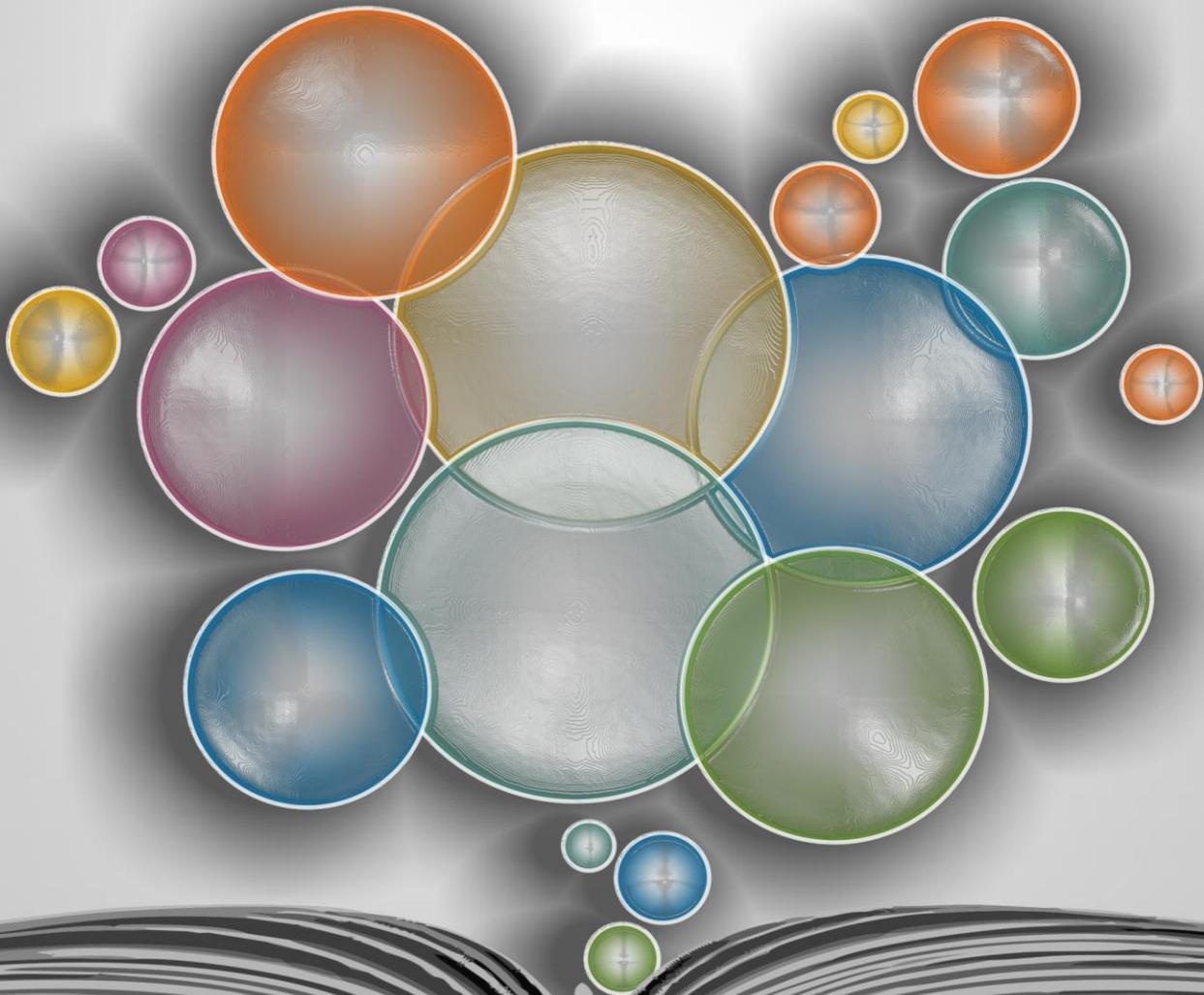


# UDZIWI

Ano IX, Número 29, Março - 2018

Edição Especial

## “Revista de Educação”



## **Equipa Editorial**

### **Direcção**

Directora - Stela Mithá Duarte, Universidade Pedagógica, Moçambique

Director-Adjunto - Félix Singo, Universidade Pedagógica, Moçambique

### **Comissão Editorial**

Daniel Dinis da Costa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Juliano Neto de Bastos, Universidade Pedagógica, Moçambique

Geraldo Deixa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Suzete Lourenço Buque, Universidade Pedagógica, Moçambique

Benvindo Maloa, Universidade Pedagógica, Moçambique

### **Conselho Editorial**

Adelino Chissale, Universidade S. Tomás de Moçambique

Alberto Graziano, Universidade Pedagógica, Moçambique

Argentil do Amaral, Universidade Pedagógica, Moçambique

Azevedo Nhantumbo, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Begoña Vitoriano Villanueva, Universidade Complutense de Madrid

Camilo Ussene, Universidade Pedagógica, Moçambique

Carla Maciel, Universidade Pedagógica, Moçambique

Crisalita Djeco Funes, Universidade Pedagógica, Moçambique

Cristina Tembe, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Daniel Agostinho, Universidade Pedagógica, Moçambique

Elizabeth Macedo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Félix Mulhanga, Universidade Pedagógica, Moçambique

Francisco Maria Januário, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Gil Gabriel Mavanga, Universidade Pedagógica, Moçambique

Isaac Paxe, Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) - Luanda, Angola

Jefferson Mainardes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, Brasil

Jó Capece, Universidade Pedagógica, Moçambique

José Manuel Flores, Universidade Pedagógica, Moçambique

José Matemulane, Universidade Pedagógica, Moçambique

Laurinda Sousa Ferreira Leite, Universidade do Minho, Portugal

Lourenço Cossa, Universidade Pedagógica, Moçambique

Manuel Guro, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

Maria Cristina Villanova Biazus, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Marielda Ferreira Pryjma, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Nevensha Sing, Universidade de Johannesburg, África do Sul

Oséias Santos de Oliveira, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil

Rogério José Uthui, Universidade Pedagógica, Moçambique

### **Equipa Técnica**

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

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

**Periodicidade:** Semestral

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

**DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008**

**ISSN: 2518-2242**

**www.up.ac.mz**

## Índice

<i>A comunicação pedagógica no Ensino Superior</i> .....	9
<i>Ana David Verdial</i>	
<i>Métodos de ensino e de aprendizagem: Um estudo realizado na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane em 2017</i> .....	24
<i>Horácio Luís Respeito e Geraldo Deixa</i>	
<i>A coexistência e/ou o lugar de intermédio dos “saberes locais” na educação em Moçambique: discutindo as políticas curriculares do Ensino Básico</i> .....	43
<i>Gregório Adélio Mangana</i>	
<i>A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique</i> .....	61
<i>José Salinas Reginaldo</i>	
<i>Análise de níveis cognitivos em provas Provinciais de Química da 10.ª classe (2014 - 2017)</i> .....	90
<i>Bernardo Manuel Ambrósio</i>	
<i>Currículo, género e sexualidade: reflexões indispensáveis à educação angolana</i> .....	101
<i>Ceres António Lenga</i>	
<i>Qualidade da formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: uma reflexão sobre as políticas curriculares aplicadas nos Institutos de Formação de Professores</i> .....	118
<i>Odete Raposo</i>	
<i>Avaliação do desempenho do formador do Instituto de Formação de Professores de Quelimane: estudo sobre a actuação didáctica e a postura profissional</i> .....	131
<i>Horácio Luís Respeito</i>	
<i>Trajectória e desafios da formação docente na Universidade Pedagógica - Moçambique</i> .....	148
<i>Stela Mithá Duarte e Juliano Neto de Bastos</i>	
<i>A construção do pilar “extensão universitária” no contexto africano: a experiência da Universidade Pedagógica - Moçambique</i> .....	162
<i>José P. Castiano</i>	
<i>Extensão universitária e flexibilização curricular nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Angola</i> .....	170
<i>Chocolate Adão Brás</i>	
<i>O currículo escolar como factor de inclusão diante do multiculturalismo</i> .....	187
<i>Elsa Chassola Gil Júlio Hivilikwa</i>	
<i>Currículo e qualidade de ensino no contexto angolano</i> .....	198
<i>Piedade Silissóle Agostinho</i>	
<i>As políticas públicas de educação: percepções e práticas nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique</i> .....	211
<i>Félix Alexandre Nhambe e Ornila D. Verol Sande Liasse</i>	
<i>Normas de publicação na Revista UDZIWI</i> .....	241

## **Nota Editorial**

Caros leitores(as)

Apresentamos o número 29 de Revista Udziwi, Revista de Educação do Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica (UP). Trata-se de um número especial, que encerra as comemorações do 10º aniversário do CEPE.

O CEPE foi criado em 2007 e durante o ano 2017 comemorou os seus 10 anos de existência, realizando uma série de actividades. No âmbito dessas festividades, o colectivo de investigadores do CEPE decidiu oferecer ao nosso estimado leitor esta edição especial comemorativa.

Esta edição apresenta um total de 14 artigos. O primeiro artigo, de *Ana David Verdial*, intitulado "A comunicação pedagógica no Ensino Superior", tem como base a pesquisa bibliográfica. O estudo chama a atenção para a necessidade de o docente e o estudante garantirem o cumprimento do conjunto de princípios e regras de conduta ou deveres da profissão (a ética e deontologia), de ensinar e de aprender, respectivamente, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem (PEA). A autora considera que, promovendo-se a melhor forma de comunicação entre docente e estudantes, obter-se-á o objectivo principal do PEA que é a efectiva aprendizagem da essência das matérias pelos estudantes.

O segundo artigo, intitulado "Métodos de ensino e de aprendizagem: Um estudo realizado na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane em 2017" da autoria de *Horácio Luís Respeito e Geraldo Deixa*, identifica e analisa a metodologia mais usada pelos professores em salas de aulas. Baseia-se num questionário semi-estruturado aplicado a 200 estudantes de Licenciatura em Ensino de Português, Matemática, Biologia, Física, Geografia, História, Francês, Inglês e Filosofia. Os resultados do estudo indicam que os professores usam mais a metodologia de aula dialogada, trabalhos em grupo e debates, sugerindo que os professores usem, igualmente, as práticas e experiências laboratoriais.

O terceiro artigo "A coexistência e/ou o lugar de intermédio dos 'saberes locais' na educação em Moçambique: discutindo as políticas curriculares do Ensino Básico", de *Gregório Adélio Mangana*, tem como objectivo analisar os modos de coexistência e/ou o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique. A metodologia baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental. O autor considera que os

saberes locais servem de auxílio para o processo de ensino-aprendizagem. Conclui que os saberes locais continuam instrumentalizados e marginalizados e não existe, desse modo, um lugar de intermediação entre os saberes locais e o conhecimento ocidental moderno.

O quarto artigo, de *José Salinas Reginaldo*, intitulado "A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique" tem como objectivo apresentar o panorama geral sobre as políticas de inclusão no país (perfil, avanços e perspectivas) e compreender, com base na problematização, como é que as estratégias pedagógicas e metodológicas são utilizadas pelos profissionais. Como metodologia, foram analisados os instrumentos legais e normativos existentes no país, assim como as reflexões e as experiências dos diferentes autores, quer no contexto nacional quer internacional. Os resultados da pesquisa mostram a existência de barreiras que passam pela ausência de orientações/directrizes legais, assim como a exiguidade de professores e colaboradores devidamente capacitados para atender a demanda da inclusão.

O quinto artigo "Análise de níveis cognitivos em provas provinciais de Química da 10.<sup>a</sup> classe (2014 - 2017)" de *Bernardo Manuel Ambrósio*, o autor aborda em torno da avaliação dos níveis de aprendizagem nas provas provinciais da disciplina de Química da 10.<sup>a</sup> classe, segundo a Taxonomia de Bloom. O autor seleccionou oito enunciados, do primeiro e segundo trimestre dos anos 2014 a 2017 e submeteu as mesmas provas aos alunos de quatro turmas, tendo analisado as respostas e agrupado segundo a taxonomia de Bloom, com o objectivo de avaliar os níveis de conhecimento mais frequentes nas provas seleccionadas. Conclui no estudo que a distribuição de níveis cognitivos não é equilibrada, a análise é o nível com maior incidência, seguida da compreensão, sendo a aplicação o nível com menos incidência.

O sexto artigo "Currículo, género e sexualidade: reflexões indispensáveis à educação angolana", de *Ceres António Lenga*, tem como objectivo analisar crítica e reflexivamente sobre a questão do currículo, género e sexualidade no contexto escolar angolano. A metodologia é baseada na pesquisa bibliográfica e documental. O autor procura apontar quais são as diferenças nos terrenos em estudo, destacando o papel da escola no processo de construção da identidade do aluno, no que diz respeito à opção sexual.

O sétimo artigo, de *Odete Raposo*, intitulado "Qualidade da formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: uma reflexão sobre as políticas curriculares aplicadas nos Institutos de Formação de Professores", tem como objectivo reflectir sobre a efectividade das

políticas curriculares desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, na vertente do seu impacto na qualidade da formação de professores do Ensino Primário, em Moçambique. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica e documental. O artigo revela que, mesmo com o apoio do Banco Mundial nas políticas da educação, muito há ainda por fazer, apostando na formação de professores, com um nível cada vez mais elevado de ingresso, melhores condições salariais, criação de um modelo curricular único que responda às necessidades económicas, educacionais e políticas do país.

O oitavo artigo, "Avaliação do desempenho do formador do Instituto de Formação de Professores de Quelimane: estudo sobre a actuação didáctica e a postura profissional", de *Horácio Luís Respeito*, tem como objectivo avaliar o desempenho do formador do Instituto de Formação de Professores de Quelimane. A metodologia de pesquisa usada é qualitativa, tendo sido aplicado um questionário e uma entrevista aberta. O autor constata que, na actuação didáctica, quanto aos formadores há insatisfação na mediação dos conteúdos, apesar da sua boa postura profissional, sendo necessário o acompanhamento progressivo dos formadores para a melhoria da sua actividade.

O nono artigo, "Trajectória e desafios da formação docente na Universidade Pedagógica - Moçambique", de *Stela Mithá Duarte e Juliano Neto de Bastos*, tem como objectivo analisar a trajectória e os desafios da formação docente na Universidade Pedagógica de Moçambique. O estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental, assim como na experiência informada dos autores. Os autores concluem que há necessidade de redimensionar a formação do docente universitário, de modo a potenciar a autonomia do sujeito e a sua atitude crítica e reflexiva em relação ao seu desenvolvimento profissional.

O décimo artigo, "A construção do pilar “extensão universitária” no contexto africano: a experiência da Universidade Pedagógica - Moçambique", de *José P. Castiano*, tem como objectivo reflectir sobre a experiência da Universidade Pedagógica de Moçambique na construção de um “subsistema de extensão”. A elaboração baseia-se na experiência do autor em dez anos na condução e gestão do sector de pesquisa e extensão universitárias. Conclui que as universidades africanas, por via da extensão, podem e devem ligar-se ao desenvolvimento em comunidades concretas, sem descurar a sua função de intervir na “sociedade” de forma mais abrangente.

O décimo primeiro artigo, "Extensão universitária e flexibilização curricular nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Angola", de *Chocolate Adão Brás*, faz uma reflexão a volta da extensão universitária em Angola e da flexibilização curricular, enquanto uma das possibilidades de sua construção e institucionalização nas Instituições de Ensino Superior Públicas Angolanas, bem como da necessidade de envolver todos os actores da comunidade académica nos projectos e acções de extensão, o que implica pensar a sua creditação. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, com recurso a pesquisa documental e bibliográfica. Conclui sobre a necessidade de apostar-se na flexibilização curricular e na gradual creditação das acções de extensão, considerando a pertinência que a extensão pode ter na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.

O décimo segundo artigo, de *Elsa Chassola Gil Júlio Hivilikwa*, intitulado "O currículo escolar como factor de inclusão diante do multiculturalismo", centra-se no currículo escolar como um factor preponderante de inclusão, mediante a diversidade cultural que caracteriza Angola. O estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental. A autora sugere que as instituições escolares tenham em atenção as particularidades, especificamente os docentes, devendo incentivar e motivar os seus educandos a unidade na diversidade. As instituições educacionais têm também a grande responsabilidade de contribuir para a diminuição da desigualdade social, dando um ensino com rigor e qualidade sem olhar a quem, porque só com formação de qualidade se pode alcançar a autonomia e com isso o individuo ter as suas necessidades básicas supridas.

O décimo terceiro artigo, "Currículo e qualidade de ensino no contexto angolano", da autoria de *Piedade Silissóle Agostinho*, visa estabelecer a relação entre o currículo e a qualidade de ensino no contexto angolano. Como metodologia faz recurso à pesquisa bibliográfica e documental. A autora considera que para que o ensino seja de qualidade, o docente precisa ter formação pedagógica para que o seu desempenho e actuação produzam resultados favoráveis, e que respondam aos interesses e anseios da sociedade. A autora discute também sobre a importância do currículo contextualizado e do currículo como veículo do arbítrio cultural dentro do sistema de ensino, tendo em conta o mosaico cultural característico dos povos africanos, em geral, e de Angola, em particular.

O décimo quarto e último artigo "As políticas públicas de educação: percepções e práticas nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique", de *Félix Alexandre Nhambe*

& *Ornila D. Verol Sande Liasse*, faz um estudo sobre o conhecimento e o uso dos documentos normativos por parte dos docentes das Instituições de Ensino Superior. O objectivo do estudo é analisar as percepções e práticas sobre o conhecimento dos documentos normativos que regem as actividades de ensino, pesquisa e extensão universitária nas instituições de Ensino Superior. Foi usada a metodologia quali-quantitativa que permitiu cruzar os dados qualitativos e quantitativos. Para a recolha de dados foi usado um questionário com perguntas fechadas e abertas, com uma amostra de 30 docentes de instituições públicas e privadas. A partir da pesquisa conclui-se que se verifica entre os docentes, défice sobre o conhecimento e a aplicação das políticas públicas de Educação, dominando apenas as políticas cujo teor se relaciona à sua área de actuação. Sugerem que haja consciência nos docentes para o domínio das políticas públicas de educação para o melhor desempenho das suas actividades e o alcance dos objectivos organizacionais assim como, das aspirações do Estado.

Votos de uma boa leitura a todos(as).

A Direcção

## A comunicação pedagógica no Ensino Superior

Ana David Verdial<sup>1</sup>

### Resumo

O presente artigo aborda o tema “comunicação no Ensino Superior (ES)”, concretamente na sala de aulas. O estudo bibliográfico, de que resultou este texto, ressalta o facto de a comunicação no ES, mais precisamente, a comunicação pedagógica (CP) ser feita através de duas formas: a analógica e a que se circunscreve nas tarefas pedagógico- didácticas. Assim, o estudo considera que se a CP se faz através de actividades pedagógicas, então, a sua eficiência depende da adequada realização de cada uma dessas actividades. Nesse sentido, dos intervenientes exige-se para além da competência intelectual-profissional, a competência quanto ao saber *ser* e *estar* profissionais. Estas exigências fazem com que o estudo chame atenção para a necessidade de o docente e o estudante garantirem o cumprimento do conjunto de princípios e regras de conduta ou deveres da profissão (a ética e deontologia), de ensinar e de aprender, respectivamente, no âmbito do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Portanto, promovendo-se a melhor forma de comunicação entre docente e estudantes, com essa interacção, obter-se-á o objectivo principal do PEA que é a efectiva aprendizagem da essência das matérias pelos estudantes.

**Palavras-chave:** Comunicação pedagógica. Ensino e aprendizagem. Ética. Deontologia.

### Abstract

This paper covers the topic “communication in High Education (ES)”, specifically in the classroom. Bibliographic study, from which this texts id derived from, emphasizes the fact that communication in ES, especially Pedagogical Communication (CP) is done in two ways, namely: analogic and the one which is circumscribed to didactic-pedagogical tasks. Thus, the survey considers that if CP is done through pedagogical tasks, then, its effectiveness depends on the adequate fulfillment of each task. In this regard, from the participants, apart from intellectual-professional competence, competences on professional knowing/being are in demand. These demands draw attention to the need for the lecturers and student to ensure the fulfillment of a set of principles and rules of conduct or professional duties (ethics and deontology), of teaching and learn, respectively, within the Teaching and Learning Process (PEA). Therefore, promoting the best way to communicate among lecturer and students, from such interaction, the main goal of the PEA which is the effective learning of the essence of the subjects by the students.

**Key-word:** Pedagogical. Communication. Teaching and learning. Ethics. Deontology.

---

<sup>1</sup>. Mestre em Educação/Ensino do Português. Docente Assistente Universitária em exercício no Departamento de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes, na Delegação de Gaza, da Universidade Pedagógica de Moçambique. Email: [anadavidverdial@gmail.com](mailto:anadavidverdial@gmail.com).

## **1. Introdução**

A realização deste estudo insere-se no facto de nos dias de hoje, discutir-se acerca da qualidade de ensino e da formação dos professores que leccionam em diferentes níveis e modalidades de ensino. Para os docentes de cursos superiores, ressalta o ensino na universidade, marcado pela presença de profissionais de diversas áreas e, muitas vezes, sem disciplinas psico-pedagógicas nos currículos de pós-graduação que cursaram.

Desse modo, um grande problema se apresenta nas universidades, mais precisamente em universidades de formação de professores, como a Universidade Pedagógica (UP), no respeitante ao fazer pedagógico, pois a docência no ensino universitário requer uma formação didáctica; o conhecimento pedagógico que fundamenta a acção; o conhecimento de teorias educacionais; filosóficas e até mesmo psicológicas, norteadoras da prática. Portanto, há que se recorrer a profissionais (os pedagogos, os filósofos, os psicólogos) destas áreas para a aquisição de uma orientação específica na actuação prática como docentes, para o evitamento de um leccionar intuitivamente concebido. Quem parte para o Ensino Superior (ES) deve estar consciente de que deverá se formar para tal função de ensinar, que é bastante complexa.

Dos vários aspectos que criam a referida complexidade, nesta função, o presente estudo propõe-se analisar a comunicação pedagógica com um revestimento ético-deontológico. A nossa base para esta delimitação do assunto é a de que todo o exercício de elaboração de estratégias educacionais que visem a formação integral de um ser humano exige a contemplação do campo ético, pois a educação é concebida como promoção ou elevação da humanidade na sua perfeição moral do carácter. Portanto, o ensaio vai discutir o modo de fazer a comunicação pedagógica no ES, à luz de algumas bases ético-deontológicas.

## **2. Ética e deontologia profissionais: sua importância na comunicação pedagógica**

Esta parte do artigo justifica-se pelo facto de que toda a sociedade que deseja a consolidação do processo democrático por meio da educação, precisa de discutir a questão dos valores éticos e morais na formação das pessoas. Entretanto, qual seria o lugar da ética na formação de professores, no ES? A resposta à questão colocada solicita automaticamente não só a definição da ética e de uma das suas áreas, a deontologia, como também a demonstração do seu contributo no processo de formação de professores.

Ética é um termo que vem do grego *ethos*, significando carácter. Na visão de Velasco (2001) é vista como reflexão sistematizada sobre a moral, envolvendo duas dimensões: a pessoal e a social. Para Luckesi (2011) a ética é também percebida como um modo de agir do ser humano, na sua relação com tudo o que o cerca, compreendido filosoficamente. Ela manifesta um saber vivido e vivente que rege as relações das pessoas com tudo o que as cerca, podendo ser as outras pessoas, os outros seres vivos, o meio ambiente, etc.

Ética tem a ver com valores que direccionam a nossa acção na vida pessoal e colectiva. A educação ou mais concretamente a comunicação pedagógica é, sem dúvida, uma actividade que tem seu foco de actuação na *relação com o outro*. Nesse sentido, não há como agir na *relação com o outro* sem que questões éticas sejam tomadas em consideração. Nenhuma educação pode ser entendida como eticamente neutra, pois todo o valor pedagógico que adoptamos é caracterizado pela ordem ética.

Portanto, ética e educação formam um binómio inseparável no processo de construção social. Se a educação, como instituição social, faz a mediação entre os conteúdos historicamente elaborados pela humanidade e a formação integral do indivíduo, então, ela se torna intérprete, construtora e difusora de valores e sentidos. Nessa ordem de ideias, e como já foi dito, a educação é concebida como a que catapulta a humanidade na sua perfeição moral do carácter, pelo que não se pode cogitar a hipótese de se dissociar da eticidade. Assim, pode-se perceber também que sem o estudo ético, a formação do professor universitário ficaria destituída do respectivo objectivo.

As visões acima são secundadas por Mazula (2005) ao afirmar que ética é uma ciência que estuda os valores e virtudes do homem estabelecendo um conjunto de regras de conduta e de postura a serem observadas para que o convívio em sociedade possa se dar de forma ordenada e justa.

A partir do conceito de Mazula, pode-se entender que um contexto profissional é um lugar onde o estabelecimento de regras de conduta e de postura é obrigatória para uma convivência saudável e justa entre os intervenientes numa dada profissão. A mencionada técnica normativa é a deontologia. Este conceito, etimologicamente, advém do Latim *Deon* ou *Deontos* significando dever, obrigação, o quê fazer, e *logos* significa ciência. Deste modo, pode se definir a Deontologia como “ciência dos tratados”<sup>2</sup>- o conhecimento dos deveres

---

<sup>2</sup> Pinto In Direito profissional do advogado, Almedina, 2003.

tendo por base os juízos de aprovação ou desaprovação. Comungando e concretizando esta definição, Alonso (2008) afirma que a deontologia profissional constitui deveres e obrigações do profissional, aquilo que é preciso exigir de todo o profissional no desempenho das suas funções.

Em resumo, podemos compreender que a ética assume-se como superestrutura da Deontologia profissional, por um lado, e, por outro, como um farol que ilumina a moral em todas as dimensões da acção humana. Portanto, a ética e a deontologia profissionais devem ser garantidas na formação universitária, porque são um atributo maior do prestígio social de uma profissão. Os valores éticos mostram-se indispensáveis se quisermos elaborar estratégias educacionais orientadas à formação do homem em todas as vertentes.

A abordagem acima revela-se importante na construção da resposta à questão antes colocada: o lugar da ética e deontologia profissionais na educação, no Ensino Superior e na formação de professores seria, em toda a acção, levada a cabo por todos os que intervêm na área de educação, mais precisamente na sala de aulas. Dito de outro modo, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem (PEA), o docente e o estudante devem garantir o cumprimento do conjunto de princípios e regras de conduta ou deveres da profissão, de ensinar e de aprender, respectivamente, ou seja, as atitudes bem como as tarefas pedagógicas do docente e do estudante devem estar iluminadas pela ética e pela deontologia profissionais.

Aliando-se a sugestão acima à teoria sobre a comunicação no contexto pedagógico, segundo a qual toda a tarefa pedagógico-didáctica constitui um acto de comunicação, conclui-se que mesmo a comunicação no contexto de sala de aulas tem de seguir as normas éticas e deontológicas, possibilitando-se, deste modo, a eficiência e eficácia do PEA.

### **3. A comunicação pedagógica - através de actos pedagógicos**

Este conceito é visto de diferentes formas por vários teorizadores. Por um lado, Vandavelde (1982) *apud* Amor (2006), refere sobre o acto de comunicar, que “*as comunicações educativa e/ou pedagógica correspondem a usos particulares de linguagens, de sistemas de comunicação conhecidos e estudados em outros contextos, pelo que ensinar tem um sentido muito próximo de comunicar*”.

Bakhtin, por outro lado, apresenta-nos de forma objectiva três momentos em que a comunicação pedagógica precisamente se dá: o primeiro, é constituído pela comunicação

verbal, que é o fundamental veículo da educação, da formação contínua, encontrada sempre nas suas formas falada ou escrita. O segundo, é perfeito pela comunicação analógica, que visa fins expressivos e comunicativos, sendo que o docente utiliza indicações não linguísticas, reconhecidas pela sua turma, pois interpreta-as. Trata-se por exemplo, de variáveis entonativas e supra-segmentais da língua oral, em que o docente muda a entoação, a curva melódica da voz, o ritmo da fala e de atitudes corporais, em que se usa a mímica, os gestos, as movimentações dos membros do corpo, deslocações de um lado para o outro. O último momento é o incorporado pela comunicação áudio-escrito-visual, em que há uso de documentos sonoros e ou visuais- físicos ou electrónicos, sendo que estes últimos possam ser em programas informáticos-*softwares* e multimídia. (Bakhtin, 1994)

Avaliando estas propostas de Bakhtin, percebemos que apenas fazem a indicação dos conteúdos das matérias e não das metodologias, das técnicas, e das actividades. Ora, uma comunicação pedagógica deve se apresentar como um sistema heterogéneo, mesclando formas de expressão bem diferentes. Por exemplo, uma sequência de ensino pode apresentar a seguinte continuidade: uma exposição oral; o uso de um quadro; o questionamento que se faz a um estudante; a projecção comentada de *slides*; a realização de tarefas em grupo, a análise de documentos gráficos impressos; de novo uma exposição oral; etc. Em última instância, convém compreender que, num contexto pedagógico, a comunicação é feita através de uma multiplicidade de aspectos: a matéria; o objectivo de ensino ou de aprendizagem; a técnica; a estratégia; o recurso didáctico, quer como meio quer como material, o tempo; as condições ambientais; a atitude, quer do professor, quer do estudante; o acto de ensinar; etc. Portanto, são alguns dos vários elementos através dos quais se estabelece a comunicação pedagógica institucional.

A comunicação estabelecida entre o docente e o estudante, de um modo geral, é institucional, na medida em que deve respeitar os princípios profissionais e/ou regras que se circunscrevem nas características heterogéneas determinadas para uma dada acção pedagógica. De modo concreto, esta afirmação refere que cada profissional tem de ter uma linha deontológica para regular o exercício da profissão, de acordo com o código de ética de sua categoria (Mazula, 2005).

A partir deste pensamento, podemos inferir que na execução do PEA, os intervenientes (docente e o estudante) devem assumir a responsabilidade de garantir a ética e a deontologia

profissionais, porque são os principais elementos que prestigiam uma profissão. Assim, como existem competências e habilidades para cada profissão, também existem as competências e habilidades para ensinar, que devem ser alcançadas/disponibilizadas cumprindo-se alguns ditames. No caso do ES, estes encontram-se em planos curriculares, em planos estratégicos, em estatutos do funcionário em regulamentos académico e de carreira docente, etc.

Sendo o foco da nossa análise a comunicação pedagógica, pensamos que o cumprimento das normas circunscritas nos mencionados suportes documentais só se pode verificar na execução dos diferentes actos pedagógicos. Para uma melhor compreensão deste conceito – actos pedagógicos, liguemo-lo ao conceito de educar, que vem do Latim *educare*, significando conduzir de um estado a outro, e/ou modificar numa certa direcção o que é susceptível de educação, conforme é explicado por Libâneo (1994):

o ato pedagógico pode ser, então definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração) (...) (p.56)

Libâneo apresenta o acto pedagógico na mesma perspectiva já mencionada neste texto, a de ser uma acção que se materializa com base na concatenação de todos os elementos didácticos. E uma vez afirmado neste estudo, que a comunicação pedagógica é realizada com base nos referidos actos pedagógicos, a seguir apresentam-se alguns dos actos considerados mais frequentes e até “tradicionalistas” que caracterizam a comunicação na sala de aulas, no Ensino Superior – chamemo-os de pactos éticos do docente/estudante. Mesmo cientes de que na sala de aulas existem dois principais comunicadores (docente e estudante), no presente estudo, capitaliza-se a acção do docente, pelo facto de ser quem quase sempre introduz, orienta e controla as tarefas pedagógicas, sendo que de certo modo determine a linha em que se vai fazer uma dada comunicação; que deve visar a aprendizagem saudável e formação integral do estudante.

### **3.1 Conhecer muito bem o conceito de processo de ensino e aprendizagem**

De acordo com Perrenoud (2002) o objectivo máximo da docência é a aprendizagem de nossos estudantes. Por isso, chama atenção para a necessidade de o professor: ter clareza

sobre o significado de aprender; conhecer os princípios básicos da aprendizagem; saber o que se deve aprender actualmente; conhecer os pressupostos teóricos da aprendizagem; saber como aprender de modo significativo, de tal forma que a aprendizagem se faça com maior eficácia e maior fixação; saber como se aprende na educação superior, quais os princípios básicos de uma aprendizagem de pessoas adultas que valham para alunos do ES; conhecer o modo de integrar no processo de aprendizagem o desenvolvimento cognitivo, afetivo-emocional, de habilidades e a formação de atitudes; saber como aprender a aprender permanentemente. Portanto, para este autor, só deste modo o docente pode reconhecer devidamente o objecto que vai manusear, pois a aprendizagem constitui a sua maior preocupação.

### **3.2 Conhecer as Directrizes Curriculares**

Os intervenientes no ES deviam ter a consciência de que cada curso deve seguir as suas Directrizes Curriculares. Entretanto, estas nem sempre são do domínio dos docentes que actuam directamente nos cursos de graduação. Muitos inventam seus planos de ensino (planos temáticos) repetindo o que foi proposto no ano anterior, ou ainda pior, a partir de suas próprias constatações, sem que necessariamente haja preocupação com a formação almejada e prevista pelo plano curricular. O docente que toma esta atitude para fazer a planificação da educação e/ou do ensino, para além de a superficializar, cria-lhe um reducionismo e/ou uma inflação.

Planificar envolve um conjunto de habilidades específicas de análise, comparação, síntese, prospecção, extrapolação, criatividade, discernimento, perspicácia, etc. todas elas imperiosas para com certeza se identificar, inventariar e avaliar necessidades e alternativas de cursos de acção; estabelecer prioridades; definir objectivos; propor estratégias de acção; definir e articular todas as acções considerando-as o desdobramento das directrizes curriculares (Luck, 2011).

O domínio das directrizes curriculares pelo docente vai evitar, dentre outros aspectos, que este desenhe arbitrariamente o perfil de saída de seus estudantes. Portanto, para ser professor no ES, nos dias de hoje, o ponto de partida é o conhecimento das directrizes curriculares do seu curso e, em seguida, buscar, na Didáctica, os conhecimentos, a adequada planificação, para proporcionar aos estudantes a construção das competências e habilidades

necessárias à sua formação. Por sua vez, os estudantes dominando os planos curriculares, poderão conscientemente acompanhar o modo como se desenvolve a sua formação.

### **3.3 Orientar devidamente o seminário**

O seminário constitui uma actividade curricular que se destina a permitir a assimilação e inter-relação de um determinado tema com dados e informações obtidos através da pesquisa bibliográfica ou de um estudo de campo<sup>3</sup>. Incentivar os estudantes a pensarem filosoficamente não é uma tarefa fácil para os professores desempenharem e, de certo modo, é mais uma arte do que uma técnica, é uma arte que requer prática. O professor deve possuir habilidades para passar o conteúdo da matéria, incentivando-os ao estudo, fazendo-os levantar temas sobre o texto dado, discutindo e escrevendo, de acordo com o explicado por Lipman (1994): “*ensinar filosofia, implica fazer com que os estudantes levantem temas e, então, voltar a estes repetidamente, elaborando-os nas discussões dos estudantes à medida que as aulas se sucedam*”.

O seminário é uma construção processual que nos possibilita múltiplos ganhos pedagógicos, a destacar: a consolidação de valores morais como tolerância, respeito, generosidade, etc. entre os estudantes – através da criação de grupos de estudantes, que são seres humanos com diferentes características biopsicossociais. A capacitação de estudantes na iniciação à pesquisa. E, finalmente, o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa – como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos (cada um com estudantes de níveis diferentes em termos de capacidade) usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um dado assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas a aprenderem.

Para a consecução dos referidos ganhos pedagógicos, é necessário que o estudante seja consciencializado da importância dos mesmos, devidamente orientado na realização de tarefas preparatórias para um bom seminário. Portanto, o docente deve: ao dar o tema do seminário ao estudante, explicar-lhe como se planifica o seminário; apresentar-lhe os procedimentos de

---

<sup>3</sup> Regulamento Académico UP Moçambique.

mesclagem do que o tema pede e a informação ou dados que ele vai trazer; mostrar-lhe as fases do tratamento dessa mesma informação para culminar em seminário, mostrando as atribuições individuais no grupo; dizer-lhe qual deve ser o resultado que cada membro do grupo pode obter ao se envolver nas tarefas desenhadas; instruí-lo quanto ao modo de apresentar o seminário, informar qual deve ser a tarefa do resto da turma enquanto um grupo apresenta - como devem tomar as notas, o que capitalizar nas notas, etc.; aconselhar o estudante sobre que tratamento dar às questões que a turma lança ao grupo; informar-lhe como aprecia, avalia, sistematiza e classifica o seminário (Perenoud, 2002).

Para a materialização desta estratégia de ensino, são várias as orientações que se podem elencar, mas convém entender que o seminário deve levar o aprendente a saber conviver com os outros, saber aprender e saber investigar. Esta última habilidade – saber investigar, embora seja a que mais contribui para a autonomia científica do formando não é afincadamente desenvolvida por alguns docentes para que os estudantes dela se beneficiem. A referida falta de dedicação advém do facto de o docente entender que o aprendente não pesquisa, pois ele só acede à *internet* e copia as informações. Esta constatação é feita por um docente que antes não se auto questionou sobre o que já teria feito contra as razões dessa cópia? É seu dever procurar a razão dessa busca e transferência de informações da *internet* para o trabalho de seminário solicitado, pelo que deve reflectir e encontrar a solução viável. A reflexão feita pelo docente deve visar levá-lo a cumprir com a sua parte das atribuições no acto de ensinar, o que o levará à revisão do modo como orienta o seu estudante para o uso adequado da referida estratégia de ensino e aprendizagem.

### **3.4 Desenvolver uma saudável relação interpessoal e criatividade**

A aula não pode ser considerada apenas uma mera transferência de conhecimentos, importa também que haja uma preocupação com o conteúdo emocional e afectivo, que faz parte da facilitação da aprendizagem. O docente não transmite apenas informações ou faz perguntas, ele também deve ouvir os estudantes, tal como afirma Libânio (1994):

Não estamos falando da afetividade do professor para com determinados alunos, nem de amor pelas crianças. A relação maternal ou paternal deve ser evitada, porque a escola não é um lar. Os alunos não são nossos sobrinhos e muito menos filhos. Na sala de aula, o professor se relaciona com o grupo de alunos. Ainda que o professor necessite atender um aluno especial ou que os alunos trabalhem individualmente, a interação deve estar voltada para a

atividade de todos os alunos em torno dos objetivos e do conteúdo da aula (p. 251).

A escola, como um todo, passa por uma crise de sentido, uma vez que os estudantes não sabem porque vão a ela, a falta de significação do que é estudar, a evasão, a reprovação e a violência que existem nas mais diferentes formas acabam por transformar esta relação docente-estudante conflituosa e difícil de ser trabalhada. O docente pode abrandar este conflito, preocupando-se com o relacionamento emocional e afetivo. O aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os estudantes aproximam-se do docente, trocando ideias e experiências várias, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula. Assim, o relacionamento baseado na afetividade é, portanto, um relacionamento produtivo que auxilia docentes e estudantes na construção do conhecimento e tornando a relação entre ambos menos conflituosa, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e possam crescer.

Outrossim, o docente cria uma situação de comunicação entre os estudantes com um propósito educativo, buscando meios e caminhos, de acordo com o que a situação e a classe exigem; ele intervém pouco, muito ou nada, colocando os estudantes como sujeitos de sua reflexão, baseando-se da curiosidade natural. Atentamos então ao que Tiba, (1998) diz em relação a esta busca de meios e caminhos:

Ao perceber que não sabe, o ser humano tem a tendência natural de buscar meios de aprender, já que é dotado de inteligência e, em consequência, de curiosidade. Assim, o docente tem de conhecer este facto para se engajar nas associações destes dois atributos, dos quais surge a criatividade, que fornece a base para as grandes invenções da humanidade. O espírito aventureiro instiga às descobertas. (p.46)

### **3.5 Promover o trabalho cooperativo, observando a autoridade profissional**

Fazer seus estudantes se interessarem, buscarem e construírem o seu conhecimento, tal como Chauí (1980:39), orienta afirmando que “ao professor não cabe dizer *faça como eu*, mas *faça comigo*”.

Na visão construtivista, o estudante é o centro, devendo estar sempre mobilizado para pensar e construir o seu conhecimento, no entanto, esse enfoque construtivista não coloca o professor em segundo plano; pelo contrário, o seu papel é de máxima importância no PEA,

não sendo estudante e docente considerados iguais, pois aos docentes, cabe a direcção, a definição de objectivos e o controlo dos rumos da acção pedagógica, não se utilizando a autoridade de forma arbitrária, mas exercendo uma autoridade própria de quem tem zelo profissional e se responsabiliza pela qualidade do seu trabalho, não deixando os estudantes sem directividade e organização.

A disciplina e o equilíbrio devem ser mantidos em classe, para que a aprendizagem não seja prejudicada, e para que se desenvolva, no estudante, o auto-respeito, o autocontrolo e o respeito, ficando o docente atento para que certas situações não fujam ao limite. O professor deve utilizar a liderança controlando-a, no entanto, para não inibir a criatividade do estudante, cria uma relação de respeito mútuo e organiza sua metodologia de trabalho. A linha mestra de toda a acção educativa é libertadora por excelência, portanto, a meta prioritária da formação deve ser estimular no estudante aquelas capacidades intelectuais que possibilitem a autonomia em suas análises, tentando desenvolver a capacidade crítica de aprender a reflectir, de ser agente de seu próprio destino, ampliando horizontes culturais, transformando a própria realidade.

### **3.6 Evitar a dominância e subordinação**

O professor não pode ser autoritário a ponto de considerar que a sua palavra é a lei, pois quando há uma falha na comunicação entre docente-estudante, estudante-docente, poderá ocorrer o distanciamento das duas partes, o que poderá prejudicar a relação, uma vez que o diálogo é um elemento fundamental da aprendizagem. Esta afirmação é reforçada por Haydt (1995:87), afirmando que a atitude dialógica no PEA é aquela que parte de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o docente transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências anteriores do estudante. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou ressalta a situação que desencadeou a discussão.

Para exercer a autoridade, o docente deve saber da importância do seu trabalho e mesclar a sua autoridade com a afectividade, recorrendo, então, ao diálogo como forma de chegar ao resultado pretendido que será uma turma integrada, compenetrada e interessada. Podemos também reforçar a ideia da importância do diálogo trazendo o afirmado por FREIRE (1996):

(...) o fundamental é que professor e alunos saibam que a sua postura é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto falam ou enquanto ouvem. O professor deve usar do diálogo, que pode ser uma fonte de riquezas e alegrias, é uma arte a ser cultivada e ensinada. O professor deve ensinar que o diálogo só acontece quando os interlocutores têm voz ativa, e que se os interlocutores se limitarem a impor visões do mundo sem considerar o que o outro tem a dizer, não estarão praticando um diálogo. (p. 95).

### **3.7 Conhecer e diversificar os elementos didáticos**

Para favorecer a relação docente-estudante, há que o docente seguir uma série de regras. Por exemplo, é fundamental que se lembre de que cada situação de EA é única e irrepetível para o exercício constante de adequação das técnicas de ensinar a um dado contexto de aprendizagem com características particulares.

A particularidade dos referidos contextos é devida ao factor diversidade, sendo esta de natureza cultural; linguística; étnica; religiosa; socio-económica; de género; capacidades cognitivas, afectivas, psicomotoras, desejos, sensações, emoções, etc.; que caracterizam uma dada turma. Ora, estes elementos constituem a indispensável base para o processo de construção de conhecimento. O indivíduo utiliza os mencionados aspectos para que aprenda, pois é nestes em que se circunscrevem as experiências anteriores, os conhecimentos actuais, bem como os que estão por se construir. Neste sentido, o docente tem de conhecer as características biopsicossociais da sua turma para adequar a estas a sua acção docente. Isto é, seleccionar os elementos didáticos (métodos, objectivos, recursos didáticos, etc.) em função dessas características, e, desse modo, poder proporcionar uma aprendizagem eficiente e com menos acções pedagógicas excludentes, tal como diria uma estudiosa, (...)

numa turma multilingue e multicultural em que se ignoram as peculiaridades linguístico-culturais dos alunos, estes se vejam de todo vedados ao desenvolvimento dos saberes sócio-culturais veiculados pelas suas línguas autóctenes e ou através de troca de experiências entre os alunos que ora se encontram, comportando diferentes culturas. (Dias, 2008:3).

Portanto, o docente deve demonstrar a variedade de explicações para um mesmo fenómeno, ser flexível e capaz de adaptar o programa para cada situação que se apresente, relacionar sempre o conteúdo da unidade a ser ensinada com a experiência do estudante. Deve estar preparado (mais do que para a sociedade monocultural) para o atendimento da multiculturalidade e heterogeneidade que se verificam em contextos de aprendizagem. Que se oriente o PEA em função da mínima característica identitária de cada aluno, desenvolvendo-se uma educação humanizada.

### **3.8 Avaliar a aprendizagem com profissionalismo**

Éticamente, a avaliação exige do docente uma consciência adulta de um investimento muito grande em 3 responsabilidades principais: a primeira, garantir que os estudantes aprendam e se desenvolvam da melhor forma possível. Esta proeza acarreta que, sejam quais forem as condições existentes, o docente de modo incansável trabalhe para que os resultados da sua acção se afigurem sempre positivos, pois “*em sã consciência, ninguém pratica uma acção para obter resultados negativos*” (Luckesi, 2011:392).

A segunda responsabilidade ética do docente é garantir que os conteúdos das matérias do currículo sejam efectivamente aprendidos e com sucesso. Este pacto constitui a condição *sine qua non* para o docente aplicar uma prova. Muitos docentes preocupam-se mais com a realização das provas antes mesmo do alcance dos resultados da aprendizagem. Esta percepção é sustentada por Perenoud (2002:45) ao afirmar que “*uma prova só funciona como certificação, como testemunho de que o nosso estudante assimilou o que efectivamente tinha de aprender*”. O docente não se deve contentar com o facto de os estudantes terem um desempenho médio, deve fazê-los alcançar um desempenho integral.

A última responsabilidade ética prende-se com a necessidade de elaborar instrumentos de recolha de dados sobre avaliação implacável e justa, no concernente a aspectos seguintes: *Ligações* – que as perguntas tenham uma relação com os conteúdos negociados em sala de aulas. *Comunicação* – que as questões se apresentem numa linguagem clara e compreensível. *Exactidão* - no que se pode evitar dúvidas e equívocos, no que se solicita, pois o estudante não percebendo o que se pretende, não dará ao docente a verdadeira situação do seu estágio de aprendizagem. Assim, ter-se-á uma prova ou um instrumento incapaz de recolher os dados do desempenho do estudante. *Correção* – que o docente seja imparcial dando observações “*maduras*” e verdadeiras, nunca agressivas ou desqualificadoras, mas sim acolhedoras e construtivas de tal forma que os estudantes não sintam ameaça e ansiedade psicológica e saibam ter no docente um parceiro que deseja sua aprendizagem e trabalha nesse sentido.

### **4. Sintetizando**

O presente estudo, buscando contribuir para o modo adequado de estabelecer uma comunicação pedagógica no ES, aglutina os actos pedagógicos mais realizados em sala de

aulas. Ao encontro da teorização constante deste trabalho, o estudo apresenta o modo como os referidos actos devem ser executados para que se estabeleça uma comunicação pedagógica sã. Estes são aqui designados por *pactos éticos*, pois a sua descrição e apresentação foram feitas à luz da ética e da deontologia (de ensinar e aprender) profissionais.

Os oito pactos descritos traduzem-se num único que é a eficiência, particularmente da comunicação pedagógica no ES e, no geral, do PEA, o que significa a busca do sucesso através de um incessante investimento, quer do docente, quer do estudante, em soluções para as constantes dificuldades profissionais. O sucesso da comunicação pedagógica depende dentre vários factores do conhecimento que o docente e o estudante têm do contexto de EA, dos objectivos do EA, da ética e da deontologia profissionais e, sobretudo, do valor social que os resultados positivos alcançados têm. Que estes se lembrem sempre de que o sucesso educativo é directamente condicionado por um investimento adulto na construção dos referidos resultados positivos.

## **Referências**

- ALONSO, Augusto Hortal. *Ética das Profissões*. São Paulo, Edições Loyola, 2008.
- AMOR, Emília. *Didáctica do Português: Fundamentos e Metodologia*. Lisboa, Texto Editora, 2006.
- BAKHTIN, M. *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard, 1984.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. “*Ideologia e educação*”. in revista *Educação e sociedade* n.5, São Paulo, Cortez Editora/Associados, 1980.
- DIAS, H.N. *Saberes Docentes e Formação de Professores na Diversidade Cultural*. Maputo, Editora Imprensa Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.
- HAYDT, Regina Célia. *Curso de Didática Geral*. São Paulo, Ática, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, Cortez Editora, 1994.
- LIPMAN, M. *A filosofia na sala de aula*. São Paulo, Nova Alexandria, 1994.
- LUCK, Heloísa. *Planejamento em Orientação Educação*. 22. ed., Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem componente de ato pedagógico*. São Paulo, Cortez editora, 2011.
- MAZULA, Brazão. *Ética, Educação e Criação da Riqueza, uma Reflexão Epistemológica*. Maputo, Imprensa Universitária, 2005.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Artmed, 2000.
- UP MOÇAMBIQUE. *Regulamento Académico*. Maputo, UP, 2010.
- TIBA, Içami. *Ensinar aprendendo*. São Paulo, Editora Gente, 1998.
- VELASCO, Marina. *Ética do discurso: Apel ou Habermas?* Rio de Janeiro, Faperj/Mauad, 2001.

## Métodos de ensino e de aprendizagem: Um estudo realizado na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane em 2017

*Horácio Luís Respeito<sup>4</sup>*

*Geraldo Deixa<sup>5</sup>*

### Resumo

Este artigo discute os métodos de ensino usados pelos professores que leccionam nos Cursos de Licenciatura em Ensino na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane (UPQ). O estudo é do tipo qualitativo e foi realizado em 2017, com a finalidade de identificar e analisar a metodologia mais usada pelos professores em salas de aulas. Para a recolha de dados, administrou-se um questionário semi-estruturado para 200 estudantes de Licenciatura em Ensino de Português, Matemática, Biologia, Física, Geografia, História, Francês, Inglês e Filosofia. Os dados apurados apontam que os professores usam mais a metodologia de aula dialogada, trabalhos em grupo e debates. Da análise dos dados verificou-se ainda que há interdependência da aula dialogada com a aprendizagem baseada em problemas, leitura e discussão de textos com trabalhos em grupo. Com isso, sugere-se que os professores usem igualmente, as práticas e experiências laboratoriais.

**Palavras - Chave:** Métodos. Ensino Superior. Formação do Professor.

### Abstract

This article discusses the teaching methods used by the teachers who teach in the undergraduate Courses in Teaching at the Pedagogical University, Quelimane Delegation. The study is of the qualitative type and was carried out in 2017, in order to identify and analyze the methodology most used by teachers in classrooms. For data collection, a semi-structured questionnaire was administered to 200 undergraduate students in Portuguese, Mathematics, Biology, Physics, Geography, History, French, English and Philosophy. The data fetched, show that teachers use more the methodology of dialogues, group work and debates. From the analysis of the data it was also verified that there is interdependence of the dialogue class with problem-based learning, reading and discussion of texts with group work. With this, it is suggested that teachers also use laboratory practices and experiences.

**Keywords:** Methods. Higher Education. Teacher Training.

---

<sup>4</sup>Mestrando em Educação/Currículo na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane (UPQ), 2017. Licenciado em Química Marinha na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2015. Facilitador de Química Orgânica na Universidade Católica de Moçambique (UCM) - Centro de Ensino a Distância de Quelimane (CEDQ). Formado em Biologia no modelo 12<sup>a</sup>+1 na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane. Email: [horaciorespeito32@gmail.com](mailto:horaciorespeito32@gmail.com)

<sup>5</sup>Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil, 2014, com especialização em Educação Matemática. Linha de Pesquisa: formação de professores de Matemática. Pesquisador do Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE) da Universidade Pedagógica, Coordenador do Centro de Pesquisa da UP-Quelimane e Coordenador do Curso de Mestrado em Educação/Currículo na UP-Quelimane. Professor, actuando na Graduação e na Pós-graduação na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane. Email: [gdeixa@gmail.com](mailto:gdeixa@gmail.com)

## **Introdução**

O presente artigo analisa os métodos de ensino usados pelos professores que leccionam os Cursos de Licenciatura em Ensino de Português, Matemática, Biologia, Física, Geografia, História, Francês, Inglês e Filosofia na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane (UPQ).

A ideia de desenvolver esta pesquisa surgiu em 2009, quando entrei no curso de Biologia, modelo 12<sup>a</sup> classe +1 ano, na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane. Confrontei-me, ao longo das aprendizagens, com as metodologias que não permitiam o aluno criar uma reflexão crítica no decurso das aulas.

Entretanto, nos anos 2012 a 2015 quando ingressei na Escola Superior de Ciências Marinhas e Costeiras na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), notei, que os métodos de aprendizagem usados pelos professores não diferiam com os aplicados na UP, portanto, ambas instituições de ensino pautavam pelos métodos centrados no professor.

Conforme LACANALLO *et al.* (2007), as informações transmitidas pelo professor num ensino tradicional são gravadas pelo aluno para que este possa reproduzi-las posteriormente, sem questionamento e nem discussão, com o propósito de formar o homem para manter a ordem social vigente.

No entanto, em 2017 as discussões em sala de aula em torno das Metodologias de Ensino no Módulo de Metodologia do Ensino Superior, ministrado no Curso de Mestrado em Educação/Currículo, fui percebendo da existência de vários métodos de ensino, bem como, a pertinência de seu uso na aprendizagem. Foi com base nessas constatações que cresce o interesse de reflectir sobre as metodologias empregues, sobretudo na UPQ.

Todavia, o uso de métodos de ensino centrados no professor poucas vezes responde às expectativas da comunidade académica. Por isso, o Plano Estratégico de Educação (PEE) em Moçambique, de 2012-2016, relativamente ao Ensino Superior, defende a necessidade de,

Promover a participação e o acesso a um ensino superior que responde às necessidades para o desenvolvimento socioeconómico do país, garantindo a sua eficácia, equilíbrio e sustentabilidade; Consolidar o subsistema existente na perspectiva de melhorar a sua eficiência interna; melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem e, reforçar a capacidade de governação, financiamento, administração e monitoria do subsistema a todos os níveis (PEE, 2013: 55- 61).

Neste caso, é importante pensar num Ensino Superior voltado para uma acção real do aluno, de modo que ele aprenda a aprender, agindo de forma autónoma ao longo da vida e, perguntando-se sobre o que, onde, como, com quem e quando aprender. Perante as inquietações que irão surgir, o estudante poderá ganhar curiosidade e capacidade de encontrar soluções por meio da reflexão. É esta reflexão que irá fornecer uma relação intrínseca entre o professor e o aluno, no ensino e aprendizagem.

Para SCHÖN (2000), essa relação entre o professor e o aluno ocorre de forma horizontal com a necessidade de aplicação de, conhecimento na acção, a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção.

Daí que MEDEIROS & FERNANDES (2017), afirmam que a ligação entre professor e aluno pode acontecer de forma horizontal quando há consideração e valorização das revelações de conhecimento entre alunos e professores sem sobreposição de nenhum deles como detentor absoluto do conhecimento.

De forma específica, o artigo pretende identificar e analisar a metodologia mais usada pelos professores em salas de aulas, nos Cursos de Licenciatura em Ensino.

Portanto, com base nos levantamentos feitos, apresenta-se a seguinte questão de investigação: *Que métodos de ensino são empregues pelos docentes da Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane?*

Para responder-se à questão colocada, recorreu-se a abordagem qualitativa com enfoque descritivo, e aplicou-se um questionário semi-estruturado aos alunos do 4º ano em nove Cursos ministrados na UP- Quelimane.

Assim, o artigo estrutura-se em três (3) partes, nomeadamente: a introdução, o desenvolvimento e as considerações finais.

### **Abordagem tradicional**

GIL (2008), afirma que, durante muito tempo dominou no âmbito do Ensino Superior a crença de que para se tornar um bom professor do Ensino Superior, basta dispor de comunicação fluente e sólidos conhecimentos relacionados à disciplina que pretende leccionar.

Porém, estudos recentes sobre o ensino, indicam que um professor do Ensino Superior não precisa unicamente de sólidos conhecimentos na área em que pretende leccionar, mas

também, de competências pedagógicas suficientes para tornar o ensino e aprendizagem mais activo (OLISKOVICZ & PIVA, 2012).

No quadro abaixo (1) descrevemos, a partir da perspectiva do LEÃO (1999), as características e tendências pedagógicas na prática escolar do modelo tradicional.

**Quadro 1.** Características do modelo tradicional

<b>Características</b>	<b>Tendências Pedagógicas</b>
<b>Função da Escola</b>	A actuação da escola consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para assumir sua posição na sociedade; o compromisso da escola é com a cultura, os problemas sociais pertencem à sociedade; o caminho cultural em direcção ao saber é o mesmo para todos os alunos desde que se esforcem.
<b>Conteúdos de Ensino</b>	São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades; as matérias de estudo visam preparar o aluno para a vida, são determinadas pela sociedade e ordenadas na legislação; os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais; é criticada pelo intelectualismo e carácter enciclopédicoa.
<b>Métodos</b>	Baseiam-se na exposição verbal da matéria e/ou demonstração; tanto as exposições quanto a análise da matéria são feitas pelo professor; os passos a serem observados são: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação; a ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas e na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.
<b>Relação professor-aluno</b>	Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula; o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio.
<b>Pressuposto de Aprendizagem</b>	A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida; os programas devem ser dados numa progressão lógica, sem levar em conta as características próprias de cada idade; a aprendizagem é receptiva e mecânica, utilizando-se muitas vezes a coacção; a retenção do material ensinado é garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria; a transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores; a avaliação se dá por verificações de curto e longo prazo: arguição, tarefa de casa, provas escritas, trabalhos de casa.
<b>Revelações da prática escolar</b>	Essa pedagogia, chamada pelo autor de Pedagogia Liberal Tradicional, é viva e actuante em nossas escolas; na descrição apresentada aqui incluem-se as escolas religiosas ou leigas que adoptam uma orientação clássico-humanista ou uma orientação humano-científica, sendo que esta se aproxima mais do modelo de escola predominante em nossa história educacional.

Fonte: LEÃO (1999).

A característica apresentada no quadro 1 permite-nos afirmar que, os conhecimentos são repassados do professor para aos alunos. Nesse sentido, há possibilidade de ocorrência da

postura autoritária por parte do professor e a atitude receptiva dos alunos, impedindo a comunicação entre eles no decorrer da aula.

Com isso, para GEMIGNANI (2012:1), o grande desafio do século na área do ensino é a utilização de metodologias inovadoras capazes de alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado. Essa necessidade surge da complexidade dos problemas actuais que determinam a aquisição de competências relacionadas à colaboração, interdisciplinaridade, trabalho globalizado (MEDEIROS & FERNANDES, 2017).

### **Metodologias de Ensino superior**

As Instituições de Ensino Superior (IES) precisam de professores e estudantes preparados para utilizarem estratégias e ferramentas pedagógicas diferenciadas nas actividades curriculares e extra-curriculares.

MACEDO (1994), considera quatro pontos fundamentais para o professor do Ensino Superior:

- Tomar a consciência do que faz ou pensa a respeito de sua prática pedagógica;
- Ter uma visão crítica das actividades e procedimentos na sala de aula e dos valores culturais de sua função docente;
- Adoptar uma postura de pesquisador e não apenas de transmissor e,
- Ter um melhor conhecimento dos conteúdos escolares e das características de aprendizagem de seus alunos.

Para a execução desses aspectos, é necessário que o professor tenha um conhecimento sólido da sua área de actuação, seja criativo e reflexivo. É neste contexto que MEDEIROS & FERNANDES (2017) relatam a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), como sendo um método pelo qual o aluno utiliza uma situação-problema como estímulo para aprender. Por meio da ABP, o aluno faz uma análise inicial de um problema, seguidamente define seus objectivos de aprendizagem, buscando informações para abordá-los, discutir e compartilha o que aprendeu. O aluno participa activamente no processo de construção do conhecimento para que haja aprendizagem expressiva. O esforço do professor volta-se para a orientação e apoio, fornecendo modelos e cenários favoráveis à aprendizagem do aluno, em níveis adequados de complexidade e relevância.

Conforme CYRINO & TORALLES (2004), a ABP incide na visão construtivista do conhecimento, onde o professor desempenha o papel de provocador do raciocínio do aluno, viabilizando interações activas com o conhecimento que resulta em uma aprendizagem convincente. Por isso, esta provocação do professor liberta e estimula também a capacidade de ser responsável por sua própria formação, mais do que apropriação do conteúdo para que o aluno aprende a aprender.

O quadro abaixo (2) apresenta algumas metodologias que ANASTASIOU & ALVES (2004: 79), PETRUCCI & BATISTON (2006: 289-294) e MARION & MARION (2006: 46)<sup>6</sup> apontam como potenciais para uso no Ensino Superior.

**Quadro 2.** Algumas metodologias de ensino no Ensino Superior

<b>Metodologias</b>	<b>Descrição</b>
<b>Aula expositiva dialogada</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 79)	É uma exposição do conteúdo, com a participação activa dos estudantes. O professor leva os estudantes a questionarem, interpretarem e discutirem o objecto de estudo, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade.
<b>Estudo de texto</b> (ANASTASIOU & ALVES 2004: 80).	É a exploração de ideias de um autor a partir do estudo crítico de um texto e/ou a busca de informações e exploração de ideias dos autores estudados.
<b>Portfólio</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 81).	É a identificação e a construção de registo, análise, selecção e reflexão das produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios/dificuldades em relação ao objecto de estudo, assim como das formas encontradas para superação.
<b>Mapa conceitual</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 83).	Consiste na construção de um diagrama que indica a relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre os conceitos pertinentes à estrutura do conteúdo.
<b>Ensino à distância</b> (PETRUCCI & BATISTON, 2006: 289-294).	Correspondência sem apoio ou tutoria, pela comunicação apenas entre educador e educando, até os métodos mais sofisticados, que incluem esquemas interactivos de comunicação não presencial via satélite, ou por redes de computadores.
<b>Resolução de exercícios</b> (MARION & MARION 2006: 46).	O estudo por meio de tarefas concretas e práticas tem por finalidade a assimilação de conhecimentos, habilidades e hábitos sob a orientação do professor.
<b>Ensino em pequenos grupos</b>	Consiste em separar a turma em pequenos grupos, para facilitar a discussão. Assim, despertará no aluno a iniciativa de pesquisar, de

<sup>6</sup>Apud. MAZZIONI (2013).

(PETRUCCI & BATISTON, 2006: 278-279).	descobrir aquilo que precisa aprender.
<b>Seminário</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 90).	É um espaço em que as ideias podem germinar ou ser semeadas. Portanto, espaço onde um grupo discuta ou debata temas ou problemas que são colocados em discussão.
<b>Estudo de caso</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 91).	É a análise minuciosa e objectiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos.
<b>Simpósio</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 93).	É a reunião de palestras e prelecções breves apresentada por várias pessoas. Possibilita o desenvolvimento de habilidades sociais, de investigação, amplia experiências sobre um conteúdo específico, desenvolve habilidades de estabelecer relações.
<b>Palestras</b> (MARION & MARION, 2006: 42); (PETRUCCI & BATISTON, 2006: 288-289)	Discussão, perguntas, levantamento de dados, aplicação do tema na prática, partindo da realidade de quem faz palestra.
<b>Fórum</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 95).	Consiste num espaço do tipo “reunião”, o grupo tem a oportunidade de participar do debate de um tema ou problema determinado. Pode ser utilizado após a apresentação ou projecção de um filme, discutir um livro ou facto histórico, um artigo de jornal, uma visita ou uma excursão.
<b>Discussão e debates</b> (MARION & MARION, 2006: 42-44).	Sugere aos educandos a reflexão acerca de conhecimentos obtidos após uma leitura ou exposição, dando oportunidade aos alunos para formular princípios com suas próprias palavras, sugerindo a aplicação desses princípios.
<b>Estudo do meio</b> (ANASTASIOU & ALVES, 2004: 97).	É um estudo directo do contexto natural e social. Cria condições para o contacto com a realidade, propicia a aquisição de conhecimentos de forma directa, por meio da experiência vivida.
<b>Exposições, excursões e visitas</b> (MARION & MARION, 2006:37-38); (PETRUCCI & BATISTON, 2006: 276-277)	Participação dos alunos no trabalho de campo; Visualização, da teoria na prática; pensamento criativo do aluno e visão crítica da realidade em que ele se insere.
<b>Ensino individualizado</b> (PETRUCCI & BATISTON, 2006: 294-298).	O ensino individualizado é a estratégia que procura ajustar o processo de ensino-aprendizagem às reais necessidades e características do discente.

**Fonte:** Adaptação de vários autores conforme a indicação na primeira coluna.

O professor deve sofrer mudança de atitudes na mediação dos conhecimentos, deixando o aluno reflectir durante o processo de ensino e aprendizagem (PEA) e usando as suas habilidades e a criatividade para resolver os problemas concretos e imediatos do seu quotidiano.

No dizer de FREIRE (1983:35), não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e põe-nos pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos e acrescentando a este mundo algo que fazemos.

