

A representação do espaço é desenvolvida através da Cartografia. Segundo Martinelli (1991), a Cartografia é uma ciência da representação. Ela representa e investiga conteúdos espaciais e, não poderá fazê-lo sem o conhecimento da essência dos fenómenos que estão a ser representados, nem sem o suporte das ciências que estuda.

A representação do espaço geográfico assume um papel de destaque na aprendizagem significativa dos conteúdos geográficos na disciplina de Ciências Sociais. Em Geografia, o estudo do espaço permite entender o meio, analisar e reconhecer os lugares e territórios produzidos pelo homem, na medida em que se organiza económica e socialmente.

Por seu turno, a leitura e interpretação das representações cartográficas do espaço geográfico fornecem subsídios para percepção da dinâmica responsável pela transformação desse espaço.

Na 6^a e 7^a classes, os conteúdos geográficos encontram-se na disciplina de Ciências Sociais. Estes conteúdos permitem que o aluno adquira conhecimento sobre a representação de objectos em plantas, maquetes, caixa de areias, mapas entre outros.

Neste contexto, o presente artigo propõe-se a analisar em que medida as representações cartográficas constituem um recurso indispensável na aprendizagem significativa do espaço geográfico no ensino das Ciências Sociais.

A pesquisa desenvolveu-se na Província de Gaza, Cidade de Xai-Xai, envolvendo 10 escolas primárias, sendo 5 da zona urbana e outras 5 da zona periférica da cidade. Portanto, foram envolvidos na pesquisa 10 professores e 30 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (6^a e 7^a Classes). A selecção das escolas em diferentes zonas foi por entendermos ser a melhor forma de trabalhar, como também avaliar as condições socioeconómicas e, ao mesmo tempo, ter uma amostragem mais especializada e heterogénea.

Para a recolha de dados usámos, a entrevista aos professores e questionários aos professores e alunos para no fim observarmos as aulas.

1. Cartografia e a Representação do Espaço Geográfico

1.1. Evolução histórica da representação cartográfica

1.1.1. Na antiguidade

A representação cartográfica do espaço geográfico é uma prática tão antiga como a própria civilização humana, sendo que algumas formas de representação são até mesmo anteriores ao surgimento da própria linguagem escrita.

Estudos realizados, principalmente, por historiadores e arqueólogos têm revelado muitos exemplos de representações cartográficas, concretamente os mapas que nos foram deixados por civilizações antigas. É o caso, por exemplo, do mapa de Çatal Höyük, considerado actualmente o mapa mais antigo já encontrado. Sua elaboração data de aproximadamente 6.000 a.C. e foi descoberto numa escavação arqueológica realizada em 1963 na região centro-ocidental da Turquia.

“Esse mapa apresenta semelhança com as actuais plantas das cidades modernas, entretanto, sua finalidade parecia totalmente diferente, uma vez que foi encontrado junto a um santuário e, provavelmente, tinha como função servir a alguma espécie de ritual” (HARLEY 1991: 5)

Outros exemplos de mapas antigos são citados na bibliografia histórica da Cartografia, demonstrando que a produção desse tipo de representação gráfica fazia parte das actividades dos povos

desde os tempos mais remotos.

1.1.2. Na idade média

No desenvolvimento do conhecimento geocartográfico, encontramos, como característica comum na forma de representar a realidade por meio de mapas, a existência de uma forte presença do simbolismo cristão. A representação cartográfica tida como típica desse período, conhecida como mapa do “*T no O*”, nada mais é que uma representação na qual prevalece o cunho artístico, fundamentado na teologia cristã, em detrimento dos reais conhecimentos geográficos existentes.

O retrocesso dos estudos cartográficos deu-se por conceitos religiosos e por influência da Igreja Católica, o que segundo BURNS (1974), significava uma volta ao barbarismo, pois não admitiam avanços tecnológicos da época.

1.1.3 Na época contemporânea

A visão moderna da Cartografia traz enfoque a relação entre o usuário e construtor do mapa. Quer dizer, o processo cartográfico, nesta visão, para além da preocupação com a realização do mapa, está, significativamente, presente a preocupação com o usuário final ao qual o mapa se destina. Deste modo “*a Cartografia se preocupa actualmente com o usuário do mapa, com a mensagem transmitida e com a eficiência do mapa como elemento transmissor de informação*” (SIMIELLI, 1986: 20).

O mapa passa a ser entendido como um meio de comunicação peculiar, cujo papel básico é a transmissão do conhecimento geográfico e a Cartografia, por conseguinte, pertencente ao domínio de comunicação visual.

1.2. Evolução das capacidades de manipulação da informação cartográfica e representação do espaço

A capacidade de interpretação, análise dos fenómenos que ocorrem na superfície e a sua representação está relacionada com o estágio de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Essa capacidade refere-se a:

- Identificar e apreender diferentes padrões espaciais, procedendo depois à sua inter-relação.
- Orientar-se correctamente no espaço, de modo a que as várias orientações que os fenómenos podem tomar não sejam fonte de acrescidas confusões.
- Ver e identificar os fenómenos através das suas representações simbólicas, o que poderá significar a capacidade de manipular objectos ao nível da própria imaginação (NAISH, 1982 *apud* ALEXANDRE e DIOGO, 1990).

Por sua vez, SIMIELLI (2007) analisando o estágio de desenvolvimento cognitivo da criança no que concerne à capacidade de manipulação de recursos cartográficos, elaborou uma proposta de Cartografia para as classes iniciais e nível médio. Segundo ela, é necessário trabalhar com diferentes recursos cartográficos para diferentes usuários (especialmente observando as diversas faixas etárias), considerar a importância desses recursos como meio de transmissão de informações e a possibilidade de, mediante sua utilização, desenvolver nos alunos a percepção e o domínio do espaço.

A proposta da autora pode ser assim resumida:

Nas classes iniciais, deve-se realizar um trabalho de alfabetização cartográfica, tendo como suporte inicial o espaço concreto do aluno e o trabalho com a representação gráfica, posteriormente alcançando a representação cartográfica. Aproveitando-se do interesse natural das crianças pelas imagens, deve-se oferecer-las recursos visuais como: desenhos, fotos, maquetes, plantas, mapas, imagens de satélite, figuras, tabelas, jogos e representações feitas por outras crianças. Nesta fase, o objectivo primordial é o desenvolvimento das noções de visão oblíqua e visão vertical; imagem tridimensional e imagem bidimensional; alfabeto cartográfico (ponto, linha, área); construção da noção de legenda; proporção e escala e lateralidade/referências, orientação (SIMIELLI, 2007).

Para a segunda fase do Ensino Fundamental (5^a à 8^a série), para o caso de Moçambique, podemos enquadrar a 5^a a 7^a classe do EB e a 8^a e 9^a classe do ESG. A autora propõe um trabalho de análise/localização e correlação de mapas, e para o 2^o ciclo do ESG, acreditando ser possível realizar, além disso, a elaboração de sínteses cartográficas.

Nestes dois últimos níveis, a proposta de ensino da cartografia baseia-se em dois eixos: trabalhar com produtos cartográficos já elaborados (mapas, cartas, plantas) e com imagens tridimensionais e bidimensionais (maquetes, croquis e mapas mentais). No primeiro eixo, o objectivo é tornar o aluno um leitor crítico e, no segundo, formar o aluno mapeador consciente.

Pode-se ainda citar outros elementos que influenciam no processo de alfabetização cartográfica, tais como: a função simbólica e o processo de construção do conhecimento espacial pela criança.

A função simbólica é adquirida pela criança, no convívio em sociedade, à medida que ela percebe uma ligação entre significante e significado ou a utilização de símbolos e signos que expressam um significado. Os signos são marcas externas que auxiliam o homem em tarefas que exigem memória e atenção. São exemplos de signos: a fala, a escrita e a representação do espaço. O desenvolvimento da função simbólica é considerado essencial para o entendimento e a construção da legenda dos mapas.

As noções espaciais das crianças podem ser detectadas por meio dos mapas que elas são capazes de desenhar. *“No estágio topológico, os mapas desenhados pelas crianças são extremamente egocêntricos e icónicos (parecidos com a realidade), no qual as representações dos espaços que lhe são familiares (...) não são mais do que registos de caminhos, marcos ou pontos de referência”* (ALEXANDRE e DIOGO, 1990: 81). São mapas sem coordenação, desenhados por crianças de até 7 anos de idade, em média.

No estágio projectivo, que se manifesta a partir dos 7 anos de idade, em média, os mapas desenhados pelas crianças continuam egocêntricos e icónicos; entretanto, já apresentam coordenação e conexão parcial entre os lugares conhecidos e noções melhor estruturadas de direcção, escala, orientação e perspectiva. *“A criança entra no estágio mais objectivo de percepção do espaço, sendo já capaz de estruturar algumas das inter-relações do seu ambiente, sem que lhe seja ainda possível integrá-las num todo, isto é, ela possui um bom conhecimento dos espaços que lhe são familiares”* (Ibid., Idem).

Por fim, no estágio euclidiano, os mapas das crianças já apresentam coordenação, hierarquia, certa precisão e capacidade de detalhar. A criança, entre 9 e 11 anos, em média, torna-se capaz de elaborar um “verdadeiro mapa” de seu entorno contendo direcção, orientação, distância, forma, volume e escala, sem que lhe seja ensinado formalmente como proceder.

Nesta fase a criança denota um alto nível de abstracção.

Estruturalmente, pode agora afirmar-se que as representações do espaço que a criança elabora

se assemelham já a verdadeiros mapas, tanto mais que ela parece ter consciência dos problemas que se colocam a propósito da localização e orientação, da escala e da própria representação sobre um plano, afinal os elementos que se considera como pré-requisitos para uma correcta elaboração e leitura de mapas (ALEXANDRE e DIOGO, 1990: 81).

