

UDZIWI



REVISTA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA

Ano VII, Número 26, Dezembro - 2016

Educativas. Educação. Ciência da
Políticas. Educação. Ciências da

Centro de Estudos de Políticas Educativas-CEPE



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

Alberto Graziano, Universidade Pedagógica, Moçambique
 Argenti 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 Paxé, 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, Universidade Pedagógica (Coordenadora da Equipa Técnica)
 Germano Diogo, Universidade Pedagógica
 Armando Machaieie, Universidade Pedagógica

Título: UDZIWI, Revista de Educação da Universidade Pedagógica

Publicação: Semestral

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

DISP. REGº/GABINFO-DEC/2008

ISSN: 2518-2242

Índice

Avaliação do interesse do aluno pela aprendizagem.....	8
<i>Isabel A. Hogueane</i>	
A representação cartográfica do espaço e sua importância no ensino da Ciências Sociais: O caso da 6ª e 7ª Classe do Ensino Básico	22
<i>Idolgy Ribeiro dos Santos Mabunda</i>	
Ensino da Literatura – um desafio para os professores de Língua Portuguesa em Moçambique	36
<i>Zito Macário Júlio</i>	
O drama psicossocial dos portugueses no (desconhecido?) Cancioneiro do Niassa: um olhar sobre os conteúdos da Língua Portuguesa.....	45
<i>Ângelo Américo Mauai</i>	
A interação entre os conhecimentos local e formal na extração artesanal de recursos minerais na comunidade de Namanhumbir	64
<i>Zacarias Milisse Chambe</i>	
Percepção do professor do Ensino Básico sobre o desenvolvimento profissional através do Saberes Locais... 78	78
<i>José Hélder Feliciano Chamo</i>	
Educação inclusiva: uma educação transversal e transdisciplinar	93
<i>Rosalina Zamora Jorge</i>	
Educação transpessoal: a busca pela integração.....	103
<i>Maria Aparecida Soares Pereira</i>	
Análise comparativa das políticas de educação em Moçambique e no Brasil: semelhanças e diferenças.....	122
<i>Cátia Torres Abú</i>	
Desafios para a Universidade no século XXI: um olhar sobre a Educação Superior.....	141
<i>Rudinei Barichello Augusti</i>	
Análise da dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas e sua relação com o aproveitamento pedagógico de Biologia - estudo de caso na Escola Secundária de Morrumbene.....	155
<i>Afonso F. Taela Munguambe & Armando Alberto Bimbe</i>	
Percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas	170
<i>José Chamuaita e Geraldo Deixa</i>	
Estudo didático – exploratório da Matemática envolvida na construção de palhotas em Xai-Xai	180
<i>Eduardo Generoso Tiago Macie</i>	
A Modernidade para Foucault.....	199
<i>Kelin Valeirão</i>	
Normas de publicação na Revista UDZIWI.....	213

Nota Editorial

Estimados leitores,

Apresentamos mais um número da Revista Udziwi - Revista de Educação da Universidade Pedagógica, sob responsabilidade do Centro de Estudos de Políticas Educativas (CEPE).

Como tivemos oportunidade de anunciar anteriormente, a partir de 2016 a Revista passou a ter uma periodicidade semestral.

Este número 26 apresenta um total de 14 artigos, de temáticas diversificadas, todas ligadas à educação.

O primeiro artigo, de Isabel A. Hogueane, intitulado "*Avaliação do interesse do aluno pela aprendizagem*" tem como objectivo compreender a avaliação que os professores fazem ao interesse do aluno pela aprendizagem. A autora conclui que os alunos não se interessam pela aprendizagem e só se preocupam com a nota classificatória que garante a transição para a classe seguinte, e não com a aquisição de conhecimentos, sugerindo a necessidade de se repensar nas práticas educativas, com vista a despertar o interesse do aluno pela aprendizagem.

O artigo "*A representação cartográfica do espaço e sua importância no ensino das Ciências Sociais: O caso da 6ª e 7ª Classe do Ensino Básico*", de Idolgy Ribeiro dos Santos Mabunda, visa analisar as representações cartográficas como recurso indispensável na aprendizagem significativa do espaço geográfico no ensino das Ciências Sociais, tentando desmistificar o seu uso, enquanto recurso técnico para a compreensão do espaço geográfico. O autor constata que os saberes geocartográficos, na disciplina de Ciências Sociais, são tratados de forma tradicional, positivista e conservadora pelos professores, utilizando-os apenas como meios ilustradores de um objecto geográfico, sugerindo que os conteúdos geocartográficos contidos nos programas da disciplina de Ciências Sociais têm que ser ministrados de forma sistematizada, recorrendo o professor à alfabetização cartográfica para que o aluno construa por si só o auto-conhecimento sobre o espaço geográfico e suas representações a partir do local onde vive.

O terceiro artigo, de Zito Macário Júlio, intitulado "*Ensino da Literatura – um desafio para os professores de Língua Portuguesa em Moçambique*", discute a problemática do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa, focalizando a responsabilidade que o professor tem para conciliar a literatura e a língua. O estudo conclui que o foco pelo ensino da gramática tradicional nas aulas de Português aumenta o medo de errar, tornando os alunos cada vez mais passivos.

Sugere que o professor de língua portuguesa deve ser, antes de tudo, o primeiro leitor, levando os alunos a desenvolverem habilidades de leitura através de actividades concretas, tais como, resumos, resenhas e debates de modo a estimular a aprendizagem da língua e das letras.

Ângelo Américo Mauai apresenta-nos o artigo intitulado "*O drama psicossocial dos portugueses no (desconhecido?) Cancioneiro do Niassa: um olhar sobre os conteúdos da Língua Portuguesa*", aproximando, na sua discussão, a História, a Literatura e a Sociedade, com tópicos teóricos sobre a relação entre a canção e poesia, contextualizando o então regime político de Portugal, numa análise do Cancioneiro do Niassa. O autor constata que durante o processo histórico de colonização, nem todos os homens portugueses compreendiam as razões de estarem a colaborar na guerra colonial, tendo a canção sido utilizada como expressão de sentimentos não só dos militares de Lunho, como também dos sentimentos de uma parte considerável da sociedade portuguesa.

O quinto artigo, intitulado "*A interacção entre os conhecimentos local e formal na extracção artesanal de recursos minerais na comunidade de Namanhumbir*", de Zacarias Milisse Chambe, revela-nos que no posto Administrativo de Namanhumbir, referência nacional do garimpo, os mineiros artesanais bem como autoridades comunitárias recorrem a curandeiros para receberem um preparo mágico-tradicional de modo a garantir, dos espíritos, protecção e sorte na extracção do ouro e rubi. O autor chama a atenção para a necessidade de se desconstruir esta mentalidade, pois incentiva uma corrida descontrolada pela busca do ouro e rubi e recrudescer as práticas criminais entre os garimpeiros de Namanhumbir.

O artigo de José Helder Feliciano Chamo "*Percepção do professor do Ensino Básico sobre o desenvolvimento profissional através do Saberes Locais*" tem como objectivo central analisar a percepção do professor sobre a contribuição dos saberes locais no desenvolvimento profissional no Ensino Básico. O autor considera que a postura reflexiva é fundamental para o professor e que a ênfase do desenvolvimento profissional circunscreve-se na melhoria da prática docente, através da promoção de situações de aprendizagem que garantam a satisfação social.

O sétimo artigo, da autoria de Rosalina Zamora Jorge, intitulado "*Educação inclusiva: uma educação transversal e transdisciplinar*", tem como objectivo discutir como pode ser atendida a diversidade de pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares e nas universidades públicas, na perspectiva transversal e transdisciplinar. A autora conclui que, para que a educação seja de facto inclusiva, numa perspectiva transdisciplinar e transversal, é necessário que sejam superadas as barreiras disciplinares através do conhecimento das

características individuais das pessoas que apresentam tais necessidades, mediante os cursos de formação de professores.

O artigo intitulado "*Educação transpessoal: a busca pela integração*" de Maria Aparecida Soares Pereira, apresenta uma proposta de educação transpessoal para a formação integral do educando. A autora defende que a educação transpessoal busca formar o indivíduo para encontrar a sua plenitude, integrando as suas várias dimensões, para que este indivíduo sinta-se unificado com o universo e conclui que, na escola, educadores e educandos podem desenvolver a dimensão transpessoal a partir dos recursos transpessoais dentro da transdisciplinaridade, nova abordagem metodológica que unifica as ciências a partir do diálogo e do conhecimento integrado.

Cátia Torres Abú, com o artigo "*Análise comparativa das políticas de educação em Moçambique e no Brasil: semelhanças e diferenças*", estuda as políticas de educação de jovens e adultos nos dois países, através de uma análise contextual, histórica e legal sobre as suas últimas reformas educativas e no que as mesmas têm afectado o desenvolvimento da educação. A autora conclui que a questão legislativa pode ser apontada como um dos principais problemas que os sistemas educacionais a nível global têm apresentado na actualidade e, embora Moçambique e Brasil tenham passado por períodos e dinâmicas sociais e históricas distintas, originando por isso, processos politico-educacionais igualmente distintos, os dois países possuem consideráveis pontos de inflexão.

O décimo artigo, de Rudinei Barichello Augusti, intitulado "*Desafios para a Universidade no século XXI: um olhar sobre a Educação Superior*", visa apresentar reflexões em torno dos desafios para a Universidade no Século XXI. O autor discute questões ligadas à indissociabilidade académica do ensino, pesquisa e extensão, assim como ao modelo de gestão universitária e ao compromisso da universidade com as interlocuções sociais, seja no âmbito teórico ou prático, potencializando o debate na intenção da resolução dos problemas sociais, políticos e económicos.

Afonso F. Taela Mungambe e Armando Alberto Bimbe, apresentam o artigo "*Análise da dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas e sua relação com o aproveitamento pedagógico de Biologia - estudo de caso na Escola Secundária de Morrumbene*", com o objectivo de analisar a dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas e relacioná-la com o aproveitamento pedagógico na disciplina de Biologia. Os autores concluem que a avaliação feita pelos professores nas respostas de questões abertas produz discrepâncias nos resultados, tendo-se registado uma dicotomia.

O décimo segundo artigo "*Percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas*" de José Chamuaita e Geraldo Deixa, visa compreender as percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas. Os autores constataam que os alunos não percebem as estratégias aplicadas pelos seus professores de Matemática no âmbito da avaliação e nem o objectivo da mesma; na compreensão dos alunos o importante é a obtenção de uma nota e as salas de aulas não reúnem condições adequadas para a aprendizagem. A tarefa da avaliação é dificultada devido ao elevado número de alunos por turma. Sugerem que os professores sejam criativos, formando pequenos grupos para a realização de tarefas, deixando de ser decisiva a avaliação sumativa no aproveitamento do aluno.

O artigo de Eduardo Generoso Tiago Macie "*Estudo didáctico - exploratório da Matemática envolvida na construção de palhotas em Xai-Xai*" faz a exploração didáctica da Matemática envolvida na construção de palhotas e liga as teorias apreendidas nesta disciplina com a prática. O autor conclui que, para além de uma boa fixação dos conceitos matemáticos explorados, o acto de construção ajuda os alunos a conhecerem os conceitos "etno" envolvidos e a ganharem subsídios para a edificação de pequenas palhotas que podem ser usadas para abrigar seus animais de estimação, tendo sido notória a facilidade existente de aliar as teorias apreendidas na disciplina de Matemática na escola com a prática.

O décimo quarto artigo, "*A Modernidade para Foucault*", de Kelin Valeirão, surge com a principal motivação de rerepresentar Foucault como um pensador do presente ao se mostrar profundamente inquietado com as questões relativas ao seu hoje e se entregar a penetrar a genealogia dos principais temas do homem ocidental, traçando minuciosamente as práticas sociais em sua descontinuidade histórica.

Deste modo apresentamos, de forma resumida, os catorze artigos que compõem este número da Revista.

Agradecemos a todos os autores por nos terem enviado os seus artigos para publicação.

Desejamos a todos os nossos leitores Festas Felizes e um Próspero Ano 2017.

Boa leitura a todos!

A Direcção

Avaliação do interesse do aluno pela aprendizagem

Isabel A. Hogueane¹

Resumo

Este estudo visa compreender a avaliação que os professores fazem ao interesse do aluno pela aprendizagem. Para a sua realização, utilizou-se a metodologia qualitativa, auxiliada pela técnica de análise de conteúdo das entrevistas feitas a doze professores do ensino secundário. Os resultados indicam que os alunos não se interessam pela aprendizagem, pois não se envolvem na aprendizagem; não realizam as tarefas escolares; não recuperam as matérias leccionadas na sua ausência; o que resulta no insucesso escolar e na baixa qualidade de aprendizagem. Para além disso, os dados revelam que os alunos só se preocupam com a nota classificatória que garante a transição para a classe seguinte e não com a aquisição de conhecimentos. Deste modo, os dados possibilitam sugerir que os pais, professores, directores e os demais envolvidos na comunidade escolar, repensem nas suas práticas educativas, com vista a despertar o interesse do aluno pela aprendizagem. Para tal, nas reuniões com os pais, os professores podiam reservar momentos de reflexão sobre as formas de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Palavras-chave: Avaliação, Interesse, Aluno, Aprendizagem.

Abstract

This study aims to understand students' interest in learning the assessments given by the professors. In order to achieve this, professors used a qualitative methodology, aided by the content analysis technique of interviews to teachers. The results indicate that students are not interested in learning because they do not engage themselves in learning; they do not do their homework; also do not retrieve the notes taught in his absence; resulting in failure and low quality of learning. Furthermore, the data shows that students only care about the pass mark that ensures the transition to the next class and not with the acquisition of knowledge. Thus, the data suggest that parents, teachers, principals and others involved in the school community, rethink in their educational practices in order to awaken student interest in learning. So, during meetings with parents, teachers could reserve moments of reflection on ways to inspire and motivate students in learning.

Key-words: Evaluation, Interest, Student, Learning.

Introdução

Nos últimos tempos, a qualidade de ensino no País tem constituído matéria de discussão a nível do Governo, dos académicos, dos pais, dos professores e da sociedade no geral. A título de exemplo, a Comunidade Académica para o Desenvolvimento (CADE) refere que,

a qualidade de ensino no país continua baixa, sendo que grande parte dos formados no ensino superior não satisfaz as necessidades do mercado principalmente na componente prática. A fraca qualidade de ensino no país tem origem nos primeiros anos de

¹ Docente da Universidade Pedagógica (UP) - Delegação de Maxixe. Doutoranda em Psicologia Educacional na UP.

escolaridade, se reflecte mais tarde no ensino superior e posteriormente no mercado de trabalho, onde os recém formados não têm demonstrado competências suficientes para desempenhar funções relacionadas com as suas áreas de formação (In:www.roscc.org.mz).

De acordo com o Exame Nacional 2015 da Educação para Todos (2015:20, 21,45), a baixa qualidade de ensino é causada pela falta de qualificação dos professores, má gestão escolar, falta de salas de aulas e de material didáctico.

Na mesma linha de análise, num estudo feito no contexto brasileiro sobre educação e interesse SASS e LIBA (2011:36) perceberam que, dentre os vários aspectos que influenciam a qualidade de ensino, os professores, apontam a falta de interesse dos alunos pelas aulas e pelas actividades escolares. Contudo, os alunos com falta de interesse pela aprendizagem, no futuro serão um grande problema para a sociedade, pois, a educação forma os futuros quadros que irão dirigir o futuro do seu país. Estando desinteressados, não poderão aprender, logo não estarão preparados para contribuir nas diversas áreas em que serão solicitados.

Assim, a necessidade de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no País, justifica a realização deste trabalho, centrado na compreensão da avaliação feita pelos professores moçambicanos ao interesse dos alunos. Deste modo, interessa estudar a avaliação dos professores sobre o interesse do aluno visto que, a análise das suas declarações poderá mostrar aquilo que os profissionais vivenciam e pensam sobre este fenómeno, e com base nisso sugerir algumas estratégias para despertar e/ou manter o gosto do aluno pela aprendizagem. Para tal, é necessário escutar os professores para descrever a sua percepção sobre o envolvimento do aluno na aprendizagem a partir da participação nas aulas, da realização das tarefas escolares, da sua percepção sobre a influência do interesse na aprendizagem com base na avaliação do sentimento do aluno pela escola, bem como identificar as formas de despertar o interesse do aluno pela aprendizagem baseando-se na experiência diária e naquilo que o professor pensa. Para tal, procurou-se compreender: Como, os professores moçambicanos avaliam o interesse do aluno pela aprendizagem? Como é que o interesse influencia na aprendizagem? Que factores podem contribuir para a falta de interesse do aluno pela aprendizagem? Quais as formas de despertar o interesse do aluno pela aprendizagem?

Para evitar ambiguidade na percepção desta reflexão importa esclarecer os conceitos de qualidade de ensino e interesse. A qualidade de ensino é definida de várias formas por diferentes autores, a título de exemplo PETERS e WATERMAN citados por TENÓRIO e LOPES

(2010:172) consideram que qualidade de ensino é excelência. Por sua vez, CROSBY citado pelos mesmos autores, define qualidade de ensino como sendo ausência de problemas. Com base nestas definições, pode-se inferir que em Moçambique a educação não tem qualidade, pois são vários problemas que assolam este sector, tais como o baixo rendimento escolar, a falta de condições de trabalho do professor, insuficiência de salas de aulas, número de carteiras exíguo, existência de alguns professores sem preparação psicopedagógica, entre outros.

De acordo com TENÓRIO e LOPES (2010:172), não existe qualidade absoluta, daí que a definição de qualidade é sempre parcial, correspondendo ao período ou contexto histórico da sociedade. Apesar desta parcialidade na definição da qualidade, os problemas que afectam a educação moçambicana vêm se arrastando ao longo das diferentes fases da história, tendo ao longo do quinquénio passado várias instituições implementado reformas curriculares que visavam, por um lado, o aumento da relevância do ensino em função das expectativas do mercado do emprego e, por outro, a melhoria da eficiência no processo de ensino-aprendizagem (MEC, 2006-2010/11:51).