### **Formação de professor**

Formar o professor como educador e profissional consciente, com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos, constitui o objectivo central do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique plasmado na alínea e) do artigo 3 da Lei nº 6/92 de 6 de Maio. Neste documento está claro que,

a formação do professor não se pode reduzir à sua dimensão académica ou seja, a aprendizagem de conteúdos organizados por disciplinas. Ela deve integrar a componente prática e reflexiva que lhe permita o reconhecimento dos principais caminhos a percorrer no contacto com o ambiente da prática profissional. Deve, ainda, facultar experiências que estimulem a mobilização, a integração dos conhecimentos e o desenvolvimento da capacidade de compreensão do real através da observação e da intervenção dos formandos (INDE, 2006: 4).

Com efeito, PEREIRA (2008: 6) alerta que, o professor deve criar horizontes no aluno conectando-o ao mundo educacional, visto que, a visão do mundo educacional traz ao professor um intenso movimento de desafios para assumir a postura de constante pesquisa, no sentido de equacionar as demandas do exercício profissional, rumo à permanente reflexão e reconstrução da prática pedagógica.

Assim, a reconstrução do conhecimento dentro da sala de aulas ou fora, depende dos sujeitos envolvidos, isto é, depende do professor, dos alunos e da própria instituição de ensino. Daí que, cabe à universidade ajudar os estudantes a viverem seu destino (MORIN, 2004: 82).

Para BEHRENS (2005), as exigências do mundo moderno impulsionam,

um redimensionamento da acção docente para atender às necessidades da sociedade no século XXI, embora se constate que o ensino nas universidades ainda está desordenado em relação às exigências que o mundo contemporâneo lhe traz, com práticas extremamente reprodutivistas, ultrapassadas e desconectadas da dinamicidade e complexidade da realidade (BEHRENS, 2005: 63).

É com base na dinamicidade e complexidade da realidade que o conceito de educação ao longo da vida, conforme DELORS (2010: 12-31), aparece como uma das chaves de acesso

ao século XXI. Para superar a distinção tradicional entre educação inicial (aquela que é oferecida às crianças nos primeiros contactos com a escola, por exemplo, nos jardins da infância, creches, nas oficinas de artes e de expressão, entre outros) e educação permanente (produção de conhecimentos científicos para resolver problemas sociais), dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação.

DELORS (2010), realça a educação ao longo da vida baseada em quatro pilares:

i) Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida; ii) Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho; iii) Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizar projectos comuns e preparar-se para administrar conflitos no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; iv) Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (*Ibid.*, 2010:12-31).

Estes pilares, permitem o professor avaliar as atitudes do aluno na sala de aulas e no PEA, como ilustra o quadro abaixo (3).

**Quadro 3.** Triplo movimento

<b>Triplo Movimento</b>	<b>Caracterização</b>
<b>O conhecimento na acção</b>	É o conhecimento prático que se mostra nas acções quotidianas do professor.
<b>A reflexão na acção</b>	Se realiza constantemente, pois o professor precisa tomar atitudes imediatas na sala de aula perante situações do dia-a-dia que enfrenta
<b>Reflexão sobre a acção</b>	É a reflexão futura, sobre as características e processos de acção desenvolvidos.

**Fonte:** SCHÖN (2000).

Os níveis de conhecimento aventados por Schön, mostram que a atitude do professor é uma submersão complexa na prática pedagógica, na qual ele e os seus alunos envolvem-se de maneira afectiva e cognitivamente na matéria em estudo.

### **Procedimentos metodológicos**

Como foi referido anteriormente, o presente artigo discute os métodos de ensino usados pelos professores que leccionam nos cursos de licenciatura em Ensino, ministrados pela UPQ.

A UPQ administrou em 2017, 27 cursos de Licenciatura em Ensino, em diferentes especialidades. Nesta pesquisa trabalhou-se somente com 9 cursos.

A pesquisa envolveu 200 de um universo de 430 estudantes, distribuídos pelos nove cursos. A escolha desses estudantes justifica-se pelo facto de eles terem aprofundamento das matérias relativas a didáctica e terem acompanhado na íntegra os passos e metodologias do PEA em suas salas de aulas e por serem finalistas desses Cursos.

A escolha da UPQ fundamenta-se no facto de ser uma instituição vocacionada na formação de professores e que, de princípio, todos os docentes que leccionam nesta instituição de Ensino Superior deveriam possuir formação psicopedagógica.

Para a recolha de dados, administrou-se um questionário semi-estruturado a 200 estudantes do 4º ano do curso regular<sup>7</sup>. O questionário era composto por perguntas fechadas e abertas. Com as perguntas fechadas, visou-se identificar as metodologias mais utilizadas em sala de aulas pelos professores. O instrumento foi estruturado de acordo com a 5ª escala de *Likert* (LIKERT, 1932: 1- 55), pois, permite desenvolver ao inquiridor/inquirido um conjunto de afirmações com maior grau de conformidade.

Para as perguntas abertas, pretendeu-se conhecer o perfil do estudante (idade, género e o curso que frequenta) e as possíveis sugestões sobre as metodologias de ensino e de aprendizagem.

O questionário não passou por um processo de validação por se tratar de um documento usado pelo Centro Académico de Ciências do Estado na Faculdade de Direito (CACE/UFMG, 2013). Portanto, tratou-se de uma réplica para o contexto moçambicano, daí que, foi necessária somente a adaptação do vocabulário utilizado no âmbito moçambicano.

---

<sup>7</sup>São cursos de modalidade presencial.

Para a recolha de dados, primeiro solicitou-se uma autorização à Direcção da UPQ. Após a autorização entrou-se em contacto com as turmas. De seguida, em cada turma envolvida pediu-se a autorização do docente para a administração do questionário, tendo sido antes explicado o objectivo da pesquisa. A devolução dos questionários preenchidos aos pesquisadores efectuou-se no dia seguinte.

Aos estudantes foram explicados os objectivos e a maneira de preenchimento do questionário. Foi garantido anonimato, por meio da omissão dos nomes dos sujeitos envolvidos. O procedimento descrito anteriormente foi aplicado nas nove turmas envolvidas.

Dos 200 questionários distribuídos, teve-se o retorno de 151. Esse número considerou-se como amostra. Os dados foram apresentados em tabelas e gráficos de barras. Para a análise desses dados recorreu-se ao pacote *SPSS* versão 21. A seguir apresenta-se o instrumento de recolha de dados utilizado nesta pesquisa.

### **Questionário**

Caro estudante, o presente questionário visa recolher a sua opinião em relação às metodologias de ensino e de aprendizagem utilizadas pelos seus professores em sala de aulas. Agradecemos que responda com clareza todas as perguntas. O objectivo deste inquérito é melhorar o ensino e aprendizagem em seu Curso.

#### **1. Perfil do estudante**

1.1. Indique a idade, o género, o curso e o ano que frequenta.

Idade \_\_\_\_\_

Género \_\_\_\_\_

Curso \_\_\_\_\_

Ano que frequenta \_\_\_\_\_

## 2. Metodologia de ensino utilizada em salas de aulas

2.1. Assinala com um Círculo em uma e única Pontuação, a metodologia de ensino utilizada em sua sala de aulas pelos seus professores.

Metodologias de ensino e aprendizagem	Pontuação				
	Discordo fortemente	Discordo	Sem opinião	Concordo	Concordo fortemente
Aula expositiva	1	2	3	4	5
Aula dialogada	1	2	3	4	5
Apresentação de trabalho	1	2	3	4	5
Leitura e discussão de textos	1	2	3	4	5
Aprendizagem Baseada em Problemas	1	2	3	4	5
Resolução e discussão de exercícios	1	2	3	4	5
Estudo em seminário	1	2	3	4	5
Trabalho em grupo	1	2	3	4	5
Actividades práticas simuladas	1	2	3	4	5
Debates	1	2	3	4	5
Ensino baseado em projecto	1	2	3	4	5
Estudo de caso	1	2	3	4	5
Portfólio	1	2	3	4	5
Mapa Conceitual	1	2	3	4	5
Palestras	1	2	3	4	5
Simpósio	1	2	3	4	5
Ensino a Distância	1	2	3	4	5

Fonte: LIKERT (1932).

2.2. Indique se possível, outras metodologias de ensino e aprendizagem que são importantes para o professor aplicar na sala de aulas.

---

---

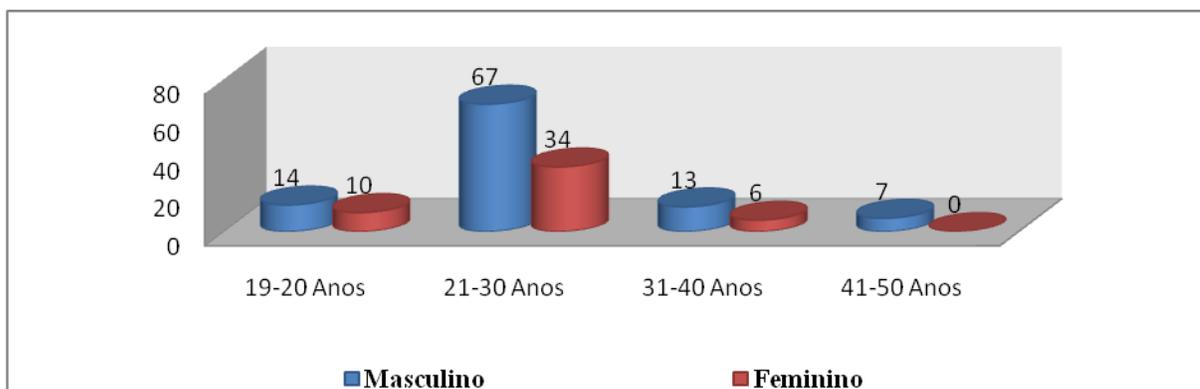
### Apresentação e discussão dos dados

Esta parte apresenta o perfil do estudante, as metodologias usadas pelos professores na sala de aulas e as possíveis sugestões.

## Perfil do estudante

O gráfico abaixo (1) mostra a idade e género.

**Gráfico 1:** Perfil do estudante



**Fonte:** Dados da pesquisa

O gráfico 1 indica o perfil dos estudantes que frequentam o curso de Licenciatura em Ensino, na UPQ. Estes estudantes têm idades que variam entre 19 e 50 anos. O maior número dos estudantes que frequenta a Licenciatura em Ensino tem idade que varia entre 21 a 30 anos. E o menor número dos estudantes tem idade que varia entre 41 a 50 anos.

## Metodologia de ensino utilizada em sala de aulas

Nesta secção apresentam-se as metodologias mais usadas pelos professores na perspectiva dos estudantes.

**Tabela 1.** Metodologias que os professores mais usam em sala de aulas

Metodologia de Ensino	Concordo		Concordo fortemente		Total <sup>8</sup>	%	TOTAL
		%		%			
Aula expositiva	46	30.5	33	21.9	146	96.7	
Aula dialogada	62	41.1	72	47.7	150	99.3	
Apresentação de trabalho	66	43.7	65	43	148	98	
Leitura e discussão de textos	63	41.7	34	22.5	146	96.7	

<sup>8</sup> Este total é parcial, porque durante o processamento o pacote SPSS versão 21, não reconheceu as questões mal preenchidas.

Aprendizagem Baseada em Problemas	42	27.8	28	18.5	142	94	151
Resolução e discussão de exercícios	65	43	47	31.1	143	94.7	
Estudo em seminário	71	47	55	36.4	150	99.3	
Trabalho em grupo	55	36.4	72	47.7	150	99.3	
Actividades práticas simuladas	66	43.7	37	24.5	144	95.4	
Debates	56	37.1	62	41.1	149	98.7	
Portfólio	39	25.8	19	12.6	151	100	
Palestras	51	33.8	29	19.2	150	99.3	
Simpósio	51	33.8	27	17.9	150	99.3	

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os dados da tabela 1, apontam que os professores usam mais a aula dialogada, trabalhos em grupo e debates. Preferem também, a aula expositiva, apresentação de trabalhos, leitura e discussão de textos, aprendizagem baseada em problemas, resolução e discussão de exercícios, ensino em seminário, actividades práticas simuladas, portefólio, palestras e simpósio.

**Tabela 2.** Metodologia que os professores pouco usam em sala de aulas

Metodologia de ensino	Discordo fortemente		Discordo		Sem opinião		Total <sup>5</sup>	%	TOTAL
		%		%		%			
Ensino baseado em projecto	24	15.9	35	23.2	47	31.1	151	100	151
Estudo de caso	25	16.6	36	23.8	46	30.5	148	98	
Mapa Conceitual	23	15.2	17	11.3	62	41.1	148	98	
Ensino a Distância	47	31.1	31	20.5	29	19.2	150	99.3	

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Os dados apontam que 31.1%, 30.5% e 41.1% dos estudantes, não opinaram sobre o ensino baseado em projecto, estudo de caso e mapa conceitual, respectivamente. E, 31.1% dos estudantes, discordaram fortemente que poucas vezes os professores usa a metodologia de Ensino a distância.

### **Cruzamento entre as metodologias de ensino e de aprendizagem**

Para a percepção dos dados colhidos, objectivou-se fazer um cruzamento entre a aula expositiva com a aula dialogada, aula dialogada com aprendizagem baseada em problemas (ABP) e leitura e discussão de textos com trabalho em grupo, como vem abaixo na tabela 3.

**Tabela 3.** Aula Expositiva *versus* Aula Dialogada

		Aula Expositiva	Aula Dialogada
Aula Expositiva	Pearson Correlation	1	.046
	Sig. (2-tailed)		.581
	N	146	145
Aula Dialogada	Pearson Correlation	.046	1
	Sig. (2-tailed)	.581	
	N	145	150

**Fonte:** Dados da pesquisa.

Cruzou-se a metodologia expositiva com a aula dialogada, e verificou-se que não há conexão nestas metodologias, porque  $p: >0.05^9$  como se vê na tabela 3. A ausência da relação entre estas metodologias, deve-se à falta de espaço de diálogo entre professor e os estudantes, ou seja, o professor é detentor de conhecimento, predominando o modelo tradicional no ensino (LEÃO, 1999).

Abaixo (tabela 4) segue o cruzamento da aula dialogada *versus* aprendizagem baseada em problemas.

**Tabela 4.** Aula Dialogada *versus* Aprendizagem Baseada em Problema

		Aula Dialogada	Aprendizagem Baseada em problemas(ABP)
Aula Dialogada	Pearson Correlation	1	.216**
	Sig. (2-tailed)		.010
	N	150	141
Aprendizagem Baseada em problemas (ABP)	Pearson Correlation	.216**	1
	Sig. (2-tailed)	.010	
	N	141	142

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

**Fonte:** Dados da pesquisa

Os dados acima, mostram que existe uma forte relação entre aula dialogada e a aprendizagem baseada em problemas (ABP) isto é,  $p: < 0,05$ . Esta informação mostra que,

---

<sup>9</sup>Correlação de Pearson ( $p$ )

durante as aulas os professores dão liberdade aos estudantes e há interação entre eles. Ou seja, o professor é aberto durante as aulas, de modo que o estudante procure a fundamentação da lição a partir da interação com colegas e das leituras que efectua.

A seguir ilustra-se a correlação entre leitura e discussão de textos *versus* trabalhos em grupo.

**Tabela 5.** Leitura e Discussão de Textos *versus* Trabalhos em grupo

		Leitura e Discussão de textos	Trabalho em Grupos
Leitura e Discussão de textos	Pearson Correlation	1	.152
	Sig. (2-tailed)		.068
	N	146	145
Trabalhos em Grupos	Pearson Correlation	.152	1
	Sig. (2-tailed)	.068	
	N	145	150

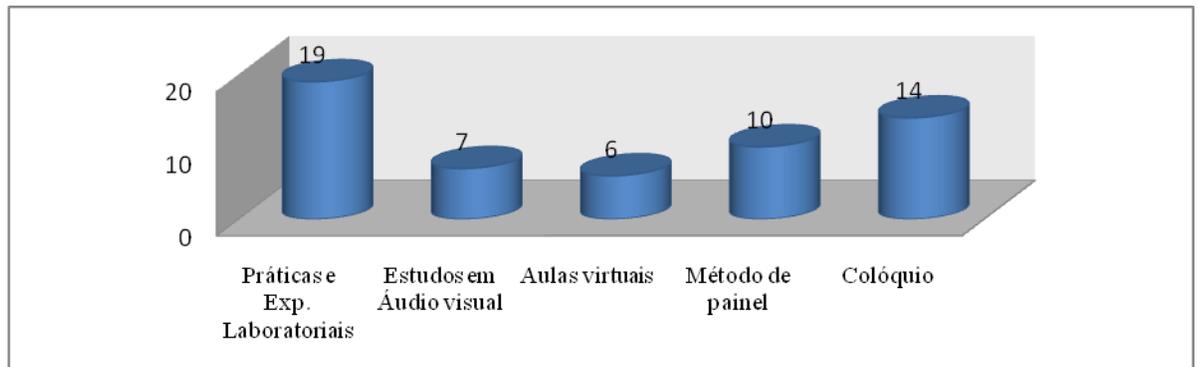
**Fonte:** Dados da pesquisa.

Feito o cruzamento entre a metodologia de leitura e discussão de textos *versus* trabalhos em grupo, verificou-se que há uma interdependência entre eles, pois,  $p < 0,05$ . Evidentemente, seria impossível fazer-se os trabalhos em grupo sem a leitura de textos, muito menos a sua discussão, visto que o aluno aprende melhor lendo e compartilhando a informação com outros, por meio de diálogo. Essa constatação testa a necessidade de uma prática reflexiva em sala de aulas (SCHÖN, 2000).

### **Estratégias sugeridas pelos alunos**

O gráfico 2 que se segue, mostra as sugestões sobre as estratégias do ensino e de aprendizagem em sala de aulas.

**Gráfico 2:** Estratégias sugeridas pelos estudantes



**Fonte:** Dados da pesquisa.

Dos 151 inquiridos apenas 19 sugerem as práticas e experiências laboratoriais, 14 inquiridos sugerem colóquio, 10 método de painel, 7 estudos em áudio visual e 6 inquiridos sugerem a aula virtual.

### **Considerações finais**

Após a análise dos dados constatou-se que, os professores usam mais em salas de aulas a metodologia de aula dialogada, trabalhos em grupo e debates. Alternadamente, preferem também: a aula expositiva, apresentação de trabalhos, leitura e discussão de textos, aprendizagem baseada em problemas, resolução e discussão de exercícios, ensino em seminário, atividades práticas simuladas, portfólio, palestras e simpósio.

Feito o cruzamento entre aula expositiva e aula dialogada, não se verificou a relação nestas metodologias, mas constatou-se a interdependência na metodologia da aula dialogada com a ABP, leitura e discussão de textos *versus* trabalhos em grupo. Sugere-se que no PEA os professores usem em suas aulas as práticas e experiências laboratoriais, estudos em áudio visual, aula virtual e métodos de painel.

## Referências

- BEHRENS, M. *et al.*. *O Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis, Vozes, 2005.
- CYRINO, E. G. & TORALLES, M. L. "Trabalhando com estratégias de ensino de aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas". *Cad. Saúde Pública*. Rio de Janeiro, 2004.
- DELORES, Jacques. "Educação um tesouro a descobrir". *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Brasília, Julho de (2010).  
Site: <http://www.unesco.org/delors/>
- FREIRE, P. *A importância do acto de ler: Em três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez, 1983.
- GEMIGNANI, E.Y. Y.. "Formação de professores e metodologias activas de ensino aprendizagem: ensinar para a compreensão". Recife, *Fronteiras da Educação* [online], ,v. 1, n.2, (2012).
- GIL, António Carlos. *Didáctica do ensino superior*. São Paulo, Atlas, 2008.
- GUSI, E. G. B. *et al.*. *Paradigma da complexidade: transdisciplinaridade no ensino superior*. PUCPR 26 a 29/Out. de (2015).
- INDE. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário Estratégias de Formação*. Maputo, INDE, 2006.
- LACANALLO, L. F. *et al.*. *Crítica do estudante: O uso das metodologias activas como recurso didáctico na formação educacional do trabalho didáctico*, 2007.
- LEÃO, D. M. Maciel. "Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista". *Caderno de Pesquisa* nº 107 FACD-UFC, Brasil, (1999. p.187-206).
- LIKERT, R. "A technique for the measurement of attitudes". *Archives in Psychology*, 140, p. 1-55, 1932.
- MACEDO, L. *Ensaio construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.
- MEDEIROS, D. M. & FERNANDES, K. B.. "Metodologias activas na Superiores superior".  
In: DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Docência para a educação superior: reflexão crítica e debate interdisciplinar em torno do fazer e do pensar académicos*. São Paulo, Edições Hipótese, 2017.

- MAZZIONI, Sady. "As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores". *Revista Electrónica de Administração e Turismo – ReAT*, vol. 2, nº 1 -Jan. / Jun de (2013).
- MINED. *Plano Estratégico da Educação, 2012-2016, Versão 3*. Maputo, MINED, 2013.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. 10 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2004.
- OLISKOVICZ, K. & PIVA, C. D. "As estratégias didáticas no ensino superior. Quando é o momento certo para se usar as estratégias didáticas no ensino superior?" *Pub, Anhanguera educacional*. Vol.15, n.19, 2012 (pp. 119-143).
- PEREIRA, Liandra. "Os paradigmas inovadores e a formação docente no ensino superior" *UNIVILLE*, 22,23,24 e 25/Junho de (2008).
- SCHÖN, Donald. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Artemed, 2000.
- UFMG. Faculdade de Direito. "Graduação. Ciências do Estado". O Curso. Disponível em: <[http://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=187&Itemid=123](http://www.direito.ufmg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=187&Itemid=123)>. Acesso em: 28 Novembro, 2017.

## **A coexistência e/ou o lugar de intermédio dos “saberes locais” na educação em Moçambique: discutindo as políticas curriculares do Ensino Básico**

*Gregório Adélio Mangana*<sup>10</sup>

### **Resumo**

O presente artigo tem como objectivo analisar os modos de coexistência e/ou o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique. O aporte teórico usado gravitou sobre teorias ligadas a filosofia africana, aos estudos culturais e pós-coloniais, estas teorias buscam uma abordagem ressignificativa dos saberes locais enquanto apologistas ao pluralismo cultural, vincando a sua crítica ao modelo de currículo monocultural. A linha metodológica foi sustentada pela técnica de análise de conteúdo, permitindo analisar documentos produzidos pelo INDE/MINEDH. A partir da análise, entre outros aspectos, apurou-se que os saberes locais servem de auxílio para o processo de ensino e aprendizagem e não se constituem como possibilidade. Os saberes locais continuam instrumentalizados e marginalizados e não existe desse modo um lugar de intermediação entre os saberes locais e o conhecimento ocidental moderno.

**Palavras-chave:** Saberes Locais. Políticas Curriculares. Coexistência. Lugar de Intermédio. Moçambique.

### **Absract**

This article aims to examine the ways of coexistence and / or the place of intermediation of local knowledge in curricular policies in Mozambique. Theoretical aspects followed in this article are based on theories related to African philosophy, cultural and postcolonial studies. These theories seek an approach to the local knowledge as apologists to the cultural pluralism, creating its critique to the model of monocultural curriculum. The methodological line was supported by the technique of content analysis, allowing to explore documents produced by INDE / MINEDH. From the analysis, among other aspects, it was found that local knowledge serves as an aid to the teaching and learning process and does not constitute a possibility. Local knowledge remains instrumental and marginalized, and there is no place of intermediation between local knowledge and modern Western knowledge.

**Keywords:** Local Knowledge. Curricular Policies. Coexistence. Place of Intermediation. Mozambique.

---

<sup>10</sup> Docente da Universidade Pedagógica de Moçambique, lecionando as disciplinas de Filosofia da Interculturalidade, Filosofia Africana e Epistemologia. Licenciado em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique. Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), membro do grupo de investigação “Sociedade Brasileira Contemporânea: cultura, democracia e pensamento social” da Universidade Federal de Pernambuco, Pesquisador do Instituto de Estudos de África da Universidade Federal de Pernambuco. Email: [manganagregor@gmail.com](mailto:manganagregor@gmail.com)

## **Introdução**

Este artigo é parte da minha dissertação intitulada “A institucionalização dos “saberes locais” a partir de políticas curriculares em Moçambique: comunidades epistêmicas, contextos de influência e lugar de intermediação”. Escolhi aqui apresentar das três discussões que debati na dissertação a questão da intermediação e/ou coexistência dos saberes locais. O objectivo do artigo é analisar os modos de coexistência e/ou o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique.

### **A coexistência e/ou a intermediação como possibilidade**

As exigências actuais, no campo da ciência e da educação, em particular, reconhecem a necessidade de reinvenção de uma articulação nova e equilibrada (coexistência e/ou lugar de intermédio), entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecimento (Santos, 2008). Esta postura já está sendo articulada não apenas pelos estudos pós-coloniais, mas também, e sobretudo, pelas contribuições dos estudos feministas, estudos culturais e da filosofia africana. Trata-se, neste sentido, de questionar sobre quais são os sentidos e limites dos dois paradigmas (conhecimento científico e outras formas de conhecimento), para que, a partir disso, se encontre um lugar de intermédio. Geertz (2013) no *Saber local*, procurando encontrar alternativas para superar as polaridades desenvolvidas no campo do saber, argumenta que é preciso,

...no final, algo mais que saber local. Precisamos descobrir uma maneira de fazer com que as várias manifestações desse saber se transformem em comentários umas das outras, uma iluminando o que a outra obscurece (Geertz, 2013, p.237).

Há necessidade de se reconhecer o mundo como que habitado por uma pluralidade de saberes em que se reconheçam mutuamente e cada um aceite os seus limites e que, através de um processo de diálogo, haja uma lógica de empréstimos para que o saber se enriqueça cada vez mais. Bhabha (1996) fala de *entre-lugares*, fronteiras onde reside a diferença cultural. Estes espaços tornam-se lugares de conflitos, de um lado, e lugares de enunciação, de resistências, de outro lado. A diferença cultural é um espaço de enunciação cultural de diferentes sujeitos, é um espaço de significação, de afirmação de várias culturas.

Para Santos (2004), se o mundo foi, durante séculos, governado por uma espécie de monocultura do saber é crucial que esta seja substituída por uma ecologia de saberes. Para tal é preciso que se reconheçam os outros tipos de saberes e as outras formas ou critérios de rigor que sustentam as variedades de saberes. A ecologia dos saberes pressupõe um diálogo no mesmo nível dos outros saberes com o saber científico, e o diálogo sempre pressupõe limites que as partes apresentam para que se busque outras alternativas.

Entretanto, a proposta da necessidade de abertura da ciência moderna não implica o descrédito do conhecimento científico, mas implica em um interconhecimento que consiste em “*apreender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e próprios*” (Santos, 2008, p.106). Trata-se de explorar outras alternativas de saberes, de proporcionar condições de debate e de diálogo entre diferentes formas de conhecimento. De acordo com Santos (2008, p.107), “*a ecologia de saberes permite, não só superar a monocultura do saber científico, como a ideia de que os saberes não científicos são alternativas ao saber científico.*”, isto porque, a própria ideia de alternativo, o particular, o local, o tradicional, o periférico, pressupõe um lugar de subalternidade atribuído às outras formas de saber não científico.

Segundo Foucault, os “saberes das pessoas”, os saberes locais, ou seja, aquilo que ele designou de “saberes sujeitados”, caracterizados por serem descontínuos e desqualificados, devem intervir contra um saber teórico unitário que tinha pretensão de filtrá-los, hierarquizá-los, em nome de um conhecimento verdadeiro e científico, que só teria acessibilidade de poucos. Portanto, estes saberes devem se insurgir contra o caráter centralizador do conhecimento científico (Foucault, 2005, p.12).

A insurreição dos “saberes sujeitados” deve permitir a ampliação do mundo e o reconhecimento da sua diversidade, em que vários conhecimentos se articulem e coexistam fora das relações de poder. Coabitam na ciência moderna, critérios únicos de verdade que silenciam as outras formas de conhecimento e o silenciamento torna as outras formas de conhecimento inexistentes.

Hountondji (2006) argumenta que o desafio do conhecimento “tradicional” na África contemporânea é de ser integrado em pesquisas de forma a testá-lo, reatualizá-lo e questionar a sua validade para usá-lo em benefício de África, isto é, “*antes de ser aplicada, e de modo a ser bem aplicado, o ‘conhecimento tradicional’ deve ser testado constantemente pelo povo, e*

*reapropriado de uma maneira com que seja possível articulá-lo com a investigação científica e tecnológica em curso”* (p.535). Portanto, não se trata de adequar o “conhecimento tradicional” ao modelo da ciência moderna e sim de submetê-lo a um processo de diálogo através do qual possa apreender e enriquecer o seu arcabouço. Daí que a solução passa por pensar uma outra forma de fazer as ciências, imbuindo-as de novos modelos. E isso implica empreender uma crítica do modelo científico dominante.

É preciso um trabalho de desconstrução, como aquele empreendido pelos teóricos pós-coloniais, com vista a desenvolver uma posição de intermediação entre o centro e a periferia. O trabalho de desconstrução tem em vista a busca de outras possibilidades e alternativas no Sul, desvinculadas de todas as categorias coloniais. Trata-se de fazer um trabalho selectivo em que são aproveitadas as experiências que resistiram ao processo de dominação causado pelo Norte.

Como constata Santos (2008), o que sustenta o Sul, ou o que o coloca numa posição de oferecer outras alternativas são as suas experiências que poderão oferecer um contributo neste momento em que os paradigmas do Norte se mostram cada vez mais incapacitantes. Para que o Sul seja de facto uma alternativa é necessário que se separe dele todos os elementos imperialistas que nele residem, neste âmbito, “ *o Norte não é inteligível fora da relação com o Sul, tal como o conhecimento tradicional não é inteligível sem a relação com o conhecimento científico[...]*” (Santos, 2008, p.98). Estas duas realidades precisam de uma compreensão mútua, envolvendo trocas e reconhecendo cada uma os seus limites e buscando possibilidades na outra. A modernidade ocidental, ao se constituir hegemônica e universal, produz uma compreensão do mundo limitada.

Traduz-se, deste modo, a necessidade de uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e as outras formas de conhecimento. Daí que se deve desnaturalizar as hierarquias, dicotomias, universalismos e o poder que caracterizam o conhecimento científico, tornando visíveis as formas de saber não científicas.

O esforço prático pela intermediação tem se demonstrado no campo da educação. As políticas curriculares, orientadas teoricamente por abordagens dos estudos culturais e pós-coloniais, têm desenvolvido esforços para trazer um equilíbrio entre o conhecimento científico e o não científico, entre a ciência moderna e as outras formas de saber, ressaltando a questão

da diferença cultural e da identidade no contexto dos povos colonizados. Toda a tradição crítica do currículo tem vindo a buscar um lugar de intermediação.

### **O dilema da coexistência e/ou o lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares do Ensino Básico**

O conceito de coexistência, para além de implicar uma existência e convivência pacífica ou harmônica, implica também a existência simultânea de vários elementos no mesmo espaço e o lugar de intermédio pressupõe um equilíbrio entre dois ou mais elementos. Neste ponto, abordaremos as formas de coexistência dos saberes locais no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), com o objectivo de entender se a inclusão dos saberes locais e a forma como se estruturam e convivem com o conhecimento ocidental moderno, representa uma coexistência harmoniosa ou conflituosa e se existe uma intermediação entre diferentes modelos de conhecimento.

Abordamos acima as formas de coexistência e o lugar de intermédio dos saberes locais de um modo geral. Esta discussão surge pela forma marginal e instrumental pela qual os saberes locais, desde o início, foram tratados. As relações entre o conhecimento científico e os saberes locais sempre se traduziram em jogos de dominação e subjugação. O conhecimento ocidental moderno sempre se mostrou dominante, de tal forma que não reconheceu os outros saberes, o conhecimento ocidental moderno se mostrou superior, causando marginalizações, exclusões, silenciamentos, ou seja, com a sua pretensão universal, classificatória e hierarquizante contribuiu para a marginalização de outras formas de saber. Desta forma, surgem reivindicações de natureza diversa, com movimentos sociais e intelectuais, teorias e correntes científicas, com maior incidência o pós-colonialismo, os estudos culturais e a filosofia africana, que reclamam outras formas de conhecimento e buscam outras alternativas que não sejam do paradigma moderno ocidental, buscam um outro lugar de fala, de enunciação do subalterno, do subjugado. Este lugar de fala pretende ser emancipatório, credível e correspondente ao lugar dado ao conhecimento ocidental moderno, pretende-se eliminar qualquer forma de marginalização, instrumentalização e dominação, a qual o saber local foi vítima.

Estas reivindicações empreendem críticas à modernidade ocidental, denunciando o carácter imperialista, ideológico colonial, determinista, comparatista, polarizador e

classificatório da ciência moderna. O modo de coexistência do saber local com o conhecimento ocidental moderno, no processo histórico, contemplou elementos como a extravasão, expropriação, reapropriação, dinamismo, fixidez, polarização, dominação, universalização, naturalização, exclusão, marginalização, *epistemicídio*, *epistemogénese* etc. Entretanto, os saberes locais podem estar numa relação de diálogo com o conhecimento científico, ou numa relação de oposição, caminhando em paralelo, um no seu canto sem diálogo, ou ocorrendo um processo de desqualificação e eliminação do saber local.

Os estudos pós-coloniais, estudos feministas, estudos culturais e a filosofia africana apontam o lugar de intermédio como forma de desmarginalizar as outras formas de saber. O lugar de intermédio, como afirmamos anteriormente, remete a uma coexistência equilibrada entre o conhecimento ocidental moderno e as outras formas de conhecimento. Permite explorar os limites e possibilidades de todas as formas de conhecimento em busca de uma coexistência intermediária. A intermediação significa, na essência, superar as polaridades, bifurcações e oposições implantadas; significa ir além das estruturas hierarquizantes, na busca de um espaço em que os saberes se reconheçam mutuamente e que um aprenda com o outro através de um processo de diálogo.

A própria ideia de lugar de intermédio elimina o conceito de saber local como “saber alternativo” ao conhecimento ocidental moderno, isto porque esta designação remete a ideia de inferioridade, subjugação, marginalidade perante o conhecimento científico. Entretanto, é preciso que o lugar de intermédio signifique aceitar a pluralidade de saberes e, conseqüentemente, a diversidade do mundo, e a pluralidade deve remeter a coexistência dos saberes sem que haja relação de poder no meio, é necessário a desnaturalização das hierarquias, buscando novas formas de convívio entre o conhecimento científico e as outras formas de saber.

O que tentaremos responder, nesta discussão é: *que tipo de coexistência representa a forma pela qual foram incluídos os saberes locais nas políticas curriculares em Moçambique? Será que a sua inclusão representa uma emancipação ou o saber local ainda continua às margens do conhecimento ocidental moderno, ou seja, a inclusão dos saberes locais nas políticas curriculares representa a desmarginalização dos mesmos e, conseqüentemente, um lugar de intermédio? Como é que se estruturam e coexistem os*

*saberes locais no plano curricular? Será que a coexistência dos saberes locais representa uma descolonização do currículo de ensino em Moçambique?*

### **Qual é a coexistência/ intermediação dos “saberes locais” no currículo?**

O objectivo da introdução do currículo local consiste, segundo o Plano, em formar indivíduos com competências para contribuir na melhoria da sua vida, da sua família, comunidade e, conseqüentemente, do país, a partir dos saberes locais. O Plano lança a responsabilidade de preencher este espaço curricular à comunidade havendo, deste modo, uma interacção contínua entre a escola e a comunidade. Para a inclusão das abordagens locais “*os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local*” (INDE/MINED, 2003a, p.27).

A política, apesar de prever a utilidade dos saberes locais na melhoria de condições de vida do cidadão, parece confinada apenas ao universo escolar, no sentido de que a mesma política não é clara quanto a lógica de acolhimento fora da escola e o próprio Plano não prevê formas pelas quais o conhecimento local ou o saber local será útil. A lógica que vigora na sociedade ainda marginaliza esses saberes e privilegia o conhecimento ocidental moderno, o sistema estatal e as suas instituições não estão ainda preparados para reconhecer e fazer uso desses saberes por falta de políticas que possam promover a utilização desses saberes após o percurso de formação.

A carga horária do currículo local<sup>11</sup> é “*de 20% do total do tempo para o ensino em cada disciplina*” (INDE/MINED, 2003a, p.27). Este facto mostra que o conhecimento/ o saber local continua nas margens, ele foi institucionalmente inferiorizado no PCEB. Os restantes 80% de tempo são destinados ao currículo nacional. Neste sentido, se coloca a questão se com os 20% de tempo do currículo serão alcançados os objectivos sobre os quais deveria comportar tal regulamentação.

O currículo local é definido no PCEB como um

*complemento do currículo oficial, nacional, definido centralmente, que incorpora matérias diversas de vida ou de interesse da comunidade local nas mais variadas disciplinas contempladas no Plano de Estudos. O*

---

<sup>11</sup> Também pode encontrar no *Manual de apoio ao professor* - sugestões para abordagem do currículo local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade.

currículo local corresponde a 20% do tempo letivo total de cada disciplina do currículo oficial (INDE/MINED, 2003a, p.82 grifo nosso).

Entretanto, nessa definição algumas palavras saltam a vista, tais como “complemento”, “currículo oficial/nacional”. O currículo local é tido como um simples complemento, anexo, ou acréscimo ao currículo dito oficial, isto significa que o currículo local, mesmo institucionalizado, continua na categoria de não oficial, de informal. O currículo local está atrelado ao currículo nacional, aliás o próprio Plano Curricular afirma que o currículo local é apenas um complemento do currículo nacional. Este é muitas vezes designado de oficial em contraposição ao currículo local, mostrando deste modo que este não é ainda considerado, não obstante institucionalizado, formal ou legítimo.

Por outro lado, o Plano ao afirmar nos seus objectivos que pretende “*dar à criança, ao jovem e ao adulto a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, tradições e padrões de comportamento*” (INDE/MINED, 2003a, p.20-21 grifo nosso), concebe a cultura como algo externo e estranho às pessoas. O “apreciar”, nestes termos, mete em acento a ideia de que a cultura está desvinculada aos sujeitos acima visados. O Plano não apreende a cultura como um modo de vida, como algo integrante e vivenciado pelas pessoas no seu cotidiano.

Da forma como são concebidos os saberes locais, no currículo, não representam na essência uma espécie de “justiça epistemológica”, os saberes locais foram concebidos para responder às exigências do dito currículo oficial. Os saberes locais continuam a ser marginalizados e instrumentalizados e não são apenas os saberes, mas também os sujeitos detentores desses saberes que são manipulados para, pouco a pouco, se esquecerem ou colocarem em segundo plano os seus saberes locais. Esta implementação não reflecte na essência a “justiça epistemológica” da qual falamos acima, a qual muitos académicos reivindicam.

Quanto às línguas moçambicanas<sup>12</sup>, importa, antes de submetê-las a análise, descrever o seu funcionamento no currículo do ensino. Conforme o PCEB, com a introdução das línguas moçambicanas, pretende-se estimular os aspectos psicopedagógicos e cognitivos do aluno, pretende-se preservar a cultura e a identidade do aluno e os seus direitos humanos. Pretende-se que o ensino seja bem-sucedido. O carácter psicopedagógico do ensino na língua materna (primeira língua) permitirá uma fácil interacção do aluno na sala de aula, por este ter o

---

<sup>12</sup> As línguas Moçambicanas “*são (...) de origem bantu*” (INDE/MINED, 2003a, p.83).

domínio da sua língua. O Plano afirma que o professor opera dentro da sala de aula “*como um mediador cultural, usando a língua para animar e ajudar os alunos a aprender*” (INDE/MINED, 2003a, p. 30).

Segundo o INDE, a língua materna, na medida que ela é usada para o processo de ensino, para além de enaltecer a identidade do aluno, ela é preservada. O Plano introduz o programa de educação monolíngue e bilingue. A educação bilingue é definida como “*o uso de duas ou mais línguas no ensino. No caso de Moçambique, a Educação Bilingue consiste no uso de uma língua moçambicana de origem bantu, Língua Materna do aluno (L1), e da língua oficial, o Português, que constitui a Língua Segunda (L2)*” (INDE/MINED, 2003a, p.83).

A língua do aprendiz (designada L1, primeira língua), sob ponto de vista psicopedagógico e cognitivo, permitiria mais participação de forma interactiva na sala de aula, o domínio da língua permitiria facilidade de comunicação. Se reconhece a língua como um instrumento de comunicação e sobre a qual se transmite a cultura. Reconhece, ainda, a necessidade das línguas moçambicanas/ a língua do aprendiz ser preservada e desenvolvida, pelo facto de ela representar a identidade do mesmo e da comunidade que o cerca.

O PCEB introduz, sob ponto de vista estratégico, três *modalidades de ensino* com a inclusão das línguas moçambicanas no currículo, nomeadamente: 1).Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas – L1/Português – L2. 2) Programa de ensino monolíngue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas – L1. e 3) Programa de ensino monolíngue em Português – L2 e Línguas Moçambicanas –L1 como disciplinas. Essas modalidades são designadas pelo PCEB por “*modelo transicional com algumas características de manutenção*”, e a ideia da introdução do ensino bilingue resume-se nesse aspecto transitivo.

*Programa de educação bilingue: línguas moçambicanas – L1/Português-L2* - Nesta primeira modalidade, referente ao programa bilingue, ocorre uma divisão, no sentido em que nas primeiras classes (1ª e 2ª classe) as aulas são ensinadas em línguas moçambicanas e a língua portuguesa é introduzida apenas como disciplina. Nesta fase, a língua portuguesa não é usada como meio de ensino, só a partir do 2º ciclo é que a língua portuguesa passa de forma gradual a ser a língua de ensino e, conseqüentemente, a língua moçambicana como disciplina.

*Programa de ensino monolíngue em Português – L2 com recurso às Línguas Moçambicanas-L1* – Nesta modalidade as línguas moçambicanas funcionam como

auxiliadoras no processo de ensino-aprendizagem, sendo um processo transitório. Este modelo foi concebido de modo que a primeira língua (L1) se torne auxiliar no processo de ensino a partir da 4ª classe, em que a língua de ensino passa a ser Português (L2). Como refere o Plano, este programa funciona como “*uma estratégia em que se possa recorrer às línguas moçambicanas como auxiliares do processo de ensino aprendizagem, sobretudo nas zonas rurais onde a oferta linguística do português é quase inexistente[...]*” (INDE/MINED, 2003a, p.32).

*Programa de ensino monolíngue em Português – L2 e Línguas Moçambicanas – L1 como disciplina* - Este programa é aplicado em zonas linguisticamente heterogêneas, que são geralmente zonas urbanas e periurbanas. Nestas zonas existe convergência de culturas e línguas. E neste sentido não é possível implementar a educação bilingue porque alunos e professores não partilham da mesma língua. Contudo se possibilita a escolha de uma língua local para que seja aprendida como disciplina curricular (INDE/MINED, 2003a).

Segundo o programa do ensino bilingue, existem em Moçambique cerca de vinte línguas de origem bantu (com seus respectivos dialetos, e cada língua possui cerca de 4 a 5 dialetos), sendo que destas foram padronizadas dezoito. O Plano prevê introduzir, por província, as seguintes línguas: *Cabo Delgado*: Emakhuwa, Shimakonde, Kimwane; *Nampula*: Emakhuwa; *Niassa*: Emakhuwa, Cinyanja e Ciyao, *Zambézia*: Elomwé, Echuwabo, *Tete*: Cinyangwe, Cinyanja; *Sofala*: Cisena, Cindau, *Manica*: Cindau, Citewe; *Inhambane*: Citshwa, Gitonga, Cicopi, Cindau, *Gaza*: Xichangana, Cichopi, *Maputo*: Xirhonga, Xichangana.

A experimentação do ensino bilingue começou em 1993 e terminou em 1997, tendo ocorrido nas províncias de Tete e Gaza. A experimentação justificou-se no âmbito das actividades de transformação da situação educacional em Moçambique, que se caracterizava por altas taxas de desperdício escolar (desistências e repetências), tendo-se apurado que o facto de se leccionar apenas em português (língua estrangeira) permitiu consideravelmente o fracasso escolar. Existem também motivações de índole psicopedagógica, cultural e identitária e de direitos humanos na introdução das línguas moçambicanas. Estas são, segundo o programa de educação bilingue, as principais motivações que justificam a introdução das línguas moçambicanas.

A maior parte das crianças moçambicanas, quando ingressam no ensino primário, não falam a língua portuguesa. Segundo o PEB (Programa do Ensino Bilingue), cerca de 94% da população moçambicana fala as línguas bantu e só 39% da população fala o Português.

A introdução das línguas moçambicanas, segundo o PEB, contribuiu para o melhor desempenho das jovens, tendo sido este um dos motivos da introdução das línguas moçambicanas. Neste sentido, o desempenho das jovens foi superior relativamente ao aproveitamento escolar, à participação na sala de aula, à permanência na escola. Algo que no ensino formal em língua portuguesa não acontecia. Havia no ensino em português muitas desistências tanto para as jovens assim como para os jovens.

De acordo com o PCEB, a utilização/ implementação das línguas moçambicanas no ensino tem como objetivo “ *desenvolver as competências que os alunos já possuem para a iniciação à leitura e escrita, desenvolver outras habilidades e assegurar a valorização dos conhecimentos e da cultura que estas línguas veiculam*” (INDE/MINED, 2003a, p.37). Entretanto, a lógica do programa consiste no seguinte: tendo a criança domínio ou competências básicas da sua língua materna, que compõem estruturas complexas de sons, estruturas gramaticais de sua língua, ele terá maior facilidade de se comunicar e desenvolverá maior capacidade cognitiva na mesma língua (INDE/MINED, 2003b, p.110). Desta forma,

quando o aluno tiver adquirido habilidades cognitivas e linguísticas na L1, e quando tiver as habilidades básicas de comunicação na L2, pode transferir todas habilidades cognitivas e linguísticas para a L2. Adoptando um modelo que faça a transição em apenas dois ou três anos, o aluno não terá tempo suficiente para aprender todas as habilidades cognitivas e linguísticas na L1, nem todas as habilidades básicas de comunicação na L2, ficando sem habilidades suficientes em nenhuma das línguas. Isto significa que se o ensino da L1 terminar demasiado cedo, a L2 sofrerá, daí a opção por um modelo bilingue transicional com manutenção da L1 como disciplina para compensar o possível défice linguístico-pedagógico que poderá ser causado por uma transição precoce (INDE/MINED, 2003b, p. 110-111).

A tarefa do professor é de mediador cultural e facilitador, impulsionando a aprendizagem da língua segunda a partir dos elementos da língua primeira e da cultura do aprendiz.

No primeiro ciclo, que corresponde à 1<sup>a</sup> e à 2<sup>a</sup> classe, o aluno tem a língua materna como meio único de ensino-aprendizagem. Serão ainda ensinadas as duas línguas, a materna e o Português, como disciplina e o Português será ensinado “*para desenvolver habilidades de*

*oralidade para preparar a aprendizagem da leitura e da escrita nesta língua, no 2 ciclo”* (INDE/MINED, 2003b, p.113).

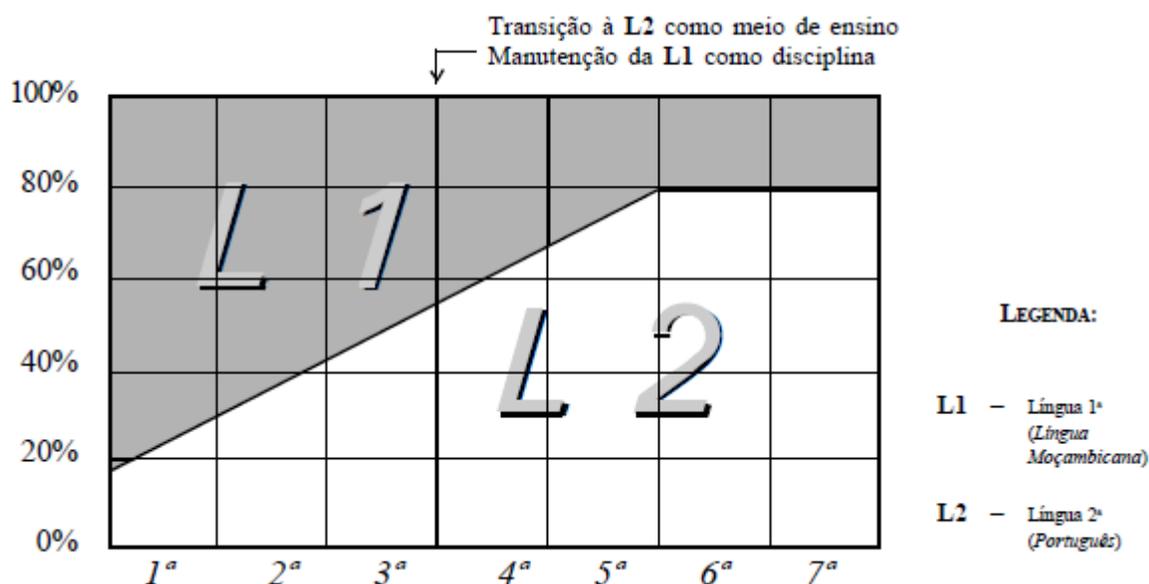
No segundo ciclo, que corresponde à 3<sup>a</sup>, 4<sup>a</sup>, 5<sup>a</sup> classes, começa o processo de transição gradual das línguas de ensino, da L1 para a L2. É iniciada a aprendizagem com a língua segunda (português) na terceira classe. O meio de ensino ainda é a língua primeira, entretanto, é iniciada a transição, de tal forma que na 4<sup>a</sup> classe a língua de aprendizagem passa a ser a língua segunda. Aqui a língua primeira passa a ser auxiliar da língua segunda no processo de ensino e aprendizagem, para clarificar conceitos “difíceis” (INDE/MINED, 2003b). Trata-se da explicação de conceitos difíceis em disciplinas como matemática, ciências naturais e ciências sociais.

No terceiro ciclo encontramos a língua portuguesa como o único meio de ensino. A língua primeira continuará a ser leccionada como disciplina e como auxiliadora do processo de ensino e aprendizagem. Como se sustenta no programa:

O Português, língua oficial, é a única língua de ensino- aprendizagem em outros níveis de ensino, bem como a língua que permite ingressar no mercado de trabalho e ter acesso a outras instituições da vida do país, desempenhando, por isso, um papel importante. Como tal, é necessário que os alunos tenham um bom domínio desta língua, no final do ensino básico (INDE/MINED, 2003b, p.114).

O programa monolíngue concebe o Português como L2 (língua segunda) e, conseqüentemente, como a língua oficial de ensino. E as línguas moçambicanas, neste sentido, são tidas como auxiliares e resgatadas sempre que necessário no processo de ensino. As descrições acima podem se resumir na figura 2, que se segue:

**Figura 2-** Modelo Bilingue transicional com manutenção como disciplina a língua 1



**Fonte:** Programa do Ensino Básico, 2003b, p. 113

Com base na descrição acima, correspondente ao conteúdo do Programa de Ensino Bilingue, podemos inferir que está subjacente à sua implementação um processo de facilitação de aprendizagem da língua portuguesa. As línguas moçambicanas entram no contexto de ensino como instrumentos de facilitação da segunda língua (L2) (língua portuguesa).

Como refere o Programa, as línguas moçambicanas são introduzidas no processo de ensino e aprendizagem com carácter funcional e transitivo. Depois deste processo de aquisição de *habilidades comunicativas em português*, as línguas moçambicanas perdem a sua preponderância e, após se concluir todo este processo, as línguas moçambicanas se tornam somente disciplinas curriculares opcionais. Como refere o programa, a perspectiva da introdução das línguas moçambicanas está orientada para uma comunicação funcional.

Deste modo, sendo as línguas moçambicanas funcionais, um processo transitório para a língua portuguesa, e sendo um dos objectivos da introdução da língua portuguesa como “*um instrumento de comunicação, de acesso à ciência e de intercâmbio social e cultural*” (INDE/MINED, 2003a, p. 9), significa que as línguas moçambicanas são um caminho para a

assimilação ou obtenção do conhecimento ocidental moderno. A introdução das línguas moçambicanas não favorece a promoção e aprendizagem da cosmovisão cultural as quais representam. Desta forma, as motivações apresentadas, nomeadamente, a preservação da cultura e identidade do aluno, são colocadas em causa. Há mais razões psicopedagógicas que culturais e identitárias. Se são levantadas razões ligadas aos direitos humanos, sendo que as línguas moçambicanas servem de recurso para se atingir o modelo de conhecimento ocidental moderno, o próprio procedimento e fim último que se pretende atingir com as línguas moçambicanas está contra os direitos humanos. O caminho usado para se atingir o fim último, que é a assimilação do modelo de conhecimento ocidental moderno, revela-se contra os direitos humanos.

A introdução da educação bilingue não está preocupada com questões de natureza interna, com problemas moçambicanos, a sua introdução está preocupada com questões externas, com questões alheias a sua cosmovisão cultural e identitária. A forma como as línguas moçambicanas e o currículo local estão representados no PCEB reflecte uma posição subalterna, uma posição de subjugação. Apesar da sua inclusão no currículo, as línguas moçambicanas e o currículo local, não são considerados oficiais, muitas vezes se usa a designação oficial à língua portuguesa e ao currículo nacional.

Afirmar que a língua portuguesa continua sendo a língua de ensino significa que as línguas moçambicanas são introduzidas para que a criança faça uma transição gradual destas línguas para a língua portuguesa. Para além de se constatar que a introdução das línguas moçambicanas permaneceu no nível básico de escolaridade. A ideia do básico passou a significar o mínimo, o elementar na sua aplicação nos programas de ensino, e “[...] o alvo desta aprendizagem passou a ser fundamentalmente a criança, havendo pouco campo para atender às necessidades básicas da juventude e dos adultos” (Castiano & Ngoenha, 2013, p.29).

Se oficialmente a língua de ensino é o português, estas outras estão para servir ou estão sendo instrumentalizadas para que de facto se alcance a aprendizagem em português. Aqui também se coloca a questão da utilidade das línguas moçambicanas após o seu uso na escola, e tal como o currículo local, com as línguas acontece o mesmo, não existem políticas receptivas às línguas nas instituições estatais. Isto significa que as línguas moçambicanas,

mesmo sendo institucionalizadas, continuam na margem das línguas como português e inglês, também institucionalizadas no Plano. Como constatam Castiano e Ngoenha (2013),

[...]a evolução da educação dependerá da política em relação às línguas locais [...]. Os passos dados pelo novo currículo, embora positivos, instrumentalizam as línguas moçambicanas: são um instrumento de auxílio para se aprender ou adquirir bem a língua portuguesa. A sua aprendizagem não é um fim em si. Seria necessário que as línguas locais passassem também a ser usadas localmente na administração, na política e na economia numa forma oral e escrita para que os alunos vissem a ligação entre o que aprendem e a prática. Assim também iriam valorizar as suas línguas ” (Castiano & Ngoenha, 2013, p. 266).

Devido a função instrumental que as línguas moçambicanas exercem no currículo, muito rapidamente elas deixam de constituir um instrumento de transmissão, valorização, e reflexão das culturas autóctones moçambicanas. Como afiguramos acima, elas são instrumentalizadas para beneficiar a lógica do conhecimento ocidental e não como possibilidade, para que de fato possam contribuir na divulgação de outras cosmovisões até então sufocadas pela hegemonia que carrega o conhecimento moderno ocidental. Este facto torna as línguas moçambicanas e conteúdos do currículo local socialmente desclassificados por não representarem formas de emancipação social. Mesmo institucionalizados, ainda ocupam um lugar marginal, quer no currículo, assim como na sociedade. Desta forma, a inclusão das línguas e conteúdos de natureza local não constituem ainda um lugar de intermédio em relação ao conhecimento científico.

A questão das zonas linguisticamente homogêneas e heterogêneas, da forma como foi desenhado no currículo, permite a produção de marginalização de determinadas línguas em detrimento de outras; nas zonas linguisticamente homogêneas existem dialetos e variantes que são colocados de lado para se privilegiar uma língua, supostamente de consenso, e em zonas linguisticamente heterogêneas, com a escolha de uma língua para o ensino, permite também a marginalização de certas línguas em detrimento de outras. De mais de 24 línguas (e os seus dialetos e variantes) apenas 17 línguas foram padronizadas e institucionalizadas, isto significa que a partir do momento em que são sistematizadas e institucionalizadas determinadas línguas estabelecem um modelo que marginaliza outras línguas e variantes/dialetos.

Contudo, esses saberes têm sido relegados a um lugar marginal, os conteúdos que compõem o currículo local servem como alavanca para que os alunos possam alcançar/ obter os conhecimentos ditos do currículo nacional/conhecimentos ocidentais modernos. A forma

como estão organizados e as estratégias de implementação dos conteúdos locais possibilita que os mesmos funcionem no processo de ensino e aprendizagem apenas como exemplos, ou seja, com função ilustrativa em relação aos conteúdos do conhecimento científico.

Os saberes locais continuam ficando às margens do conhecimento moderno ocidental, auxiliando sempre que necessário no processo de ensino e aprendizagem para que se atinjam os objetivos orientados ao modelo de racionalidade científica ocidental. A forma como está elaborado o currículo mostra, em certa medida, uma reedição da lógica ocidental. Permanece em Moçambique uma ideia conservadora de um currículo nacional/currículo comum, mostrando que o currículo continua a representar homogeneidades. Não obstante a aparente tendência de conteúdos heterogêneos, as políticas educativas são cada vez mais globalmente administráveis, onde a sua esfera decisiva ultrapassa as fronteiras do Estado-Nação.

### **Considerações finais**

No início do trabalho tivemos como desafio, analisar a coexistência e/ou lugar de intermédio dos saberes locais nas políticas curriculares do Ensino Básico. Após a análise dos documentos oficiais do INDE e do MINEDH que institucionalizam os saberes locais, constatamos que estes são instrumentalizados com vista a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, com o objetivo de haver uma transição, em termos de habilidades. O currículo do Ensino Básico ao prever os 80% do tempo para o currículo nacional/oficial e os 20% do tempo para os saberes locais, revela inexistência do lugar de intermediação entre os saberes locais e outros saberes. Os saberes locais continuam no campo instrumental e marginal, continuam às margens do conhecimento ocidental moderno.

Deste modo, as transformações curriculares não estão imbuídas de uma política de emancipação social, não reflectem uma libertação das amarras do conhecimento científico de forma a permitir uma abertura à possibilidade de uma convivência ou coexistência de várias lógicas de conhecimento. Os saberes locais continuam alimentando a estrutura do conhecimento ocidental moderno, o PCEB institucionalizou a marginalização do saber local, regulamentou o espaço periférico, da margem do saber local no currículo. A forma como o currículo está organizado permite que a criança de forma instrumentalizada faça um movimento do local para o global, deixando para trás todo o seu sistema de valores com vista

a apropriar-se do sistema de racionalidade ocidental, sem que haja, desta forma, uma coabitação entre os diferentes tipos ou formas de conhecimento. A aprendizagem ainda tende a buscar uma lógica ocidental, o que muda é que agora serve-se de pressupostos locais para alcançar a lógica ocidental.

As línguas moçambicanas foram introduzidas como suporte para facilitar a aprendizagem da língua portuguesa. A educação bilingue não desenvolve nos alunos as suas culturas e línguas diversas, a educação bilingue incrementa as competências linguísticas e culturais alheias. A orientação ideológica subjacente à política bilingue favorece mais o modelo de racionalidade ocidental que os modelos locais dos alunos; ela é usada para suprimir o fracasso escolar do aluno e é descartada (educação bilingue) assim que o aluno absorve as competências linguísticas estranhas ao seu ambiente sociocultural. A institucionalização dos saberes locais através do currículo local no PCEB deveria permitir o aluno moçambicano desenvolver a sua cosmovisão sociocultural e habilidades linguísticas do seu meio. A escola deveria permitir a materialização de uma justiça epistemológica através da intermediação dos saberes, deveria ser um espaço de confluência de vários saberes. Desta forma se põe um grande desafio à educação moçambicana de busca de um ideal de educação, de um paradigma que valoriza os saberes contextuais, sem que haja processos de subjugação, epistemicídio, marginalização, entre outros.

## **Referências**

- BHABHA, Homi. "O terceiro espaço" (entrevista conduzida por Jonathan Rutherford), *Revista do Património Histórico e Artístico Nacional*, 24, 1996.
- CASTIANO, José & NGOENHA, Severino. *A longa marcha duma "Educação Para Todos" em Moçambique*. 3. ed. Maputo, Publifix, 2013.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- GEERTZ, Clifford. *O saber local: Novos ensaios em antropologia interpretativa*. 13. ed. Petrópolis, RJ, Editora Vozes, 2013.
- HOUNTODJI, Paulin J. "Knowledge as a development Issue". In: WIREDU, K., (Org). *A Companion to African Philosophy*. Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 2006.

- INDE/MINED. *Plano curricular do Ensino Básico: objetivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INDE, 2003a.
- \_\_\_\_\_. *Programa do Ensino Básico. I ciclo*. Maputo, INDE, 2003b.
- INDE. *Manual de apoio ao professor - sugestões para abordagem do currículo local: uma alternativa para a redução da vulnerabilidade*. Maputo, INDE, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um outro*. Coimbra, Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 2004.

## **A educação inclusiva: perfil, avanços e desafios no contexto da implementação das estratégias das práticas educativas em Moçambique**

*José Salinas Reginaldo<sup>13</sup>*

### **Resumo**

Este estudo é resultado das reflexões permanentes sobre as políticas de inclusão em Moçambique, com enfoque no atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, matriculados nos Centros de Recursos de Educação Inclusiva. O objectivo é apresentar o panorama geral sobre as políticas de inclusão no país (perfil, avanços e perspectivas) e compreender, com base na problematização, como é que as estratégias pedagógicas e metodológicas são utilizadas pelos profissionais. Com metodologia, foram analisados os instrumentos legais e normativos existentes no país, assim como as reflexões e as experiências dos diferentes autores, quer no contexto nacional quer internacional. Espera-se com o resultado do estudo, trazer respostas possíveis que contribuam para a melhoria da implementação das políticas de inclusão, tendo como foco as ações e as práticas pedagógicas no contexto da diversidade. Os resultados da pesquisa mostram a existência de barreiras que passam pela ausência de orientações/diretrizes legais, assim como a exiguidade de professores e colaboradores devidamente capacitados para atender a demanda da inclusão.

**Palavras-chave:** Políticas de inclusão. Currículo. Práticas. Estratégias metodológicas.

### **Abstract**

This study is the result of ongoing reflections on inclusion policies in Mozambique, focusing on the care of students with special educational needs enrolled in Inclusive Education Resource Centers. The objective is to present an overview of inclusion policies in the country (profile, progress and perspectives) and to understand, based on the problematization, how pedagogical and professionals use methodological strategies. With methodology, we analyzed the legal and normative instruments existing in the country, as well as the reflections and experiences of the different authors, both in the national and international context. With the result of the study, we hope to bring possible answers that contribute to the improvement of the implementation of inclusion policies, focusing on actions and pedagogical practices in the context of diversity. The research results show the existence of barriers that go through the absence of legal guidelines / guidelines, as well as the lack of teachers and collaborators duly trained to meet the demand for inclusion.

**Keywords:** Inclusion policies. Curriculum. Practices. Methodological Strategies.

---

<sup>13</sup> Doutorando em Educação/Currículo na Universidade Pedagógica (UP). Docente da UP - Moçambique; Analista de Treinamento & Desenvolvimento [T&D-Rh]; email's- [jreginaldo@usp.br](mailto:jreginaldo@usp.br) ou [jreginaldo.rh@gmail.com](mailto:jreginaldo.rh@gmail.com).

## **Introdução e contextualização**

O trabalho é fruto das reflexões permanentes levadas a cabo na tese de doutoramento (ainda em construção); ora, nas disciplinas da Educação e Diversidade (por mim ministradas na Universidade Pedagógica de Moçambique - UP), assim como nas assistências às aulas de Políticas de Inclusão Escolar no Brasil (ministrada pela Professora Rosangela G. Pietro, na Universidade de São Paulo – USP, Brasil). Neste percurso várias abordagens foram discutidas sob enfoque da proposta de políticas de inclusão escolar, as estratégias metodológicas e os desafios contextuais para atender alunos com NEE<sup>14</sup> em Moçambique, à luz dos direitos fundamentais e princípios da inclusão. Consideramos reflexões bastante valiosas para iniciar uma análise das legislações (tomados os documentos normativos de Moçambique) e modelos teóricos que fundamentam os pontos de (des)encontro face às percepções nos diferentes contextos das políticas educativas e de inclusão escolar.

As motivações para a escolha da abordagem prendem-se primeiro, pelo facto de ser docente de Fundamentos da Pedagogia, de Psicologia e das Políticas de Educação em Moçambique, na Universidade Pedagógica (desde o ano de 2007). A última disciplina, com foco na área de inclusão e diversidade escolar, permitindo, de certo modo, e de forma directa ou indirecta, participar nos debates e nas concepções de novas ideias educativas; contribuições que permitem garantir a execução das demandas de formação em diferentes níveis de ensino. Segundo, por testemunhar durante vários anos um desalinhamento preocupante entre as propostas das políticas educativas e o contexto das práticas. Consequentemente, o fosso acaba por ter um impacto (por vezes) negativo na vida da escola, assim como no rendimento escolar dos alunos com NEE.

O cenário que justifica as motivações da pesquisa (hipoteticamente), mostra também que as políticas de educação e de inclusão em Moçambique estão alinhadas as propostas oriundas das convenções internacionais, contudo, observam-se limitações (senão ausência) de instrumentos legais e orientadores capazes de atender as especificidades dos alunos com NEE no contexto da implementação.

Com a criação dos chamados Centros de Recursos de Educação Inclusiva – os

---

<sup>14</sup> Essa terminologia é usada em Moçambique para designar Necessidades Educativas Especiais. No contexto universal, também é utilizada na literatura que aborda sobre a educação especial.