Em síntese, as principais orientações contidas nos estudos e publicações recorridas, são: a necessidade de o aluno exercer a função de mapeador, a importância de se mapear o espaço conhecido, de se utilizar mapas mentais, de se construir mapas adequados a cada faixa etária, de trabalhar com diferentes recursos visuais e a necessidade de considerar o desenvolvimento da função simbólica e o desenvolvimento da noção de espaço.

2. Os Conteúdos Geocartográficos no ensino básico na disciplina de ciências sociais em moçambique

2.1. A disciplina das Ciências Sociais no Ensino Básico

No Ensino Básico, as Ciências Sociais integram, fundamentalmente, as disciplinas de História, Geografia e Educação Moral e Cívica. Este grupo de disciplinas contribui para a formação cívica do cidadão, dando-lhe uma melhor inserção no meio em que vive.

O Ensino Básico está dividido em três ciclos, nomeadamente: 1º ciclo (1ª e 2ª classes); 2º ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes) e 3º ciclo (6ª e 7ª classes). Importa referir que no 1º ciclo as Ciências Sociais não aparecem no Plano de estudo como disciplina, os seus conteúdos são tratados nas disciplinas de Línguas, Matemática, Educação Física, Educação Visual e Ofícios, sendo que são introduzidos conceitos básicos para a iniciação da disciplina de Ciências Sociais, designadamente, a família, a casa, a escola e a comunidade, bem como noções elementares de tempo e espaço.

No 2º ciclo, o tratamento de alguns temas de Ciências Sociais, particularmente os de Geografia, são abordados na disciplina de Ciências Naturais. Os temas iniciados no 1º ciclo têm a sua continuidade neste nível, com um grau de exigência cada vez maior. A partir da 4ª classe, as Ciências Sociais são tratadas como uma disciplina, contudo mantém-se a transversalidade como princípio básico destas ciências. A abordagem sobre as noções do tempo e espaço vão-se alargando, começando pelo tempo e espaço próximo do aluno para o mais distante. Entretanto, a aprendizagem parte pela noção de espaço da província, alargando-se para o estudo do país na quinta classe.

No 3º ciclo, o tratamento integrado das Ciências Sociais torna-se mais complexo. Na 6ª classe, abordam-se aspectos da geocartografia e o continente africano nos seus aspectos físico, económico, cultural e histórico.

A estrutura da disciplina de Ciências Sociais permite uma abordagem integrada e possui tendências de ligar o saber administrado pela escola e o saber das comunidades.

Para além do mérito que a estrutura traz consigo, podem emergir alguns problemas. O primeiro problema é provocado pela concentração de disciplinas em áreas. Ora vejamos, nas Ciências Sociais, a maior parte dos conteúdos provém da disciplina de História, ou seja, quase 80% dos conteúdos dizem respeito à História.

O segundo problema diz respeito aos conteúdos relacionados com a representação cartográfica do espaço. Ela aparece concentrada apenas num único tópico do programa do ensino, como se a representação pudesse ser separada dos conteúdos representados.

2.2. Os saberes geocartográficos no Ensino Básico nas Ciências Sociais 6^a e 7^a classe

O programa do Ensino Básico da disciplina de Ciências Sociais apresenta os seguintes conteúdos geocartográficos:

- Coordenadas geográficas;
- Localização de objectos geográficos no mapa;
- Tipo de mapas e seus conteúdos;
- Escalas de mapas, plantas, etc.
- Globo terrestre;
- Legenda de mapas.

O programa do Ensino Básico da disciplina de Ciências Sociais tem na Cartografia um instrumento de aproximação dos lugares e do mundo. Apesar deste destaque que o documento dá à Cartografia, cometeu-se o equívoco de se concentrar o conteúdo numa única unidade do programa.

Analisando a realidade e as perspectivas da geocartografia a nível do Ensino Básico, tentamos desmistificar o uso das representações cartográficas enquanto recurso técnico para o ensino. Ao fazer referência à disciplina de Ciências Sociais no 3^o ciclo do Ensino Básico, podemos agrupar em duas etapas:

Na primeira etapa que é a 6^a classe aborda as coordenadas geográficas, olhando para os elementos das coordenadas geográficas; localização de objectos geográficos através das coordenadas geográficas; tipos de mapas e seus conteúdos; escala de mapas e plantas; globo terrestre e noção sobre legenda de mapas.

Na 7^a classe faz-se a consolidação sobre as coordenadas geográficas e localiza-se geograficamente cada continente.

Ao abordar a geocartografia ensinada nas classes iniciais, torna-se relevante destacar os estudos de SIMIELLI (2007), que propõe o seguinte: nas primeiras classes o aluno deverá ter iniciação à alfabetização cartográfica, para que conheça e trabalhe os elementos de representação cartográfica. Ainda Simielli destaca que nas classes iniciais, o discente com posse de conhecimento formal da Cartografia, estará em condições de trabalhar com o mapa em dois eixos:

- i) No primeiro eixo, trabalha-se com o produto cartográfico já elaborado, tendo um aluno leitor crítico no final do processo. O aluno trabalha com produtos já elaborados, portanto será leitor de mapas, acima de tudo um leitor crítico e não um aluno que simplesmente usa o mapa para localizar fenómenos.
- ii) No segundo eixo o aluno é participante do processo ou participante activo, resultando deste segundo eixo um aluno mapeador consciente [...] Ressalta-se que tanto um eixo de trabalho quanto o outro eliminam a possibilidade do aluno copiador de mapa (SIMIELLI, 2007: 43).

A partir da 6^a e 7^a classe, o aluno terá habilidades para analisar, localizar e correlacionar fenómenos que ocorrem num determinado espaço geográfico.

No Ensino Básico, o aluno deve ter conhecimentos sobre formas de representação dos objectos, tais como planta, maquete, mapa e croquis. Entretanto, essas habilidades devem ser desenvolvidas e aprofundadas desde o 1^o ciclo do Ensino Básico, na medida em que são inerentes aos estudos da Geografia. Na verdade, são habilidades ligadas à leitura e à escrita, no sentido amplo

de leitura e compreensão do mundo. Ler e escrever, em Geografia, exige domínio da linguagem cartográfica.

2.3. Como conceber o ensino dos conteúdos geocartográficos no nível básico

Segundo o Programa do Ensino Básico, a disciplina de Ciências Sociais deve: *Baseia-se numa metodologia de integração. Assim, o professor, ao abordar os conteúdos deve privilegiar a leitura da paisagem, ou seja, a observação, a descrição, a explicação, a interacção, a analogia e a representação* (INDE/MINED, 2008: 309).

A observação da paisagem deve iniciar pelas características que tocam cada aluno, a leitura pode ocorrer de forma directa mediante a observação da paisagem, ou de forma indirecta, por meio de recursos cartográficos, nomeadamente, através de fotografias, mapas e atlas. Assim, o professor, sempre que possível, deve levar para a sala de aulas alguns recursos cartográficos, como fotografias, mapas e outros.

Na planificação da sua aula, o professor deve seleccionar recursos cartográficos de acordo com o nível de desenvolvimento intelectual do seu aluno, se não corre-se o risco de ter aquele, durante a aula, somente a ver o mapa como uma figura de arte, porque ele não está capacitado para entender a informação disponível.

Para um aluno ter capacidade de trabalhar com os recursos cartográficos na 6^a e 7^a classe, primeiro deve passar por um processo de alfabetização cartográfica nas classes anteriores, concretamente, no 2^o ciclo (3^a, 4^a e 5^a classe). Na alfabetização cartográfica, o aluno deve familiarizar-se com os elementos da representação gráfica, para que possa, posteriormente, trabalhar com a representação cartográfica.

Depois de o aluno desenvolver as habilidades referentes a alfabetização cartográfica na 3^a a 5^a classe do Ensino Básico, ele já na 6^a e 7^a classe pode trabalhar nos níveis de análise /localização, correlação e síntese.

Na fase de análise/localização, o aluno trabalha com os mapas de análise de distribuição dos fenómenos isoladamente. A correlação permite a combinação de duas ou mais cartas de análise. A síntese mostra as relações entre várias cartas de análise, apresentando-se uma carta de síntese.

3. Resultados

3.1. Resultados do inquérito aos professores

Em relação ao nível profissional, 30% dos professores pesquisados estão a frequentar o nível superior e 70% têm o nível médio.

Diante do exposto, nota-se ainda que boa parte dos professores a frequentar o nível de Licenciatura, não está a fazer cursos ligados às áreas com que trabalham, a das Ciências Sociais. Por outro lado, boa parte dos professores com o nível médio vem do Instituto de Magistério Primário (IMAP).

Em relação ao uso das representações cartográficas na sala de aula, questionou-se se eram usados mapas, atlas, globos, plantas e cartas. De acordo com a pesquisa, 80% dos pesquisados, responderam às vezes, e apenas 20%, responderam que sempre usavam esses recursos em sala de aula. É importante destacar que há intrínseca relação entre os conteúdos das Ciências Sociais e as representações cartográficas.

De acordo com SOUSA e KATUTA (2001: 77 e 105),

(...) conhecimentos cartográficos são indispensáveis para a instrumentalização docente que tencione ensinar para os alunos a lógica da distribuição territorial dos fenômenos (...) [assim como] o ensino dos conteúdos geográficos deveria ter a preocupação de instrumentalizar o aluno para que possa entender a lógica que norteia as diferentes territorialidades produzidas pela humanidade, os conhecimentos da cartografia geográfica são imprescindíveis para que possa realizar o movimento do pensamento.

(...) precisamos perceber que a instrumentalização do cidadão pela escola elementar (...) é necessário ao 'avanço', à 'transformação' social. O domínio dos conhecimentos geocartográficos se coloca nesse processo de instrumentalização

Quando questionamos sobre a frequência do uso das representações cartográficas na sala de aula, 40 % responderam que usa em todas as aulas em que o uso se mostra necessário e 60% responderam só nas aulas em que dispõem de recursos cartográficos adequados.