Por seu turno, HERBART citado por SASS e LIBA (2011:35) refere que, o *“interesse é determinado pelo objecto e a excitação correspondente é realizada de acordo com a apresentação que o sujeito recebe dos objectos.”* Com isto percebe-se que, os conteúdos escolares e a forma como são apresentados aos alunos não despertam interesse, fazendo com que não tenham vontade ou desejo de aprender. Numa outra perspectiva, DORON & PAROT (2001:436) definem interesse como sendo a *“tendência ou disposição relativamente estável, orientada para diferente objecto, actividade ou experiência”*. Portanto, o interesse não se limita ao campo profissional, respeita igualmente as matérias escolares, os lazeres e as outras actividades extra-laborais. De um modo geral, com estas definições, percebe-se que interesse é a atracção que a pessoa sente por alguma coisa material ou espiritual.

Depois da descrição do problema, da justificativa, dos objectivos, bem como definição de alguns conceitos mais usados neste estudo, nas páginas que seguem apresenta-se a revisão da literatura, a metodologia, os resultados, a conclusão e sugestões.

A influência do interesse na aprendizagem

O interesse do aluno é que garante a assimilação da matéria (Dewey apud BERNARDINO, 2009: 4-9). Por isso, vários autores acreditam que sem interesse não há actividade, ou seja, não

ocorre aprendizagem, sendo preciso aliar o interesse do educando ao interesse dos conteúdos e aos objectivos da escola (SASS & LIBA, 2011:42).

Para tal, é necessário que o professor seja criativo e flexível, procurando fazer uma ligação entre os conteúdos escolares e a vida prática do aluno naquele contexto. Por isso, segundo Dewey apud BERNARDINO (2009:4-9), se não existir relação da matéria com a experiência do aluno, este poderá aprender mecanicamente devido à pressão dos pais e das normas da escola, mas esquece tudo logo após a realização da avaliação, ficando sem nenhum saber para a vida. Com o exposto, percebe-se o comportamento dos alunos que estudam para ter nota positiva e passar de classe sem se esforçarem em dominar os conteúdos leccionados.

Por seu turno, HALLWASS (2013:2) refere que, interesses fortes, cheios de emoção contribuem positivamente para boas interacções entre professores - alunos e aluno-aluno na aprendizagem e no desempenho académico, ajudando também a ultrapassar as dificuldades encaradas ao longo do processo. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem deve ser acompanhado de alegria e solidariedade, fazendo com que todos intervenientes participem eficazmente, pois uma pessoa contente tem maior desempenho na actividade que realiza.

Na sua análise, Dewey citado por SASS e LIBA (2011:12) refere que o interesse, não é determinado apenas pelo objecto, mas também por aquilo que está entre o sujeito e o objecto, ou seja, a atitude consciente sobre o objecto por meio de uma acção que o sujeito realiza sobre ele. Deste modo, a escola deve consciencializar ao aluno sobre a importância da aprendizagem de um certo conteúdo, tendo em conta as suas necessidades (SASS & LIBA, 2011:40). Assim, o professor deve procurar perceber a relação intrínseca que existe entre os conteúdos e o aluno, pois é dela que resulta a atenção do aluno (Ibid.). Para tal, o professor deve explorar as características do aluno para identificar as suas potencialidades, necessidades, bem como as dificuldades.

A necessidade que o indivíduo tem é que vai despertar nele o interesse e a acção por um certo objecto (Ibid:41). Contudo, o objecto apenas interessa ao sujeito se ajudar na solução das suas necessidades. Assim, se os conteúdos de ensino não estiverem ligados à vida prática do aluno, ou não contribuírem para a solução dos seus problemas, automaticamente não poderão despertar o seu interesse.

Causas da falta de interesse pela aprendizagem

Existem vários aspectos descritos por diversos autores como sendo causas da falta de interesse do aluno pela aprendizagem. A título de exemplo PEZZIN & SZYMANSK (s/d: s/p), identificaram as seguintes causas: a não reprovação; a ausência da família ou falta de interesse da família pela aprendizagem do aluno e a super protecção, falta de acolhimento, respeito e encorajamento pelos professores, mau humor dos professores, falta de ligação dos conteúdos com a vida prática do aluno, aulas não interessantes, professores impacientes e a possibilidade de não ter emprego no futuro. Como se pode compreender, todos os envolvidos no processo educativo, incluindo a sociedade no geral, manifestam certos aspectos negativos que influenciam para a falta de interesse do aluno pela aprendizagem.

Por seu turno, CARRON e CHÂU (2006:62) referem que, a falta de emprego, a falta de fé na escola como um instrumento de promoção social, e o sector informal que emprega muita gente sem qualificações académicas faz com que as pessoas não acreditem no valor da escola e, conseqüentemente, não se interessem pela aprendizagem. Pelo exposto pode-se inferir que, os alunos estudam para adquirir certificado que garante emprego e não para aquisição de conhecimentos que serão válidos em todas as esferas da vida. No entanto, a missão da escola é formar profissionais que possam produzir riqueza e recursos de vida para si, para os seus dependentes e para o país, auto-empregando-se e empregando outros moçambicanos (MEC, 2006:13).

Na mesma linha de discussão, CARRON e CHÂU (2006: 62) referem ainda que, a falta de qualidade das escolas é outro aspecto que influencia na falta de interesse pela aprendizagem, levando à desmotivação, abandono dos alunos e a insatisfação dos pais. Aliado a isto, a falta de material de ensino, o salário baixo, contribui para o descontentamento do professor, resultando no fraco desempenho. Ademais, a falta de prestígio social contribui para que o professor não se comprometa com a educação resultando na sua falta de interesse pelo trabalho, conseqüentemente a falta de interesse do aluno pela aprendizagem (Ibid.). Na verdade, uma pessoa trabalha bem quando estiver motivada, alegre e interessada, contrariamente ao que se verifica actualmente no processo de ensino e aprendizagem em Moçambique, em que aos professores são exigidos bons resultados sem condições favoráveis para tal.

Por seu turno, FONSECA e OLIVEIRA (2009: 24) acreditam que, a metodologia do professor, as dificuldades na percepção dos conteúdos, a forma de avaliação e os seus resultados influencia na falta de interesse do aluno pela aprendizagem. De facto, muitos professores

resistem às mudanças e continuam a aplicar a pedagogia tradicional, valorizando o método expositivo e a avaliação selectiva. Por vezes, o resultado da avaliação não corresponde ao desempenho, fazendo com que o aluno não se interesse pela aprendizagem. Ou seja, o aluno pode empenhar-se bastante, mas o professor não valoriza tal esforço porque não respondeu correctamente na prova ou teste.

Da mesma forma BERNARDINO (2009:6) aponta que, a falta de professores qualificados e de recursos materiais adequados para as aulas cria desinteresse do aluno pela aprendizagem. Na verdade, muitas escolas moçambicanas não reúnem condições de trabalho, havendo turmas que funcionam debaixo das árvores, professores que leccionam disciplinas diferentes da sua área de formação, alunos sem material didáctico, entre outras dificuldades.

Na visão de SASS e LIBA (2011:40), um dos erros cometidos pelos professores é de não explorar o interesse do conteúdo da aula para o aluno, pois nem todas as pessoas se interessam pelas mesmas coisas, uma vez que as coisas se tornam interessantes quando têm alguma ligação com as necessidades do indivíduo. Assim, os professores deviam explorar as necessidades dos alunos e associá-las ao que se pretende ensinar (Ibid.). Isto significa que, muitas vezes, os alunos não sabem porquê devem aprender certo conteúdo e que utilidade tem nas suas vidas, daí que não se interessam pelo assunto.

Formas de despertar o interesse do aluno pela aprendizagem

Para ajudar os alunos desinteressados a mudar de ideia, é necessária a motivação e um professor dedicado que crie um ambiente de conforto e bem-estar (JOSÉ, 2011: 191). De acordo com JÚNIOR (2005), os alunos motivados envolvem-se mais na aprendizagem e gostam de aprender. Para além disso, os motivos que levam o aluno a aprender contribuem para o seu maior ou menor envolvimento na aprendizagem (Ibid.). Como se pode notar, a motivação constitui a força motriz para a realização de qualquer actividade, bem como para a superação de qualquer dificuldade.

Por sua vez, VEIGA e NAVES (2005: 202) acreditam que, para despertar o interesse do aluno é necessário esforço, preparação e planificação do professor, de modo que a aula se torne agradável e atraente, fazendo com que o aluno queira aprender sempre. Na visão de JÚNIOR (2005), o sentimento de prazer aumenta o interesse do aluno pela aprendizagem. Desta forma percebe-se que, o professor é uma das bases do interesse do aluno, visto que o processo de ensino e aprendizagem está nas suas mãos.

Numa outra perspectiva CUNHA (2008: 91), refere que, a melhor forma de ganhar a atenção do aluno é o afecto, dado que, quando o aluno sente amor, carinho, respeito do professor, certamente terá vontade de aprender. Deste modo, o professor deve fazer com que a aula crie lembranças positivas na vida do aluno. De facto, qualquer actividade é bem sucedida quando a pessoa estiver feliz por sentir-se valorizada. Este valor, aumenta a auto-estima e, conseqüentemente, seu envolvimento na tarefa. Na visão de FERNANDES (2012), existe uma correlação entre o envolvimento do aluno na aprendizagem e o rendimento escolar. Isto significa que, os alunos mais envolvidos na aprendizagem apresentam melhores resultados escolares.

Além disso, para conquistar o interesse do aluno e melhorar a qualidade de ensino deve-se melhorar a avaliação, valorizando mais a formação em detrimento das notas (VEIGA & NAVES, 2005: 128). Na verdade, com base na avaliação formativa o professor acompanha o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, ajudando a melhorar cada vez mais. Logo, o domínio que o aluno vai adquirindo fará com que se sinta com capacidade para novos desafios. Contudo, a implementação da avaliação formativa é um desafio, pois muitos aderem a esta ideia, mas na prática nada acontece, limitando-se em discursos teóricos (PERRENOUD, 1999:17). Isto deve-se à falta de coerência entre as necessidades de formação e as políticas da educação. Para além disso, as políticas de emprego também estão retardando a avaliação formativa, pois o critério de selecção no mercado de trabalho é a nota mais elevada, deixando de fora as qualificações académicas (Ibid.).

Na mesma perspectiva JOSÉ (2011: 191) considera que, para conquistar o interesse do aluno é necessário que o professor estabeleça uma ligação entre o significado dos conteúdos, as experiências e as necessidades do educando, bem como a criação de condições materiais, físicas, sociais e intelectuais que levem o aluno a se empenhar na realização das actividades. Como se pode compreender, a escola deve estar ao serviço do aluno, desenvolvendo de forma harmoniosa as suas capacidades, habilidades e potencialidades, pois os indivíduos interessam-se por aquilo que os ajuda a resolver os problemas e dificuldades de suas vidas.

Contudo, algumas matérias podem parecer não interessantes na vida do aluno porque grande parte daquilo que se ensina é uma preparação para actividades que irá desenvolver no futuro. Deste modo, o professor deve dar esta explicação para o aluno não considerar que está a perder tempo e desvalorizar a aprendizagem.

Para além disso, a experiência da aprendizagem nos níveis anteriores contribui para o interesse nos níveis subsequentes (FONSECA & OLIVEIRA, 2009: 164). Assim, o interesse

possibilita que as pessoas afastem pensamentos desagradáveis e se esforcem em vencer barreiras ou dificuldades que possam encarar. Por essa razão, as aulas devem ser bem leccionadas, de modo a criarem bases de compreensão dos conteúdos dos níveis seguintes, pois cada nível é preparação para o grau seguinte. Assim, Dewey citado por BERNARDINO (2009: 5) refere que, o grande desafio que se coloca ao professor é descobrir as aptidões dos seus alunos, de modo a desenvolvê-las através dos materiais que irá colocar à sua disposição.

Portanto, grande parte dos problemas mencionados como sendo causadores do desinteresse pela aprendizagem, pode ser ultrapassada com boa vontade, dedicação, ética, profissionalismo e muita humanidade dos professores. Além disso, o envolvimento da família na vida educacional dos filhos, fará com que o aluno sinta apoio, afecto, carinho, atenção e respeito de ambos os lados, contribuindo para elevar o seu interesse pela aprendizagem (PEZZIN & SZYMANSK, s/d: s/p). Pelo exposto, fica claro que o interesse do aluno depende do valor que a família atribui a escola e da importância que o professor atribui ao processo de ensino e aprendizagem.

Metodologia

Na realização deste estudo seguiu-se a metodologia qualitativa. Para a recolha dos dados utilizou-se a entrevista semi-estruturada, aplicada individualmente numa amostra de 12 professores secundários. Neste trabalho optou-se pelo ensino secundário, pois, é suposto que o aluno deste nível já desenvolveu o gosto pela aprendizagem no primário, estando mais curioso e interessado em aprender para atingir outros níveis subsequentes como, por exemplo, a universidade. Na tentativa de facilitar a recolha e análise dos dados, as perguntas relacionadas foram organizadas em quatro dimensões. A definição do número e a nomeação das dimensões resultou da percepção, obtida a partir da literatura, sobre as manifestações do interesse do aluno pela aprendizagem. A análise dos dados baseou-se na técnica de análise do conteúdo das respostas à entrevista. Para tal, priorizou-se a síntese das respostas feita a partir da ideia central em cada uma das questões colocadas.

Resultados e análise

Neste tópico, apresenta-se descritivamente os dados, tentando interpretá-los, procedendo para tal à sua análise e discussão.

Na dimensão I, “*participação nas aulas*” que corresponde às questões “ os seus alunos participam activamente nas aulas? Como? O que fazem quando perdem uma aula ou uma

avaliação?” Os dados indicam que os entrevistados são unânimes em afirmar que os alunos não interagem com os professores; são tímidos; passivos; não questionam; limitam-se a escutar o professor. Os dados revelam ainda que, mesmo quando o professor pergunta, são poucos os que respondem e sempre os mesmos. Ademais, os professores referem que, quando os alunos faltam às aulas e/ou avaliações não justificam e nem se preocupam em recuperar o que perderam.

Com esta informação percebe-se que os alunos são indiferentes à aprendizagem e adoptam uma aprendizagem mecânica. Contudo, a nova pedagogia defende que o aluno deve ser sujeito activo e participativo, interagindo com o professor na construção do conhecimento, e não um simples consumidor. Por seu turno, o professor é visto como orientador, um guia que indica os caminhos que o aluno deve seguir para construção do seu conhecimento. Para tal, é necessário esforço, preparação e planificação do professor, de modo que a aula se torne agradável e atraente, fazendo com que o aluno queira aprender (VEIGA & NAVES, 2005: 202).

Ainda nesta linha de análise, fica-se com a sensação de que as metodologias de ensino utilizadas pelos professores não favorecem a participação do aluno, pois deviam ser previstas tarefas específicas que obriguem o aluno a contribuir, interagindo com o professor e com os colegas. De facto, muitos professores resistem às mudanças e continuam a aplicar a pedagogia tradicional, dando maior relevo ao método expositivo, sem criar momentos para intervenção do aluno.

Em relação à dimensão II, “*envolvimento na aprendizagem*”, correspondente às perguntas “Como é que os alunos se envolvem na aprendizagem? Realizam as tarefas escolares recomendadas? Quando não conseguem resolver sozinhos ou quando têm falta de material, o que fazem?” os resultados indicam que 8 professores referem que, os alunos não se envolvem na aprendizagem; não fazem os trabalhos escolares, excepto os que têm fins classificativos, não procuram ajuda nas actividades que enfrentam dificuldades. Esta informação revela que o aluno não se envolve na aprendizagem, preocupa-se com a nota classificatória para passar de classe. No entanto, FERNANDES (2012) refere que, existe uma correlação entre o envolvimento do aluno na aprendizagem e o rendimento escolar. Isto significa que, os alunos envolvidos na aprendizagem apresentam melhores resultados escolares, enquanto os menos envolvidos apresentam resultados baixos. Por isso, para conquistar o interesse do aluno e melhorar a qualidade de ensino deve-se melhorar a avaliação, valorizando mais a formação em detrimento das notas (VEIGA & NAVES, 2005: 128).

Importa realçar que, ainda nesta dimensão, os outros 4 professores explicam que os alunos envolvem-se nas actividades desportivas e culturais. Com este discurso, compreende-se que, os alunos envolvem-se nas actividades mais práticas e “vivas.” Por esta razão, os professores deviam explorar aquilo que os alunos gostam de fazer e tomarem como base na escolha da metodologia e do material didáctico, de modo que as aulas se tornem mais práticas e atraentes, despertando o interesse do aluno, pois, o sentimento de prazer aumenta o interesse do aluno pela aprendizagem (JÚNIOR, 2005).

No que tange à dimensão III, “*sentimento pela aprendizagem,*” correspondente às questões “Os seus alunos gostam de aprender? Os seus alunos mostram interesse pela aprendizagem? Se não se interessam, quais são as causas?” as respostas dos professores revelam que, existe um menor número de alunos que gosta de aprender, mas o grosso não se interessa e não gosta de aprender, apenas vai à escola para cumprir com a exigência dos pais. Estes depoimentos fazem notar que, qualquer pessoa faz melhor aquilo que gosta e desaplica-se naquilo que não gosta. Na mesma perspectiva de análise, Dewey citado por BERNARDINO (2009: 4-9) acredita que, o aluno que aprende devido à pressão dos pais e das normas da escola esquece tudo logo após a realização da avaliação, ficando sem nenhum saber para a vida. Deste modo, o professor é solicitado a despertar o interesse do aluno, valendo-se das suas metodologias e da sua experiência profissional.

Além disso, os discursos dos entrevistados apontam que os alunos não se interessam pela aprendizagem porque os encarregados não acompanham a vida escolar dos filhos; existe uma concepção de que mesmo estudando não haverá emprego; os alunos têm muitas actividades caseiras ficando sem espaço para as tarefas escolares; os alunos já perceberam que nas classes sem exame não se reprova; os professores não se empenham no seu trabalho alegando que o currículo facilita a aprovação de todos; os directores cobram percentagens elevadas de aprovação para manterem-se por muito tempo na chefia. De facto, as causas da falta de interesse do aluno pela aprendizagem mencionadas pelos professores coincidem com a maior parte das indicadas pela literatura e descritas na fundamentação teórica deste trabalho. Todavia, a percentagem elevada exigida pelos directores para se manterem na chefia é um aspecto novo e que associa-se ao valor atribuído à classificação quantitativa em detrimento da qualitativa. Ainda por cima, a necessidade de manter-se no poder, por parte de alguns directores, aliada à avaliação quantitativa do seu desempenho, prejudica a aprendizagem dos alunos, pois segundo os entrevistados, com a exigência dos directores, os professores sentem-se obrigados a deixarem passar alunos que não

reúnem competências exigidas nessa classe. Este é um facto bastante preocupante, porque o país terá estatísticas elevadas de pessoas alfabetizadas, mas que não contribuem em nada devido à sua falta de qualificações, retardando cada vez mais o desenvolvimento técnico-científico, económico e social. Muito embora, VEIGA (2005) acredite que, a escola deve valorizar mais a avaliação formativa (qualitativa) em detrimento das notas quantitativas. Para além de que, a escola deve estar ao serviço do aluno, desenvolvendo de forma harmoniosa as suas capacidades, habilidades, potencialidades, e não promover educandos sem competências. Na mesma linha de pensamento PERRENOUD (1999:17) considera que, a implementação da avaliação formativa é um desafio, pois muitos aderem a esta ideia, mas na prática nada acontece, limitando-se em discursos teóricos.