CREI's<sup>15</sup> em Moçambique, em 2010, pela Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, do Conselho de Ministros, observa-se que o Governo empreende esforços significativos e sustentáveis para garantir a permanente inclusão escolar.

E, como sinal positivo, observa-se uma preocupação por parte dos grupos sociais, académicos, associações, agências ou organizações nacionais e internacionais, entre outros, que promovem debates e reflexões em diferentes espaços, como forma de estimular os potulados que atendem e assegurem uma escolarização de qualidade para todos os alunos com NEE, sem discriminação, preconceito e injustiça. Na base dessas iniciativas, o Governo perde a oportunidade de actuar “com imediatismo” como actor chave do processo, envolvendo e capitalizando os resultados das reflexões pesquisadas.

Com os debates promovidos pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), e seus parceiros nacionais e internacionais, surgem percepções e propostas valiosas sobre os conceitos de inclusão e sua relação com o contexto escolar. As aceções de vários autores/grupos de pesquisadores, têm como finalidade minimizar permanentemente os dilemas de como lidar com as barreiras e diferenças no contexto da educação para que essa assuma a orientação inclusiva<sup>16</sup>.

A reflexão do fenómeno, para além do suporte documental, será retratada em função das percepções políticas e dos autores que lidam com a temática de inclusão e sua correlação com as práticas educativas como direito em busca de oportunidade de igualdade na escolarização. Esse pressuposto admite assumir que existe uma confluência (até certo ponto união) de ideias que são consideradas relevantes para uma efectiva e significativa construção social das políticas educativas e da inclusão escolar.

Com base nos pressupostos das políticas e dos princípios da educação inclusiva, pretendemos compreender a problematização no âmbito das barreiras de implementação das

---

<sup>15</sup> Num total de três no país, distribuídos nas três regiões: Norte, na cidade de Nampula, Josina Machel, localizado no Distrito de Anchilo (no ano de 2010); no Centro - de Tete (em 2011 - localiza-se na cidadela académica, unidade Alberto Clementino Vaquina, no Bairro de Matundo) e no Sul, em Gaza - Macie (em 2011). Todos os CREI's atendem na sua maioria deficiências múltiplas, visuais, auditiva, intelectual, físico-motora, autismo, síndrome de *down*, entre outras.

<sup>16</sup> Na perspectiva de Mantoan prefaciadora na obra da Sílvia E. Orrú (2017), "*O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*", destaca que a questão da inclusão deve atender e respeitar como pressuposto as diferenças, como forma de buscar novas referências que sustentam a crítica na prática de ensino; e, para entender torna-se necessário desfazer do que nos faz incluir, sem ou com a intenção de fazê-lo; [...] a situação apesar de difícil questiona sobre o que tem sido a atuação dos profissionais e o que está por detrás dela; tais questões são centrais no entendimento do tema e no agir inclusivo, nas escolas e na sociedade no geral.

estratégias metodológicas utilizadas pelos professores no espaço do CREI – Josina Machel - Anchilo, localizado na Cidade Nampula, assim como perceber as inovações e desafios (dentro das limitações legais e técnicas) propostos na organização pedagógica para atender os alunos com as NEE.

Em busca de respostas recorreremos as premissas dos documentos internacionais (as Declarações e Convenções sobre a educação inclusiva - UNESCO, a partir da década 90), sustentada pela pesquisa qualitativa - “estudo de caso exploratório”, priorizando as seguintes etapas: (i) a análise e revisão dos documentos internacionais, da legislação moçambicana e outros dispositivos legais existentes e usados nos CREI’s (por exemplo, os regulamentos e estatutos internos)<sup>17</sup>; (ii) colecta de dados, como a *observação participante*<sup>18</sup> das práticas educativas e aplicação do *questionário*<sup>19</sup>, dirigido a 3 professores, 1 diretor e 1 director-adjunto pedagógico, todos do Centro<sup>20</sup>; por último, foi efectuada a apresentação e a análise dos dados com suporte das abordagens teóricas, numa perspectiva transformadora, que atenda os princípios da inclusão de alunos com NEE.

A organização da reflexão enquanto abordagem, analisará: (i) os marcos históricos e legais em Moçambique<sup>21</sup>; (ii) a visão política da educação inclusiva em Moçambique: realidades, contextos e desafios; (iii) os Centros de Recursos e de Educação Inclusiva em Moçambique – CREI’s: percepções e perspectivas face as barreiras entre as políticas e estratégias metodológicas no atendimento a igualdade e as diferenças no contexto da inclusão escolar, usando a observação participante e questionário; e (iv) as considerações gerais.

### **Marcos históricos e legais em Moçambique: a inclusão e a diversidade escolar face ao impacto dos Acordos e Conveções internacionais**

Com a temática pretendemos apresentar como as questões da inclusão escolar têm sido evidenciadas nas políticas da educação, assim como nos discursos e nos contextos nacionais e internacionais. Dentro das complexas barreiras de inclusão de alunos com NEE no contexto

---

<sup>20</sup> Os critérios sobre a escolha do Centro e dos profissionais (grupo alvo da pesquisa), assim como a exploração dos instrumentos de colecta de dados, serão justificados na etapa da trajectória metodológica da pesquisa.

<sup>21</sup> Destacaremos os documentos internacionais tais como: a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração de Montreal (França, 1999); Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006); a Carta para o Terceiro Milénio (1999); Declaração de Dakar (2000) em que Moçambique é signatário, convergentes com a Constituição da República (Moçambique, 2004) e a Lei do SNE (Moçambique, 1994); PCEB (Moçambique, 1994), que norteiam propostas de educação para todos.

escolar, pretendemos encontrar respostas e evidências na base dos esforços empreendidos pelos professores no atendimento ao grupo alvo a partir das orientações legais, na articulação com o currículo<sup>22</sup>.

Em Moçambique em particular, falar da inclusão escolar, é falar de um processo sem muitos acontecimentos históricos no campo das políticas sociais assim como educativas; é simultaneamente, falar da questão da diversidade<sup>23</sup> como o fenómeno que responde pelas diferenças ao nível da dimensão social do indivíduo.

O posicionamento do país é fruto de adesão aos protocolos internacionais (Declarações, Convenções, Fóruns internacionais) que ainda se debruçam sobre as estratégias de implementação da inclusão escolar nos currículos escolares<sup>24</sup>.

A implementação das estratégias no país tem, paulatinamente, conquistado espaço no centro do debate educativo e, sobretudo, considerando as perspetivas, as premissas educacionais e os desafios de buscar um modelo que atenda a realidade nacional, dando lugar a uma discussão sustentável sobre a inclusão escolar.

Por muito tempo (a partir da década 80), várias indagações foram levadas a cabo pelos especialistas de educação em busca de respostas sobre a articulação entre as políticas educativas, o currículo escolar, o atendimento da inclusão, a igualdade e a relação com o género<sup>25</sup>. Portanto, diante disso, consideramos ter sido um favorável exercício de cidadania, na medida em que despertou o “interesse” da indagação, quer ao nível político, social e curricular face às percepções das práticas e estratégias usadas. No entanto, iremos dar

---

<sup>22</sup> Podemos destacar o exemplo do manual elaborado pelos especialistas moçambicanos com o apoio da (PNUD, 2015: s/pág.) onde traz o conceito da inclusão, género e diversidade virado para as questões das diferenças, independentemente das condições físicas e sociais do indivíduo; posturas que vão sendo construídos ao longo do tempo no contexto social e escolar.

<sup>23</sup> Segundo Dias (2002) o termo é usado na perspectiva de ensinar a pertinência do respeito à diversidade e as diferenças que acaba sendo o pressuposto chave em um ambiente escolar transformador e saudável. A autora destaca a necessidade de *a priori* deixar claro desde os primeiros anos escolares que todos devem ser iguais numa sociedade cada vez mais inclusiva. Sustentando-se na UNESCO (2007), a importância de olhar para a educação como um direito humano e bem público, permitindo desse modo, que as pessoas exerçam outros direitos humanos e não excluindo dos outros (...) ainda que se exerce na medida em que as pessoas, além de terem acesso à escola, podem desenvolver-se plenamente, integrar-se socialmente e garantir uma permanente aprendizagem.

<sup>24</sup> No contexto da literatura em Moçambique, a abordagem é tratada com a marca de “igualdade” numa perspectiva de aceitação dos papéis face às diferenças e respectivos direitos, considerando a base para a construção de uma sociedade livre de preconceitos e discriminação. Essa abordagem é também sustentada por Apple (2002), na sua obra “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora - currículo sem fronteiras.

<sup>25</sup> O termo inclusão de mulheres nesse contexto surge como um direito e aceitação no processo de escolarização; não como uma possibilidade de garantir apenas a visibilidade.

seguimento com a reflexão partindo do pressuposto de documentos legais, com os quais lidamos no dia-a-dia.

A Constituição da República de Moçambique de 2004<sup>26</sup>, defende sobre os Direitos, Deveres e Liberdades fundamentais, destacando no Capítulo I, Artigo 35 [Princípio da Universalidade e Igualdade] que,

[...] todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política (MOÇAMBIQUE, 2014).

A Constituição, no Artigo 36 destaca sobre os princípios da Igualdade<sup>27</sup> que [...] “*o homem e a mulher são iguais perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural*” (MOÇAMBIQUE, 2014).

Complementa no Artigo 37, sobre os portadores de deficiência, que

[...] todos os cidadãos gozam plenamente dos direitos consignados na Constituição e estão sujeitos aos mesmos deveres, com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da condição, se encontrem incapacitados (MOÇAMBIQUE, 2014).

Diante disso, podemos observar que a Constituição de Moçambique destaca que todos os cidadãos têm “[...] *o dever de respeitar a ordem constitucional assim como os actos contrários ao estabelecidos na mesma são sujeitos à sanção nos termos da lei*”<sup>28</sup> (MOÇAMBIQUE, 2014).

No nosso entender é bastante difícil pensar em atingir uma Educação para Todos e de qualidade defendida na Declaração de Educação para Todos - Jomtien (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); Declaração de Montreal (1999); Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); a Carta para o Terceiro Milénio (1999) e reforçada pela Declaração de Dakar (2000), se mantivermos uma educação que exclui directa ou indirectamente os seus membros.

Reflectindo sobre as perspectivas e os desafios, o estágio assim como os impactos das

---

<sup>26</sup> Moçambique é um Estado independente soberano, democrático e de justiça social – Art. 1 da Constituição da República (2004); localiza-se no sudoeste do continente africano; banhado pelo Oceano Índico; tem um total de 11 Províncias – com a capital Maputo; segundo o INE [2017] os dados provisórios do censo, estimam uma população de 28.600.000.

<sup>27</sup> Os Estados membros reconhecem que todas as pessoas são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer discriminação, a igual protecção e benefício concedido pela lei, artigo 12 – reconhecimento igual perante a lei.

<sup>28</sup> Constituição da República (2004), Artigo 38 – preceitua o dever de se respeitar a Constituição.

decisões dos instrumentos internacionais acima referenciados, Moçambique passou a priorizar certos indicadores objectivos definidos na lei e nos programas de ensino para atender às políticas de inclusão, da igualdade e da relação do género<sup>29</sup>, tais como as suas variadas concepções, as infraestruturas, aprimoramento das orientações curriculares e as estratégias de aprendizagem, a formação dos professores (da escola comum e especial), a organização dos recursos e meios, assim como o envolvimento dos profissionais e parceiros sociais, entre outros.

Certamente que o quadro 1 aclara os argumentos face a associação das abordagens da inclusão, da igualdade assim como da relação do género nos diálogos discursivos e nos espaços escolares transversalizando assim a práxi educativa.

**Quadro 1.:** Recorte de alguns acordos regionais e internacionais ratificados por Moçambique para atender a implementação das políticas sobre a inclusão escolar no contexto da diversidade, género e igualdade de direitos:

<b>Natureza da Declaração</b>	<b>Finalidade para os países que ratificaram<sup>30</sup></b>	<b>Ano de ratificação</b>
Convenção sobre a eliminação de todas as formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW)	Garantir a revisão de toda legislação discriminatória vigente e a aprovar novas leis que permitam eliminar quaisquer discriminações existentes (...)	1993
Declaração de Beijing	Estabelecer marcos programáticos para implementação de novas ações de inclusão para a melhoria da qualidade do ensino assim como o estatuto da mulher	1995
Declaração de Género e Desenvolvimento da SADC	Garantir a revisão das leis discriminatórias de forma a eliminar os factores que limitam o acesso aos recursos e espaços de tomada de decisão.	1997
Protocolo Opcional da Carta Africana sobre dos DH das Pessoas com Deficiência, incluindo os Direitos das Mulheres	Reforçar medidas a proteção Pessoas com Deficiência - PcD, principalmente das mulheres.	2005
Declaração Solene da Igualdade de Género em	Estabelecimento de metas para inclusão escolar e a equidade de género	1994

<sup>29</sup> Para o SNE de Moçambique, a abordagem sobre igualdade e a relação do género não se pode dissociar dos debates relacionados com as políticas de inclusão escolar.

<sup>30</sup> É importante realçar que apesar de Moçambique assumir esses acordos (úteis para o país), no contexto das práticas, não encontramos instrumentos nem directrizes mais orientadores com vista a atender a implementação das intenções políticas. Diante dessa limitação, o autor da pesquisa apela para que seja traduzida em documentos internos com fundamentos que atendam ao contexto.

África		
Protocolo da SADC sobre Género e Desenvolvimento	Estabelecimento de metas para o alcance da inclusão e equidade de género.	2008

Fonte: MGCAS<sup>31</sup> (2016) - (Adaptado pelo autor, 2017).

Obs.: Reiteramos que parte dos tratados foram domesticados através da revisão e aprovação de leis e políticas nacionais para eliminação de desigualdades. Todavia, nem todas as recomendações reflectidas nos tratados internacionais foram traduzidas em instrumentos legais.

Os debates sobre as políticas educativas de inclusão escolar, posicionam-se nas questões das práticas como direito do aluno com NEE, seu potencial e as suas (re)significações. Porém, a falta de consenso em matéria de direito a inclusão ao nível educacional e social favorece para que “ainda” os alunos com NEE sejam tratados como inferiores e sem capacidade de aprendizagem.

Abordar os direitos de inclusão escolar, é ao mesmo tempo falar das propostas educativas, em que a responsabilidade passa pela escola, como instituição implementadora de estratégias de integração e de socialização de alunos com NEE. Para Silva (2003), ao discorrer sobre as abordagens curriculares, ainda que as decisões políticas constituam nos dias de hoje a orientação ao nível macro, a escola acaba por ser a principal promotora da escolarização e dos direitos enquanto seres humanos, numa sociedade cada vez mais inclusiva, em busca do alcance de qualidade para todos.

Para a Unesco (2007)<sup>32</sup>, o direito a educação significa necessariamente, reconhecer

[...] o direito à não discriminação como condição *sine qua non* para o exercício pleno do direito à educação [...]. Os princípios básicos que orientam a educação são os mesmos para todos, independente de sua origem e condição.

Percorrendo os debates sobre os Direitos Humanos (DH), podemos perceber que todos, enquanto seres humanos, devem ter os plenos direitos plasmados nos documentos oficiais de cada nação, chamando a atenção para o facto da construção da educação inclusiva

<sup>31</sup> MGCAS – Ministério de Género, Criança e Acção Social, entidade/órgão Central do aparelho do Estado que, de acordo com os princípios, objectivos, políticas e prioridades definidos pelo Governo, dirige e coordena a execução das políticas no país (mais detalhes e dados, disponível em [www.mgcas.gov.mz](http://www.mgcas.gov.mz)).

<sup>32</sup> Cf.: Costa (1999: 25) evidencia-se nas discussões sobre a inclusão como uma modalidade de resposta aos postulados da UNESCO – na vertente dos Direitos Humanos (DH), onde a questão da dignidade da criança deve ser atendida como um direito; [...] a educação inclusiva não se justifica hoje simplesmente porque é eficaz, porque dispensa os elevadíssimos custos das escolas especiais, porque corresponde ao desejo dos pais. Embora todas estas sejam vantagens inegáveis, a razão última que a baseia consiste na defesa do direito à plena dignidade da criança como ser humano, livre e igual em direitos e dignidade [...] assim a educação acaba por ser um elemento de coesão quando procura tomar em conta a diversidade dos grupos, evitando tornar-se um fator de exclusão social (UNESCO, 1996).

carregar consigo diferentes dimensões<sup>33</sup>.

No contexto mundial a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), representou um marco fundamental nas mudanças de paradigmas de educação especial e as respectivas políticas de implementação. Diante disso, ao nível das políticas educativas, o Governo de Moçambique passou a implementar algumas das acções de inclusão escolar, em particular nas escolas públicas, que culminou com a definição das estratégias pedagógicas e metodológicas para atender os contextos. Portanto, foram também desenvolvidas acções de aprimoramento específicos no contexto da diversidade escolar, para garantir a aprendizagem dos alunos com NEE.

Na base desse e outros pressupostos, o Sistema Nacional de Educação (SNE), criado em 1983, pela lei nº 4/83 de 23 de Março, foi alvo de reformas educativas que culminaram com a promulgação da lei 6/92, de 6 de Maio, assim como do desenho de um novo Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), implementado em 2004 e o Plano Estratégico do Sector da Educação do período entre 1997-2001<sup>34</sup>. Dessa revisão, várias acções foram programadas e desenvolvidas com vista a responder aos actuais cenários, apresentando, no entanto, linhas gerais que sustentam a nova abordagem da prática de inclusão curricular, assim como as perspectivas em diferentes níveis de ensino, incluindo as estratégias metodológicas de atendimento de alunos com NEE e os mecanismos de actuar em prol da desigualdade na escola.

O exemplo evidente e como consequência dos acordos internacionais, dentre várias outras iniciativas, foi a criação dos CREI's no país<sup>35</sup> na base da Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, do Conselho de Ministros. A partir da criação dos CREI's observamos uma ruptura do paradigma de percepção da inclusão escolar. Porém, o tipo de proposta de escolarização do qual estamos a retratar, parte de uma configuração onde a intenção inicial era o atendimento

---

<sup>33</sup> Cf. Rodriguez (2004).

<sup>34</sup> O lema “Combater a Exclusão e Renovar a Escola”, assumiu como valores de primordial importância os princípios da inclusão e da participação de todas as crianças e jovens no sistema regular de ensino, incluindo os portadores de deficiência (MINED, 1997). Considerado um passo marcante e histórico para o País, outras iniciativas foram levadas a cabo pelo MINED para complementar as estratégias ao nível das práticas, destacando-se, todavia, a introdução dos conteúdos de interesse nacional no contexto dos currículos escolares – o chamado Currículo Local (CL).

<sup>35</sup> CREI's- as configurações e suas atribuições serão apresentadas na etapa posterior. A Unesco (2001) desafia os países consignatários a avançarem com propostas que garantem a aplicação de modelos educativos que promovam a inclusão escolar de todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação e em qualquer espaço, seja normal ou especial – promovendo assim a educação inclusiva, garantindo o acesso e a permanência para o sucesso escolar dos alunos.

aos alunos com NEE. Este aluno deveria, dentro do processo, se evidenciar em busca de respostas de aprendizagem com o suporte de outros intervenientes.

Essa perspectiva, de algum modo, segrega-se das percepções antagónicas, onde, segundo Orrú (2017) o aluno não é sujeito da auto construção histórica e social, pois, ele – “o aluno” acaba por não se evidenciar como autor do processo de aprendizagem pelo facto do professor ser “ainda” o indivíduo detentor de conhecimento. Essa ideia é contrariada com a Declaração Salamanca (UNESCO, 1994) e de Dakar (2000) ao definir que toda a criança tem o direito fundamental à educação, quer no sistema comum quer no contexto/ensino especial, e ao mesmo tempo deve ser atendida em função das especificidades, interesses e necessidades de aprendizagem (sempre que necessário) considerando a diversidade como o indicador que proporciona a transformação<sup>36</sup>.

### **A educação inclusiva em Moçambique: visão, contextos e desafios**

Para iniciar a reflexão sobre as políticas de educação inclusiva em Moçambique, propomos ilustrar, antes, a periodização e políticas do ensino para os alunos com NEE. Assim, em 1975 existiam 4 Escolas Especiais de carácter privado/particular, sendo duas na Cidade de Maputo (capital do país, localizada na região Sul do país) orientada para o atendimento das deficiência auditiva e mental; duas na Província de Sofala - localizada na região Centro do país, garantia o atendimento das Deficiências Auditivas (DA), no Instituto Nacional dos Deficientes Visuais (INDV); e uma na Cidade de Nampula - localizada na região Norte, atendia a deficiência mental. Estas escolas, posteriormente, foram convertidas para o Estado, no âmbito da política de nacionalização. Outrora, estas instituições apresentavam uma tripla subordinação, nomeadamente: a Saúde (assistência médica), Acção Social (apoio social) e a Educação (professores, programas de estudo e apoio directo às escolas)<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> A Save The Children (2002), uma Organização Não-Governamental que actua no país em diferentes projectos de carácter social, avançou com algumas críticas com a implementação ou criação dos CREI's, sustentando-se da postura segregacionista, em que o SNE estaria a promover e desenvolver culturas e identidades discriminatórias, privando as PcD de conviverem ou serem educadas em ambientes naturais, próximo das suas famílias e comunidades; (...) convivendo em ambientes restritos e com outras PcD de diferentes tipos, tornaria os alunos mais indefesos e vulneráveis no ambiente escolar especial. Esse posicionamento é corroborado por Mantoan & Pietro (2006: 36) ao afirmarem que as decisões, são por vezes para acomodar as exigências legais sem que isso, necessariamente, signifique reconhecimento da sua igualdade de direitos.

<sup>37</sup> MINED (1998).

Segundo o MINED (1998), os dados estatísticos sobre os efectivos escolares de crianças com NEE nas escolas referenciadas no período de 1975 a 1990, estimava de 20 a 50 alunos, o rácio professor/aluno era de 3 a 7 (no contexto das escolas regulares). Nos períodos dos anos de 1991 a 2006, estavam matriculados, ao nível das escolas regulares do país, um número estimado em 32.100 alunos com NEE. Deste número, cerca de 500 impunham um suporte pedagógico mais técnico e especializado (idem).

O Plano de Orientação Estratégica para Educação Inclusiva e o Desenvolvimento de Crianças com Deficiência - POEEIDCD (MOÇAMBIQUE, 2017)<sup>38</sup> aponta que a grande maioria das crianças que tem acesso à escola encontra-se nas Escolas Primárias e Secundárias Públicas de Moçambique. Em 2017 estas receberam um total de 78.614 crianças com deficiência, representando 1,25% da população escolar. O relatório destaca ainda que a prevalência de Pessoas com Deficiência (PcD), nunca caminhará abaixo dos 3% (segundo os censos) e facilmente pode ultrapassar os 5%, concluindo que o número de crianças com deficiência matriculadas deva ser considerado ainda baixo havendo, pelo menos, metade dessas crianças que não frequenta a escola.

Os números disponíveis apontam para uma diminuição em 2017 relativamente a 2016 – em que havia nas escolas referenciadas 87.820 alunos com deficiência. Essa diminuição verifica-se em todas as escolas do país, indicado como factor chave o abandono escolar pelas condições sociais e a discriminação (POEIDCD, 2017). Em relação as escolas, o documento indica que as respostas educativas disponíveis para as crianças e jovens com deficiência – ao nível do Ensino Primário (EP) e Secundário Geral (ESG) são, atualmente de 4 tipos: a) EP e SG (inclusivas públicas) que respondem a mais de 80 mil crianças e jovens deficientes; b) Escolas Especiais (EE), que acolhem um número inferior a 250 alunos; c) Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), que recebem menos de 300 crianças; e d) Escolas e Instituições Privadas (EIP), sobre as quais não foi possível recolher dados, mas que respondem às famílias com mais recursos (POEIDCD: 14).

O entendimento da educação inclusiva por parte do SNE, quer no ensino regular, quer no especial, é vista e analisada numa perspectiva de busca e aumento de participação escolar

---

<sup>38</sup> Consta-nos que se trata de um instrumento intitulado relatório 2 (*DRAFT*) – *análise de dados para uma educação inclusiva baseada em evidências em Moçambique*, ainda não oficial como documento. Está disponível desde os finais do ano de 2017. Este Relatório ainda não é do conhecimento oficial das escolas, em particular os CREI's. Assim, acreditamos ser uma iniciativa a louvar por parte do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) dada a escassez de instrumentos com a mesma intenção no país.

de todas as crianças com NEE. Para isso, implica, numa primeira instância, a reestruturação das políticas assim como das práticas pedagógicas para que as escolas e os intervenientes possam atender positivamente à diversidade e a heterogeneidade. Significa, numa segunda instância, respeitar os princípios básicos da educação inclusiva, dentre eles, o reconhecimento que todas as crianças possam aprender em espaços diferenciados (independentemente da sua condição física e mental); que as estratégias políticas respondam as necessidades e as expectativas de aprendizagem, principalmente daqueles que necessitam de maior suporte educativo; que garanta a articulação entre a escola e a comunidade (pais e parceiros) em busca da justiça social, etc.

O Governo de Moçambique, reconhecendo os fundamentos e princípios da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), ao nível do discursos e dos fundamentos filosóficos (desde o ano de 1998), procurou, dentro das suas possibilidades financeiras e estratégicas, garantir a implementação como uma política de educação especial. Essa iniciativa, mesmo situada sob o movimento global de defesa e promoção da “Educação para Todos”, internamente, foi concebida também como uma das medidas correctivas para atacar objectivamente os vários dilemas educacionais fruto da guerra civil dos 16 anos, entre os períodos de 1976 a 1992 que culminou com a necessidade de escolarizar as crianças órfãs e desfavorecidas, com deficiências e mentalmente traumatizadas pelo conflito da guerra civil dos 16 anos e a extrema pobreza.

Seguidamente, a preocupação do Estado, na época, era procurar reduzir as altas taxas de reprovações e desistências, assim como a inclusão efectiva de alunos especiais nas escolas regulares (MINED, 1996). As percentagens que estavam na ordem de 33,2% e 8,3% (dos alunos matriculados que reprovavam por limitações da deficiência), associadas as questões do fracasso e do insucesso escolar, supostamente, para o discurso oficial, estariam relacionadas aos efeitos da guerra, que deixou um elevado número de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e pobreza.

Com base nos dados expostos acima, sobre o insucesso escolar e na interpretação dos factores a eles subjacentes, o Estado moçambicano estabeleceu como uma das suas metas prioritárias e desafios a melhoria da qualidade de ensino, através de plano de acção virado para a construção de infraestruturas, formação de professores e a inclusão no sistema regular

de ensino de todas as crianças e jovens, incluindo aqueles com deficiências e demais limitações a elas associadas.

De forma isolada e como estratégia de atender ao desafio e garantir uma maior inclusão educacional no contexto da diversidade escolar, foi aprovada a legislação específica, ou seja, a Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, do Conselho de Ministros. O documento sublinha dentre vários aspectos,

[...] a necessidade de estabelecer uma política efectiva que oriente a acção do Governo e da sociedade no seu todo, no quadro da satisfação dos direitos específicos que assistem às pessoas portadoras de deficiências em vários estágios.

A Resolução referenciada obriga o Estado e o Governo a empenhar e posicionar-se na adopção de medidas, a par da “integração”, que contribuam para elevar o clima de paz, harmonia e justiça social, ao reconhecer o cidadão portador de deficiência, dadas as suas condições particulares, encontrava-se em desvantagem em relação aos demais concidadãos<sup>39</sup>. A outra alternativa utilizada pelo SNE foi de recorrer a estratégia de “integração”<sup>40</sup>, sendo entendida como um conjunto de medidas conducentes a estabelecer, conservar e desenvolver no indivíduo com deficiência, na sua família e na comunidade o equilíbrio e harmonia, nas relações afectivas e sociais (ibidem, p. 03). Essa postura consideramos ter sido viável e significativa, uma vez que a inclusão e a integração passavam por uma interpretação similar no contexto das práticas educativas.

Na perspectiva de Mantoan (2015: 24)<sup>41</sup>, a “integração” e a “inclusão” escolar é a prova de tendências que reforçam a vigência do paradigma tradicional dos serviços educacionais. De referir que o debate sobre os termos cria, sempre, polémicas gerando conflitos entre os fundamentos da políticas educacionais e as respectivas práticas pedagógicas.

O Plano Estratégico da Educação - PEE (2006-2011), o Estado moçambicano assume o documento como sendo importante para atender as políticas e estratégias de educação inclusiva, com o suporte das adendas de carácter nacional e internacional. Nesses

---

<sup>39</sup> A Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, p. 02, avança com as abordagens sobre as pessoas portadoras de deficiências que é esclarecida como aquela que, em razão de anomalia, congénita ou adquirida, de natureza anatómica, fisiológica, sensorial ou mental, esteja em situação de desvantagem ou impossibilitada, por barreiras físicas e/ou sociais, de desenvolver normalmente uma actividade. O termo “deficiência” é conceituado como sendo “qualquer redução ou perda de capacidade normal para um ser humano resultante de um impedimento” (idem).

<sup>40</sup> Mantoan & Pietro (2006: 38) propõem três dimensões para garantir a efectivação contínua da integração escolar: a *física*, a *funcional* e *social* que actuam de forma articulada.

<sup>41</sup> Cf.: Teixeira & Anaya (2015).

instrumentos orientadores, fica explícita, embora de forma tímida, a abordagem sobre a inclusão e a diversidade escolar. Nele não foram definidas estratégias metodológicas, assim como um plano de monitoria permanente das acções pedagógicas, quer para as escolas regulares, quer especiais (por ex. os CREI's). Ainda que o referido plano proponha diferentes fundamentos, porém, não apresenta, com clareza, os mecanismos de garantia da implementação, no que diz respeito ao direito das crianças à educação básica, incluindo aquelas com NEE.

Diante disso, para garantir a o atendimento da demanda do sistema educativo, o foco da estratégia do MINED nos anos subsequentes passou a basear-se no princípio da inclusão, com o propósito de buscar assegurar o atendimento espacial às crianças, jovens e adultos com NEE, assim como a integração nas escolas regulares, em vez de serem segregadas deste meio, como é o caso das Escolas Especiais do país.

Como se pode deprender, os Planos Estratégicos de Educação de 1997-2001; de 2006-2011 e de 2011-2016, assim como a Resolução nº 20/99, de 23 de Junho, mostram, teoricamente, uma crescente preocupação, por parte do Estado, com a política de inclusão escolar. Para além de responder aos desafios educacionais decorrentes da guerra, o Estado moçambicano também passou a responder a outras recomendações. como de Salamanca (UNESCO, 1994). Para a viabilização da actual intenção que se observa nos documentos oficiais acima referidos, a partir de 1998, o Estado introduziu o “Projeto Escolas Inclusivas”<sup>42</sup> (vigente até aos dias de hoje).

O Governo, como forma de garantir um atendimento aos desafios da inclusão, avançou como prioridade, com algumas acções realizadas<sup>43</sup> para grupo de gestores escolares em vários

---

<sup>42</sup> São consideradas todas as escolas (públicas e particulares) orientadas para atender o processo de escolarização de alunos com NEE na base da orientação e princípios de inclusão propostos pelo Ministério da Educação do país. Numa primeira fase, o Ministério priorizou, na base de um estudo piloto, algumas escolas públicas distribuídas em três regiões do país, ou seja, 5 províncias, nomeadamente: Cidade de Maputo, Províncias de Maputo, Sofala, Zambézia e Nampula. Na consecução deste projecto foi formada uma equipa técnica do MINED, responsável pela gestão do projecto e pela formação dos directores, gestores e professores (com ênfase aos de apoio complementar) nas escolas regulares seleccionadas; estiveram envolvidos cerca de 652 alunos com NEE; as actividades contaram com o financiamento da UNESCO; a partir do ano de 2004, observou-se uma expansão ao nível nacional.

<sup>43</sup> Não conseguimos obter dados quantitativos que reflectem os números das acções desenvolvidas pelo Ministério de Educação de Moçambique, algumas com suporte dos parceiros nacionais e internacionais, desde o período da implementação das políticas de inclusão escolar até o presente. Mais, podemos enaltecer os esforços empreendidos como medidas para uma actuação pedagógica preventiva e ao mesmo tempo significativas no contexto da inclusão escolar. Cabendo, no entanto, o grupo alvo das acções de capacitação continua (na sua

níveis das políticas de educação e para os alunos com NEE matriculados nas escolas regulares e nos CREI's, a destacar: a formação dos órgãos centrais do Ministério da Educação e Cultura (MEC); de professores, técnicos das Direções Provinciais de Educação (DPEC's) e dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT); Diretores das escolas, programas de capacitação para as escolas em matéria de estratégias de inclusão, com foco nas metodologias. Num outro momento, as acções foram orientadas para os coordenadores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIP's) em técnicas e modalidades de identificação, intervenção e elaboração do plano inclusivo, assim como mecanismos de avaliação de alunos com NEE, para garantir o apoio aos professores no processo de ensino-aprendizagem. Aqui, destaca-se a Língua de Sinais e o Sistema Braille.

Ao nível exclusivamente dos CREI's (Nampula, Tete e Gaza), surgiram acções de capacitação para os professores e corpo directivo, com vista a adaptarem os conteúdos do 1º Ciclo de 1ª classe, nas disciplinas de português e matemática, para alunos com NEE auditiva, visual e intelectual, e em curso os da 2ª classe, para além da integração de conteúdos específicos de NEE nos novos modelos de formação de professores, de forma particular nas disciplinas de psicologia, para assegurar a integração socioeducativa e apoio complementar; capacitação em matéria de Tecnologia de Informação e de Comunicação (TIC), especificamente no uso de computadores adaptados para atender alunos com deficiência visual (POEIDCD, 2017).

Segundo os PEE's do MEC definidos para atender as acções nos períodos de 2005 a 2017, o retiro realizado no ano de 2010 mostrou (nos levantamentos inicialmente efectuados) que há muito por se fazer, alertando para a melhoria da legislação que atende as políticas de educação inclusiva e a criação de condições técnicas e materiais para os professores. Tal levantamento das necessidades permitiu o SNE e parceiros, redefinirem as estratégias de inclusão com vista a elaborar outras que se aproximam da realidade contextual do país.

No ano de 2012, evidencia-se a alocação de materiais para os CREI's: aquisição de punções, pautas, bengala, máquinas Braille, audiômetro, computadores adaptados (com impressoras) para o atendimento de alunos com deficiência visual, entre outros. Essa iniciativa proporciona motivação e permanência dos professores e alunos no espaço escolar.

---

maioria) potencializar e replicar no seu contexto de trabalho, na base do princípio de responsabilidade e engajamento com a profissão.

Deste modo, Mantoan e Prieto (2006) sustentam que a inclusão tem diante de si “[...] o desafio de encontrar soluções adequadas que respondam à questão de acesso e da permanência dos alunos com NEE nas instituições educacionais”.

### **Os CREI’s em Moçambique como um reflexo de inclusão: percepções e perspectivas**

O perfil do desenho dos CREI’s em Moçambique, surge a luz da Resolução 20/99 de 23 de Junho, quando o Governo pretendia, além de melhorar e aprimorar a qualidade de ensino, formação de professores, a inclusão e integração no sistema regular de ensino dos alunos, também promover a replicação de novas práticas, atendendo, assim, a transformação das escolas regulares de ensino em escolas inclusivas. No âmbito da promoção do programa Educação Para Todos, foram criados os CREI’s, ao abrigo do Diploma Ministerial nº191/2011, de 25 de Julho<sup>44</sup>.

No artigo 2 do Diploma acima referenciado, os CREI’s como instituições de ensino multifuncionais têm como missão,

[...] criar condições para a promoção de aprendizagem nas crianças e jovens educáveis com ou sem NEE, mediante os Serviços de Diagnóstico e Orientação – SDO e, produção de material didáctico específico, centro de pesquisa, de formação de professores em exercício para o atendimento a outras demandas de inclusão.

Foram criados já numa perspectiva diferente dos Centros especiais existentes no país, sendo destinados a receber alunos a partir dos 6 anos, no mínimo (art.1), com e sem deficiências (fundamento legal – Diploma Ministerial nº191/2011, de 25 de Julho), mas funcionando com outras valências e objectivos mais amplos (no atendimento aos alunos com NEE). Todos os Centros são orientados pela mesma proposta da política educativa.

Cada Centro recebe, em média, um número entre 140 e 203 alunos; estima-se um número de 550 alunos, 79% apresentam NEE. No que se refere a característica da população

---

<sup>44</sup> MINED (1998). Sustentando-se da necessidade de criar Centros de Recursos de Educação Inclusiva para atender crianças e jovens com e sem Necessidades Educativas Especiais, conferindo competências alistadas no artigo 3 do Decreto Presidencial nº 7/2010, de 19 de Março. Nesse Decreto foi determinado no seu artigo nº 1, ponto 2 [...] que nas restantes Províncias poderão ser instaladas unidades de apoio pedagógico à educação inclusiva em escolas a serem seleccionadas pelas respectivas Direcções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC), com objectivos de fornecer materiais para alunos de diferentes subsistemas de ensino, assim como materiais de apoio à docência com coordenação com os CREI.

com deficiência, quase 50% apresentam deficiências auditivas, seguido da visual, físico-motora, autismo, intelectual, fala, síndrome de *Down* e outras (POEIDCD, 2017: 18)<sup>45</sup>.

O sucesso do projecto passa por uma profunda estratégia de adaptações curriculares a vários níveis, como também, às de NEE de alunos independentemente das suas particularidades, formação específica em exercício de professores para atender as demandas do país. Com as chamadas “escolas inclusivas”, o Estado abriu mais espaço de acesso escolar de crianças com NEE, a melhoria da eficácia das escolas, numa perspectiva da educação inclusiva, o que veio contribuir para a redução dos índices de analfabetismo no país.

Segundo o POEIDCD (2017), parte significativa das actividades desenvolvidas nos CREI's ofertam maior atenção directa aos alunos com NEE; embora sejam considerados centros de recursos bibliográficos, tais recursos ainda são considerados escassos; a proposta de SDO é com o intuito de dar suporte a outras escolas (infelizmente as dificuldades são enormes, há muito ainda por se alinhar).

No que respeita a introdução dos conteúdos específicos para atender as estratégias de inclusão de alunos com NEE nos CREI's, o documento alude sobre a ausência de material didáctico específico para cada deficiência, o que propicia objectivamente lacuna na implementação do currículo e de outras iniciativas, alertando para priorizar formação acelerada de professores, assim como, a definição de estratégias que atendam a adaptação dos currículos; que o processo de aquisição de equipamentos, materiais e outros devem ser efectuados mediante as reais demandas de cada centro e não de forma dispersa, sem conhecimento da realidade escolar.

Como forma de garantir uma melhor articulação entre o SNE, os CREI's, os parceiros, pais, cuidadores e as comunidades, o PEE (2011-2016) remete a desafiar para que a abordagem da educação inclusiva possa ser alargada e cada vez mais próximas às comunidades, respeitando a potencialidade e a diversidade dos alunos.

Apesar do plano apresentar ideias bem-intencionadas, de facto parece ter havido poucos avanços na prática de inclusão. Ou seja, continuam a desenvolver-se práticas educativas em ambientes com extrema dificuldade, proporcionando mais questionamentos em volta das

---

<sup>45</sup> Plano de Orientação e Estratégia para Educação Inclusiva e o Desenvolvimento da Ciência com Deficiência – Relatório 2 – Análise de dados para uma estratégia de educação inclusiva baseada em evidências em Moçambique, Maputo, 2017.

directrizes que atendam a implementação no contexto da diversidade escolar em Moçambique.

Sobre a temática de inclusão, alguns pesquisadores moçambicanos, como é o caso de Chambal (2012), Nhapuala (2012) e resultados apresentados pelos centros de pesquisa de educação (INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação; CEPE – da Universidade Pedagógica, Centros de Estudos Africanos - CEA da Universidade Eduardo Mondlane), associam-se ao questionamento da implementação das políticas de educação inclusiva no país, particularmente nos CREI's – seus propósitos e perspectivas, uma vez que os dispositivos legais não se encontram alinhados às directrizes curriculares com enfoque nas oficinas pedagógicas<sup>46</sup> e os serviços de apoio complementar.

Os questionamentos e as preocupações mostram, naturalmente, a pertinência do Governo posicionar-se de forma diferenciada, recorrendo a soluções imediatas no que concerne a actualização dos dispositivos legais, dados estatísticos (para garantir a monitoria do processo), o investimento para formação dos professores e aquisição de material e recursos para responder a qualidade de ensino de alunos com NEE no país. Ao agir contínua e positivamente, estaria a evitar embates (des)necessários e, quiçá, atender as premissas<sup>47</sup> de que todos os alunos precisam, de facto, ao longo da sua vida escolar, de diversas ajudas pedagógicas de tipo pessoal, técnico ou material, de modo a garantir a consecução dos fins gerais da educação<sup>48</sup>.

### **Algumas considerações metodológicas**

A trajectória metodológica foi planificada como forma de garantir resultados satisfatórios na base do envolvimento dos intervenientes que pudessem contribuir com informações relevantes para o estudo; a decisão para a escolha do “estudo de caso” de natureza exploratória e a selecção dos instrumentos e técnicas de colecta de dados<sup>49</sup> foi na

---

<sup>46</sup> Como um espaço que promove a estimulação e o desenvolvimento das capacidades dos alunos com vista a reinventar, criar, produzir em prol do país no seu todo; ajuda, de certa forma, a promover a interacção entre seus alunos e, ainda a desenvolver várias habilidades. Corroborando com Senra (2016), reforça-se com a ideia de ampliar a consciência das possibilidades existentes, facilitando, assim, o desenvolvimento das habilidades técnicas e emocionais num meio da diversidade que luta contra a exclusão; diante disso, os intervenientes (professores e gestores) devem contribuir para que os alunos com NEE conheçam os ritmos de aprendizagem e os conduza à construção de estratégias para lidar com os desafios do quotidiano escolar.

<sup>47</sup> UNESCO (2001) propõe três premissas: o educativo, o social e o económico.

<sup>48</sup> Cf.: Royo & Urquizar (2012).

<sup>49</sup> Sustentando-se em De Ketele e Roegiers (1999: 17), consideram que a coleta de dados é [...] “o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes e realidades, a fim de garantir a

base do critério misto, pois, permitiu, segundo YIN (2015), uma planificação rigorosa, consciente da possibilidade de redefinição e modificação ao longo da pesquisa. A escolha do espaço, o CREI – Josina Machel, foi pelo facto de o autor considerar um laboratório educacional (propriamente dito), uma vez que responde à Resolução do Diploma Ministerial nº191/2011, de 25 de Julho – implementação das políticas de inclusão no país. Tal laboratório, proporciona, de certa forma, a oportunidade para o desenvolvimento de uma série de actividades de pesquisa no campo da educação especial, particularmente; ademais, por reunir condições básicas, tais como: as infraestruturais, técnicas e recursos (apesar de escassos) e grupo de alunos com diferentes tipos de NEE.

Os documentos consultados (legislações, obras, artigos, etc) constituem fontes usadas pelo investigador e, a sua análise implicou modificações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos, com a finalidade de lhes ser atribuído um significado relevante em relação a problematização e à finalidade de investigação. Deste modo, a abordagem etnográfica serviu para analisar e discutir os dados em função dos contextos<sup>50</sup>. Para Ludke & André (1986: 38) a análise documental na pesquisa qualitativa de carácter etnográfico tem por objectivo,

[...] a consulta e armazenamento na forma variável e a facilitação de acesso ao observador de modo que este obtenha maior informação (...), constitui numa técnica valiosa pois, permite complementar informações previamente obtidas por outras técnicas, assim como o descobrindo de novos aspectos de um tema ou problema (1986:39).

Na perspectiva de Erickson (1988: 13), o principal método de colecta de dados nas pesquisas qualitativas caracteriza-se pela observação<sup>51</sup> no contexto de investigação – sendo o próprio pesquisador o principal agente; a observação é considerada participante, pois o pesquisador procurou interagir com a realidade que procurava descortinar. Sustentando-se da perspectiva de André (2003), procuramos ao mesmo tempo nos envolver no espaço e com os

---

*transição de um nível de conhecimento para o outro em função da situação, podendo os objectivos ser claramente definidos e validados*”. Daí que os instrumentos de colecta e análise de dados de um estudo de pesquisa qualitativo é o próprio pesquisador, isto é, participa de forma directa, esperando obter vantagens nos resultados da pesquisa; (...) pelo facto deste permitir reagir imediatamente no estudo, fazer correcções, descobrir novos horizontes. Por outro lado, sendo “ele” um instrumento humano, pode cometer erros, perder oportunidades, envolver-se demais com certas situações ou com certas pessoas.

<sup>50</sup> Cf.: BARDIN (2008: 47). Na pesquisa sustentamo-nos com a abordagem do Robert K. Yin (2015) na medida em que a análise é usada de acordo com os marcadores de tempo e comparando as tendências com as originalmente estipuladas anteriormente a coleta de dados.

<sup>51</sup> A técnica de observação foi usada em todo o recinto do Centro, com maior incidência na sala de aulas e nas oficinas pedagógicas onde decorrem as práticas educativas.

sujeitos observados, apelando-os para que desenvolvam uma certa segregação de modo a não influenciar o quadro de relações e comportamentos já estabelecidos.

Na pesquisa, o uso da técnica de questionário<sup>52</sup> teve um papel relevante; apoiando-se também a técnica da entrevista devidamente estruturada. Para RICHARDSON (1999: 189), essa estrutura possibilita obter informações que permitam observar as características de um indivíduo ou grupo. Dada a natureza da pesquisa, os questionários e as entrevistas foram aplicados de forma aberta, sem um controle inflexível pré-estabelecido, procurando compreender e oferecer um espaço amplo para participação voluntária das técnicas. O autor aponta algumas vantagens no uso das técnicas, a destacar: (i) a obtenção de informações de um grande número de pessoas em um tempo relativamente curto; (ii) fácil vocabulário. A ordem das perguntas e as instruções foram semelhantes para todos os entrevistados.

O grupo alvo da pesquisa corresponde a seguinte amostra: Diretor (1) Director Adjunto (1) e professores (3). Todos são quadros efectivos do CREI de Anchilo – Josina Machel em Nampula; a escolha dos professores foi aleatória.

O procedimento do estudo respeitou as questões éticas de investigação. Por um lado, foi resultante da protecção das informações, assim como da interacção do pesquisador com os grupos-alvo e, por outro, a possibilidade de recolher informações sem instigar - salvaguardando o anonimato. Realçam BOGDAN & BIKLEN (1994: 77), que *“as identidades dos sujeitos devem ser protegidas para que a informação que o investigador for a obter não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno ou prejuízo no estudo”*.

O tratamento de dados para reunir as falas ou depoimento dos intervenientes da pesquisa foi baseada na abordagem de Ishii (2008)<sup>53</sup>, possibilitando ao autor do estudo, a recorrer aos registos das entrevistas, onde os testemunhos atenderam a problematização da pesquisa. Os depoimentos foram levados em consideração tendo em conta a conjuntura das políticas de educação inclusiva no país; os sentimentos dos intervenientes, assim como as

---

<sup>52</sup> O questionário foi aplicado com o objectivo de recolher informações de natureza: a) percepções sobre a políticas de inclusão e sua articulação com a prática; b) as estratégias metodológicas usadas de inclusão no atendimento aos alunos com NEE na sala de aulas; c) os procedimentos usados no apoio aos alunos. A técnica foi constituída por perguntas organizadas por ordem determinada, dirigido; de seguida, os questionários foram reproduzidos na íntegra pelo pesquisador do estudo respeitando questões éticas.

<sup>53</sup> A autora, na dissertação de Mestrado (2008), leva a cabo uma pesquisa de história oral, baseada no percurso de vida e de formação de professores e suas possíveis implicações curriculares. Ela mostra a pertinência de seleccionar atitudes ocultas ao objecto de estudo, mas que tenham um impacto positivo nos resultados da pesquisa. Impacto esse, passa por respeitar os sentimentos e outras manifestações dos intervenientes, pois permite analisar a abordagem num amplo sentido.

expectativas. No nosso entender, as informações registadas irão estimular para a melhoria das práxis didáctica no atendimento aos alunos com NEE no CREI.

### **Resultados da pesquisa**

Relativamente aos aspectos observados no CREI de Nampula, podemos aferir que o Centro possui uma infraestrutura de raiz que responde às expectativas e às intenções políticas<sup>54</sup>. A análise e a consequente discussão dos resultados da pesquisa, priorizará de forma articulada, quatro (4) categorias, pois, evidenciaram-se na complementaridade da abordagem de inclusão de alunos com NEE do CREI, sendo: (i) *o entendimento político face as estratégias de inclusão* (ii) *a análise das práticas de inclusão*; (iii) *os procedimentos de apoio no atendimento das práticas educativas*; (iv) *o retrato sobre as barreiras e constrangimentos de inclusão*.

#### *Categoria 1. O entendimento político face as estratégias de inclusão*

No que concerne a questão voltada ao atendimento político, os intervenientes da pesquisa afirmam não terem conhecimento profundo dos instrumentos legais. Dos instrumentos legais existentes no CREI, não respondem positiva e significativamente a inclusão de alunos com NEE como, por exemplo, o Diploma Ministerial nº19/2011, de 25 de Julho). Essas afirmações coincidem com a hipótese previamente apresentada na fundamentação e motivações da pesquisa. No entanto, vejamos:

[...] a questão do Estatuto do CREI (fruto do Diploma Ministerial referenciado que aprova a criação dos CREI's), até o presente, é considerado “*rascunho*” e isso mostra o quanto os políticos não têm interesse e agilidade de inverter no cenário lastimável da educação inclusiva no país (...); ora, consideramos um “perigo” para o processo de inclusão em múltiplas dimensões da vida, uma vez que a exiguidade desses instrumentos limita uma melhor implementação da práticas educativas dos alunos com NEE [*recorte da lamentação dos gestores e professores, comparando-se a um semblante amargurado de lágrimas (grifo meu)*].

---

<sup>54</sup> Destacando, os espaços e ou composição: *as salas de aulas; bloco administrativo (com um Posto de Saúde); blocos sanitários; sala de conferências; sala de professores; gabinete de Serviços de Diagnóstico e Orientação - SDO; sala de terapia; sala de fisioterapia e reabilitação; sala de informática; ginásio múltiplo; refeitório e cozinha; oficinas, sendo: de corte-costura e culinária, de braille e língua de sinais, de serralharia mecânica, carpintaria e de electricidade doméstica; dormitórios (masculino e feminino); residências para os membros de direção; biblioteca* (informações extraídas do Relatório do CREI, 2012).

Ainda, sob os comentários dos participantes, não existe uma orientação clara de aprendizagem e, com isso, pouco pode-se fazer para que se garanta o sucesso da inclusão. Note-se que as afirmações combinadas com a noção de princípio de inclusão não permite uma certa flexibilidade quanto as actividades programadas para os alunos com NEE. Ademais, segundo Correia et al (2004), leva a crer que trata-se da prescrição de uma política de inclusão progressiva, que simultaneamente promove o insucesso. Sustenta a necessidade de inverter a pirâmide, partindo de pressupostos voltados ao investimento e criação/alocação de condições/recursos, assim como a formação técnica de professores para um atendimento *continuum* e sustentável.

A outra preocupação gritante dos participantes do CREI prende-se com a ausência de instrumentos/manuais e ou programas orientadores (didáticos) que atendam as especificidades das NEE, apresentando preposições de expectativas de aprendizagem dos alunos com diferentes tipos de deficiências. Para autores como Correia et al (2004); Kauffman (2003) “[...] *as escolas que atendem a inclusão no contexto das políticas de educação devem, como pressuposto, garantir a capacidade técnica dos seus profissionais complementando com recursos específicos que conduzam o processo de inclusão e de ensino aprendizagem com eficácia*”. A convicção que se evidencia é o facto da planificação das actividades para atender a política de inclusão não respeitar (caso necessário) as especificidades de alunos com NEE, como forma de garantir que este grupo de alunos mantenha o ritmo normal de aprendizagem.

### *Categoria 2. Práticas de inclusão para a concretização da aprendizagem*

A análise foi efectuada a partir da prática do professor na sala de aulas. Portanto, os resultados mostram na sua generalidade que o processo de inclusão de alunos com NEE tem se concretizado gradualmente, embora os sinais existentes não sejam tão significativos quanto seria necessário, isto porque observam-se as mesmas barreiras desde a implementação do projecto.

Para responder a estratégia de inclusão, os participantes foram unânimes ao assumirem que dentro das condições criadas pelo CREI, procuram envidar esforços e adaptar os contextos de aprendizagem com vista a atender a aprendizagem dos alunos. Reiteram que as

chamadas salas de compensação, têm sido uma alavanca, uma vez reforçarem a aprendizagem dos alunos.

Diante da dinâmica, os alunos passam a adquirir e desenvolver competências, básicas pelo facto de beneficiarem-se de dupla atenção no acompanhamento as aulas, ou seja, nas salas normais e as de compensação; a unanimidade dos professores mostra que os resultados são satisfatórios, visto que existe uma possibilidade dos alunos partilharem diferentes experiências (embora ainda de forma tímida); os gestores reconhecem que o apoio dos profissionais tem sido fundamental, pese embora a fraca formação técnica dos profissionais para atender com melhor qualidade. Segundo Bautista (1997) o professor é o principal e o mais importante administrador do processo do ensino e aprendizagem numa sala de aulas com alunos com NEE<sup>55</sup>.

Os participantes da pesquisa lamentam a falta de comprometimento efectivo de “alguns” intervenientes chave do CREI. Postura que, de certa forma confina a concretização de acções chave para o desenvolvimento das práticas educativas; a continuar assim, poder-se-á observar uma percentagem significativa de alunos com NEE a mergulhar no insucesso da aprendizagem. Corroborando com Correia, et al (2004: 7)<sup>56</sup>, a questão das práticas de inclusão não pode ser percebida como mera exigência face a sua origem e nem concretizada apenas em função dos objectivos de atendimento educacional de alunos com NEE, mas sim, como um todo e de forma articulada, procurando, sempre que possível, garantir o engajamento e envolvimento efectivo de todos os intervenientes, assim como a maximização dos potenciais (reiterando, ser um desafio ainda por almejar resultados satisfatórios a curto e a médio prazo, enquanto a postura e a visão for a mesma).

### *Categoria 3. Os procedimentos de suporte ao nível das práticas de inclusão*

Os gestores e os professores do CREI são unânimes ao afirmar que os procedimentos de suporte aos alunos com NEE tem como objectivo evitar rendimentos negativos, pois, poderá ter consequências negativas na vida social (o exemplo do abandono escolar e a marginalização). Alguns alunos, pelas especificidades das NEE, apresentam dificuldades e, por consequência, rendimentos insatisfatórios em relação aos padrões definidos pelo CREI.

---

<sup>55</sup> Cf. BERRO et al (2008); Charlot (2013)

<sup>56</sup> Caderno de Inclusão nº 5, 2004 – Universidade do Minho.

Tais contrariedades são reportadas e trabalhadas em conjunto como forma de encontrarem a melhor solução. Sustentando-se nos argumentos de Fini, et al (2013: 64), actuar em prol de um desenvolvimento íntegro da criança, estaria a escola a garantir uma aprendizagem sustentável em todos contextos da vida do aluno; havendo dificuldades de integração no processo de aprendizagem, os autores recomendam um encaminhamento aos profissionais de diferentes áreas. A realidade do CREI mostra que a equipa de suporte não detém capacidade técnica de atender “algumas” das especificidades de NEE dos alunos e, essa barreira, aumenta cada vez mais as dificuldades, logo, o aluno perde o ritmo de aprendizagem em relação aos outros.

Os gestores e professores que criticam<sup>57</sup> os paradigmas de segregação das práticas de inclusão, advertem para que os sistemas educativos, junto com as escolas que complementem no contexto de aprendizagem, possuam profissionais qualificados que possam atender efectivamente às especificidades dos alunos. E, a questão que se coloca diante dessa realidade é: *será que encontramos esses profissionais?* Logo, evidenciam-se as limitações vividas no CREI.

Os gestores, tanto o Director como o Director Adjunto do CREI, lamentam o facto do Centro ter alocado alguns equipamentos para as salas de recursos e, infelizmente, os profissionais não respondem à demanda de atendimento de inclusão, um paradoxo para o qual procuram estratégias de ultrapassar, o que passaria pelo treinamento e capacitação permanentes dos formadores.

Como forma de atender às respostas educativas, nas palavras do Director Adjunto Pedagógico, a escola deve fazer uso de medidas que garantam a participação de todos os intervenientes (gestores, pais e encarregados de educação, cuidadores, etc) no processo da planificação do Centro em todos os níveis, prevendo acções que atendam, até certo ponto, às especificidades das NEE (do aluno ou do grupo de alunos), propiciando, assim, oportunidades iguais a todos os alunos.

#### *Categoria 4. O retrato sobre as barreiras e constrangimentos de inclusão*

A principal barreira destacada pelos gestores e professores do CREI é a questão da incapacidade técnica dos professores no atendimento às práticas de inclusão, com forma de

---

<sup>57</sup> Matos (2004), Lebre (2004), Brenelli (2013), Sousa (2013).

garantir assim o sucesso<sup>58</sup> escolar dos alunos; a par disso, enumeram a ausência de outros recursos que possibilitam o atendimento em função da diferenciação das demandas de NEE. A questão da legislação, centrou-se na ausência de ferramentas pedagógicas que possibilitem o acompanhamento de aprendizagem na base de directrizes e/ou orientações didácticas claras para cada especificidade das NEE.

Na acepção de Correia, et al (2004)<sup>59</sup>, a inclusão pressupõem dois princípios<sup>60</sup> fundamentais, devendo, todavia, o primeiro, focar-se na remoção de barreiras impeditivas de aprendizagem com sucesso e, o segundo, fomentar as respostas educativas adequadas às especificidades de aprendizagem de alunos com NEE; desta forma, reiteram a necessidade de se trabalhar com as atitudes dos profissionais, para que sejam adequadas e que as lideranças dêem suporte a um projeto pedagógico verdadeiramente inclusivo.

Para os professores, os mecanismos para trabalhar pedagogicamente as estratégias que visam superar as barreiras à aprendizagem igualitária dos alunos, significa o Centro prover de condições que atendam a inclusão. Essa proposta é avançada por Martins e Ferreira (2007) quando sustentam a necessidade de os professores exigirem e se engajarem cada vez mais na implementação das acções de inclusão escolar.

Para que se vislumbre o sucesso da inclusão escolar há toda necessidade do processo de planificação das atividades atender a realidade escolar (espaço, recursos e meios), alargando assim, o nosso conhecimento e a rentabilização das acções<sup>61</sup>. O dilema vivido no CREI de Nampula é preocupante (reiteram os intervenientes), daí o apelo às estruturas educacionais de intervir, por forma a minimizar os constrangimentos e, simultaneamente, garantir a inclusão que dê atenção à diversidade tida como o conjunto de diferenças individuais.

---

<sup>58</sup> O *sucesso* a que nos referimos reveste-se aos argumentos de Correia (2004), onde o significado sustenta-se ao facto dos alunos terem as mesmas oportunidades que maximizem o potencial e não para atender de forma isolada os objetivos políticos e do currículo comum.

<sup>59</sup> Cf.: Correia (2001); Correia, et al (2004); Oliveira, et al (2013).

<sup>60</sup> Correia (1997) refere-se aos princípios flexíveis que permitam um conjunto de opções que sejam sempre consideradas adaptáveis quando assim as condições exigirem; a assumir essa postura, estará a salvaguardar os direitos de alunos com NEE na sua plenitude; [...] garantindo a motivação e a permanência a tempo inteiro no espaço escolar.

<sup>61</sup> Cf.: Duarte, et al (2002).

### **Considerações finais**

No contexto da inclusão escolar, o sucesso do aluno corresponde, na sua maioria, a um sucesso educativo e, muitas das vezes, encontra-se articulado a sucessivos projectos pedagógicos propostos e desenvolvidos pela escola, numa perspectiva de possibilidade de aprendizagem.

Com o debate, percebemos a existência de um consenso alargado quanto à importância da educação inclusiva no país, o que a *prior* significa o reconhecimento às diferenças dos alunos no contexto escolar. Esse consenso é partilhado pelos diferentes agentes educativos, políticos e sociais.

Chegado a este momento, podemos concluir que, as políticas de inclusão escolar constituem um desafio para qualquer contexto e, isso leva-nos a perceber que ainda há muito por se fazer em diferentes frentes dos sistemas de educação dos países alinhados a causa. Nessa vertente, o posicionamento dos vários autores assim como a fala dos intervenientes do CREI de Nampula, evidencia a prioridade da criação de mais leis, normas e directrizes para regular e/ou orientar o desafio e, simultaneamente, garantir permanentemente investimento financeiro para alocação de equipamentos e formação continuada dos professores e colaboradores, por um lado e, por outro, garantir a promoção e sensibilização social para a mudança de consciência para um olhar mais comprometido com a causa de inclusão escolar.

Ao trazermos essa conclusão (ainda em aberto) sobre a inclusão, não significa necessariamente deixar de lado outras prioridades do sistemas educativos, mas sim, actuar de forma a promover a aprendizagem e a igualdade, tendo em conta a dimensão social do aluno.

Numa perspectiva da implementação dos CREI's em Moçambique, o Governo estava ciente do desafio e da complexidade para um atendimento sustentável às crianças com NEE. Hoje, os esforços já empreendidos exigem um outro olhar sobre o projeto em função dos resultados já obtidos (apesar de escassos), ou seja, a necessidade de uma maior dedicação, reflexão e engajamento do grupo que lida com a inclusão escolar, incluindo a família dos alunos, uma vez ser o grupo que promove (por vezes) o estigma.

## Referências

- ANAYA, Viviani e TEIXEIRA, Célia R. *Educação Integral: bases iniciais*. Editora UFPB, 2015.
- APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. *Currículo sem Fronteiras*. Vol.2. Rio, 2002.
- BELLO, José Paiva. *Metodologia Científica*. Rio de Janeiro, S/ed, 2000.
- BOLETIM DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Diploma Ministerial nº 191/2011 de 25 de Julho*. Maputo, Imprensa Nacional, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Diploma Ministerial nº 58/2003, de 4 de Junho*. Maputo, Imprensa Nacional, 2003.
- CHARLOT, Bernard. *Da Relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo, Cortez Editora, 2013.
- CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. *A Declaração de Salamanca sobre princípios. Política e Prática em Educação Especial*, 1994.
- COSTA, Marisa et al. *O Currículo nos Limiões do Contemporâneo*. 3. ed. Rio e Janeiro, DP&A, 2003.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA E LINHA DE ACÇÃO SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS. Brasília, DF: CORDE, 1994.
- DIAS, Hildizina N. *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar*. Maputo, Promedia. 2002.
- DUARTE, José B. (Org). *Igualdade e diferença uma escola para todos: contextos, controvérsias, perspectivas*. Universitárias Lusófonas, 2002.
- FÁVERO, Gonzaga et al. *Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC, 2007.
- MANTOAN, Maria T. *Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo, Summus editorial, 2015.
- MANTOAN, Maria T. e PIETRO, Rosângela G. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo, Summus editorial, 2006.
- MARTINS, Regina C. & B. & ERREIRA, Windyz. *De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo, Summus editorial, 2007.

- MINED. *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo, MINED, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Plano de Estudos para o Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico*. Maputo, INDE, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, estrutura, Plano de Estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, estrutura, Plano de Estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INDE, 1999a.
- \_\_\_\_\_. *Plano de Estudo para Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico*. Maputo, INDE, 1999b.
- \_\_\_\_\_. *Plano de Estudos para o Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico*. Maputo, INDE, 1999.
- MINISTÉRIO DO GÉNERO, CRIANÇA E ACÇÃO SOCIAL. *Perfil de Género de Moçambique*. Maputo, 2016.
- MOÇAMBIQUE. *Constituição da República de Moçambique*. Maputo, 2004.
- MOÇAMBIQUE - *Diploma Ministerial nº 8/95, de 22 de Agosto* que Aprova a Política Nacional de Educação; I Série número 41.
- MOÇAMBIQUE - *Lei nº. 4/83, de 23 de Março* sobre o Sistema Nacional de Educação de Moçambique, 1983.
- MOÇAMBIQUE - *Lei nº 6/92, de 6 de Maio* - reajusta o quadro geral do SNE e adequa as demais disposições nela contida. I Série, número 19, 1992.
- MOREIRA, António Flávio & SILVA, Tomaz Tadeu. "Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução". In: SILVA, Tomaz Tadeu & MOREIRA, António Flávio (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1994.
- MOREIRA, António Flávio Barbosa. *A crise da teoria curricular crítica*. 2. ed. Rio de Janeiro DP&A, 1999.
- MOREIRA, António Flávio. *Fundamentos para a elaboração de Diretrizes Curriculares*. Curitiba: Brasil, 2003.
- NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Crianças*. Rio de Janeiro: UNIC Rio, 2004. Disponível em: [http://www.onu-brasil.org.br/doc\\_crianca.php](http://www.onu-brasil.org.br/doc_crianca.php). Acesso em 28 Nov. 2017.