Para trabalhar com esses recursos em sala de aula, primeiramente, deve-se entender que ensinar com mapas não é actividade fácil para os alunos. Por sua vez, a escola não oferece condições para essa aquisição do saber cartográfico, principalmente, para a leitura de mapas, os quais devem ser lidos como se fossem textos. Com o uso de mapas, os alunos, certamente, terão mais possibilidades, na fase adulta, de entender as transformações que ocorrem no espaço geográfico.

Quando questionados sobre os conteúdos cartográficos considerados importantes para a compreensão do espaço geográfico que os professores tinham dificuldades em trabalhar na sala de aula, verificamos que 60 % dos professores pesquisados apresentaram dificuldades em trabalhar com as coordenadas geográficas; 70 % de ensinar aos alunos o uso de escalas cartográficas; 20 % de ensinar legendas e 10% de trabalhar com orientação.

As causas das dificuldades são várias, nomeadamente, a questão de formação, pois a maior parte dos professores pesquisados tem o nível médio e ao longo da sua formação não tiveram cartografia como disciplina. Quer dizer o professor não ensina porque não apreendeu.

Para os professores, os alunos também têm grandes dificuldades em assimilar alguns conteúdos, dentre eles: a localização 60%; leitura do mapa 70%; trabalho com escalas cartográficas 50 % e orientação 10 %.

A dificuldade dos alunos nestes conteúdos deixa bem clara, a exclusão no que se refere à localização, leitura e interpretação de mapa e no trabalho com escalas. Entretanto, remete à escola, o desafio de cumprir a tarefa de incluir os alunos no contexto de aquisição de noções que permitam a percepção e representação do espaço.

Ainda pelos dados apresentados, 70% dos professores pesquisados responderam que não estimulam seus alunos a elaborar mapas. Apenas 30% incentivam os seus alunos a estudar com ajuda de mapas com a finalidade de representar um assunto estudado. Em contrapartida, 1% afirmou usá-los para representar resultados de uma pesquisa de campo e 5% que estimula para desenvolver a capacidade dos alunos.

Sendo assim, entendemos que é necessário que se contemplem, na formação de professores, conteúdos e metodologias que o estimulem a trabalhar com os seus alunos os recursos cartográficos, visto que consideramos fundamental para o conhecimento e entendimento das questões da sociedade, como também do espaço geográfico.

3.2. Resultados e discussões do inquérito dos alunos

Quando questionamos aos alunos sobre a importância da representação cartográfica na disciplina de Ciências Sociais, 80% responderam que a representação cartográfica era importante na localização do nosso país e de outros no mundo. Neste caso percebe-se que os alunos entendem que a representação cartográfica tem a função de localizar os lugares no planeta. A representação cartográfica possibilita ao aluno perceber e criticar a sua realidade quotidiana. Através da representação cartográfica, o aluno aprende a localizar, perceber a dinâmica dos fenómenos, as características físicas, económicas, sociais e humanas do espaço.

Ao questionarmos aos alunos se o professor tem utilizado mapas, globos nas aulas de Ciências Sociais, 100% responderam que sim, mas destes 80%, afirmaram que utilizava poucas vezes e 20% tem utilizado com frequência o mapa e o globo nas aulas de Ciências Sociais.

Ao questionarmos se o professor tem orientado a produção de mapas, plantas, croquis na sala de aula, 100% dos alunos inquiridos responderam que não. A construção de croquis e mapas pelos alunos na sala de aula permite que o aluno sintetize a informação espacial, pois ele trabalha com informações essenciais, seleccionando e fazendo a sua representação.

Solicitamos aos alunos inquiridos que apontassem os pontos laterais e colaterais na rosa-dos-ventos e verificamos que 75% não souberam indicar os pontos laterais e colaterais correctamente e somente 25% dos pesquisados indicou correctamente.

É importante ressaltar que a rosa-dos-ventos corresponde a uma volta completa do horizonte e surgiu da necessidade de indicar, exactamente uma direcção. A utilização da rosa-dos-ventos foi então adaptada à agulha magnética e é comum em todos os sistemas de navegação antigos e actuais.

Solicitamos aos alunos que indicassem os nomes das linhas imaginárias que dividem o globo terrestre, tendo tido os seguintes resultados: 60% indicaram correctamente, 30% não acertaram e 10% não fizeram nenhuma indicação. As coordenadas geográficas são referenciais de localização que foram definidos a partir da observação dos astros. Estes foram construídos historicamente resultando da necessidade de determinar a localização, tanto ao elaborar mapas, bem como durante as navegações.

Orientamos aos alunos pesquisados para que produzissem croquis do seu percurso de casa-escola e que indicassem a legenda. Neste item 100% dos alunos fez o croquis e nenhum fez a respectiva legenda.

Solicitamos que os alunos indicassem os nomes das províncias no mapa, dos quais 75% dos alunos pesquisados não acertou, 20% acertou e 5% não escreveu nada.

Considerações finais

Quanto às escolas pesquisadas, notámos que em muitos casos, prevalece a prática da memorização, noção contrária do ensino da Geografia, actualmente adoptada, baseada na representação, onde a criatividade e o rigor se associam na leitura geográfica e cartográfica de mapas.

Pudemos, igualmente, apurar que este facto está, muitas vezes relacionado com a formação dos professores que leccionam o EB, uma vez que os conteúdos geocartográficos não são tratados durante a sua formação, o que à partida, constitui um défice para aqueles.

A partir dos procedimentos metodológicos usados, para a recolha de dados presentes nesta análise, consideramos o uso dos recursos geocartográficos, a formação do professor, como também o ensino desses recursos no EB, constatámos as precariedades tanto na formação como na prática da actividade docente, e a necessidade de uma formação mais consistente quanto ao ensino

da Ciência Sociais e a utilização dos recursos geocartográficos.

Referências bibliográficas

ALEXANDRE, Fernando e DIOGO, José. *Didáctica da Geografia: Contributos para uma educação ambiental*. Lisboa, Texto Editora, 1990.

ALMEIDA, R. D. de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 4. ed. São Paulo, Contexto, 2006.

_____. *Cartografia escolar*. Brasília, MEC/SED, 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 15. ed. São Paulo, Contexto, 2006.

ALMEIDA, R. D.; BIONDI e PASSINI. In: *Desenhar hoje para ler mapas no futuro*. NEGRÃO, P. Disponível em: http://novaescola.abril.com.br/ed/168_dez-03/html/desenhar.htm. Acesso em: 12/10/2012.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia no ensino médio. In: *Terra Livre – As transformações do mundo da educação – geografia, ensino e responsabilidade social*. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.

_____. (Org.) et al. *O ensino em estudos sociais*. 2. ed. Ijuí, Unijuí, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, António Carlos (org). *A Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. AGB, Porto Alegre, 1999.

DUARTE, Paulo Araújo. *Fundamentos de cartografia*. Florianópolis, Editora da UFSC, 2002.

HARLEY, J. B. *A Nova História da Cartografia*. São Paulo, UNESCO, 1991.

O Ensino Bilingue e diversidade linguística e cultural em Moçambique

Nelpódio Anselmo Miranda¹

Resumo

Uma das inovações surgidas na transformação curricular do Ensino Básico moçambicano, no ano 2003, foi a introdução do Ensino Bilingue. Significa que, para além do Português, os alunos aprendem, também, a ler e escrever na/atraves da sua língua materna. Deste modo, reconhecendo que a língua tem uma ligação com a cultura e olhando para a realidade multilingue de Moçambique, neste artigo, demonstra-se até que ponto o Ensino Bilingue pode concorrer para promoção da diversidade cultural e diversidade linguística nas escolas moçambicanas. Para tal, sugere-se que o professor tem um papel crucial para a concretização desta diversidade. Numa perspectiva dialéctica e dedutiva, sugere-se que, na formação de professores, deve-se se ter em conta a necessidade de se promover a reconfiguração das representações sociolinguísticas. O professor deve deixar de ter uma visão etnocentrista em relação às línguas bantu. Assim, durante a interacção com os alunos adoptará estratégias que promovam a prevalência e uma visão de positiva a todas as línguas e culturas existentes em Moçambique.

Palavras-chave: Ensino Bilingue, Diversidade Cultural, Diversidade Linguística

Abstract

One of the innovations brought out in the Mozambican Basic Education curriculum revisions in 2003 was the introduction of the Bilingual Education. This means that apart from Portuguese, the learners are also taught to read and write in their mother tongue. In this context, it is recognized that language has a connection with culture. In this article we try to show to what extent the Bilingual Education may lead to the promotion of the cultural and linguistic diversity in the Mozambican schools taking into account the country's multilingual reality. To this regard, it is suggested that the teacher has crucial role in bringing together this diversity. It is also suggested that in the teacher training programs the necessity of promoting the reconfiguration of the sociolinguistic representations might be taken into account. The teacher should stop having an ethnocentric vision with regards to Bantu languages. Thus, during their interaction with the students, they should adopt strategies that will promote the existence and a positive vision to all languages and cultures in existence in Mozambique.

Key Words: Bilingual Education, Cultural Diversity, Linguistic Diversity

¹ Doutorando em Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino de Línguas (DOCLAEL), Mestre em Educação/Ensino de Português, Docente na Universidade Pedagógica - Delegação de Gaza

Introdução

Uma das grandes alterações dos paradigmas sociais do século XX é o rompimento de uma visão etnocêntrica, ou seja, de hegemonia linguística, cultural, racial, de género, para uma visão multiculturalista. No multiculturalismo impõe-se a necessidade de reconhecimento da existência da diferença entre os seres humanos. Muito mais que reconhecer, surge a necessidade de haver respeito a essas diferenças levando a cabo um reconhecimento da igualdade entre raças, línguas, culturas, géneros.

Neste contexto, o sector da educação é chamado a desempenhar um papel fundamental nesta nova abordagem. A escola deve deixar de procurar inculcar uma visão hegemónica, ou seja, monocultural, procurando ser multicultural, reconhecendo a diversidade linguística e cultural dos aprendentes.