Por fim, na dimensão IV, “*como despertar interesse*”, relativa às perguntas “o que faz para superar a falta de interesse do aluno? Para além do que faz, o que mais deve ser feito para despertar o interesse do aluno?” 10 interlocutores envolvidos na pesquisa referem que “conversam com os alunos sobre a importância da escola para a vida, mostrando exemplos de pessoas que sofrem por não terem estudado.” De forma similar, 2 dos elementos da amostra relatam que, para despertar interesse procura “ser mais amigo dos alunos”. Estes dados revelam que, os professores estão conscientes da necessidade de envolverem-se mais com os seus alunos como forma de despertar interesse pela aprendizagem, embora nem sempre o façam, olhando para os depoimentos da dimensão III, segundo os quais “os professores não se empenham no seu trabalho,” facto que deve ser melhorado pelos mesmos. Na mesma linha de pensamento dos professores, CUNHA (2008: 91) refere que, a melhor forma de ganhar a atenção do aluno é o afecto, pois, quando o aluno sente o amor, o carinho e a disponibilidade do professor em ajudá-lo, certamente terá vontade de aprender.

Conclusão e sugestões

A partir do estudo feito constatou-se que, maior parte dos alunos não se interessa pela aprendizagem, visto que ficam indiferentes nas aulas, não interagem com os professores, mesmo quando são questionados. Para além disso, os alunos não justificam as faltas e nem se preocupam em recuperar matérias e testes dados na sua ausência.

Verificou-se ainda que, por causa da falta de interesse, o aluno não se envolve na aprendizagem, preocupando-se apenas com a nota classificatória para passar de classe, sem reunir as competências exigidas para tal.

Os dados apontam também que, os alunos não se interessam e por isso não gostam de aprender, apenas frequentam a escola por obrigação dos pais, contudo, envolvem-se nas actividades desportivas e culturais. Notou-se igualmente que, as causas da falta de interesse, indicadas pelos professores coincidem com as descritas na literatura, nomeadamente, a não reprovação; a ausência da família ou falta de interesse da família pela aprendizagem do aluno e a super protecção, falta de acolhimento, respeito e encorajamento pelos professores, mau humor dos professores, falta de ligação dos conteúdos com a vida prática do aluno, aulas não interessantes, professores impacientes, a possibilidade de não ter emprego no futuro. Porém foi mencionado um aspecto novo que faz referência à percentagem alta exigida pelos directores para se manterem na chefia, como algo que influencia negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

De um modo geral, a falta de interesse influencia o insucesso escolar dos alunos e, consequentemente, a baixa qualidade de ensino no país.

Assim, os dados das entrevistas possibilitam sugerir que os pais, professores, directores e os demais envolvidos na comunidade escolar, repensem nas suas práticas educativas, com vista a despertar o interesse do aluno pela aprendizagem.

Por isso, é necessário que a escola e a família estejam cada vez mais unidas na mesma causa, a educação de qualidade. Para tal, nas reuniões com os pais, os professores podiam reservar momentos de reflexão sobre as formas de despertar o interesse dos alunos pela aprendizagem.

Além disso, é importante que os pais e os professores conversem com os educandos sobre a importância da aprendizagem na vida individual e na sociedade.

Sugere-se também que, os directores apostem nos resultados qualitativos e incentivem os professores a pautarem pela avaliação formativa, porque garante a formação do aluno.

Por fim, há necessidade dos técnicos de educação definirem critérios qualitativos para avaliação do desempenho dos directores, de modo que sejam apresentados resultados reais do trabalho desenvolvido nas escolas.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- BERNARDINO, E. A. O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira. *Revista Travessia*. [online] Disponível na internet via correio electrónico: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3291>. Vol. 3, No 1.2009. Arquivo consultado em 17 de Setembro de 2015.
- CARRON, G. & CHÂU, T.N. *A qualidade das escolas primárias em diferentes contextos de desenvolvimento*. Maputo, UDEBA, 2006.
- CUNHA, A.E. *Afecto e aprendizagem, relação de amorosidade e saber na prática pedagógica*. Rio de Janeiro, Wak, 2008.
- DIAS SOBRINHO, J. & BALZAN, N. (orgs). *Avaliação institucional: teoria e experiencias*. 2 ed. São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- DORON, R. & PAROT, F. *Dicionário de Psicologia*. Lisboa, Climepsi Editores, 2001.
- FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa, Texto Editora, 2005.
- FERNANDES, H. M. R. *Envolvimento do aluno na escola, um estudo em escolas de São Miguel*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Ponta Delgada, Universidade de Açores, 2012.
- FONTANA, D. *Psicologia para professores*. 2. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2002.
- FONSECA, V. & OLIVEIRA, J. *Aptidões Psicomotoras e de aprendizagem*. Lisboa, Ancora Editora, 2009.
- HALLWASS, L. C. L. Relações entre interesses e aprendizagem na educação a distância. *Revista Aprendizagem em EAD*. [online] Disponível na internet via correio electrónico: <http://www.portalrevistas.ucb.br/index.php/raead>. Vol. 2, Taguatinga, Novembro de 2013. Arquivo consultado em 20.09.2015.
- JOSÉ, E. S. de São. A necessidade de despertar nos alunos interesse pelo estudo de língua inglesa nos dias actuais. *Revista de Estudos Linguísticos*. [online] Disponível na internet via correio electrónico: <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/221>. Vol. 1 - Nº 1 - Janeiro a Junho de 2011. Arquivo consultado em 20.08.2015.

- JÚNIOR, I. M. S. *O envolvimento do aluno no processo de ensino-aprendizagem durante a realização de actividades experimentais*. Tese de Pós-Doutoramento em Química. Universidade Federal de São Carlos, 2005.
- LOPES, J. & SILVA, H. S. *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa, LIDEL-Edições Técnicas, 2012.
- LUCKESI, C. *Avaliação de aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo, Cortez Editora, 2011.
- MEC. *Plano Estratégico de Educação e Cultura, 2006-2010/11*. Maputo, MEC, 2006.
- 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.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PEZZIN, C. C. & SZYMANSK, M. L. S. *Falta de desejo de aprender: Causas e Consequências*. In: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/853-2.pdf>. Arquivo consultado em 24.09. 2015.
- ROSSIT, R. & STORANI, K. (orgs). *Avaliação nos processos educacionais*. São Paulo, Editora UNIFESP, 2010.
- SASS, O.& LIBA, F. R. T. Interesse e a educação: conceito de junção entre a psicologia e a pedagogia. *Imagens da Educação*. [online] Disponível na internet via correio electrónico: <http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/13302>. V. 1, n. 2, PUC - São Paulo, 2011. Arquivo consultado em 20.09.2015.
- TENORIO, R & LOPES, L. *Avaliação e gestão: teorias e práticas*. Salvador, Edufba, 2010.
- VEIGA, L. & NAVES, M.(org). *Currículo e avaliação na educação superior*. São Paulo, Junqueira e Morin, 2005. In: <http://www.rosc.org.mz>. Arquivo consultado em 06.05.2015.
- www.rosc.org.mz

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

Idolgy Ribeiro dos Santos Mabunda²

Resumo

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

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

Abstract

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

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

1. Introdução

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

² Mestre em Educação/Ensino de Geografia pela UP, Docente da UP-Gaza.

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

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

Na 6ª e 7ª classe os conteúdos geográficos fazem parte da disciplina de Ciências Sociais. Estes conteúdos permitem que o aluno adquira conhecimento sobre a representação de objectos em plantas, maquetes, caixa de areias, mapas, entre outros.

É neste contexto que o presente artigo analisa em que medida as representações cartográficas constituem um recurso indispensável na aprendizagem significativa do espaço geográfico no ensino das Ciências Sociais.

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

Para a recolha de dados usamos, a entrevista aos professores, questionários aos professores e alunos e observamos as aulas.

2. Cartografia e a representação do espaço geográfico

2.1. Evolução histórica da representação cartográfica

2.1.1. Na Antiguidade

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

Estudos realizados principalmente por historiadores e arqueólogos têm revelado muitos exemplos de representações cartográficas, concretamente os mapas que nos foram deixados por civilizações antigas. É o caso, por exemplo, do mapa de Çatal Höyük, considerado actualmente o mapa mais antigo já encontrado. Sua elaboração data de aproximadamente 6.000 a.C. e foi

descoberto numa escavação arqueológica realizada em 1963 na região centro-ocidental da Turquia. *“Esse mapa apresenta semelhança com as actuais plantas das cidades modernas, entretanto, sua finalidade parecia totalmente diferente, uma vez que foi encontrado junto a um santuário e provavelmente tinha como função servir a alguma espécie de ritual”* (HARLEY 1991: 5)

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

2.1.2. Na Idade Média

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

2.1.3 Na Época Contemporânea

A visão moderna da Cartografia traz enfoque a relação entre o usuário e construtor do mapa. Quer dizer, o processo cartográfico, nesta visão, para além da preocupação com a realização do mapa, está significativamente presente a preocupação com o usuário final ao qual o mapa se destina.

Deste modo *“a Cartografia se preocupa actualmente com o usuário do mapa, com a mensagem transmitida e com a eficiência do mapa como elemento transmissor de informação”* (SIMIELLI, 1986: 20).

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

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

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

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

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

A proposta da autora pode ser assim resumida:

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

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

Nestes dois últimos níveis, a proposta de ensino da Cartografia baseia-se em dois eixos: trabalhar com produtos cartográficos já elaborados (mapas, cartas, plantas) e com imagens

tridimensionais e bidimensionais (maquetes, croquis e mapas mentais). No primeiro eixo, o objectivo é tornar o aluno um leitor crítico e, no segundo, formar o aluno mapeador consciente.

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

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

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

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

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

Nesta fase a criança denota um alto nível de abstracção,

Estruturalmente, pode agora afirmar-se que as representações do espaço que a criança elabora se assemelham já a verdadeiros mapas, tanto mais que ela parece ter consciência dos problemas que se colocam a propósito da localização e orientação, da escala e da própria representação sobre um plano, afinal os elementos que se considera

como pré-requisitos para uma correcta elaboração e leitura de mapas (ALEXANDRE e DIOGO, 1990: 81).

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

3. Os conteúdos geocartográficos no Ensino Básico na disciplina de Ciências Sociais em Moçambique

3.1. A disciplina das Ciências Sociais no Ensino Básico

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

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

No 2º ciclo, o tratamento de alguns temas de Ciências Sociais, particularmente os de Geografia, são abordados na disciplina de Ciências Naturais. Os temas iniciados no 1º ciclo têm a sua continuidade neste nível, com um grau de exigência cada vez maior. A partir da 4ª classe, as Ciências Sociais são tratadas como uma disciplina, contudo mantém-se a transversalidade como princípio básico destas ciências. A abordagem sobre as noções do tempo e espaço vão-se alargando, começando pelo tempo e espaço próximo do aluno para o mais distante. Entretanto, a aprendizagem parte pela noção de espaço da província, alargando-se para o estudo do país na 5ª classe.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Resultados e discussão

4.1. Resultados e discussão do inquérito dos professores

Os resultados aqui apresentados e analisados surgiram da aplicação de entrevista aos professores que leccionam a disciplina de Ciências Sociais e da observação das aulas, para compreender como se efectua o uso das representações cartográficas na sala de aula.

Para o efeito, foram questionados 10 professores das 10 escolas que participaram na pesquisa. O questionário buscava fundamentalmente, saber, sobre o uso das representações cartográficas na sala de aula.

Dos 10 professores, em relação ao nível profissional, 3 estão a frequentar o nível superior e 7 têm o nível médio.

Diante do exposto, nota-se que os professores que estão a frequentar o nível de Licenciatura muitos deles não estão a fazer cursos direccionados a trabalhar com os conteúdos específicos das Ciências Sociais. Dos professores que têm o nível médio, a maior parte deles vem do Instituto de Magistério Primário (IMAP), que é uma instituição habilitada na formação de professores para o Ensino Básico.

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

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

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

e

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

Quando questionamos sobre a frequência do uso das representações cartográficas na sala de aula, 4 responderam em todas as aulas onde o uso é necessário e 6 só nas aulas onde dispõem de recursos cartográficos adequados.

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

Quando questionamos sobre os conteúdos cartográficos considerados importantes para a compreensão do espaço geográfico que os professores tinham dificuldades em trabalhar na sala de aula, verificamos que 6 professores pesquisados apresentaram dificuldades em trabalhar com as coordenadas geográficas; 7 em ensinar aos alunos o uso de escalas cartográficas; 2 em ensinar legendas e 1 em trabalhar com orientação.

As causas das dificuldades são várias, nomeadamente, a questão de formação, a maior parte dos professores pesquisados tem o nível médio e ao longo da sua formação não tiveram Cartografia como disciplina, onde teriam apreendido esses conteúdos. Quer dizer o professor não ensina porque não aprendeu.

Para os professores, os alunos também têm grandes dificuldades em assimilar alguns conteúdos, entre eles a localização (60%); apresentam dificuldade ou não sabem ler o mapa (70%); apresentam dificuldades em trabalhar com escalas cartográficas (50%) e 10 % têm dificuldades na orientação.

A dificuldade por parte dos alunos nestes conteúdos nos deixa bem claro uma certa exclusão relativamente a localização, leitura e interpretação do mapa e no trabalho com escalas, entretanto remete a escola o desafio de cumprir a função de incluir os alunos no contexto de aquisição de noções que permitem a percepção e representação do espaço.

Ainda pelos dados apresentados, 7 professores pesquisados responderam que não estimula os seus alunos a elaborar mapas. Apenas 3 afirmaram que incentivava seus alunos a estudar com ajuda de mapas com a finalidade de representar um assunto estudado. Entretanto 1 professor afirmou usa-los para representar resultados de uma pesquisa de campo e 5 que estimulava para desenvolver a capacidade dos alunos.

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

4.2. Resultados e discussões do inquérito dos alunos

Para este efeito, foi aplicado um exercício relacionado aos conteúdos geocartográficos aos alunos da 7ª classe das escolas seleccionadas para a pesquisa. Os exercícios visavam procurar saber dos alunos até que ponto os conteúdos cartográficos apreendidos na 6ª classe no momento que eles começaram seriamente a tratar destes assuntos contribuem e são aplicados na análise e representação do espaço geográfico.

Quando questionamos aos 30 alunos a importância da representação cartográfica na disciplina de Ciências Sociais, a maioria dos alunos (80%) respondeu que a representação cartográfica era importante na localização do nosso país e de outros no mundo. Neste caso percebe-se que os alunos entendem que a representação cartográfica tem a função de localizar os lugares no planeta. A representação cartográfica possibilita ao aluno perceber e criticar a sua realidade quotidiana. Através da representação cartográfica, o aluno aprende a localizar, perceber a dinâmica dos fenómenos, as características físicas, económicas, sociais e humanas do espaço.

Ao questionarmos aos alunos se o professor tem utilizado mapas e globos nas aulas de Ciências Sociais, 100% responderam que sim, dos quais 80%, afirmou que utilizava poucas vezes e 20% tem utilizado com frequência o mapa e o globo nas aulas de Ciências Sociais. A maior parte dos alunos (80%) afirmou que na sala de aula poucas vezes os professores usam os recursos cartográficos, isto mostra que a abstracção prevalece.

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

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

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

Solicitamos aos alunos que indicasse os nomes das linhas imaginárias que dividem o globo terrestre, 60% indicou-os correctamente, 30% não acertou e 10% não deu nenhuma indicação. As coordenadas geográficas são referenciais de localização que foram definidos a partir da observação dos astros. Estes foram construído historicamente, resultando da necessidade de cada vez mais seguramente determinar a localização, tanto ao elaborar mapas, quanto durante as navegações.

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

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

4.3. Resultados e discussões das aulas observadas

Foram observadas 4 aulas, sendo duas em cada classe (2 aulas na 6ª classe e 2 na 7ª classe) com objectivo de analisar como tem sido o uso das representações cartográficas nas aulas de Ciências Sociais no EB.

Os objectivos de ensino eram maioritariamente do domínio cognitivo, mas houve momentos de desenvolvimento afectivo, quando o professor quis saber dos alunos qual era a importância da orientação (pontos cardeais).

Foi constatado que durante a observação das aulas que os professores não usavam os mapas ou outras representações cartográficas durante a aula e não orientavam os alunos a produzirem os croquis ou mapas, o que, a constituir uma prática rotineira daqueles profissionais, pode constituir um entrave à aquisição de habilidades-chave para o desenvolvimento normal do aluno, no que se refere à educação cartográfica.

5. Conclusão

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

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

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

Bibliografia

- ALEXANDRE, Fernando e DIOGO, José. *Didáctica da Geografia: Contributos para uma educação ambiental*. Lisboa, Texto Editora, 1990.
- ALMEIDA, R. D. de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 4. ed. São Paulo, Contexto, 2006.
- _____. *Cartografia escolar*. Brasília, MEC/SED, 2003.
- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 5. ed. São Paulo, Contexto, 2001.