- LOPES, Alice C. E MACEDO, Elizabeth. *Teorias do Currículo*. São Paulo, Cortez, 2011.
- ORRÚ, Sílvia E. *O re-inventar da Inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender*. Rio de Janeiro, Vozes, 2017.
- PLANO DE ORIENTAÇÃO E ESTRATÉGIA PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DESENVOLVIMENTO DA CIÊNCIA COM DEFICIÊNCIA – Relatório 2 – Análise de dados para uma estratégia de educação inclusiva baseada em evidências em Moçambique, Maputo, 2017.
- RELATÓRIO DE DESENVOLVIMENTO HUMANO “Human Development Report” – PNUD, 2015.
- RICHARDSON, R. Jarry et al. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. SP, Editora Atlas, 1999.
- RODRIGUES, D. *Educação e Diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Porto Editora, 2006.
- ROYO, Maria A. e URQUIZAR, Natividad L. *Bases Psicopedagógicas da Educação Especial*. Petrópolis-Rio de Janeiro, Vozes, 2012.
- SENRA, Ana H. *Oficinas psicopedagógicas para superação da exclusão*. Petrópolis-Rio de Janeiro, Vozes, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.
- SISTO, Fermino F. et al. *Actuação Psicopedagógica e Aprendizagem Escolar*. 14. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2013.
- UNICEF (Brasil). *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Nova York, 1989. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10120.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm). Acesso em: 28 Nov. 2017.
- YIN, Robert K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. 5.ed. Porto Alegre, Booman, 2015.

## Análise de níveis cognitivos em provas Provinciais de Química da 10.<sup>a</sup> classe (2014 - 2017)

*Bernardo Manuel Ambrósio*<sup>62</sup>

### **Resumo**

O artigo aborda em torno da avaliação dos níveis de aprendizagem nas provas provinciais da disciplina de Química da 10<sup>a</sup> classe, segundo a Taxonomia de Bloom. Para o efeito, seleccionei oito enunciados, sendo estes do primeiro e segundo trimestre dos anos 2014 a 2017 e submeti as mesmas provas aos alunos de quatro turmas. De seguida analisei as respostas e procurei agrupar segundo a taxonomia de Bloom, com o objectivo de avaliar os níveis de conhecimento mais frequentes nas provas seleccionadas. Salientar que a abordagem é qualitativa e baseia-se no estudo documental. A análise das provas cingiu-se na técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Com os resultados desta pesquisa pude concluir que foram abordadas mais questões tendo em conta um determinado nível em detrimento dos outros. Dado aos baixos resultados obtidos, proponho que se pesquise mais em torno das razões do fraco domínio dos alunos nesta disciplina.

**Palavras-chave:** Provas provinciais. Química. Níveis cognitivos. Taxonomia de Bloom.

### **Abstract**

The article approaches around the evaluation of learning levels provincial tests of the discipline of Chemistry of the 10th class according to the Bloom Taxonomy. For this purpose, I selected eight statements from the first and second trimesters in each year in epigraph and submitted the same tests to the students of four classes. I then analyzed the answers and tried to group according to Bloom's taxonomy, in order to evaluate the most frequent levels of knowledge in the selected tests. To emphasize that this research has the documentary character with a qualitative approach. The analysis of the evidence was based on the technique of Content Analysis (Bardin, 2011). With the results of this research, I was able to conclude that there were more issues addressed at a certain level to the detriment of others. Given the low results obtained, it seems to me that more research is being done around the reasons of the weak mastery of students in this discipline.

**Keywords:** Provincial evidence. Chemistry. Cognitive levels. Bloom taxonomy.

---

<sup>62</sup> Mestrando em Educação / Currículo - Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane. Email: [bernardomanuelambrosio@gmail.com](mailto:bernardomanuelambrosio@gmail.com)

## **Introdução**

A disciplina de Química é leccionada no Ensino Secundário Geral (ESG), e os alunos da 8<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classe realizam no final de cada trimestre a prova provincial. Este tipo de prova, geralmente, tem o objectivo de aferir o nível de cumprimento dos programas de ensino bem como “*comprovar as competências, avaliando-se conhecimentos, capacidades, habilidades e atitudes desenvolvidas ao longo do processo de ensino-aprendizagem no respectivo trimestre*” (ALMERINDO, 2000) .

Apesar da importância deste documento, DEIXA (2015) apud CHICOTE & DEIXA (2017) revela que em Moçambique poucas pesquisas tomam os enunciados de exames do ESG como objecto de estudo. O mesmo é extensivo a pesquisa sobre as provas realizadas ao nível provincial, não existem pesquisas em torno desta matéria. Salientar que os dados a serem obtidos neste tipo de pesquisa vão ajudar a compreender o nível mais destacado bem como as razões que levam ao baixo aproveitamento pedagógico e, deste modo, poderá contribuir para a compreensão em torno das estratégias a seguir para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

O que me motivou a condução do estudo foi a minha experiência como professor, ao constatar que muitos alunos têm dificuldade de assimilação das matérias em torno da disciplina, alegando que esta é muito "difícil" e, como consequência, tem-se registado baixo aproveitamento pedagógico. Diante destas constatações, levanto a seguinte questão: *será que as provas provinciais da disciplina de Química realizadas nos anos de 2014 a 2017 obedecem a todos critérios em torno de níveis cognitivos, segundo a taxonomia de Bloom?*

O objectivo geral deste artigo é aferir até que ponto há predominância dos níveis cognitivos nas provas provincial de Química na 10.<sup>a</sup> classe. Os objectivos específicos: identificar o objectivo principal que a questão remete no processo de sua resolução e, classificar as questões com base na Taxonomia de Bloom.

Julgo ser importante realizar este estudo visto que, a avaliação da aprendizagem é um processo de apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do PEA.

Este estudo pode contribuir para uma reflexão em torno das tarefas propostas nas provas provinciais de Química e as competências que podem emergir a partir delas. Pode também contribuir nas discussões acerca da forma como os alunos são ensinados e avaliados ao longo

do trimestre e do ano. Ainda, pode facilitar as pesquisas que utilizarão a Taxonomia de Bloom em sua abordagem.

Quanto à estrutura, o trabalho está dividido em cinco partes, sendo a primeira, a introdução, onde problematizei o objecto de estudo, defini os objectivos e justifiquei a escolha do tema. Na segunda parte, cingi-me em torno da classificação de tarefas utilizando a taxonomia de Bloom e uma abordagem acerca dessa taxonomia. Na terceira parte, explico os caminhos utilizados desde a selecção das provas até a análise dos dados. Dediquei a quarta parte à apresentação e discussão dos resultados da pesquisa. Na quinta parte, aponto as principais conclusões e sugestões. E finalmente, exponho as referências bibliográficas.

### **Revisão da literatura**

#### *Conceito de avaliação*

De acordo com RIBEIRO (1990: 337), “*a avaliação corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face as aprendizagens planeadas, ( ...) uma descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantarão as dificuldades*”.

A avaliação é uma operação que prepara, acompanha e remata o PEA. Pretende-se, em última análise, conduzir todos os alunos a um sucesso pleno no programa de estudo. E se esse resultado nem sempre é alcançado, pela ausência de condições de vária ordem, ele representa uma luta que todos os professores devem fazer para obter o sucesso.

Segundo NÉRICI (1989: 184), “*a avaliação é parte de um todo, que é o processo educativo que se explica através do planeamento, execução e avaliação*”.

A avaliação deve ser levada a efeito tendo em conta todos os aspectos do educando como suas reais possibilidades e toda sua produção escolar em tarefas, pesquisas, trabalhos individuais, trabalhos em grupo, prova de verificação, entre outros. A avaliação quer dizer juízo de valor que se faz a respeito dos dados recolhidos pela verificação/ controlo a respeito de um facto.

De acordo com LIBÂNEO (1994: 195), “*a avaliação é uma tarefa didáctica necessária e permanente do trabalho do docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino-aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo atribuídos no decorrer do trabalho em conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objectivos propostos,*

*a fim de constatar processos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correcções necessárias”.*

A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade de trabalho escolar, tanto do professor como dos alunos. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume na realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ter uma apreciação qualitativa. A avaliação assim cumpre funções pedagógicas.

Segundo Luckesi citado por LIBÂNEO (1994; 196) *“a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino-aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho”.*

A avaliação é um instrumento de processo de ensino através do qual se pode comprovar como estão sendo cumpridos os objectivos, os conteúdos e as condições concretas existentes. Deve, pois, ser concebida como um processo dinâmico, contínuo e sistemático que acompanha todo o PEA. Assim, a avaliação tem por função, por um lado permitir que se obtenha uma imagem mais viável possível do desempenho do aluno em termo das competências básicas descritas nos currículos, e, por outro lado, servir como mecanismo de retro alimentação no processo de ensino e aprendizagem. (Plano Curricular do Ensino Básico: 2008: 47).

O processo de auto-avaliação nas escolas, no qual os professores e os alunos desempenham um papel central, é o caminho mais estimulante para o melhoramento da qualidade do PEA (ESTRELA e NÓVOA:1999:45)

#### *Conceito de taxionomia*

Taxionomia (ou taxonomia) é a disposição sistemática de fenómenos de acordo com determinadas regras (critérios de disposição) que, em geral, apresentam uma organização hierárquica.

De acordo com a definição acima exposta, a taxionomia de objectivos educacionais é uma disposição hierárquica sistemática de aspectos de personalidade do educando que se pretendem atingir. Trata-se de um conjunto de comportamentos observáveis que se pretende alcançar.

### *Taxonomia de Bloom*

Segundo DEIXA & CHICOTE (2017) "em 1948 Benjamim Bloom, M.D. Englehart, E.J. Furst, W.H. Hill e D. Krathwohl trabalharam num projecto solicitado pela Associação Norte Americana de Psicologia que visou discutir, definir e criar uma taxonomia dos objectivos de processos educacionais (Ferraz & Belhot, 2010)". O termo taxonomia pode ser entendido, neste artigo, como um sistema de classificação sustentado por um critério que depende do classificador.

O líder do grupo, Benjamim Bloom, centraliza as discussões em torno da divisão do trabalho de acordo com o domínio específico de desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor. Segundo Krathwohl *apud* GALHARDI & AZEVEDO (2013:239):

A principal ideia da taxonomia é que aquilo que os educadores esperam que os alunos saibam (englobado na declaração de objectivos educacionais) possa ser arranjado numa hierarquia do nível de menor complexidade para o de maior. Os níveis são entendidos para ser sucessivos, de modo que um nível deve ser dominado antes que o próximo nível seja alcançado.

### *Classificação de objectivos educacionais segundo Bloom*

A classificação de objectivos educacionais de Bloom designou-se de taxionomia de objectivos educacionais.

Bloom divide os objectivos educacionais em três domínios: ***o domínio cognitivo, o afectivo e o psico-motor.***

- O domínio cognitivo relaciona-se com a formação de processos cognitivos e do processo de cognição, isto é, de aquisição de conhecimentos. No domínio cognitivo distinguem-se 5 (cinco) níveis, a saber: *conhecimentos essenciais, compreensão, análise e síntese, aplicação, avaliação.*

1. O nível de conhecimentos essenciais designa os conhecimentos de factos, dos nomes das coisas, fenómenos. Os conhecimentos essenciais são adquiridos pelos alunos em

diferentes disciplinas. Os conhecimentos de factos são conservados através da repetição, através da memória.

2. O nível de compreensão refere-se à aquisição e reprodução de conhecimentos através de próprias palavras do sujeito.
3. O nível de análise e síntese diz respeito a decomposição do todo em partes e consequente reunião das partes para descoberta das características mais gerais e essenciais. A análise e síntese realizam-se através de acções tais como, caracterizar, comparar, relacionar, diferenciar, sintetizar.
4. O nível da aplicação caracteriza a transferência de conhecimentos, procedimentos adquiridos anteriormente para a solução de uma nova tarefa. O PEA visa, essencialmente, levar os alunos a aplicar os conhecimentos e procedimentos adquiridos. É com base na aplicação dos conhecimentos e procedimentos que o aluno desenvolve hábitos, habilidades e aptidões, ou seja, o saber fazer.
5. O nível de avaliação refere-se a conhecimentos de valores. Valores ou representações de valores são constituídos pelos fenómenos, relações, situações ou condições que são de especial importância ou desejáveis para um determinado indivíduo ou grupo.

A partir da definição acima exposta, pode-se afirmar que o nível de avaliação corresponde à aquisição e expressão de conhecimentos sobre fenómenos, relações, situações ou condições. Trata-se de tomada de posição perante fenómenos, suas relações, situações ou condições incluindo factos. O nível de avaliação realiza-se através de acções tais como: julgar, dar opinião, tomar posição, reagir.

O conhecimento de valores contribui para a formação de atitudes, isto é, a disposição de agir de certo modo em relação aos factos, comportamento de outras pessoas, fenómenos, suas relações, situações ou condições.

Da descrição dos níveis de conhecimentos essenciais, de compreensão, análise e síntese, aplicação e avaliação, se pode deduzir diferente peso que cada um apresenta. Com efeito, os

níveis de conhecimentos essenciais e de compreensão colocam mais exigências a memorização de conhecimentos. Os níveis de análise e síntese e avaliação desenvolvem o pensamento indispensável para a aplicação correcta dos conhecimentos e procedimentos.

O domínio afectivo refere-se à formação de emoções e sentimentos e de atitudes. Trata-se da formação de vivências subjectivas agradáveis ou desagradáveis da relação do indivíduo com as coisas, fenómenos, suas relações, situações, condições, acções, actividades, resultados de actividades, animais, pessoas, incluindo da relação consigo próprio.

O domínio psicomotor refere-se à formação da coordenação psíquica e dos movimentos dos músculos, à formação de hábitos e de habilidades.

**Quadro - Caracterização de cada nível e sua respectiva lista de verbos**

Nível	Caracterização do nível
<b>Conhecimento</b>	A operação mental básica exigida por este nível consiste em lembrar informações e conteúdos previamente abordados como factos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, procedimentos. Também se evidencia o reconhecimento do objecto em causa. Em suma, traz-se à recordação parte significativa da aprendizagem. Os verbos associados ao nível: enumerar, definir, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembrar, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar, reconhecer, identificar, assinalar, citar.
<b>Compreensão</b>	A operação mental marcha para dar significado ao conteúdo referente a situação apresentada. Transcende a postura do nível anterior na medida em que se levantam questionamentos. Por exemplo, diante de um copo de vidro, pode-se questionar: para que serve o copo de vidro? O vidro é sólido ou líquido? Qual a capacidade estimada do copo? As respostas para essas perguntas precisam operações mentais um pouco complexas. Evidentemente, pelo olhar (reconhecimento) ou pelo tacto não daremos respostas completas. Os verbos associados ao nível: alterar, converter, descodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, seleccionar, situar e traduzir.
<b>Aplicação</b>	Com a operação mental, neste sentido, busca-se empregar, a partir de uma transformação da compreensão de um objecto de conhecimento, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias em situações emergentes. Os verbos associados ao nível: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar. Resolver, determinar, calcular, aplicar.

<b>Análise</b>	Analisar é uma operação mental que parte de um todo para a compreensão de suas partes. Consiste na decomposição do todo em partes. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos. Nesse ponto é necessário não apenas ter compreendido o conteúdo, mas também a estrutura do objecto de estudo. Os verbos associados ao nível: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, seleccionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar, analisar, examinar, decompor.
<b>Síntese</b>	A síntese é a operação mental inversa da análise, isto é, ao fazer-se uma síntese relacionam-se diversas partes para estabelecer as características de um todo. Aqui o esforço da operação mental busca agregar e juntar partes com a finalidade de criar um novo todo. Os verbos associados ao nível: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projectar.
<b>Avaliação</b>	A operação mental nesse nível tem maior complexidade. Nele há normalmente, a emissão de juízo de valor após análises e/ou sínteses efectuadas. O julgamento é baseado em critérios bem definidos que podem ser externos (relevância) ou internos (organização) e podem ser fornecidos ou conjuntamente identificados. Julgar o valor do conhecimento. Os verbos associados ao nível: avaliar, averiguar, escolher, comparar, concluir, contrastar, criticar, decidir, defender, discriminar, escrever um <i>review</i> sobre, detectar, estimar, julgar, seleccionar, Julgar, justificar, apresentar argumentos, explicar, interpretar, justificar, relatar, resolver, resumir, apoiar, validar.

**Fonte:** DEIXA & CHICOTE (2017) com referência em Moretto (2004); Bloom *et al.* apud Ferraz & Belhot (2010).

### **Metodologia**

A minha pesquisa iniciou com uma revisão bibliográfica em torno do conceito de avaliação, de seguida abordei acerca da Taxonomia de Bloom. Procurei compreender aspectos ligados a Taxonomia e à sua importância no presente estudo.

Constituiu o *corpus* da pesquisa os enunciados de prova provincial de Química da 10.<sup>a</sup> classe do Sistema Nacional da Educação (SNE). Trabalhei com oito enunciados de provas provinciais realizada no período compreendido entre 2014 a 2017. A escolha destes enunciados de provas provinciais deve-se ao período em que comecei a trabalhar como

professor de Química. Escolhi analisar as provas da 10ª classe pelo facto de ser a classe em que lecciono.

Realizei uma análise vertical que consistiu na identificação do objectivo ao qual a questão remete no processo de resolução. Isto foi feito para cada pergunta dos enunciados de cada prova, e em cada caso, registei o objectivo principal da pergunta. De seguida, agrupei os objectivos de cada pergunta na seguinte ordem: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. em conformidade com a taxonomia de Bloom. Para cada nível cognitivo contei a quantidade de perguntas a ele associadas.

Portanto, a Técnica de Análise de Conteúdo obedece três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2011, apud Deixa & Chicote, 2017).

### **Resultados e discussão**

**Tabela-** Frequências absolutas das perguntas e níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom

<b>Níveis</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2017</b>
Conhecimento	3	2	1	3
Compreensão	2	6	3	7
Aplicação	2	3	1	0
Análise	5	4	7	3
Síntese	2	2	5	4
Avaliação	2	3	3	2
<b>Nº de Perguntas</b>	<b>16</b>	<b>20</b>	<b>20</b>	<b>19</b>

**Fonte:** Organizado pelo autor com base nos enunciados de provas provinciais de 2014 a 2017.

As tarefas que se enquadram num dos primeiros três níveis cognitivos da Taxonomia, Conhecimento, Compreensão e Aplicação conduzem a um baixo nível de operação mental. Isto quer dizer que uma tarefa que se enquadra no primeiro nível possui baixo potencial de exigência cognitivo em relação a uma tarefa que se enquadra no terceiro nível.

A seguir apresento o gráfico circular que idealiza a predominância dos níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom durante os quatro anos.

**Gráfico** – Níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom em provas de Química da 10.<sup>a</sup> classe de 2014 à 2017



**Fonte:** Organizado pelo autor.

O gráfico evidencia que 10 das 99 perguntas dos enunciados de prova provincial de Química da 10<sup>a</sup> classe realizadas no período em alusão assentam no nível de conhecimento, 25 ao nível de compreensão, 7 no nível de aplicação, 26 no nível de análise, 18 no nível de síntese e 13 no nível de avaliação. A aplicação é o nível com menos incidência e análise é o nível com maior incidência seguida da compreensão.

### **Conclusões e sugestões**

De acordo com os resultados desta pesquisa, as provas provinciais de Química são elaboradas tendo em conta todos os níveis cognitivos da Taxonomia de Bloom. Este aspecto mostra que o MINEDH, no período em estudo, considerou a diversidade cognitiva, na avaliação da aprendizagem. Concluo que a distribuição de níveis cognitivos, das provas de Química da 10.<sup>a</sup> classe realizados entre 2014 a 2017 não é equilibrada, sendo a aplicação o nível com menos incidência e análise é o nível com maior incidência, seguida da compreensão. Tendo em vista os resultados aqui apresentados, surge a seguinte questão: Será

que os alunos alcançam as competências exigidas? Sugiro que se faça uma reflexão em torno das causas que fazem com que muitos alunos reprovem nas provas de Química.

### **Referências**

- ALMERINDO, Janela Afonso. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. 2. ed., São Paulo, Editora Cortez, 2000.
- ANDRADE, M. M. *Introdução a Metodologia do Trabalho Científico*. 7. ed. São Paulo, Editora Atlas, 2005.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições 70, 2011.
- CHICOTE & DEIXA, *Análise de níveis cognitivos em exames de Matemática da 10ª classe*. Comunicação apresentada nas Jornadas de Educação. Maputo, INDE, 2017 (no prelo).
- DAVUCA, J.A.C. *Introdução a Planificação do Ensino e Aprendizagem*. Maputo, MISAU, 1994
- ESTRELA, A. NÓVOA, António: *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Porto, Porto Editora, 1999.
- FERRAZ, A.P.M. & BELHOT, R.V. "Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objectivos instrucionais". *Gest. Prod.* São Carlos, v.17, n.2, p.421-431. 2010.

## **Currículo, género e sexualidade: reflexões indispensáveis à educação angolana**

*Ceres António Lenga*<sup>63</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho é parte de uma pesquisa que desenvolvo no mestrado em Administração Educacional, que aborda a questão de currículo, género e sexualidade como chave para a compreensão das diferenças no espaço escolar, com foco na preservação da identidade dos sujeitos. O objectivo é fazer uma análise crítica e reflexiva sobre a questão do currículo, género e sexualidade no contexto escolar angolano. Para a elaboração do trabalho, baseei-me na análise documental e pesquisa bibliográfica. O currículo, género e sexualidade são entendidos como uma prática social, construída em diferentes âmbitos ou realidades que os sujeitos vivenciam. Dada a complexidade do tema, iremos tratar de modo privilegiado (ainda que não exclusivo) questões de género e sexualidade, buscando apontar quais são as diferenças nesses terrenos, destacando o papel da escola no processo de construção da identidade do aluno, no que diz respeito a opção sexual em detrimento do género.

**Palavras-chave:** Escola. Currículo. Género. Sexualidade. Direitos humanos. Igualdade.

### **Abstract**

This study is part of a research that develop in the master's degree in Education Administration, with addresses the issue of curriculum, gender and sexuality as key to understanding the differences in the school space, with a focus on the preservation of the identity of subjects. The aim is make a review critic and reflective the issue of curriculum, gender and sexuality in the school context in Angola. For the elaboration of the work, I based myself on documentary analysis and bibliographic research. The curriculum, gender and sexuality are understood as a social practice, built in different contexts or realities that the subjects experience. Given the complexity of the issue, we will treat the privileged mode (albeit not exclusive) issues of gender and sexuality, seeking to indicate what are the differences in these land, highlighting the role of school in process of construction of the identity of the student, in respect to sexual choice in detriment of the gender.

**Keywords:** School. Curriculum. Genus. Sexuality. Human Rights and Equality.

---

<sup>63</sup> Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Veiga de Almeida, RJ, Brasil, em 2012. Funcionário do Complexo Escolar São Versar, em Luanda. Mestrando em Ciências da Educação, opção Administração Educacional, no Instituto Superior de Ciências da Educação, ISCED - Luanda. E-mail: [cereslengaedu@gmail.com](mailto:cereslengaedu@gmail.com).

## **Introdução**

Esse trabalho tem como objectivo a análise crítica e reflexiva sobre a questão de currículo, género e sexualidade no contexto escolar angolano. Início o trabalho com um breve desenvolvimento sobre o papel da escola no contexto social contemporâneo, trazendo variados conceitos para compreensão da problemática em sociedade. A pesquisa foi desenvolvida em quatro partes: a primeira tratará da concepção de currículo, seu conceito em articulação com o modelo pós-crítico defendido por Silva (2000). Essa parte pretende proporcionar aos leitores instrumentos teóricos que lhes possibilitem reflectir sobre a organização e o propósito de construção de um currículo direccionado às classes excluídas, tais como mulheres e grupos formados por homossexuais e lésbicas, discriminados pela sociedade. A segunda parte, conceituará a questão de género, como um movimento relacionado a luta pela igualdade entre homens e mulheres, buscando manifestar-se contra opressões sofridas pelas mulheres na conquista de seus direitos, que vão ao encontro do respeito à dignidade humana. A terceira parte discutirá a questão da sexualidade como um processo complexo, no qual a construção sexual do indivíduo encontra-se atrelada ao seu processo de desenvolvimento natural, biológico, social, cultural e político. A última parte será reservada para a contextualização do currículo, género e sexualidade no mesmo campo de actuação, funcionando como um dispositivo de preservação das diferenças dentro da esfera escolar, destacando o papel do gestor escolar na valorização desse modelo curricular proposto neste trabalho.

A metodologia adoptada é a análise documental e a pesquisa bibliográfica, tendo sido possível analisar as diferentes abordagens que abrangem a questão de currículo, género e sexualidade. A pesquisa bibliográfica reuniu diferentes tipos de referenciais teóricos que ajudaram na construção desse diálogo indispensável a educação angolana.

## **Desenvolvimento**

É necessária a reflexão sobre o papel da escola no processo de construção da identidade dos alunos ao longo do percurso. Desde a antiguidade clássica, sempre traçaram-se linhas morais dos actos a serem praticados na escola, relacionados ao contexto social vigente, *“ao mesmo tempo em que esses reagem e, envolvidos por tais dispositivos e práticas, constituem suas identidades 'escolarizadas'.* Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço

*escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos*”. (Louro, 1997, p. 69).

Nesta óptica, a educação escolar emerge na sociedade com o propósito de ensinar que culturas os alunos devem reproduzir e que tipos de seres devemos ser, do qual todo percurso é conduzido sob orientação do professor ao objectivo da escola e dos programas planejados. Dessa forma, os paradigmas da escola foram se difundindo nas mais distintas sociedades. Isto é, a maioria dos países adoptam a escola como uma instituição de ensino, na qual são guiados por um sistema formal de educação, que geralmente é obrigatório. Vale ressaltar que a supremacia da escola em quase toda sociedade é da classe nobre, apesar que outros lugares são dominadas pelos políticos poderosos ou classe de elite. Na visão de Cubberley (1916), *“as nossas escolas são, em certo sentido fábricas nas quais os produtos brutos (as crianças) são moldado e transformadas em produtos que satisfaçam as várias demandas da vida”*.

Deste modo, a educação escolar passa a demonstrar os determinismos sociais ditados pela classe nobre, através da visão do grupo dominante na sociedade, os princípios de condutas e normas de convivência social são implacavelmente consumados em diferentes grupos, de igual modo como se vivencia na realidade angolana, *“a escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas”* (Louro, 1997, p. 57). Por exemplo: nas escolas angolanas é natural que as meninas se separem dos meninos para trabalhos em grupo, formar filas para cantar o hino nacional, em actividades de educação física, como jogos de futebol, basquetebol e zero<sup>64</sup>.

Seria então necessário que nos perguntemos, como se produziram e como têm sido produzidas tais diferenças na esfera das escolas angolanas e que efeitos elas têm sobre os indivíduos. A escola determina o lugar dos meninos e meninas através dos seus regulamentos internos. Começando pelos seus símbolos e códigos, ela afirma qual casa de banho os meninos e meninas devem utilizar. Que tipo de corte de cabelo podem realizar (estabelecendo um padrão que cabelo comprido é para raparigas e careca é para os rapazes), que tipo de uniforme pode ser vestido (que saia, pano e lenço é para meninas e calça é para meninos),

---

<sup>64</sup> O zero é um jogo infantil com o objectivo de unir as crianças através da diversão, ele está presente desde os tempos passados e continua vivo até hoje no mundo das crianças.

proibição do uso de brinco para rapazes, separação em grupo para realização de actividades, de acordo com o sexo. A escola também influencia a identidade dos sujeitos com palavras, tais como: meninos não podem chorar, meninos não podem jogar zero nem garrafinha, já meninas só podem jogar futebol e basquetebol com outras como elas, etc.... Em outras palavras “*a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas*”. (Louro, 1997, p. 58).

Portanto, do ponto de vista pedagógico, decerto a inovação curricular e das práticas pedagógicas são indispensáveis para a transformação da realidade, reconhecendo o papel da escola como um dos principais agentes deste processo. Também nos parece importante lembrar, que a educação e cultura são duas esferas que dialogam, com vista ao bom entendimento entre as diferenças. Sendo assim, a ideia de que existe uma relação de comunicação entre a educação e cultura pode ser percebida quando as ações pedagógicas se reforçam numa visão curricular que salvaguarda as experiências dos alunos com base nos conhecimentos científicos, sobretudo respeitando as diferenças catalogadas na esfera escolar sem ser indiferente com nenhuma diferença. Compreendendo, que quando o currículo escolar deixa de considerar a existência de alguns grupos desfavorecidos, gera violência simbólica nas relações, que se traduzem na desigualdade social, por falta de atenção as minorias. Ou melhor, quando algumas culturas não são consideradas no âmago da escola ou mesmo não reconhecidas como práticas morais, acabam criando exclusão social. É importante entender que cada cultura é única e distinta da outra, sendo assim não há uma cultura melhor em detrimento de outra. São pontos de vista e questões diferentes que devem ser respeitadas por todos os agentes envolvidos no assunto, como diz Bourdieu, cada ser carrega seu capital cultural. Trataremos a seguir desta questão.

Segundo, Bourdieu e Passeron, (1990),

[...] as relações simbólicas são simultaneamente autónomas e dependentes das relações de força, portanto toda acção pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica porque imposição por um poder arbitrário cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas.

Não obstante, como Louro (1997) havia salientado sobre a escola, “*Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita*

*ou implicitamente, garantir e também produzir as diferenças entre os sujeitos*”. Ou seja, o que se espera nesta abordagem é que os currículos e as práticas vivenciadas nas escolas angolanas dispam-se deste olhar aristocrático, tradicional e passem a observar as diferentes formas de manifestação cultural, através do modelo curricular pós-crítico, transformando o campo escolar em um ambiente de diversidade cultural, que valoriza as diferenças sexuais e a igualdade de género.

Nesta linha de pensamento, Aurélio (1997), subscreve, que *“a educação deve ser percebida como um processo de construção da capacidade física, intelectual e moral da criança ou de qualquer ser humano no geral, visando à sua melhor integração individual na sociedade”*. Neste âmbito, a educação é o processo pelo qual cada indivíduo apreende a ser membro da sociedade, aprende a desempenhar o seu papel e a se relacionar com o meio, independente do seu género ou sua opção sexual.

### **Currículo**

Epistemologicamente, currículo vem do latim “currere” que significa caminho, trajetória, jornada, percurso a seguir. Ou seja, é um termo polissémico que ganha diferentes significados de acordo com o contexto da aplicação, visto que sua definição não possui um significado indiscutível.

Na educação formal, currículo pode ser entendido como conjunto de matérias ou disciplinas a serem aprendidas em um determinado curso, por meio de programa de conhecimentos organizados para o processo de ensino aprendizagem. Ou melhor, é a interacção planejada da escola, dos professores, alunos e comunidade com base nos conteúdos, matérias, recursos e processos para se atingir os objetivos desejados.

Desse modo, o currículo é uma construção cultural de um modo organizado para um conjunto de práticas humanas, que resulta da interacção e confluência de estruturas políticas, económicas, administrativas, sociais, culturais e escolares com interesse comum. A sua maior preocupação encontra-se pautada em moldar as pessoas sobre o que eles/elas devem se tornar no mundo, e sobretudo no tipo de ser humano que a sociedade pretende. É dessa forma, que se pretende construir um currículo com base nas evidências obtidas no cotidiano, protegendo e valorizando as diferenças culturais.

Assim, em defesa de uma escola que protege a diversidade cultural, Silva (2000) chama atenção que o conceito de currículo deve estar associado, a “*identidade, alteridade, diferença, subjectividade, significado e discurso, saber-poder, representação da cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo*” (2000, p. 11). O que nos leva a dizer que o currículo deve salvaguardar as culturas regionais e as realidades locais que são transmitidas na sociedade, com reflexo na identidade dos sujeitos, em articulação com as experiências cotidianas e conhecimentos científicos.

Portanto, a teoria de Silva tem respaldo no modelo de currículo pós-crítico, que surgiu para se contrapor as teorias do currículo tradicional e crítico, que não se interessavam em reconhecer os pequenos grupos discriminados e excluídos de exercerem seu direito. Assim como, por exemplo, a questão da desigualdade entre homens e mulheres na sociedade e a não liberdade de opção sexual. Ou seja, oportunamente o pensamento de Silva, em paradoxo a outras teorias curriculares (tradicionais e críticas), as suas palavras ganham eco no modelo de currículo que se discute nessa abordagem, sobre a questão da valorização da igualdade de gênero e liberdade de opção sexual, através de um currículo que aceite todos.

Nessa lógica, o currículo não é visto só para transmissão de conhecimentos com objectivo de moldar as pessoas, mas sim como um canal que permita-nos criar e recriar a nós mesmos a nossa cultura e identidade num mundo complexo. Todavia, a escola deve ser um lugar mútuo de troca de experiências e conhecimento e não lugar para violência simbólica ou mesmo qualquer tipo de segregação e preconceito social. Pelo contrário, a escola através dos paradigmas do currículo pós-crítico deve procurar direccionar o seu papel para a transformação das experiências vividas e orientar-se para prática de resolução dos problemas no que diz respeito a desigualdade existencial entre homens e mulheres e no combate ao preconceito à manifestação sexual.

### **Mas o que é Género?**

Se olharmos com atenção no dicionário Aurélio (1997), a palavra género aparece como um termo polissémico, com diferentes significados, de acordo o contexto aplicado, na verdade são palavras que possuem familiaridade em relação a “*classe, qualidade, casta, tipo, natureza, espécie, características em comum entre os seres, e que lhes determina a essência*”. Admitindo que os significados mencionados fazem parte de um contexto histórico, ou melhor,

são significados dados de acordo com a sua antiguidade, mas o que se pretende enfatizar aqui, é o conceito de “*género que emergiu do movimento feminista contemporâneo, a partir da década 60, impulsionado com grupos que se preocupavam em discutir e mudar a condição feminina*” (Louro, 1997, p. 8).

Através dessa visão, podemos interpretar que género é um termo polissémico e politicamente implicado nos movimentos de lutas de igualdade entre homens e mulheres, dirigidos contra a opressão feminina, com objectivo de reconhecer os direitos da mulher entendidos como direito de todos seres humanos. Segundo, Louro (1997), “*o feminismo, além das preocupações sociais e políticas, irá se voltar para as construções propriamente teóricas*”. Actualmente, diferentes tipos de debate entre os estudiosos, pensadores e activistas que estudam a questão género pretendem compreender tais relações de poder entre homens e mulheres na sociedade contemporânea.

É diante desse contexto, político e social, que a luta por igualdade de género vem ganhado cada vez mais espaço. Pelas suas diferentes formas de contestação e transformação das relações que os grupos feministas contemporâneos vão ressurgindo, se manifestando não apenas por meio de conscientização, mas através de publicações em jornais, revistas, mídias sociais, cada vez surgem publicações literárias, teatrais e cinematográficas dentro da temática.

Paradoxalmente, muitos currículos de ensino dos países em desenvolvimento têm demonstrado uma atenção especial as questões das diferenças, porém as escolas angolanas não têm conseguido acompanhar tais mudanças globais. A adequação dos currículos, dos conteúdos e a definição dos objectivos programados não têm conseguido dar respostas às questões da desigualdade entre homens e mulheres, as meninas saem da escola e concluem o ensino superior sem perceber a sua realidade no que respeita a igualdade de género e a expressão sexual. A escola os torna invisíveis diante da ampla segregação social e políticas tradicionais que reforçam a submissão feminina em relação ao sexo oposto.

Tradições que podem ser percebidas na nossa realidade através da maior predominância das mulheres no exercício das actividades domésticas, que muitas das vezes acarretam a evasão escolar de meninas em idade de escolaridade e no aumento de mulheres na zunga<sup>65</sup>, excesso de preconceitos contra formas de se vestir e se relacionar com o meio. A situação no

---

<sup>65</sup> Zunga é uma palavra popular de origem africana, muito utilizada em Angola para designar aos vendedores ambulantes.

interior de Angola é mais grave, ainda existem muitos grupos sociais que preparam a mulher para agricultura e cuidados do lar, e os homens para cuidarem da caça e resolverem os problemas hierárquicos e de segurança da aldeia. Observa-se que as concepções de género diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p.23). Em muitos casos existe pouco espaço de actuação feminina em estabelecimentos de ofício e quando existe normalmente sofrem assédio.

Paxe (2017) chama atenção,

[...] para uma educação que responda ao seu plano instrumental, requer-se que sejam disponibilizados para as escolas professores devidamente qualificados, manuais atualizados e para todos que a língua de instrução seja a do domínio e da realidade cultural dos alunos e, também, que se torne os alunos como actores no processo educativo, isto é, a salvaguarda da sua condição de sujeito, etc.

Portanto, esses são factores imprescindíveis para que esse quadro da desigualdade social e violação dos direitos femininos em relação de poder<sup>66</sup> do homem na sociedade mude.

### **Conceito de Sexualidade**

É visto que a sexualidade trata-se de algo que faz parte da formação do indivíduo. Sendo assim, a mesma consiste de um assunto essencial para a formação do ser e, como tal, ela deve ser tratada com a devida relevância dentro de espaços que se destina à formação do sujeito. Para HOGAN (1980), a sexualidade é um processo complexo e intrínseco do ser e que extrapola o conceito de se caracterizar um fenómeno biológico, com a finalidade de diferenciar o macho da fêmea. Vale ressaltar, que em alguns casos o substantivo sexo, com formação particular que se distingue o macho da fêmea nas pessoas, muitas vezes é empregue como parte integrante da sexualidade, cabendo aqui frisar que, apesar do nome sexo e sexualidade abarcarem aspectos comuns e até serem utilizados como se fossem sinónimos, são duas realidades distintas.

De acordo com o dicionário Aurélio – século XXI, sexo é a “*conformação particular que distingue o macho da fêmea, nos animais e nos vegetais; atribuindo-lhes um papel*

---

<sup>66</sup> As concepções tradicionais são também perturbadas por outro *insight* de Foucault, que consiste em perceber o poder não apenas como coercitivo e negativo, mas como produtivo e positivo. O poder não apenas nega, impede, coíbe, mas também "faz", produz, incita, (Louro, 1997, p. 40).

*determinado na geração e conferindo-lhes certas características distintas". Ou seja, a sexualidade é a qualidade de sexual, conjunto de todos os fenómenos da vida sexual. As palavras substanciadas no dicionário ganham eco no discurso de HOGAN (1980), quando diz que “a sexualidade é muito mais do que o ato sexual em si, pois sexo conota um ato fisiológico e sexualidade é a totalidade do ser humano”.*

Assim, quando se fala no todo do sistema-homem, não se pode separar a sexualidade dos outros processos que envolvem o indivíduo, pois como refere HOGAN (1980), a sexualidade é parte intrínseca do ser e que está presente em todas as etapas do ciclo da vida, sob diferentes manifestações. Para que estas manifestações sejam distinguidas entre o normal e o patológico, e mesmo para haver uma abordagem concernente ao assunto, é necessário que os pais e professores tenham conhecimento contínuo do processo da sexualidade, nas diferentes etapas do ciclo da vida, e conheçam as consequências advindas das más interpretações na vida dos mais novos, considerando que, nesta situação, o indivíduo enfrenta problemas novos que, frequentemente, requerem ajuda de outros para exercer um papel desejável na abordagem da sexualidade. Isso vai permitir fazer melhor análise do comportamento dos indivíduos, adquirir bases sólidas para responder os questionamentos e orientar as pessoas sem tabu. Contudo, o que se contempla na realidade ainda deixa muitos desafios para o processo de formação de professores, visto que muitos deles sentem-se inseguros, com dúvidas e dificuldades para conversar sobre a sexualidade com seus alunos.

### **Género Sexo e Sexualidade**

Compreendendo que a questão de género e sexualidade estão presentes na formação da identidade do indivíduo e a escola é parte importante deste processo, uma vez que é o local onde o educando percorre a maior parte da vida, é inegável que esse assunto seja abordado fora dos muros da escola de forma restrita ou sem conhecimento de factos. Em suma, um dos principais pressupostos desta problemática se assenta nos desafios dos gestores escolares e dos docentes perante a diversidade cultural que se contempla na esfera angolana, os professores devem ter capacidade e estratégias para abordar de forma positiva diferentes temas, com ênfase no desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo do aluno, com foco na construção da identidade verdadeira do educandos.

Quanto ao gestor, cabe oferecer condições para o bom desempenho do professor e do aluno, que se traduzem no apoio à capacitação de professores, treinamento, apoio em material didático e, sobretudo, optar pela diversificação do currículo, com destaque na cultura local e nas abordagens de género e sexualidade, rompendo com as opiniões formadas em busca de modelo pós-crítico que permitam ao aluno reflectir e se emancipar em relação a tabus ligados a questões de género e sexualidade.

Para Louro (1997, p. 21, 22) “*ao dirigir o foco para o carácter 'fundamentalmente social', não há, contudo, a pretensão de negar que o género se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas*”.

Nessa visão, os professores devem despir-se dessa orientação sexual, preocupados em satisfazer as exigências da ordem social dominada pelo homem, altamente hierárquica e violenta. Essa maneira de dominação nas relações entre homens e mulheres, quanto as formas de interpretação do sexo e as práticas sexuais, não podem ser limitadas apenas em relação ao nascimento, pautado na descoberta do corpo. aparentemente. mas sobretudo no prazer e nos sentimentos dos indivíduos ao longo do processo de construção da identidade.

Falar de género e sexualidade em Angola é um tema ainda muito reprimido na esfera da nossa sociedade hegemónica.

Além disso, por falta de educação sexual desde a infância, no seio da família e da comunidade, a escola acarreta sucessivas incertezas que vão se refletindo no desenvolvimento das pessoas, comportamento sexual e da construção da identidade. O nosso currículo primário aborda a questão de forma restrita, encontra-se mais preocupado em transmitir informações biológicas do corpo humano do que falar da sua complexidade. Dentro deste contexto, muitos indivíduos são marginalizados e segregados pela sociedade por optar em uma identidade sexual fora dos padrões definidos pela sociedade ou mesmo em caso das mulheres se colocarem em posição autónoma são taxadas de vários adjetivos desagradáveis. Exemplo disso: homens não podem brincar com boneca, não podem andar de saia ou pano, mulheres não podem brincar com carro, não podem andar de roupa curta e muito menos sair com amigos. A sociedade ao reproduzir esse comportamento entra em paradoxo com a Constituição angolana, quando no seu artigo 23, ponto 1, salienta que, “*ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão*

*da sua ascendência, sexo, raça, etnia cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condições econômicas ou social ou profissão*". Esses são alguns pormenores jurídicos que nos podem regular quando nos encontramos face a desigualdade de género e desigualdade sexual na sociedade. Não só temos o direito de respeitar as diferentes manifestações culturais, biológicas e sexuais de cada um, mas sobretudo tolerar a opção do corpo de cada indivíduo em vista de uma sociedade mais humanista e menos desigual.

Assim, o conceito de sexualidade pode ser compreendido como um campo complexo que emerge do corpo da mulher e do homem. Essas palavras, têm sustento na observação de Louro (1997), quando afirma que, *“os sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais, transexuais por diferentes razões socioculturais e biológicas”*.

Enfim, esse pronunciamento chama atenção para a escola acarretar as questões relativas a sexualidade de forma aberta nos currículos escolares, tratar de temas como orientação sexual e distinguir com os alunos conceitos como heterossexualidade, homossexualidade e afectividade, com ênfase em esclarecer que nem sempre a relação sexual é concretizada com pessoas do mesmo sexo, e que tal facto deve-se mais a questões biológicas do que propriamente psicológicas.

### **Articulação Currículo, Género e Sexualidade**

Ressaltar algumas das principais mudanças sucedidas nas teorias do currículo, seu desenvolvimento, seus paradigmas e suas respectivas crises, é fundamental para podermos compreender as questões relativas ao género e sexualidade nos currículos nacionais. O entendimento das relações de poder existentes no currículo, considerando-o como espaço em que se transmitem discursos dominantes, demonstra uma clara segregação do “outro”. Louro (1997, p. 64), reforça a ideia de que,

[...] os currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci<sup>67</sup> das diferenças de género, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão.

---

<sup>67</sup> De acordo o dicionário Aurélio (1979) é o local do cromossomo onde está localizado um gene.

Mesmo assim, as questões relativas ao género e sexualidade ainda são pouco discutidas dentro das escolas angolanas, sem ser dada a atenção necessária, tem produzido muitas desigualdades sociais e violências simbólicas em relação a construção da identidade de género feminino, masculino e da sexualidade das crianças. Louro (1997, p. 64), salienta “*é indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem*”.

Um aspecto fundamental para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. Para solucionar essa problemática, as diferentes teorias abordam questões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade, e é justamente na ênfase dada a alguns desses aspectos que as teorias do currículo se diferenciam e umas não se casam com a realidade dos alunos. Em harmonia Louro (1997, p. 64) salienta que,

[...] atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas críticas). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Portanto, a pergunta que se faz é, de que forma a escola age como difusora dessa visão sobre o outro? Qual o papel que a orientação sexual desempenha nas escolas na contemporaneidade angolana? Estas são algumas questões que serão discutidas em estudos posteriores. “*Os questionamentos em torno desses campos, no entanto, precisam ir além das perguntas ingênuas e dicotomizadas. Dispostas/os a implodir a ideia de um binarismo rígido nas relações de género, teremos de ser capazes de um olhar mais aberto*” (Louro, 1997, p. 64).

Por hoje, o que se espera dos nossos currículos é a adopção de uma visão pluralista baseada nas experiências vivenciadas nas escolas, respaldada nos conhecimentos dos alunos e professores para contribuir na construção da identidade sexual dos envolvidos ao longo das suas vidas. Ou seja, os currículos devem mencionar questões relativas à sexualidade, seja por meio de temas transversais ou mesmo em uma disciplina específica para os níveis de formação de professores.

Exactamente, as perspectivas pós-críticas vieram como uma resposta a esta visão dominante das teorias tradicionais e críticas, considerando que essas inviabilizavam o

aprofundamento das questões culturais, raciais, étnicas, multiculturalismo, género e sexualidade na sua totalidade. As teorias pós-críticas adoptam uma abordagem pluralista, que enfatiza os aspectos linguísticos e discursivos a fim de aprofundar as questões referentes aos discursos dominantes como factores históricos, além de enfatizar as relações de poder referente a género e as abordagens sexuais, percebendo-os não mais por suas bases político-econômicas ou por meio de visões positivistas ou cientificistas. Estas teorias vêm radicalizar as questões de sexo, sexualidade e género nos currículos, demonstrando que a identidade sexual não é definida simplesmente por aspectos biológicos, mas também por construções sociais e culturais historicamente determinadas. Nesse caso, vê-se a necessidade das escolas adoptarem programas de orientação sexual que ultrapassem às questões de AIDS, as questões de normas de conduta morais para meninas e meninos, e as questões biológicas do sexo, tais como doenças sexualmente transmissíveis e prevenção da gravidez na adolescência.

Enfim, se existem múltiplas dimensões para abordagem do género e da sexualidade, e se essas complexidades estão presente na vida dos alunos que constituem a diversidade cultural da escola, não há como negar que essa é uma tarefa árdua, que exige a máxima consideração de todos os actores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, no que toca ao reconhecimento das desigualdades vividas por mulheres em relação aos homens no interior dos estabelecimentos de ensino.

### **Sugestões de como realizar um currículo com preocupação de género e sexualidade**

Pensando como um novo modelo pedagógico elaborado com a finalidade política e social, para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no contexto angolano, a integração das questões de género e sexualidade na organização curricular da educação infantil, dos 3 aos 5 anos até aos alunos do I, II e III ciclo do ensino primário que começa a partir dos 6 aos 11 anos de idade, é necessário encontrar um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aulas tradicionais, as acções do professores devem, a princípio, ser direccionadas para o diálogo, permitindo com que todos sejam igualmente falantes e ouvintes, todas as meninas e meninos são capazes de apreender e expressar diferentes saberes, tais como:

- Igualdade entre meninos e meninas desde a base;

- Reflectir sobre a diferença de género;
- Conhecimento do corpo;
- Respeitar o seu próprio corpo e dos outros;
- Saber conceitos básicos da sexualidade;
- Conhecer a diferença entre heterossexual, homossexual, bissexual e transexual.

Para os alunos do ensino secundário geral, frequentado por crianças dos 12 – 17 anos de idade, devem apreender:

- Compreender o direito de igualdade como direito de todos os seres humanos, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, género, classe social, cultura, região, religião, opção sexual, opção política ou qualquer outra forma de discriminação;
- Conhecer as principais mudanças do corpo na adolescência;
- Conhecer diferentes conceitos da sexualidade;
- Conhecer a diferença entre heterossexual, homossexual, bissexual e transexual;
- Ter informações sobre a gravidez, métodos anticoncepcionais e doenças sexualmente transmitidas (DSTs);
- Conscientizar sobre a importância de uma vida sexual responsável.

Em termos de políticas curriculares ou mesmo de práticas escolares, a integração da educação da sexualidade e género na organização curricular, nos cursos de formação de professores, tem que ser tratado de forma restrita em uma disciplina específica, capacitando os docentes de pleno conhecimento a respeito da complexidade de género e sexualidade. Se essa questão for inconveniente, é importante que sejam discutidas em torno da escola sobre a possibilidade de ser abordada através de um carácter multidisciplinar, transdisciplinar, ou em um horário regular, obrigatório ou extraclasse. Sempre, pensando no tipo de formação que os professores devem ter, considerando os encarregados também, visto que todos se encontram preocupados em informar, prevenir e orientar. Assim sendo, a integração da educação sexual na formação de professores deve garantir:

- A qualidade formativa dos docentes nos mais variados aspectos do género e sexualidade;

- A colaboração de organizações exteriores, como parcerias com centros médicos para troca de informação e experiências através de palestras e seminários;
- A divulgação antecipada dos projectos e clarificação das perspectivas;
- A dignidade de tratamento.

Além disso, também os professores devem apreender alguns conhecimentos no que se refere aos seguintes aspectos:

- Resposta sexual humana relativa aos aspectos biológicos, sociais, culturais, psicológicos que envolvem a sexualidade;
- Aspectos da sexualidade nas diferentes etapas do ciclo vital;
- Diversidade das práticas sexuais;
- Comportamento sexual de risco, vulnerabilidade social, redução de danos;
- Disfunções sexuais (anorgasmia, disfunção erétil, ejaculação precoce e vaginismo);
- Sexualidade em determinadas situações fisiológicas: gravidez, puerpério, planeamento familiar;
- Sexualidade e métodos contraceptivos;
- Sexualidade e aborto; - prevenção e controle de doenças sexualmente transmissíveis;
- Abordando aspectos de higiene, uso de preservativos, bem como as consequências advindas com promiscuidade e hábitos de vida sexual perigosos e modo de transmissão de doenças.

### **Ideias conclusivas**

Compreendendo que a escola é uma micro sociedade, inserida dentro de uma macro sociedade, na qual os seus actores são os mesmos que se encontram nos dois polos sociais, é imprescindível que ela acompanhe as transformações que sucedem nesse mundo em constante globalização. Face a essa visão, as condições das instituições escolares têm de moldar-se a figura de todos envolvidos na instituição de ensino e fora dela, valorizando a presença das meninas na sala de aula em harmonia com meninos, procurando dar maior visibilidade dos

sujeitos homossexuais e bissexuais através de discussões abertas sem tabu, visto que têm surgido muitos grupos na sociedade angolana.

Desse modo, o processo de formação dos sujeitos deve ser de forma continuada e global. Antes que os professores olhem para os programas e os objectivos planeados da escola é fundamental posicionarem o olhar sobre as práticas cotidianas em que estão envolvidos todos os sujeitos. São essas práticas rotineiras e comuns que ultrapassam os muros da escola e chegam até as salas de aula, como: os gestos, formas de se vestir, apresentar e as palavras banalizadas que os alunos catalogam para o espaço escolar, são expressões influenciadas pela curiosidade e muita das vezes pelas *mídias* e redes sociais, que precisam se tornar alvo de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiar que todo mundo é natural.

Ao pronunciar-se sobre a natureza, funções e características da educação escolar supõe, explícita e implicitamente sobre o modelo de sociedade cuja formação se pretende contribuir e o modelo de cidadão que se pretende formar, será aquele que respeita as diferenças? aquele sujeito que tolera a opção sexual de cada um? Ou aquele sujeito que respeita o direito de igualdade como reconhecimento dos seres humanos? E sendo a educação uma prática social constituída de forte função socializadora, torna-se imprescindível que em seus programas e currículos se efectivem formas de entender as relações entre o desenvolvimento humano e o contexto sociocultural. Há a necessidade de formar o homem descurado e deseducado de preconceitos que consigam aceitar as diferenças e, assim, todos tenham a garantia mínima da dignidade como pessoa e como um direito inerente a todos.

Assim, é importante considerar que na dinâmica de género e sexualidade, as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas em um natural momento. Não é possível fixar um momento, seja no nascimento, na adolescência, ou na maturidade que possa ser tomado como aquele em que a identidade feminina, masculina e sexual seja assentada ou estabelecida na sua totalidade. As identidades estão sempre se constituindo, em constante transformação. Ou melhor, a questão da igualdade de género e a questão da sexualidade podem ser entendidas como uma construção histórica e social e não como algo limitado ao sexo propriamente dito, ou inerente aos órgãos genitais do indivíduo; envolvem uma série de crenças, comportamentos, relações e práxis que permitem o homem e a mulher viverem de acordo aos seus direitos de igualdade, desejos e prazeres corporais.

## **Referências**

- AURELIO. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1979.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino* (tradução de C. Perdigão Gomes da Silva). Lisboa, Editora Veja, 1990.
- ANGOLA. *Constituição 2010*. Luanda, Imprensa Nacional, 2010. PAXE, ISSAC. *Políticas Educacionais em Angola, Um Desafio do Direito à Educação*. Luanda, Editora Casa da Ideias, 2017.
- CUBBERLEY, P. Ellwood. *Public School Administration*. New York, Editor Houghton Mifflin, 1916.
- SILVA, T.T., da. *Teorias do currículo: uma introdução crítica*. Porto, Porto Editora, 2000.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- HOGAN, R.M. *Human sexuality: a nursing perspective*. USA, Appleton-Century - Crofts, 1980.

# **Qualidade da formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: uma reflexão sobre as políticas curriculares aplicadas nos Institutos de Formação de Professores**

*Odete Raposo*<sup>68</sup>

## **Resumo**

O presente artigo intitulado “Qualidade da formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: uma reflexão sobre as políticas curriculares aplicadas nos Institutos de Formação de Professores” aborda a contribuição do Banco Mundial nas políticas dos países em desenvolvimento; o perfil histórico da formação de professores em Moçambique; qualidade de formação de professores em Moçambique e por último, algumas conclusões preliminares. O objectivo do estudo é reflectir sobre a efectividade das políticas curriculares desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, na vertente do seu impacto na qualidade da formação de professores do Ensino Primário, em Moçambique. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica e documental. O artigo revela que, mesmo com o apoio do Banco Mundial nas políticas da educação, muito há ainda por fazer, apostando na formação de professores, com um nível cada vez mais elevado de ingresso, melhores condições salariais, criação de um modelo curricular único que responda às necessidades económicas, educacionais e políticas do país.

**Palavras-chave:** Qualidade. Formação de professores. Políticas curriculares.

## **Abstract**

This article entitled "Quality of Primary Teacher's Training in Mozambique: A Reflection on Curriculum Policies Applied to Teacher Training Institutes" addresses the contribution of the World Bank to the developing countries policies; the historical profile of teacher education in Mozambique; quality of teacher's training in Mozambique and, lastly, some preliminary conclusions. The purpose of the study is to reflect on the effectiveness of curriculum policies developed in the teaching-learning process, in terms of its impact on the quality of teacher training in primary education in Mozambique. The methodology used was bibliographic and documentary research. This article reveals that even with the support of the World Bank in education policies, much remains to be done, focusing on teacher training, with an increasingly higher level of admission, better salary conditions, the creation of a single curriculum model that responds to economic, educational and political needs of the country.

**Keywords:** Quality. Teacher training. Curricular policie.

---

<sup>68</sup> Doutoranda em Educação e Currículo, Universidade Pedagógica. Email: [detraposouem@yahoo.com.br](mailto:detraposouem@yahoo.com.br)

## **Introdução**

A questão da qualidade de formação dos professores (FP) em Moçambique constitui um dos problemas recorrentes das constantes mudanças dos modelos curriculares de formação dos professores do Ensino Primário que, conseqüentemente, se traduz também na qualidade de ensino. Como afirma Golias (1993, pp.85,86) o percurso de tais transformações curriculares inovadoras, não foi conseqüente, porque foram pouco duradouras e sem condições de maturação.

Tais mudanças curriculares e metodológicas, principalmente as que ocorreram em 1975, 1977 e 1982 não tiveram, na sua implementação, um acompanhamento efectivo em termos de monitoria e apoio metodológico, assim como uma estrutura coerente de formação inicial e contínua dos professores. Aliado a estas mudanças, registou-se, por um lado, a falta de materiais didácticos, instalações e equipamento educativos adequados; por outro, a ausência da avaliação do impacto que as constantes mudanças curriculares produziam na sociedade, o que se traduziu na falta de acompanhamento e de apoio às escolas, condicionando, desta forma, a existência de diferentes actuações e interpretações das orientações curriculares destes modelos, sem garantia do “feedback” para a sua avaliação.

O objectivo do estudo é reflectir sobre a efectividade das políticas curriculares desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, na vertente do seu impacto na qualidade da formação de professores do Ensino Primário, em Moçambique. A metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica e documental. O artigo apresenta a seguinte estrutura: a secção 1 apresenta as políticas educacionais para os países em desenvolvimento: o contributo do Banco Mundial; a secção 2 faz menção a uma breve reflexão sobre as políticas curriculares no percurso histórico da FP em Moçambique; a secção 3 versa sobre a qualidade de FP em Moçambique e, finalmente, a secção 4 apresenta algumas conclusões preliminares.

### **1. Políticas educacionais para os países em desenvolvimento: contributo do Banco Mundial**

*Nesta parte aborda-se a contribuição do Banco Mundial nas políticas educacionais com enfoque no Subsistema de Formação de Professores.*

Política como conjunto de meios através dos quais o poder é empregue, de modo a influenciar a natureza e os conteúdos da acção governativa constitui uma questão de fixação autoritária de valores, constituindo declarações operacionais e intencionais com uma intenção prescritiva, inserindo-se em contextos sociais bem determinados e pretendendo projectar imagens de um ideal de sociedade. Estas são construídas em meios heterogéneos e complexos, em que as necessidades sociais nem sempre são prioritárias (Teodoro, 2003, p. 15; Giddens,1997 & Ball,1990)

O Banco Mundial (1995, p. 51) propõe nove factores fundamentais para a melhoria da qualidade de educação na seguinte ordem: Bibliotecas, tempo de instrução, dever de casa, livros didácticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salários do professor e número de alunos por turma.

No entanto, este organismo prioriza dentre estes factores os seguintes: aumento do tempo de instrução, ampliando o ano escolar, da flexibilização e da adequação de horários; reforço do dever de casa; oferta dos livros didácticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos baixos níveis de formação docente; melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação inicial e estimulando-se os sistemas de educação à distância. O Banco Mundial não privilegia investimento em laboratórios, salários dos professores e o número de alunos por turma.

Na verdade, o Banco Mundial age de forma controversa, na medida em que não se pode almejar qualidade na educação, como acima foi referido, sem a valorização das condições económicas do professor, factor importante para a sua motivação.

Outro elemento fundamental na estratégia para a melhoria da qualidade da educação, na versão do Banco Mundial, é a reforma curricular. No entanto, tal reforma é concebida de forma centralizada e vertical, privilegiando os especialistas e consultores internacionais que trazem conteúdos definidos de forma homogénea e prescritiva, em detrimento dos professores. Uns dos aspectos inovadores nas reformas curriculares são os temas transversais que criam dificuldades na sua implementação, correndo o risco da sua banalização e abordagem superficial (Lopes et al, 2006).

A necessidade de uma concepção de políticas para a mudança pedagógica que respeitem a participação, experimentação, gradação e formação é pertinente, na medida em que as

reformas educacionais constituem um processo profundo, sendo factíveis só com a participação e consenso dos actores educativos. As inovações devem ser experimentadas e *“uma reforma deve respeitar os tempos e o direito dos sujeitos da comunidade educativa a participar na mudança da sua educação, dos seus filhos e dos docentes”* (Puigrós,1997, p. 128).

A reforma educativa só é efectiva se se prioriza o desenvolvimento da identidade, as condições de trabalho, o status económico, social e a profissionalização dos professores – os actores do processo de ensino aprendizagem (Moreira et al, 2006, p. 41). Entretanto, Tommasi, Warde & Haddad (2007, p.135,160) afirmam que o tema “professores” incomoda, actualmente, a sociedade em geral e, principalmente, o Banco Mundial. As posições deste último são ambíguas, inconsistentes e contraditórias, em relação aos professores. Os professores são vistos como um sindicato, cuja função é a *“reivindicação salarial, intransigência, greve, corrupção, manobra política”*. Nesta perspectiva, o Banco Mundial considera duas questões embaraçosas: o salário e a formação/capacitação dos professores. Embora este não atribua prioridade de investimento nestes dois assuntos existem discussões, posições e mudanças no seu discurso a respeito destes itens.

Estudos mais recentes mostram um avanço significativo em relação a condição dos docentes, reconhecendo que o domínio dos conhecimentos dos professores é fundamental para o rendimento dos alunos. Entretanto, a formação/capacitação de professores continua ocupando um lugar marginal entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento. Assim, o Banco Mundial desaconselha ainda o investimento na formação inicial dos professores e prioriza a capacitação em serviço, considerando esta última mais efectiva para o desempenho do aluno, reiterando que a capacitação em serviço é ainda mais eficaz quando se vincula directamente à prática da sala de aula e é realizada pelo director da escola (BM, 1995, p. xvi). Ainda nesta perspectiva, Lockheed & Verspoor (1991, p.134) recomendam a modalidade à distância para a formação inicial e a formação em serviço por consideraram mais efectiva em termos de custos.

Em relação a modalidade à distância, não existe informação, nem avaliação confiáveis que mostrem que este tipo de educação produz melhores resultados na aprendizagem dos alunos e que seja mais efectiva em termos de custos. Mesmo na questão de reformas curriculares e FP, o Banco Mundial não analisa os problemas, nem as propostas de soluções

dos mesmos, como faz com outros assuntos, optando por considerá-los como ineficazes. No entanto, para a melhoria da qualidade da FP e da educação em geral, este organismo propõe um modelo educativo essencialmente escolar, pouco educativo, com duas ausências: os professores e a pedagogia. A política educativa encontra-se sob gestão de economistas ou de profissionais vinculados à educação mais relacionados com a economia ou sociologia, onde o discurso económico se sobrepõe ao discurso educativo, que é o fundamental no processo de ensino aprendizagem em sala de aula (Torres, 1991).

A mesma autora refere que as importantes decisões sobre os processos educativos, porque são tomadas por economistas, carecem do conhecimento e da experiência necessários para lidar com os diferentes campos sobre os quais há necessidades a satisfazer: a educação básica por exemplo, o ensino e a aprendizagem em sala de aula, a capacitação docente, o desenvolvimento e a reforma curricular, entre outros.

Ademais, o Banco Mundial mostra evidentes fragilidades no âmbito do currículo e pedagógico – áreas essenciais no processo educativo. A noção de currículo, por exemplo, é visto num âmbito muito restrito, como sendo basicamente conteúdos e estes como sendo disciplinas. Esta redução de currículo a conteúdos contradiz as definições amplas que muitos curriculistas abordam, mostrando que o currículo não se cinge somente aos conteúdos, mas também aos objectivos, as estratégias, os métodos e os materiais de ensino, bem como os critérios e os métodos de avaliação do referido ensino, demonstrando que este não dissocia "*o que se ensina e aprende (conteúdos), o como se ensina e aprende (relações, métodos, procedimentos, práticas), para que se ensina e aprende (objectivos), e o que e como se mede aquilo que se aprende (avaliação)*" (Bacchus et al., 1991).

Na verdade, só é possível uma contribuição efectiva do Banco Mundial nas políticas educativas, se as importantes decisões sobre o processo educativo forem tomadas pela classe de educadores e pedagogos – conhecedores dos diferentes campos do processo educativo.

## **2. Breve reflexão sobre as políticas curriculares no percurso histórico da formação de professores em Moçambique**

*Esta secção apresenta uma breve reflexão sobre as políticas de formação de professores em Moçambique.*

## **2.1 No tempo colonial**

Durante a época colonial, em Moçambique, só no século XX, em 1930, surge a primeira instituição de formação de professores – A Escola de Habilitação de professores indígenas do Alvor (Ministério do Ultramar, 1930, citado por Niquice, 2006, p. 25). Apesar desta escola estar vinculada aos missionários católicos, esta encontrava-se associada ao projecto de “assimilação e civilização dos indígenas”. Segundo o mesmo autor, com a necessidade de professores com habilitações legais para ensinar os filhos dos colonos, três décadas mais tarde foram criadas as escolas do Magistério Primário, na então cidade de Lourenço Marques, em 1962 (Direcção dos Serviços de Instrução, 1963, p.34) e na cidade da Beira, em 1966 (ONP, 1982, p. 24). Por sua vez, em 1965, foram criadas as escolas de Habilitação dos Professores do Posto Escolar, sob a responsabilidade das missões católicas.

Assim, estas missões, através das escolas de formação de professores indígenas, deviam garantir uma educação com padrões coloniais. Os professores, com a função de instrução do indígena, possuíam apenas a 4ª classe e eram submetidos a dois anos de formação. Estes professores constituíam um efectivo inferior relativamente às necessidades em termos de professores qualificados, o que levou a que a educação fosse assegurada por pessoas sem formação. Ademais, nas zonas rurais, os monitores escolares possuíam baixo grau de escolaridade e sem preparação pedagógica.