No contexto moçambicano, temos o Ensino Bilingue no ensino primário que, apesar de a sua introdução ter a ver com razões linguístico - pedagógicas, apontam-se também as razões de Língua como Direito, bem como a necessidade de manutenção da identidade cultural dos aprendentes. Deste modo, percebe-se que no Ensino Bilingue, para além de estar em causa a competência linguística, procura-se respeitar as línguas e as culturas dos aprendentes.

Sendo assim, neste trabalho procura-se mostrar como o Ensino Bilingue pode ser um espaço para a promoção da diversidade linguística e cultural em Moçambique.

Em primeiro lugar, faz-se a explanação do ensino de línguas em Moçambique, de seguida as estratégias de promoção da diversidade linguística e cultural e, finalmente, as conclusões.

1. Panorama histórico de ensino de línguas em Moçambique

Nesta secção apresentamos um panorama histórico de ensino de línguas em Moçambique. Reconhece-se que, no sistema educacional moçambicano, constam as línguas francesa e inglesa. Destacaremos o ensino de Português e de línguas autóctones (bantu) por ser onde se verifica, com maior evidência, o fenómeno de diglossia.

Em Moçambique, a educação formal iniciou através do sistema colonial². Era um sistema educativo coerente com objectivos económicos, políticos e culturais deste sistema. Tinha como função modelar o homem servil, despersonalizado e alienado das realidades do seu povo, portanto, assimilacionista. Deste modo, a língua de ensino era o Português. Visava uma assimilação linguística e cultural na mediada em que procurava incutir nos africanos os valores portugueses (GOMEZ, 1999: 41). Assim, para além de uma rede escolar limitada, a educação colonial usava métodos autoritários.

No Estado Novo, a missão do sistema educacional para as populações africanas/moçambicanas, teoricamente, devia conduzi-las à civilização e esta missão também foi concentrada nas missões católicas³. Assim, a igreja católica tornava-se num aliado da política colonial. Esta devia evangelizar e civilizar. O programa missionário católico estava regulamentado pela constituição portuguesa, pelo *Acordo Missionário* de 7 de Maio de 1940 e pelo Estatuto Missionário de 1941. Estes documentos detalhavam os princípios e fundamentos da acção da igreja definidos pela *Concordata* celebrada entre o Estado Português e Vaticano a 7 de Março de 1940. Tais fundamentos vincavam o papel da igreja católica na consecução da política assimilacionista e o uso

2 A primeira regulamentação do ensino nas colónias data de 02 de Abril de 1845. A 14 de Agosto do mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino nas colónias do ensino na metrópole e criava escolas públicas nas colónias (Gomez, 1999).

3 Gomez (1999:55) refere que em 1926 promulgou-se o “Estatuto das Missões Católicas Portuguesas” que concentrava nas missões católicas a “missão civilizadora”

exclusivo da língua portuguesa no ensino⁴.

De acordo com FIRMINO (2002), com a consolidação do poder colonial, o português tornou-se língua oficial, língua através da qual se implementavam as políticas coloniais. O português era imposto como símbolo de identidade cultural. Os nativos (moçambicanos) só podiam ser “civilizados” depois de demonstrar o domínio da língua portuguesa.

Neste ensino, a variedade de referência era o Padrão Europeu (PE). Esta situação favorecia, à partida, os portugueses ou filhos de portugueses nascidos em Moçambique. A maioria dos indígenas passava a escola primária com uma idade muito avançada, o que não os permitia progredir para o ensino secundário. Consequentemente, o número de reprovações e desistências era elevado na população indígena.

GOMEZ (1999:40) refere que “uma das decisões da Conferência de Berlim determinava que, nas colónias, deveria haver liberdade para as actividades missionárias das diferentes confissões religiosas (...) as religiões protestantes deveriam ser autorizadas a exercer suas actividades religiosas e, inclusive, a ter escolas”. Assim, para além da educação colonial portuguesa, passa a existir a educação missionária, caso da missão suíça. Esta última tinha propósitos diferentes da educação colonial portuguesa.

Desta forma, nos anos 30, a Missão Suíça introduziu um sistema alternativo de educação tendo como alvo os jovens. Desenvolveu um projecto de africanização e apoiou o crescimento de uma pequena elite negra entre os seus jovens crentes.

A missão suíça tinha, dentre outros objectivos, difundir a sua ideologia religiosa e, sobretudo, a evangelização e conversão dos moçambicanos. Para os devidos efeitos, os missionários sentiram-se obrigados a introduzir, nas suas escolas, as línguas vernáculas⁵. Assim, a bíblia, os textos religiosos e os hinos foram traduzidos para o vernáculo, ou seja, a língua indígena. (CRUZ & SILVA, 2001). Segundo esta autora, ensinar a ler e a escrever no vernáculo reforçou a noção de pertença a uma colectividade com a qual os indivíduos se identificam e partilham atributos, mantendo assim uma parte fundamental da cultura local, ao mesmo tempo que podem tirar partido de um moderno meio de comunicação.

Ao estabelecer uma comparação entre a educação colonial portuguesa e a educação missionária, Ngoenha partilha a mesma ideia ao referir que “A educação missionária obedecia a critérios de “colonialismo positivo”(…). O saber missionário queria-se libertador (...) quando o colonialismo português lhes parece anti-libertador, os educadores missionários opõem-se a ele [colonialismo português], suscitando nos jovens indígenas um sentido de pertença a uma “nação tsonga”, depois moçambicana, não suíça (NGOENHA, 2000:32).

Depois da Independência, o governo moçambicano nacionalizou o ensino. A língua portuguesa foi declarada oficial e variedade de referência continuou a ser a norma europeia (NE). Portanto, prevaleceu um ensino monolíngue.

Com retirada dos portugueses, o país não tinha meios (materiais e humanos) para responder todo um processo de ensino e aprendizagem no país. A falta de infra-estruturas, de professores qualificados e a própria organização para melhor implementação do processo educativo culminaram com maus resultados académicos e consequentemente o insucesso escolar.

Muitos autores afirmam que as acentuadas taxas de abandono e insucesso escolar em Moçambique

4 Hastings (1974) apud Gomez (1999) mostra que o artigo nº15 do Acordo Missionário atribuía autoridade às missões católicas para exercerem suas actividades e, também, a de fundar e dirigir escolas para indígenas e europeus (.). O artigo nº16 estabelecia que nas escolas indígenas missionárias é **obrigatório o ensino da língua portuguesa**, ficando plenamente livre, em harmonia com os princípios da igreja, o uso da língua indígena no ensino da religião católica.

5 Línguas indígenas. A título de exemplo, tsonga no sul de Moçambique.

estão relacionadas com o facto de o português ser a única língua veicular da aprendizagem, tornando-se num obstáculo intransponível para os alunos dado que maior parte destes o aprendem na escola (CASTRO et al, 2001, DIAS, 2002, NGUNGA et al 2010, PATEL 2012). Considera-se que a exclusão das línguas nativas na aprendizagem, concorre(ia) para o não aproveitamento de saberes e competências que as crianças detêm e desenvolveram nos primeiros anos de vida.

Desta forma, surgiram vários debates e propostas de soluções para este problema. SIMANGO (2011) refere que dentre as várias tentativas destacam-se as experiências em Educação Bilingue de adultos através de acções conjuntas entre a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) e a introdução do Ensino Bilingue no Ensino Primário, desde 2003.

A introdução do Ensino bilingue foi precedida de “Experimentação de escolarização bilingue” (PEBIMO) nas províncias de Gaza e Tete, através de Changana e Português em Gaza em duas escolas e Nyanja e Português em Tete, em três escolas, de 1993 a 1997, pelo Instituto Nacional da Educação (INDE). Foi na base dos resultados encorajadores do PEBIMO, na Reforma Curricular do Ensino Básico de 2003, que se introduziu a educação bilingue ao lado do ensino monolingue que já estava em vigor desde o período colonial.

O Ensino Bilingue devia ter lugar, numa primeira fase, em regiões rurais linguisticamente homogéneas como forma de garantir que cada moçambicano aprenda os primeiros rudimentos de leitura/escrita e aritmética na sua língua materna. (NGUNGA et al, 2010). Para além das razões de natureza linguístico-pedagógico, apontam – se também as de ordem cultural e de identidade e língua como direito (INDE, 2003)

É neste sentido que, no presente artigo, discute-se até que ponto o Ensino Bilingue pode-se promover a diversidade linguística e cultural.

2. O Ensino Bilingue e a diversidade linguística e cultural

Nesta secção apresentamos os aspectos a ter em conta para a promoção da diversidade linguística e cultural, isto é, algumas estratégias para promoção de uma educação multicultural.

Abrimos esta secção recordando que Moçambique é um país linguística e culturalmente diverso. Apesar de não haver consenso entre os diferentes autores há que considerar que para além das línguas europeias (Português, Inglês e Francês, expressivamente), falam-se também línguas asiáticas, americanas e maioritariamente línguas bantu (LOPES, 2004).

O Ensino Bilingue no Ensino Primário é realizado através do Português e de uma língua bantu. A língua bantu é escolhida pela escola mediante uma consulta comunitária, sem se excluir o critério de homogeneidade linguística. Por exemplo, na província de Gaza⁶ é através de Português/Changana e em Português/Chope. Isto porque as línguas Changana e Chope são as maioritariamente faladas.

Tomando em conta que uma das razões para a introdução do Ensino Bilingue tem a ver com a necessidade de preservação e exaltação da identidade cultural dos alunos (INDE, 2003), nota-se que esta modalidade enquadra-se na questão da educação intercultural pois a escola utiliza a língua materna do aluno, assim como a língua portuguesa, que é língua segunda.