- ALMEIDA, Rosângela Doin de; PASSINI, Elza Yasuko. *O espaço geográfico: ensino e representação*. 15. ed. São Paulo, Contexto, 2006.
- CALLAI, Helena Copetti. "A geografia no ensino médio". In: *Terra Livre – As transformações do mundo da educação – geografia, ensino e responsabilidade social*. São Paulo, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1999.
- _____. (org.) et al. *O ensino em estudos sociais*. 2. ed. Ijuí, Unijuí, 2002.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. "Apreensão e compreensão do espaço geográfico". In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org). *A Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre, AGB, 1999.
- DUARTE, Paulo Araújo. *Fundamentos de cartografia*. Florianópolis, Editora da UFSC, 2002.
- HARLEY, J. B. *A Nova História da Cartografia*. São Paulo, UNESCO, 1991.
- INDE/MINED. *Programa do ensino básico-III ciclo*. Maputo, INDE/MINED, 2008.
- _____. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, INDE/MINED, 2003.
- SIMIELLI, Maria Ramos. *O Mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia do 1º Grau*. Tese de Doutorado. São Paulo, FFLCH/USP, 1986.
- SOUZA, J.R; KATUTA, A. M. *Geografia e conhecimentos cartográficos: a cartografia no movimento da renovação da geografia brasileira e a importância de uso de mapas*. São Paulo, UNESP, 2001.
- _____. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Alessandri et al (Org.), *A Geografia na sala de aula*, 8. ed. S. Paulo, Contexto, 2007.
- NAISH, Michael. Mental development and the learning of Geography. In: *New Unesco source book for Geography teaching*. Norman Graves, Londres, 1982

Ensino da Literatura – um desafio para os professores de Língua Portuguesa em Moçambique

Zito Macário Júlio³

Resumo

Este artigo discute a problemática do ensino de literatura nas aulas de língua portuguesa, focalizando a responsabilidade que o professor tem para conciliar a literatura e a língua nas aulas. A pesquisa objectiva desenvolver estratégias que possam ajudar os professores de língua portuguesa no ensino da literatura e da língua. Os reflexos desse problema são actualmente evidentes na falta do gosto pela leitura, o que acelera a fraca qualidade de ensino no país. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica coadjuvada com a experiência docente nas práticas pedagógicas do português em muitas escolas integradas. O estudo conclui que o foco pelo ensino da gramática tradicional nas aulas de português aumenta o medo de errar, tornando os alunos cada vez mais passivos. Para tal, o professor de língua portuguesa deve ser, antes de tudo, o primeiro leitor, pois, desta forma poderá levar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura através de actividades concretas tais como resumos, resenhas e debates de maneiras a estimular a aprendizagem da língua e das letras.

Palavras-chave: Ensino de literatura, Língua portuguesa, Desafio, Moçambique.

Abstract

This paper puts in doubt the teaching of literature during portuguese classes, focusing the responsibility of the teachers to conciliate literature and language teaching. The research objectify to develop strategies to help portuguese teachers on language and literature teaching. Actually, this problem is reflected on lack of reading that affects the education quality in the country. It's about a bibliographical research helped with the personal experiences as a lecture, during the students' traineeship. The research concluded that teaching a language focused on traditional grammar method, increases on students mind the fear of committing a foul, making them more passive. To avoid it, teachers must be the first readers and develop activities such as summaries, descriptions, debates to stimulate the language and letters learning.

Key-words: Literature teaching, Portuguese language, challenge, Mozambique.

1. Introdução

“Ensino da Literatura – um desafio para os professores de Língua Portuguesa em Moçambique” é um artigo que discute a problemática do ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa, com o objectivo de desenvolver estratégias que possam ajudar os professores no ensino da literatura e da língua de forma integrada. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica coadjuvada com as experiências pessoais na área docente, no processo de acompanhamento de estágios pedagógicos dos estudantes universitários do Curso de Licenciatura em Ensino de Português, às escolas integradas – local onde o problema foi levantado.

³ Docente de Literatura na Universidade Pedagógica de Tete – Moçambique, Mestre em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

Em Moçambique a literatura é ensinada na disciplina de português, cabendo ao professor da disciplina a melhor metodologia para a selecção dos conteúdos. Deste modo, o professor tem que enfrentar a difícil missão de ensinar, primeiro, a língua que para muitos alunos é língua segunda, e, por último, percorrer o tenebroso caminho das letras. Desta feita, na selecção dos conteúdos, em muitos casos, os professores preferem privilegiar o ensino da gramática tradicional cujos conteúdos já vêm previamente expostos no livro do aluno, tornando as aulas mais voltadas para a memorização de regras gramaticais, deixando um vazio na componente de formação reflexiva do aluno, que pode ser adquirida num contexto de aula integrada com a literatura. Os resultados desse problema são actualmente notórios nos graduados de diferentes níveis de ensino: falta do gosto pela leitura, dificuldades na escrita e na construção de discurso coerente, quer ao nível oral quer escrito.

Para inverter o problema, os professores não se devem limitar ao ensino das regras do funcionamento da língua (Gramática Tradicional), devem sim ensinar, de forma integrada a gramática tradicional bem como a gramática descritiva e reflexiva. Para tal, o professor de português deve ter a capacidade de seleccionar conteúdos e/ou actividades que estimulem o desenvolvimento de habilidades de leitura tais como os resumos, as resenhas e os debates.

2. Contextualização

Moçambique é um país que se viu obrigado a adoptar a língua portuguesa como a língua oficial, com a Independência em 1975. Primeiro, porque era a única língua grafada que o país dispunha naquela época, ainda que lembrasse as mágoas do sistema colonial. Segundo, porque o país precisava, com urgência, encontrar uma língua que servisse de elo de ligação entre os Moçambicanos, tendo em conta a diversidade étnica e linguística de que o país é rico. Assim, a língua portuguesa ganhava o seu protagonismo de língua oficial, num território em que menos de 25% da população falava a língua portuguesa. Volvidas duas décadas, tendo em conta os dados do censo de 1997, 39,6% de moçambicanos falam a língua portuguesa como L2. Segundo Feliciano Chimbutane⁴, o número de falantes de português em Moçambique cresceu consideravelmente, passando nos últimos 35 anos de 24% para 50% em todo país.

⁴ Em uma entrevista à LUSA, Feliciano Chimbutane, docente da UEM, frisou que “em 40 anos de Independência o país fez mais pela expansão da língua portuguesa do que o Estado português em todo período de colonização, assinalando uma gradual “apropriação” pelos moçambicanos.” Informação disponível em <http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/recreio-e-divulgacao/37812-academico-feliciano-chimbutane-mocambique-fez-mais-pela-lingua-portuguesa>, consultada em 10/09/2015, às 4:35h da manhã.

Ora, no Sistema Nacional de Ensino, a língua portuguesa é a língua de ensino, ou seja, a criança é iniciada em português, desde o seu primeiro dia em que entra em contacto com o ensino formal. É com esta língua (portuguesa) que ela deve pensar, agir e comportar-se no meio em que está inserida. Desta feita, o futuro desta criança dependerá, grosso modo, da maneira como os professores a ensinaram, eis a responsabilidade dos professores de língua portuguesa na construção de um futuro cidadão íntegro e munido de uma cosmovisão sobre as normas básicas de convivência na sociedade. Estas competências só podem ser adquiridas se o ensino da língua portuguesa estiver bem articulado com a literatura. Mas o que se nota em muitos casos, o ensino da literatura nas escolas moçambicanas não tem merecido atenção especial dos professores, sendo que grande parte dos textos literários presentes no livro didático, se são trabalhados, o são de forma isolada do contexto e o seu uso fica restrito apenas para o estudo de questões gramaticais. Segundo Ludmilla da Silva (2013:8), *“assumindo essa postura, a escola acaba por desvincular o prazer da leitura do texto literário, tornando-o apenas um subterfúgio para o ensino de questões gramaticais ou como um género textual, modelo a ser seguido para a escrita de outros textos”*. Desta feita, os fragmentos de textos que aparecem no livro do aluno não têm sido aproveitados para uma análise/interpretação exaustiva, que sirva para alargar o horizonte de conhecimento da língua do aluno, ocorrendo a “morte” do texto.

No ensino secundário e pré-universitário, níveis em que o programa de língua portuguesa já começa a ser mais exigente para o ensino da literatura nas aulas de língua portuguesa, os professores não exploram com agudeza estes conhecimentos, ou se o fazem, limitam-se explorando apenas a forma dos textos em aspectos como o verso, a rima, a estrofe, se for o caso de textos em verso; para o caso dos textos do género narrativo (romance, conto, etc.), o ensino destes, muitas vezes, não passa de uma leitura oral sem mínimo debate sobre os aspectos do fundo do texto, o conteúdo/assunto, a contextualização do texto, etc

Parafraseando Gonçalves & Diniz (2004:2), o não domínio da língua portuguesa faz com que o aluno tenha dificuldades na compreensão de diferentes conteúdos das outras disciplinas [e da vida]. Só para elucidarmos a gravidade do problema da língua portuguesa nas escolas, pesquisas de Buendia (2010) revelam que há dificuldades na aprendizagem do português em Moçambique em todos aspectos não somente pelo fato do português ser língua segunda, mas também pela fraca formação dos professores. Aliado ao problema do professor, grande parte das crianças entrevistadas da 1ª a 5ª classe, *“não percebiam quase nada do que era dito”* e os da 6ª e 7ª classe, *“interpretam mal o que se lhes diz em português”* (Buendia, 2010:264).

Cientes do problema da qualidade de ensino no país, acreditamos que se os professores de português empreenderem esforços na melhoria das estratégias metodológicas, e olhar a literatura como um instrumento para a formação da personalidade, poderá, no futuro, esperar-se por um estudante curioso, questionador e “dono” das suas convicções.

2.1. Ensino da língua portuguesa em Moçambique: experiências e vivências

Em muitos casos do ensino básico, secundário e pré-universitário, muitos professores de português não percebem concretamente porque ensinam a língua portuguesa e qual a necessidade de conciliar com a literatura. Experiências e observações da prática docente, revelam que muitos professores relacionam o ensino da língua com o domínio da gramática prescritiva e/ou tradicional. A ideia de outros tipos de gramática, como a Descritiva e Reflexiva, não ocorre em grande parte dos professores de português.

Muitos desses professores têm como referências básicas em seus acervos, uma gramática prescritiva e o manual do aluno que servem de suporte em quase todo o ano lectivo. O manual do aluno já facilita o trabalho do professor de português pois, no fim de cada Unidade Temática, há um campo de funcionamento de língua que prevê tópicos da gramática prescritiva a serem reproduzidos. Esta é a parte da língua que mais se ensina nas escolas.

Decerto, o ensino da língua portuguesa nos moldes da gramática normativa ou prescritiva (tradicional) em quase todas as escolas moçambicanas, leva o aluno a entender a gramática como anterior a língua, ou seja, nestes moldes, o aluno dificilmente vai olhar a língua como causa da gramática, ficando neste campo fechado onde a gramática/as regras definem a aprendizagem de uma língua e não o contrário. Segundo Travaglia (2001:30), há que considerar três tipos de gramática a saber:

A Gramática Normativa ou Prescritiva - estabelece normas a serem seguidas; está ligada ao “certo e errado”, a uma forma que não reflecte o código linguístico, afinal é uma lei a ser obedecida por todo o falante. Esta gramática baseia-se apenas nos factos da língua escrita e dá pouca importância a variedade oral.

A Gramática Descritiva é um estudo da língua sob um olhar mais crítico, incluindo vários elementos. Faz uma descrição da estrutura e do funcionamento da língua, de sua forma e função. Tem a preocupação em descrever, explicar as línguas como elas são faladas. Assim, pode-se entender que esta gramática para além de descrever as regras de como uma língua é realmente falada, também preocupa-se com as outras variedades, como a informal, ou seja, não tem por

objecto apontar erros, mas identificar todas as formas de expressão existentes em uma determinada língua. Por exemplo, em “Essa cena tá nice meu.” Neste caso não seria erro, mas sim, um caso de variedade da forma oral.

Já a gramática reflexiva, na óptica de Travaglia, é a gramática em explicitação. Esse conceito se refere mais ao processo do que aos resultados; representa as actividades de observação e reflexão sobre a língua que buscam detectar, levantar suas unidades, regras e princípios, ou seja, a constituição e funcionamento da língua. Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua.

Para o gramático que temos vindo a citar, esse trabalho com a Gramática Reflexiva é mais voltado para a inovação do ensino do que pela mudança da metodologia. Pois, constroem-se actividades que o levam a redescobrir factos já estabelecidos pelos linguistas. Por exemplo, a partir de duas frases, “O animal racional” (singular) e “Os animais irracionais”, através da observação, os alunos logo reconhecem que palavras terminadas em -AL, troca-se o “L” por “IS” para fazer o plural. Esse exemplo leva o aluno a usar a língua com mais facilidade do que ter que lhe passar um volume de regras de formação do plural das palavras.

Outro tipo de trabalho com Gramática Reflexiva é desenvolver competência comunicativa. De acordo com Travaglia (2001: 150) “[...] a gramática reflexiva é constituída por actividades que focalizam essencialmente os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução [...]”. Partindo desse princípio seria uma reflexão voltada para a semântica e a pragmática. É uma análise das possibilidades e não possibilidades que um enunciado ou uma língua pode gerar. Preocupa-se mais com a forma de actuar usando a língua.

Esta visão começa com os professores de português que vão exigindo dos alunos, o certo e o errado de certas frases previamente elaboradas por alguns gramáticos, sem muitas vezes levar o aluno a uma reflexão que parte de um fenómeno concreto existente (a língua), para depois entender o porquê (a gramática). Esta tendência metodológica de ensino da língua baseado na rigidez da norma, data do século XVIII e até hoje é tida como uma das formas mais comuns do ensino da língua.

Num cenário em que o professor tem que ensinar conteúdos ligados com a literatura em sua aula de língua portuguesa, precisa que este esteja munido de instrumentos que ultrapassem simples normas linguísticas e rumar pela competência linguística, que se entende pela

criatividade do aluno em usar a língua, se quisermos convocar a visão da teoria gerativo-transformacional.

Ademais, o comum de muitos professores de português, a noção “frase”, ideal para ser ensinada, é aquela que já aparece previamente analisada/ou classificada na gramática, facto que limita penosamente a criação de competências linguísticas da língua e levantando alguns questionamentos por parte dos professores sobre o nível de domínio da língua que ensinam.

2.2. O ensino de literatura nas aulas de Português

O ensino da literatura é fundamental para a formação da personalidade dos cidadãos. Nos programas de ensino de língua portuguesa, o ensino da literatura já vem aglutinado, ainda que não se perceba concretamente o que se pretende ensinar na área de literatura na maioria dos livros de língua portuguesa pois, em muitos casos, no final de um texto literário aparecem também tópicos de gramática tradicional bem recomendados para o ensino. Tal como acontece no ensino da língua, na área do ensino da literatura, quer no ensino básico quer no ensino secundário e pré-universitário, privilegia-se mais o ensino das figuras de estilo, a rima, a vida e obra de autores, etc., faltando, desta feita, actividades concretas a serem realizadas na área da oralidade, leitura e escrita e interpretação tal como demanda a importância de ensino da literatura para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do indivíduo. Para críticos como Rildo Cosson,

o uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola e, segundo ele, essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. No entanto, o que se ensina como literatura na escola costuma ter contornos muito diversos e, por isso, o ponto fundamental a ser discutido sobre a presença da literatura na escola é a discrepância entre o que se entende por literatura nos [subsistemas de ensino] (Cosson, 2006).

Com esta exposição de Cosson, impera compreender que a literatura é fundamental na transmissão de valores intelectuais e morais. No entanto, o grande desafio que fica é como os professores de língua portuguesa conciliam estas duas áreas de conhecimento sem criar separações entre a língua e literatura, ou então, evitar questões em que os professores de português só privilegiam o ensino da língua (através da Gramática Tradicional), e, nas aulas de literatura, estes orientam os alunos a fazerem simples leituras sem nenhuma orientação prévia. Em muitos casos, textos com liames literários são conscientemente ignorados pelo professor, passando-se ao aluno a ideia de que “poesia é difícil”.

Este fenómeno que cai sobre a literatura nas escolas (deixá-la para o segundo plano), já se reflecte na actual sociedade que se está a criar – uma sociedade de estudantes e académicos com um défice de conhecimento em diversas áreas do saber tais como social, política e cultural. Muitos debates sobre a qualidade de ensino em Moçambique apontam o problema a estender-se também para o nível superior, ou seja, cidadãos com Licenciatura, mas com problemas de competências básicas, como uma boa oratória e escrita, lacunas que o ensino da literatura podia proporcionar no âmbito da promoção do letramento.

Para apoiar os professores de português na melhoria do ensino da literatura nas suas aulas, será necessário observar os seguintes passos:

Primeiro, da selecção do texto

- Sem desprezar o cânone para preservar a herança cultural das comunidades, a selecção do texto a ser ensinado deve respeitar não só a contemporaneidade como a actualidade;
- Procurar diversificar os textos, respeitando a tendência do mais fácil ao complexo, pois sabemos que há textos de leitura complexa que, se começarmos com eles numa aula, os alunos podem ficar desmotivados, aliás, é mais fácil ensinar o aluno partindo do conhecido para o desconhecido;
- Criar dinamismo nos textos evitando trazer textos enfadonhos, ou seja, só aqueles que o aluno já ouviu falar. Para tal, o professor deve procurar trazer o conhecido e o desconhecido.

Segundo, do trabalho com o texto

Não basta mandar por mandar os alunos ler um texto. O professor deve, antes de nada, em casa, ler individualmente a obra ou o texto escolhido de forma a perceber o que poderá criar entusiasmo nos seus alunos.

Segundo Cosson (2006), o trabalho com o texto tem que ver com três momentos ou etapas: *Antecipação* - corresponder ao momento em que o professor explica o que diz a obra; *Decifração* – corresponde ao momento em que o professor ajuda os alunos a compreender o sentido das palavras que vão permitir que eles entrem no texto; *Interpretação* - este é o momento mais controverso que pouco tem merecido atenção por parte dos professores de português, talvez

devido a sua delicadeza. A interpretação depende do que o autor escreveu e do que o leitor leu e das convenções que regulam uma determinada sociedade.

Para Cosson (2006:41), *“interpretar é dialogar com o texto tendo como limites o contexto. E contexto é simultaneamente aquilo que está no texto, que vem com ele, e aquilo que uma comunidade de leitores julga como próprio da leitura”*. Para esse autor, esses três momentos quando obedecidos na leitura de um texto, proporcionam o que ele designa de letramento literário.

A interpretação de textos na escola tem como objectivo exteriorizar o que foi lido. Para tal, é preciso que os alunos partilhem os sentimentos construídos dessas leituras, fazendo reflexões orais e/ou escritas em forma de resenhas. Para depois, esses textos circularem entre os colegas de forma que se perceba o ponto de vista sobre determinado tema. Esta metodologia pode ajudar o aluno a criar o hábito pela leitura e escrita porque já verá o fruto das suas leituras valorizado tal como assegura Cosson,

Na escola é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma colectividade e de que essa colectividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura (Cosson, 2006:65).

Desta forma, começaremos a encerrar a máxima secular de que os alunos não lêem, abrindo-se, desta feita, uma nova máxima segundo a qual “os professores não sabem como ensinar a ler”.