## **2.2 Após a Independência Nacional**

A base das políticas educacionais em Moçambique no período pós-independência, assenta nas leis do Sistema Nacional de Educação (SNE), sendo a primeira aprovada pela Assembleia Popular – Resolução nº 11/81 de 17 de Dezembro (SNE, 1981). Constituem objectivos gerais desta resolução formar professores como educadores e profissionais conscientes, com profunda preparação política, ideológica, científica e pedagógica, capazes de realizar a educação nos valores da sociedade socialista. Posteriormente, em 1983, foi aprovada a “Lei nº 4/83” que foi revogada em 1992 e aprovada a “Lei nº 6 /92” do SNE. À luz destas leis a FP constitui um dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação. Assim, constituíram objectivos do Subsistema de Formação de Professores os seguintes:

Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade

de educar e formar os jovens e adultos; forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária baseada nos princípios do Partido Frelimo; consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade; conferir ao professor uma formação psico-pedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano, visando capacitá-lo para a melhoria permanente da qualidade do ensino; capacitá-lo, através do conhecimento do universo cultural e psicológico da criança, do jovem ou do adulto, para dar uma resposta adequada às orientações que se apresentam na sua actividade docente e para estabelecer uma relação correcta professor-aluno; libertar a sua iniciativa criadora, valorizando o desenvolvimento da consciência crítica, da imaginação, da criatividade e do espírito de investigação e inovação e manter o professor em situação de permanente actualização do seu nível de formação político-ideológica, científico-técnica, cultural, pedagógica e metodológica. SNE (Moçambique, 1983, p.p. 88, 89)

A necessidade de transformar o sistema de educação colonial, que beneficiava a uma minoria, numa educação para a maioria e para valores da moçambicanidade implicou a implementação de programas de emergência para a capacitação de professores (INDE, 2010, p. 6). Esses programas, apesar de serem desenhados para a situação em que se vivia na educação nessa época trouxeram, a longo prazo, algumas questões de reflexão sobre a adequação destes na qualidade de ensino, já que os resultados obtidos pelos alunos não correspondiam às expectativas do MINED. A implementação das capacitações dos professores acima referenciadas possibilitou o desenvolvimento de modelos de formação com a finalidade de assegurar a qualidade dos professores que respondessem às necessidades da expansão do sistema educativo em diferentes momentos. É assim que, no âmbito das políticas curriculares de FP, surgem os vários modelos, subdivididos pelos seguintes períodos:

### **1º: Período transitório de formação de professores (1975 - 1976)**

Durante este período foi introduzida a reforma curricular do ensino primário e secundário, que vinha vigorando desde o período colonial. A educação tinha como objectivo adequar o ensino à realidade dos alunos moçambicanos, tendo em conta a sua história, quer ao nível das culturas, dos hábitos e costumes e das tradições, beneficiando a maioria do povo, facto que era contrário à ideologia da educação colonial que abrangia uma minoria assimilada, em detrimento da maioria.

Ainda neste período, foram extintas as escolas de formação de professores dos currículos coloniais e, em sua substituição, foram criados dez Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs), com a missão de formar 3000 professores da 1ª à 5ª classe, por ano.

### **2º: Período de consolidação da formação de professores e de criação do Sistema Nacional de Educação (1977 - 1991)**

Neste período, verificaram-se algumas melhorias relativamente ao período anterior em termos de condições nos dez Centros de Formação de Professores Primários e aumento de tempo de FP para dois anos com ingresso de 6ª classe; a criação do Centro de Formação de Quadros de Educação em Maputo, para preparar Instrutores para os Centros de Formação de Professores Primários e Quadros de Educação; criação de Escolas de Formação e Educação de Professores, em Maputo e Beira, para formar professores do Ciclo Preparatório (5ª e 6ª classes); criação do Instituto de Formação de Professores de Educação Física de Maputo, cujos graduados iram leccionar o ensino Primário e Secundário; criação dos Institutos Médios Pedagógicos para a FP do Ensino Primário do segundo grau, em substituição das Escolas de Formação de Professores.

### **3º: Período de reforma do Sistema Nacional e de reconstrução da rede escolar (1992 à presente data).**

Neste período, a Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação foi revista e adequada à Constituição da República de Moçambique em 1990, tendo sido criada a Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação.

Ainda neste período foram extintos os Institutos Médios Pedagógicos e criados os Institutos do Magistério Primário, para formar professores do Ensino Primário Completo que, por sua vez, foram, igualmente, extintos e, em sua substituição, criados os Institutos de Formação de Professores para formar professores do Ensino Primário Completo.

As experiências que foram sendo acumuladas no processo de formação de professores primários permitiram desenvolver modelos de formação que responderam às necessidades da expansão do sistema educativo nos três períodos, dos quais se destacam: Modelos de Formação de Professores Primários (CFPPs e IMAPs e ADPP) o que correspondem ao

Modelo de 6<sup>a</sup> +1; Modelo 6<sup>a</sup> /7<sup>a</sup> +3; Modelo de 7<sup>a</sup> +2+1 e Modelos de Formação de Professores para o 2<sup>o</sup> grau (EFEPs e IMP) o correspondente ao Modelo de 10<sup>a</sup> +2; Modelo de 10<sup>a</sup>+1+1; Modelo de 10<sup>a</sup> +1 e as Escolas de Professores do futuro (EPF).

Segundo o Sistema Nacional de Educação (1983, p. 85) neste período, a FP caracterizou-se pela ausência de uma política centralizada de formação, o que determinou um desenvolvimento desigual nos diferentes tipos e níveis; houve dispersão das acções de formação por diferentes estruturas do Estado, sem a necessária articulação entre as mesmas e sem uma orientação centralizada; verificou-se diversidade nos métodos e nos conteúdos dos programas das disciplinas comuns aos vários tipos de formação; existência, no mesmo nível de ensino de professores com habilitações muito diversificadas, o que exigia a adopção de métodos diferentes na formação e aperfeiçoamento; ingresso nos cursos de FP de candidatos cujo nível de habilitações literárias eram similares ao nível em que iam ensinar, por exemplo: para leccionar o Ensino Primário, de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> classe e 5<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> classe, os candidatos ingressavam com 6<sup>a</sup> classe e os cursos tinham a duração de um e dois anos respectivamente, o que originava baixo nível na formação; ausência de uma planificação coerente da formação em exercício e permanente; ausência de uma definição na carreira docente e de uma articulação vertical entre os vários cursos de FP; ausência de uma adequada orientação, mobilização e selecção dos candidatos aos cursos de FP. Ainda neste período, o subsistema, não privilegiava cursos de formação de instrutores para a FP. No entanto, caracterizava-se pela sua função social, pelo seu papel profundamente ideológico e pelo conteúdo científico-técnico da formação. Na função social devia assegurar a formação integral, pedagógica e metodológica dos professores de modo a que o Sistema Nacional de Educação se constituísse num verdadeiro instrumento para a formação do Homem Novo e da construção do socialismo; na função ideológica, assentava na formação de um professor com uma consciência de classe, de modo a educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo, enquanto a função do conteúdo científico-técnico da formação deveria garantir a correcta transmissão e enriquecimento do património cultural, científico e técnico do povo moçambicano e da humanidade.

Na realidade, essa concepção das políticas educativas no período pós-Independência serviu para responder às necessidades do momento. No entanto, prescinde da necessidade de

criação de um modelo curricular único que responde às exigências reais da actualidade em termos de educação.

### **3. A qualidade da formação de professores em Moçambique**

*Esta secção aborda a qualidade dos professores que o país tem actualmente.*

#### **3.1 A Formação de Professores que temos**

O INDE (2010, p. 22), num estudo feito sobre a situação de FP, apresenta um resumo da análise crítica feita ao processo de FP relativamente à política e ao currículo. O estudo refere que a nível das políticas verificava-se a ausência de uma estratégia, um modelo estável, uma Política Nacional de FP; também refere a inexistência de um quadro institucional que torne a FP uma especialidade profissional por níveis, classes e especialidades e ainda um desfasamento entre o currículo e a realidade cultural da maioria dos cidadãos. Em relação ao currículo, verificava-se uma formação heterogénea do corpo docente; atribuição de maior peso as disciplinas gerais; ausência do aprofundamento dos conteúdos inerentes a didáctica e a psicopedagogia; inexistência de práticas pedagógicas ao longo do curso; falta de professores metodólogos idóneos; inexistência de uma verdadeira escola anexa; fraco domínio de metodologias de ensino das disciplinas práticas; ausência de uma definição clara e operacional do que se pretende com a ligação escola comunidade; ausência de critérios definidos para a selecção dos formandos e ausência de meios de ensino.

Para fazer face a estes problemas levantados, o Ministério da Educação introduziu reformas no currículo do Ensino Básico de modo a responder às transformações sociais, políticas, económicas e tecnológicas em curso no país e no mundo. Tais inovações abarcam os Ciclos de Aprendizagem, o Ensino Básico Integrado, o Currículo Local, a Distribuição de Professores, a Progressão por Ciclos de Aprendizagem, as Línguas Moçambicanas e Inglesa; os Ofícios e a Educação Moral e Cívica.

Ainda no âmbito destas reformas, o INDE (2010, p. 25) refere que houve mudanças no ensino da leitura e da escrita iniciais. Refere ainda que, apesar disso, ainda persistem problemas nos professores na condução de aulas interactivas, insegurança na abordagem do funcionamento da língua, agravada pela falta de material didáctico; dificuldade na selecção e

uso de estratégias didácticas para minimizar as dificuldades dos alunos na leitura e escrita; preocupação em cumprir com o programa de forma mecânica, sem acompanhar o ritmo de aprendizagem dos alunos, entre outros.

Para colmatar os problemas que ainda persistem, o INDE apresenta alternativas de solução tais como o ingresso dos candidatos a professores com nível de 10ª classe, com tendência para 12ª classe; recrutamento de formadores com formação e experiência de ensino; o cumprimento rigoroso dos critérios definidos; o apetrechamento dos institutos com material didáctico, incluindo Livros do Aluno e Manuais do Ensino Primário; a criação de condições ideais de modo a que a escola anexa seja um verdadeiro laboratório pedagógico, subordinar a escola anexa à Direcção do IFP, seleccionar os melhores professores primários para o acompanhamento do estágio.

Desta forma, as políticas alternativas ora concebidas para a solução dos problemas que ainda persistem na FP podem, eventualmente, ser efectivas se na sua implementação forem monitoradas e avaliadas o seu impacto pelos órgãos de tutela.

### **Conclusões e sugestões**

*Esta secção apresenta as principais conclusões e sugestões do presente artigo.*

Das constatações apresentadas neste artigo, pode-se deduzir que a qualidade de FP em Moçambique ainda é deficiente.

Depreende-se o seguinte:

- Similaridade nos problemas da FP tanto na época colonial, para a educação indígena, como após Independência para as crianças moçambicanas; o nível baixo de qualificação dos candidatos a professores; cursos de curta duração, entre outros;
- Necessidade de criação de um modelo curricular único que vá ao encontro das necessidades dos alunos e da sociedade em geral, para a uniformização dos objectivos da educação, respondendo, desta forma, às necessidades económicas, educacionais e políticas do país;
- Necessidade de capacitação/actualização dos tutores e formadores nos IFPs;
- Ausência de monitoria e avaliação regular da implementação das políticas de FP pelos órgãos de tutela respectivos, desde montante até a jusante, isto é, do nível central até a escola;

- Existência de técnicos do Banco Mundial responsáveis pelas políticas de educação, entre eles os da FP, que não são especialistas na área, o que torna frágil a sua visão sobre as políticas educacionais nos países em desenvolvimento.

Tendo em conta que o país já possui um número considerável de graduados com a 12ª classe, seria uma forma adequada de aproveitar esse capital humano, que o país dispõe, de modo a adequar o desenvolvimento económico com a qualidade de FP. O passo a seguir, nos próximos tempos seria migrar-se para a situação de admissão de candidatos a professores primários com um nível de habilitações mais elevado, por exemplo, 12ª classe mais três anos de formação.

### **Referências**

- BACCHUS, K. et al. *Curriculum Reform*. Londres, Commonwealth Secretariat, 1991.
- GOLIAS, M. *Sistema de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Maputo, Editora Escolar, 1993.
- INDE. *Relatório da Monitoria 2009 “Leitura e Escrita Iniciais”*. Maputo, INDE, 2010.
- TOMMASI, WARDE E HADDAD (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. São Paulo, Cortez Editora, 2007.
- BANCO MUNDIAL. *Priorities and Strategies for education: a World Bank sector review*. WASHINGTON D.C., 1995.
- LOCKHEED, M. *Improving primary education in developing countries*. Washington, Oxford University Press, 1991.
- NIQUICE.A. *Formação de Professores Primários – Construção do Currículo*. Maputo, Texto Editores, 2006.
- PUIGRÓS, A. *La otra reforma*. Buenos Aires, Galena, 1997.
- TEODORO, A. *Globalização e Educação: Políticas Educacionais e Novos Modos de Governança*. Porto, Edições Afrontamento, 2003.
- TORRES, R.M. *Escuela Nueva: una innovación desde el Estado*. Quito, Instituto FRONESIS. 1991.
- VERSPoor, A. *Lending for learning: twenty years of World Bank support for basic education*. Working paper. Washington, Banco Mundial, 1991.

## **Legislação**

Moçambique. Lei. Nº 4/83de SNE de 23 de Março 1983.

Moçambique. *Lei. Nº 6/92de SNE de 6 de Maio1992.*

Moçambique. *Sistema Nacional de Educação.* Linhas Gerais e Lei Nº 4/83, 1981.

## **Avaliação do desempenho do formador do Instituto de Formação de Professores de Quelimane: estudo sobre a actuação didáctica e a postura profissional**

*Horácio Luís Respeito*<sup>69</sup>

### **Resumo**

A presente pesquisa tem como objectivo avaliar o desempenho do formador do Instituto de Formação de Professores de Quelimane. A pesquisa é qualitativa, tendo sido envolvidos 3 dos 43 formadores do curso regular e de Inglês. Foi aplicado um questionário fechado a 42 formandos. O questionário contemplava a actuação didáctica e a postura profissional. A avaliação abrangeu formador da disciplina do tronco comum, formador da disciplina específica do curso regular e formador da disciplina específica do curso de Inglês. Para consolidar os resultados efectuou-se uma entrevista aberta a um Director Adjunto Pedagógico. Nesta pesquisa verificou-se que, na actuação didáctica os formadores mostram insatisfação na mediação dos conteúdos, apesar da boa postura profissional, sendo necessário o acompanhamento progressivo dos formadores para a melhoria da sua actividade.

**Palavras-chave:** Avaliação. Padrões de Desempenho. Postura Profissional.

### **Abstract**

The present study aims to evaluate the performance of the trainer of the Institute for Training Teachers of Quelimane. The research is qualitative, having been involved in 3 of the 43 trainers in the regular course and English. A closed questionnaire was applied to 42 trainees. The questionnaire covered the action for teaching and professional attitude. The evaluation covered trainer of discipline of the common trunk, trainer of the specific discipline of regular course and trainer of the specific discipline of English course. To consolidate the results made an open interview a Deputy Director Pedagogical. In this study it was found that, in the didactic action trainers show dissatisfaction in the mediation of content, despite the good professional posture, being necessary the progressive monitoring of trainers for the improvement of their activity.

**Keywords:** Evaluation. Performance Standards. Professional attitude.

### **Introdução**

Com a elevada taxa de natalidade verificada actualmente em Moçambique, surge a massificação do ensino e, por conseguinte, a necessidade de uma educação básica de qualidade para todos. Exige-se assim a formação de professores competentes, para a melhoria

---

<sup>69</sup>Mestrando em Educação/Currículo na Universidade Pedagógica (UP), Delegação da Quelimane, 2017. Licenciado em Química Marinha pela Universidade Eduardo Mondlane. Formado no curso de Biologia no Modelo 12<sup>a</sup>+1 na Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane. Facilitador de Química Orgânica na Universidade Católica de Moçambique (UCM) no Centro de Ensino a Distância de Quelimane (CEDQ). Email: [horaciorespeito32@gmail.com](mailto:horaciorespeito32@gmail.com)

do sistema educativo e, conseqüentemente, para o sucesso escolar dos alunos, no contexto da complexidade da intervenção educativa, imbuída por factores sociais, económicos e políticos.

O sistema de avaliação de desempenho do formador irá definir as expectativas comuns vindas da prática e da criatividade do formador, com o objectivo de apoiar o crescimento e o desenvolvimento do país, no âmbito de um sistema de retorno significativo.

O presente estudo pretende avaliar o desempenho do formador do Instituto de Formação de Professores de Quelimane (IFP), com o propósito de melhorar a qualidade profissional do formador e do sistema educativo. Com esse propósito, levanta-se a seguinte questão de investigação: Até que ponto o desempenho do formador influencia no rendimento pedagógico dos formandos? Para responder à questão colocada, usou-se a metodologia qualitativa, tendo sido aplicado um questionário de perguntas fechadas a 42 formandos IFP e uma entrevista estruturada, dirigida ao Director(a) Adjunto(a) Pedagógico da mesma Instituição.

Especificamente, o presente trabalho pretende analisar a actuação didáctica e a postura profissional do formador. Segundo o artigo 72 do EGFAE, a avaliação do funcionário nos termos do regulamento próprio e no desempenho positivo é sistemática e periódica, de modo a constituir o pressuposto essencial no acesso aos direitos (EGFAE, 2017).

O trabalho estrutura-se em introdução, que de forma sintética descreve o tema; a fundamentação teórica onde estão organizados os materiais que sustentam o tema, os procedimentos metodológicos, a análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

## **1. Desempenho do formador**

Conforme estudos efectuados por Queiroga, os sistemas políticos reconhecem a pertinência e importância que os professores têm nas mudanças, eles estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e existe particular atenção com acções que visam a melhoria do seu desempenho. Neste âmbito, os sistemas de avaliação de professores funcionam como um veículo impulsor e transformador dos sistemas educativos:

por um lado, é para melhorar e assegurar qualidade de ensino, tendo por base uma avaliação do tipo formativa; por outro lado, utilizar as informações obtidas para classificar, como prestação de contas, cujas decisões se repercutem ao nível da progressão na carreira, assentando os seus pressupostos na avaliação sumativa. E, prevalecem basicamente dois modelos de avaliação: um de carácter mais formativo, alicerçado numa avaliação interna e outro, na sua maioria, que assume uma vertente externa,

onde impera uma avaliação de duplo sentido – sumativa e formativa (QUEIROGA, 2015:44-46).

Embora, um dos propósitos da avaliação seja a melhoria do desempenho dos professores, denotamos a associação directa da avaliação de professores com a vertente sumativa e classificativa, com notórias consequências na vida dos professores, a nível salarial e de progressão na carreira. Daí que, em muitos países, se usam alguns procedimentos para avaliação do desempenho docente, sendo:

i) observação de aula, ii) entrevistas ou questionários ao docente, iii) informações da direcção e supervisão da escola, iv) questionários dirigidos aos alunos e/ou pais, vi) testes e provas padronizadas, vii) portefólio do professor e, viii) aplicação de provas de rendimento aos alunos e instrumentos de autoavaliação (QUEIROGA, 2015:47).

Conforme o mesmo autor, todos os países procuram combinar vários instrumentos de avaliação que possibilitem obter uma imagem global/objectiva do docente e:

O instrumento mais utilizado é a observação do professor em contexto de sala de aula, podendo ser efectuada pelos directores, por inspectores, por colegas ou mesmo por especialistas. Os momentos de observação variam entre duas a três sessões de uma hora. A análise dos resultados académicos dos alunos é o menos utilizado (idem, 2015).

Conforme PACHECO & FLORES (1999) a avaliação do desempenho docente emerge como uma necessidade do sistema em verificar, por um lado, os profissionais que potencialmente estão desfasados da realidade e, por outro lado, proporcionar um meio de desenvolvimento das competências profissionais, tendo como premissa que seja aceite na escola como parte integrante do processo educativo.

Para AASSA, a avaliação do desempenho docente tem finalidades e envolve o seguinte:

optimizar o aprendizado e o crescimento do aluno; melhorar a qualidade do ensino, assegurando a responsabilidade pelo desempenho em sala de aula e pela eficácia dos professores; contribuir para o êxito da realização dos objectivos e metas definidos na visão, na missão e nos objectivos das escolas pertencentes à AASSA; fornecer base para a melhoria de ensino através da avaliação do desempenho produtivo e do crescimento profissional do professor; implementar um sistema de avaliação de desempenho que promova a colaboração entre o professor e o avaliador e que leve ao auto crescimento, à eficácia do ensino e à melhoria do desempenho do trabalho de modo geral (AASSA, 2010: 6).

Neste contexto, segundo GAMEIRO (2007:1), a avaliação do desempenho docente reconhece-se como um meio que permite aferir a actuação dos colaboradores/ profissionais, se atingiram os resultados pretendidos e se o seu contributo satisfaz aos objectivos estratégicos da organização. Algumas vezes é como um instrumento de controlo, como um meio de obter um conhecimento mais eficaz do desempenho do colaborador, de forma objectiva e rigorosa, para proporcionar a melhoria contínua do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

A prática docente exige capacidade e autonomia para que se formem indivíduos aptos para a vida. Conforme CAVALCANTE & LIMA (2014:30), o docente deve ser capaz de estimular a aprendizagem contínua e o desenvolvimento de competências, de modo que permita intervir na sociedade, buscando soluções para a resolução de situações/problema.

Segundo MEDEIROS *et al.*, (2015: 343), a prática social, em um mundo altamente modernizado e inquestionável, exerce um papel estratégico no desenvolvimento da humanidade, pois possibilita a formação de cidadãos susceptíveis de participar na tomada fundamentada de decisões em torno de problemas sócio-científicos e tecnológicos.

Dessa forma, as instituições de formação podem fazer as avaliações do desempenho tanto dos seus formadores como também das suas acções, para permitir que a escola seja um local de aquisição de conhecimentos, tanto científicos como pedagógicos, de maneira coerente.

Para TRIVELATO & TONIDANDEL a educação científica deve:

permitir que o cidadão analise situações quotidianas, compreenda problemas e desafios socioeconómicos e ambientais e tome decisões considerando conhecimentos técnico-científicos. Isso requer tanto o entendimento de explicações e teorias das várias disciplinas científicas, quanto o conhecimento sobre suas formas de produzir afirmações, de testar suas hipóteses e de usar evidências e justificativas; requer as relações entre a ciência, a tecnologia e a sociedade. (2015: 99).

Neste sentido, se compreende que a aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais uma necessidade emergente da profissão docente para fazer face às exigências da sociedade do conhecimento e da diversidade cultural. É importante referir que a formação inicial de professores insere os valores éticos e morais, num processo de aprendizagem profissional e pessoal contínuas, ligado entre a teoria e a prática.

Segundo FERNANDES (2008:5), a avaliação deve contribuir para aperfeiçoar a vida das pessoas, sendo o ponto de partida a aceitação e o reconhecimento de uma diversidade de

perspectivas e de abordagens, evitando a polémica e apostando no pluralismo nas suas diferentes formas. Essas diferentes formas de avaliação referidas por Fernandes, podem ser entendidas de modo significativo, por SELLES & FERREIRA (2009:57-58)<sup>70</sup>, quando destacam três elementos que devem ser enfatizados pelos formadores de professores:

(i) é preciso problematizar os traços que distinguem os conhecimentos escolares dos conhecimentos científicos e académicos de referência, particularmente aqueles advindos das Ciências Biológicas; (ii) devemos reconhecer o quanto essas diferenças foram constituindo-se em dinâmicas sócio-históricas entrelaçadas, reflectindo certas finalidades da escolarização que ora os aproximava ora os afastava entre si; (iii) [devemos] focalizar as tensões e os mecanismos próprios da escola, reconhecendo-a como um lugar de produção de conhecimentos e aos professores como elaboradores desses (2012:21).

A problematização dos traços distinguidos por conhecimentos escolares, científicos e académicos é acompanhada por dinâmicas sócio-históricas que, na realidade, devem ser entendidas pelos seguintes aspectos:

i) Actividade docente - Avaliar o domínio da matéria a ensinar, a habilidade, a preparação e execução dos planos de aula, o cumprimento de planos e programas estabelecidos, o empenho em curso de superação, a percentagem de aproveitamento e os perfis de saída dos alunos nas respectivas classes; ii) Disciplina profissional – Avaliar o grau de participação nas actividades convocadas e ligadas ao exercício docente, o grau de cumprimento das normas, regulamentos da escola e o comportamento do docente do ponto de vista ético-deontológico; ii) Tarefas complementares – Avaliar a participação em actividades extra - escolares e o espírito de iniciativa do docente (MATEUS, 2017:25).

Para a avaliação do grau de participação da actividade docente, Vurande, 2006, *apud.*, CHAMUAITA & DEIXA (2016:172) sugere algumas estratégias para obter dados a respeito do estilo cognitivo dos alunos, como sendo: observar atentamente o comportamento de um aluno enquanto ele realiza uma tarefa da avaliação sumativa; formar pequenos grupos de debates, fazendo perguntas que permitam resgatar o raciocínio, o caminho mental que os alunos estejam a seguir ou pretendam seguir e, explorar a contribuição dos alunos que permitem a escolha de uma boa estratégia que contribua no aproveitamento pedagógico do aluno.

---

<sup>70</sup> *apud.*, (VIANA, *et al*, 2012).

A importância da retro alimentação é oportuna pela avaliação, porque permite o crescimento individual e colectivo, sendo que o seu subaproveitamento impede a implementação de melhorias necessárias à prática docente, ou seja, é necessário tomar cuidado com o desempenho insatisfatório, pois não é somente resultado das deficiências do discente, visto que pode relacionar-se a problemas de outra ordem, tais como a estrutura física, pedagógica, gestão, tráfico de influências (REIFSCHNEIDER, *apud.*, SANTOS & SANTOS, 2010:7).

### **Padrões do desempenho**

Conforme estudos feitos pela AASSA (2010/2011), o desempenho do formador envolve seis padrões, segundo o quadro que se segue:

**Quadro 1.** Padrões do desempenho e seus indicadores

	<b>Padrões de desempenho</b>	<b>Indicadores (O formador deve:)</b>
1.	<b>Planeamento Educacional</b>	Usar informações de aprendizagem dos formandos para orientar o planeamento; Planejar o tempo realisticamente para cobertura de conteúdo e transições; Planejar para o ensino diferenciado e alinhar os objectivos da aula ao currículo escolar; Desenvolver planeamento apropriado de longo e de curto alcance, e ser capaz de adaptar o planeamento, quando necessário envolvendo os formandos numa aprendizagem activa;
2.	<b>Didáctica</b>	Construir sobre o conhecimento já existente dos alunos e das habilidades; Diversificar o ensino para atender às necessidades de aprendizagem individuais; Reforçar os objectivos de aprendizagem, consistentemente, durante a aula; Usar uma variedade de estratégias educacionais e recursos; Usar tecnologia educativa para melhorar a aprendizagem dos formandos; Comunicar-se claramente e verificar a compreensão;
3.	<b>Avaliação da/para a Aprendizagem</b>	Usar informações de pré - avaliação para desenvolver expectativas para os formandos e documentar a aprendizagem e criar ou seleccionar avaliações válidas e apropriadas; Alinhar a avaliação do aluno aos padrões e aos objectivos gerais e específicos estabelecidos no currículo; Usar uma variedade de estratégias de avaliação formal e informal para guiar o ensino e usar ferramentas de avaliação para propósitos formativos e somáticos; Dar retorno construtivo e frequente aos formandos sobre sua aprendizagem,

4.	<b>Ambiente de Aprendizagem</b>	Organizar a sala de aula para maximizar a aprendizagem ao mesmo tempo em que proporciona um ambiente seguro;
		Estabelecer expectativas claras, com a contribuição dos formandos, no estabelecimento de regras e procedimentos,
		Estabelecer um clima de confiança, um trabalho em equipe justo, cuidadoso, respeitoso e entusiástico e maximiza o tempo de ensino e minimiza as interrupções;
		Respeitar a diversidade dos alunos: linguística, cultural, racial e de género; e as necessidades especiais,
5.	<b>Profissionalismo</b>	Colaborar e comunicar-se, efectivamente, com a comunidade escolar a fim de proporcionar bem estar e sucesso aos seus formandos;
		Seguir as normas da escola e as directrizes éticas;
		Incorporar, em suas práticas de ensino, aprendizagem adquirida através de oportunidades de crescimento profissional,
		Estabelecer objectivos para melhorar o conhecimento e as habilidades;
		Envolver-se em actividades fora da sala de aula para o crescimento da escola e do formandos e demonstrar mentalidade internacional;
6.	<b>Progresso do Aluno</b>	Estabelecer objectivos apropriados e mensuráveis para o progresso dos formandos, baseado em informação preliminar;
		Documentar o progresso de cada formando durante o ano escolar;
		Mostrar evidências de que os objectivos para o progresso do formando foram atingidos.

Fonte: AASSA (2010/2011:24-27).

Evidentemente o desempenho do formador precisa ser acoplado pelos padrões do desempenho para que a sua função seja flexível e bem sucedida. Nesta óptica, o formador precisa aceitar a sua autoavaliação, escutando os seus estudantes para encontrar os seus pontos fortes e fracos da profissão, ou seja, o formador precisa com certeza de planeamento, avaliação/ambiente para a aprendizagem, sobretudo para encontrar o seu desenvolvimento e, consequentemente, do formando.

## 2. Procedimentos metodológicos

O presente trabalho visa analisar a avaliação de desempenho do formador do Instituto de Formação de Professores de Quelimane (IFPQ<sup>71</sup>) no curso Regular e de Inglês; para fornecer bases para a melhoria do ensino, através da apreciação do desempenho produtivo e do crescimento profissional do formador e, consequentemente, para o desenvolvimento do sistema de educação em Moçambique.

<sup>71</sup> Instituto de Formação de Professores Primários, modelo 10ª Classe +1 ano - Quelimane, Província da Zambézia.

A pesquisa é qualitativa tendo sido envolvido 3 dos 43 formadores do curso REGULAR e de Inglês. Dos 3 formadores da amostra, o primeiro lecciona a disciplina do Tronco Comum, isto é, lecciona o curso Regular e de Inglês; o segundo, lecciona a disciplina específica do curso Regular e o terceiro formador, lecciona a disciplina específica do curso de Inglês.

Para a recolha de dados, foi administrado um questionário fechado a 42 formandos de ambos cursos referidos anteriormente. As perguntas fechadas visavam identificar a actuação didáctica e a postura profissional do formador. Cada questionário referente a avaliação de cada formador, foi respondido por 14 formandos e depois do processamento de dados foi codificado em: F1- formador da disciplina do Tronco Comum (Curso Regular e de Inglês); F2-formador da disciplina específica (Curso Regular) e F3- formador da disciplina específica (Curso de Inglês).

O questionário tinha duas partes, sendo uma da actuação didáctica, com 8 indicadores para a avaliação do formador e respondido em três dimensões: Não, Às vezes e Sim, e a parte da postura profissional do formador também composta por 8 indicadores, classificados da seguinte maneira: Discordo plenamente, Discordo, Concordo com reservas, Concordo e Concordo fortemente.

O questionário não passou por um processo de validação, pois, foi usado e validado por FUNES (2012). Portanto, tratou-se de uma réplica para o contexto da avaliação do desempenho da formação de professores primários e na adaptação do vocabulário utilizado.

Após ter sido efectuado o questionário, seguiu-se por uma Entrevista com o Director(a) Adjunto(a) Pedagógico, com o objectivo de explorar as partes internas que os formandos não tiveram oportunidade de esclarecer e obter dados sobre o funcionamento da Instituição. Segundo LUDKE & ANDRE, (1986), a entrevista desperta grande vantagem ao pesquisador, porque permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos, podendo permitir também o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de recolha de recolha, como é o caso de questionário.

Para a recolha de dados, primeiro solicitou-se uma autorização à Direcção da Universidade Pedagógica, Delegação de Quelimane local em que o pesquisador frequenta o

curso de Mestrado em Educação/Currículo, e depois levou-se para o IFPQ para a recolha de dados.

Após a autorização do pedido no IFPQ, entrou-se em contacto com as turmas, tendo sido acompanhado pelo Director(a) adjunto(a) pedagógico, que pediu autorização dos docentes para administração do questionário. Antes da aplicação do questionário, os formandos foram explicitados sobre o objectivo da pesquisa, e a maneira de como preencher o questionário. De seguida, o questionário foi recolhido por Director(a) adjunto(a) pedagógico e entregue directamente ao pesquisador, no mesmo dia. Em ambos casos, foi garantido anonimato, por meio da omissão dos nomes dos sujeitos envolvidos.

O procedimento descrito anteriormente foi aplicado em todos os cursos envolvidos. Os formadores não receberam questionário nem entrevista, porque não pretendíamos realizar auto avaliação, mas colher informações a partir das pessoas mais próximas, no sentido de salvaguardar a fidelidade dos resultados.

Os dados do questionário foram apresentados em gráficos de barras e na forma de quadro. Para a análise desse dados recorreu-se ao pacote Microsoft Excel 7.

### **3. Apresentação e interpretação dos dados**

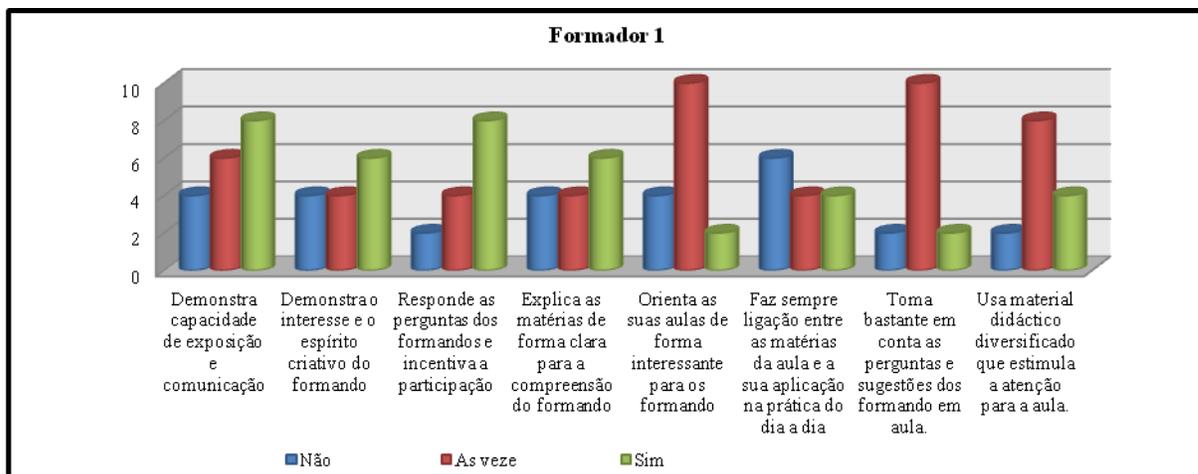
Esta secção está dividida em duas partes: primeiro, a parte do questionário, que compõe a actuação didáctica e a postura profissional do formador, segundo, a parte da entrevista, com as respostas fornecidas pelo(a) Director(a) Adjunto(a) pedagógico.

#### **3.1. A actuação didáctica do formador**

O principal objectivo desta parte é colher os padrões do desempenho do formador e identificar como os formadores envolvem os formandos no processo de ensino e aprendizagem, na utilização de variadas estratégias educacionais, para atender às necessidades individuais de aprendizagem e sócio-profissional.

A informação é apresentada na forma gráfica, com a representação de cada indicador de avaliação e a sua respectiva classificação.

O gráfico 1, indica a actuação didáctica do formador 1, referente a disciplina do Tronco Comum, ou seja, disciplina que é leccionada no curso Regular e de inglês.



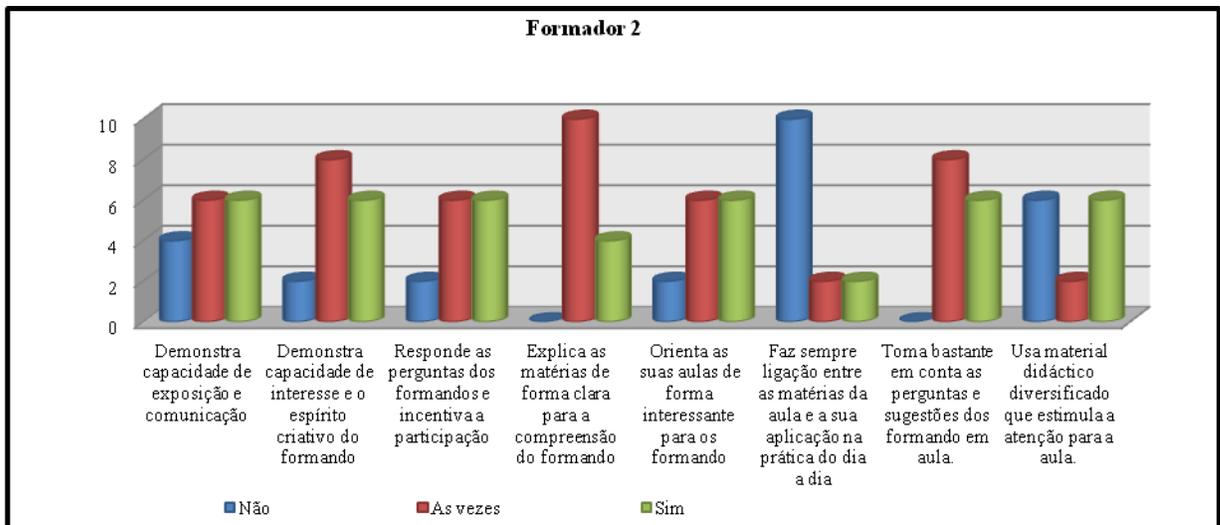
**Gráfico 1:** Actuação didáctica do formador 1.

Os picos máximos do gráfico 1 referem que, ocasionalmente, o formador orienta as suas aulas de forma interessante e, nem sempre, toma em conta as perguntas e sugestões dos formandos para além de que, raras vezes usa material didáctico diversificado que estimula a atenção do formando na aula.

Segundo REIFSCHNEIDER, *apud.*, SANTOS & SANTOS (2010: 7), o desempenho insatisfatório não é somente resultado das deficiências do discente, este pode ser relacionado a problemas como a estrutura física, pedagógica e de gestão.

Por isso, ainda no mesmo gráfico, os formandos responderam que o formador demonstra capacidade de exposição e comunicação, para além de, demonstrar interesse e espírito criativo respondendo às perguntas dos formandos de forma a incentivar-lhes na participação da aula.

Paralelamente a esse padrão de avaliação, o gráfico 2 abaixo mostra uma variação significativa quanto as respostas.

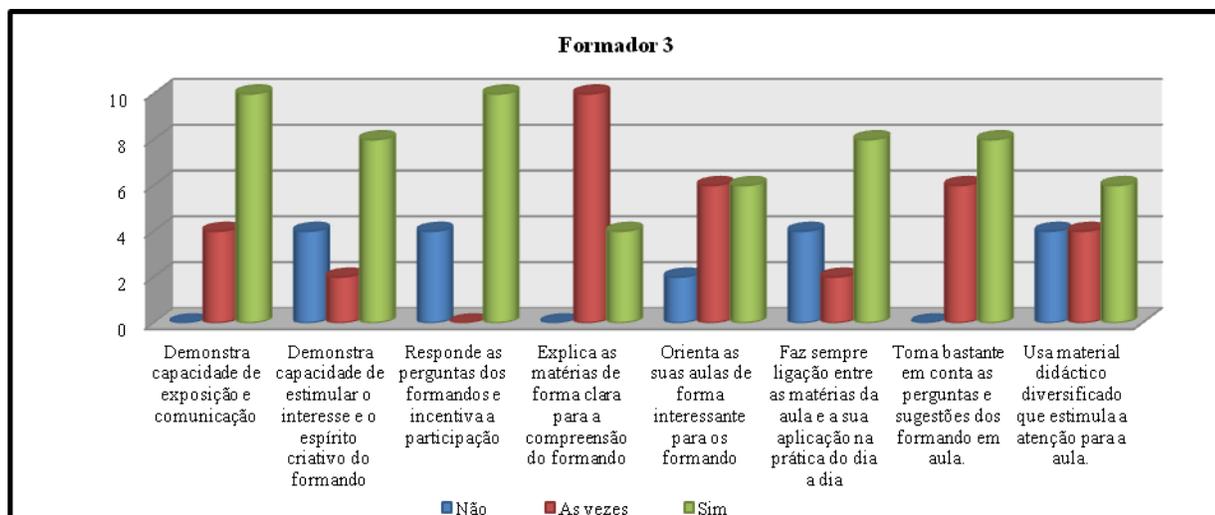


**Gráfico 2:** Actuação didáctica do formador 2.

Segundo GAMEIRO (2007:1), a avaliação do desempenho docente reconhece-se como um meio que permite aferir a actuação dos colaboradores, para ver se eles atingiram os resultados pretendidos e, se deram o seu contributo aos objectivos estratégicos traçados.

Neste contexto, o gráfico 2 mostra um desnível quanto aos indicadores de avaliação. Os picos máximos do gráfico indicam que o formador, às vezes, explica as matérias de forma clara, para a compreensão, raras vezes, demonstra capacidade de interesse e espírito criativo, para além de não tomar em conta as perguntas e sugestões dos formandos. Ainda no mesmo gráfico, pode-se ver que os formandos evocaram que o formador não faz a ligação entre as matérias da aula e nem a sua aplicação na prática do dia a dia.

O gráfico 3, que se segue, reflecte sobre a actuação didáctica do formador da disciplina específica do curso de Inglês.



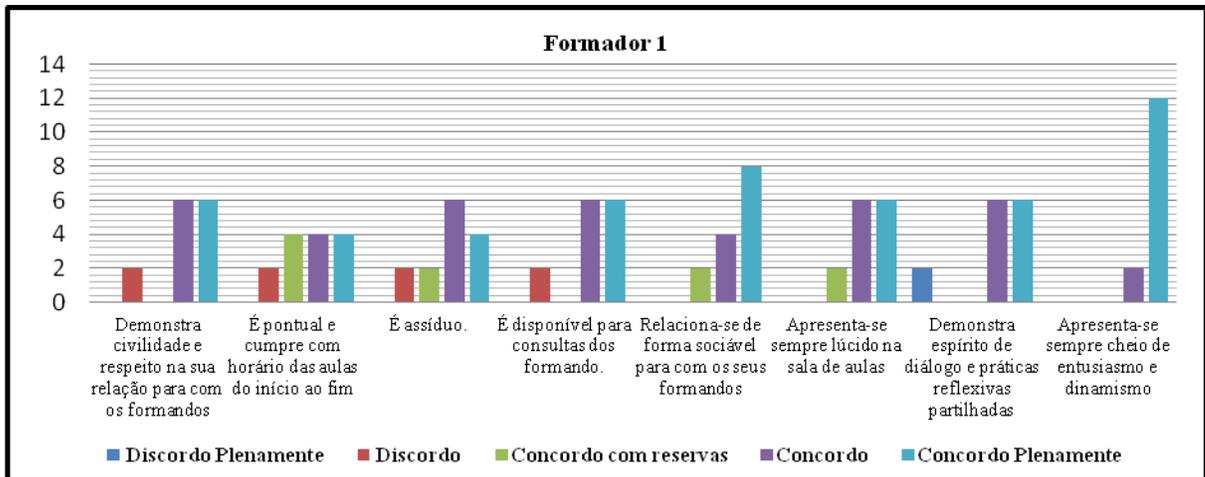
**Gráfico 3:** Actuação didáctica do formador 3.

A natureza de qualquer processo de avaliação pode suscitar um conjunto enorme de dúvidas, incertezas e inseguranças (Fernandes *apud.*, MATEUS, 2017:15). Neste contexto, o formador demonstra capacidade de exposição e comunicação, respondendo às perguntas e incentivando os formandos na participação da aula, entre outros.

### 3.2. A postura profissional do formador

As responsabilidades profissionais claramente definidas constituem a base para o sistema de avaliação de desempenho docente/formador. As expectativas para o desempenho profissional são definidas através de uma abordagem em padrões e indicadores de desempenho. Nesse contexto, “*o professor mantém um compromisso com a ética e, assume a responsabilidade por seu crescimento profissional*” (AASSA, 2010:7).

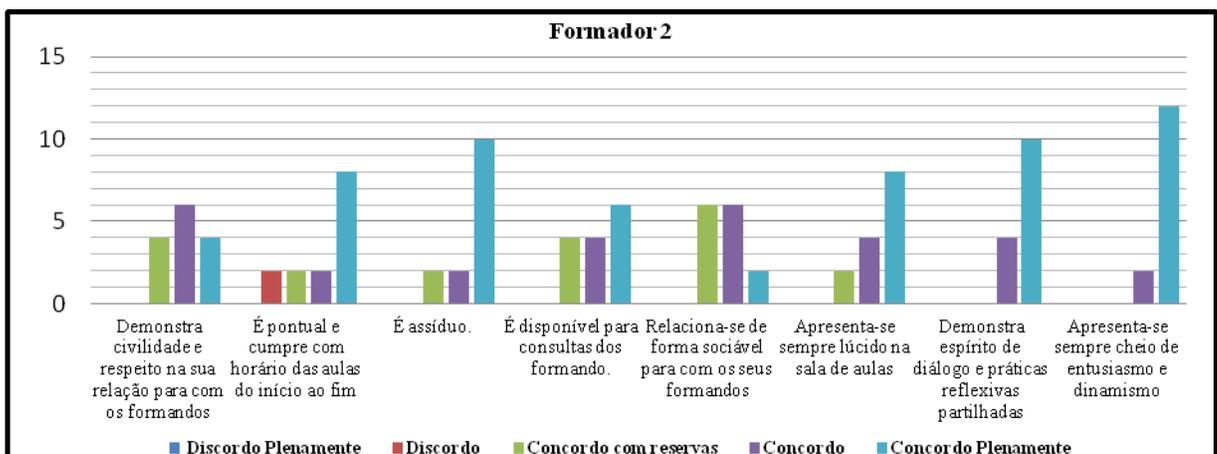
O gráfico 4 indica a postura profissional do formador que lecciona a disciplina do tronco comum do curso Regular e de Inglês.



**Gráfico 4:** Postura profissional do formador 1.

O gráfico 4 descreve as informações relativas a postura profissional do formador. Olhando esses indicadores, o formador 1 apresenta-se em sala de aulas cheio de entusiasmo e dinamismo e relaciona-se de forma sociável com os formandos. Apesar do mesmo deixar algumas dúvidas sobre alguns pontos de padrões de desempenho.

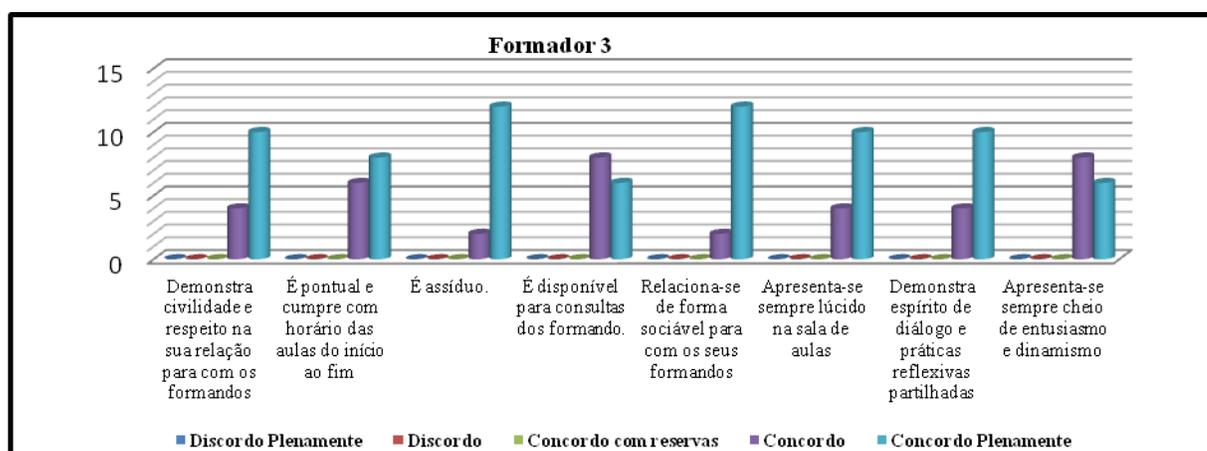
Segundo ELIAS (2008:130), o desenvolvimento profissional do docente surge para permitir aos professores responderem aos novos papéis e exigências que são colocados. Partindo de que, o desenvolvimento profissional dos professores/formadores é um processo de formação permanente, que lhes permite desempenhar o seu papel de forma adequada às constantes mudanças da sociedade e aos contextos educativos onde estão inseridos. A seguir vem o gráfico 5 da postura profissional do formador 2.



**Gráfico 5:** Postura profissional do formador 2.

Neste sentido, é possível verificar a maior indicação de que o formador 2 apresenta-se sempre cheio de entusiasmo e dinamismo perante as actividades profissionais, sendo pontual e assíduo. Isso acontece quando o professor “*mantém um compromisso com a ética profissional, o espírito internacional e com a missão da escola e assume responsabilidade por seu crescimento profissional, que resulta na melhoria da aprendizagem dos alunos/formandos*” (AASSA, 2010:7).

Paralelamente a informação acima, o gráfico 6, representa a postura profissional do formador 3.



**Gráfico 6:** Postura profissional do formador 3.

Sistematicamente, o gráfico 6 indica com maior precisão que o formador 3 é assíduo, relaciona-se de forma sociável para com os formandos, para além de demonstrar espírito de diálogo e práticas reflexivas partilhadas com civilidade e respeito.

Segundo SANTOS & SANTOS (2010: 3), a avaliação de desempenho de uma função está relacionada aos factores subjectivos que impactam na prática.

### Entrevista

O quadro 2 apresenta os resultados da entrevista feita ao Director(a) adjunto(a) pedagógico.

**Quadro 2.** Entrevista com Director (a) Adjunto Pedagógico

Nº	Perguntas	Respostas
P1.	Há quanto tempo trabalha como gestor (a) nesta Instituição?	Trabalho nesta instituição há 6 anos, desde 2011.
P2	Todos os formadores que trabalham nesta instituição têm área que trabalham?	Felizmente, todos os formadores têm formação psicopedagógica na área em que leccionam e muitos têm o nível superior.
P3	Quais as variedades de estratégias educacionais e recursos, que os formadores usam nas suas aulas?	Os formadores usam várias estratégias educacionais no sentido de facilitar o processo de ensino. Usam os trabalhos em grupo, as práticas pedagógicas e os seminários, para que a aula seja participativa. Os recursos usados pelos formadores são vários e dão mais ênfase aos Livros escolares da 1ª a 7ª classe do SNE, Programas de ensino e Planos de aulas.
P4	Que evidências o formador mostra de que os objectivos para o progresso do formando foram atingidos?	Temos algumas evidências no caso da assistência às aulas, os formadores têm apresentado planos de aulas, apesar de alguns leccionarem sem plano, mas tem sido um número muito reduzido e, também controlamos os resultados dos testes ou mesmo os rendimentos pedagógicos dos formandos que depois são apresentados por todos formadores num corte avaliativo.

As respostas do(a) director(a) adjunto(a) pedagógico mostram que todos os formadores têm formação psicopedagógica e durante a sua leccionação usam estratégias para facilitar o processo de ensino e aprendizagem na formação dos futuros professores. Apesar do mesmo ter dito que, nem todos formadores fazem o plano das aulas em alguns momentos.

Desta forma, os resultados de um processo de avaliação de desempenho podem colaborar para a instituição na formulação de políticas direccionadas para a gestão de pessoas, adequadas às necessidades da empresa e dos seus colaboradores.<sup>72</sup>

### **Considerações finais**

As expectativas para o bom desempenho profissional são definidas através de uma abordagem de padrões e indicadores de avaliação profissional. Na apresentação e interpretação dos dados constatou-se que:

O formador 1 da disciplina do tronco comum (para curso Regular e de Inglês) e o formador 2 da disciplina específica para o curso Regular, mostram alguns constrangimentos no que tange a actuação didáctica.

<sup>72</sup> CHIAVENATO *apud.* SANTOS & SANTOS (2010:3).

De forma sintética, conclui-se que, tanto na actuação didáctica como na postura profissional os formadores necessitam de um acompanhamento progressivo para melhorarem a actividade profissional e didáctica, para que se forme um professor crítico e reflexivo para atender à demanda do Ensino Básico.

Sendo assim, sugere-se o acompanhamento de forma rotineira do processo de ensino e de aprendizagem nesta instituição de formação.

## **Referências**

- AASSA- Associação das Escolas Americanas da América do Sul. *Manual de Sistema de Avaliação do desempenho do Professor*. versão Piloto, 2010.
- CAVALCANTE & LIMA. *Os conceitos de habilidades e competências do novo ENEM: a percepção pedagógica dos professores de Biologia*. [Saarbrücken]: Novas Edições Académicas, (2014).
- CHAMUAITA & DEIXA. *Percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas*. In: UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica, Moçambique, Ano VII, nº 26, 2016.
- ELIAS, F.. *A escola e o desenvolvimento profissional dos docentes*. V. N. Gaia, Fundação Manuel Leão, 2008.
- FERNANDES, D.. *Avaliação do desempenho docente: desafios, problemas e oportunidades*. Lisboa, Texto Editores, 2008.
- FUNES, C. A. Djeco. *Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica– Moçambique*, Tese de Doutoramento, 2012.
- LUDKE, M. & ANDRÉ. M. E. D. A.. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo, EPU, Temas Básicos de Educação e Ensino, 1986.
- MATEUS, Y. B. T. *Avaliação do desempenho docente: estudo de caso da escola de formação de professores de Benguela*. Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão da Educação, Benguela, 2017.
- MEDEIROS, F. G. *et all.*, *Análise da práxis docente em Biologia no ensino Secundário Português*. v. 23, n. 2, Brasil, 2017 (p. 341-356).

- MINED. Exame Nacional 2015 da Educação para Todos: Moçambique. Maputo, Janeiro de 2015. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002317/231723por.pdf>. Arquivo consultado em 18 de 09 de 2015.
- PACHECO, J. & FLORES, M.. *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Porto Editora. 1999.
- QUEIROGA, Luiz Cláudio de Almeida. *Avaliação do Desempenho Docente Contributo da avaliação pelos pares para o desenvolvimento profissional dos professores*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade em formação de professores. Coimbra, 2015.
- SANTO, E. do Espírito & SANTOS, F. M. G.. *Avaliação de desempenho docente: um estudo de caso numa instituição de ensino superior privado em Salvador – Bahia, Brasil*, X colóquio Internacional sobre Gestion Universitária en América del Sur, 2010.
- TRIVELATO, S. L. F & TONIDANDEL, S. M. R.. Ensino por investigação: eixos organizadores para sequências de ensino de biologia. Ensaio: pesquisa em educação em ciências, Belo Horizonte, v. 17, p. 97-114, (2015). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1983-2117201517s06>>. Acesso em: 17 Abr., 2017.
- VIANA, Gabriel M. *et al.*,. *Relações entre teoria e prática na formação de professores: investigando práticas sociais em disciplina académica de um curso nas ciências biológicas*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 28, n. 04, 2012 (p.17-49).

## Trajectória e desafios da formação docente na Universidade Pedagógica - Moçambique<sup>73</sup>

*Stela Mithá Duarte<sup>74</sup> e Juliano Neto de Bastos<sup>75</sup>*

### Resumo

O artigo tem como objectivo analisar a trajectória e os desafios da formação docente na Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique. O estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental, assim como na experiência informada dos autores. Argumentamos que, apesar da importância que a formação docente universitária assume (ou deve assumir), no contexto da UP, ela ainda carece de uma maior sistematização, dentro de uma visão fundamentada de formação contínua, de modo a ultrapassar o carácter pontual ainda prevalecente. Consta-se que, como uma Universidade jovem, que emergiu em 1985, a UP tem estado a enfrentar o grande desafio de formar o seu corpo docente, constituído maioritariamente por indivíduos com Licenciatura. A instituição tem assim a grande tarefa de elevar o nível académico dos seus docentes para responder às exigências emanadas pelo Governo e, ao mesmo tempo, capacitá-los regularmente, como parte integrante da sua formação, de modo a responder com qualidade às exigências dos processos de ensino, pesquisa e extensão. Concluimos que há necessidade de redimensionar a formação do docente universitário, de modo a potenciar a autonomia do sujeito e a sua atitude crítica e reflexiva em relação ao seu desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Formação docente. Universidade Pedagógica. Formação continuada.

### Abstract

The article aims to analyze the path and the challenges of academic staff training at the Pedagogic University of Mozambique. The study is based on bibliographic and documentary research, as well as on the informed experience of the authors. We argue that in spite of the importance that academic staff training assumes (or must assume), in the context of the Pedagogic University still needs a greater systematization, within a reasoned vision of continuous learning, in order to overcome the punctual character still prevailing. It is noted that, as a young University, which emerged in 1985, the Pedagogic University has been facing the great challenge of preparing its academic staff, made up mostly of individuals with a Licentiate level. The institution thus has the great task of raising the academic level of its academic staff to respond to the requirements emanated by the Government and, at the same time, to train them regularly, as an integral part of their training, in order to respond with quality to the demands of the processes of teaching, research and extension. We conclude that there is a need to re - dimension the training of the academic staff , in order to enhance the autonomy of the subject and his/her critical and reflective attitude towards his/her professional development.

**Keywords:** Teacher training. Pedagogic University. Continuum of teacher learning.

---

<sup>73</sup> Uma versão preliminar deste texto foi apresentada no IX Congresso Ibero-americano de Docência Universitária em Múrcia, Espanha, 2016.

<sup>74</sup> Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo (Brasil) Professora Associada da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique, Maputo. Email: [steladuarte@hotmail.com](mailto:steladuarte@hotmail.com)

<sup>75</sup> Doutor em Estudos de Políticas Educacionais pela Universidade de Witwatersrand, África do Sul. Professor Auxiliar da Universidade Pedagógica de Moçambique, Maputo. Email: [jnbastos@live.com](mailto:jnbastos@live.com)

## **Introdução**

A formação docente universitária tem que estar inserida numa visão alargada, a da profissionalização docente, como um processo complexo, dinâmico e multidimensional de formação e desenvolvimento profissional. Nesta perspectiva, a formação deve ser considerada "continuada", iniciando através da "*aprendizagem pela observação*" (Lortie, 1975: 61). Este autor chama a atenção para o facto de que este processo de aprendizagem pela observação daquilo que é ensinar é intuitivo, imitativo, não é explícito, nem analítico e é mais baseado na personalidade individual do que em princípios pedagógicos (Ibid.: 62). Este processo é desenhado a partir de "*experiências subjectivas*" (Britzman, 1991:3).

A nossa intenção com este estudo é olharmos para o processo de formação contínua dos docentes que vivenciamos na nossa instituição, especialmente nos últimos anos. Assim, o artigo tem como objectivo analisar a trajectória e os desafios da formação docente na Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique.

Argumentamos que, apesar da importância que a formação docente universitária assume (ou deve assumir), no contexto da UP, ela ainda carece de uma maior sistematização, dentro de uma visão fundamentada de formação contínua, de modo a ultrapassar o carácter pontual ainda prevalecente.

No Regulamento da Carreira Docente da UP "Direitos e Regalias", o artigo 38, alínea c) prevê para o pessoal docente "*Participar nos cursos de formação profissional de curta duração, de elevação do seu nível académico e em conferências e seminários ou simpósios científicos promovidos pela UP ou outras instituições*" (Moçambique, 2015). Portanto, a formação contínua dos docentes da UP é algo que já vem preconizado nas políticas institucionais.

A UP possui programas de formação do seu corpo docente ao nível de Mestrado e Doutoramento, em sistema modular, sob coordenação do Centro de Pós-Graduação (CEPOG). Por seu turno, a Direcção Pedagógica (DPe) e a Direcção Científica (DC) têm organizado acções de formação de docentes, mais centradas no "paradigma da deficiência", uma vez que se focalizam no desenvolvimento de determinadas competências necessárias ao exercício da profissão, tendo como referência o "modelo administrativo", em que se adoptam estratégias

formativas de curta duração (Pacheco & Flores, 1999:129-133). O estudo ora apresentado dará um enfoque especial a estas acções de formação organizadas pela DPe e DC.

Para a elaboração do artigo recorreu-se à pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e experiência informada dos autores. Assim, foram analisados estudos sobre formação contínua de docentes, especialmente universitários, assim como publicações e relatórios da UP. Os autores tiveram, ainda, oportunidade de reflectir sobre a sua experiência, como docentes da instituição em estudo.

O artigo está organizado da seguinte forma: numa primeira parte apresenta-se a revisão da literatura, que incide sobre a formação contínua de professores, seguidamente o processo de formação do docente universitário na UP, destacando a situação actual e os desafios e, por último, as considerações finais.

### **A importância da formação contínua**

Na actualidade, as instituições de Ensino Superior têm revelado preocupação com a formação do seu corpo docente. Constitui uma exigência educativa o aperfeiçoamento do desempenho do docente universitário, nas áreas em que ele deve actuar, que são o ensino, pesquisa e extensão. Estas formações têm que ter reflexos na inovação e mudança, não podendo servir apenas para a obtenção de certificados ou títulos académicos (Imbernón, 2016).

A formação dos docentes universitários constitui assim um desafio permanente das instituições de Ensino Superior. Com o desenvolvimento socioeconómico, político, cultural e tecnológico no mundo, assim como com o fenómeno da globalização e crescente competitividade, exige-se que o docente se actualize permanentemente ao longo da vida, para saber lidar com a complexidade e incertezas inerentes à sua profissão, contribuindo para a elevação da sua competência profissional e para a melhoria da qualidade dos processos educativos. Como afirma Veiga (2016), o docente universitário "*deve passar constantemente pela formação que se dá por meio de um continuum de prática-teoria-prática*", sendo que "*a aprendizagem do professor deve ser sempre actualizada, em razão dos aspectos da efervescência dos conhecimentos e das novas tecnologias na sociedade e na educação*" (p. 143).

Consideramos que o compromisso social, político, moral e ético do docente é uma das condições indispensáveis para o sucesso do seu trabalho. Advogamos a necessidade de desenvolver novas formas de conceber e realizar a formação dos docentes universitários, que incluam a reflexão sobre a prática, a criação de redes de formação e uma maior autonomia do sujeito, tendo como base os projectos da instituição (Imbernón, 2015:39-40). Para o autor citado, a formação tem que possibilitar o desenvolvimento de modalidades que ajudem o professor a "*descobrir sua teoria, organizá-la, fundamentá-la, revê-la e destruí-la ou construí-la de novo*" (Ibid.:48). Assim, o docente, como profissional, tem que investir continuamente na sua formação, numa perspectiva holística, que contemple a teoria, a prática, os saberes científicos da área em que actua, os saberes pedagógico-didáticos e ético-deontológicos, possibilitando-o deste modo inovar, recriar e reflectir continuamente no e sobre o exercício da sua profissão.

Nesta óptica, a formação estaria mais orientada para o paradigma do crescimento (com a finalidade de desenvolvimento profissional) e de mudança (reorientando os saberes e competências do professor), num modelo de cooperação social (aprendizagem cooperativa) (Pacheco & Flores, 1999:133).

Carpim (2014) considera que a formação do professor universitário precisa de considerar "*a importância de uma prática educativa inovadora, reflexiva, com vistas a preparar seus alunos para construir saberes que sejam significativos, comprometidos social e politicamente com o mundo educacional e o trabalho*" (p. 75). Para esta autora, a formação tem que estar revestida de práticas que auxiliem o professor a pensar, a agir e a reflectir sobre a sua acção pedagógica em suas "*múltiplas dimensões, desenvolvendo um olhar holístico e favorecendo sua caminhada profissional, política e social*" (Ibid.: 84).

Deste modo, é recomendável que a formação decorra de forma contínua, possibilitando o docente reflectir sobre a sua prática e interagir com os seus pares.

### **A formação contínua do docente na UP**

Nesta parte iremos abordar a trajectória, a situação actual e os desafios que se colocam à formação contínua de docentes da UP. Para o efeito, dividimos nos seguintes tópicos: a

pertinência da formação contínua, os temas da formação, a formação dos docentes e os principais desafios.

#### **a) A pertinência da formação contínua na UP**

Um dos problemas relacionados com o Ensino Superior está ligado à preparação do docente para leccionar este nível pós-secundário. Na prática, em Moçambique muitos dos que ensinam não tiveram e não têm formação específica para ensinar neste subsistema de ensino (Bastos, 2014: 336). Na situação da UP, sobretudo nos cursos de formação de professores, a questão ainda se torna mais complexa, dado que os docentes lidam com estudantes que devem aprender como ensinar, pois estão a ser formados para serem futuros professores (*op.cit*).

A situação actual do corpo docente da UP é bastante heterogénea em termos (i) de formação, (ii) experiência profissional e (iii) distribuição pelas Faculdades, Escolas e Delegações ao longo do país.

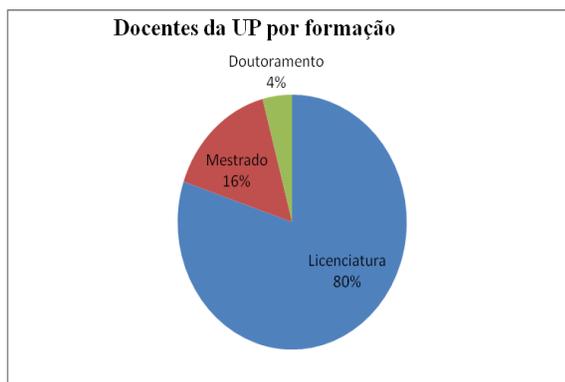
O corpo docente da UP com maiores qualificações está concentrado na Cidade capital, Maputo, e muitos dos docentes, sobretudo os mais velhos, ingressaram com alguma experiência de leccionação em escolas secundárias e institutos de formação de professores. Portanto, os primeiros indivíduos que fizeram parte do corpo docente da instituição foram integrados sobretudo com base nesse critério de experiência profissional e, posteriormente, os melhores estudantes da instituição eram seleccionados para serem monitores.