É necessário recordar que a educação intercultural/multicultural preconiza uma *interacção e enriquecimento* entre grupos culturais diversos e deve transformar a mera constatação da presença de diferentes culturas, num *percurso agido* que garanta, através de uma interacção crescente, o

⁶ Importa referir que nesta secção tomaremos a província de Gaza por se tratar de nosso local de trabalho, portanto, com maior contacto e por ser um dos locais onde o ensino bilingue é aceite e está expandido

reconhecimento mútuo de cada cultura (RESTE e ANÇÃ, 2012). É um tipo de educação que se destina a todo tipo de pessoas, visando prepará-las para participarem na construção de uma sociedade democrática e pluralista (Neto, 2007, apud RESTE e ANÇÃ, 2012).

FLEURI (2001), citado por TEIXEIRA E RIBEIRO (2012), considera a práxis inter ou multicultural como um conjunto de propostas educacionais e pedagógicas, que têm interesse de estimular relações de respeito e integração entre diversos grupos socioculturais, dentro de uma perspectiva dialógica. Portanto, uma forma de permitir que todas as línguas e culturas entrem em diálogo sem sobreposição.

Nesta nova abordagem pedagógica, destaca-se o papel do professor. Este deve ser o elemento-chave da mudança. Segundo FLEURI (2001), citado por TEIXEIRA E RIBEIRO (2012), o professor deve deixar de transmitir uma cultura homogênea e coesa, e sim, preocupar-se na diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos, ou seja, proporcionar ao aluno a “ver” a cultura do outro como heterogênea, e ao mesmo tempo, integradora de sua própria cultura.

Sendo assim, numa perspectiva intercultural, o aprendente de línguas reflecte em sua própria cultura, bem como é levado a estimular a consciência das diferenças e das relações entre culturas. Há necessidade de ter em conta certos aspectos como a eliminação de preconceitos linguísticos e estereótipos culturais. É necessário que haja uma consciencialização do professor, principalmente desde a formação inicial ou contínua para que tenha uma visão relativista das línguas. É necessário que o professor reconheça que cada língua é válida para diferentes contextos na sociedade. Sendo assim, nenhuma língua é superior à outra.

O mesmo vale para as culturas. É necessário reconhecer que cada cultura vale para resolver os problemas dos seus utentes bem como para orientar a vida de cada comunidade. Sendo assim, cada sociedade escolhe os meios a usar para resolver os seus problemas e orientar a sua vida.

É importante recordar que desde o tempo colonial, o sistema assimilacionista adoptado pelo governo colonial português fez com que se criasse uma visão etnocêntrica em relação às línguas bantu. Ao longo dos anos eram tidas como úteis apenas para a comunicação familiar, entre amigos ou intra-étnica, nunca para os contextos laborais (FIRMINO, 2002) e quando Portugal decidiu ocupar efectivamente Moçambique, nos anos 1930, instituiu a língua portuguesa e proíbe o uso das línguas bantu e daí surgem sentimentos de desprezo e estigmatização em relação às línguas bantu (DIAS, 2002). Isto quer dizer que ainda prevalecem atitudes negativas face às línguas bantu. Portanto, no ensino bilingue há necessidade de reverter esta visão sobre estas línguas. O professor deve mostrar que saber ler e escrever nas línguas bantu tem mesmas vantagens que saber ler e escrever em português pois trata-se de mesmo exercício, diferindo nas línguas em causa.

Considerando que o professor é o representante da escola, caberá a este potenciar uma visão relativista das línguas aos pais e/ou encarregados de educação. Só isto poderá permitir uma afectividade em relação ao ensino que envolva as línguas bantu e consequentemente à diversidade cultural e linguística.

Outro aspecto a ter em conta é o papel da socialização dos alunos. Numa perspectiva sociolinguística, os indivíduos quando nascem, passam por um processo de socialização cultural e linguística. Segundo SCHIEFFELIN & OCHS (1986), citados por SIMANGO (2011), “a socialização linguística significa duplamente a socialização pela língua e a socialização para o uso da língua, na medida em que as crianças adquirem na sua comunidade o conhecimento tácito dos princípios da ordem social e o sistema de crença, através da sua exposição e participação nas interacções com os outros mediadas pela língua”.

Com isto significa que no Ensino Bilingue deve-se ter em conta que o aluno ingressa na escola

com alguns princípios de comunicação linguístico – cultural do seu meio. A escola deve encontrar formas de dar continuidade a estes princípios dentro de outras (da língua portuguesa) que a escola procura transmitir. Num contexto de educação multicultural, essas marcas não podem ser desconsideradas durante o percurso de vida desses indivíduos visto que são essenciais na identificação dos comportamentos e atitudes dos alunos. Isto permitirá a valorização da identidade cultural dos alunos tal como o ensino bilingue preconiza.

A escola precisa de valorizar as normas interactivas próprias das línguas maternas dos alunos. A título de exemplo, a saudação, a postura na interacção entre crianças e adultos bem como entre superiores hierárquicos nas línguas e culturas bantu são diferentes entre si e em relação à língua portuguesa. Sendo assim, é necessário que o professor consiga conciliar estas formas diferentes. Mostrar que as diferenças existentes entre aquelas línguas e culturas não fazem com que algumas sejam superiores às outras. O importante é que o aluno saiba usar cada uma das normas no seu contexto apropriado.

Outro aspecto a ter em conta na educação multicultural é a necessidade de reconhecer a mobilidade dos moçambicanos. É necessário ter em conta que, numa província como Gaza, existem moçambicanos oriundos de outras províncias do país. Assim sendo, poderão ter surgido casamentos inter-étnicos, fazendo com que os filhos resultantes destes casamentos tenham Chope ou Changana como língua materna. Isto não inibe que as crianças conheçam línguas e culturas doutras províncias. O professor deverá criar condições para que os alunos possam notar que essas outras línguas e culturas também gozam de uma importância na sociedade. Pode ser através de abertura para que os alunos possam dizer o que certas palavras de Changana/Chope ou português significam noutras línguas bantu (traduções) ou ainda que se refiram a alguns aspectos culturais existentes noutras comunidades e sempre fazer comentários valorativos sobre os mesmos.

Portanto, mais uma vez o professor deve distanciar-se das atitudes negativas sobre outras línguas e culturas. Numa situação multi-étnica, como a que Moçambique apresenta, há sempre uma tendência a se criar imagens estereotipadas sobre toda a pessoa que não seja duma certa etnia. A título de exemplo, na zona sul, caso de Gaza, as pessoas da província de Inhambane são rotuladas de avarentas e todos os que vêm das províncias a norte do Rio Save são tidas como *xingondos*, portanto, associadas a pessoas com cultura baixa, sem higiene, com hábitos alimentares bizarros, etc. Havendo alunos que tenham experiências positivas desses lugares, pode-se aproveitar que sejam eles mesmos a falarem dessas experiências e o professor pode reforçar e servir de debates para que os alunos, no geral, olhem para o espectro linguístico e cultural de Moçambique de forma positiva. Fazendo isto, o professor estaria a tratar as línguas e culturas de maneira igualitária. O professor pode se socorrer de algumas figuras do livro escolar que representem artefactos culturais diversos, pode dar exemplos de músicas, culinária, cantores, danças e até apresentadores de televisão, dirigentes políticos, jogadores, tipo de vestuários, escritores e personalidades que possam representar positivamente uma certa etnia ou província. Isto concorre para a criação de uma avaliação positiva do Outro e, por conseguinte, a escola consolida a presença ou referência positiva das línguas e culturas.

Com estas práticas, o ensino bilingue poderá ser um espaço para a promoção de uma diversidade linguística e multicultural.

Considerações finais

O presente trabalho tem como objectivo principal mostrar de que modo o Ensino Bilingue pode promover a diversidade linguística e cultural, isto é, até que ponto ensino bilingue pode constituir uma educação multilingue e multicultural.

O estudo mostrou que o Ensino Bilingue, ao permitir o uso do português e uma língua autóctone, neste caso de português e línguas maternas bantu constitui reconfiguração no panorama das representações (socio) linguísticas. As línguas bantu, desde o período colonial, vêm tendo um estatuto inferior em relação à língua portuguesa que sempre teve um estatuto superior. Estas línguas sempre foram associadas à comunicação familiar, intra-étnica, religiosa e informal.

Ao se introduzir o Ensino Bilingue com objectivo de fazer a preservação da identidade cultural dos alunos, julgamos que estão criadas as condições para a promoção da diversidade linguística e cultural. Considera-se que o professor é o elemento - chave para esta mudança. É o professor que deve mudar a visão etnocêntrica que prevaleceu desde o período colonial. Este deve, através da sua acção pedagógica, quer exemplificando, quer permitindo que os alunos apresentem diferentes experiências que visem um olhar a cultura do Outro, bem como a sua própria cultura, levando em consideração, principalmente, em função dos contextos.

Só assim se pode fazer uma Educação Bilingue que procure fazer com que haja uma diversidade de línguas e de culturas e que não haja uma visão etnocêntrica mas sim que permite um diálogo harmonioso entre as línguas e culturas. Uma educação em que o aluno reconheça a diferença e a necessidade da existência do outro. A partir da constatação de que a valorização da diversidade linguística e cultural é imprescindível, todos os alunos se sentirão valorizados e acolhidos na escola.

Referências bibliográficas

- CASTRO, Rui Vieira de, et. al.. *O Ensino do Português em Moçambique: Contexto Linguístico, Políticas de Línguas e Orientações Curriculares*. Maputo, 2001.
- CRUZ & SILVA Teresa. *Igrejas Protestantes e Consciência Política no Sul de Moçambique: caso da Missão Suíça (1930-1974)*. Maputo, Promédia, 2001.
- DIAS, Hildizina Norberto. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*. Em Direcção a uma Prática Linguístico – Escolar Libertadora. Maputo, Promédia, 2002.
- FIRMINO, Gregório. *A Questão Linguística na África pós-colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Moçambique, Promédia, 2002.
- GOMEZ, Miguel Buendia. *Educação Moçambicana, história de um processo: 1962-1984*. Maputo, Fundação Universitária - UEM, 1999.
- INDE. *Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB)*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- LOPES, Armando J. *A Batalha das Línguas. Perspectivas sobre Linguística Aplicada em Moçambique*. Maputo, Fundação Universitária, UEM, 2004.
- NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e axiologia da Educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*. Maputo, Livraria Universitária, UEM, 2000.
- NGUNGA, Armindo et al. *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo, CEA- UEM 2010.
- PATEL, Samina Amade. *Um olhar para a formação de professores de educação bilingue em*

Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e actuação. Tese apresentada para a obtenção do grau de académico Doutor em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas –. Campinas, UNICAM, 2012. (não publicada).