3. Conclusão

É preciso que o professor não se limite apenas a Gramática Tradicional, mas também em outros tipos de Gramática, bem como: a Descritiva e a Reflexiva, para assim desenvolver um resultado satisfatório enfocando a variação e mudança, como forma de eliminar os mitos que tem na língua.

O professor de português deve olhar o ensino da língua integrado à literatura pois, a literatura vai contribuir para o desenvolvimento do horizonte lexical e, com ele, a competência linguística.

O professor de português deve levar os alunos a desenvolverem habilidades de leitura por meio de actividades concretas que possam criar motivação nos alunos tais como resenhas, debates sobre determinado tema recomendado aos alunos.

O professor deve ser o primeiro leitor pois, a sua atitude para com as letras, a maneira como vai apresentar uma obra previamente lida, ajudará os alunos a ultrapassarem barreiras para com as letras.

Bibliografia

- BUENDIA, M. *Os desafios da leitura*. In: IESE. *Desafios para Moçambique*. Maputo, IESE, 2010.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, Contexto Editora, 2006.
- EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et. al. (Orgs). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte, Autentica, 2001.
- FONTENELE, Kamila M. de A. *Análise entre as gramáticas normativa, descritiva e reflexiva. que gramática cabe a escola ensinar?* Artigo disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/analise-entre-as-gramaticas-normativa-descritiva-e-reflexiva-que-gramatica-cabe-a-escola-ensinar/87004/#ixzz3l3mzu2jl> Consultado em 10/08/2015.
- GONÇALVES, P.; DINIZ, M. J. *Português no ensino primário: estratégias e exercícios*. Maputo, INDE, 2004.
- GONÇALVES, Perpetua. *Dados sobre a história da língua portuguesa em Moçambique*, 2010. Documento disponível em <http://cvc.instituto-camoes.pt/hlp/geografia/portuguesmocambique.pdf>, consultado em 10/08/2015, às 5:00h.
- <http://www.jornalnoticias.co.mz/index.php/recreio-e-divulgacao/37812-academico-feliciano-chimbutane-mocambique-fez-mais-pela-lingua-portuguesa>, consultada em 10/09/2015, às 4:35h da manhã.
- SILVA, Ludmilla K. F. Cardoso da. *Reflexões sobre o ensino da literatura a partir de um livro didático*, João Pessoa, 2013. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes.
- TRAVAGLIA, Luís Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2001.

O drama psicossocial dos portugueses no (desconhecido?) Cancioneiro do Niassa: um olhar sobre os conteúdos da Língua Portuguesa

Ângelo Américo Mauai⁵

Resumo

Com o presente trabalho, procuraremos analisar as "marcas" do Homem na Linguagem (Benveniste, 1966) e demonstrar que, aliado à música e a arte, *"a ciência é o mais belo e o mais instrutivo empreendimento do espírito humano"* (Karl R. Popper, 1991: 17). O estudo é de cunho bibliográfico e centra-se na análise do estado de espírito, pensamento dominante dos portugueses que se encontravam em Lunho, Província de Niassa, Moçambique, no século XX, ao serviço dos anseios da Administração da Metrópole. A nossa reflexão no campo da História e Literatura circunscreve-se na discussão das proximidades e intersecções entre esses dois domínios epistemológicos. Para além de aproximar a História, Literatura e Sociedade, apresentamos também alguns tópicos teóricos sobre a relação entre a canção e poesia, contextualizamos o então regime político de Portugal, antecedendo uma análise do Cancioneiro do Niassa, na qual se depreende que durante o processo histórico de colonização nem todos os homens portugueses compreendiam as razões de estarem a colaborar na guerra colonial. Assim, a canção foi utilizada como expressão de sentimentos não só dos militares de Lunho como também dos sentimentos de uma parte considerável da sociedade portuguesa. Os acontecimentos sociais das colónias, o desconsolo e a conseqüente revolta, marcaram a vida dos portugueses e foram pré-determinantes para a queda do regime.

Palavras-chave: Cancioneiro, Canção, Poesia, História, Literatura, Sociedade.

Abstract

The present piece of work aims to analyze the marks on the Man in language (Benveniste, 1966) and demonstrate that science linked to music and art is the most beautiful and the most instructive enterprise of the human spirit (Karl R. Popper, 1991: 17). This study is of bibliographic nature and it is centered on the analysis of the spirit status, a thinking system domineering among the Portuguese found in Lunho, Niassa Province, in Mozambique, in 20th Century under the services of the intentions of the Administration of the Metropolis. Our reflection on the field of History as well as Literature focuses on the discussion of the proximities and intersections between the two epistemological domains. Apart from approaching History, Literature and the Society, we also present some theoretic topics on the relationship between the song and the poetry, we contextualize the then Portuguese political regime before an analysis of the Niassa songbook on which it is concluded that during the colonization historical process not all Portuguese understood the reasons for collaborating in the colonial war. Thus, the song was used as an expression of the feelings not only of the Lunho soldiers but also as the feelings of a significant part of the Portuguese society. The social happenings of the colonies, the discomfort and the consequent revolt, marked the life of the Portuguese and predetermine the collapse of the regime.

Key Words: Songbook, Poetry, History, Literature, Society.

⁵ Docente da UP, Delegação de Gaza, afecto ao Curso de Português; Licenciado em Ensino de Português, Mestre em Estudos Portugueses Multidisciplinares na Área de Especialização de Linguística Portuguesa, Doutorando em Estudos Portugueses na Área de Especialização de Linguística Portuguesa.

1. Introdução

Em várias esferas sociais, discute-se sobre a qualidade de ensino em Moçambique. Entre tantos aspectos, para a compreensão dos problemas fundamentais da educação, a avaliação dos conteúdos dos currículos reveste-se de uma grande importância e, sob este ponto de vista, a forma como o poder produzido pelo conhecimento controla as práticas sociais sofre mudanças face às contingências históricas em contextos sociais, culturais e educacionais.

Em Moçambique, muitos cidadãos que frequentaram o ensino primário até à licenciatura nunca ouviram falar sobre o “Cancioneiro de Niassa”, os programas do ensino não prevêem abordagem deste Cancioneiro, o que suscita seguintes questões prévias da nossa reflexão:

Afinal, para quem servem os currículos moçambicanos? Quem define os conteúdos dos currículos? Por que razão a história de Moçambique é ignorada ou negligenciada nos Programas da LP? Porque não é abordado o Cancioneiro de Niassa? O que se deve entender por história de um Povo enquanto parte dela for ideologicamente mutilada?

Embora reconheçamos que a educação seja uma área que exija muito dinheiro e como o País não tem capacidade de auto-sustento recorre a outros para patrocínios, precisamos de controlar imposições que nos tiram sobremaneira a autonomia e dignidade. Os compêndios escolares parecem ter tendência de retratar conteúdos que sejam confortáveis para alguns e não “conhecimentos poderosos”. Podemos desenvolver um ensino de qualidade esperada, se acordarmos do sonambulismo que nos arrasta, descortinar a vida em profundidade, repensar na selecção e organização dos conteúdos escolares.

Conforme Pérez Gómez (1998: 13), o ser humano, desde suas origens, elabora mecanismos para sua sobrevivência que são transmitidos às novas gerações. “*Este processo de aquisição por parte das novas gerações das conquistas sociais – processo de socialização – costuma denominar-se genericamente como processo de educação*” (Ibid.). Nesse contexto, o processo de socialização a que escola cumpre deve assumir, dentre tantos, o objectivo de formar o cidadão para sua intervenção na vida pública, e não consagrar “*a escola como reprodutora da arbitrariedade cultural*” (Cardoso e Lara, 2009: 1317)

Para formar o cidadão capaz de intervir na vida pública, a escola deve provocar o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas que permitam sua análise sobre a

vida política e social. Essas esferas requerem a utilização do conhecimento social e historicamente construído, da experiência e da reflexão como ferramentas de análise para compreender a sociedade e a ideologia dominante, ou seja, o conhecimento e a cultura devem estimular a busca, a comparação, a crítica, a iniciação e a criação (Pérez Gómez, 1998: 26). Como tal, a escola deve conservar, integrar, ritualizar uma herança cultural de saberes, ideias e valores, regenerando, pois se incumbe de reexaminar, actualizar e transmitir a uma sociedade que se preze interventiva em diferentes situações sociais.

A prioridade na escolha adequada dos conteúdos constitui uma forma de legitimar e consolidar a afirmação do cidadão. Assim, os conteúdos da língua portuguesa devem promover a evolução da consciência humana e, precisamente, moldar sujeitos activos, conscientes, críticos, amorosos, responsáveis, comprometidos socialmente, reflexivos e actuantes em vários cenários sociais.

Nessas circunstâncias, este trabalho não tem nenhuma intenção de ajuste de contas com o comportamento dos homens no passado colonial. Aliás, uma abordagem historicista não deve ser encarada como um espaço de audiências de um tribunal qualquer, por isso a nossa cogitação sobre o Cancioneiro do Niassa não pode ser entendida como julgamento conflituoso do que ocorreu naquele tempo.

No presente trabalho, procuramos analisar as "marcas" do Homem na Linguagem e demonstrar que aliado à música e à arte, "*a ciência é o mais belo e o mais instrutivo empreendimento do espírito humano*" (Karl R. Popper, 1991: 17). Com efeito, o essencial na educação, não é a doutrina ensinada, é o despertar e perder tempo em aprender coisas que não interessam, priva-nos de descobrir coisas interessantes.

O estudo é de cunho bibliográfico, documental, e centra-se na análise da situação, estado de espírito, podendo ser de paz ou descontentamento, ou ainda, pensamento dominante dos portugueses que se encontravam em Lunho, Província de Niassa, Moçambique, no século XX, ao serviço dos anseios da Administração da Metrópole. A nossa reflexão no campo da História e Literatura circunscreve-se na discussão das proximidades e intersecções entre esses dois domínios epistemológicos. Para além de aproximar a História, Literatura e Sociedade, com intuito de compreendermos a interligação dessas noções, apresentamos também alguns tópicos teóricos sobre a relação entre a canção e poesia, contextualizamos o então Regime Político de Portugal, antecedendo uma análise do Cancioneiro do Niassa, que é composto por várias canções

das quais seleccionamos algumas letras criadas que, a partir da aproximação com poesia, servem de base para análise de modo a entender o tema proposto.

Na verdade, quando um povo “*desconhece a história, toda a vida será criança*” (Cícero). A análise do Cancioneiro (1) permite a reconstrução do conhecimento histórico dos portugueses e (2) desperta sobre a realidade vivenciada pelos portugueses na Guerra do Ultramar. Como tal, a nossa abordagem compreende uma base teórica apresentada no ponto subsequente.

2. Considerações teóricas

2.1 Literatura, História e Sociedade

Compreender a interligação e/ou aproximação da tríade Literatura, História e Sociedade constitui uma base preponderante para a análise do *Cancioneiro de Niassa*. Como suporte teórico da reflexão sobre História e Literatura, baseamo-nos nas observações de Hayden White (1973; 1980; e 1987) e Pedro Brum Santos (2011). Quanto aos conceitos de Literatura e Sociedade, tomamos em consideração as cogitações de António Candido (2008). A operacionalização dos diferentes olhares dos autores permite a análise das letras das canções.

Considerando que a leitura e produção do texto literário pressupõem a existência do senso do autor e da comunidade em que se encontra inserido, a literatura nasce no seio da sociedade e transmite o ponto de vista, experiência do autor, em relação ao seu tempo e contexto, fica, assim, registada a relação que existe entre Literatura, História e Sociedade.

Nem sempre os discursos histórico e literário convergem num trabalho. Na verdade, a História e a Literatura são duas formas de intervenção que se socorrem da linguagem na sua dimensão comunicativa. Para compreender os problemas fundamentais da cultura humana é importante o conhecimento dos mecanismos linguísticos e, nesse sentido, a linguagem é considerada “(...) *o guia simbólico da cultura*” (Sapir, 1968: 135), ou, no dizer de Benveniste (1966: 28) “(...) *a linguagem é a expressão simbólica por excelência e todos os outros sistemas de comunicação derivam dela e a subentendem*”.

Procurando distinguir os dois termos de criação, História e Literatura, Aristóteles entende que a História era essencialmente ponderada como científica, retrato incessante da verdade factual, nela o historiador narra o que aconteceu sem qualquer forma de interferência, enquanto a Literatura era apreciada como forma artística baseada na subjectividade, no fantástico e no maravilhoso, pelo que o ficcionista narra o que poderia acontecer, podendo interferir no acontecimento a ser narrado.

Hayden White, na publicação da obra *Metahistory*, questiona, de forma pertinente, tal condição de pensamento autónomo e autolegitimador, ou objectivista da História, em que se atribui cientificidade e maturidade, onde um discurso relacionado com factos reais ganha imediatamente contornos de seriedade e de “realismo”. Visão esta que deu origem à relatividade da verdade histórica. Uma análise das narrativas históricas a partir de um olhar de objectividade ou verdade absoluta mostra-se impossível, já que um facto conhecido pode ser retratado de forma diferente; a imperfeição da própria linguagem, a intenção enunciativa, o contexto de enunciação, a experiência do mundo (individual e cultural), o imaginário e as convicções dos interlocutores interferem na relatividade da verdade histórica. Tal mostra que a história passa a constituir um ideal a ser contemplado pela literatura, se olharmos, por exemplo, a literatura portuguesa notamos que é frequente a história dar “mão” ao universo literário criado pelo escritor. Toda a criação artística é produto de um tempo e corresponde a uma determinada actuação do homem em interacção com o seu universo.

Nessa esteira, Candido (2008:147) afirma que toda a *obra* é pessoal, única e insubstituível, na medida em que brota de uma confiança, um esforço de pensamento, um assomo de intuição, tornando-se uma ‘expressão’. Entretanto, a literatura é colectiva no sentido em que requer uma certa comunhão de meios expressivos e mobiliza afinidades que congregam os homens de um lugar e de um momento, para chegar a uma ‘comunicação’. Dessa forma, a característica pessoal de uma obra literária, tem um alicerce social, um carácter ideológico, que quer comunicar ou sedimentar o pensamento dominante na sociedade. A literatura para além de servir ao prazer estético ou deleite dos momentos de lazer, possui um carácter histórico-literário, no sentido de possuir a sociedade como constituinte da estrutura interna nas temáticas da obra.

A literatura é arte de saberes sobre o Homem e o mundo, é uma experiência humanizadora, capaz de exercitar a nossa sensibilização e a nossa capacidade de sermos humanos. Literatura e Sociedade estão imbricadas numa relação mútua de construir e resignar a sociedade, o passado, o presente e o futuro.

2.2 Regime político de Portugal, ideologia e carácter

A criação do império ultramarino pelos portugueses, entre os séculos XV e XVI, não teve motivação única, foi caracterizada por influência de múltiplos factores, como objectivos políticos, económicos, comerciais e religiosos, uma vantagem militar comparativa e a curiosidade científica. Estes, por sua vez, foram evoluindo com o transcorrer do tempo de

formação e administração do império, e os diferentes grupos da sociedade portuguesa colocaram uma ênfase variável em cada um deles (Russell-Wood, s/d: 224). As viagens empreendidas em direcção à África, Ásia ou América foram impulsionadas por motivação quer intrínseca quer extrínseca e não foram um “mundo de rosas”, visto que os portugueses vivenciaram todo um leque de emoções humanas, das quais se destacam a ansiedade de conhecer novos locais e novas culturas, (in)certeza, contrariedades, desespero, saudade, optimismo, descontentamento e revolta.

Entenda-se o regime político como a expressão de uma ideologia que determina, de forma particular, mas englobadora, as relações dos homens entre si com base em esquemas de interpretação e vivência da realidade histórica; constitui um sistema de valores através do qual os homens de uma determinada sociedade vivem suas relações com o mundo. Tal sistema influencia decisivamente no desenvolvimento da consciência que os indivíduos terão do mundo e do processo histórico. Uma constante ideologia caracteriza fundamentalmente a estrutura do regime político que procura organizar e adaptar as formas de vida integrada da sociedade em função dos seus objectivos.

Não é nosso interesse proceder, neste trabalho, a uma análise detalhada e profunda do então regime político de Portugal, salazarista. Importa apresentarmos, de forma breve, as linhas ideológicas do regime de Salazar na perspectiva da colonização, uma vez que o Cancioneiro do Niassa constitui a réplica desse regime, as canções que o compreendem retratam acontecimentos da Guerra do ultramar, a insatisfação dos militares que se encontravam na região de Lunho.

Como se sabe, desde o final da Segunda Guerra Mundial, em 1945, a comunidade internacional e a ONU defendiam a implementação de uma política de descolonização em todo o mundo. Entretanto, o Estado Português recusou-se a conceder a autodeterminação aos povos das regiões colonizadas. Salazar enveredou por uma política de isolamento internacional sob o lema *Orgulhosamente sós*, que levou Portugal a sofrer consequências negativas a nível cultural e económico. Foi assim que em Março de 1961, no Norte de Angola, houve uma sangrenta revolta, com mortes de homens civis e como resposta mandou uma força militar para fazer frente. O regime salazarista, defensor de uma política colonialista, organizou fileiras da guerra colonial e espalhou-as à Guiné e Moçambique com o propósito de manter as denominadas províncias ultramarinas sob a bandeira portuguesa. Isto ocorre no contexto da ideologia de submissão e resignação definida como “[...] *uma rede estrutural e funcional da submissão e resignação, presentes numa ideologia tecida ao longo do tempo para manter o oprimido afastado da vida, impedindo-o de acreditar no seu potencial de realização humana e a agir com consciência,*

autonomia e intimidade” (Gois, 1984: 101). A ideologia salazarista perpassou pelas relações e vidas dos/entre os portugueses e dos portugueses para as colónias. Como a guerra colonial teve forte impacto socioeconómico nas colónias e em Portugal, situação que abalou as estruturas políticas e sociais de Portugal e uma das causas do incidente de 25 de Abril, ditou a queda do regime.

2.3. A canção e a poesia: aproximações

Sousa e Silva (2010: 5) afirmam que a poesia é uma das sete artes tradicionais e a sua história, na Língua Portuguesa, teve início com as composições poéticas reunidas em cancioneros escritos entre século XII e XIV. As denominadas “cantigas” eram produzidas para serem cantadas ao público ouvinte e eram classificadas em *cantigas de amor*, *cantigas de amigo* e *cantigas de escárnio e maldizer*.