Esta prática foi sendo abandonada com a introdução de mecanismos mais burocráticos, obedecendo ao que está estabelecido pelo Estado no tocante a contratação de funcionários para a função pública, mais especificamente com a abertura de concursos públicos, sendo que a figura do monitor também foi perdendo relevância dentro da instituição. Tal como consta do Regulamento Académico da Carreira Docente da UP, artigo 22, ponto 1. "*O ingresso, para o quadro de pessoal, na carreira docente, far-se-á, em regra, por concurso público documental, com excepção dos docentes recrutados por convite e em regime de tempo parcial*" (Moçambique, 2015).

A UP tem estado a funcionar com docentes que possuem maioritariamente apenas a graduação (Licenciatura). Em termos numéricos, a instituição possuía um total de 3174 docentes em 2017, dos quais 2544 (80%) com Licenciatura, 498 (16%) com o Mestrado e apenas 132 (4%) com o grau de Doutor (UP, GPE, 2017) (vide gráfico). Aspecto preocupante

é que a percentagem de Doutores decresceu em comparação com 2012 (na altura 6%), apesar de número ter aumentado (de 93 em 2012 para 132 em 2017). Isso deveu-se ao ingresso, na carreira docente, de mais indivíduos com o grau de Licenciatura (UP, 2012).

**Gráfico:** Docentes da UP por formação



Fonte: UP, GPE, 2017.

A tabela 1 mostra ainda que os dados do corpo docente da UP apresentam uma acentuada diferença entre Homens e Mulheres, constituindo estas apenas 21,7% dos docentes e 19,7% dos Doutores.

Tabela 1: Corpo docente da UP por nível de formação/ sexo

Licenciatura			Mestrado			Doutoramento			Total Geral		
M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
542	2002	2544	107	391	498	26	106	132	675	2499	3174

Fonte: UP, GPE, 2017.

A formação não adequada para leccionar no Ensino Superior conduz à reprodução de modelos aparentemente mais simples, a aula clássica, muitas vezes adoptada pelo docente para lidar com os alunos de forma autoritária (Bastos, 2014: 337).

Tem havido um grande esforço em formar docentes da UP no exterior, em países como Brasil, França, Alemanha, Portugal, Austrália, África do Sul, entre outros, em programas de Mestrado e Doutoramento.

Correntemente, devido às exigências preconizadas pelas instituições que regulam o funcionamento do Ensino Superior em Moçambique, do total de docentes de um curso de Licenciatura, 50% devem ter o grau académico de Doutoramento. Para dar conta desta exigência, programas internos de formação de docentes para a obtenção do Mestrado passaram a constituir uma prioridade desde 2008, tendo, desde essa altura, funcionado mais de 30 cursos.

A introdução da disciplina de Metodologia do Ensino Superior nos cursos de Mestrado em Educação na UP veio contribuir sobremaneira para a superação do défice em matérias didáctico-metodológicas que muitos dos docentes tinham quando foram admitidos.

A partir de 2012, programas de Doutoramento estão gradualmente a ser introduzidos, visando, antes de tudo, formar o corpo docente localmente, em parceria com diversas universidades estrangeiras. Actualmente (2017) funcionam na UP 8 Programas de Doutoramento.

Podemos considerar estas actividades de Pós-Graduação como uma formação em serviço para obtenção de um grau académico, estruturada de forma modular, em regime presencial, de modo a que docentes das várias Faculdades, Escolas e Delegações da UP possam participar, garantindo que a sua actividade de docência continue a estar assegurada.

Paralelamente, nas Unidades Orgânicas (UO) são identificados anualmente temas para formação que são remetidos à DPe da instituição. Esta, por sua vez, após recolha e sistematização daquilo que são as grandes preocupações dos docentes, identifica as áreas comuns que, posteriormente, constam de um programa de formação, implementado em toda a UP no período intercalar dos dois semestres. Até 2016 prevaleceu esse modelo, mas em 2017 foi introduzido um novo, que mais adiante será explicitado.

Esta actividade na DPe é coordenada pelo Departamento de Planificação e Avaliação. Os formadores são geralmente identificados internamente, na UP, entre os indivíduos com maior competência para abordar determinado assunto. A partir de 2011 estas formações foram realizadas de forma mais sistemática. Anteriormente, foram decorrendo formações mais relacionadas com os aspectos de revisão curricular e introdução de novos currículos. Também quando se abria um nova UO, fazia-se a formação do corpo docente para que se pudesse familiarizar com a cultura institucional, sendo abordados aspectos ligados aos planos

curriculares, aos regulamentos, às práticas e estágios, à produção, supervisão e publicação de trabalhos científicos, entre outros.

#### **b) Os temas da formação contínua**

As formações efectuadas pela DPe da UP actualmente estão relacionadas a várias temáticas, tais como: Avaliação da aprendizagem e institucional, Metodologia do Ensino Superior, Ensino à Distância (EAD), entre outras. Passamos a apresentar resumidamente dados e informações sobre as formações da DPe, entre 2013 e 2017.

Em 2013 a formação foi efectuada em parceria com o Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) da UP e teve os seguintes módulos: (I) Planeamento estratégico da EAD; (II) Utilização do ambiente virtual de aprendizagem Moodle no apoio ao ensino e (III) Instrução (UP, DPe, 2013).

Relativamente ao ano 2014, a formação teve duas vertentes. Por um lado, foram os temas seleccionados pelos docentes e, por outro, a capacitação em Métodos de Estudo e Investigação Científica (MEIC). Este último tema surgiu no âmbito da revisão curricular efectuada, que revelou a necessidade de rever o plano temático da disciplina de MEIC, parte integrante dos cursos de Licenciatura da UP. Assim, da planificação efectuada, foram definidos os seguintes módulos em relação à Avaliação: (I) Estratégias de avaliação na UP (Modalidade presencial e EAD); (II) Avaliação e culminação do curso; (III) Avaliação de desempenho docente e institucional. Em relação à formação dos docentes na área de MEIC, definiu-se um módulo: Suporte Tecnológico Para Estudo e Pesquisa (UP, DPe, 2014).

A formação de 2014 teve o apoio do CEAD, Centro de Estudos de Políticas Educativas e do Centro de Informática da UP.

Em 2015 o tema da capacitação foi proposto pela Delegação da UP-Beira, estando relacionado ao aumento crescente de estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A formação teve um Módulo Único: "Atenção à diversidade no Ensino Superior: um olhar sobre as NEE", incorporando um total de 5 temas conforme se indicam: Tema 1 - NEE e inclusão: conceitos (NEE vs deficiência) e implicações educacionais; Tema 2 - Atitudes dos professores em relação a estudantes com NEE; Tema 3 - Acessibilidade e mobilidade de

estudantes com NEE nas Instituições de Ensino Superior; Tema 4 - Alguns subsídios sobre a língua de sinais (actividade prática) e Tema 5 - Noções de Linguagem Braille (actividade prática) (UP, DPe, 2015).

Já em 2016, a capacitação do corpo docente foi em parte uma continuidade da capacitação de 2015 e incidiu sobre os seguintes Módulos (I) Comunicação no Ensino Superior; (II) Língua de Sinais (Parte II); (III) Sistema de Escrita Braille (Parte II); (IV) Construção e orçamentação de um projecto de pesquisa (este tema foi sob solicitação da DC) (UP, DPe, 2016b). Esta capacitação foi organizada em coordenação com a DC. A Faculdade de Ciências da Saúde (FACSA), que teve os seus primeiros ingressos estudantis em 2015, é a única da UP que funciona fora de Maputo, tendo em 2016 realizado uma formação com temáticas diferentes, nomeadamente, Metodologia do Ensino Superior e Avaliação.

Nem sempre os problemas identificados são do interesse dos docentes e isso foi-se reflectindo, de alguma maneira, na presença e assiduidade às formações.

Em Outubro de 2016, no Fórum de Planificação e Avaliação Pedagógica, discutiu-se a formação contínua dos docentes e constatou-se que "*há cada vez um maior número de unidades que solicitam que o período de capacitação do corpo docente seja deixado sob responsabilidade das unidades académicas por forma a concentrarem-se na capacitação de aspectos mais específicos e que têm constituído preocupação*" (UP-DPe, 2016a, p. 2). Como forma de dar solução a esta preocupação, o Fórum decidiu que "*a título experimental a capacitação do corpo docente ficará sob responsabilidade das unidades académicas em 2017*" (Ibid.).

Esta última decisão cria maior autonomia às UO para decidirem sobre as suas necessidades de formação. Conforme afirma Imbernón (2016) a padronização, o predomínio de teoria, a descontextualização, entre outros aspectos, são factores limitativos do sucesso de um programa de formação contínua.

Genericamente podemos ainda constatar que nas formações oferecidas ao corpo docente, o pendor recai para a componente pedagógica, não estando visível a necessária indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Por seu turno, a DC da instituição, que possui o Departamento de Desenvolvimento do Corpo Docente, tem vindo também a realizar acções de formação. Por exemplo, em 2013 foram tratados os seguintes temas: Escrita Académica, Investigação: questões epistemológicas

e hermenêuticas, Metodologia de Investigação Científica, Ética e deontologia, Necessidades Educativas Especiais (UP, DC, 2013, p. 26). Aspecto a realçar é que *"foi possível notar a presença massiva dos docentes das delegações (...) ao contrário, na UP Sede, a ausência dos docentes foi geral"* (UP, DC, 2013: 27). Este assunto das ausências também é preocupante nas formações realizadas pela DPe, como veremos mais adiante.

### c) A participação dos docentes na formação

Nem todos os docentes participam nas formações que são oferecidas pela instituição. Em Maputo, na capital, a participação é mais fraca. Nas delegações os mecanismos de controle existentes podem contribuir para uma maior presença dos docentes.

Na tabela 2 podemos constatar que em termos de presença entre 2011 e 2016, estas foram de um mínimo de 27 (2011) a um máximo de 105 participantes (2014).

Tabela 2: Participantes das Faculdades/Escolas na formação

Faculdade/Escola	Número de participantes					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Faculdade de Ciências da Linguagem, Comunicação e Artes (FCLCA)	3	5	1	12	5	11
Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas (FCSF)	3	4	25	23	17	9
Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente (FCTA)	3	4	25	23	2	3
Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia (FACEP)	6	10	13	11	16	7
Faculdade de Ciências Naturais e Matemática (FCNM)	4	3	13	16	20	6
Faculdade de Educação Física e Desporto (FEFD)	0	4	7	2	1	1
Faculdade de Ciências da Saúde (FACSA)					4	10
Escola Superior Técnica (ESTEC)	7	5	3	18	14	7
Escola Superior de Contabilidade e Gestão (ESCOG)	1	5	0	0	9	6
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>87</b>	<b>105</b>	<b>88</b>	<b>60</b>

Fonte: UP, DPe, 2016b.

Fazendo uma análise em termos de percentagem entre o total de docentes e o número de participantes, podemos constatar que as percentagens são globalmente baixas. Tendo em conta o ano de 2016, as percentagens de participação foram as seguintes: FCLCA - 17,7%; FCSF - 17,6%; FCTA - 11,5%; FACEP - 14,9%; FCNM - 8,5%; FEFD - 4,3%; FACSA - 66,7%; ESTEC - 15,6% e ESCOG - 40% (UP, DPe, 2016b).

Nas Delegações a presença de docentes é bastante significativa, sendo de destacar o ano de 2013, com 822 participantes, conforme se pode observar na tabela 3.

Tabela 3: Participantes das Delegações na formação

Delegação	Número de participantes					
	2011	2012	2013	2014	2015	2016
UP Gaza	60	64	87	57	59	39
UP Maxixe	13	30	53	65	62	36
UP Massinga	11	17	32	20	20	19
UP Beira	110	139	99	94	62	77
UP Manica	50	58	56	46	50	38
UP Tete	24	47	63	85	53	39
UP Quelimane	70	97	158	175	125	140
UP Nampula	61	50	168	161	54	85
UP Niassa	26	44	51	56	60	28
UP Montepuez	18	64	55	36	36	44
<b>Total</b>	<b>443</b>	<b>610</b>	<b>822</b>	<b>795</b>	<b>581</b>	<b>545</b>

Fonte: UP, DPe, 2016b.

Em termos percentuais, comparativamente às Faculdade e Escolas, o número de participantes em relação aos docentes sobe significativamente. Por exemplo, a participação em 2016 foi a seguinte: UP Gaza - 75%; UP Maxixe - 50%; UP Massinga 59%; UP Beira - 38%; UP Manica - 43%; UP Tete - 36%; UP Quelimane 83%; UP Nampula - 34%; UP Niassa - 33%; UP Montepuez - 54% (UP, DPe, 2016b).

Como forma de penalizar os docentes que não participam nas formações, o Fórum de Planificação e Avaliação Pedagógica decidiu o seguinte: "*partindo do princípio que quem não participa nas capacitações não renova os seus conhecimentos, justo será retirar a esses docentes os horários do pós-laboral*". (UP-DPe, 2016a, p. 2). O trabalho que os docentes efectuam no pós-laboral é pago, tornando este assunto bastante sensível na UP, havendo até casos de disputa para a obtenção de um horário. Geralmente esta penalização é aplicada aos docentes contratados pelo facto de a sua maioria não possuir formação psico-pedagógica. Para os efectivos, não participar significa não obter certificados, importantes para a progressão na carreira.

Perrenoud assinala que uma das dez competências para ensinar é saber administrar a sua própria formação contínua (2000:57). Essa administração passa pelo docente assumir a necessidade de participar em cursos e programas de formação, aprimorar-se individualmente e contribuir para o crescimento do colectivo.

No final das formações são entregues Diplomas de Participação que jogam papel importante na progressão na carreira. Para além destas formações, não se descarta a possibilidade de as UO organizarem as suas, mais específicas.

Estamos em crer que nestes processos de formação é necessário reforçar o desenvolvimento de processos colectivos de aprendizagem referenciados aos contextos vivenciais (Ferreira, 2009, p. 215), tornando as experiências mais significativas para os sujeitos. Provavelmente isto possibilitaria maior presença nas formações.

Aspecto a destacar nas formações da DPe, é que as mesmas sempre ocorreram anualmente desde 2011 até à presente data.

#### **d) Alguns desafios da formação contínua**

Na UP, nos últimos anos, foram dados importantes passos para a formação contínua dos docentes. Contudo, estamos em crer que prevalecem ainda alguns desafios, dentre os quais podemos mencionar:

- descentralizar as decisões e os procedimentos das formações, fazendo com que o docente e o departamento se sintam mais envolvidos, e as suas necessidades sejam tomadas em consideração;

- evitar as padronizações, em que todos devem fazer a mesma coisa, independentemente dos seus interesses e necessidades;

- estimular a constituição de redes de formação, em que os docentes interagem entre si, debatendo temas que são do seu interesse, tornando as acções verdadeiramente contínuas;

- identificar e sistematizar acções de formação que ocorram fora do preceituado pela DPe;

- incorporar actividades de ensino, pesquisa e extensão, numa relação indissociável;

Temos consciência de que a mudança que se espera dos docentes não é algo simples, é uma "*mudança na cultura profissional, que comporta um processo complexo*" (Imbernón,

2016:144). As pessoas têm que ser preparadas para a mudança e, apesar do carácter prescritivo que as formações foram tendo, de certo modo alguma alteração se verificou nos sujeitos que nelas participaram.

### **Considerações finais**

Pelo que se pode depreender, a UP ainda tem muitos desafios na formação do seu corpo docente, maioritariamente constituído por jovens, com o nível de Licenciatura. Para além das formações que visam a obtenção de graus académicos de Pós-graduação, a UP tem investido em formações anuais de curta duração (até 5 dias), organizadas pela DPe e DC. Estas formações ainda têm um carácter pontual, necessitando de ser ressignificadas de modo a potenciar a autonomia do sujeito, a sua atitude crítica e reflexiva em relação ao seu desenvolvimento profissional e o estabelecimento de redes de formação, não se circunscrevendo meramente a um acto administrativo e de gestão, que culmina com a atribuição de um certificado.

### **Referências**

- BASTOS, Juliano. "Reformas das políticas educativas e massificação do Ensino Superior: sua influência nas práticas de ensino-aprendizagem". In: DIAS, Hildizina; DUARTE, Stela & PICARDO, Salazar. *Didácticas e Práticas de Ensino e Aprendizagem em Moçambique: Competência, Renovação e Qualidade*. Maputo, Alcance Editores, 2014 (pp. 330-340).
- BRITZMAN, Deborah. *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York, State University of New York Press, 1991.
- CARPIM, Lucymara. "Formação continuada e a prática pedagógica do professor universitário: um fazer colaborativo". In: FERREIRA, Jacques (org.). *Formação de professores: teoria e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2014 (pp. 73-85).
- FERREIRA, Fernando. "As lógicas da formação. Para uma concepção da formação contínua de professores como educação de adultos". In: FORMOSINHO, João (og.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Porto Editora, 2009 (pp. 201-220).

- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. S. Paulo, Cortez, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. S. Paulo, Cortez Editora, 2016.
- LORTIE, Dan. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press, 1975.
- MOÇAMBIQUE. *Regulamento da Carreira Docente - Universidade Pedagógica*. BR III Série, número 43 de 29 de Maio de 2015. Maputo, Imprensa Nacional, 2015.
- PACHECO, José. e FLORES, M. Assunção. *Formação e avaliação de professores*. Porto, Porto editora, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 2010.
- UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP). Gabinete de Planificação e Estudos (GPE). *Informação Estatística 2016*. Maputo, UP, 2017.
- \_\_\_\_\_. *Informação estatística 2012*. Maputo, UP, 2012.
- \_\_\_\_\_. DPe. *Síntese do XIV Fórum de Planificação e Avaliação Pedagógica*. Maputo, UP, 2016a.
- \_\_\_\_\_. *Relatório de Capacitação do Corpo Docente Ano Académico 2016*. Maputo, UP, 2016b.
- \_\_\_\_\_. *Relatório de Capacitação do Corpo Docente Ano Académico 2015*. Maputo, UP, 2015.
- \_\_\_\_\_. *Relatório de Capacitação do Corpo Docente Ano Académico 2014*. Maputo, UP, 2014.
- \_\_\_\_\_. *Relatório de Capacitação Docente 2013*. Maputo, UP, 2013.
- \_\_\_\_\_. DC. *Relatório anual 2013*. Maputo, UP, 2013.
- VEIGA, Ilma. *Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência*. Curitiba, CRV, 2016.

## **A construção do pilar “extensão universitária” no contexto africano: a experiência da Universidade Pedagógica - Moçambique**

*José P. Castiano*<sup>76</sup>

### **Resumo**

O artigo tem como objectivo reflectir sobre a experiência da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique na construção de um “subsistema de extensão”. A elaboração baseia-se na experiência do autor em dez anos na condução e gestão do sector de pesquisa e extensão universitárias. Conclui-se que as universidades africanas, por via da extensão, podem e devem ligar-se ao desenvolvimento em comunidades concretas, sem descurar a sua função de intervir na “sociedade” de forma mais abrangente.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Africanização. Tecnocultura.

### **Abstract**

The article aims to reflect on the experience of the Pedagogical University (UP) of Mozambique in the construction of an "extension subsystem". It is based on the author's experience during ten years in the conducting and management of the university research and extension sector. It is concluded that African universities, through extension, can and should be linked to development in concrete communities, without neglecting their function of intervening in "society" more comprehensively.

**Keywords:** Univeristy extension. Africanization. Technoculture.

### **Introdução**

O pilar “extensão universitária”, apesar de presente no discurso oficial sobre a missão das universidades em Moçambique, tem sido o ramo mais negligenciado na estruturação, planificação e, sobretudo, no financiamento. Pois, este ramo é tido frequentemente como o de “actividades-apêndice” em relação aos pilares da leccionação e da pesquisa. Todavia, é pela via da extensão que uma universidade se torna socialmente responsável.

O texto que segue é resultado de uma reflexão individualizada sobre a experiência da Universidade Pedagógica (UP) de Moçambique na construção de um “subsistema de

---

<sup>76</sup> Docente da Universidade Pedagógica, Moçambique. Email: [jcastiano@up.ac.mz](mailto:jcastiano@up.ac.mz) ou [josecastiano@hotmail.com](mailto:josecastiano@hotmail.com)

extensão” para suprir este negligenciamento e de como foi construindo uma filosofia própria de africanização universitária por via deste ramo. Porém, apesar de ser individual, esta reflexão baseia-se na experiência do autor do presente artigo em dez anos na condução e gestão do sector de pesquisa e extensão universitárias.

Antecede à esta apresentação uma breve reflexão acerca da filosofia de extensão universitária e a possibilidade da sua “africanização” – servir comunidades e desenvolver tecnoculturas por via da inovação. Seguem-se alguns aspectos da política de extensão e inovação, a estrutura e organização universitárias da extensão e inovação e, por fim, os chamados “projectos bandeira” do pilar extensão.

### **1. A filosofia: servir comunidades e desenvolver a tecnocultura**

Começo pelo lema bem escolhido para guiar os trabalhos desta *I Conferência Internacional sobre a Extensão Universitária em Angola*, nomeadamente “Por uma Extensão Universitária de Matriz Ética e de Responsabilidade Social”<sup>77</sup>.

Este lema foi bem escolhido, penso, porque nos deveria reconduzir para os dois aspectos fundamentais de uma universidade que se quer em África. Eu gostaria de concretizar estes dois aspectos do lema reflectindo sobre a experiência da Universidade Pedagógica na concretização da “matriz ética” tendo como desafio o desenvolvimento da tecnocultura, por um lado; e da “responsabilidade social”. por outro, subvertendo este termo para “responsabilidade comunitária”. Ou seja, parto do entendimento que a “matriz ética” sobre a qual o lema da conferência se refere, reflecte a responsabilidade da universidade africana em ter o seu *focus* no desenvolvimento da sua própria civilização ou culturas; e o termo “responsabilidade social” quer referir-se ao facto do dever duma universidade africana desenvolver as suas accões com o *locus* em comunidades concretas.

É um dado adquirido que as universidades africanas, e dos nossos países de expressão oficial portuguesa, em particular, estão ainda muito europeizadas/aportuguesadas tanto nos ramos dos conteúdos de leccionação, nas agendas de investigação e, de consequência, também no ramo de extensão e inovação tecnológicas. Todos sabemos, no entanto, que esta situação não é a ideal. Precisamos de mudar para o sentido de “africanizar” as nossas universidades. A

---

<sup>77</sup> Este texto baseia-se na apresentação feita na referida conferência ocorrida no Bengo, Angola, no início de Junho de 2017.

continuar assim, não serão mais nada do que agentes locais do neocolonialismo mental e epistemológico de cariz neoliberal.

O ramo da extensão universitária, seja talvez, por sua natureza, é aquele que mais vai aproximar as nossas universidades africanas aos seus povos e comunidades.

Não emprego conscientemente o termo “sociedade” quando penso na aproximação entre a universidade e a “sociedade” por estar convencido do seguinte: pelas suas actuais características, as universidades africanas têm maior chance de se “africanizarem” pela porta da extensão do que pelas portas dos outros pilares, nomeadamente, pela porta da pesquisa e da leccionação. Pois sabemos o quanto os conteúdos que leccionamos são ainda europeizados e do quanto o ramo da pesquisa (ainda) depende muito da estrutura laboratorial externa ou do seu financiamento. Por isso penso que, no nosso contexto, o termo “sociedade” apresenta-se bastante imaginário nas nossas mentes, enquanto que a dimensão “comunidade” se nos apresenta mais próxima em termos de acções concretas para o desenvolvimento.

Alguns poderão objectar a tese aqui defendida, segundo a qual o destino das acções da extensão universitária deveriam incidir mais na “comunidade” do que “sociedade”, dizendo que o fenómeno da rápida urbanização leva à uma constatação óbvia do desaparecimento da “comunidade” no meio urbano. Pode contrapor-se a isso chamando atenção para o facto de que, mesmo no contexto urbano, as famílias e comunidades provenientes da mesma “zona” cultivam este senso de pertença comum em ritos concretos de nascimento, casamento, divórcio e morte como se estivéssemos nas nossas “aldeias”. Há um controlo social que se exerce sobre as famílias que não partilharem estas ocasiões com os outros, contrariamente ao que se verifica na Europa. Isto quer dizer que o “espírito” comunitário ainda continua presente, mesmo nos contextos urbanos em África.

Assim, qualquer reflexão sobre a extensão universitária deve passar pela tomada de consciência da historicidade africana e o contexto nacional concreto. A historicidade africana foi caracterizada primeiro pela escravatura, que nos tirou a condição de sermos homens, segundo, pelo colonialismo, que nos tirou a condição de cidadania e, actualmente, em terceiro lugar, pelo neocolonialismo de cariz neoliberal que nos tira o direito ao desenvolvimento. Não admira pois, que o problema principal da África seja um grande atraso no desenvolvimento científico e, de consequência, tecnológico.

Apesar do nosso grande desenvolvimento cultural, o que é certo é que das nossas culturas não brotam saberes científicos e tecnológicos capazes de fazerem frente aos desafios africanos relativamente ao desenvolvimento. Isto é, as universidades têm que ajudar às comunidades concretas (e, reparem de novo que nem falo de “sociedade”), por via do pilar extensão e da inovação, a emergirem artefactos tecnológicos com capacidade de resolver os problemas concretos de fome, doenças, analfabetismo, desemprego e falta de habitação condigna. Por via da inovação tecnológica, as nossas universidades poderiam desenvolver as nossas culturas tradicionais para culturas tecnológicas (tecnocultura). Isto é, desenvolver culturas com a capacidade, de forma endógena, criarem ou inovarem artefactos necessários para a sobrevivência das pessoas dentro da sua cultura própria. Parte-se do princípio que, para que uma cultura possa sobreviver, não somente deve ser capaz de criar e vivenciar os seus próprios valores e as suas próprias normas, como também engendrar tecnologias apropriadas de acordo com as suas necessidades de desenvolvimento.

Por isso, penso, o ramo da extensão no contexto da historicidade africana, deveria chamar-se por extensão comunitária e inovação. Isto faria justiça ao ideal de “africanização” universitária hoje, dado que o *locus* da acção universitária seriam as comunidades por via de “trabalhos comunitários” dos estudantes universitários, com vista a darem-se conta das dificuldades reais das pessoas e procurarem soluções tecnológicas para esses problemas, embora se tenha no horizonte servir a “sociedade” nacional em geral. Usando a linguagem samoriana, a extensão seria a porta pela qual o povo seria servido pela universidade e poderia, por sua vez, “entrar” na universidade.

Chega de universidades que parecem uma “torre de marfim”. É exactamente por isso que o nosso primeiro documento sobre os princípios e políticas de extensão universitária na UP se chamou *A Recusa de ser um Elefante Branco*. E neste documento escreve-se na sua introdução o seguinte:

A universidade africana, porque fundada a partir do modelo colonial e da modernidade, apresenta-se, muitas vezes, como “elefante branco”, ou seja, descontextualizada em termos culturais e em termos de dar respostas aos desafios do desenvolvimento a partir da pesquisa e da inovação tecnológica. O seu “afastamento” cultural não somente é notável na língua e linguagens, como também nos valores e tradições dos seus povos.

Por outro lado, a agenda de pesquisa e os programas de inovação tecnológica não vão, muitas vezes, ao encontro dos desafios sociais do meio em que se encontram.

A extensão universitária é a dimensão eleita para ir ao encontro da sociedade em dois sentidos: deixar que a cultura e a sociedade se revejam nas actividades da universidade (pedagogia da aprendizagem) e, ao mesmo tempo, ser ela própria o polo de transformação cultural e de inovação tecnológica e assim também da engenharia social para o desenvolvimento.

A UP tem uma posição privilegiada para desenvolver uma extensão universitária responsável por estar presente em todas as províncias e, com isso, em todas os contextos culturais de Moçambique (UP, 2014).

Resumidamente, este documento remete-se para os três desafios perante os quais o pilar extensão universitária, no caso da UP, se pensa estar confrontada: o desafio de maior atenção na estruturação e financiamento das actividades de extensão; o desafio de a extensão ser a porta da universidade se aproximar mais às comunidades concretas, e, sempre que possível, as circunvizinhas; e o desafio terceiro relaciona-se com a responsabilidade da universidade africana ser mais responsável em relação ao desenvolvimento das culturas locais e à inovação tecnológica para o desenvolvimento.

## **2. Política da Extensão e Inovação e Princípios**

Como consequência lógica do exposto acima, mas desta feita para dar conta da necessidade de estabelecer balizas internas da universidade para organizar este pilar, as actividades de extensão da UP são orientadas segundo dois princípios fundamentais:

- I. a indissociabilidade entre a leccionação, pesquisa e extensão; e
- II. a garantia da qualidade das actividades.

No que diz respeito à indissociabilidade entre os três pilares da actividade universitária existem várias actividades em curso sendo a principal a montagem de um *sistema de creditação das actividades de extensão* que os estudantes possam executar no quadro dos projectos.

Relativamente aos princípios de garantia da qualidade foram traçadas as seguintes dimensões:

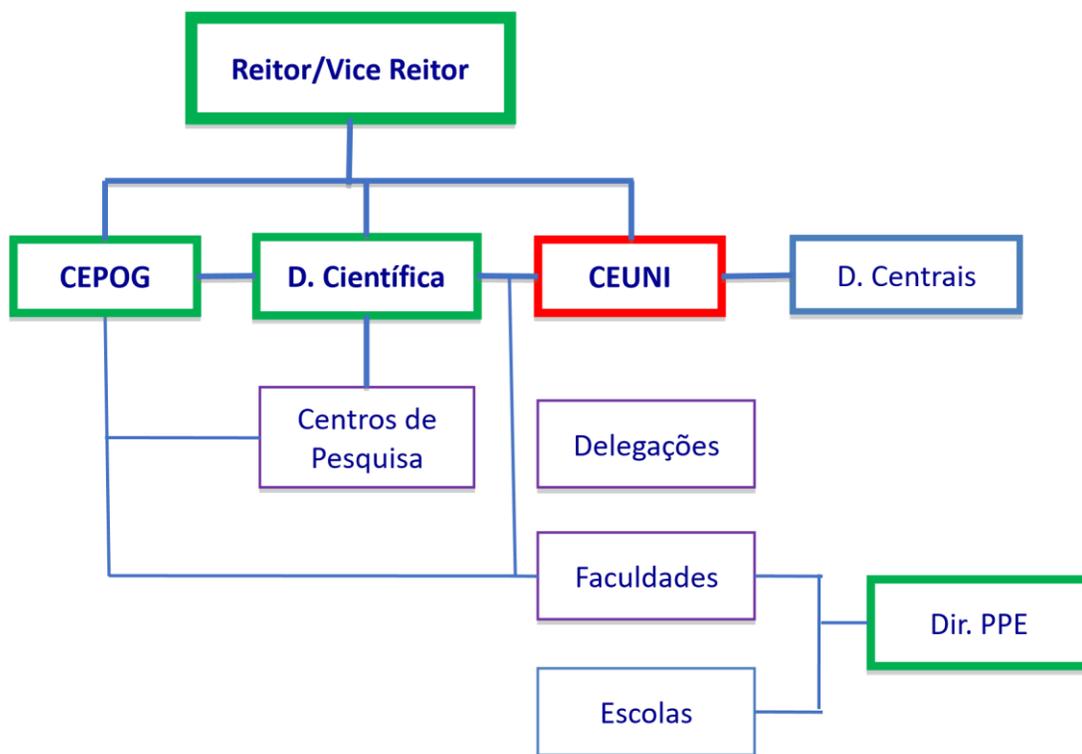
- Interdisciplinaridade
- Informatização
- Revisão de Pares
- Internacionalização

▪

## Prestação de serviços ▪ Arquivo memorial

Em termos de estrutura, a área de extensão é dirigida pelo Centro de Extensão Universitária e Inovação (CEUNI), cujo director trabalha directamente ligado ao Reitor. É o seguinte o organograma da Extensão Universitária na UP:

**Figura:** Organograma do Centro de Extensão Universitária e Inovação



**Legenda:** CEPOG: Centro de Pós-Graduação;

PPE: Director-Adjunto para a Pesquisa, Pós-graduação e Extensão nas delegações, faculdades e escolas.

### 3. Projectos-Bandeira da Extensão Universitária

Os “projectos-bandeira” do CEUNI espelham o espírito filosófico e doutrinário para a concepção e implementação dos projectos/actividades de extensão e da inovação na UP. Estas bandeiras são, na verdade, alguns *slogans* escolhidos com bastante cuidado, com vista a atender os objectivos traçados para o CEUNI. Neste sentido, cada unidade orgânica da UP (faculdade, escola, centro de pesquisa, delegação) devem procurar atender esta realidade enquadrando as suas acções de extensão e da inovação no espírito das bandeiras.

Este procedimento ajuda a harmonizar a implementação dos projectos/actividades de extensão e inovação na UP, e contribui para o processo de monitoria, contagem, registo, já que cada bandeira apresenta indicadores próprios capazes de serem contabilizados. Para tal, cabe ao Conselho Universitário decidir a ordem para a sua implementação mediante aprovação de editais e regulamentos próprios.

Os Projectos-Bandeira da UP são: (1) Galinha Africana; (2) Enxadas-de-cabo-curto; (3) Palhotas vivas africanas; (4) Jardim medicinal africano e (5) Artes, letras e desporto.

Passo a discriminar a cada um deles, abaixo.

- a) *Galinha Africana* - As unidades orgânicas podem realizar projectos/actividades de produção que consigam melhorar o aspecto nutricional das comunidades, empoderamento da mulher, gênero, etc.
- b) *Enxada-de-Cabo-Curto* - As unidades orgânicas podem realizar projectos/actividades que têm a ver com a inovação tecnológica para melhorar a produção, tendo em conta a eficácia e eficiência do método.
- c) *Palhota Viva Africana* - As unidades orgânicas podem promover projectos/actividades capazes de melhorar a situação de habitação, reduzir a vulnerabilidade das palhotas as inundações; identificação de ambientes seguros para a sua construção, sem perder de vista a arquitetura africana; participar no planeamento territorial, trabalhando com a estruturas municipais/governamentais locais no sentido de desenhar políticas locais para a melhoria dos locais de habitação como, por exemplo, indicarem número de construção das palhotas vivas exigidas por determinado período e época.

d) *Jardim Medicinal Africano* - As unidades orgânicas realizam projectos/actividades de conservação das plantas medicinais, replantio das florestas medicinais, criar jardins móveis e trabalhar com as estruturas de saúde, incluindo a AMETRAMO (Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique).

e) *Artes, Letras e Desporto* - As unidades orgânicas podem realizar projectos/actividades ligadas a bibliotecas móveis (leituras; oralidade; escrita), arte e cultura, desportos, incluindo jogos (futebol, futsal, andebol, basquetebol, voleibol, xadrez) e danças tradicionais. Nesta “panela” destaca-se o projecto “Biblioteca Móvel”.

### **Resumindo**

As universidades africanas, por via da extensão, podem e devem ligar-se ao desenvolvimento em comunidades concretas, sem descurar a sua função de intervir na “sociedade” de forma mais abrangente. Para o poder fazer com competência e aceder aos recursos por via de uma “visibilidade administrativa”, a UP elaborou um conjunto de “princípios” e estruturou este pilar. E, finalmente, para ter possibilidade de acompanhar os efeitos da sua intervenção comunitária, a UP desenvolveu projectos-bandeira que permitem “medir” ou estabelecer “indicadores” concretos de desenvolvimento. Estes permitirão também o seu registo informático e, o mais importante, a sua monitoria periódica.

### **Fonte**

UP (Universidade Pedagógica). *Relatório de Actividades na Área de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, 2014*. Maputo, Educar-UP, 2015.

## Extensão universitária e flexibilização curricular nas Instituições de Ensino Superior Públicas de Angola

*Chocolate Adão Brás*<sup>78</sup>

### Resumo

Este artigo faz uma reflexão a volta da extensão universitária em Angola e da flexibilização curricular, enquanto uma das possibilidades de sua construção e institucionalização nas Instituições de Ensino Superior Públicas Angolanas, bem como da necessidade de envolver todos os actores da comunidade académica nos projectos e acções de extensão, o que implica pensar a sua creditação. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, cujas informações foram obtidas por meio da pesquisa documental, fazendo articulação com autores que apresentam uma bibliografia específica sobre a temática. As considerações finais reafirmam a necessidade de apostar-se na flexibilização curricular e na gradual creditação das acções de extensão, considerando a pertinência que a extensão pode ter na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.

**Palavras-chave:** Extensão Universitária. Flexibilização Curricular. IES públicas. Creditação. Universidade Angolana.

### Abstract

This article makes a reflection about the university extension in Angola and the curricular flexibilization as one of the possibilities of its construction and institutionalization in Angolan Public Higher Education Institutions, as well as the need to involve all actors of the academic community in projects and extension actions, which implies thinking about their credit. It is a qualitative and descriptive study, whose information was obtained through documentary research, articulating with authors who present a specific bibliography on the subject. The final considerations reaffirm the need to focus on curricular flexibilization and the gradual accreditation of extension actions, considering the relevance that extension can have in student training, teacher qualification and exchange with society.

**Keywords:** University Extension. Curricular Flexibilization. Public HEIs. Crediting. Angolan University.

### 1. Introdução

O presente artigo parte do pressuposto que a organização do currículo nas escolas, independentemente dos seus níveis, propõe várias tentativas de busca de elementos que

---

<sup>78</sup> Licenciado em Ciências da Educação, opção Ensino de Psicologia pelo Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda da Universidade 11 de Novembro, Região Académica III. Mestrando em Administração Educacional no Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda. Funcionário do Gabinete do Vice-Reitor para a Extensão e Cooperação da Universidade 11 de Novembro. [chocolatebras@gmail.com](mailto:chocolatebras@gmail.com)

possam contribuir para a sua composição. E como é do domínio da comunidade académica, os elementos de ensino já fazem parte desse processo, tal como o conhecimento gerado pelas investigações científicas é, também, constituinte de currículo.

Então, é de se perguntar: será possível uma relação dessa construção curricular com a extensão universitária?

Assim, objectiva-se neste artigo fazer uma reflexão a volta da extensão universitária em Angola e da flexibilização curricular, enquanto uma das possibilidades de sua construção e institucionalização nas Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas Angolanas, bem como da necessidade de envolver todos os actores da comunidade académica nos projectos e acções de extensão – o que implica pensar a sua creditação.

A escolha da temática é resultado do projecto de pesquisa que apresentamos à coordenação do Mestrado em Ciências da Educação do Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda, promoção 2017-2019, que tem como título “*A Extensão Universitária nas Instituições de Ensino Superior Públicas em Angola: Institucionalização e Gestão nas Regiões Académicas III e VI (Universidade 11 de Novembro e Universidade Mandume Ya Ndemufayo)*”.

Para a sua materialização propôs-se como caminho o paradigma qualitativo, cuja escolha residiu no próprio carácter do estudo - qualitativo e descritivo. As informações foram obtidas por meio da pesquisa documental, fazendo articulação com autores que apresentam uma bibliografia específica sobre a temática.

Entendida como uma forma de interacção que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual ela está inserida, a extensão universitária constitui numa espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos sectores da sociedade, e é porventura, o elo mais fraco da missão tripartida das IES angolanas, pois no âmbito do desenvolvimento das actividades nas IES públicas, maior ênfase é dada ao Ensino e a Investigação Científica em detrimento da Extensão.

Esta situação é agudizada pelo facto de não existir em Angola uma política nacional de extensão universitária que permita a definição de um plano nacional de extensão nas IES públicas e a sua conseqüente implementação nos currículos das IES. Situação que, do nosso ponto de vista, tem estado a levar a que os académicos explorem pouco esse pilar da missão das instituições universitárias.

A adequada compreensão e assimilação da extensão universitária no contexto da universidade angolana, por um lado, pensamos exigir a realização de estudos como forma de dar a esta dimensão constitutiva da universidade um outro alento. Por outro, é necessário pelo facto de existir ainda alguma dificuldade na compreensão do sentido desta dimensão.

Na visão de Paula (2013), a extensão não tem sido adequadamente compreendida e assimilada nas universidades. O autor considera que essa dificuldade resulta:

Seja porque foi a última das dimensões académicas a surgir, seja por sua natureza intrinsecamente interdisciplinar, seja pelo facto de se realizar, em grande medida, além das salas de aula e dos laboratórios, seja pelo facto de estar voltada para o atendimento de demandas por conhecimento e informação de um público amplo, difuso e heterogéneo (Paula, 2013, p. 12).

Compreende-se que as dificuldades conceituais e práticas da justa compreensão e implementação da extensão universitária, decorrem por esta envolver questões complexas, seja por suas implicações político-sociais, seja por exigir postura intelectual aberta à inter e à transdisciplinaridade – que valorize o diálogo e a alteridade.

Posto isso, importa adiantar que a extensão, a que fazemos referência, não é concebida como expansão, ou seja, a criação de polos ou núcleos, mas como "*articuladora das actividades de ensino e investigação com as necessidades da sociedade*" (Nogueira, 2013, p.31).

Dito de outro modo, a extensão é por nós entendida como uma das funções adjectivas da universidade que viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade a qual esta esteja inserida. A propósito Nogueira (2013) define-a como:

O processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a *investigação* [sublinhado nosso] de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade (...) uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade académica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da *praxis* de um conhecimento académico (NOGUEIRA, 2013, p.39).

Percebe-se assim que ela se desenvolve no contacto estreito entre a universidade e a comunidade, constituindo um processo não de transferência de saberes, mas de interacção, onde todos aprendem e desenvolvem. Ou seja, quando envolvidos em projectos de extensão, o que se espera é que no retorno à universidade, docentes e discentes tragam uma aprendizagem que, submetida à reflexão teórica, será acrescida ao conhecimento.

Esse curso, que estabelece a troca de saberes sistematizados, académico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade das comunidades, possibilitando a democratização do conhecimento académico - científico e, consequentemente, a participação efectiva da comunidade na actuação da Universidade.

Dessa forma, percebe-se a extensão como um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. E isso pode possibilitar que as universidades “cumpram” com a sua responsabilidade social, entre elas o desígnio de ir ao encontro das necessidades das populações locais para com esta acção poder participar solução dos problemas do âmbito local, estabelecendo assim uma relação de reciprocidade.

Entendemos a responsabilidade social de uma instituição de Ensino Superior como a representação do compromisso da universidade perante o contexto cultural, social, da educação dos cidadãos e de emancipação do espírito humano, que na óptica de Santos (2008, p.61-62), “*decorre do reconhecimento da universidade como espaço público e bem público ligado ao projecto de país, o que implica que a mesma deve ser permeável às demandas sociais*”.

Adverte-se que a concepção de extensão universitária adoptada neste artigo tem como base a matriz brasileira, sobretudo como resultado da Política de Extensão Universitária Brasileira adoptada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (FORPROEX), sendo que este é o modelo adoptado pela coordenação provisória para a criação do “*fórum de extensão universitária de Angola*”.

Este fórum tem como objectivo reforçar o debate, a partilha de experiências e a promoção da acção de extensão universitária no país, dinamizado pelos Vice-Reitores para a Extensão e Cooperação das 7 Regiões Académicas e os Directores Gerais e Directores-gerais adjuntos das IES públicas angolanas<sup>79</sup>”, conforme estabelece a conclusão da I Conferência Internacional sobre a Extensão Universitária em Angola, realizada em Maio de 2017, na Província do Bengo, numa co-organização do então Ministério do Ensino Superior (MES) e a Escola Superior Pedagógica do Bengo.

Parece-nos igualmente ser importante apresentar um breve histórico da extensão universitária no contexto internacional e angolano, considerando que discuti-la, implica

---

<sup>79</sup>Comunicado Final da I Conferência Internacional sobre Extensão Universitária em Angola. Escola Superior Pedagógica do Bengo, (ESPB, 2017, p. 3).

reflectir sobre a própria universidade, pois segundo Nogueira (2013, p. 28), “*as acções de extensão são influenciadas tanto por propostas políticas da instituição, ou do Governo, quanto por circunstâncias históricas que interferem no quotidiano das relações académicas*”.

Em termos de estrutura o artigo começa com a fundamentação da escolha da temática, faz uma incursão histórica do surgimento da extensão no contexto internacional e em Angola, aborda a construção do currículo, por meio de uma revisão conceitual do termo, para de seguida tratar da flexibilização do currículo, com olhar posto na extensão universitária e apresenta as considerações finais onde se justifica a necessidade de apostar na flexibilização curricular e na gradual creditação das acções de extensão, considerando a pertinência que as mesmas podem ter na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade

## **2. Surgimento da extensão universitária**

### ▪ *No contexto internacional*

Diferente do ensino e da investigação científica, a extensão universitária não surge com a criação das primeiras universidades. Os primórdios da extensão universitária aparecem com o surgimento das universidades populares na Europa, que tiveram como objectivo fundamental “*disseminar os conhecimentos técnicos*”, na óptica de vários autores, tais como Rocha (1986), Fagundes (1986) e Botomé (1992) citados por Chocolate e Brás (2017).

Na perspectiva dos autores citados, a realização das actividades de extensão com o propósito de disseminar conhecimentos técnicos produzidos nas universidades tinha como função elevar as universidades e seus profissionais, uma vez que o pensamento reinante na altura era de que a comunidade nada possuía para oferecer a universidade.

Segundo Mirra (2009) as pioneiras manifestações da extensão universitária a nível do mundo datam da segunda metade do século XIX, na Inglaterra. Nas palavras do autor:

A Universidade de Cambridge, em 1871, foi provavelmente a primeira a criar um programa formal de “*curso de extensão*” a ser levados por seus docentes a diferentes regiões e segmentos da sociedade. Começando por Nottingham – a terra de Robin Hood -, Derby e Leicester, seus cursos de Literatura, Ciências Físicas e Economia Política logo angariaram vasta clientela e, em pouco tempo, atingiam todos os recantos do país. Quase ao mesmo tempo outra vertente surgia em Oxford, com actividades concebidas como uma espécie de movimento social voltado para os bolsões de pobreza. As primeiras acções tiveram lugar em Londres e logo se expandiram para regiões de concentração operária. Os trabalhadores das minas de

Northumberland, por exemplo, contrataram em 1883 uma série de cursos de história. O século de Péricles foi apresentado no centro manufatureiro de Sheffield, a tragédia grega foi oferecida aos mineiros de carvão de Newcastle e aula de Astronomia aos operários de Hampshire (Mirra, 2009 como citado em Paula, 2013, p. 12).

Da Inglaterra, a extensão transitou para a Bélgica, daí para a Alemanha e em breve por todo o continente europeu, chegando aos Estados Unidos, que criou a American Society for the Extension of University Teaching, que impulsionou as actividades de extensão, pioneiramente, na Universidade de Chicago, em 1892, culminando na experiência desenvolvida pela Universidade de Wisconsin, em 1903, que colocou seus professores como technical experts do Governo do Estado. Muito bem-sucedida, a iniciativa conferiu prestígio e visibilidade nacional ao que seria chamado de “Wisconsin Idea”, levando o próprio presidente americano, Theodore Roosevelt, a sinalizar para o país aquele exemplo.

Externando o entendimento de Mirra (2009), profundamente implicadas com o surgimento da extensão, pode-se aferir que a mesma no mundo, em particular na Inglaterra, não se deu por simples acaso.

Percebe-se que o momento particular e crítico que se vivia na Europa com a adopção do regime capitalista por muitos países, após a consolidação da Revolução Industrial em meados do século XIX, foi decisivo para que as universidades começassem a repensar a sua relação com a sociedade, tendo em conta a função social das mesmas, uma vez que a Europa começou a viver um desequilíbrio evidente em relação as diferenças em termos de bens de capital e escolaridade entre as classes sociais.

Como forma de atender algumas das reivindicações de alguns movimentos que começaram a surgir em muitos países, principalmente as voltadas à escolarização e a literacia, as universidades começaram a desenvolver projectos voltados para essas comunidades com o propósito dotar as mesmas de algum conhecimento (Chocolate & Brás, 2017).

- *No contexto angolano*

Em Angola, historicamente a prática de actividades de extensão universitária, remontam ao início do século XX, praticamente coincidindo com a criação do Ensino Superior, precisamente a partir do ano de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários

(EGU), através do Decreto-Lei 44530, de 21 de Agosto da Administração Portuguesa. Suas primeiras manifestações foram os cursos e conferências realizadas por professores e estudantes da antiga Universidade de Angola com o propósito de tornar o angolano assimilado, mediante incorporação da língua portuguesa e dos hábitos e costumes europeus. A influência para a realização dessas actividades, que se caracterizavam como o de assistencialismo e trabalho social, veio de Portugal, país colonizador.

Desde 1962, inicialmente em Luanda, depois no Huambo e Huila e mais tarde um pouco por todo o país com a criação dos Centros Universitários, as actividades de extensão têm se observado em instituições de Ensino Superior do país. As mesmas ao longo desse tempo foram caracterizadas por reproduzirem as vertentes típicas da tradição europeia de extensão: *“educação continuada e educação voltada para as classes populares; extensão voltada para a prestação de serviços na área rural”* (Nogueira, 2005, p. 16-17).

Apesar de se observar a realização de actividades de extensão universitária nas universidades angolanas, é importante dizer que a mesma está prevista, mas não se encontra até ao momento da escrita deste texto regulamentada.

Nas Universidades, tanto quanto em todas Instituições de Ensino Superior (públicas e privadas), por força da Legislação, as mesmas não tinham uma área específica que respondesse pela extensão universitária, no quadro do organigrama de funcionamento destas instituições. Esta situação específica deixou, de certo modo, um vazio na materialização das actividades voltadas para esse fim, uma vez que ninguém sabia o que fazer, como fazer e a quem prestar contas.

Além disso, segundo Chocolate e Brás (2017), outro descaso que se observa e faz com que as actividades de extensão não tenham muito peso no âmbito das tarefas dos docentes universitários, prende-se ao facto de o Estatuto da Carreira Docente do Professor Universitário, em suas linhas de orientação, não prever pontos no quadro da avaliação e promoção do docente pela promoção e participação em actividades de extensão.

Grosso modo, podemos afirmar, ainda que de forma não tão bem fundamentada, a extensão universitária não tem até ao momento qualquer efeito sobre a vida académica dos docentes angolanos.

É importante referir que esta situação vai começando a ser invertida com a inclusão, a partir de 2015, no organigrama das universidades públicas (as 7 Regiões Académicas<sup>80</sup>), da figura do Vice-reitor para a Extensão e Cooperação.

Por isso Chocolate e Brás (2017, p.7) consideram:

Na actualidade observa-se que a presença dessa figura trouxe outra dimensão e percepção sobre a necessidade de a universidade estar mais próxima da sociedade no cumprimento da sua responsabilidade social. Contudo, é importante ressaltar que muito ainda tem de ser feito, pois essa introdução ainda não foi acompanhada de nenhum instrutivo ou ainda de uma política de execução e institucionalização quer seja em nível constitucional, quanto ao nível legal.

Julgamos que esta mudança seja salutar, pois a realidade do Ensino Superior angolano quer seja, público, público - privado e privado demonstra, segundo Nunes e Silva (2011) que, infelizmente, ao contrário das actividades de ensino e investigação científica, a extensão não se encontra enraizada nas universidades. Os órgãos de financiamento e gestão do ensino e da ciência dedicam pouca atenção à actividade de extensão, perdendo-se assim, um importante elo de interacção entre a universidade e a sociedade, com prejuízo para ambas.

Essa situação particular que se observa nas universidades angolanas, relacionada a não institucionalização ao nível formal e legal da extensão universitária, tem proporcionado uma falta de articulação dialógica entre a universidade e a sociedade. Por essa razão, observa-se a realização de determinadas investigações científicas que em nada se relacionam com as actividades práticas da comunidade/sociedade onde a Universidade se encontra inserida.

---

<sup>80</sup> Até 2009 a Universidade Agostinho Neto (UAN) era a única IES pública em Angola com núcleos ou Centros Universitários nalgumas regiões do País. Mas o que efectivamente marcou todas as transformações introduzidas no sistema de ensino superior angolano, neste período de paz e estabilidade política, foi a política que consistiu em redimensionar a UAN, o que, por seu turno, alargou o sistema de ensino superior angolano, ou seja, os núcleos referidos anteriormente, que pertenciam a UAN, alocados entre as províncias de Huambo, Huíla, Benguela, Uíge, Cabinda e Kwanza- Sul, foram transformados em Regiões Universitárias autónomas, a partir do ano 2009, mediante o Decreto nº 07/09 de 12 de Maio. Nesta perspectiva, o país passou a dispor, para além da UAN, de seis IES públicas, nomeadamente, a Universidade Katyavala Buila – UKB; a Universidade 11 de Novembro – UON; Universidade Lueji A’Nkonde – ULAN; Universidade José Eduardo dos Santos – UJES; a Universidade Mandume Ya Ndemofayo – UMN; e a Universidade Kimpa Vita – UKV. E a aprovação aos 12 de Abril de 2014, pela Comissão Política do Conselho de Ministros, da Universidade Kuito Kuanavale – UKK.

A não observância dessa relação dialógica entre a universidade e a sociedade, para além de levar os investigadores a não justificarem as suas investigações a comunidade sobre a razão das mesmas, tem proporcionado, de igual modo, que os docentes e discentes se posicionem de maneira exuberante diante da sociedade, pelo facto de não se verem obrigados a dar explicações a esta sobre o que fazem e o porquê de certas investigações, tal como nos apresenta Nunes e Silva (2011):

Os profissionais universitários muitas vezes acabam por assumir uma posição superior, arrogante ou distante, procurando justificar-se apenas diante de seus pares e dos órgãos financiadores da ciência. Cria-se assim um distanciamento desnecessário e prejudicial tanto à sociedade quanto à universidade (Nunes, *et al.*, 2011).

Entendemos que para a realização activa e efectiva de acções de extensão universitária nas universidades públicas e privadas angolanas é importante a definição de directrizes que orientam a formulação e implementação das mesmas. Essa definição, para ser mais efectiva, deverá ser acompanhada de uma política clara de financiamento para as referidas actividades. Acreditamos que a regulamentação da extensão universitária e a definição de uma política de financiamento da mesma poderá trazer uma nova postura entre os académicos no que tange a realização e participação em projectos de extensão universitária, considerando-se que ela é indissociável do ensino e da investigação.

### **3. Currículo – construção e flexibilização**

Nesta secção, fazemos incursão sobre o conceito currículo, a sua construção no contexto universitário e consequente flexibilização visando a viabilização e materialização da extensão universitária nas IES públicas de Angola.

#### **3.1 A semântica do conceito**

Segundo Pacheco (2001, p.17) “*o lexema currículo é proveniente do étimo latino currere, que significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra por isso, duas ideias principais: uma sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudo*”.

O currículo é um conceito complexo, equívoco e amplamente discutido entre os especialistas. O que indica *a priori* que se trata de um conceito polissémico e que pode dar lugar a várias interpretações.

A título de exemplo, vejam-se as definições que se seguem:

Para Bobbit (2004) a palavra curriculum, aplicada à educação, consiste numa série de coisas que “*as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preenchem os afazeres da vida adulta, e para serem, em todos os aspectos, o que os adultos devem ser*”.

Enquanto Tyler (1949) considera o currículo como sendo toda a aprendizagem, planificada e dirigida pela escola, para atingir os seus objectivos educacionais.

Na óptica de Dieuzeide (1983) como citado em Rosário (2007, p.28), o currículo é “*uma organização sistemática de actividades escolares destinadas a lograr a aquisição de um certo número de conhecimentos*”.

Como se pode compreender há várias formas de definir o currículo, por isso consideramos que seja prudente abordar como ocorre a sua construção e deverá ocorrer a sua flexibilização, visando uma melhor institucionalização e gestão da extensão universitária nas IES públicas de Angola.

Para nós, o currículo seria a forma idealizada da acção formativa académico-científica que considera a dimensão biológica, sociológica e psicológica do homem, buscando alcançar o seu desenvolvimento holístico e sustentável.

### **3.2 Flexibilização curricular**

Como ponto de partida, seja-nos permitido referir que a construção de um currículo contém a oportunidade de uma *práxis* elaboradora de um conhecimento académico, permeado das contribuições dos docentes, dos discentes e, também, das possibilidades de troca de saberes sistematizados, académicos ou populares.

Segundo Santos, Lima, Carrilo e Souza (2005), a ideia de flexibilização curricular vem contrapor-se à concepção pedagógica até então dominante, de que currículo é, em sentido limitado, grade curricular, ou como é chamado pela comunidade académica angolana plano/grelha curricular. Estes autores citando Salgado (2002) reforçam:

A flexibilização propõe reconceituação de currículo, conferindo-lhe significado mais amplo e consistente. Entre outros aspectos, currículo passa a ser compreendido como o conjunto de experiências escolares de conhecimento proporcionadas aos estudantes, e construídas na escola, nos acordos e conflitos diários, em sintonia com o contexto socioeconómico e político em que está inserida (Santos *et al.*, 2005, p. 95).

Percebe-se destes autores que flexibilizar o currículo, implica que este passe a abranger tudo que acontece na escola de forma explícita e/ou oculta. Ao contrário do que constitui *praxis*, o facto de as IES organizarem seu currículo em grelha, o que estes autores chamam por *currículo mínimo*, isto é, estruturado com créditos e pré-requisitos, o que para os estudantes deve ser observado/cumprido com uma sequência pré-estabelecida.

A flexibilização, partindo de uma reflexão sobre o papel da licenciatura, o perfil de saída pretendido para o estudante, seria mais abrangente e não apenas voltado para uma actividade profissional ou técnica específica.

Ou, dito de outro modo, a flexibilização curricular permitiria um salto qualitativo, ou seja, sair da formação do profissional ou técnico para a formação do profissional cidadão, inserindo-se aqui o conceito de universidade cidadã.

A “universidade cidadã” deve ser entendida segundo o sentido atribuído por Gadotti (2006) como citado em Silva (2017), como aquela que valoriza o fomento da democracia, da participação e da autonomia, a promoção da justiça, o cultivo da crítica e auto-crítica, a manutenção da interacção com o meio, a prestação pública de contas, i.e., uma presença permanente da universidade no meio e da comunidade na universidade.

Uma “universidade cidadã” seria aquela onde se presta atenção à diversidade e às necessidades do contexto social; baseada numa ética do interesse público; centrada numa cultura de solidariedade e de diálogo com a comunidade em que se insere; que busca coerência entre o discurso da cidadania e a prática da educação cívica; que se assume como parceira da governação local visando o desenvolvimento regional (Silva, 2017).

Pretende-se que este processo dialéctico de teoria e prática conflui para uma outra visão de mundo em que a extensão pode ser vista, efectivamente, como um trabalho social que tem uma expressa utilidade e com uma explícita intencionalidade. Configura-se e concretiza-se como um trabalho social útil, imbuído de uma intencionalidade de pôr em mútua correlação o ensino e a investigação.

Desde modo, se pode considerar que as acções de Extensão Universitária, especialmente programas e projectos, podem ser integrados ao currículo de cursos de licenciatura, com atribuição de créditos e envolver o corpo docente.

Busca-se na verdade aqui defender que as actividades de extensão devem estar previstas no currículo das IES públicas angolanas e fazer parte da actividade docente, conforme recomendou a I Conferência Internacional de Extensão Universitária em Angola:

que sejam institucionalizadas as acções de extensão universitária, integrando-as no processo académico das Instituições de Ensino Superior, com reflexo na carreira docente, na avaliação dos discentes, na avaliação institucional e em toda a organização administrativa das IES; que as actividades de extensão universitária sejam integradas na carga Horária semanal do docente e deve constar do seu plano individual de trabalho (Escola Superior Pedagógica do Bengo, 2017, p.2).

Na mesma linha de pensamento, um estudo “piloto” apresentado nas XV Jornadas Científico-Pedagógicas do ISCED-Luanda, com o título “*Extensão Universitária na Região Académica III: um estudo reportado a partir dos docentes da Universidade 11 de Novembro*”, Brás (2017b) aponta que há da parte dos docentes boa vontade para dar um novo impulso a extensão universitária na Região Académica III, buscando a sua participação nos projectos de forma a incentivar a prática dos conhecimentos aprendido na universidade e ajudar na resolução dos problemas sociais.

Essa participação pode ser feita nas mais distintas formas, seja cada um na sua área de formação e de actuação, seja por meio do projecto da universidade em geral. Este estudo aponta ainda a necessidade de se considerar a extensão universitária como um dos critérios para a progressão na carreira docente e avaliação docente.

Tal como se apresenta essa situação, pensamos, deve impelir as IES públicas a definirem um conjunto de estratégias para o início da implementação de acções que busquem a flexibilização curricular para este efeito.

Fruto de alguma experiência que já possuímos sobre esta área<sup>81</sup> consideramos que as primeiras acções deviam começar a ser implementadas no âmbito das vice-reitorias para a

---

<sup>81</sup> Por um lado, actuo como técnico-administrativo no Gabinete do Vice-Reitor para a Extensão e Cooperação da Universidade 11 de Novembro, Região Académica III, onde participo desde 2015 da coordenação da área que vela pelas acções e projectos de extensão universitária. Por outro, estou envolvido com projectos de extensão desde a licenciatura por meio do Projecto de “Implantação do Laboratório de Ensino e Pesquisa e da Linha de Pesquisa Psicologia, Psicanálise e Educação na Universidade 11 de Novembro/Angola em parceria com a

extensão e cooperação, ou eventualmente dum órgão similar, que é responsável por esta dimensão universitária nas distintas regiões académicas do país.

Depois destas, passariam necessariamente pelas Unidades Orgânicas, sobretudo com a participação dos Departamentos de Ensino e Investigação (DEI's), pois não se poderia, por um lado, pensar em acções de extensão sem o envolvimento das coordenações dos cursos, pois as mesmas, necessariamente, envolvem os estudantes e docentes na sua execução. Por outro lado, um instrumento prolífero para a sua institucionalização é o Projecto Político-Pedagógico dos Cursos (PPC), que deve ser idealizado e construído em estreita consonância com a política de extensão da instituição, que o influencia e é por ele influenciado.

Portanto, é relevante o processo de institucionalização da extensão, na medida em que leva a uma maior visibilidade, podendo, por exemplo, estimular estudantes, docentes e, portanto, as coordenações de curso, a considerar a importância da incorporação destas actividades nos PPC's, dando início a um círculo virtuoso de oferta e demanda entre as áreas responsáveis pelo ensino e pela extensão na instituição; círculo este que com o tempo tenderia a se expandir, envolvendo as demais interfaces.

Isso, atesta que a extensão universitária tem impacto na formação do estudante, na medida em que as actividades de Extensão Universitária são decisivas para a formação do estudante, por instigarem a ampliação dos referenciais teóricos, metodológicos e interdisciplinares, no contexto das comunidades onde actuam e, principalmente, por fomentar o contacto directo com os grandes problemas contemporâneos.

Outro aspecto interessante desta flexibilização curricular é que a sala de aula deixa de ser um único centro de ensino-aprendizagem, pois esta exige que se discute e se aprofunde um novo conceito de sala de aula, conforme estabelece FORPROEX:

‘Sala de aula’ são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re) constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico ‘estudante - professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante – professor - comunidade’. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a acção de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo (Forproex, 2000 como citado em Brás, 2017a, p.94).

Esse novo conceito vai implicar a creditação da extensão universitária, que não é, portanto, a nosso ver, a sua disciplinarização como parte do currículo. Representa, sobretudo, a superação da compartimentação dos saberes disciplinares e da massificação da sala de aula. Creditar não é disciplinarizar.

Essa creditação, tal como já fizemos referência, deve ser feita no âmbito dos currículos de licenciatura, em que se possa transformar as acções e projectos de extensão naquilo que a universidade brasileira adoptou por “Actividades Curriculares de Extensão (ACE)”.

Estas passam a ser componentes obrigatórios dos PPC's, tendo por finalidade contribuir para a efectiva indissociabilidade entre as funções básicas da Universidade (Ensino-Investigação-Extensão).

Para que isso seja possível é necessário implementar, efectivamente, acções que ‘estendam’ a própria universidade para além de seus muros, acolhendo e se dando a acolher, no espaço dialógico com a sociedade e na tão almejada melhoria da qualidade de nosso ensino.

### **Considerações finais**

Em jeito de conclusão podemos afirmar, por um lado, que numa análise dos cursos de licenciatura da IES públicas de Angola, percebe-se que trata-se de universidades que ainda não estão dotadas de ampla presença da extensão nos currículos académicos - com excepção de algumas que timidamente vão começando tal inserção. Por outro, não estão ainda previstas possibilidades de aproveitamento da participação dos estudantes em acções de extensão para creditação curricular quase em todas as IES, apesar do número de unidades orgânicas e áreas de conhecimento nelas existentes.

Percebe-se assim a necessidade de se apostar na flexibilização curricular e na gradual creditação das acções de extensão, considerando a pertinência que a extensão pode ter na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade.

Olhando para o que se pretende, isto é, que tenhamos uma universidade angolana democrática e transformadora, responsável por uma formação crítica e plural, a extensão se apresenta como uma inovação no processo educativo e uma possibilidade de transformação pedagógica, dado o seu carácter privilegiado de dimensão interdisciplinar, da

indissociabilidade entre ensino e investigação, de impacto social e da interacção dialógica entre o conhecimento académico e outros sectores da sociedade.