PATEL, Samina Amade. *Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Moçambique.* Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Linguística Aplicada na Universidade Estadual de Campinas -. Campinas, UNICAMP, 2006. (não publicada).

RESTE, Carmen Domingues e ANÇÃ Maria Helena. Diversidade Linguística e Cultural na Escola “*FRAQUEZA*” OU “*RIQUEZA*”? DOSSIÊ TEMÁTICO Currículo e Prática Pedagógica.

SIMANGO, Aurélio. Multilinguismo e Socialização. In: CHIMBUTANE, Feliciano & Stroud, Christopher. *Educação Bilingue em Moçambique: reflectindo criticamente sobre políticas e práticas.* Maputo, Texto Editores, 2011.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos e RIBEIRO, Maria D’Ajuda Alomba. Perspectiva Intercultural no Ensino de Línguas. *Revista Litteris.* n. 9 – Março, 2012.

As expectativas dos estudantes face a um exame oral: caso da Universidade Pedagógica- Delegação de Gaza

Zulmira Luís Francisco¹ & Américo António Mahumane²

Resumo

O presente artigo, surge no âmbito da observação de cenários relativos à exposição dos estudantes face à exame oral como forma de avaliação na Universidade Pedagógica Delegação de Gaza. Tem em vista perceber as expectativas dos estudantes nesta modalidade de avaliação e por fim traçar orientações metodológicas e didáticas para que se possa trazer melhores resultados, tanto na organização da aprendizagem assim como na verificação de competências (oralidade, capacidade de organização do pensamento e a respectiva exteriorização, assim como as habilidades comunicativas) promovidas durante o curso, disciplina ou módulo. O conceito de competência levou a uma reflexão sobre o exemplo de Samora Machel, que na sua forma de comunicar/dialogar com pleno domínio da oralidade, do conhecimento linguístico e do conhecimento dos contextos sócio-histórico-cultural, foi possível levar a mensagem utópica dos seus ideias de educação podendo deste modo tornar-se numa referência didáctica pedagógica para o Processo de Ensino e Aprendizagem a partir das suas habilidades comunicativas. A pesquisa revelou que os estudantes têm dificuldades na expressão oral quando confrontados com perguntas de reflexão nas provas orais constatando-se que eles apenas esperam a colocação de questões directas de memorização e reprodução dos conteúdos aprendidos durante as aulas.

Palavras-chave: Exame Oral; Expectativas de Estudantes; Competências; Habilidades Comunicativas.

Abstract

The present article is based on the observation of scenarios related to the students' exposure to the oral exam as a form of evaluation at the Pedagogical University Delegation of Gaza, in order to understand the expectations of students in this type of assessment and finally to draw up methodological and In order to achieve better results, both in the organization of learning as well as in the verification of competences (orality, ability to organize thinking and the respective externalization, as well as communicative skills) promoted during the course, discipline or module. The concept of competence led to a reflection on the example of Samora Machel, who in her way of communicating / speaking with full mastery of orality, linguistic knowledge and knowledge of socio-historical-cultural contexts, it was possible to carry the utopian message of Their ideas of education and can thus become a pedagogical didactic reference for the Teaching and Learning Process from their communicative skills. The research revealed that students have difficulties in speaking when faced with questions of reflection in the oral tests, verifying that they only expect direct questions, memorization and reproduction of the contents learned during the lessons.

Keywords: *Oral exam; Student Expectations; Skills; Communicative skills.*

1 Doutorada em Educação/Currículo, Directora da Universidade Pedagógica Delegação de Gaza.

2 Licenciado em Geografia, Docente no Departamento de Ciências da Terra e Ambiente UP-Gaza.

1.0. Introdução

A pesquisa intitula-se “Expectativas dos estudantes face a um exame oral”, pretende contribuir na melhor organização e execução de exames orais no ensino superior, de forma a desenvolver competências de expressão oral nos estudantes. Parte de pressuposto de uma experiência vivenciada no Curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação (AGE).

Como metodologia optou-se por uma pesquisa de carácter qualitativo e exploratório, partindo de fontes bibliográficas, e aplicação de uma entrevista aos estudantes que terminaram o 4º ano nos anos de 2014 e 2015. Desta forma, a pesquisa aponta diferentes olhares sobre expectativas de estudantes. Ressalta-se que o artigo procura especificamente caracterizar as formas de organização dos exames orais, descrever a gestão das expectativas face ao exame e sugerir as estratégias de organização e aplicação efectiva desta forma de avaliar e por fim procura incorporar a pertinência do desenvolvimento da oralidade ao exemplo de Samora Machel.

1.1. Procedimentos Metodológicos

A metodologia adoptada foi a pesquisa de campo, por meio de um estudo exploratório de cunho qualitativo. Participaram da pesquisa 18 estudantes do Curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação (AGE) que terminaram as cadeiras curriculares nos anos de 2014 e 2015 que foram submetidos a um exame oral na cadeira de Desenvolvimento Curricular ministrada no último semestre do curso. O levantamento de dados foi feito com base na técnica de questionário com perguntas abertas e fechadas e composto por três categorias de questões, assim designadas: (i) Aspectos organizacionais de um exame e/ou prova oral; (ii) Questões relativas ao Desenvolvimento de competências; (iii) Expectativas dos estudantes.

1.2. Motivação para o estudo

O presente estudo surge no âmbito da observância das experiências vivenciadas no âmbito da realização de exames orais como forma de avaliação final no curso de Licenciatura em Administração e Gestão da educação nas turmas de 4º ano de 2014 e de 2015 na Universidade Pedagógica - Delegação de Gaza. Constataram-se durante o processo dos exames orais algumas controvérsias referentes às expectativas que os estudantes tinham ao serem submetidos aos exames e a natureza de questões orientadas pelos examinadores daí que surgiu a necessidade de fazer o presente estudo com intuito de dar uma contribuição.

2.0. Exame Oral

As definições actuais sobre o conceito de avaliação, independentemente dos seus autores, são convergentes no seguinte: formulação de juízos de valor e tomada de decisões na base de informações recolhidas sistematicamente. Por exemplo, segundo BEEBY (2006), a Avaliação define-se como um processo de recolha e interpretação sistemática de informações que implicam juízos de valor, com vista à tomada de decisões. As palavras em **negrito** constituem sem dúvida alguma, a chave de qualquer definição sobre o conceito “Avaliação”. Vejamos por que: a) **Recolha** porque implica o uso de instrumentos e técnicas de avaliação sobre o objecto de avaliação.

b) **Informações** porque reflectem o objecto e o sujeito da avaliação; sobre quem ou sobre o quê.

c) **Juízos de valor** porque são o momento da apreciação fundamentada sobre as informações recolhidas obedecendo alguns critérios.

d) **Decisões** porque justificam a razão da recolha de informações, funções. Essas decisões têm a ver com o aluno, professor, materiais pedagógicos, gestão escolar, enfim, com o processo todo

e não só com alguns componentes do mesmo. É por estas razões que procuramos neste propor alguns caminhos que possam potenciar a organização e orientação de um exame oral.

Dentre os vários instrumentos utilizados na avaliação, a prova do exame é a forma mais aplicada é a preferida na terminação de uma cadeira ou módulo. Alguns educadores preocupam-se em encontrar o modelo ideal de avaliação, relacionando geralmente à construção de provas eficientes, inclusive, associando avaliação a provas/exames. Segundo LUDKE (1995), infelizmente o que se vê com frequência é uma identificação redutora do termo avaliação ao conceito de prova. Essa ênfase da realidade da avaliação fez LUCKESI (1991) afirmar que “*a prática educativa da maioria das escolas está direccionada por uma ‘pedagogia do exame’*”. Por seu turno, CAMARGO (1996:) revela que o exame ou a prova, em muitos casos, passa a ser instrumento de dominação e controle do professor na consecução de seus objectivos perante a classe, principalmente no tocante a ordem e comportamento dos alunos e em relação à “absorção” do conteúdo. Portanto o autor volta a afirmar que:

“O exame escolar faz parte do quotidiano escolar de tal sorte que o ensino se desenvolve sob sua pressão e controle (...). As provas e os cálculos das notas e das médias para a aprovação, as estatísticas dos resultados são actividades que ganham importância nas escolas e que acontecem independentemente do processo ensino-aprendizagem, chegando mesmo a subordinar este último aos seus ditames “. (CAMARGO, 1996)

Constata-se que a atenção dos alunos, professores, pais e administradores do ensino polarizam-se em torno da realização de exames como objectivo primeiro da vida escolar. Neste contexto fundamenta-se a ideia dos depoentes que revelam que: *o exame é muito assustador principalmente quando se acrescenta a expressão oral, na medida em que cria um certo desconforto pelo medo de chumbar*”, todavia, o estado emocional e psíquico em que o estudante se encontra perante o júri de exame pode comprometer o resultado esperado em ambas as partes. Ora vejamos CAMARGO (1997), em sua pesquisa, discute várias das consequências negativas da experiência de alunos com a avaliação oral, em que o papel principal que se vem cumprindo é a normalização da conduta do aluno e do seu processo de conhecimento.