Durante a Antiguidade, surgiu a poesia lírica, acompanhada pela flauta ou lira, como forma poética de expressão de sentimentos mais individualizantes. Tais produções poéticas estavam marcadas pela emoção, musicalidade e eliminação do distanciamento entre o sujeito poético e o objecto cantado. Com o transcorrer do tempo, a poesia lírica passou da forma cantada para forma escrita. Mesmo com essa transposição, a poesia preservou elementos que timbravam a relação de proximidade entre música e poesia, tais como: “*a repetição de estrofes, ritmos, de versos (refrão), palavras, sílabas, fonemas responsáveis não só pela criação de rimas, mas de todas as imagens que põem em tensão o som e o sentido das palavras*” (Soares *apud* Sousa e Silva, 2010:5). Nesse sentido, os elementos descritos são comuns aos géneros canção e a poesia que têm um dos traços de aproximação a “literariedade”, poder típico da literatura oferecer uma apreensão subjectiva da realidade. A poesia, utilizada como expressão de sentimentos dos poetas em relação ao seu tempo, representa não só a voz do poeta como também a voz da colectividade; ela e a música têm caminhado em vias diferentes, mas separadas por canteiros ténues e, no ponto em que se encontram, surge o género canção que é um género artístico resultante da união entre música e a poesia ou das linguagens verbal e musical. O termo *canção* significa uma forma lírica fixa e é definida, genericamente, como sendo “toda a composição poética destinada ao canto”. Socorrendo-nos da aproximação entre poesia e canção, passamos a realizar a análise do Cancioneiro do Niassa.

3. O drama psicossocial dos portugueses no Cancioneiro do Niassa

3.1 Contexto do surgimento do Cancioneiro do Niassa

O que revela os “bons” ou “maus” costumes ou modos de pensar e estar na vida é a linguagem. O Cancioneiro do Niassa é uma colecção de letras adaptadas à música de fado e de canções, escritas entre 1967 e 1973 por militares portugueses que cumpriam a sua missão na zona do Rio Lundu, Província de Niassa, nordeste de Moçambique, combatendo os guerrilheiros nacionalistas da Frelimo (Frente de Libertação de Moçambique). Com as letras de lamento criadas e cantadas, os militares exprimiam o seu descontentamento, a sua insatisfação, impotência e, ao mesmo tempo, proporcionavam momentos de recreação que tinham repercussões e efeitos imprevisíveis, como a deserção. Temendo represálias do sistema, as letras eram produzidas em anonimato embora entre os militares se soubesse a verdadeira autoria, apareciam como um fenómeno colectivo e espontâneo. O Cancioneiro do Niassa é, por isso, um valioso repositório dos pensamentos e sentimentos dos portugueses mobilizados para a frente de batalha, em defesa do império colonial português; constitui o retrato histórico de uma época, de uma experiência e modo de vida de um número significativo dos portugueses que, não ocupando posições sociais de relevo, têm a sua forma de expressar os seus sentimentos e de intervir na história. Para compreendermos o drama psicossocial dos portugueses ao serviço das apetências da metrópole, passemos à análise basicamente temática de algumas letras de canções.

3.2 Análise e interpretação das canções

Segundo Reis (1996: 197), “*a verdade contenta-se com poucas palavras*”. Muito se pode entender a partir do Cancioneiro do Niassa, mas aqui analisaremos quatro aspectos que podem ser encontrados nos poemas, nomeadamente: *contrariedade, ausência de ódio, saudade e renúncia*.

3.2.1 Contrariedade na chegada a Niassa

Como dissemos na introdução, as emigrações feitas pelos portugueses para o ultramar não foram “um mar de rosas”. As situações inesperadas perturbaram os defensores do regime colonial português, que este parece não ter feito trabalho preliminar de preparação psicológica do seu exército sobre as características ambientais e sociais que iria enfrentar. O regime deve ter

obscurado a máxima de que “se quisermos que a glória e sucesso acompanhem as nossas aventuras, jamais devemos perder de vista os seguintes factores: a doutrina, o tempo, o espaço, o comando, a disciplina”. Nesse sentido, os portugueses que deixaram Portugal continental para Niassa experienciaram contrariedades ou contra-expectativas, pois, quando chegaram, se depararam de “choque” com o clima de Niassa, diferente por exemplo do clima de Lisboa, o que criou, à priori, choque, um desconforto ou desalento, conforme se pode entender no “Fado do Estado Maior”:

Cheguei, vindo de Lisboa!
 Desci, apanhei calor!
 Não vinha p’ra coisa boa!

Na saída de Portugal, os emigrantes criaram um horizonte de expectativas, imaginavam que encontrariam uma vida risonha, contrariamente à situação com que se depararam no local. Por um lado, a visão de defesa da causa nobre da Metrópole e da vinda para o Niassa dominava o espírito dos militares portugueses, um verdadeiro estoicismo⁶ ou cinismo, por isso a indiferença perante as contrariedades era melhor solução:

Passei ao Estado Maior / A vida que aqui julgava, / Nem sempre será da pior! / Mas logo, a coisa estava, / Não pensar ser o melhor.

Por outro, é também notório o sentimento de desconforto experienciado pelos portugueses aquando da sua chegada, motivado pelo choque entre a cultura lisboeta e a cultura do Niassa, ou seja, a adaptação às regras de convivência com os nativos desta Província e às impostas na sua procedência (Portugal), como ilustram as seguintes sequências linguísticas:

Passei a ser meticoloso
 Estudei e vi qual era a norma
 A guerra assim até dá gozo
 Pois tudo é só questão de “forma”.

As contrariedades enfrentadas eram sobremaneira superadas com a auto-consolação e força de vontade de aprender os regulamentos ou princípios de convivência na “Guerra ultramar”. Entretanto, a coragem necessária para o alcance do objectivo ou da glória pretendida era tremida, alguns militares não entendiam a motivação da guerra, apenas cumpriam as ordens do regime, nem a razão de quererem ser mártires da história. Esta situação é perceptível nos versos seguintes:

⁶ Estoicismo é a doutrina que aconselha a indiferença e o desprezo pelos males físicos e morais, bem como a impassibilidade em face da dor ou do infortúnio.

Não tenho que usar coragem,
 Pois tudo é só questão de “forma”.
 Não tenho que usar coragem,
 No papel é que está glória,
 Para quem quiser ficar p’rá história.

Os versos da canção em análise, “Fado do Estado Maior”, expressos por sujeitos imigrantes em Niassa, são um retrato de um mundo às avessas: a canção tem a sua origem no seio da sociedade portuguesa que se encontrava em Lunho ao serviço do regime e transmite a experiência passada na segunda metade do século XX. Os militares portugueses revelam falta de firmeza de ânimo ante o perigo, os reveses, os sofrimentos experienciados no contexto de guerra, conforme atesta o verso “não tenho que usar coragem”. Esta fragilidade de estado de espírito reduz a força de actuar contra o seu inimigo apenas em resposta às ordens - *pois tudo é uma questão de ‘forma’* - do regime.

As razões da guerra não parecem óbvias aos militares. É que, na verdade, a ganância do Homem por vezes impera num agir sem razão. Entretanto, os homens ao serviço do regime entendiam que eram instrumentalizados para agir injustamente contra os nativos. A missão incumbida aos portugueses só era sustentável para o mandante/regime – *no papel é que está glória*. Justificava-se qualquer sacrifício para quem quisesse ser herói da história.

Deste modo, intui-se que o regime parece ter mandado os militares portugueses para Niassa sem, previamente, ter estudado o seu estado de ânimo e se eram defensores da mesma causa “dominação do nativo”; não terá observado a máxima de que “um líder jamais deve colocar em acção um exército motivado pela raiva, jamais deve iniciar uma guerra motivada pela ira” (Sun Tzu), pois pode ficar traído e dificilmente se vence a batalha lutando sozinho.

3.2.2 Ausência de ódio – canção *Fado do Turra*

Um aspecto notório neste poema cantado prende-se com a revelação da grande admiração e a ausência de ódio dos militares portugueses contra os guerrilheiros da colónia:

Se, de mim, nada consegues, / Não sei porque me persegues / Constantemente no mato. /
 Sabes bem que eu sou ladino, / Tenho o andar muito fino / E que escapo como um rato.

A presente enunciação circunscreve a máxima popular de que “cada um só goza a paz que o vizinho quer”. Aqui subjaz uma indignação do povo local (Região de Lunho), representado, no caso vertente, por guerrilheiros que eram vítima de perseguições infundadas. Os nativos, na sua inocência e humildade, reconhecem a sua posição desfavorável em comparação com os

portugueses, mas com base na sua astúcia “sou ladino” inviabilizavam investidas persecutórias⁷. Os guerrilheiros da colónia não compreendiam as reais motivações da guerra senão, conforme o poema, o espírito de arrogância manifestada pelos militares portugueses:

Lá porque és branco e pedante, / Pretendes ser arrogante, / Por capricho e altivez.

As relações, entre os portugueses e moçambicanos, descritas através desta letra não espelham espírito de *grande violência* entre as partes, exceptuando a verbal manifesta através do uso, por exemplo, dos termos: *pedante* (pretensioso, que se dá ares de sábio), *arrogante*, *altivo*. Veja-se até porque parece se reconhecer a relativa fragilidade do Povo do Niassa, mas não incapacidade deste retaliar às acções de violência perpetrada pelos portugueses. O Povo local não o faz devido ao seu bom sentimento, na tentativa de preservar o equilíbrio relacional:

Eu, que tenho sido pobre, / Mas que tenho a alma nobre, / Talvez te lixe, de vez.

Considerando a proposição “Quando capaz, finja ser incapaz; quando pronto, finja estar desesperado”, a simpatia interpretável a partir desta enunciação pode revelar algum fingimento por parte das tropas moçambicanas vistas como pobres “eu, que tenho sido pobre”, mas acolhedores ou amáveis “...tenho alma nobre”. Mesmo com recurso ao termo mitigador “talvez” fica registada a prepotência dos nativos “talvez te lixe, de vez”, uma revelação da capacidade de retaliar a qualquer tendência maldosa. Portanto, esta letra cantada de intervenção social sedimenta o pensamento dominante entre as partes em conflito, possui um carácter histórico-literário e perpassa saberes sobre os acontecimentos de Lunho.

3.2.3 Saudade

Depois das façanhas experienciadas em Niassa, florescia nos portugueses a saudade motivada pelo abandono, ausência e desconsolo. É que o tempo não cura nada, apenas tira o incurável do centro das atenções. Como tal, os militares portugueses designados para defender apetências da Pátria Soberana, no seu todo pluricontinental, especificamente no Lago Niassa, foram tomados pela *saudade* dos seus companheiros, do sossego e da terra natal disfarçada quando entre companheiros se juntavam e, através dos versos de intervenção, venciam o silêncio e preenchiam o tempo vazio com fogo de palavras, expressando as suas inquietações, e denunciando a realidade político-social em que se encontravam:

⁷ Persecutório – relativo à acção com que demanda alguém por coisa que tem na sua posse.

Aqui, no Lago Niassa, / Onde a malta toda passa, / Falta cá mais um passante.../ aqui, nesta guerra fria, / Sentimos a nostalgia!... / Falta o nosso Comandante! (...) Toda a malta ainda chora.

A grande lamúria dos homens que se encontravam em Niassa não foi apenas de saudade que sentiam pela sua Pátria e família, eles viram-se também abandonados ou esquecidos pelo regime da metrópole que, primeiramente, prestava alguma atenção neles:

Agora, está em Nampula. / Em nós, saudade pulula / da sua velha amizade. / Aqui, na guerra, / distantes da nossa *terra* / *No peito, a saudade encerra, / Cá, por esta errante.../ Falta o nosso Comandante!*

Os portugueses abandonados em Niassa tomados pela saudade e tristeza buscam uma esperança falsa de superar a crise passada, e conformismo para atenuar a dor:

Cá vamos andando, agora, / Sempre com a esperança em vão. / (...) Como a vida tem de andar, / (...) Aqui, na Pátria distante; Mas a saudade permanece / E a “malta” nunca esquece / O Primeiro Comandante.

Da análise desta canção, podemos reter algumas ideias que estiveram na origem da saudade: a ênfase nas contrariedades vivenciadas em Niassa, resultantes da falta de atenção do regime através dos seus comandantes, nostalgia de Portugal, desconsolo ou inconformismo perante as contrariedades vividas.

3.2.4 Renúncia

Em virtude da situação passada pelos militares em Niassa, o quarto aspecto encontrado nas letras cantadas é a *renúncia* (veja-se a Canção “O desertor”). Na década de 60, os heróis foram aqueles que desertaram exigindo a revolução em Portugal. No seio das fileiras da Guerra Colonial organizadas pelo regime de Salazar e espalhadas pelas colónias alguns militares não abdicaram do seu olhar crítico e renunciaram continuar a colaborar com a ideologia do regime, com a ‘irracionalidade’ e ‘injustiça’ normalizada, institucionalizada e legalizada (as palavras entre plicas são de Joraga, no Cancioneiro do Niassa). Na canção, nota-se uma expressão de descontentamento em tom violento. Um militar capitaliza a sua coragem e dirige-se ao Presidente, quebrando a modéstia, para comunicar a sua nova posição, a renúncia (o desertor)⁸:

Ao Senhor Presidente / E chefe da Nação / Escrevo a presente / p’ra sua informação / Recebi um postal / Um papel militar / Com ordem p’ra marchar / P’ra guerra colonial / Diga aos seus generais / que eu não faço essa guerra / Porque eu não vim à terra / p’ra matar meus iguais.

⁸ [Chttp://www.joraga.net/pags/52cancNiassa1.htm](http://www.joraga.net/pags/52cancNiassa1.htm).

Mediante o pensamento perpassado nestes versos, nem todos os portugueses em comissão comungavam da ideia de Guerra, pois não encontravam razões fundamentadas para o efeito. Os militares não perderam o senso de valor e poder pessoal (eles agiam em função do sentimento intrínseco) expresso através da consideração do “outro” como elemento que tem direito à VIDA tranquila. Por isso, o pensamento de revolta foi revelado como irreversível:

E assim digo ao Senhor
Queira o Senhor ou não
Tomei a decisão
De ser um desertor.

No entender do desertor, desafiando o seu superior hierárquico “queira o Senhor ou não”, a guerra só cria desestabilidade espiritual e material da sociedade e não lhe traria nenhuma vantagem, e como tem remorso disso optou em se distanciar desse mal. Aliás, o enunciador expressa o sentimento de dor ao ver o sofrimento e as mortes incontáveis no contexto da guerra:

Desde que me conheço / Já vi meu pai morrer / Vi meus irmãos sofrer / Vi meus filhos
sem berço / Minha mãe sofreu tanto / Que me deixou sozinho / morreu devagarinho /
nas do seu pranto.

Como se tratava de uma decisão motivada por uma série de injustiças, registo da imutabilidade das condições de vida e um destino cruel determinado pelo então regime Salazarista, o enunciador desembucha:

Já estive na prisão / Sem razão me prenderam / Sem razão me bateram / Como se fosse
um cão / Amanhã de madrugada / Pego numa sacola / e na minha viola / e meto-me à
estrada... / Irei descansar / p'la terra lusitana / Do Minho ao Guadiana / Toda a gente
avisar: À guerra dissei NÃO / A gente negra sofre / E como nós é pobre / Somos todos
irmãos / E se quer continuar / A explorar essa gente / Vá o Senhor Presidente / Tomar
o meu lugar... / Se me mandar buscar / Previna a sua guarda / Que eu tenho uma
espingarda / Que eu tenho arma / E que eu sei atirar (...) Se nos mandar buscar /
Previna os seus guardas / Que temos espingardas / E sabemos atirar...

Realmente, “quem luta, nem sempre ganha, mas quem não luta, perde sempre!”. Como tal, pode-se notar no poema que os homens se sentiam injustiçados e revoltados, por isso, com a sua vocação de intervir naquele contexto, se serviram da canção para exprimir as suas amarguras. Os portugueses sentiam-se muito mais próximos dos guerrilheiros locais que combatiam do que dos colonos por quem sacrificavam sem qualquer expectativa de desenvolvimento pessoal e social, por isso convocaram a consciência de definir outro rumo da história de Portugal. Foi essa tomada

de consciência responsável pelo derrube do antigo regime em 25 de Abril de 1974 e da descolonização que viria acontecer. Lendo os poemas do Cancioneiro do Niassa, podemos entender porque a queda do regime salazarista foi obra dos militares. Estes percorreram os caminhos da história do homem condenado pelo regime e provocar, tornar possível, o encontro de seu povo e tranquilidade dos outros homens. A literatura, através das letras das canções, veicula uma temática que prova o sofrimento, as dificuldades, as tendências comportamentais, da sociedade portuguesa.

4. Considerações finais

Nada do que fazemos é trivial, porque somos um tempo presente em mudança
(Maturana, 2000: 95).

Para melhor compreender o drama psicossocial dos portugueses que se encontravam em Niassa, na segunda metade do século XX, e as razões da queda do antigo regime, dentro da sua complexidade, é importante uma análise que se detenha num nível microsocial que chega a tocar em aspectos comportamentais contextualizados.

Lendo o Cancioneiro do Niassa, depreende-se que durante o processo histórico de colonização nem todos os homens portugueses compreendiam as razões de estarem a colaborar na guerra colonial, alguns nutriam certo altruísmo com o povo local com o qual até se identificavam, o descontentamento crescente foi marcando a vida dos militares em Lunho, as condições em que estavam inseridos eram desumanas para além do abandono a que se viam sujeitos, isso fez com que os homens se antipatizassem com o regime. Foi assim como a canção foi utilizada como expressão de sentimentos não só dos militares de Lunho como também os sentimentos de uma parte considerável da sociedade portuguesa. Os acontecimentos sociais das colónias, o desconsolo e a conseqüente revolta, marcaram a vida dos portugueses e foram pré-determinantes para a queda do regime.

A análise das canções permite, dentre tantas, as seguintes ilações: (i) qualquer trabalho requer uma preparação preliminar para o seu êxito; (ii) se quisermos que a glória e sucesso acompanhem as nossas aventuras, jamais devemos perder de vista os seguintes factores: a doutrina, o tempo, o espaço, o comando, a disciplina; (iii) dificilmente se vence a batalha lutando sozinho.