Outrossim, na óptica de Brás (2017a), a universidade não pode imaginar-se proprietária de um saber pronto e acabado, que vai ser oferecido à sociedade, mas ao contrário, exactamente porque participa dessa sociedade, ela deve ser sensível a seus problemas e apelos, sejam os expressos pelos grupos sociais com os quais interage, sejam aqueles definidos ou apreendidos por meio de suas actividades próprias de Ensino, Investigação e Extensão

É fundamental para uma melhor institucionalização e gestão da extensão universitária que se crie a nível de todas unidades orgânicas das distintas IES públicas angolanas uma área responsável pela coordenação da Extensão Universitária, visando dar um outro alento e impulso a esta dimensão universitária;

É necessário que haja a criação e aprovação de uma política para financiamento da Extensão Universitária, bem como a sua creditação curricular, conforme sugere Brás (2017a):

Ampliar as acções de extensão e, tornar as mesmas como uma actividade curricular, valendo crédito e devidamente avaliada, para possibilitar, por um lado, uma melhor formação dos estudantes, por outro lado, meio de capacitação dos quadros e servidores públicos e privados (Brás, 2017a, p.98).

Feitas essas colocações pode surgir uma pergunta - por onde começar? Ora, onde começar não é a questão mais importante. O que se pode recomendar em relação a flexibilização curricular, enquanto via de institucionalização da extensão universitária nas IES públicas angolanas, é a adopção de algumas medidas tais como:

1. As acções de extensão devem ser institucionalizadas, com aprovação nos órgãos académicos, inseridas nos planos curriculares do curso e registo em sistema de informação aberto à consulta.

2. A política de institucionalização deve estimular a sistematização de acções de extensão em Programas, formato que induz práticas interdepartamentais, interdisciplinares e interinstitucionais; os focos temáticos devem representar linhas de extensão.

3. Os Programas e os projectos a ele vinculados, bem como projectos não vinculados, devem ser formalizados, em seu corpo, numa “proposta didático-pedagógica”, que defina:

– a potencialidade da acção de extensão para a formação técnica do estudante – relacionada a seu curso de origem – e para o crescimento pessoal e cidadão, pela interacção social a ser vivenciada;

– o período de tempo que o estudante participará do projecto; e a qualificação do professor-orientador.

4. Os Programas e Projectos de extensão podem ser formalizados como disciplinas (obrigatórias, optativas ou electivas) ou actividades secundárias, previamente definidas, ou reconhecidas ao final do tempo de participação.

### Referências

CHOCOLATE, F. A. M. & BRÁS, C. A. *Políticas e Acções de Extensão Universitária na Universidade 11 de Novembro*. In: I Conferência Internacional sobre a Extensão Universitária em Angola. Escola Superior Pedagógica do Bengo, 2017.

BOBBIT, J.F. (1918). *The Curriculum* (Tradução portuguesa e introdução de João Menelau Paraskeva). Lisboa, Didáctica Editora, 2004.

BRÁS, C. A. "Extensão Universitária como Responsabilidade de uma Instituição de Ensino Superior". In: GOMES, J. M. S *et al* (org.). *Educação Hoje e Amanhã: Legislação, Financiamento, Investigação e Práticas Pedagógicas*. Ciclo de Debates 2015 e 2016. Instituto Superior de Ciências da Educação de Cabinda. Belo Horizonte, Tradição Planalto, 2017a.

BRÁS, C. A. *Extensão Universitária na Região Académica III: um estudo reportado a partir dos docentes da Universidade 11 de Novembro*. In: XV Jornadas Científico-Pedagógicas do ISCED de Luanda. Luanda, 2017b.

ESCOLA SUPERIOR PEDAGÓGICA DO BONGO. *Comunicado Final da I Conferência Internacional sobre Extensão Universitária em Angola*. Caxito, Bengo, 2017.

FORPROEX (2012). *Política Nacional de Extensão Universitária*. <https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf> acesso em 10 de Dezembro de 2017.

NOGUEIRA, M. D. P. *Avaliação da extensão universitária: práticas e discussões da Comissão Permanente de Avaliação da Extensão*. Belo Horizonte:

- FORPROEX/CPAE; PROEX/ UFMG, 2013.
- NUNES, A. L. P. F. & SILVA, M. B. C. *A extensão universitária no ensino superior e a sociedade*. Mal-Estar e Sociedade - Ano IV - n. 7 - Barbacena - julho/Dezembro, 2011 (pp. 119-133)
- PACHECO, J. A. *Currículo: teoria e práxis*. Porto, Porto Editora, 2001.
- PAULA, J. A. "A extensão universitária: história, conceito e propostas". *Interfaces - Revista de Extensão*, v. 1, n. 1, 2013 (pp. 10-25), jul./dez.
- ROSÁRIO, F. *Desenvolvimento Curricular*. Manual de apoio ao Estudante. Luanda, ISCED de Luanda, 2007.
- SANTOS, B. S. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. In: SANTOS, B. de S. & FILHO, N. de A. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra, Almedina, 2008 (pp.15-40).
- SANTOS, A. P, LIMA, A. A., CARRILO, M. R. G. G. & SOUZA, N. G. Extensão: Uma Ferramenta para a Flexibilização Curricular e a Construção Social do Conhecimento. In: *Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, Brasil. v.10, n.3 set, 2005.
- SILVA, E. A. *Responsabilidade Social do Ensino Superior, Administração Universitária e Eficiência das IES*. Comunicação apresentada no Instituto Piaget de Bengue, Benguela, 2017.
- TYLER, R.W. (1949). *Basic Principles of the Curriculum and Instruction*. University of Chicago, Illinois, USA (Trad. Port. de L. Vallandro). 3. ed. Editora Globo, Portalegre, 1975.
- VARELA, B. L. *O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Práxis e Tendências*. Coleção Aula Magna Vol. 1. Praia, Uni-CV Edições, 2013.

## O currículo escolar como factor de inclusão diante do multiculturalismo

*Elsa Chassola Gil Júlio Hivilikwa*<sup>82</sup>

### Resumo

O artigo centra-se no currículo escolar como um factor preponderante de inclusão, mediante a diversidade cultural que caracteriza Angola. Discute-se a necessidade de uma nova abordagem curricular, sendo necessário haver uma mudança dos programas e conteúdos traçados, de maneiras que estes sejam mais inclusivos, fazendo com que todos os povos sintam-se valorizados. O estudo baseia-se em pesquisa bibliográfica e documental. Sugere-se que as instituições escolares tenham em atenção as particularidades, especificamente os docentes, devendo incentivar e motivar os seus educandos a unidade na diversidade. As instituições educacionais têm também a grande responsabilidade de contribuir para a diminuição da desigualdade social, dando um ensino com rigor e qualidade sem olhar a quem, porque só com formação de qualidade se pode alcançar a autonomia e com isso o indivíduo ter as suas necessidades básicas supridas.

**Palavras-chave:** Currículo escolar. Inclusão. Multiculturalismo. Desigualdade social.

### Abstract

The article focuses not on school curricula as a preponderant factor of inclusion, through a cultural diversity that characterizes our country. The need for a new curricular approach is discussed, and it is necessary to change the programs and content outlined in a way that is more inclusive, making all peoples feel valued. The study is based on bibliographical and environmental research. It is suggested that as school institutions attention as particularities, specifically the documents, should encourage and motivate their learners to unity in diversity. Educational institutions also have a great responsibility to contribute to the reduction of social inequality, giving education with rigor and quality without looking at who, because only with quality training can one achieve autonomy and with that the individual as their basic needs supplied.

**Keywords:** School curricula. Inclusion. Multiculturalism. Social inequality.

### Introdução

Angola é um país multicultural, caracterizado pelos povos Kimbundos, Bacongus, os Lunda Cokwe, Gangelas, Nhanecas Humbe, os Ovambos, os Hereros, os Bosquimanos, os Ovimbundos, etc. os que perfazem a maioria da população. Com excepção dos Bosquimanes, todos os outros povos pertencem ao grupo Bantu. Apesar de sermos todos angolanos temos as nossas particularidades, nossos hábitos, costumes e culturas diferentes, facto que nos incentivou a falarmos do multiculturalismo na escola e a questão da desigualdade social.

---

<sup>82</sup> Mestranda em Ciências da Educação, Especialidade Pedagogia do Ensino Superior, no Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) - Luanda. Email: [elsa82hivilik@gmail.com](mailto:elsa82hivilik@gmail.com)

Primeiramente veremos o que é exatamente cultura e os seus pressupostos, sendo que não se pode analisar uma sociedade, sem primeiro conhecer a sua cultura. Falar de cultura é falar de um tema muito abrangente, visto que tem a cultura aprendida no seio familiar, a cultura que caracteriza a comunidade na qual a família faz parte e a cultura universal.

Vamos abordar como o currículo no nosso país devia se comportar mediante esta diversidade cultural porque, por incrível que pareça, existe a xenofobia entre nós, e a escola, através dos seus programas curriculares, é um meio capaz de fazer e mudar opiniões, então ela deve enquadrar temas que concorram para a unificação e extinção do preconceito.

Veremos a necessidade de se dar autonomia nas escolas, para que estas possam realizar actividades curriculares e nelas dar a conhecer as histórias e culturas dos povos que compõem Angola, fazendo com que todos os implicados, sejam eles de que cultura for, se sintam incluídos, valorizados e possam, de igual modo, dar valor aos outros, e que estas mesmas actividades possam atingir as famílias e comunidades.

Por fim analisaremos um pouco a desigualdade social com relação a educação formal, sendo algo que nos caracteriza e está alheio a vontade do povo, mas tudo não passa de um esquema bem armado por uma pequena minoria que quer ter sempre o domínio. Então, há necessidade de haver união dessa classe desprivilegiada e as escolas terem em conta essas desigualdades, procurando ter uma abordagem diferente, para não desmotivar os indivíduos na busca da formação.

O objectivo geral do estudo é empreender a necessidade de valorizar o multiculturalismo em Angola. Os objectivos específicos: (i) salientar a importância da cultura na vida de um povo; (ii) Propor formas de maior igualdade nos processos educativos..

Neste trabalho, se fez o uso da metodologia qualitativa, que penso ser a mais adequada para estudar os fenómenos educativos, porque existe uma maior interacção com o sujeito, nos permitindo entrar no mundo dos participantes.

Nesta metodologia se trabalhou com os métodos descritivo, explicativo, exploratório, análise bibliográfica e documental.

## **Desenvolvimento**

### **1-Cultura**

A cultura numa visão sociológica, segundo Mougeolle (2014) é um sistema simbólico, com competência de organizar a vida dos homens em sociedade, detentor de conhecimentos, crenças, arte, leis e de uma série de convivências. Neste ponto de vista, os antropólogos consideram que na sociedade apenas estão presentes dois grupos: “nosso” e “os outros”. Logo, para cada sociedade, uma cultura é determinada de modo a caracterizar os seus membros com o seu *modus vivendi*. Assim, a sociologia vai definir cultura como um conjunto de valores e de normas de uma sociedade.

Neste caso, ela é própria a um grupo social e depende da socialização dos membros deste mesmo grupo, que se resume num núcleo principal, que é a família, depois vem a comunidade e a escola, que têm um papel determinante no processo de socialização.

A cultura passa a ser assim uma estrutura social, organicamente ligada à família, dos temas originados na experiência básica da natureza dual da concepção da existência humana (BAUMAN, 2012:219). Nesta perspectiva, continuando com o mesmo autor, é possível colocar a cultura em duas dimensões: a) – o lado universal, ela vai operar no ponto de encontro com o indivíduo humano, com o mundo que ele entende como real, isto é exterior ao indivíduo, (aqui a cultura é específica da própria sociedade) e, b) – o lado da cultura assimilada devido a subjectividade objectificada, pois ela aqui faz um esforço para poder compreender o modo de uma acção individual é capaz de interagir com outras individualidades (aqui as mentalidades são transmitidas e interiorizadas).

A cultura, uma vez praticada, é associada às diferentes posições sociais do sujeito. Neste caso, se o mesmo sujeito pertencer ou fizer parte da classe dominante, naturalmente as suas práticas culturais pertencerão a esta mesma classe. Por exemplo, se as classes dominantes vão frequentar óperas, escutar músicas clássicas, então provavelmente você também obterá os mesmos hábitos. Deste modo, para que a cultura venha a ser entendida, é importante ter em conta as interacções sociais entre os sujeitos. Aqui, segundo Pierre Bourdieu (1979) *apud*. Mougeolle (2014), essas interacções são comparadas como se fossem uma actuação teatral, visto que os sujeitos têm papéis definidos para actuar na vida, a título de exemplo:

- **Aculturação:** contacto entre grupos de indivíduos de diferentes culturas e que geram mudanças nos modelos culturais do início. Primeiro, o individuo vai seleccionar

características culturais. Segundo, ele vai reinterpretar estes elementos. Por fim, ele vai reestruturar o conjunto.

- Subcultura: cultura própria de um subgrupo social. A subcultura tem as mesmas características da cultura da sociedade. Por exemplo, em Angola, a cultura Ndongo é uma subcultura da cultura Kimbundo. Os Ndongos têm características similares (têm a mesma história, têm os mesmos hábitos alimentares, etc.), todavia, fazem parte da cultura angolana.
- Contracultura: subcultura contra características dominantes da cultura da sociedade. Este subgrupo quer fazer reconhecer as suas próprias normas e valores. Neste caso, os Kuduristas são exemplos de contracultura.

Nesta perspectiva, estamos num mundo social onde as pessoas consentem que as culturas quando legitimadas serão de facto as mais importantes e, daí a sua continuidade. A continuidade de certas culturas ou subculturas dos diferentes grupos sociais se torna possível na maneira como esses grupos interiorizam os seus *modus vivendi* como sendo: de pensar, de sentir e de agir, isto é, os modelos culturais que se consignam numa determinada sociedade ou grupo de indivíduos são valorizados e vividos por eles mesmos, (Cuche, *apud*. Michaliszyn, 2011).

Para que tal aconteça, a cultura não deverá ser comparada, avaliada e nem sequer rejeitada, pelo facto de pertencer a grupo étnico minoritário, caso venha acontecer levará ao não reconhecimento de especificidades culturais diferentes. Continuando com o mesmo autor, cada cultura é dotada de um estilo particular que se exprime, através da língua, das crenças, dos costumes, e também da arte, coisa que na nossa realidade não é subjacente, a título de exemplo, o currículo educacional continua expresso na língua do ex-colonizador, logo, quer queiramos ou não, a sua cultura continua presente e dominante na nossa cultura o que, de certa, forma influencia o comportamento de cada sujeito.

A escola, através do sistema de educação e ensino, é o local ideal para se partilhar conhecimentos e culturas. A cultura vivenciada nas escolas vai ter influência no modo como elas se organizam perante a diversidade sociocultural de todo os seus alunos. Assim sendo, pensar na educação e na diversidade cultural, segundo Michaliszyn, (2011) significa contribuir para tornarmos visíveis as diferenças socioculturais presentes em grupos sociais

distintos uns dos outros e, ao mesmo tempo fornecermos subsídios teóricos que possibilitem não apenas a compreensão da estrutura social, da diversidade cultural e do necessário respeito à alteridade, mas, sobretudo, o entendimento dos elementos que sustentam as práticas e as intervenções críticas e criativas, desenvolvidas nos contextos sociais, neste caso instituições escolares, igrejas, etc. na qual actuamos como educadores.

É bem verdade que, nas realidades vivenciadas no universo escolar, prevaleçam as diferenças, admite-se a alteridade, daí exacerba a desigualdade e, conseqüentemente, evidencia a diversidade (*ibidem:17*). Tudo isso nos leva a reflectir que, em consequência dessas formas de comportamento social, em determinados momentos somos vítimas desta diversidade, fruto da desigualdade, isto porque, só as utilizámo-la porque julgamos reafirmar a nossa identidade. Tudo isso nos leva a entender que as nossas próprias sociedades constroem a diversidade cultural.

## **2- O currículo escolar face à diversidade cultural**

Para falarmos do currículo escolar em face de diversidade cultural que caracteriza o nosso país, precisamos primeiramente definir o currículo, que, segundo Varela, 2013, *apud*. Cabrera, (2004:15) currículo é:

Um projecto de formação e um processo de realização através de uma série estruturada e ordenada de conteúdos e experiências de aprendizagem, articulados sob a forma de proposta político-educativa que propugnam diversos sectores sociais interessados num tipo de educação particular, com a finalidade de produzir aprendizagens que se traduzam em formas de pensar, sentir, valorar e actuar face aos problemas complexos apresentados pela vida social e laboral num país determinado.

Sendo o currículo um meio usado para passar os conhecimentos de uma forma organizada aos indivíduos de uma sociedade, conhecimentos esses que lhe serão úteis nas várias facetas da vida, é necessário que, na elaboração do mesmo, se coloquem aspectos essenciais para esta sociedade na qual a escola está inclusa.

A sociedade actual tem vindo a desenvolver mecanismo nos espaços escolares para a transformação da mentalidade dos indivíduos que dela saem. A possibilidade de formação dos mesmos exige novas dinâmicas das escolas e mudanças de políticas e de paradigmas que concorrem para a formação de um indivíduo crítico, activo e reflexivo que compreenda os

problemas nacionais, regionais e internacionais e contribua na transformação do contexto em que estiver inserido.

As escolas devem ganhar autonomia para elaborar seu próprio currículo, porque são elas que lidam directamente com os sujeitos que futuramente poderão encarar os problemas do seu meio, por isso que na selecção dos conteúdos escolares, deve se ter em atenção essas particularidades.

Entre este mosaico cultural que tem o nosso país, sabemos que alguns tendem a ser mais abertos dos que ou outros, há povos que são mais receptivos e enquadram-se facilmente entre os outros, mas ainda existem outras culturas que são muito fechadas e algumas vezes são violentas com as demais; então, nesses lugares onde não há muita abertura para o diferente. Neste caso, a Direção Provincial da Educação, no que se refere ao currículo meso, devia implantar aspectos que possam consciencializar os indivíduos desta sociedade a valorizar as outras culturas que caracterizam o nosso país. É necessário, primeiramente, haver uma reforma do nosso currículo a nível nacional, de nível macro, o currículo nacional, que ainda é de carácter homogéneo, não é inclusivo, dá maior protagonismo para alguns povos e outros quase nem se fala, causando desgosto e revolta aos lesados e, com isso, contribuindo na desunião do povo angolano.

Quanto à importância teórica, o estudo do multiculturalismo e suas implicações curriculares contribuem para a constante busca de estratégias e alternativas didáticas e curriculares de reconhecer e compreender a diversidade cultural como inerente ao contexto educativo e, conseqüentemente, incluir nas discussões organizativas dos currículos os princípios multiculturais (Bezerra M.L. da C & Ribeiro M.M.G., s.d)

Quando alguém se sente excluído, geralmente tende a sabotar os demais, talvez numa maneira errada e desesperada de chamar a atenção para si; fica difícil quando pessoas que estão no mesmo barco, remam em direcções diferentes. Sendo o nosso currículo exclusivo e reprodutivo, é isso que temos vivido no nosso país, há um grande descontentamento entre nós. Urge do Ministério da Educação em conformidade com o INIDE (Instituto Nacional Investigação e Desenvolvimento da Educação), a necessidade de tornar o nosso currículo mais inclusivo, dando espaço a todos os povos, salientado o seu valor o contributo no desenvolvimento de Angola. Os nossos Manuais de História, Geografia, Educação Moral e Cívica, devem ser revistos, nos baseamos na realidade internacional, o que não é errado,

porque precisamos estar a par do que existe mundo afora, mas é necessário primeiramente dar valor e conhecer o que é nosso, e o nosso país é tão rico em cultura, estórias, hábitos e costumes que se precisa fazer conhecido por nós. Não é possível colocar tudo nos manuais escolares, mas é possível salientar um pouco de cada povo, começando mesmo na base, criando assim o espírito de unidade e cultivar o interesse e respeito da diversidade cultural nos nossos cidadãos.

### **3- O papel da escola face as diferentes culturas**

A escola é o órgão de difusão massiva, onde a informação passada abrange a um grande grupo de pessoas, desde os estudantes, até as pessoas que com eles convivem. Então, é papel da escola promover a aceitação e respeito pelo diferente. Sendo o nosso país multicultural, não deve haver exclusão nem desvalorização de nenhuma das culturas, os docentes precisam passar aos seus educandos o espírito de unidade na diversidade.

Infelizmente na nossa sociedade, ainda não se vive na totalidade esse conceito de unidade na diversidade, superficialmente existe um convívio pacífico entre nós, mas na realidade, reina muita discriminação, cada um quer exaltar o povo a que pertence, dando maior valor e protagonismo às suas histórias, diminuindo as demais quando, na realidade, todos os povos, independentemente da sua cultura, contribuíram e contribuem para o engrandecimento da nação angolana.

Somos um só povo, uma só nação, então, o tribalismo deve ser erradicado do nosso meio e é a escola a grande protagonista deste dilema angolano. Portanto, a escola, enquanto instituição onde o currículo se concretiza, tendo em conta as políticas da educação associadas ao tipo de homem que se pretende formar, deve envidar esforços de, a partir daquilo que é definido superiormente, adaptar a sua realidade para a formação de um indivíduo em todas as dimensões, um indivíduo autónomo, que é capaz de conviver e respeitar o diferente.

Um currículo que tem o propósito de concorrer para a formação do indivíduo, deve trabalhar adequadamente a interdisciplinaridade e a transversalidade, para que os trabalhos na escola não sejam fragmentados e contribuam para a formação integral do indivíduo, de modo a que este tenha uma visão holística e compreenda a complexidade e valorização da realidade em que se encontra.

Já é costume, em muitas escolas do país, existir a sexta-feira “informal”, termo usado para dizer que se pode fazer uso dos trajes típicos do nosso país, o que já é um erro considerar as nossas vestes algo informal, que só serve para se usar em certas ocasiões e a indumentária ocidental ser a mais adequada para toda e qualquer ocasião. Este tipo de pensamento já é um mal que está totalmente enraizado em nós, então, para se mudar a nossa mentalidade, não se deve ter atitudes bruscas, mas vamos sim mudar paulatinamente.

Nessas sextas-feiras “informais”, as escolas podem fazer a escolha de um traje típico que deve ser usado por todos elementos da escola, de preferência passar essa informação, de uma maneira descontraída e cativante e não como uma imposição, salvo ser necessário; se pode também implementar palestras e seminários mensais ou quinzenais, onde se fala sobre as diferentes culturas de Angola, onde não só os alunos, mas também a comunidade possa estar incluída.

Para que a escola possa cumprir o seu papel social, que é a preparação de indivíduos para serem cidadãos críticos, activos e transformadores da sociedade, o currículo deve estar centrado na escola e atender às necessidades dos indivíduos que dela fazem parte. Assim sendo, ela precisa actuar numa perspectiva democrática, assegurando a participação de todos os envolvidos no acto educativo na vida da escola; isto é, desbloquear a entrada de pais e a participação da comunidade.

## **5- A desigualdade social**

A desigualdade social começou a ter maior relevância no início do século XX devido à mudança radical que se notabilizou no valor de trabalho com relação aos bens de serviços e força de trabalho e o capital como elemento estruturador do seu movimento.

No nosso país, esta desigualdade é uma realidade que está bem patente entre nós, ao mesmo tempo que temos casas, carros e vidas de luxo, um pouco mais ao lado nos deparamos com uma realidade oposta, muito sofrimento e miséria.

As desigualdades estão ligadas a condição económica. Partilhamos da mesma sociedade, mas cada um vive conforme o salário que recebe. Somos sócios da mesma realidade, entretanto existem sócios maioritários e minoritários: os que possuem em excesso e aqueles que vivem em condições de indigência. Esta é a sociedade de classes sociais que nomina e hierarquiza as pessoas conforme a quantidade de bens materiais. Ser pobre significa estar num lugar social desigual que impede o acesso a determinados bens e serviços, (Capelo M.R.C, s.d).

No nosso contexto, a classe dominante que monopoliza a riqueza de Angola, tende a se distanciar daqueles que não têm o mesmo status social que os caracteriza. Neste contexto, são criadas escolas particulares, isto quando não vão para fora do país, e nessas escolas a camada mais pobre não tem a mínima chance de poder entrar, porque a propina ali cobrada não permite que tal aconteça. Nesses lugares, o ensino geralmente é de boa qualidade e é dada toda a atenção e condições necessárias para que tudo aconteça da melhor maneira. Assim, a classe dominante, tem lugares específicos e privilegiados para a sua educação e formação, então, o interesse e preocupação em construir escolas com qualidade é escassa. Temos escolas medíocres, em muitos casos escolas precárias nas quais o ensino, de igual modo, também é precário.

Essa disparidade de ensino entre os cidadãos do mesmo território, filhos da mesma pátria, não beneficia em nada, pelo contrário, só vem contribuir e aumentar ainda mais a desigualdade social entre os angolanos e fazer com que aqueles que estão no poder, continuem sempre no poder a dominar os demais.

Nas escolas públicas, escolas comparticipadas ou colégios que estão a ser abertos em cada esquina do nosso país, alguns com o propósito de poder suprir a falta de escolas públicas e diminuir o número de pessoas fora do sistema de ensino, outros somente para se aproveitar do desespero da população e com isto fazer dinheiro, porque o ensino é péssimo e não há fiscalização eficaz para agir em conformidade com a lei, é onde a classe menos endinheirada recorre, e ainda assim há desigualdade social nesses lugares. Neste caso, estas instituições tanto privadas, quanto públicas, os docentes devem ter a sensibilidade de entender essas desigualdades nos seus educandos e como diz Capelo (s.d) “*essa diversidade de sujeitos implica práticas pedagógicas que, evidentemente, não pode ser a mesma para todos*”. A atenção e compreensão do indivíduo que vai de barriga vazia a escola, não é a mesma daquele que pode fazer todas as refeições, tem o estudante que não pode ter todos os fascículos ou livros, depende da boa vontade de outros colegas, tem o outro que primeiro precisa ir a lavra ou ao pasto para só depois poder ir a escola, outros que vão vender para poder contribuir com as despesas de casa, trabalhadores estudantes, enfim, são muitas particularidades entre nós, que podem desmotivar a muitos de ir a escola, mas que com muito esforço vão à procura da formação, com o intuito de ver mudanças em suas vidas. É necessário que as escolas e

professores tenham atenção a isso e busquem maneiras de atender, enquadrar essas pessoas e ajudar na diminuição da desigualdade social.

### **Considerações finais**

O presente trabalho mostra-nos que a nossa identidade é produto de uma série de situações e experiências acumuladas ao longo de nossas vidas, as quais nos diferenciam dos outros com os quais convivemos. Essas diferenças são resultados da cultura que incorporamos e na qual nos identificamos como sujeitos e actores sociais. Toda cultura se expressa por meio de uma língua, que é o património deste mesmo povo ou desta sociedade, este pormenor simboliza uma independência destes povos. Ao contrário quando um povo, uma sociedade se expressa por uma língua de outro povo ou sociedade, a cultura destes sobrepõem-se aqueles que ostentam, daí serem subjugadas as ideias e símbolos de outras culturas.

Percebemo-nos como indivíduos e como grupos quando somos capazes de identificar as diferenças que existem entre nós e os outros. Uma vez que as sociedades, nos dias de hoje, estão compostas por um conjunto de diferenças, culturas, religião, saberes, crenças, valores, etc. não é possível fazer educação sem esse entendimento, e essa é a razão principal que fundamenta a presença de um agente regulador da sociedade, para definir estratégias institucionais, com a introdução de currículos educacionais de forma a regulamentar todo Sistema de Ensino.

Desta feita a sociedade, através das escolas, deve ganhar autonomia para elaborar seu próprio currículo, porque são elas que lidam directamente com os sujeitos que futuramente poderão encarar os problemas do seu meio, por isso que na selecção dos conteúdos escolares, deve se ter em atenção essas particularidades. Contudo, segundo Michaliszyn, (2011), a sala de aula é o lugar que se propõe a utilização de um modelo próprio de educação multicultural pautado pela: (i) integração de conteúdos, onde o professor deve ter em conta a realidade cultural da localidade em que a escola estiver inserida; (ii) processo de construção do conhecimento, aqui o professor deve actuar como animador auxiliando os alunos na investigação temática, na dinâmica da aprendizagem; (iii) pedagogia da equidade, aqui são sugeridas mudanças nas estratégias de ensino de modo a permitir um melhor enquadramento por parte do aluno; (iv) redução do preconceito, esta dimensão torna-se como condição necessária de modo que ocorra a valorização e a compreensão do aluno em relação ao outro e

também respeito a alteridade; e, (v) cultura escolar e estrutura social que reforcem o empoderamento de diferentes grupos; nesta dimensão está implícito o paradigma que instaura a valorização da diversidade sociocultural.

Por fim, resta-nos reforçar a ideia de que a educação é uma ciência, mas também é a arte de criar, conviver e compartilhar. Nessa perspectiva o professor deve-se considerar cientista que se debruça na pesquisa, na busca pelo conhecimento, sem esquecer que, para além da ciência outros saberes são construídos fora dos muros da escola. Esses conhecimentos se procedem nas cidades, aldeias, de acordo com as tradições locais, como também de certos grupos étnicos, como o grupo Khoisan. Enfim, a educação sempre se fará presente onde seres humanos, reunidos e em constante comunicação, convivem, aprendem a ser, a viver juntos, a fazer, a transformar e a conservar a natureza por meio de sua cultura.

## **Referências**

- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. R. Janeiro, Zahar, 2012.
- BEZERRA, M.L. da C & RIBEIRO, M.M.G. *A escola e o currículo multicultural: desafios e perspectivas*. Rio Grande do Norte. s.d.
- CAPELO, M.R.C. *Diversidade cultural e desigualdades sociais: Primeiras aproximações*. São Paulo, s.d.
- MICHALISZYN, S. M. *Educação e diversidade*. Curitiba, Editora Dialógica, 2011.
- MOUGEOLLE, L. 2014. *A cultura sob o ponto de vista da Sociologia*. Paris: [www.sociologia.com.br/a-cultura-sob-o-ponto-de-vista-da-sociologia](http://www.sociologia.com.br/a-cultura-sob-o-ponto-de-vista-da-sociologia) 05/ Novembro/ 2017/ .
- SANTOS, J. L. *O que é cultura*. S. Paulo, Brasiliense, 2006.
- VARELA, B.L. *O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências*. Praia, Unicv, 2013.

## **Currículo e qualidade de ensino no contexto angolano**

*Piedade Silissóle Agostinho*<sup>83</sup>

### **Resumo**

O presente trabalho de pesquisa visa estabelecer a relação entre o currículo e a qualidade de ensino no contexto angolano. No caso, a pesquisa circunscreve-se em torno de uma análise documental com vista a analisar a influência que o currículo exerce sobre a qualidade de ensino no processo de ensino-aprendizagem atendendo os contextos das comunidades. Pensa-se que, a qualidade de ensino está estritamente relacionada com a qualidade do currículo. Entretanto, para que o ensino seja de qualidade, o docente precisa ter formação pedagógica para que o seu desempenho e actuação produzam resultados favoráveis, e que, respondam aos interesses e anseios da sociedade. Portanto, é a formação pedagógica (inicial e contínua) aliada à prática que garantem ao docente a competência de resignificar as suas práticas e dar resposta aos objectivos emanados pelo currículo. Reflecte também sobre a importância do currículo contextualizado e do currículo como veículo do arbítrio cultural dentro do sistema de ensino, tendo em conta o mosaico cultural característico dos povos africanos, em geral, e de Angola, em particular.

**Palavras-chave:** Currículo. Qualidade. Ensino. Contexto.

### **Abstract**

This research aims to establish the relationship between curriculum and quality of teaching in the Angolan context. In this case, the research is based on a documentary analysis in order to analyze the influence that the curriculum has on the quality of teaching in the teaching-learning process, taking into account the contexts of the communities. It is thought that the quality of teaching is closely related to the quality of the curriculum. However, for teaching to be of quality, the teacher must have pedagogical training so that his performance and performance produce favorable results, and that the interests and desires of society respond. Therefore, it is the pedagogical training (initial and continuous) allied to the practice that guarantees to the teacher the competence to re-signify their practices and to respond to the objectives emanated by the curriculum. Reaffirm also the importance of the contextualized curriculum and curriculum as a vehicle of cultural arbitration within the educational system, taking into account the cultural mosaic characteristic of African peoples in general and of Angola in particular.

**Key words:** Curriculum. Quality. Teaching. Context.

### **Introdução**

No presente trabalho de pesquisa visa-se estabelecer a relação entre o currículo e a qualidade de ensino. A educação como direito da pessoa humana, vem consagrado na

---

<sup>83</sup> Mestranda do Curso de Ciências de Educação do Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED) de Luanda - Angola. Afecta ao Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Email: [solipie@yahoo.com.br](mailto:solipie@yahoo.com.br)

constituição da República de Angola e na Lei nº 17/16 - Lei do Sistema de Educação e Ensino.

Entretanto, a educação vista como um fenómeno social em constante e permanente transformações, traz como consequência, mudanças que rapidamente se produzem na base dos conhecimentos e com a dinâmica que caracteriza a vida social dos sujeitos, tendo em conta os diferentes contextos. Estas mudanças acontecem no ambiente social, económico, cultural, nas estruturas e formas de fazer a educação.

O currículo, concebido na base das políticas educativas, não fica alheio a todas estas dinâmicas e consequentes mudanças sociais, se se tiver em conta que, segundo Ventura (2016, p. 68), ele pode ser considerado como “*um projecto cultural, um projecto ideológico, uma representação da cultura escolar*”.

Assim, julga-se que o currículo é um “espaço” de diálogo onde os diferentes “coabitam” e é nele que se (re)produzem (des)igualdades por servir apenas, os interesses objectivados pela classe dominante e no poder, tornando-o veículo do arbítrio cultural no sistema de ensino. No entanto, a descontextualização do currículo em qualquer sociedade, segundo alguns autores, evidencia bem as consequências deste arbítrio cultural como, por exemplo, o abandono e a evasão escolar, casamentos e gravidezes precoces, o agravamento dos níveis de analfabetismo, entre outros.

Entretanto, a todos os níveis e contextos em que o currículo se desenvolve o desempenho docente joga um importante papel na sua implementação, tendo como resultado e fim último, a qualidade de ensino.

A pesquisa faz ainda uma incursão pelas diferentes definições de currículo tendo em conta a polissemia do termo, os tipos de currículo de acordo com os seus níveis de desenvolvimento (formal, real e oculto), o currículo e o contexto embasado nas políticas públicas traçadas pelos Estados e Governos visando o tipo de sociedade e cidadão que se pretende construir. Faz-se ainda uma análise sobre a relação entre o currículo e a qualidade de ensino e, nas considerações finais, enfatiza-se a importância do currículo contextualizado no processo de construção do conhecimento, premiando os saberes locais.

Para o desenvolvimento do trabalho, recorreu-se à metodologia de pesquisa bibliográfica de carácter exploratório.

## 1. Referencial teórico

### 1.1. Currículo

A palavra *curriculum* tem origem no latim *currere*, o que significa um caminho a ser feito, ou o percurso de uma jornada (Mackernan, 2009, p. 23).

Entretanto, o termo *curriculum*, por ter várias interpretações a depender da perspectiva e abordagem dos diferentes autores, é considerado polissêmico. Por isso, ele tem diferentes definições, de acordo com as diferentes perspectivas de abordagem.

Assim, Silva (1996) *apud* JESUS, (2013p. 2639), define currículo como, “*um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais*”. Portanto, pode-se facilmente notar a relação entre o contexto dos sujeitos e o poder que o currículo vai exercer no processo de ensino-aprendizagem, tendo como resultado, os interesses da classe no poder que, em princípio, representa a minoria. Julga-se por isso que, o currículo acaba por ser o principal elemento do projeto pedagógico, por viabilizar o processo de ensino-aprendizagem.

Para Roldão, (1999) *apud* Ventura, (2016, p.67), o currículo é entendido como “*um conjunto de aprendizagem que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.*” Nesta perspectiva, o currículo deve servir os contextos tendo em conta as necessidades da sociedade.

Ainda Pacheco, (1996), *apud* Ventura, (2016, p.67), afirma que, “*o currículo enquanto projecto didáctico encerra três ideias chaves: [...] no tempo e no espaço em função da finalidade; [...], com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da organização formativa*”.

Portanto, julga-se que o currículo é o espaço de organização e reorganização dos conteúdos, cuja finalidade é formar cidadãos úteis à sociedade. Entretanto, e como em alguns momentos da reflexão se faz referência, os conteúdos curriculares servem os interesses da classe dominante e, pensa-se também que, nem sempre este abre espaço para os diferentes contextos dos sujeitos aprendizes que, neste caso, deviam ser o centro do processo de ensino-aprendizagem valorizando-se seus saberes, vivências e anseios.

### **1.1.2. Tipos de currículo**

Na relação entre currículo e qualidade de ensino, o papel de currículo deve estar em consonância com os níveis de seu desenvolvimento e, principalmente, o fim pelo qual ele é concebido.

Jesus (s.d.) apud Pereira (2014, p. 19), refere que, “*estudos realizados a respeito do currículo a partir das décadas de 1960-70 salientam que existem vários níveis de currículo, sendo que, tais níveis, servem para fazer a distinção de quanto o aluno aprendeu ou deixou de aprender*”.

Ainda o mesmo autor, citado por Pereira, (2014, p. 19), aponta que no contexto escolar coexistem três tipos de currículo: “o formal, (“*estabelecido pelos Sistemas de Ensino*”), o real (é “*tanto o que sai das ideias e da prática dos professores, da percepção e do uso que eles fazem do currículo formal, como o que fica na percepção dos alunos*”) e o oculto (“*não é prescrito, não aparece no planejamento, embora constitua importante factor de aprendizagem*”). Assim, julga-se que, a qualidade de ensino no espaço escolar, pode estar relacionada à boa articulação e coexistência dos três tipos de currículo e ao desempenho docente.

### **1.1.3. O currículo e o contexto**

O ponto em epígrafe, tem como objectivo relacionar os resultados que o currículo produz tendo em conta os contextos em que se desenrola o processo de ensino-aprendizagem.

O currículo resulta da construção e elaboração dos modelos e propostas curriculares embasados nas políticas públicas. Portanto, é o currículo que vai definir o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir. Os objectivos do currículo servem os interesses da classe dominante. É também no currículo, onde são determinados os conteúdos que se querem ensinar, como se vão ensinar, onde e a quem se vai ensinar. Portanto, o currículo legitima o trabalho pedagógico sem se preocupar com as necessidades e os saberes locais, nem com o trabalho pedagógico primário (baseado na educação familiar). Daí o carácter classista da educação.

Assim, Menezes e Araujo, (s/ano, p. 2), afirmam que,

é na construção ou definição das propostas, que são seleccionados conteúdos, que vão ajudar as pessoas, a entenderem melhor a sua história e a compreenderem o mundo que as cerca. No entanto, tais planos ou propostas são formulados, de forma muito

preestabelecida, e não consideram qualquer perspectiva de contextualização, desconsiderando os saberes locais e não científicos.

Nesta ordem de ideias, julga-se que os conteúdos programáticos não respeitam os contextos dos sujeitos aprendizes. Pensa-se que, o currículo não dialoga com os saberes locais, não busca as experiências das “bibliotecas vivas”, não coabita com a cultura das classes dominadas (da maioria), enfim, ele nem sempre deixa espaço para incluir saberes trazidos para o “chão” da sala de aulas. Neste caso, este currículo pode ser considerado descontextualizado.

Ainda Martins (2004), apud Menezes e Araujo, (s/ano, p. 2), afirmam que;

No currículo descontextualizado não importa se há saberes; se há dores e delícias; se há alegrias e belezas. A educação que continua sendo “enviada” por esta narrativa hegemônica, se esconde por detrás de uma desculpa de universalidade dos conhecimentos que professa, e sequer pergunta a si própria sobre seus próprios enunciados, [...]. Esta narrativa não se pergunta sobre os próprios preconceitos que distribui como sendo seus “universais”.

Assim, o currículo, apesar de ser um “espaço” de diálogo onde, em princípio, pode coabitar a multiculturalidade, também pode ser considerado o lugar de (re)produção de (des)igualdades, já que, a cultura valorizada é aquela que é objectivada pelos interesses da classe dominante e no poder e, que tem o “direito e dever” de traçar as políticas educacionais a partir da supraestrutura, sem ter em conta os diferentes contextos. Através dele, todo sujeito aprendiz, “obriga-se” a aprender o que o currículo traz para a escola. Os saberes resultantes da educação familiar e as necessidades locais são preteridos e inculcados aqueles, cuja produção o sistema de ensino desconhece em virtude de serem de mera responsabilidade da classe no poder, submetendo a maioria (classe dominada) à vontade da minoria (classe dominante).

Para Rosendo (2009, p. 14, 15), *“todo o Sistema de Ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é o produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes”*.

Portanto, pela acção do currículo não contextualizado, os sujeitos são “obrigados” a construir o seu conhecimento na base cultural dos que o “mandam” elaborar, tendo em conta os objectivos preconizados pelo poder. Os objectivos tornam-se nacionais e centralizados porque o currículo macro (institucionalizado), através do Sistema de Ensino pode ser considerado a via pela qual se inculca o arbítrio cultural veiculado pela acção e

trabalho pedagógico. Não importa o que a maioria sabe, necessita ou sente. O que importa é o que o sistema pretende é, de facto, formar “quadros” que sirvam seus interesses e que, possam constituir-se numa força de trabalho necessária para seus fins.

#### **1.1.4. Currículo no contexto angolano**

A Educação é o factor-chave para o desenvolvimento das sociedades. Entretanto, esta educação, tem estado a enfrentar novos desafios em quase todo o mundo. Neste caso, a escola como instituição responsável pela instrução e educação das novas gerações, deve proporcionar condições para a construção de conhecimentos actualizados, desenvolver competências, hábitos, habilidades e valores, como condição imprescindível para dar resposta as dinâmicas sociais.

Mas, para que a escola assuma o seu verdadeiro papel de servir o desenvolvimento das sociedades, precisa que o currículo seja aberto e flexível para dialogar com os saberes e culturas locais.

No entanto, em Angola o currículo, por se considerar fechado, não abre espaço para os saberes locais, os hábitos e costumes, nem para as manifestações culturais, tendo em conta a diversidade cultural que caracteriza o seu povo.

Por isso, pensa-se então que, a falta ou fraco diálogo entre o currículo e as diferentes culturas, dificulta o processo de ensino-aprendizagem em todos os níveis e subsistemas de ensino. Tudo leva a crer, também, que o currículo das Escolas de Formação de Professores não habilita o professor a estabelecer este diálogo e, portanto, não o capacita para a resignificação da sua práxis.

Julga-se ainda que, o currículo prescrito inculca os saberes superiormente preconizados, servindo apenas os interesses do Estado e do Governo. Pode-se também pensar que, a formação do cidadão nem sempre atende os interesses nem a cultura local. O poder local e o tradicional não são convidados nem convocados no momento da concepção do currículo, por formas a este ter a possibilidade de introduzir elementos da cultura local, os saberes e as necessidades da comunidade.

Entretanto, em Angola, apesar de o currículo não contemplar as necessidades locais, as comunidades não deixam de manifestar seus costumes e culturas por entenderem que, é

através destas manifestações que as novas e futuras gerações se educam, na base dos interesses da comunidade, no que diz respeito a preservação cultural.

Uma das manifestações culturais com os quais o currículo angolano não estabelece diálogo e, por isso, sua existência é preterida no sistema de ensino, são os rituais de iniciação à vida adulta, às quais raparigas e rapazes se submetem, em algumas regiões do país. Assim, para as raparigas os rituais são *ofico, efico, mufico, tchicumbi e usso* a depender da região do país em que se manifesta o ritual. Durante a manifestação cultural, a menina aprende a cuidar do lar, dos filhos, do esposo e servir a comunidade e, para os rapazes a *circuncisão, evamba* ou outra designação usada pelo grupo étnico, cujo objectivo é inculcar a responsabilidade deste como chefe de família.

No entanto, estas manifestações, por norma, acontecem de Junho a Agosto, período lectivo em que decorrem as aulas. Assim, Moisés (2014, p. 23), afirma que,

... os ritos de iniciação embora bons, no sentido em que, a partir deles se molda o indivíduo, com valores morais. Têm, ao mesmo tempo, um impacto negativo para a educação, uma vez que os pais e encarregados de educação submetem os filhos aos ritos no tempo lectivo, o que concorre para elevados índices de desistências nas escolas. Isto origina um aproveitamento pedagógico negativo.

Portanto, com a rigidez do currículo macro e a não programação destes saberes, não se dá a possibilidade de os sujeitos abrangidos recuperarem os conteúdos escolares perdidos e, como resultado, vem o abandono e a evasão escolar de ambos os sexos. A menina desiste da escola e vai se juntar ao seu parceiro, como forma de preencher o espaço deixado pela ausência dos conteúdos que a escola deveria ter a responsabilidade de ministrar. Regista-se a gravidez precoce, maternidade irresponsável e o rapaz engrena nas actividades de seus familiares para se “tornar num grande homem”.

Assim, para Moisés, (2014, p. 27),

... a integração dos ritos de iniciação no currículo pode contribuir significativamente para a redução das desistências e dos casamentos precoces, na medida em que, a educação daria continuidade, em termos de acompanhamento, aos iniciados, para tomada de consciência de que, embora sintam-se adultos socialmente, por terem passado pelos ritos de iniciação, continuam crianças no Ensino, daí que precisam estudar para garantirem o seu futuro e o desenvolvimento sócio-económico nas comunidades onde estão inseridos.

Outros hábitos e costumes característicos da cultura angolana com os quais o currículo não dialoga são os das comunidades, quer sejam autóctones ou não. A título de exemplo, o currículo não prevê o período em que algumas comunidades do Sul do país se deslocam das suas habituais áreas de residência em busca de água para si e para o gado (a transumância), os locais onde se concentram as escolas construídas pelo poder e Estado em relação às distâncias das zonas de residência das comunidades (prováveis alunos destas escolas), as condições económicas e sociais destas comunidades, os períodos de cultivo que se realizam entre os meses de Outubro a Janeiro e ceifa que se processa entre os meses de Maio à Agosto, entre outros.

Pensa-se, portanto, que, estes factores, poderiam, por um lado, trazer para o “chão” da escola vários saberes se o currículo atendesse a esta diversidade e, por outro lado, a falta de atendimento, provoca o afastamento do cidadão no seu tempo e espaço de formação, já que, não se revê dentro dos objectivos do currículo, levando-o a desistir das actividades escolares e dedicar-se a outras.

Estes aspectos, se constituem num ponto negativo para o sistema de ensino, já que, a relação entre o currículo (educação formal) e os rituais, os hábitos e costumes (educação familiar e comunitária) e outras manifestações, deveria ser de complementaridade, serem eles responsáveis pela transmissão dos conhecimentos técnico-científicos, por um lado, e por outro, de valores culturais de geração em geração.

Menezes e Araújo, (s/d, p. 2), afirmam que,

São as condições objetivas e subjetivas de sobrevivência, convivência e transcendência que mediam, orientam e constituem-se em experiências e conhecimentos a serem desvendados, apreendidos, assimilados, ensinados e (re)elaborados. Entendemos então, que o currículo, como componente pedagógico significativo, deve ser elaborado e implementado a partir das necessidades concretas, que a realidade (social, económica, política e cultural) propõe como desafios e necessidades históricas (situadas num determinado tempo e lugar).

Quando o currículo é descontextualizado, inibe os saberes locais que caracterizam o mosaico cultural angolano e não só, visto que cada grupo étnico deste vasto país luta para manter acesa a chama da sua cultura, além de, entre outras consequências, aumentar, de certa forma, os níveis de analfabetismo no seio das comunidades.

## 1.2. Qualidade de Ensino

Pensar em qualidade de ensino, implica um olhar para vários factores que podem definir o seu padrão. Para se aferir qualidade de ensino, recorre-se a qualidade do currículo, tendo em conta os indicadores traçados em consonância com os seus objectivos nos diferentes níveis de desenvolvimento e contextos, os factores socioculturais, económicos e políticos, bem como, o desempenho do docente, sua actuação em sala de aulas e não só.

No contexto angolano, a avaliação da qualidade de ensino, além dos anteriormente vistos, não inclui indicadores que caracterizam a realidade local dos sujeitos. É evidente o grau de inculcação do arbítrio cultural pelo currículo no sistema de ensino, bem como, a consequente (re)produção das (des)igualdades sociais. O currículo local não tem espaço que possibilite incluir os saberes, hábitos e costumes dos sujeitos cogniscentes, (os rituais, o ser e estar do indivíduo, a língua de orientação da aprendizagem, entre outros).

### 1.2.1. Ensino

A palavra ensino é polissêmica. Ela pode ser vista em dois sentidos: no sentido amplo e no específico. O sentido específico encerra o principal objectivo do ensino que, segundo Nérici (1993), *apud* Godim (2008, p. 4), está relacionado com o processo de “*instruir pessoas a respeito de algo que não fazia parte dos conhecimentos das pessoas que recebem o ensino*”. Pode-se assim afirmar que, ensinar é a principal actividade do docente de qualquer nível de ensino. Entretanto, o ensino não pode ser considerado apenas como processo do professor transmitir seus conhecimentos aos alunos senão, o de mediar o processo da aprendizagem.

Ainda sobre o ensino, Nérici, (1993), *apud* Godim (2008, p. 4), argumenta que,

[...] ensino é o processo que visa a modificar o comportamento do indivíduo por intermédio da aprendizagem com o propósito de efetivar as intenções do conceito de educação, bem como habilitar cada um a orientar a sua própria aprendizagem, a ter iniciativa, a cultivar a confiança em si, a esforçar-se, a desenvolver a criatividade, a entrosar-se com seus semelhantes, a fim de poder participar na sociedade como pessoa consciente, eficiente e responsável.

Portanto, pensa-se que, o ensino é o processo pelo qual se orienta a aprendizagem do indivíduo no intuito de o tornar apto para servir a sociedade, mediante objectivos curriculares. O ensino só é eficaz quando os objectivos traçados no currículo produzem mudanças de comportamento dos sujeitos.

Porém, este processo só produz efeitos significativos sempre e quando o currículo premia os interesses dos sujeitos e valoriza os seus contextos. A não ser assim, o ensino legitima a violência simbólica com a inculcação de *habitus* cultural e promove a (re)produção de (des)igualdades sociais.

### **1.2.2. Qualidade**

Qualidade é uma característica particular de um indivíduo ou objeto, (<https://www.meusdicionarios.com.br/qualidade>). Ainda segundo o mesmo site, qualidade se refere ao grau de precisão, perfeição, ou seja, é necessário que esteja conforme determinado padrão. Este termo é visto como um conceito subjectivo, dada a subjectividade da avaliação de qualidade. Para se aferir a qualidade de qualquer trabalho, processo, objecto ou outro, devem ser tidos em conta indicadores claros.

### **1.2.3. Qualidade de ensino**

A qualidade de ensino depende dos factores objectivos e subjectivos, que o caracterizam. A qualidade de ensino pode estar ligada à qualidade do currículo, a do docente, das condições sociais, económicas, políticas, culturais e das infraestruturas.

Portanto, para que o sujeito aprenda, é importante que ele se reveja no processo de ensino-aprendizagem, que os seus interesses sejam salvaguardados, que os seus saberes sejam tidos em conta. Assim, Coelho, et. al, (2010, p. 28), afirmam que,

o currículo cria as condições indispensáveis para a educação escolar, de forma que o educando construa não só os conhecimentos científicos, mas também a sua identidade cultural baseada nos valores culturais do seu meio, possibilitando assim, que ele crie uma representação real de si mesmo e do mundo do qual faz parte.

Outro factor preponderante na qualidade de ensino, é o professor de qualquer nível de ensino. A actuação do professor tem de ser centrada no aluno. Importa referenciar que não se pode olhar para o aluno como sendo aquele que nada sabe. Ele traz para a escola os saberes das suas vivências acumuladas dentro do convívio familiar e da comunidade. Pensa-se que a sua riqueza cultural deve ser tida como o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, este professor precisa ter uma formação que o habilite actuar em sala de aulas. Assim, Gil (2007), *apud* Godim (2008, p. 7), afirma que,

Tanto os professores do ensino fundamental quanto do ensino médio há muito tempo se exige formação específica [...] Dos professores universitários exige-se hoje, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases, formação em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Ocorre, porém, que a maioria desses programas não contempla seus constituintes com disciplinas de caráter didático-pedagógico. Dessa forma, o desenvolvimento de habilidades pedagógicas dos professores universitários costuma dar-se por meio de cursos específicos ou de leituras desenvolvidas individualmente.

As condições sociais, económicas, políticas, culturais, dos professores e alunos e as condições das infraestruturas são outros dos factores que o currículo deve prever para a relativa qualidade de ensino. Contudo, o docente como principal actor do sistema de ensino, deve ter preparação psicológica, pedagógica e didáctica, para conhecer os meandros do processo de ensinar (o que ensinar, a quem ensinar, como ensinar e onde ensinar). No entanto, não se deve descurar a autoformação do professor de qualquer nível de ensino, no sentido de responder a todas as exigências que advêm do processo. No caso específico do docente universitário, não existem escolas que o formem. Por isso, ele beneficia-se de seminários, da sua autoformação, dos cursos de pós-graduação e os de agregação pedagógica consagrados na Lei 17/16, isto no caso específico do docente angolano.

## **2. Considerações finais**

O currículo, como acima se fez referência, apesar de ser um “espaço” de diálogo e coabitação da multiculturalidade, permite a (re)produção de (des)igualdades no espaço escolar porque, de forma muito subtil, inculca a cultura que serve os interesses da classe da minoria dominante e no poder, a partir das políticas educacionais traçadas pela supraestrutura, sem ter em conta os diferentes contextos, em detrimento da classe da maioria dominada.

No contexto angolano, na relação entre o currículo e a qualidade de ensino, pode-se notar a influência dos materiais curriculares programados no processo de ensino-aprendizagem e os resultados produzidos por este processo. É notória a inculcação do arbítrio cultural, já que, as aprendizagens não contemplam os saberes locais. Segundo Rosendo (2009, p. 4),

... as relações simbólicas são simultaneamente autónomas e dependentes das relações de força, portanto toda a acção pedagógica deverá ser considerada como uma violência simbólica, porque imposição por um poder arbitrário de

um arbítrio cultural. As relações de força encontram-se sempre dissimuladas sob a forma de relações simbólicas.

Portanto, na escola, os sujeitos de qualquer nível de ensino, incluindo o superior, não aprendem o que interessa a si e a comunidade. Aprendem sim, o que o currículo programa para o interesse do Estado no geral. Uma instituição do ensino superior, por exemplo, pode formar um quadro cuja actuação não se circunscreve na sua comunidade.

Pensa-se, por isso, que, o currículo contextualizado, joga um grande papel no processo de ensino-aprendizagem e sua consequente qualidade de ensino. Com o currículo contextualizado o aluno constrói seu conhecimento em cima dos saberes que ele adquiriu dentro da sua temporalidade humana e tempo de formação.

Para concluir, Coelho, et. al., (2010, p. 24), afirmam,

os angolanos, assim como outros povos do mundo, são marcados pela diversidade e isto não pode nem deve constituir um complexo de superioridade, muito menos de inferioridade para qualquer cidadão, diferentes, pois queremos continuar a ser Ovahelero, Ovanguela, [...], Ovakwanyama, etc., não deixar que a igualdade nos descaracterize.

O Ministério de Educação de Angola, em princípio, deve criar condições para rever o currículo no sentido de valorizar os saberes locais, atribuindo alguma percentagem para o currículo local e, formar professores que possam, na sua actuação pedagógica, incluírem os conteúdos contextualizados e ministra-los a todos os níveis.

O Ministério da Educação no caso, deve olhar para a necessidade de o currículo abrir um espaço que faça ecoar a voz e o grito das diferentes culturas, dos diferentes povos e, dar-se primazia aos saberes que cada cidadão pode trazer, contribuindo para o crescimento das comunidades e, conseqüentemente, da sociedade. Com isso, aumenta-se o nível de escolaridade destas comunidades na base da não violência simbólica, da “aceitação e coabitação” da minha cultura e da do outro no “mesmo chão” da escola.

## **Referências**

BAXE, H., FERNANDO, M. e PAXE, I. *Ensino Primário em Angola: formação de professores, actuação e identidade dos professores*. Luanda, Osisa, 2016.

- COELHO, et. al. *Reflexões sobre currículo. currículo e processos de aprendizagem*. Luanda, 2010.
- COELHO, et. al. *Reflexões sobre currículo. currículo e organização dos tempos e espaços escolares*. Luanda, 2010.
- DUARTE, S. e MACIEL, C (org). *Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania*. Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas. Maputo, Editora Educar, 2014.
- GONDIM, L. C. L., et. al. *A importância da formação pedagógica para professores do Ensino Superior*. Brasil, 2013.
- JESUS, A. R. de. *Currículo e educação: conceito e questões no contexto educacional*. Área Temática: *Educação: Currículo e Saberes*. S. Paulo, Agência Financiadora: Bolsa CAPES, 2013.
- MENEZES, A. C. S. e Araujo, L. M. *Currículo, Contextualização E Complexidade: Espaço De Interlocução De Diferentes Saberes*: Universidade Federal da Bahia – UFBA, s/ano.
- MCKERNAN, J. *Currículo e imaginação. Teoria de Processo, pedagogia e pesquisa-acção*, Porto Alegre, Artemd, 2009.
- MOISÉS, R. "Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga: desafios para a educação". In: DUARTE, S. e MACIEL, C (org). *Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania*. Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas. Maputo, Editora Educar, 2014.
- PAXE, I. *Políticas Educativas em Angola. Um desafio do Direito à Educação*. Luanda, Casa das Ideias, 2017.
- PEREIRA, P. *O currículo e as práticas pedagógicas*. Sociedade Cultural e Educacional de Itapeva, Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva. São Paulo, Itapeva, 2014.
- ROSENDO, A. P. *Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Obra recenseada de Pierre Bourdieu e Jean- Claude Passeron. Covilhã, LusoSofia Press, 2009.
- VENTURA, J. F. B. *Estudo do Sistema Curricular Angolano. Reforma e Inovação Segundo o pensamento de José Gimeno Sacristán*. Casalserrugo - PD, Proget Edizioni, 2016.
- <https://www.meusdicionarios.com.br/qualidade>

## As políticas públicas de educação: percepções e práticas nas Instituições de Ensino Superior em Moçambique

*Félix Alexandre Nhambe<sup>84</sup> & Ornila D. Verol Sande Liasse<sup>85</sup>*

### Resumo

Este artigo faz um estudo sobre o conhecimento e o uso dos documentos normativos por parte dos docentes das Instituições de Ensino Superior. Pretende-se analisar as percepções e práticas sobre o conhecimento dos documentos normativos que regem as actividades de ensino, pesquisa e extensão universitária nas instituições de Ensino Superior. Utilizamos a metodologia quali-quantitativa que permitiu cruzar os dados qualitativos e quantitativos. Para a recolha de dados foi usado um questionário com perguntas fechadas e abertas, com uma amostra de 30 docentes de instituições públicas e privadas. A partir da pesquisa podemos concluir que se verifica entre os docentes, défice sobre o conhecimento e a aplicação das políticas públicas de Educação, dominando apenas as políticas cujo teor se relaciona à sua área de actuação. Sugerimos que, haja consciência nos docentes para o domínio das políticas públicas de educação para o melhor desempenho das suas actividades e o alcance dos objectivos organizacionais assim como, das aspirações do Estado.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas de Educação. Ensino Superior. Comportamento. Eficácia.

### Abstract

This article examines about the knowledge and the use of the normative documents by the teachers of the Institutions of Higher Education. The aim is to analyze the perceptions and practices about the knowledge of the normative documents that govern the activities of teaching, research and university extension in the institutions of Higher Education. We used the quali-quantitative methodology that allowed us to cross qualitative and quantitative data. To collect data, a questionnaire with closed and open questions was used, with a sample of 30 teachers from public and private institutions. From the research we can conclude that there is a deficit in the knowledge and application of public education policies among teachers, dominating only the policies whose content is related to their area of activity. We suggest that teachers should be aware of public education policies in order to achieve the best performance of their activities and the achievement of the organizational objectives as well as the aspirations of the State.

**Keywords:** Public Education Policies. Higher Education. Behavior. Efficiency.

---

<sup>84</sup>Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Eduardo Mondlane, Mestre em Educação/Formação de Formadores pela Universidade Pedagógica (UP) - Maputo, Doutorando no Programa de Doutoramento em Educação/Currículo, Docente de Linguística na UP - Delegação de Montepuez, [fnhambe@up.ac.mz](mailto:fnhambe@up.ac.mz) / [fnhambe32@gmail.com](mailto:fnhambe32@gmail.com).

<sup>85</sup>Licenciada em Planificação, Administração e Gestão da Educação pela UP, Mestre em Educação/Administração e Gestão Escolar pela UP - Maputo, Doutoranda no Programa de Doutoramento em Educação/Currículo, Docente de Administração e Gestão Escolar na UP/FACEP - Maputo. [ornilas@gmail.com](mailto:ornilas@gmail.com) / [osande@up.ac.mz](mailto:osande@up.ac.mz).

## **Introdução**

Com o presente ensaio, pretende-se fazer uma reflexão sobre as políticas educativas nas instituições de Ensino Superior, tendo como finalidade analisar as percepções e práticas dos docentes sobre o conhecimento dos documentos normativos que regem as actividades de ensino, pesquisa e extensão universitária nas instituições de Ensino Superior em Moçambique.

As mudanças e os estágios de políticas sempre obedeceram à uma determinada tendência de organização da educação, da influência da globalização e da corrente neoliberal. Por isso, as instituições do ensino superior comportam-se em função das novas tendências.

Através de pesquisa bibliográfica e aplicação do questionário aos gestores e docentes do Ensino Superior, foi possível recolher informações sobre as políticas educativas. A pesquisa concentrou-se nas tendências da organização da educação sobretudo nas fases de mudança e estádios de políticas; a descrição do comportamento das instituições do Ensino Superior, a actuação da educação global e educação neoliberal e a eficácia das políticas públicas de educação em Moçambique. Os questionários foram submetidos a 33 docentes em 3 instituições do Ensino Superior, das quais duas públicas (Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica) e uma privada (Universidade Técnica de Moçambique). Respeitando-se a integridade dos inquiridos e, de acordo com a ética da pesquisa, os dados adquiridos através de questionário foram codificados em DES (Docente do Ensino Superior) de um a trinta e três, a fim de garantir o anonimato.

O trabalho está dividido em quatro partes: tendências da organização da educação, comportamento das instituições do Ensino Superior, as políticas educativas moçambicanas no Ensino Superior, eficácia das políticas públicas de educação em Moçambique, tendo também as considerações finais, as fontes consultadas e os resultados dos dados do questionário no apêndice.

## **Tendências da organização da educação**

Por detrás de um sistema educativo, existem política(s) que orienta(m) e regulam a educação, mas essas políticas assentam num jogo de interesses dos actores (a sociedade política com o pólo de força e a sociedade civil com o pólo de consenso) que lutam pela hegemonia civil na linguagem gramsciana. Da mesma forma, para a compreensão das Políticas Públicas de Educação (PPE) de um determinado Governo ou sistema educacional, é

necessário entender a concepção de Estado e de política social que sustentam a intervenção e as práticas dos projectos educacionais (HÖFLING, 2001: 30).

De um lado, Políticas Públicas (PP) consistem no Estado em acção quando implementa um projecto do Governo através de programas e acções voltadas para a sociedade, nas responsabilidades do Estado na implementação e manutenção de um processo de tomada de decisão política pelos órgãos públicos e agentes da sociedade, e por outro, as Políticas Sociais (PS) são acções que determinam o padrão de protecção social pelo Estado assente na distribuição dos benefícios sociais que visam diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconómico (Ibidem).

Assim sendo, podemos entender como Políticas Educativas (PE) o conjunto de projectos, programas e acções estratégicas da educação a serem desenvolvidos pelo Estado e pela sociedade civil assentes no contexto internacional, nacional e regional ou local.

O regime do Estado pode determinar a natureza das PE e estas também podem influenciar as estruturas e organização do sistema educacional. As transformações no campo da educação datam a anos, existindo três níveis de mudança educacional:

o interno, o externo e o pessoal. Os agentes de mudança interna operam no ambiente escolar para iniciar e promover a mudança em um arcabouço externo de apoio e patrocínio; a mudança externa é administrada de cima para baixo, como é o caso da introdução de directrizes do Currículo Nacional ou os novos sistemas de testes estatais; a mudança pessoal refere-se às crenças e missões pessoais que indivíduos trazem para o processo de mudança (GOODSON, 2008: 41).

Para este autor, as longas ondas de reformas ocorridas desde a Revolução Industrial na Inglaterra, na Rússia, nos Estados Unidos de América e no Canada ditaram quatro fases de processos de mudanças e períodos históricos de políticas educativas e curriculares, como indica o quadro abaixo.

<b>Fases de mudança</b>	<b>Estágios de políticas</b>
Fase I - Década de 60 e 70 (Mudança educacional interna)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Inovação ou formulação da mudança</li><li>• Promoção ou implementação da mudança</li><li>• Legislação ou estabelecimento da política</li><li>• Mudança permanente</li></ul>
Fase II - Década de 80 e 90 (Relações externas da mudança)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Crise da posicionalidade entre os grupos de educadores</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento das relações externas</li> </ul>
Fase III - Década de 90 (Escola <i>Durant</i> - EUA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formulação da mudança</li> <li>• Promoção de mudança</li> <li>• Legislação da mudança</li> <li>• Estabelecimento da mudança</li> </ul>
Fase IV - Novo milénio (Novas rupturas na mudança educacional)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoção de política inclusiva</li> <li>• Negociação para equilíbrio das forças internas e externas</li> </ul>

Os actores “externos” à educação, como: as ONGs, os empresários e a sociedade, promovem mudanças através dos apoios e interesses económicos. O Estado é responsável pela organização e regulamentação da educação, sobressaindo transformações que resultam das convicções e valores dos indivíduos pertencentes às classes dominantes (políticos, intelectuais/académicos, empresários ou organizações multinacionais) na política educacional e curricular.