COSTA (1995), em seu artigo, analisa exclusivamente o instrumento “prova”, desconsiderando algumas questões que seriam indispensáveis quando se trata de avaliação educacional. Inclusive, o autor especifica a prova objectiva como a mais eficaz, ao fornecer ao educador subsídios objectivos para reflexão e tomada de decisão que produzam resultados educacionais melhores.

Ao analisar as provas como instrumento de avaliação, não cabe uma crítica a priori, visto que o foco de análise não se encontra nos instrumentos utilizados em si mesmos, mas no uso que se faz deles durante a acção educativa. Porém, é importante levar em consideração algumas falhas constantes que esses exames denunciam na prática quotidiana da sala de aula, tais como, stress dos alunos nas semanas de prova, a escolha aleatória das questões cujo conteúdo pode não ser aquele que o aluno domina e/ou lembra e principalmente, o uso exclusivo das provas/exames sem a preocupação por parte do educador de acompanhar o raciocínio do aprendiz, como ele constrói seu conhecimento e onde há falhas nesse processo.

As provas discursivas, pela facilidade de elaboração por parte do professor, favorecem o imprevisto; entretanto, geralmente o retorno que o aluno obtém sobre o seu desempenho é se cada resposta estava certa ou errada “perdendo-se a riqueza de encaminhamentos sobre outros aspectos da aprendizagem. A prova oral, segundo ABREU & MASETTO (1990) pode servir para avaliar além dos conhecimentos, as opiniões, os julgamentos, as habilidades de expressão oral, e ainda a organização de ideias, as soluções criativas, entre outras. Mas possui limitações, como o alto grau de subjectividade, a questão da simpatia entre examinador e examinado e as próprias reacções dos alunos, como bloqueios na hora de responder.

2.1. Possibilidades e limites de um exame oral

(i) O exame oral permite avaliar a capacidade reflexiva e crítica dos estudantes; (ii) Desenvolve pronúncia e fluência expressiva nas exposições orais; (iii) Fornece amostra reduzida dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes; (iv) Os estudantes são examinados em condições desiguais; (v) Probabilidade de injustiças e descontroles por parte do docente; (vi) Julgamento subjectivo, imediato, selectivo e sem padrões fixos; (vii) Interferência dos atributos pessoais tais como simpatia embora exclui-se o factor sorte e improvisado por parte do estudante; (viii) Recomenda-se a gravação durante a realização da prova, ou a presença de um elemento neutro do júri. (ix) Providenciar ambiente calmo e silencioso e sobre tudo confortável para o estudante. (x) O docente ou o júri deve receber os estudantes com atitude acolhedora, manter diálogo vivo, procurar formular a todos os estudantes perguntas referentes a todas as unidades relevantes de forma a considerar possíveis cenários de inclinação temática dos avaliados.

2.2. Questões de memorização, repetição e reprodução

“As vantagens das ‘questões objectivas’, para verificação da aprendizagem, são indiscutíveis, uma vez que permitem uma sondagem mais ampla e precisa sobre a matéria sujeita a verificação. As verificações por meio de ‘questões objectivas’ convencem os alunos quanto às notas atribuídas, não acontecendo o mesmo com as dissertações, onde sempre pode haver subentendido ou uma intenção debaixo de uma expressão inexpressiva” (NÉRICI, 1988). A única ressalva que este autor faz em relação às questões objectivas é a possibilidade de o aluno acertar a resposta através da sorte (probabilidade) e não por dominar o assunto. O autor parece desconsiderar as outras discussões presentes neste texto e, além de não estender seus argumentos no intuito de abranger a avaliação como parte importante da aprendizagem, parece não conseguir distanciar-se da preocupação excessiva com a atribuição e precisão das notas.

LACUEVA (1997) questiona os exames, também por esses estarem desvinculados do processo de aprendizagem: “*Consideramos que los exámenes son un mecanismo demasiado artificial de evaluación, son medios especiales que requieren momentos especiales*”³. Quando no lugar do exame tradicional é implantada uma sistemática de feedback contínuo, em processo transparente e de forma oral, as críticas e comentários dos professores ou do júri são utilizados como informação e não como recompensa ou castigo dada a natureza da avaliação que visa sobremaneira verificar as habilidades desenvolvidas durante o processo com finalidade de ditar a transição do estudante ou permanência.

MORETTO (2001) indica alguns caminhos para o que chamou de ‘ressignificando’ a prova. Um dos pontos abordados é a capacidade de saber perguntar, considerando a estrutura conceitual dos alunos, lembrando que esta se encontra em processo de desenvolvimento e é diferente da do professor. Da mesma forma, a resposta tem de ser analisada dentro do contexto do desenvolvimento cognitivo e social do aluno, buscando o significado de suas palavras.

Outra questão intimamente importante é buscar a construção de relações significativas por parte do aluno, não apenas a acumulação de informações desconexas. Por tanto, é necessário conhecer o que MORETTO (2001) chama de “zona próxima do desenvolvimento”, o contexto cognitivo do aluno, termo apropriado da teoria do conhecimento de Piaget. Caso o aluno não consiga relacionar a informação apresentada com outros conteúdos ‘apropriados’ por ele, esta informação será repetida mecanicamente, não havendo aprendizagem real.

Por outro lado o autor parece exagerar um pouco a importância da prova, enfocando-a como o principal instrumento de avaliação e tentando buscar as características que a transformariam em próxima da perfeição. Depende significativo esforço discutindo questões relativas ao como o conteúdo deve ser seleccionado, como estabelecer parâmetros para a correção e cuidados

³ Consideramos que os exames são um mecanismo demasiadamente artificial de evolução, são meios especiais que requerem momentos especiais.

com a precisão das palavras, no intuito principal de ter formas mais precisas de verificação da aprendizagem e nesta abordagem a natureza das questões pode induzir a reprodução e memorização, descorando-se da construção do pensamento autónomo e crítico com certo rigor científico. Deste modo, preocupa-se demasiadamente com a objectividade dos parâmetros de correcção, com a finalidade de facilitar a atribuição de notas, em detrimento de condições que propiciem maior liberdade de expressão e desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades comunicativas do estudante.

2.3. Expectativas

A palavra **exame**, por si só, já tem o poder de causar um turbilhão de sensações dentro de uma pessoa. A situação piora ainda mais quando o professor acrescenta uma simples palavrinha depois dela: **oral**. Exames orais podem ser extremamente assustadores para os estudantes porque apresentam dois desafios diferentes:

- O de lembrar a matéria ou conteúdos ensinados durante as aulas de forma rápida e assertiva.
- Os desafios de falar na frente de outras pessoas, mesmo que elas sejam seus professores e tendo convivido com eles durante o semestre ou ano.

2.4. Organização do exame oral

Para KRAEMER (2006), o exame é uma forma de avaliação e vem do latim, e significa valor ou mérito ao objecto em pesquisa, junção do ato de avaliar ao de medir os conhecimentos adquiridos pelo indivíduo. É um instrumento valioso e indispensável no sistema escolar, podendo descrever os conhecimentos, atitudes ou aptidões que os alunos apropriaram. Sendo assim a avaliação revela os objectivos de ensino já atingidos num determinado ponto de percurso e também as dificuldades no processo de ensino aprendizagem. O exame oral assim como a própria avaliação nesta modalidade obedece as seguintes etapas:

(i) Definição dos objectivos; (ii) Definição dos temas das questões que vão norteia a avaliação; (iii) Conhecimento do público-alvo; (iv) Testagem das questões em função do grupo alvo e o tempo a ser disponibilizado; (v) Divulgação dos termos de referencia da avaliação para que o estudante esteja preparado dentro do contexto que vai constituir a avaliação; (vi) Marcação da data da realização do exame em conformidade com o calendário académico.

Todavia, a elaboração de uma avaliação, exige o cumprimento de um conjunto de requisitos, aos quais, os especialistas em matéria de avaliação chamam fases de construção de uma prova, tais como: a). Definir objectivos e seleccionar os conteúdos (transmitidos ao aluno) que serão objecto de avaliação; b). Seleccionar material de suporte, se for caso disso; c). Definir a estrutura da prova; d). Fixar o tempo de execução da prova, tendo em conta a idade e o nível de escolaridade do(a) aluno(a); e). Fixar o formato e o número total de perguntas, tendo em conta, nomeadamente: (i) Os tipos de perguntas; (ii) A natureza dos conteúdos a serem avaliados; (iv) O grau de dificuldades das perguntas; (v) Definir os pesos relativos a cada objectivo à avaliar; (vi) Determinar o grau de rigor relativamente a cada pergunta; (vii) Construir as perguntas; (viii) Construir a chave e os critérios de classificação de cada pergunta; (ix) Resolver a prova (se possível por outra pessoa) (x) Proceder a eventuais reajustamentos. (xi) Elaborar as instruções de aplicação.

2.5. Competência comunicativa ao exemplo de Samora Machel

O conceito de competência levou a uma reflexão sobre o exemplo de Samora Machel, que na sua forma de comunicar/dialogar com pleno domínio da oralidade, do conhecimento linguístico e do conhecimento dos contextos sócio-histórico-cultural, foi possível levar a mensagem utópica dos seus ideias de educação podendo deste modo tornar-se numa referência didáctica pedagógica para o Processo de Ensino e Aprendizagem a partir das suas habilidades comunicativas. Entende-se por Competência nesta abordagem como sendo um conjunto formado por “conhecimento, habilidades e atitudes”. Incorporamos conhecimento por este ser um conceito importante no âmbito da Pedagogia, sendo que neste caso remete para a aplicação ou lembrança de matérias, conceitos, teorias, princípios, nomes, que foram aprendidos anteriormente ou algo que foi pensado e por via disso o discurso de Samora era coeso ou seja, a mensagem que ele transmitia tinha sentido e contextualizado. O conhecimento que presidente Samora tinha sobre a pátria, sobre o seu povo “o povo moçambicano” conforme o escritor Mia Couto que fundamenta que “Samora foi mais que um ser” (...), ele fundou um tempo que hoje leva seu nome. O que torna esse tempo objecto de miragens e fantasias é que ele constitui a nossa infância, nele se inscrevem os primeiros passos da nossa cidadania (tirado do prefácio TEMBE, 2000, feito pelo escritor Mia Couto). Isso foi o marco para a instauração de uma época denominada samorana.