Já não é tempo de acomodar propostas pedagógicas que legitimem fragmentação do conhecimento do cidadão, de concepções acríicas provocadoras de processos sociais

equivocados. Convém evitar a construção e a imposição de possíveis “modelos” curriculares de compreensão reducionista em detrimento de modelos mais contextualizados, de referenciais históricos e culturais compatíveis com as necessidades formativas dos moçambicanos. Preservemos a nossa história a partir dos manuais escolares e façamos um diagnóstico dos conteúdos neles integrados. Façamos utilização didáctica do Cancioneiro do Niassa, uma vez que os aspectos abordados nos poemas afiguram-se relevantes para um debate ou reflexão séria na sala de aulas, relacionando-os com a situação sócio-política actual do País, se assim se justificar.

Referências bibliográficas

- CÂNDIDO, António. *Literatura e Sociedade: estudos da teoria literária*. 10 ed. Rio de Janeiro, Ouro sobre Azul, 2008.
- CARDOSO, Maria Angélica e LARA, Ângela Marra de Barros. “Sobre as Funções da Escola”, IX Congresso Nacional de Educação – RDUCERE, PUCPR, 26 a 29 de Outubro de 2009.
- FALCÃO, Fernanda Scopel. *O Poema e a Canção: uma aproximação intergéneros*, in: Anais do IV Congresso de Estudos Literários Multiteorias: Correntes Críticas, Culturalismo, Transdisciplinaridade, nº4, 2004, Disponível em <http://www.ufes.br/%7Emlb/multiteorias/> (acesso em 09.02.2013).
- GÓIS, Cezar W. De L. *Por uma Psicologia Popular*. Revista de Psicologia da UFC, Ceará: Edições UFC, Vol.2, nº1, Janeiro/Junho, 1984, p.87-122.
- MATURANA, H., *Transformación en la Convivencia*, Dolmen Ediciones, Santiago. 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. “As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência”. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre, ArtMed, 1998.
- REIS, José Alves. *Provérbios e Ditos Populares*. 2. ed. Lisboa, Litexa Editora, 1996.
- RUSSELL-WOOD, A.J.R, “Fluxos de Emigração”. In: *História da Expansão Portuguesa*, Volume I.
- SANTOS, Pedro Brum. *Literatura e Intervenção: Romance Histórico no Brasil*, 2011, 283-303 pp, disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/floema/article/view/792/792> , (acesso em 27/12/2012).
- SOUSA, Andrea Grace Silva de e SILVA, Márcia Tavares. *Literatura, Sociedade, Memória e Velhice: Alinhando o Psicossocial na Canção “O Velho e o Moço”*, Universidade Estadual

de Maringá – UEM, 2010, disponível em <http://anais2010.cielli.com.br/downloads/47.pdf> (acesso 10.02.2013).

TOREAL, Luís Reis e Homem, Amadeu de Carvalho. *Ideologia Salazarista e “Cultura Popular” – Análise da Biblioteca de uma Casa do Povo*, *Análise Social*, Vol. XVIII (72-74), 1982, disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223461458E5qGJ9ug4Nv82YZ7.pdf> (acesso 10.02.2013).

WHITE, Hayden, *The Value of Narrativity in the Representation of Reality*, *Critical Inquiry*, vol. 7, No. 1, On Narrative, Autumn, 1980, pp. 5-27.

_____. *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore, Johns Hopkins U.P., 1987.

Referências electrónicas:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_de_Oliveira_Salazar

HYPERLINK <http://www.joraga.net/pags/52cancNiassa.htm>

<http://www.joraga.net/pags/52cancNiassa.htm>

HYPERLINK <http://blocosac2.blogspot.com/2009/08/cancioneiro-do-niassa.html>

Anexo:

Fado do Estado Maior

“São Caracóis” - Amália?

Cheguei, vindo de Lisboa!
 Desci, apanhei calor!
 Não vinha p’ra coisa boa!
 Passei ao Estado Maior!
 A vida que aqui julgava,
 Nem sempre será da pior!
 Mas logo, a coisa estava,
 Não pensar ser o melhor.
 O SITREP ^(diga SITERREPE) O SITREPEZINHO
 É O RELIM E O ORDOPEZINHO,
 E ORDEMOVE é coisa já sabida
 Nada mais lindo p’ra fazer na vida.
 Passei a ser meticoloso
 Estudei e vi qual era a norma.
 A guerra assim até dá gozo
 Pois tudo é só questão de “forma”.
 Não tenho que usar coragem,
 No papel é que está a glória,
 Pois só interessa a percentagem
 P’ra quem quiser ficar p’rá história.
 O SITREP ^(diga SITERREPE) O SITREPEZINHO
 É O RELIM E O ORDOPEZINHO,
 E ORDEMOVE é coisa já sabida
 Nada mais lindo p’ra fazer na vida.

Saudade

“Zé Cacilheiro”

Jorge Ferreira c/5.4.2003

Aqui, no Lago NIASSA,
 Onde a malta toda passa,
 Falta cá mais um passante...
 Aqui, nesta guerra fria,
 Sentimos a nostalgia!...
 Falta o nosso Comandante!
 Quando da sua presença,
 Desde o Lunho a Olivença,
 Tudo gostou dele, cá.
 Mas, nestes tempos de agora,
 Toda a malta ainda chora,

Pois ele já cá não está!
 (outra versão, 1ª, da sextilha anterior)
 Quando da sua presença,
 Do Bandece a Olivença,
 Todos deu sua bondade!
 Agora, está em Nampula.
 Em nós, saudade pulula
 Da sua velha amizade.
 Aqui, na guerra,
 Distantes da nossa terra
 No peito, a saudade encerra,
 Cá, por esta vida errante...
 Mas há certeza,
 Da malta andar em beleza,
 Mas com uma certa tristeza,
 Falta o nosso Comandante.
 E, por esta vida fora,
 Cá vamos andando, agora,
 Sempre com a esperança em vão.
 Nós sentimos a ausência
 Da saudosa permanência
 Do comandante Falcão.
 Como a vida tem que andar,
 Temos que nos conformar
 Aqui, na Pátria distante;
 Mas a saudade permanece
 E a “malta” nunca esquece
 O Primeiro Comandante.

O desertor

Ao Senhor Presidente
 E chefe da Nação
 Escrevo a presente
 p'ra sua informação
 Recebi um postal
 Um papel militar
 Com ordem p'ra marchar
 P 'ra guerra colonial
 Diga aos seus generais
 Qu' eu não faço essa guerra
 Porque eu não vim à terra
 p'ra matar meus iguais
 E assim digo ao Senhor
 Queira o Senhor ou não
 Tomei a decisão
 De ser um desertor.

Desde que me conheço
Já vi meu pai morrer
Vi meus irmãos sofrer
Vi meus filhos sem berço
Minha mãe sofreu tanto
Que me deixou sozinho
morreu devagarinho
nas do seu pranto
Já estive na prisão
Sem razão me prenderam
Sem razão me bateram
Como se fosse um cão
Amanha de madrugada
Pego numa sacola
e na minha viola
e meto-me à estrada...
Irei sem descansar
P'la terra lusitana
Do Minho ao Guadiana
Toda a gente avisar:
À guerra dissei NÃO
A gente negra sofre
E como nós é pobre
Somos todos irmãos
E se quer continuar
A explorar essa gente
Vá o Senhor presidente
Tomar o meu lugar...
Se me mandar buscar
Previna a sua guarda
Qu'eu tenho uma espingarda
E que eu sei atirar...
Se me mandar buscar
Previna a sua guarda
Que eu tenho uma espingarda
E que eu sei atirar
Se me mandar buscar
Previna a sua guarda
Que eu não tenho arma
E não vou atirar...
Se nos mandar buscar
Previna os seus guardas
Que temos espingardas
E sabemos atirar...
Se nos mandar buscar
Previna os seus guardas
Que nós não temos armas
Nem vamos atirar...

A interacção entre os conhecimentos local e formal na extracção artesanal de recursos minerais na comunidade de Namanhumbir

Zacarias Milisse Chambe⁹

Resumo

O estudo sobre as práticas mágico-tradicionais nas sociedades africanas é revestido de muitas hostilidades de mitificação que caracterizam as crenças nos rituais, o que determina muito secretismo nos procedimentos usados. Em Moçambique, após a Independência Nacional, a cultura e a educação constituíam problemas fundamentais do Povo, sendo para a Frelimo, necessária a criação de uma nova mentalidade (Homem Novo). No posto Administrativo de Namanhumbir, referência nacional do garimpo, os mineiros artesanais bem como autoridades comunitárias, recorrem a curandeiros para receberem um preparo mágico-tradicional de modo a garantir, dos espíritos, protecção e sorte na extracção do ouro e rubi. Estas práticas e crenças comuns entre as comunidades nativas, não convergem em nenhum momento com a percepção dos técnicos de geologia das empresas de mineração industrial, pois para a maioria destes, se um local não possui determinado recurso, nenhum espírito pode fazer com que passe a possuir tal minério, o que impera a necessidade de se desconstruir esta mentalidade, pois ela incentiva uma corrida descontrolada pela busca do ouro e rubi e recrudescer as práticas criminais entre os garimpeiros de Namanhumbir. Este estudo visa essencialmente discutir a problemática da interacção entre os conhecimentos local e formal na extracção artesanal de recursos minerais na Comunidade de Namanhumbir- Montepuez.

Palavras-chave: Conhecimento local, Mágico- tradicional, Mineração Artesanal.

Abstract

The study of the magical-traditional practices in African societies is coated many mythologizing of hostilities that characterized the beliefs in rituals, which determines much secrecy in the procedures used. In Mozambique, after national independence, the culture and education constitute fundamental problems of the people, and for Frelimo, necessary to create a new mentality (Homem Novo). The Administrative post Namanhumbir, national reference mining, artisanal miners and Community authorities resort to traditional healers to receive a magic-traditional preparation to ensure, spirits, protection and luck in the gold mining and ruby. These common practices and beliefs among indigenous communities, do not converge at any time with the perception of geology technicians of industrial mining companies, because for most of these, if a site does not have any particular feature, no spirit can make pass the possess such ore, which dominates the need to deconstruct this mentality because it encourages an uncontrolled rush the search for gold and ruby and intensifies the criminal practices among miners Namanhumbir. This study is intended primarily to discuss the issue of interaction between local and formal knowledge in artisanal extraction of mineral resources in the Community of Namanhumbir- Montepuez.

Keywords: Local Knowledge, Magic-traditional, Artisanal Mining.

Introdução

O posto Administrativo de Namanhumbir é uma comunidade culturalmente rica. A ocorrência de rubi e ouro transformou esta região num mosaico cultural e etnolinguístico pela

⁹ Mestre em Ciências Políticas e Estudos Africanos pela Universidade Pedagógica – Moçambique. Docente e Investigador no Departamento de Ciências Sociais e Filosóficas na Universidade Pedagógica- Moçambique, Delegação de Montepuez.

confluência de vários povos desde asiáticos, europeus e outros vindos das restantes partes do continente africano. Nos bares e restaurantes falam-se várias línguas, desde o lingala do Congo, ao siamês da Tailândia; do suaíli de Tanzânia, Quênia e Etiópia ao mandarim da China, cujos falantes estão instalados naquele local têm um objectivo único: busca atrevida da riqueza através do rubi.

O presente artigo é resultado de um trabalho de campo realizado nas minas de N'seue, Namahaca e Nanhupo, mantendo entrevistas com garimpeiros, autoridades administrativas locais, funcionários da mineradora Montepuez Ruby Mining, activistas sociais e ambientalistas, comerciantes, residentes das aldeias, com o objectivo de compreender como ocorre a interacção entre os conhecimentos local e formal na extracção artesanal de recursos minerais naquela comunidade.

Na interacção com os principais interlocutores envolvidos na pesquisa, pode-se compreender que, parte significativa de garimpeiros e comunidade local, recorrem a curandeiros e outros praticantes de cultos mágicos tradicionais para um preparo de purificação espiritual com vista a garantir sorte no processo de extracção de pedras preciosas.

Os resultados deste artigo foram materializados com recurso ao método etnográfico, por se considerar determinante para um permanente contacto com as comunidades em estudo. A sua importância é fundamentalmente académica e social, pois levanta um tema actual e que tem estado a propiciar discussão no quadro dos estudos sobre a (re) valorização dos conhecimentos locais, numa era em que a globalização impera e o recurso ao considerado conhecimento científico em detrimento do local, com a destruição do tecido socio- local que as comunidades têm com o seu passado e todo o manancial herdado desde gerações anteriores que se manteve como factor determinante na preservação da moral, do civismo e comunhão comunitária.

1. As práticas mágico-tradicionais versus educação formal no esboço de uma identidade nacional moçambicana

As questões sobre as práticas mágico-tradicionais têm merecido referência em estudos sobre o esboço de uma identidade de base étnica em Moçambique. Com a ascensão da Frelimo ao controlo do aparelho de Estado após a Independência Nacional em 1975, marca-se uma nova etapa no processo de formação de identidades.

Segundo Florêncio (2002, 10), desde o IIº Congresso da FRELIMO, realizado ainda durante a fase de luta de libertação nacional, o movimento libertário defendia uma postura

ideológica na qual posicionava a luta como uma acção não apenas contra o sistema colonial, mas contra o sistema capitalista. Nesse âmbito, a Frelimo pretendia implantar em Moçambique um novo tipo de sociedade, baseada no conceito do “Homem Novo” e do “Poder Popular”.

Para Machel, (1979)¹⁰ apud Florêncio (2002) a implantação deste novo modelo de sociedade implicava a abolição das estruturas de relações sociais do sistema colonial capitalista e mesmo das sociedades tradicionais porque:

As sociedades tradicionais onde o processo de polarização dos grupos sociais em classes antagónicas numa certa medida foi bloqueado pelo colonialismo, as relações entre as pessoas encontravam-se condicionadas por factores subjectivos como a pertença a uma determinada classe de idade, sociedade secreta, clã, grupo étnico, etc... Estas concepções das relações sociais são rejeitadas pela sociedade que construímos.

A esta nova missão nacional, de construção de novas mentalidades e um “Homem Novo”, se afigurava pertinente para a Frelimo construir uma identidade nacional baseada em princípios do socialismo científico, tornando-se com isso necessária a eliminação de todas as expressões identitárias infranacionais, de cariz étnico ou outras, e a desestruturação das organizações políticas, económicas, religiosas e culturais locais, que eram consideradas um entrave a implantação do novo modelo de sociedade e portanto, “um perigo a eliminar”, como afirmava Machel (1979).

Segundo Meneses (2004), a dicotomia oficial/não-oficial é definida pelo Estado, sendo este quem estabelece, pelo direito, no seio da multiplicidade do pluralismo terapêutico presente em Moçambique, uma distinção mais ou menos explícita entre o que é legal e o que é ilícito, senão mesmo ilegal. No caso da medicina, tudo o que é reconhecido como medicina oficial é alvo de apoio por parte do Estado. Toda a medicina que não é reconhecida como “estatal” é tolerada, mas continua sendo mais frequentemente ignorada, porque pouco permeável a imposições e controlo por parte da biomedicina.

2. Análise do nível de escolaridade entre moradores e praticantes da mineração artesanal em Namanhumbir

Para compreender o assunto focal do presente estudo, foram contactados 37 garimpeiros que exercem a actividade entre as localidades de N'seue, Nanhupo e Namahaca, e 40 moradores do Posto Administrativo de Namanhumbir. Para garantir a confidencialidade dos informante-

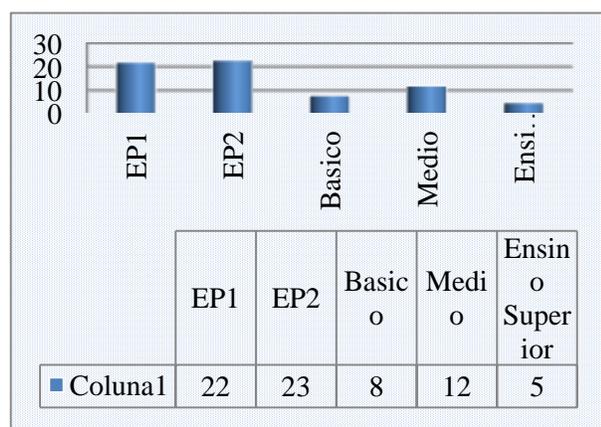
¹⁰ MACHEL, Samora. *Fazer da Escola Uma Base para o Povo Tomar o Poder*, Maputo, Departamento do Trabalho Ideológico da Frelimo, 1979.

chave deste estudo, foram adoptadas as siglas GMA (para garimpeiros) e MCL (para moradores da comunidade local).

A análise do nível de escolaridade entre os praticantes da mineração artesanal, torna-se importante a este estudo, na medida em que a perspectiva dos técnicos de empresas de mineração industrial que operam no mesmo espaço, defendem que a crença em práticas magico-tradicionais para o exercício de garimpo, só pode se justificar pelo baixo grau de instrução (leia-se: educação formal/ oficial) entre maior parte dos garimpeiros.

Quanto ao nível de escolaridade, a taxa de analfabetismo no Distrito de Montepuez, de forma geral, segundo o INE (2007) apud Bata (2014) e Chambe (2016) é extremamente alto no meio rural onde atinge a fasquia de 73.4% e relativamente baixa nas zonas urbanas, com 42.1%. Para os mesmos espaços, esta diferença é ainda significativa no concernente ao género, onde atinge a fasquia dos 80,9% entre as mulheres e 50,8% entre os homens, respectivamente.

Em relação aos inquiridos das duas categorias em referência (garimpeiros e mineiros), 22 têm o nível primário do 1º grau completo e outros 23 concluíram até a 7ª Classe do SNE (Sistema Nacional de Educação). Os números mostram-se cada vez mais reduzidos entre sujeitos com o nível secundário básico (10ª Classe) concluído, dado que foram encontrados 8 indivíduos. Outros 12 (doze) têm o nível médio (12ª Classe) concluído, e apenas 5 têm formação superior, estes últimos residentes no centro da Cidade de Montepuez, tal como ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Nível de escolaridade dos garimpeiros de Namanhumbir

Fonte: Chambe, (2016, p. 73).

A existência de maior número entre moradores e praticantes da mineração artesanal com o ensino primário do 1º e 2º Grau completos pode se justificar pelo facto de a permanência na escola até a conclusão destes níveis ser gratuito e obrigatório em Moçambique. Mas o mesmo já não acontece para os níveis secundário e universitário. Depois da conclusão do EP1 e EP2 maior parte dos moradores de Namanhumbir é obrigada a abandonar o local para as cidades de Montepuez ou Pemba para prosseguir os estudos nos níveis subsequentes, o que não se tem mostrado fácil, pois acarreta custos altos, tal como referem MCL3, MCL6, GMA4, GM8 e GMA35 (C.p. 2015), “maior parte dos familiares dessas crianças não tem condições para sustentar os filhos a viverem nas grandes cidades, pelo que estas, preferem mesmo optar pela prática do garimpo como meio de sobrevivência”.