As PPE caracterizam-se por uma abordagem de ciclos que na perspectiva de MAINARDES (2006: 49), são três:

a política proposta, a política de facto e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de facto” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que actuam no nível da prática.

Estes três ciclos relacionam-se com os três contextos dos ciclos das políticas propostas por Stephen BALL.

Ciclos	Mainardes (2006)	Ball (1994)
I	Política proposta	Contexto de influência no centro de produção de políticas pelo Estado para as escolas
II	Política de facto	Contexto de produção de textos políticos
II	Política em uso	Contexto de práticas das políticas nas escolas

É evidente que as PP são resultantes de um processo e de influências, uma vez que uma política pública (da educação) passa pela existência de um problema ou uma situação com a qual se elabora uma agenda/ projecto político a partir de tomada de decisão para a sua implementação num contexto em que foi identificado. Este processo requer um acompanhamento (monitoria) e avaliação para a sua manutenção (continuação) ou extinção na esfera social.

Os sistemas de educação sempre foram orientados por duas tendências de organização ou de gestão, a saber: o público e o privado (DUPAS, 2003), ou seja, tendência republicana - educação pública garantida pelo Estado e tendência neoliberal - educação privada sob comando do Estado, da economia e das agências multinacionais.

A primeira tendência, republicana ou pública, caracteriza-se por ser uma ordem tradicional da organização do ensino em que há uma intervenção directa do Estado na organização do sistema educativo, isto é, a tradição de estruturar a educação é tarefa do Estado. A educação busca uma cultura comum (preocupação da formação do cidadão, nacionalismo e patriotismo, solidariedade da comunidade), o Estado é interventivo, traça a missão, as metas, a estrutura da educação e é responsável pela gestão e organização do sistema educativo. Assim sendo, a educação é considerada “*uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado*” (HÖFLING, 2001: 31). Por exemplo, entre 1975 a 1992, o Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano orientou-se pela tendência republicana. O Estado foi responsável pela organização do SNE.

Com o surgimento de conflitos estruturais nos sistemas de educação e a força poderosa do modelo neoliberal, o Estado abriu espaço para a intervenção do sector privado na regulação, na gestão e na organização da educação. Assim, o sector privado concentrou-se “*directamente pelas normas culturais ou pelo peso da tradição (...) por uma ideologia da legitimação do poder*” do Estado (Ibidem, 2003: 25), dando lugar a entrada do neoliberalismo.

A segunda tendência, neoliberal, que em Moçambique iniciou em 1992, caracteriza-se pela abertura do Estado, havendo autonomia para intervir na acção social pelo sector privado. Além do Estado, também a(s) comunidade(s), empresas e instituições nacionais e internacionais passam a gerir e a organizar a educação porque “*o Estado no quadro da lei,*

*permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privados no processo educativo”* (BR, 1992: 8). Nesta esteira, o Estado actua como regulador do sistema educativo e as outras entidades passam a ser actores directos da gestão, organização e realização da educação.

Percebemos que a educação na primeira tendência é um direito social para o Estado Socialista e na segunda, a educação é um serviço social assente no Estado Capitalista. Nesta perspectiva as instituições de ensino passaram a ter um novo comportamento.

### **Comportamento das instituições de Ensino Superior**

Para compreender o comportamento e o estágio das IES é necessário perceber as teses sobre as novas reformulações no Ensino Superior – as políticas de processos de expansão e privatização; diferenciação do modelo institucional; diversificação da política económica institucional (fontes de recursos) (SGUISSARDI, 2016: 1) - cujas tendências têm a finalidade de expandir e diversificar as fontes de financiamento institucional.

Este comportamento tendencial foi divulgado pelo Banco Mundial (BM) e o seu colaborador o Fundo Monetário Internacional (FMI), cujo enfoque, para o BM, é a liberalização do Ensino Superior. Segundo o BM, o Ensino Superior não deve ser financiado pelo Governo, mas sim pelos privados. O mesmo deve ser obra do mercado, em que os estudantes devem participar, diversificando as fontes financeiras, pois o Estado deve-se concentrar no Ensino Básico.

Assim, o BM recomenda: 1) privatização do Ensino Superior, garantindo o padrão de qualidade; 2) estimular a implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições estatais, visando a busca de novas fontes de recursos junto a iniciativa privada sob o argumento da necessária diversificação das fontes de recursos; 3) aplicação de recursos públicos nas instituições privadas; 4) eliminação de gastos com políticas compensatórias (moradia, alimentação); 5) diversificação do Ensino Superior, através da expansão das instituições não universitárias (DOURADO, 2002: 240).

O modelo clássico de uma universidade é a pesquisa, mas com as teses e políticas do BM, o modelo de Ensino Superior dos países subdesenvolvidos, como Moçambique, deve ser o modelo não universitário e as instituições do Ensino Superior devem optar por um modelo politécnico (institutos e escolas profissionais) e não o modelo de pesquisadores; e é isto que se

designa de diversificação institucional. Os institutos superiores como unidades orgânicas da universidade têm como foco a investigação e quando são instituições autónomas ou isoladas, têm como escopo de formar técnicos profissionais.

Diversificação Institucional	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Universidades e Institutos Superiores → Pesquisa</li><li>▪ Escolas/Institutos Superiores e Faculdades → Técnicos Profissionais</li></ul>
------------------------------	--

Hoje há uma viragem nas políticas do BM e FMI porque as IES devem ter o investimento para a pesquisa no sentido de se garantir o desenvolvimento dos países e o Estado deve dar a prioridade aos objectivos da qualidade e da equidade através de credenciamento, fiscalização e avaliação das instituições (SGUISSARDI, 2016: 2).

A introdução de cursos em regime pós-laboral<sup>86</sup> e o pagamento de propinas em mensalidades nos cursos licenciatura, mestrado e doutoramento, que é diferente no regular, visa responder a tese da diversificação das fontes de recursos. Por isso que se notabilizou a “dumbanenguização”<sup>87</sup> das IES, preocupando-se com o lucro e WARDE (1997: 28) nos diz que a

tiranía do “economicamente correcto” não pode ser compreendida sem referência ao sistema universitário em que (...) é, em geral, “dominado por um ‘centro’” monolítico, no cume do qual se encontra uma dúzia de departamentos prestigiosos, cujos professores, por sua notoriedade e penetração nas fundações, revistas especializadas e imprensa universitária, controlam o debate e a trajectória profissional dos membros da disciplina.

Por um lado, as IES, através dos seus professores conceituados, monopolizam os debates, os focos de pesquisa e de empregabilidade (mercado de trabalho), querendo dizer com isto que as instituições, que economicamente se impõem, têm maiores probabilidades de se enquadrar e empregar os seus graduandos na economia do mercado e, por outro lado, as funções destas estão desajustadas, estando constantemente a reestruturar as políticas educativas e curriculares para a manutenção da sua economia e não das suas funções centrais, pois como afirma Edgar Morin,

<sup>86</sup> A introdução dos cursos pós-laborais resulta da recomendação do BM aos países em vias de desenvolvimento para a redução do analfabetismo. Normalmente, estes cursos ministrados em regime pós-laboral iniciam, no caso de Moçambique, a partir das 16: 00 horas porque o período laboral termina as 15: 30 minutos.

<sup>87</sup> Expansão massiva das instituições de Ensino Superior em Moçambique.

a universidade conserva, memoriza, integra e ritualiza uma herança cultural de saberes, ideias e valores, que acaba por ter um efeito regenerador, porque a Universidade se incumbe de reexaminá-la, actualizá-la e transmiti-la. A Universidade gera saberes, ideias e valores que posteriormente, farão parte dessa mesma herança. Por isso, a Universidade é conservadora, regeneradora e geradora (MORIN, 2000 apud Dias, 2012: 2).

Por estas e outras características do funcionamento das universidades, o conceituado linguista (também filósofo e analista político), Avram Noam Chomsky chama-nos atenção, dizendo que:

As universidades são instituições parasitárias. Elas não geram os seus recursos (...) não estão no mercado. Então, elas não se sustentam com as matrículas, elas se sustentam com financiamentos de outras fontes. Parte desse financiamento é público. Pode-se chamá-lo por diferentes nomes: pode-se chamá-lo de bolsa de estudo, ou de verbas para pesquisa (...) Outra fonte é por meio de pessoas ricas que fazem doações. Uma terceira fonte é o patrocínio empresarial da pesquisa (CHOMSKY, 1998 apud Morrow & Torres, 2004: 33).

As parcerias e convénios que as IES têm com o Estado ou instituições estatais, as empresas e empresários visam garantir o funcionamento e a rentabilidade destas, no sentido de se manter no mundo global, ajustar-se no neoliberalismo e sob comando dos senhores da educação - BM e FM.

A globalização e o neoliberalismo actuam de forma recíproca e directa em qualquer subsistema de ensino em todo mundo. A globalização tornou-se responsável pela dinâmica da educação neoliberal. Na verdade, o que é isto de globalização e neoliberalismo?

A globalização é uma teoria capitalista, que surgiu a partir do séc. XVI como uma economia global e se intensificou nos finais do séc. XX como processos comuns ou globalizantes do sistema mundial ao nível cultural, económico, político, educacional e da informação com o suporte no capitalismo, ou seja, uma rede de teia ou conexão em rede do mundo. E para David HELD (1991) apud Morrow & Torres (2004: 28), a globalização é,

a intensificação de relações sociais mundiais que ligam comunidades distintas, de modo que os acontecimentos locais são moldados por eventos que ocorrem a muitas milhas de distância e vice-versa (...) [ainda] é o produto do surgimento de uma economia global, da expansão de elos transnacionais entre unidades económicas, criando outras formas de tomada de decisão colectiva, desenvolvimento de instituições intergovernamentais e quase supranacionais, intensificação das comunicações transnacionais e criação de outras ordens regionais e militares.

Nesta perspectiva, o sector da educação, através do Estado, tem vindo a sofrer reformas para responder a esta nova demanda global, procurando-se aglutinar as políticas educativas, através de influências das agências internacionais, os *fora* e declarações mundiais.

O neoliberalismo sendo uma política de rótulo capitalista, que se evidenciou a partir dos anos 70, é uma ideologia política e económica que defende o livre mercado e livre concorrência. Para o Padre Adriano SELLA, podemos entender de neoliberalismo como sendo,

um sistema económico imposto à humanidade através da sua política e de seu horizonte cultural e religioso. Trata-se de uma ideologia que se caracteriza, sobretudo, na estruturação de uma economia voltada somente à vantagem individual, ou seja, ao lucro e a sua maximização, situando tudo numa função instrumental e transformando qualquer ser vivente, até a pessoa humana, em mercadoria a serviço de lucro. Isto é, a humanidade e a natureza devem estar a serviço do lucro (SELLA, 2002: 49).

Se o foco da visão neoliberal é o livre mercado, concorrência a maximização do lucro individualmente das entidades e indivíduos, nas escolas, institutos e universidades, o estudante é visto como um cliente que deve proporcionar a produção do lucro. Para os neoliberais, o Estado deve funcionar como árbitro e os capitalistas é que devem proporcionar os serviços sociais, ou seja, o Estado estabelece apenas leis que regulam o funcionamento do sistema educativo perdendo, deste modo, alguns poderes na gestão e organização da educação.

A política neoliberal defende que o Estado deve retirar a educação gratuita e reduzir a sua participação na gestão da educação, atribuindo aos pais o plano de cheques-ensino, a receber do Estado, de modo que tenham o poder de escolha da escola na qual os filhos devem estudar, pois as escolas devem garantir a competitividade (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 2012: 201).

A globalização e o neoliberalismo, estando na prática da mundialização dos eixos: área cultural, económico, informacional (Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs), política e educacional, estão sob tutela dos dois grandes organismos internacionais, designados também de senhores mundiais: o BM e o FMI. Estes desenham e introduzem as políticas neoliberais (capitalistas) para a escala global e dão por emprestado somas de valores aos países, cabendo a estas nações devedoras o cumprimento das políticas destas organizações. E SOARES (1998: 18) corrobora afirmando que,

a bipolaridade passou a influenciar e a confirmar políticas de desenvolvimento no âmbito internacional, e o Banco Mundial se envolveu progressivamente nesse processo de estabilização e expansão do sistema capital mundial, mediante programas de ajuda e concessão de empréstimos crescentes aos países.

O que é mais importante para a globalização e o neoliberalismo, é o mercado que deve resolver ou intervir nas acções sociais e esta ordem é dada pelo BM e FMI.

### **As políticas educativas moçambicanas no Ensino Superior**

De uma forma geral as políticas educativas, iniciam na época colonial<sup>88</sup>, concretamente, em 1926, com o Estado Novo (de António de Oliveira Salazar), através das *Políticas de Fomento (desenvolvimento) e Educação*, depois em 1940 com a *Concordata da Educação ou Formação Religiosa* que oficializou os sistemas de educação nas colónias ultramarinas, para formar cidadãos portugueses de 2ª classe. Estas políticas foram implementadas nas colónias, através da gestão e administração religiosa do ensino, assim organizado: Ensino Rudimentar; Ensino Oficial (Normal) e Ensino Profissional (Artes e Ofícios, Formação de Professores Primários). A política da Universidade de Lourenço Marques ou de Ensino Superior no período colonial era de segregação e para “*formar filhos e filhas de colonos residentes na outrora colónia*” que é Moçambique (LANGA, 2014: 365), isto é, o Ensino Superior não contemplava a elite negra.

A (re)organização das políticas curriculares entre 1975 a 1983, em Moçambique, sob orientação socialista da educação procurou a *Formação do Homem Novo e uma nação e escola moçambicana nacionalizada*. Foi promulgada a *Lei n° 4/83* que instituiu o Sistema Nacional da Educação (SNE), à luz duma gestão da massificação da educação (alargamento da educação para “*todos*”). O SNE apresentava os seguintes subsistemas: “*Subsistema de Educação Geral; Subsistema da Educação de Adultos; Subsistema de Educação Técnico-*

---

<sup>88</sup> Mas já existia uma política para a educação de todas as crianças das colónias, a partir de 1845, em que se mandou abrir o número de escolas de instrução primária que fossem necessárias para o ensino de leitura, escrita e cálculo, exercícios de gramática, Geografia e História de Portugal, isto é, estabeleceu-se o regime das escolas públicas em Moçambique. Ao longo dos séculos XIX e XX o ensino colonial sofreu várias transformações, através das políticas vindas da metrópole (Portugal) - COLÓNIA DE MOÇAMBIQUE (CM). Inspeção da Instrução Pública. *Anuário do Ensino*. Lourenço Marques, Imprensa Nacional, 1931. E este programa de escola primária de 1845 era vasto para as habilitações da maioria dos professores das colónias. Antes deste programa de 1845, os padres, os professores particulares e as escolas regimentais é que garantiam a educação dos filhos dos portugueses nas colónias (CASTIANO, NGOENHA & BERTHOUD, 2005).

*Profissional; Subsistema de Formação de Professores; Subsistema de Educação Superior”* (BR, 1983: 15).

Com a entrada do sistema neoliberal em Moçambique, a política republicana desaparece e entra, em 1992<sup>89</sup>, a *Liberalização do Ensino (Escolas Públicas e Privadas)* sob uma administração da educação através da privatização e liberalização do ensino promulgada pela *Lei n° 6/92* que advoga a institucionalização e legalização de escolas para elites económicas, políticas e intelectuais moçambicanas e maior abertura para as igrejas e ONGs na administração e definição de políticas educacionais para a formação do Homem *Economus* (CASTIANO; NGOENHA & BERTHOUD, 2006, CASTIANO, 2005). A lei n° 6/92 permitiu a elaboração e a implementação dos curricula do ensino primário, secundário, técnico-profissional e superior, a título de exemplo: Plano Curricular do Ensino Básico (2004), Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2008), Planos Curriculares do Ensino Superior (2010 – Universidade Eduardo Mondlane; 2010 – Universidade Pedagógica). E como nos referimos anteriormente, o Ensino Superior moçambicano, desde 1975 até os dias de hoje, orientou-se sobre a perspectiva republicana e neoliberal.

<b>EDUCAÇÃO</b>	▪ como <b>Direito</b> → Estado <b>Socialista</b> → Tendência <b>Republicana</b> (1975 – 1992)
	▪ como <b>Serviço</b> → Estado <b>Capitalista</b> → Tendência <b>Neoliberal</b> (1992 até hoje)

Estas políticas determinaram as reformas curriculares e a *Lei n° 6/92* impulsionou a “*dumbanenguização*” do Ensino Superior em Moçambique, tendo hoje várias instituições de Ensino Superior públicas e privadas, espalhadas por todo o país, nos distritos e nas capitais provinciais, sendo universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias.

Através da Constituição de 1990, a primeira Lei sobre o Ensino Superior - Lei n.º 1/93, de 24 de Junho - é promulgada, e coadjuvada com a Lei n° 6/92 que também permite a criação de instituições de ensino superior privadas. Actualmente, em Moçambique, e dentro dos 41 anos da independência, temos 49 Instituições de Ensino Superior (IES), das quais 18 IES Públicas: 4 Universidades, 10 Institutos Superiores, 2 Academias e 2 Escolas Superiores e 31 IES Privadas: 9 Universidades, 20 Institutos Superiores e 2 Escolas Superiores (vide apêndice I).

<sup>89</sup> O Estado moçambicano nas décadas 70 e 80 aplicou as políticas capitalistas e neoliberais num contexto do socialismo.

Com as novas demandas e necessidades de ajustar a gestão e administração da educação superior, e à luz da globalização e neoliberalismo foram promulgadas outras políticas e/ou leis, a saber:

- Decreto nº 63/2007 - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES) - Decreto com intuito de adequar as necessidade locais, da região e globais da qualidade do ensino superior;
- Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro - Lei do Ensino Superior - Lei que revoga a Lei nº 5/2003 para se ajustar ao desenvolvimento de ensino superior em Moçambique;
- Decreto n.º 30 /2010 - Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES) - Decreto que serve para classificação de qualificações dos cursos e formações do Ensino Superior de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento;
- Decreto nº 32/2010 - Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) - Decreto que regula a mobilidade de estudantes entre os diversos Cursos e Instituições de Ensino Superior;
- Decreto nº 48/2010 - Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior - Decreto que regula a constituição, o funcionamento e a fiscalização das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, no quadro da sua autonomia;
- Decreto nº 29 /2010 - Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES) - Decreto que cria e orienta o Conselho para a articulação e planificação do ensino superior;
- Resolução nº 23/2009 – Qualificadores Profissionais de Funções Específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) - Resolução que regula a avaliação interna e externa das instituições de ensino superior; e
- Decreto nº 27/2011 - Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior - Decerto que regula os mecanismos de controlo do funcionamento e inspeção às instituições de ensino superior para garantir a qualidade de ensino, a eficácia dos serviços prestados à luz das leis moçambicanas (MINED, 2012).

A partir dos anos 2003 até para cá, a “*extrema mobilidade dos capitais e a internacionalização dos mercados provocaram uma mudança radical*” na educação, em especial no Ensino Superior (CARCANHOLO, 1997: 200), e nota-se a visibilidade de uma Educação/Ensino Neo-liberal sob orientação do BM e FM, bem como as instituições parceiras a estas, nomeadamente: Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Bretton Woods, Organização Mundial do Comércio (OMC) / Acordo Geral de Tarifas e Comércio (GATT) entre outras. Com a educação neoliberal, tem-se a finalidade de formar um Homem *Economus* Individual na base do lucro, enriquecimento e através do bem privado e não o bem comum (SELLA, 2003: 52). Por isso, para este autor, o lucro e o enriquecimento individual assenta numa economia mais vantajosa para os neoliberais e o alcance do lucro baseia-se numa pirâmide.



Fonte: (SELLA, 2003: 53).

As políticas neoliberais entraram na década 80, através do BM que deu pacotes e metas para o reajuste estrutural e depois as reformas curriculares, isto é, mudanças nos paradigmas e políticas no campo da educação. Ao considerar que no ensino, “*os pais e os filhos são [como] os consumidores [ou clientes], e o professor e os administradores escolares, os produtores*” (FRIEDMAN & FRIEDMAN, 2012: 199), o Estado ou as universidades oferecem o currículo, avaliam e controlam o sistema educativo, mas a gestão das escolas e das universidades é do direito privado, ou seja, as instituições educativas têm autonomia de gestão privada.

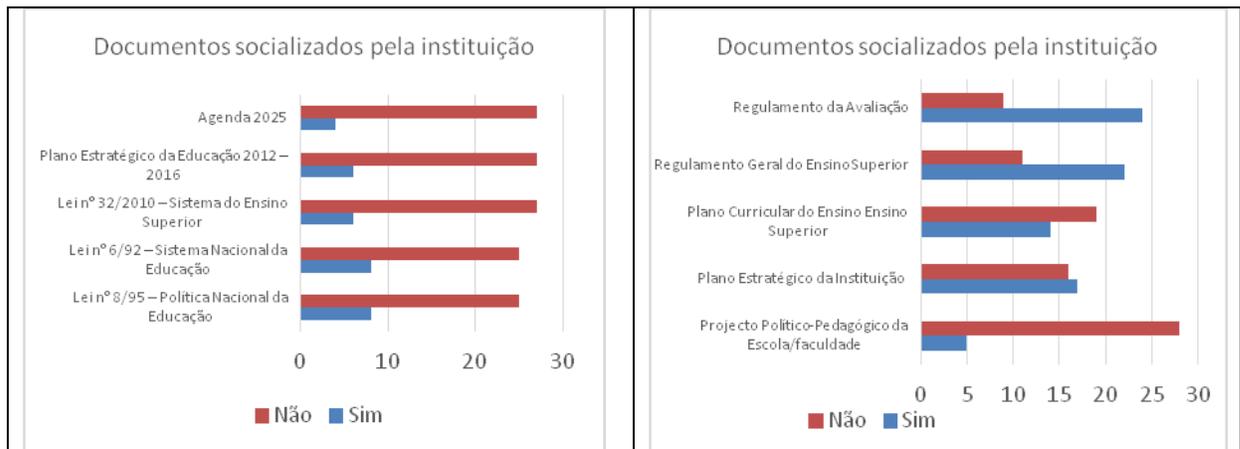
Contudo, nas universidades (bem como no sistema da educação) foram-se introduzindo conceitos “comerciantistas” tais como: o uso de sistema de créditos, transferência de créditos e mobilidade de estudantes e noções como: conceito de eficiência e competências, sistema de gestão pedagógica, temas transversais, escolha livre de escola a estudar, introdução da cultura local no currículo, livro gratuito, melhoria das competências do professor, práticas profissionalizantes, entre outros.

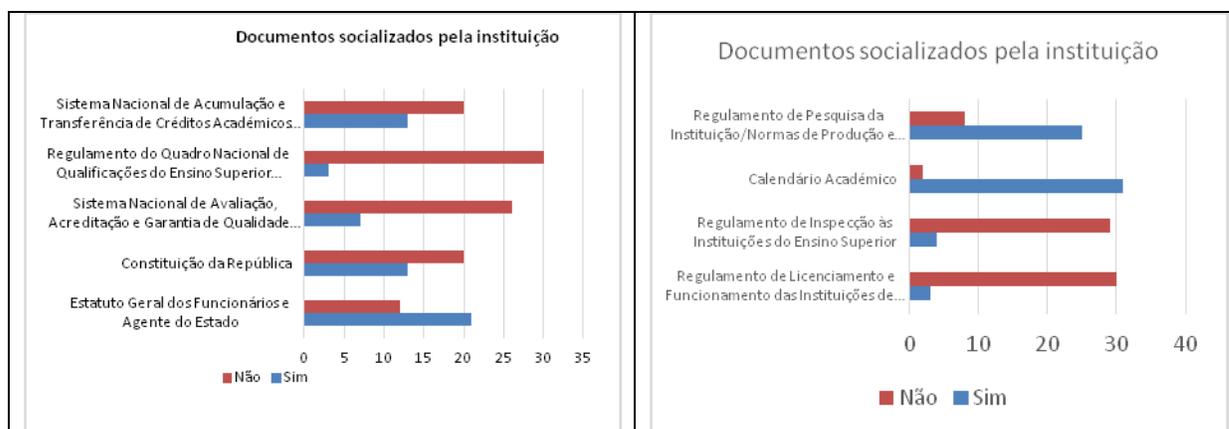
## Eficácia das Políticas Públicas de Educação em Moçambique

Neste item discute-se a eficácia das políticas públicas de educação em Moçambique tendo como base os resultados do trabalho efectuado no campo, no qual foram inquiridos 33 docentes em 3 instituições do Ensino Superior, das quais duas públicas (Universidade Eduardo Mondlane e Universidade Pedagógica) e uma privada (Universidade Técnica de Moçambique).

Para além do docente universitário e dos gestores da educação em vários níveis das unidades orgânicas dos estabelecimentos do Ensino Superior, todos os actores deste subsistema de ensino e/ou a comunidade em geral devem conhecer as políticas educativas e curriculares, pois assim as intenções políticas do governo teriam sucesso.

No contexto moçambicano, acontece o fenómeno de não socialização das políticas, isto é, quando os jovens docentes ingressam no Ensino Superior *a priori* não são apresentados, nem conhecem a Política Nacional da Educação, o Plano Estratégico da Educação, a Lei do SNE, as Leis do Ensino Superior, o regulamento interno da instituição, etc, é-lhes entregue apenas os planos temáticos das disciplina a leccionar e o plano curricular e assim está entregue o currículo, como ilustra o gráfico que se segue.





Em relação aos documentos oficiais e a sua socialização pela instituição, para os docentes: *"muitos documentos que possuímos são produtos de auto-vasculho para nos preparar e posicionarmo-nos como docentes na sala e fora da sala de aulas"* DES19.

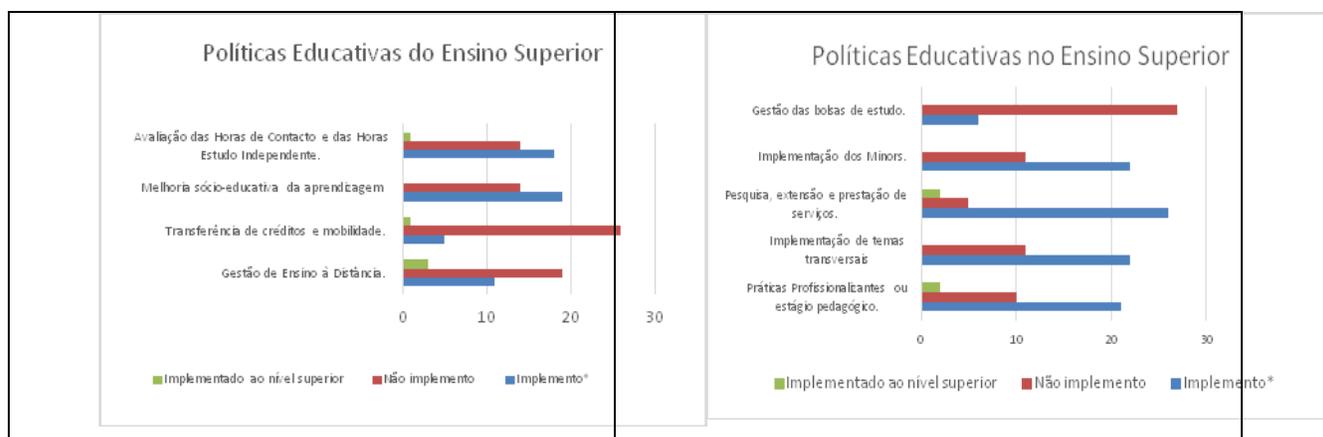
Porém, ao longo do processo laboral, estes vão percebendo algumas realidades e com a continuação dos estudos percebem também as discrepâncias do exercício docente com as políticas educativas nas nossas escolas e no Ensino Superior. No entanto, os currículos, as políticas e os programas educacionais, os pacotes e as metas a atingir devem ser socializados a todos os actores da educação de forma que consigamos responder e alcançar os nossos anseios da moçambicanidade, em especial os docentes porque estes *“devem ser os participantes activos na políticas educativas, principalmente no que tange as inovações e/ou mudanças curriculares, pelo facto de serem os actores principais do processo educativo”* (DES16).

Em segundo lugar, ao nosso ver, as políticas educacionais e o currículo não podem estar em pacotes e depois serem implementados, por um lado, devem ser socializados, discutidos no processo da elaboração no contexto moçambicano e, por outro lado, não podem ser as agências internacionais ou ONG a elaborar as políticas e currículos educacionais para os moçambicanos, mas sim deve ser este povo elaborar, considerando o que é benéfico para o nosso desenvolvimento e que se adequa a nossa realidade. A concepção e gestão do currículo deve ser de todos, principalmente o docente universitário. Ainda verifica-se nos docentes o *“desconhecimento das políticas educativas porque há défice da socialização ou divulgação. Também os professores não participam na elaboração dessas políticas”* (DES9). A gestão não se pode circunscrever ao cumprimento da programação semanal das horas e dos testes. Esta deve incorporar, por parte dos professores e gestores, o conhecimento e o domínio dos

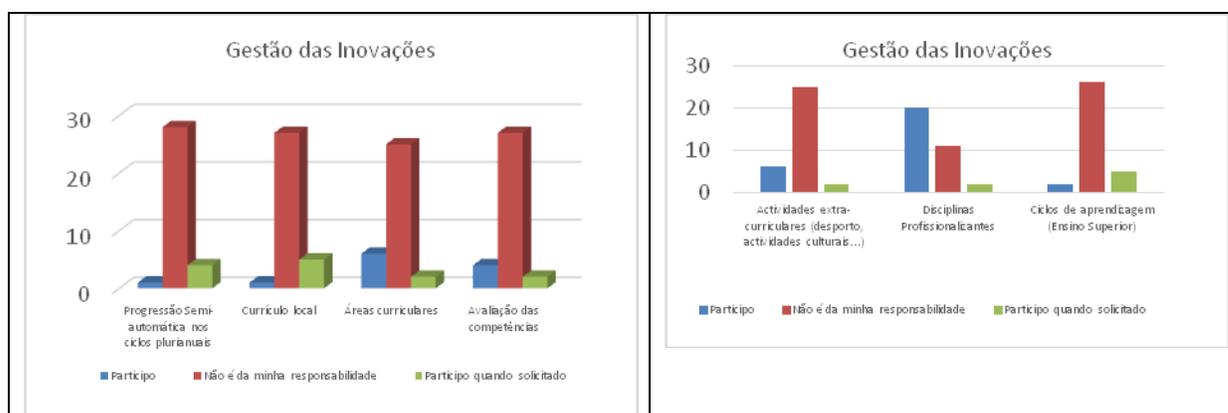
documentos normativos do sistema educativo moçambicano e o cumprimento das leis educacionais em práticas concretas, como afirma ROLDÃO a “*mobilização reflectida e ajustada de saberes prévios (gestão de saber) resulta, por sua vez, a emergência de saber específico da profissão, que nasce do exercício da mesma e da dialéctica saberes/situações que o acto de ensinar envolve (produção de saber)*” (ROLDÃO, 1999: 115). A profissionalidade não assenta no cumprimento das directrizes, mas sim a profissionalidade docente consiste em dominar um conjunto de saberes, ter o poder e autonomia de decisão da sua actividade, análise reflexiva dos procedimentos educacionais (Ibdem, 1999).

É muito importante a participação dos actores e colaboradores na concepção das PPE. Em contrapartida, nas IES em Moçambique, encontramos professores que têm participado em actividades como reforma e revisão curricular, avaliação dos cursos, seminários no fim de cada semestre e capacitações do corpo docente. Os assuntos abordados circunscreveram-se em discussão sobre temas transversais, qualidade do Ensino Superior, ensino a distância, SIGEDAP, SNATCA, SINAQES, etc. Em relação a participação destes na implementação das políticas, com particular enfoque para o currículo, fora da função de direcção, estes afirmam que participam activamente leccionando (DES2/5/7/10/14/22/27) e os docentes que ocupam cargos de chefia participam na “*elaboração de programas e implementação dos currículos*” (DES1/8/9) como afirma DES31 “*tenho o privilégio de exercer/gerir um curso, o que me leva pelo menos a participar na revisão, socialização do currículo, o que significa que se fosse simples professora não teria conhecimento das políticas educativas e filosofia do currículo*”. O que quer dizer que os docentes cingem as suas acções de acordo com o que está próximo da leccionação.

Os gráficos que se seguem representam a percepção dos inquiridos sobre a implementação das políticas educativas.



Seguidamente, apresenta-se o nível de participação na gestão das inovações, podendo-se verificar que, no geral, é muito baixo.



Em terceiro lugar, sendo as políticas que influenciam as reformas curriculares, nos nossos curricula devemos optar pelo *modelo de teoria curricular - pós-crítica* - porque valoriza os saberes locais, a diversidade, multiculturalismo, género...; *política educativa – neoliberal* - porque é a tendência dominante no mundo contemporâneo, não sobrecarregar o Estado na educação para se concentrar na regulamentação e monitoria da educação. No entanto é necessário privilegiar a negociação dos “territórios” (áreas ou sectores) intocáveis: formação de professores, produção do material didáctico, modalidades de ensino. Ao nosso ver, a modalidade Ensino à Distância só deve ser aplicada no nível de Mestrado e Doutoramento; *a formação de professores* com nível superior – *licenciatura* – para a

leccionação no Ensino Primário e Secundário, mestres e doutorados para o 1º, 2º e 3º ciclo do Ensino Superior e a formação de educadores de infâncias pelos IFPs para leccionar no ensino pré-primário. A introdução de *políticas inclusivas* poderá ser quando tivermos professores capacitados em metodologias inclusivas, partindo de capacitações dos professores em exercício aos vários níveis de ensino; e as *políticas de formação técnica e profissional* - ensino técnico-profissional - a partir do Ensino Secundário (formação básica e de nível médio) até o Ensino Superior, no sentido de garantir os objectivos destes subsistemas, nomeadamente:

- a) Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão numa especialidade;
- b) Desenvolver nos jovens as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os no assumir de uma atitude concreta perante o trabalho;
- c) Desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho (Lei n° 6/92, Art. 14);
- d) Formar nas diferentes áreas de conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação;
- e) Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução de problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país;
- f) Difundir actividades de extensão, principalmente através do intercâmbio de conhecimentos técnico-científicos;
- g) Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sectores de actividade (Lei n° 8/9).

Em quarto lugar, as instituições internacionais e os ventos da globalização são muito fortes com as suas políticas neoliberais, pese embora cada país deve defender os seus interesses, ou seja, Moçambique tem que definir o seu pacote educacional, tendo em conta o perfil e a identidade do seu povo. Para o nosso caso, precisamos de uma educação para o trabalho com enfoque na cidadania. Nesta vertente educacional compreendemos que o estudante deve saber fazer<sup>90</sup> e que seja formado dentro do estatuto axiológico da moçambicanidade. Acreditando nos administradores (negociadores) moçambicanos, que estão preocupados com o sector educativo, é preciso que os líderes moçambicanos tenham um olhar sobre o carácter da governamentabilidade<sup>91</sup>, olhando para a realidade moçambicana. Nesta perspectiva de uma educação de saber fazer e coadjuvada com a cidadania estaríamos a

---

<sup>90</sup> Não queremos dizer que não tenham os saber ser, saber saber e saber estar, mas o enfoque tem que ser saber fazer de modo a permitir para um desenvolvimento rápido do país.

<sup>91</sup> Entende-se que os moçambicanos devem fazer equilíbrio das políticas das instituições internacionais (BM, FMI...), do advento da globalização com os interesses e a realidade concreta nossa.

garantir e a cumprir com os objectivos fundamentais do Estado moçambicano consagrados na Constituição da República, Artigo nº 11, a saber:

- a) A defesa da independência e da soberania;
- b) A consolidação da unidade nacional;
- c) A edificação de uma sociedade de justiça social e a criação do bem-estar material, espiritual e de qualidade de vida dos cidadãos;
- d) A promoção do desenvolvimento equilibrado, económico, social e regional do país;
- e) A defesa e a promoção dos direitos humanos e da igualdade dos cidadãos perante a lei;
- f) O reforço da democracia, da liberdade, da estabilidade social e da harmonia social e individual;
- g) A promoção de uma sociedade de pluralismo, tolerância e cultura de paz;
- h) O desenvolvimento da economia e o progresso da ciência e da técnica;
- i) A afirmação da identidade moçambicana, das suas tradições e demais valores sócio-culturais;
- j) O estabelecimento e desenvolvimento de relações de amizade e cooperação com outros povos e Estados (CR, 2004: 4).

Por último, *“é preciso pensar numa Universidade que seja eficiente, eficaz, de qualidade (...) que atenda às necessidades dos alunos, que se adapte às condições regionais e que saiba valorizar os saberes locais e integrá-los, convenientemente, numa matriz civilizacional universal (DIAS, 2012: 5). O docente universitário deve dominar e actualizar as políticas educativas e curriculares pois este está numa organização aprendente, devendo também conhecer, além das políticas das IES, as do Ensino Primário e Secundário, visto que formam professores para leccionarem nestes subsistemas. Os docentes não podem estar “à margem das políticas educativas e estas estão sendo implementadas ao nível macro” (RES8), ou seja, “tudo é feito ao nível superior, cabendo os professores implementar o que foi decidido” (DES9). Estes e outros são os desafios que as IES enfrentam e é preciso uma reflexão profunda para a sua universalização.*

### **Considerações finais**

Percebeu-se que o advento da globalização e do neoliberalismo sob gestão do BM e FMI, e seus parceiros, influencia as políticas educativas e curriculares. O défice do conhecimento e da aplicação das PPE pelos docentes consiste fraca socialização das políticas e participação nas reformas curriculares, cujos estes dominam apenas as políticas que se relacionam com a sua área de actuação.

O domínio das políticas educativas e as leis que regem o ensino superior pelos docentes é fundamental e pertinente para o sucesso dos currícula, e também garante o alcance dos objectivos do Estado. Destas feitas, há necessidade de consciencialização dos docentes sobre estas para o melhor desempenho das suas actividades.

As políticas educativas e curriculares devem ser do domínio de todos, em especial os docentes porque são os actores da operacionalização de todas as políticas educacionais.

## **Bibliografia**

- BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical post-structural approach*. Philadelphia, Open University Press, 1994.
- BOLETIM DA REPÚBLICA. *Lei n.º. 3/83 de 23 de Março*, I Série – número 12. Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Lei n.º. 6/92 de 6 de Maio*, I Série – número 19. Sistema Nacional de Educação. Maputo, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Lei n.º. 8/95 de 22 de Agosto*, I Série – número 41. Política Nacional da Educação. Maputo, 1995.
- CASTIANO, José Paulino; NGOENHA, Severino Elias & BERTHOUD, Gerald. *A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique*. 2. ed. Maputo, Imprensa Universitária, 2006.
- CASTIANO, José Paulino. *Educar para Quê? – As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo, INDE, 2005.
- CARCANHOLO, Marcelo Dias. "Globalização e Neoliberalismo: os mitos de uma (pretensa) nova sociedade". In: MALAGUTI, Manoel L.; CARCANHOLO, Marcelo D. & CARCANHOLO, Reinaldo A. *A Quem Pertence o Amanhã?: ensaios sobre o neoliberalismo*. São Paulo, Edições Loyola, 1997.
- COLÓNIA DE MOÇAMBIQUE (CM). Inspecção da Instrução Pública. *Anuário do Ensino*. Lourenço Marques, Imprensa Nacional, 1931.
- DIAS, Hildizina Norberto. "Desafios da Universidade Moçambicana no século XXI". In: *Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane*, Série: Ciências da Educação, Vol. 1, N.º 0, 2012 (pp 60-74).

- DOURADO, Luiz Fernandes. "Reforma do Estado e as Políticas para a Educação Superior no Brasil nos anos 90". In: *Educ. Soc.*, Campinas, Vol. 23, n° 80, Setembro de 2002. (Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>).
- DUPAS, Gilberto, *Tensões Contemporâneas entre o Público e o Privado*. São Paulo, Paz e Terra, 2003.
- FRIEDMAN, Milton & FRIEDMAN, Rose. *A Liberdade para Escolher*. Lisboa, Lua de Papel, 2012.
- GOODSON, Ivor F. *As Políticas de Currículo e de Escolarização: abordagens históricas* (Tradução de Vera Joscelyne – The Politics of Curriculum and Schooling: historical approaches). Petrópolis, Editora Vozes, 2008.
- HÖFLING, Eloisa de Mattos. *Estado e Políticas (Públicas) Sociais*. In: Cadernos CEDES. São Paulo, Ano XXI, n° 55, 2001.
- LANGA, Patrício Vitorino. *Alguns Desafios do Ensino Superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. ([www.iese.ac.mz/lib/publication/.../IESE-Desafios2014\\_13\\_EnsSup.pdf](http://www.iese.ac.mz/lib/publication/.../IESE-Desafios2014_13_EnsSup.pdf), 05.10.2016 – 8: 10)
- MAINARDES, Jefferson. "Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais". In: *Educ. Soc.* Campinas, Vol. 27, n° 94, Jan/Abr., 2006. (disponível em «<http://www.cedes.unicamp.br>»).
- MORROW, Raymond A. & TORRES, Carlos A. "Estado, Globalização e Políticas Educacionais". In: BURBULES, Nicholas C. & TORRES, Carlos A. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. (Tradução de Ronaldo Catalda costa). Porto Alegre, Artmed Editora, 2004.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). Direção para a Coordenação do Ensino Superior. *Colectânea de Legislação do Ensino Superior*. Maputo, Edição Revista, 2012.
- REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. *Constituição da República*. Maputo, 2004.
- RODÃO, Maria do Céu. *Os Professores e a Gestão do Currículo*. Porto, Porto Editora, 1999.
- SELLA, Adriano. *Globalização Neoliberal e Exclusão Social: alternativas...? são possíveis!*. 2. ed. São Paulo, Paulus, 2003.
- SGUISSARDI, Valdemar. *O Banco Mundial e a Educação Superior: revisando teses e posições*. (<http://www.scielo.br/scielo.php>, 06.07. 2016 – 7: 45).

SOARES, M<sup>a</sup>. Clara Couto. "Banco Mundial: políticas e reformas". In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio (Orgs.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2. ed. São Paulo, Cortez Editora, 1998.

WARDE, Ibrahim. "Tirania do Economicamente Correcto". In: MALAGUTI, Manoel L.; CARCANHOLO, Marcelo D. & CARCANHOLO, Reinaldo A. *A Quem Pertence o Amanhã?: ensaios sobre o neoliberalismo*. São Paulo, Edições Loyola, 1997.

**Apêndice I: Instituições Públicas e Privadas de Ensino Superior em Moçambique**

	<b>Nº</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano de criação</b>
<b>Instituições Públicas</b>	01	Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	1962
	02	Universidade Pedagógica (UP)	1985
	03	Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	1986
	04	Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	1999
	05	Academia Militar (AM)	2003
	06	Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA)	2003
	07	Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	2004
	08	Instituto Superior da Administração Pública (ISAP)	2005
	09	Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	2005
	10	Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	2005
	11	Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	2005
	12	Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	2005
	13	Universidade Lúrio (UniLúrio)	2006
	14	Universidade Zambeze (UniZambeze) 2006	2006
	15	Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	2008
	16	Instituto Superior de Artes e Cultura (ISArC)	2008
	17	Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	2008
	18	Instituto Superior de estudos de Defesa, Armando Emilio Guebuza (ISEDEF)	2011
	01	Universidade Católica de Moçambique (UCM)	1995
	02	Universidade Politécnica (A POLITÉCNICA)	1995
	03	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM)	1996
	04	Universidade Mussa Bin-Bique (UMB)*	1998
	05	Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	1999
	06	Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	2002
	07	Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	2004
	08	Universidade Jean Pieget (UJPM)	2004

<b>Instituições Privadas</b>	09	Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	2004
	10	Instituto Superior Cristão (ISC)	2005
	11	Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	2005
	12	Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	2005
	13	Instituto Superior Dom Bosco (ISDB)	2006
	14	Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique (ISCIM)	2008
	15	Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	2008
	16	Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA)	2008
	17	Instituto Superior Monitor (ISM)	2008
	18	Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	2009
	19	Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)	2009
	20	Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGECOF)	2009
	21	Instituto Superior de Gestão de Negócios (ISGN)	2011
	22	Universidade Adventista de Moçambique (UAM)	2011
	23	Universidade Nachingwea (UNA)	2011
	24	Instituto Superior de Estudos de Desenvolvimento Local (ISEDEL)	2012
	25	Instituto Superior Mutasa (ISMU)	2012
	26	Escola Superior de Gestão Corporativa e Social (ESGCS)	2013
	27	Instituto Superior de Gestão, Administração e Educação (ISG)	2013
	28	Instituto Superior de Ensino à Distância (ISEAD)	2014
29	Instituto Superior de Ciências e Educação à Distância (ISCED)	2014	
30	Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza-Muthini (ISGE-GM)	2014	
31	Universidade Metodista Unida de Moçambique (UMUM)	2014	
<b>Total</b>	<b>49 Instituições de Ensino Superior (IES) Públicas e Privadas</b>		
Dentro dos 41 anos da independência temos 49 Instituições de Ensino Superior, dos quais 18 IES Públicas: 4 Universidades, 10 Institutos Superiores, 2 Academias e 2 Escolas Superiores e 31 IES Privadas: 9 Universidades, 20 Institutos Superiores e 2 Escolas Superiores.			

## Apêndice II. Roteiro do Questionário

Com este roteiro, pretende-se recolher informações sobre as Políticas Públicas de Educação com a finalidade de ter o entendimento dos docentes do Ensino Superior sobre as políticas educativas.

Itens	Perguntas																																																																	
Dados Pessoais	1. Sexo: M <b>22</b> F <b>9</b> Total: <b>33</b> 2. Idade: Menos de 25 anos ____, 25-35 <b>11</b> , 36-45 <b>19</b> , 46-55 <b>3</b> , +de 55 anos 3. Regime contratual: Tempo parcial <b>3</b> , Tempo Inteiro <b>30</b> 4. Nível/Instituição de Formação: Licenciatura <b>14</b> , Mestre <b>18</b> , Doutorado <b>1</b> , Outros ____ Nome da Instituição: <b>UEM, UP, Universidade Coimbra, ISMMA, etc</b> 5. Tempo de Leccionação/Experiência de Ensino: <b>entre 2 a 19 anos</b> 6. Número de alunos por turma: <b>entre 20 a 60 estudantes</b>																																																																	
Documentos oficiais	1. Indique os documentos que foram socializados pela instituição. <table border="1" data-bbox="416 831 1444 1883"> <thead> <tr> <th data-bbox="416 831 1273 869">Documentos</th> <th data-bbox="1273 831 1358 869">Sim</th> <th data-bbox="1358 831 1444 869">Não</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="416 869 1273 907">Lei nº 8/95 – Política Nacional da Educação</td> <td data-bbox="1273 869 1358 907">8</td> <td data-bbox="1358 869 1444 907">25</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 907 1273 945">Lei nº 6/92 – Sistema Nacional da Educação</td> <td data-bbox="1273 907 1358 945">8</td> <td data-bbox="1358 907 1444 945">25</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 945 1273 983">Lei nº 32/2010 – Sistema do Ensino Superior</td> <td data-bbox="1273 945 1358 983">6</td> <td data-bbox="1358 945 1444 983">27</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 983 1273 1021">Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016</td> <td data-bbox="1273 983 1358 1021">6</td> <td data-bbox="1358 983 1444 1021">27</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1021 1273 1059">Agenda 2025</td> <td data-bbox="1273 1021 1358 1059">4</td> <td data-bbox="1358 1021 1444 1059">27</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1059 1273 1097">Projecto Político-Pedagógico da Escola/faculdade</td> <td data-bbox="1273 1059 1358 1097">5</td> <td data-bbox="1358 1059 1444 1097">28</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1097 1273 1135">Plano Estratégico da Instituição</td> <td data-bbox="1273 1097 1358 1135">17</td> <td data-bbox="1358 1097 1444 1135">16</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1135 1273 1211">Plano Curricular do Ensino Básico/Ensino Secundário Geral, Ensino Superior</td> <td data-bbox="1273 1135 1358 1211">14</td> <td data-bbox="1358 1135 1444 1211">19</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1211 1273 1323">Regulamento Geral do Ensino Básico/ Ensino Secundário Geral, Regulamento Académico da instituição do Ensino Superior</td> <td data-bbox="1273 1211 1358 1323">22</td> <td data-bbox="1358 1211 1444 1323">11</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1323 1273 1361">Regulamento da Avaliação</td> <td data-bbox="1273 1323 1358 1361">24</td> <td data-bbox="1358 1323 1444 1361">9</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1361 1273 1400">Estatuto Geral dos Funcionários e Agente do Estado</td> <td data-bbox="1273 1361 1358 1400">21</td> <td data-bbox="1358 1361 1444 1400">12</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1400 1273 1438">Constituição da República</td> <td data-bbox="1273 1400 1358 1438">13</td> <td data-bbox="1358 1400 1444 1438">20</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1438 1273 1514">Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)</td> <td data-bbox="1273 1438 1358 1514">7</td> <td data-bbox="1358 1438 1444 1514">26</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1514 1273 1590">Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES)</td> <td data-bbox="1273 1514 1358 1590">3</td> <td data-bbox="1358 1514 1444 1590">30</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1590 1273 1666">Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA)</td> <td data-bbox="1273 1590 1358 1666">13</td> <td data-bbox="1358 1590 1444 1666">20</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1666 1273 1742">Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior</td> <td data-bbox="1273 1666 1358 1742">3</td> <td data-bbox="1358 1666 1444 1742">30</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1742 1273 1780">Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior</td> <td data-bbox="1273 1742 1358 1780">4</td> <td data-bbox="1358 1742 1444 1780">29</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1780 1273 1818">Calendário Académico</td> <td data-bbox="1273 1780 1358 1818">31</td> <td data-bbox="1358 1780 1444 1818">2</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1818 1273 1895">Regulamento de Pesquisa da Instituição/Normas de Produção e Publicação de Trabalhos Científicos</td> <td data-bbox="1273 1818 1358 1895">25</td> <td data-bbox="1358 1818 1444 1895">8</td> </tr> <tr> <td data-bbox="416 1895 1273 1966"></td> <td colspan="2" data-bbox="1273 1895 1444 1966">           - “Plano Curricular do Curso            - Estatuto da Carreira Docente         </td> </tr> </tbody> </table>			Documentos	Sim	Não	Lei nº 8/95 – Política Nacional da Educação	8	25	Lei nº 6/92 – Sistema Nacional da Educação	8	25	Lei nº 32/2010 – Sistema do Ensino Superior	6	27	Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016	6	27	Agenda 2025	4	27	Projecto Político-Pedagógico da Escola/faculdade	5	28	Plano Estratégico da Instituição	17	16	Plano Curricular do Ensino Básico/Ensino Secundário Geral, Ensino Superior	14	19	Regulamento Geral do Ensino Básico/ Ensino Secundário Geral, Regulamento Académico da instituição do Ensino Superior	22	11	Regulamento da Avaliação	24	9	Estatuto Geral dos Funcionários e Agente do Estado	21	12	Constituição da República	13	20	Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)	7	26	Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES)	3	30	Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA)	13	20	Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior	3	30	Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior	4	29	Calendário Académico	31	2	Regulamento de Pesquisa da Instituição/Normas de Produção e Publicação de Trabalhos Científicos	25	8		- “Plano Curricular do Curso - Estatuto da Carreira Docente	
Documentos	Sim	Não																																																																
Lei nº 8/95 – Política Nacional da Educação	8	25																																																																
Lei nº 6/92 – Sistema Nacional da Educação	8	25																																																																
Lei nº 32/2010 – Sistema do Ensino Superior	6	27																																																																
Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016	6	27																																																																
Agenda 2025	4	27																																																																
Projecto Político-Pedagógico da Escola/faculdade	5	28																																																																
Plano Estratégico da Instituição	17	16																																																																
Plano Curricular do Ensino Básico/Ensino Secundário Geral, Ensino Superior	14	19																																																																
Regulamento Geral do Ensino Básico/ Ensino Secundário Geral, Regulamento Académico da instituição do Ensino Superior	22	11																																																																
Regulamento da Avaliação	24	9																																																																
Estatuto Geral dos Funcionários e Agente do Estado	21	12																																																																
Constituição da República	13	20																																																																
Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)	7	26																																																																
Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES)	3	30																																																																
Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA)	13	20																																																																
Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior	3	30																																																																
Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior	4	29																																																																
Calendário Académico	31	2																																																																
Regulamento de Pesquisa da Instituição/Normas de Produção e Publicação de Trabalhos Científicos	25	8																																																																
	- “Plano Curricular do Curso - Estatuto da Carreira Docente																																																																	

Documentos oficiais	<p>Aliste outros documentos normativos.</p> <p>- Decreto/lei que cria o Ministério/Direcções Provinciais de Ciência, Tecnologia, Ensino Superior e Técnico profissional”</p> <p>Se tem uma observação coloque.</p> <p>- “Alguns documentos que tenho lidos é da iniciativa própria” DES23.</p> <p>- “Muitos documentos que possuímos são produtos de auto-vasculho para nos preparar e posicionarmo-nos como docentes na sala e fora da sala de aulas” DES19.</p> <p>- “Os docentes são capacidades no final do I semestre de cada ano o uso das TICs” DES2.</p> <p>- “Alguns instrumentos que regulam o ensino superior em Moçambique tinham que ser implementados de forma uniforme nas instituições do ensino superior públicas e privadas” DES7.</p> <p>- “Embora conheça uma parte destes documentos, não me foram disponibilizados, partilhados e indicados pela faculdade” DES6.</p>
Participação na Concepção das Políticas Educativas	<p>Os professores são socializados acerca das políticas educativas? Aponte os fora/capacitações/seminários em que participou (mencione os assuntos abordados).</p> <p>- “Não são convidados. São apenas a penas um grupo restrito de pessoas (directores dos cursos)” DES10.</p> <p>- “Capacitações no fim de cada semestre e seminários” (DES11), “seminários pedagógicos” DES21.</p> <p>- “Seminários sobre temas transversais, sobre a qualidade de ensino superior e Ensino à Distância” DES4.</p> <hr/> <p>Os professores são convidados a participar nas reformas curriculares? Se sim, indique.</p> <p>- “Sim, na elaboração de programas temáticos (DES1), em conselhos de docentes (RES4), revisão curricular e avaliação dos currículos (DES8/10), nas propostas de conteúdos para os programas das disciplinas (DES16), raramente (DES24).</p> <hr/> <p>Os professores têm se beneficiado de formação para a implementação da Política Educativa? Que políticas?</p> <p>- Sem nenhum comentário.</p> <hr/> <p>Qual é a sua participação na implementação do currículo?</p>

<p>Participação na Concepção das Políticas Educativas</p>	<p>- “Tenho o privilégio de exercer/gerir um curso que me leva pelo menos a participar na revisão, socialização do currículo, o que significa se fosse simples professora não teria conhecimento das políticas educativas e filosofia do currículo” DES31</p> <p>- “Elaboração de programas e implementação dos currículos DES1/8/9, dando aulas (DES5), leccionação DES7/10/14/22/27, somente operacionalizo na sala de aula” DES2.</p> <p>- “Participo na implementação do currículo na unidade em que ajusto o currículo e flexibilizo-o em função da realidade do espaço e das características dos estudantes” DES3.</p> <p>- “Sou docente e, como tal, tenho de respeitar os programas das disciplinas e outras actividades que conformam o currículo” DES6.</p>															
<p>Gestão das inovações</p>	<p><b>Inovações</b></p>	<p><b>Participo</b></p>	<p><b>Não é da minha responsabilidade</b></p>	<p><b>Participo quando solicitado</b></p>												
	<p>Progressão Semi-automática nos ciclos plurianuais</p>	<p>1</p>	<p>28</p>	<p>4</p>												
	<p>Currículo local</p>	<p>1</p>	<p>27</p>	<p>5</p>												
	<p>Áreas curriculares</p>	<p>6</p>	<p>25</p>	<p>2</p>												
	<p>Avaliação das competências</p>	<p>4</p>	<p>27</p>	<p>2</p>												
	<p>Actividades extra-curriculares (desporto, actividades culturais...)</p>	<p>6</p>	<p>25</p>	<p>2</p>												
	<p>Disciplinas Profissionalizantes</p>	<p>20</p>	<p>11</p>	<p>2</p>												
	<p>Ciclos de aprendizagem (EB, ESG, ES)</p>	<p>2</p>	<p>26</p>	<p>5</p>												
	<p>Minors</p>	<p>19</p>	<p>13</p>	<p>1</p>												
	<p>Temas Transversais</p>	<p>10</p>		<p>3</p>												
	<p>Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES)</p>	<p>5</p>	<p>27</p>	<p>1</p>												
	<p>Sistema de Gestão Pedagógica</p>	<p>4</p>	<p>23</p>	<p>6</p>												
	<p>Mobilidades dos estudantes</p>	<p>8</p>	<p>24</p>	<p>1</p>												
	<p>Práticas Profissionalizantes e Estágio Pedagógico</p>	<p>22</p>	<p>7</p>	<p>4</p>												
<p>Políticas Educativas no</p>	<table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="403 1749 775 1861">Políticas</th> <th data-bbox="775 1749 959 1861">Implemento*</th> <th data-bbox="959 1749 1150 1861">Não implemento</th> <th data-bbox="1150 1749 1441 1861">Implementado ao nível superior</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="403 1861 775 1939">1. Gestão de Ensino à Distância.</td> <td data-bbox="775 1861 959 1939">11</td> <td data-bbox="959 1861 1150 1939">19</td> <td data-bbox="1150 1861 1441 1939">3</td> </tr> <tr> <td data-bbox="403 1939 775 1973">2. Transferência de</td> <td data-bbox="775 1939 959 1973">5</td> <td data-bbox="959 1939 1150 1973">26</td> <td data-bbox="1150 1939 1441 1973">1</td> </tr> </tbody> </table>				Políticas	Implemento*	Não implemento	Implementado ao nível superior	1. Gestão de Ensino à Distância.	11	19	3	2. Transferência de	5	26	1
Políticas	Implemento*	Não implemento	Implementado ao nível superior													
1. Gestão de Ensino à Distância.	11	19	3													
2. Transferência de	5	26	1													

Ensino Superior	créditos e mobilidade.				
	3. Melhoria sócio-educativa da aprendizagem	19	14		
	4. Avaliação das Horas de Contacto e das Horas Estudo Independente.	18	14	1	
	6.Práticas Profissionalizantes ou estágio pedagógico.	21	10	2	
	7. Implementação de temas transversais	22	11		
	8. Pesquisa, extensão e prestação de serviços.	26	5	2	
	9. Implementação dos Minors.	22	11		
	10. Cooperação regional e internacional.	7	26		
	11. Gestão das bolsas de estudo.	6	27		
	12. Revisão curricular que crie sistemas mais eficazes e flexíveis de formação.	7	17	9	
	13. Gestão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais	15	12	6	
	14. Gestão da qualidade de ensino	10	25	8	
	15. Sistema de Gestão Pedagógica	9	17	7	
	Políticas Educativas no Ensino Superior	<p>*Como implementa?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Fazendo acompanhamento dos estudantes na sala de aula, isto é, no concerne aos estudantes com necessidades Educativas Especiais” DES21.</li> <li>- “Participo cumprindo com as minhas obrigações profissionais e apoiando os estudantes carenciados e com NEE (DES1), implemento fazendo acompanhamento aos estudantes” DES2.</li> <li>- “uso da plataforma MODELL, de suporte multimédia e metendo contacto com os estudantes via telefónica” DES3.</li> </ul>			
		<p>Qual é a percepção dos professores sobre as políticas educativas?</p> <p>-“É reduzida a percepção por parte dos professores sobre as políticas</p>			

Reflexão	<p>educativas” DES32.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Desconhecimento das políticas educativas porque há défice da socialização ou divulgação. Também os professores não participam na elaboração dessas políticas” DES9.</li> <li>- “As políticas educativas devem ser socializadas porque o professor é o ponto-chave das mesmas, pois, é ele que as concretiza na sala de aula” DES2.</li> <li>- “Na minha humilde opinião, os professores devem ser os participantes activos na políticas educativas, principalmente no tange as inovações e/ou mudanças curriculares, pelo facto de serem os actores principais do processo educativo” DES16</li> <li>- As políticas educativas precisam ainda uma maior divulgação intencional” DES4.</li> <li>- “Os docentes estão à margem das políticas educativas e estas estão sendo implementadas ao nível macro” DES8.</li> <li>- “Tudo é feito ao nível superior, cabendo os professores implementar o que foi decidido e no que não participaram na sua elaboração” DES9.</li> <li>- “NB. Neste roteiro há questões referentes ao ensino básico e ensino secundário” DES6.</li> </ul>
----------	--

## **Normas de publicação na Revista UDZIWI**

O artigo a ser publicado deve ser inédito.

Depois de publicar o artigo na Revista UDZIWI, o autor pode publicá-lo noutras revistas ou livros.

Recomenda-se que sejam até 3 autores do artigo. Se for necessário ultrapassar esse número o autor principal pode contactar a equipa editorial da Revista (udziwirevista@gmail.com ou cepe.politicaseducativas@gmail.com).

Os direitos autorais são do autor e passarão a ser também da Revista, após a sua publicação.

Todas as ideias expressas no artigo pertencem ao autor que tem toda a responsabilidade sobre as mesmas.

Os artigos enviados devem estar enquadrados dentro dos preceitos da ética na pesquisa em educação. Em caso de existir algum conflito de interesses, a responsabilidade é exclusivamente do autor do artigo.

### **Envio do artigo**

- O artigo deve ser enviado em formato Word;
- O nome do autor e os seus dados de identificação não devem aparecer no corpo do artigo;
- Todos os dados de identificação do autor deverão ser digitados no espaço apropriado da página de submissão do artigo. O autor terá de fazer uma breve descrição dos seus dados académicos e profissionais (no máximo 3 linhas).

### **Processo de aprovação do artigo**

Compete a Comissão Editorial:

- Aceitar integralmente o artigo;
- Recusar o artigo para efeitos de publicação na Revista UDZIWI (isto acontece quando os trabalhos estão fora dos requisitos editoriais);
- Recomendar, se necessário, melhorias ao texto para posterior avaliação;
- Enviar as propostas de melhoria do texto ao autor e posterior reenvio do artigo, já reformulado, aos mesmos avaliadores.

Só são publicados artigos aprovados pela Comissão Editorial.

## Sobre o artigo

1. O artigo deve integrar o seguinte:

- Título do artigo (não pode ultrapassar 10 palavras, caso isso aconteça tem que ser criado um subtítulo);
- Subtítulo (se houver);
- Resumo, apresentado em Português, Inglês, Espanhol, Francês ou uma língua nacional, escrito a tamanho de letra 11 e espaço simples, com o máximo de 250 palavras e com indicação de palavras-chave (4 a 5 palavras-chave). Artigos escritos em Português, Espanhol, Francês ou numa língua nacional devem apresentar resumo em Inglês. Artigos escritos em Inglês devem apresentar resumo em Português. O resumo não pode ter enumeração de tópicos e deve-se evitar ao máximo fazer citações no resumo. No resumo apresenta-se o objecto e objectivos do estudo, a metodologia, os principais resultados e as conclusões e sugestões.
- Caso haja agradecimentos, estes são feitos junto ao título e em nota de rodapé, não se admitindo qualquer referência à autoria do texto;
- Depois do resumo segue-se a Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Referências Bibliográficas (apenas o que foi referenciado/citado no texto).
- Os quadros, tabelas e figuras que constem do trabalho devem estar em formato editável. Todas as imagens devem ser apresentadas em formato JPG, permitindo ampliar ou reduzir o seu tamanho, sem prejuízo.
- As citações com mais de 3 linhas devem ter um recuo de 4cm na margem esquerda, sem aspas e em tamanho 11.

2. A apresentação dos artigos científicos deve obedecer aos seguintes requisitos.

- a. O texto deve ter no mínimo 10 e no máximo 20 páginas. Se for necessário ultrapassar as 20 páginas, é necessário contactar com a Comissão Editorial;
- b. A revisão linguística é da competência do autor;
- c. O tipo de letra, deve ser **Times New Roman**;
- d. A fonte deve ser 12;
- e. O espaçamento entre linhas deve ser 1,5;
- f. Devem ser usadas as seguintes margens:
  - Margem superior: 3 cm
  - Margem inferior: 2 cm

- Margem esquerda: 3
- Margem direita: 2 cm;

3. As referências bibliográficas devem ser apresentadas da seguinte forma:

- Apelido do autor;
- Nome do autor;
- Título do documento (em itálico);
- Edição (primeira edição não se coloca);
- Local de publicação;
- Editora;
- Ano de publicação.

Exemplos:

AUAREK, Wagner, NUNES, Célia e PAULA, Maria José. “Pesquisa e formação com professores: contribuições de estudos da narrativa”. In: SOUZA, João, DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria (orgs.). *Formação de professores (as) e condição docente*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014 (pp. 120-132).

DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP, 2012.

MACHAVA, Abílio. *A política e a prática da avaliação da aprendizagem no terceiro ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso na Escola Primária Completa de Matola-Gare*. Dissertação de Mestrado em Formação de Formadores. Maputo, Universidade Pedagógica, 2014 (não publicado).

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.

NOTA, Juvêncio. " Algumas dificuldades práticas no trabalho com a sexualidade humana em sala de aulas nas escolas do ensino primário na cidade de Maputo-Moçambique". UDZIWI - Revista de Educação da UP, N° 22, Junho de 2015 (pp. 4-21). In: <https://www.up.ac.mz/cepe>. Consultado em 14/02/2016.

SOARES, Wilson. “As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e as práticas pedagógicas em Rondonópolis – MT”. Revista Interfaces Científicas – Educação Aracaju, V. 2, N° 2, Fev 2014, (pp. 37-46). In: <http://periodicos.set.edu.br>. Consultado em 15/01/2016.