Para o sociólogo moçambicano Carlos Serra, samorismo é “o conjunto de crenças, de práticas e de métodos utópicos que se estruturou no imaginário popular por consenso e recusa. Esse autor ainda acrescenta que o samorismo é conjunto dos atributos possuídos “em si” por Samora, do que o conjunto de expectativas (elas também) e de identificações projectadas pelas pessoas em Samora. É nessa relação que nasce e se consolida o fenómeno carismático samoriano. É nessa relação que se criam e irradiam as identidades utopiano-populares da revolução (SERRA, 2003).

Portanto, falando, de uma figura como Samora estamos diante de uma personalidade carismática e dotada de características extra-quotidianas como atesta sua viúva ao dizer que “quando Samora entrava numa sala, toda a gente sabia que alguém tinha entrado” (op cit., p. 58). Contudo acredita-se neste estudo que os discursos de Samora assim como o seu exemplo nas exposições orais podem ser usados como referência no desenvolvimento das habilidades comunicativas no contexto sala de aulas.

3.0. Apresentação de resultados

Os sujeitos da pesquisa foram 18 estudantes que terminaram o 4º ano de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação, eles participaram de exame oral durante a formação sendo que maior parte deles apenas foram submetidos exame oral numa única cadeira, uma vez que segundo eles em maior parte das cadeiras os docentes não têm optado por esta forma de avaliar. Eles foram submetidos a uma entrevista com objectivo de colher as suas percepções, expectativas e ilações tiradas durante o exame oral.

Os inquiridos mostram-se unânimes quando questionados sobre como acham que o exame oral devia ser organizado, procurando esta questão aferir as opiniões dos estudantes em matérias de organização de um exame oral assim descrevem:

O Exame, seja oral ou escrito cobra dos examinadores assim como examinandos muita responsabilidade porque marca o fecho de uma cadeira ou disciplina para o caso do ensino superior e para outros subsistemas até marca o término de um ciclo de aprendizagem, portanto deve merecer a seguinte organização:

(i) Aviso da modalidade de avaliação final no início do semestre ou ano; (ii) Actividades preparatórias ao longo do processo ao exemplo de testes orais de forma a levar os estudantes

a se familiarizarem com a modalidade; (iii) Redução do número de integrantes dos grupos de estudo de forma que haja oportunidade para todos durante os seminários; (iv) Aplicação rigorosa da comunicação oral durante os seminários de forma que tenhamos habilidades comunicativas;

Elaboração do roteiro de preparação dos exames através de um leque de questões e conteúdos que irão nortear o exame. Esta proposta de organização de um exame oral pode contribuir para o sucesso como afirma um dos inqueridos *“se não se observa as questões de organização principalmente as actividades previas a probabilidade do fracasso será maior em muitos estudantes”*, por outro lado sustentam que *“a inobservância das questões organizacionais para qualquer forma de avaliação faz com que os resultados não sejam os desejados, contudo, “não se pode submeter os estudantes a uma avaliação já com uma premissa de que não devem passar todos”, salientam também que as questões de avaliação devem ser claras e objectivas de forma a não surpreender o avaliado”*.

No que diz respeito a questão que procura saber se eles gostam ou não desta modalidade de avaliação e do que mais gostaram quando submetidos a exame oral cerca de 14 deles correspondentes a 77,7% foram cirúrgicos em afirmar que não gostam do exame oral por várias razões por eles mencionados: *“o exame oral não é justo e nunca foi justo (...)”; o exame oral assim como prova oral só beneficiam o professor uma vez que não vai precisar de corrigir testes”(...*), *“a prova oral assim como o respectivo exame dependem da situação emocional do docente, assim como do grau de simpatia que pode haver”*. Desta forma, este grupo de estudantes considera o exame oral como sendo ridículo para aferir o nível de aprendizagem. Quanto a natureza de questões que esperam ser colocadas num exame oral 12 optam pelas questões directas de resposta objectiva e simples de forma a não haver espaço segundo eles de o docente decidir como detentor absoluto de opinião. Colocam as seguintes vantagens sobre as questões de memorização: *Resposta exacta conforme os conteúdos estudados na sala; Estimulam a memorização; Facilitam a decisão por parte do docente; Economizam o tempo e não deixam o estudante stressado (...)*.

Os restantes seis (6) optaram por questões de reflexão fundamentando que elas estimulam o pensamento crítico e a produção de opinião própria no estudante, conforme uma das inquiridas disse: *“As questões de reflexão devem ser propensas no ensino superior porque o estudante deve desenvolver um pensamento crítico com rigor científico, construir e desenvolver opinião e os textos assim como as aulas devem servir de rastilho para o estudante descobrir novas formas de abordagem e de ver os factos”*

É possível notar que em todas as respostas dos estudantes, revela-se, mesmo que subtilmente, a preocupação com a natureza de questões, isso mostra que os docentes devem pensar na natureza de questões a serem submetidas durante uma avaliação lembrando primeiro os objectivos da avaliação e de um exame em particular, as capacidades, o conhecimento, as habilidades e atitudes a serem testadas no exame. Observamos também que todos os estudantes concordam com a diversificação da avaliação quanto à forma e tipos de forma a aferir se de forma inclusiva os resultados esperados na aprendizagem de uma determinada cadeira ou modulo. Além disso, percebemos, entre os estudantes pesquisados, uma preocupação em reafirmar a necessidade de mudanças mais concretas na avaliação no ensino superior principalmente na componente de desenvolver habilidades comunicativas, de acordo com eles esse aspecto não tem sido observado enquanto é fundamental uma vez que a componente pedagógica que a UP desenvolve tem em vista preparar os profissionais para participações orais em diversos níveis.

Por meio dos depoimentos dos estudantes pesquisados, acreditamos que estão observadas as concepções de avaliação propostas por LUCKESI (2002):

(...)A avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e

satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem. Se é importante aprender aquilo que se ensina na escola, a função da avaliação será possibilitar ao educador condições de compreensão do estágio em que o aluno se encontra, tendo em vista poder trabalhar com ele para que saia do estágio desfasado em que se encontra e possa avançar em termos dos conhecimentos necessários (...)

4.0. Considerações Finais

O discurso dos estudantes nos revela o quão complexo e desafiante é a tarefa da avaliação da aprendizagem no cotidiano escolar principalmente quando a tal avaliação é de forma oral. De acordo com a literatura pesquisada, o processo de avaliação da aprendizagem inclui a obtenção contínua de dados quantitativos e qualitativos acerca da extensão e natureza da aprendizagem do estudante. Assim, todas as informações disponíveis sobre o desempenho acadêmico são úteis, tanto para o docente quanto para estudante, porque ditam o aproveitamento e rendimento e levam o docente a tomar decisões que podem ser do âmbito metodológico quanto da seleção dos que devem transitar ou ficar. Constatamos que o pensamento dos estudantes assenta no que o ajuizamento de valor dos resultados de aprendizagem durante um exame oral depende fundamentalmente do conceito que o professor tem do processo de exame, que por sua vez, determina o que e como ele avalia.

Assim, rever a concepção de avaliação oral assim como o respectivo exame nos estudantes é fundamental de forma a desenvolver boas expectativas em função da complexidade da formação que recebem na UP. Os docentes devem contemplar nas mais diversificadas formas de avaliação aplicadas no Ensino Superior também a avaliação oral de modo a ajudarem os estudantes futuros profissionais a desenvolverem outras habilidades principalmente as comunicativas e exposições orais. Acredita-se que com adoção da avaliação oral durante a formação dos professores e Gestores da Educação na UP será vista como função diagnóstica, dialógica e transformadora da realidade escolar onde estes vão bem servir. No entanto, cabe aos docentes acreditarem, apesar dos inúmeros obstáculos, que é possível realizar no cotidiano de formação de futuros profissionais uma avaliação da aprendizagem com ênfase na tomada de decisões para garantir o sucesso do aluno e consequentemente da prática pedagógica do professor.

Referências bibliográficas

ABREU, Maria Célia de, e MASETTO, Marcos T. O professor universitário em sala de aula: prática e princípios teóricos. 8. ed. São Paulo: MG editora, 1990.

BEEBY, Carolina. Processo de Avaliação. Disponível em <http://www.ufrgs.br/tramse/med/textos/2006_tex.htm>, acesso em: 24 de Maio de 2016.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. Discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. Revista da Faculdade de Educação [online], São Paulo. 1996. Acessado no dia 24 de Maio 2016.

COSTA, Sérgio Francisco. Matriz de especificações: suporte operacional de uma avaliação. Estudos em Avaliação Educacional, Fundação Carlos Chagas, São Paulo. 1995

HAYDT, Regina Célia Cazaux. Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem. 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. 19/07/2006.

LACUEV A, Aurora. La evaluación en la escuela: una ayuda para seguir aprendiendo. Revista da Faculdade de Educação [on line], São Paulo.1997. Disponível: <http://v.7.vw.scielo.br/scielo.php?> Acessado em 28 de Maio.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 6ª Edição, São Paulo, SP: Editora Cortez, 1997

LÜDKE, M. O administrador escolar entre o mito da avaliação e os desafios de sua prática. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo.1995.

MASETTO, Marcos Tarciso. Competência Pedagógica do Professor Universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. O professor na hora da verdade: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

NÉRICI, Imídeo G. Didática: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1988

SANMARTÍ, Neus. Avaliar para aprender. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SERRA, Carlos. Combates pela Mentalidade Sociológica. Maputo: Livraria Universitária, 2003.

TEMBE, Duarte. Samora: o destino da memória. Maputo: Ndjira, 2000