Em relação ao Ensino Superior, apesar de existir na Cidade de Montepuez uma Delegação da Universidade Pedagógica (única instituição deste nível no Distrito), segundo dados do Departamento do Registo Académico da UP- Montepuez, a maioria dos estudantes provém de outras cidades da Província e de províncias da região Norte do país. Este facto pode ser influenciado pelo reduzido número de escolas do nível secundário no Distrito, o nível que gradua alunos para o ensino superior.

3. A crença em práticas mágico-tradicionais para o sucesso de garimpo nas minas de Namanhumbir

O estudo sobre as práticas mágico-tradicionais nas sociedades africanas é revestido de muitas hostilidades de mitificação que caracterizam as crenças nos rituais e determinam muito secretismo nos procedimentos usados. No entanto, para compreender a temática das práticas costumeiras sobre o garimpo tanto entre residentes e garimpeiros bem como autoridades comunitárias, sediados na região mineira das aldeias de N'seue e Nanhupo, vários praticantes da mineração artesanal recorrem a curandeiros para receberem um preparo mágico-tradicional de modo a garantir, dos espíritos, protecção e sorte na extracção do ouro e rubi.

Segundo Ngubane, (1981), Hewson, (1998) apud Meneses, (2004), em vários trabalhos produzidos no continente africano, o acto de localização de saberes dos “outros” é o momento crucial na produção de uma relação de desigualdade, pois que a partir de então as formas de protecção e recuperação da saúde por via das práticas medicinais locais passam a ser caracterizadas como terapias tradicionais, de âmbito local.

Segundo Chambe, (2016), o Posto Administrativo de Namanhumbir, situado ao largo da Estrada Nacional número 242, torna-se um local de convergência de vários indivíduos de culturas diversas, entre nacionais e estrangeiros. Esta confluência de vários grupos culturais torna-o num local extraordinariamente complexo e de grande riqueza cultural, onde estão presentes vários sistemas para resolução de problemas sociais, que frequentemente se cruzam.

De facto, esta cobiça pelas pedras preciosas não só atrai garimpeiros, compradores e outros interessados na mineração para Namanhumbir. É comum encontrar igualmente vários curandeiros (médicos tradicionais), comumente chamados entre os nativos como os nkulucana ou nkulucano em língua e-makhuwa, munthela em shi-makonde e fundi em ki-mwani, oriundos de várias regiões de Moçambique e outros países africanos, na sua maioria de Tanzânia.

Entre vários especialistas que prestam serviços a garimpeiros para terem sorte na mineração, está o “Doutor” Taibo Wotheque Abdulahque que, vindo de Nampula, diz curar quase tudo, segundo pode-se ler num dos muitos panfletos (ver imagens 1 e 2) que publicitam seus serviços, entregue pelo seu ajudante de campo quando chegou-se à sua casa, localizada mesmo no centro do Posto Administrativo de Namanhumbir.

Imagem 1: Uns dos vários locais onde estão estampadas publicidades de um médico que diz saber dar sorte a garimpeiros na mineração.

Imagem 2: Publicidade do estampada por “Doutor” Taibo, médico tradicional que se assume saber dar sorte a mineiros no garimpo de pedras preciosas.

Dr. Taibo Wotheque Abdulah, Medico tradicional que acaba de xegar de Nampula! Veio pra ajudar você: cura quase tudo!

- Faz scapar condenação de juiz no tribunal;
- Faz aquele que não da filho dar filho;
- Tem remédio para homem que já dexou de ser homem levantar e ser homem outra vez;
- Faz aumentar bicho de homem para mulheres gostar bem;
- Tem remédio de separar casal para ficar com mulher ou marido dele;
- Tem remédio pra quando dormir com mulher ou marido de dono não ser descoberto;
- Tem remédio para homem ficar muito tempo dentro da mulher;
- Faz garimpeiro conseguir rubi ou ouro quando cavar na mina;
- Faz garimpeiro conseguir vender com muito dinheiro pedra que não vale muito;
- Faz meninas parecer bonita e ser gostado por todos os homens;
- Faz criança parecer com marido quando gravida apanha com vizinho;
- Ajuda Agiota esquecer cobrar dinheiro quando está muito mal com outras dívidas;
- Cura doenças venerea que se apanha quando faz asnera de adultos;
- Ajuda mulheres pra os marido lhe dar muito dinheiro;
- Faz aparecer processo na universidade, quando precisa provar que estudou lá.
- Já esteve em muitos paises internacionais entre eles: Chimoio, gurue, nhassa, tete, machixe, zandamela, xocué e boane!
- Recebe 50% no dia do tratamento os outros 50% recebe quando cliente ja estar bom!

Contactos: 875690100 ou 841143206

Fonte: Chambe, (2016; p. 68).



O “Doutor” Taibo, para além de ser a solução de muitos jovens que o contactam para lhes resolver dificuldades diversas ligadas a saúde, tem entre os garimpeiros seu público-alvo, pois diz saber como consta do seu panfleto “(...) *fazer garimpeiro conseguir rubi ou ouro quando cavar na mina; e conseguir vender com muito dinheiro pedra que não vale muito (...)*”. Estas promessas, têm-se mostrado bastante aliciantes para muitos jovens que em busca de ouro e rubi, tudo vale para alcançar com maior facilidade e muito rapidamente dinheiro proveniente da venda destes minérios.

A partir dos números de contacto acessíveis no seu cartaz, contactou-se o “Doutor” Taibo, que não se mostrou disponível, pois disse não estar na cidade, por ter-se deslocado para o distrito de Maniamba (Niassa), onde ia prestar seus serviços a outros clientes. Ao se perguntar sobre os procedimentos que usa para preparar garimpeiros para o sucesso durante a mineração, afirmou que não podia explicar pelo telefone, pelo que devia-se aguardar pelo seu retorno.

No entanto, segundo “Doutor” Taibo, (C.p, 2015), “[...] *se você está mesmo preocupado em ter sorte quando ir cavar pedra, e conseguir boa pedra mesmo, deve procurar dois ovos de coruja para quando eu chegar te preparar um banho de limpeza de espíritos maus que fazem você não ter sorte [...]*”¹¹. Ciente da dificuldade de ter acesso aos referidos ovos, garantiu que podia-se comprar com ele

¹¹ Para garantir uma fiel narração, transcreve-se literalmente as palavras expressas pelo entrevistado durante o contacto mantido.

mesmo, pois tinha-os em reserva no seu “laboratório” para casos de clientes que não pudessem arranjar-los em outros locais.

4. Percepção dos garimpeiros sobre as práticas mágico-tradicionais na extracção de pedras preciosas

Um dos principais articuladores da necessidade de valorização dos conhecimentos locais, é a possibilidade de os seus praticantes viverem num meio ambiente em que estas práticas não possibilitem levantamento de conflitos entre comunidades aliadas, na partilha ou disputa de melhores terras para a extracção artesanal de pedras preciosas.

No Posto Administrativo de Namanhumbir, para avaliar a percepção que os praticantes da mineração artesanal têm em relação ao real impacto de recurso às práticas mágico-tradicionais na extracção de pedras preciosas, em fóruns de discussão, foram questionados 37 mineiros, se acreditavam que o contacto que fizeram aos curandeiros lhes serviu para ter sucesso no garimpo, 28 indivíduos entre os inquiridos respondeu convincentemente que sim, e a insignificante parte remanescente 9 (nove), disse não acreditar nestas práticas.

Ora, entre os 28 indivíduos que afirmaram acreditar no poder sobrenatural dos curandeiros, há os que afirmaram que quando decidiram ir fazer o garimpo, antes de entrar nos locais de extracção, foram aconselhados a procurar um curandeiro para lhes dar amuletos de sorte, para que a sua actividade corresse sem sobressaltos. Este tipo de afirmação, torna nebulosa a avaliação, se de facto, os resultados alcançados no garimpo, eram necessariamente por ter feito as escavações em locais com ocorrências natural de pedras preciosas ou resultado inquestionável da preparação magico-tradicional recebida dos especialistas contactados.

Esta pluralidade de sistemas não é fácil de avaliar, pois tem diferentes percepções individuais e de distintos grupos sociais sobre a riqueza, sobre a sorte na prática da mineração, no bem-estar e no mal, estão presentes, resultando numa trama imensamente rica que se traduz em formas de “intermedicina”, tal como refere Meneses (2004).

5. Como interagem o conhecimento local e a educação formal na exploração mineira de pedras preciosas em Namanhumbir?

Meneses (2004, p. 105) defende que a constelação de saberes distintos que se vai constituindo entre as várias realidades terapêuticas possibilita um reforço da sua actuação e da sua legitimidade e,

em simultâneo, um maior controlo mútuo. Este mosaico de conhecimentos heterogéneos emerge, assim, como garante da permanência de um diálogo aberto e em construção, como forma de exercício democrático de saber/poder, o que lhe atribui a sua qualidade emancipatória.

Contudo, é importante construir ligações entre estes actores (“Doutores”), mobilizando-os e apoiando as suas campanhas por uma inclusão cada vez mais igualitária na diversidade de saberes, pela conquista de mais espaço de actuação, pela possibilidade do alargar dos campos de saber partilhados. Tal unidade assente na diferença constituirá um dos pilares na elaboração de uma nova perspectiva global contra-hegemónica, provavelmente às ciências convencionais (ibidem, p. 106).

Estas práticas e crenças comuns entre as comunidades nativas, não convergem em nenhum momento com a percepção dos técnicos de geologia da Montepuez Ruby Mining, pois para a maioria destes, se um local não possui determinado recurso, nenhum espírito pode fazer com que passe a possuir tal minério, o que impera a necessidade de se desconstruir esta mentalidade, pois ela incentiva uma corrida descontrolada pela busca do ouro e rubi e recrudesce as práticas criminais entre os garimpeiros de Namanhumbir.

Segundo Basílio, (2006), as escolas foram concebidas como centro do debate e de produção de princípios que sustentam o conhecimento científico universal. Estas estabeleceram-se no lugar de ordenamento de saberes e poderes universais. Numa outra perspectiva, o autor em referência defende que a Escola, desde o início, foi concebida como lugar onde se trabalha e se ordena o conhecimento aceite no universo científico, embora, a sua validade esteja em função do saber local (Ibidem; 62-3).

Sendo para a maioria dos técnicos de geologia da Empresa Montepuez Ruby Mining Lda. serem visivelmente apologistas do uso exclusivo de conhecimento científico (comumente tratado como conhecimento formal), em detrimento das práticas mágico-tradicionais defendidas pelas comunidades e garimpeiros como uma via alternativa (até eficiente), para o processo de extracção artesanal de recursos minerais, esta situação traduz-se num latente conflito entre estes intervenientes. Tais conflitos justificam-se, em grande parte, pelo facto de ambas partes estarem em permanente competição pelos mesmos recursos.

Teodoro (2003) apud Basílio (2006), defende que o fenómeno da globalização¹², foi alimentado pelos países desenvolvidos que quando se juntam com os países não desenvolvidos, obrigam-nos a copiar os sistemas políticos, educativos e económicos. Este fenómeno destrói e silencia as culturas locais, ao impor suas políticas.

¹² Se consideramos, que no processo de globalização, um dos factores determinantes é a aproximação de culturas e conhecimentos, então a instalação de empresas multinacionais em Namanhumbir, é exemplo do mesmo efeito.

Portanto, para a reversão deste cenário, torna-se importante que as comunidades locais (essencialmente os garimpeiros e curandeiros), enquadrem as suas crenças no panorama universal, através de divulgação das suas práticas e métodos e procedimentos usados para suas conclusões, pois a hostilidade que se verifica em relação ao conhecimento local, pode se considerar resultado de um sistema caracterizado por secretismo e sem referências que podem justificar a sua *glocalização* em diferentes espaços, tal como defende Casali (2001) apud Basílio (2006, pp.63), o conhecimento científico universal, se encontra com o saber local e ambos se legitimam. Portanto, torna-se necessário abordar-se os dois saberes na escola.

Segundo Meneses, (2004), os médicos tradicionais (*nkulucana*, *munthela* ou *fundu*), são os terapeutas que melhor parecem saber dos problemas ditos tradicionais, pois trabalham com o corpo e com os espíritos, que são os que “ocupam o corpo” e causam diversos problemas aos indivíduos.

Os mestres praticantes dos cultos mágico-religiosos desempenham, desta forma, uma tarefa dupla: curativa e divinatória ou espiritual, é nesta última onde se acredita residir o preparo para a sorte na extracção artesanal de recursos minerais em Namanhumbir. A função divinatória ou espiritual, procura tratar as causas que originam o mal e azar (leia-se: falta de sorte), prescrevendo meios a solucionar (i.e., os ovos da coruja, tal como recomenda o Dr. Taibo).

Na sociedade moçambicana, tal como noutras sociedades, a feitiçaria actua como elemento regulador das pressões sociais dissonantes (Meneses, 2000; Santos, 2003, apud Meneses, 2004). Quem tem muito dinheiro, poder, é porque o tomou de outra pessoa, apoiado por alguém (i.e., o Dr. Taibo). Quem morre, quem sofre “azares”, é porque está “doente”, tem problemas com o sucesso, há alguém que não quer que ele evolua mais do que ele. Os praticantes dos cultos mágico-religiosos reconhecem a incapacidade para resolver a totalidade dos casos que se lhes apresentam, pois após tentativas frustradas de curar, sugerem que o paciente consulte os serviços da biomedicina.

Conclusão

Com a descoberta de vários depósitos de recursos minerais em Moçambique surgiu, em paralelo, um interesse internacional a partir de empresas e vários investidores da área de mineração em alocar capital nos vários locais reconhecidos de senha mineira. No entanto, ainda são contáveis os estudos científicos realizados no país em volta das questões do impacto social deste processo para a manutenção ou ruptura dos comportamentos das comunidades de acolhimento, com a fusão de vários grupos étnico-culturais, com os quais convivem.

Outrossim, o facto de as comunidades mineiras registarem na actualidade um processo de aumento demográfico e, consecutivamente, uma rápida urbanização, devido a instalação de vários indivíduos oriundos de várias regiões do mundo, com hábitos e costumes diferenciados, aliados pela ocorrência de recursos preciosos nestas regiões, tem estado a ser igualmente outro aspecto que merece atenção no processo de ruptura ou continuidade de valorização das práticas tradicionais das comunidades.

A necessidade de valorização do actual processo de normatização dos saberes locais e a sua integração nos considerados conhecimentos formais (científico), eleva a real perspectiva das práticas mágico-religiosas, pois estas englobam vários saberes como a biologia e a química (plantas usadas como fármacos e os compostos activos que delas é possível extrair), a biomedicina (o cuidar e convalescer do corpo), a justiça (na resolução de conflitos baseados no direito costumeiro), e a religião (as explicações para as crenças descritas em função de uma grandeza conceptual mágico-religioso).

No âmbito do crescente debate actual sobre a responsabilidade social e os esforços para aplicar políticas de desenvolvimento sustentável, as grandes empresas de mineração têm desenvolvido nos últimos anos um novo paradigma (capacitação e inclusão de membros das comunidades locais em actividades operativas), cujos pacotes de treinamento defendem essencialmente a necessidade de abandono dos conhecimentos e crenças nativas das comunidades locais.

Com a confluência de vários grupos étnicos em Namanhumbir, se a actuação dos mestres praticantes dos saberes magico-religiosos for essencialmente baseada numa divulgação das técnicas usadas, embora se considere na maior parte delas, secretas e divinas, reduziria a visão hostil que os defensores dos considerados conhecimentos científicos têm em relação a estes saberes e reconhecer a dimensão social destas práticas e o impacto convicto que as mesmas reflectem para a vida das comunidades, que neles encontram uma solução satisfatória para os seus principais problemas.

Bibliografia

Fontes orais consultadas (Informantes-chave)

Categoria	Local de Entrevista
Garimpeiros e Moradores de Namanhumbir	Namanhumbir sede e Nanhupo
Técnicos da Empresa Montepuez Ruby Mining (TEMRM)	Acampamento da MRM

ADU-GYAMFI, S. e BRENYA, E. *Artisanal Mining and Its Ramifications on the People of Prestea*, Department of History and Political Studies, Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Kumasi, Ghana, 2015 (pp. 02-13).

BASILIO, G. *Os saberes locais e o novo Currículo do Ensino Básico*. São Paulo, Pontifca Universidade de São Paulo, 2006 (pp. 59-70).

BATA, E. J. *A vulnerabilidade sócio ambiental nas áreas de exploração das pedras preciosas e semipreciosas nas Aldeias de Nanhupo e Nséue, em Namanhumbir, Distrito de Montepuez (Moçambique), no período de 2004 – 2011*. Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, 2014 (pp. 120-122).

BUGNOSEN, E. *Country Case Study on Artisanal and Small-scale Mining: Philippines* Washington, IIED, 2001 (pp.22-79).

CHAMBE, Z. M. *A mineração artesanal e o empoderamento das comunidades locais em Moçambique: Caso do Posto Administrativo de Namanhumbir*. Maputo, FCSF- Universidade Pedagógica- Moçambique, 2016 (pp.60-80).

DRESCHLER, B. *Small-scale Mining and Sustainable Development within the SADC Region*. Washington, IIED, 2001 (pp. 23- 56).

GAVU, V., TONGO, G. & LOLE, H. *Introduction to Small-scale Mining Techniques*. Port Moresby: Department of Mining, 1999 (pp. 13-18).

MACHEL, S. *Fazer da Escola Uma Base para o Povo Tomar o Poder*, Maputo, Departamento do Trabalho Ideológico da Frelimo, 1979 (pp. 27).

MENESES, Maria Paula G. "Quando não há problemas, estamos de boa saúde, sem azar nem nada: para uma concepção emancipatória da saúde e das medicinas". In: SANTOS, B. de

S. e SILVA, T. (Org.) *Moçambique e Reinvenção da Emancipação Social*. Maputo, Centro de Formação Jurídica e Judiciária. 2004 (pp. 80-93).

Percepção do professor do Ensino Básico sobre o desenvolvimento profissional através do Saberes Locais

José Helder Feliciano Chamo¹³

Resumo

Este artigo cujo enfoque é a percepção do professor em relação aos mecanismos pelos quais os saberes locais proporcionam o desenvolvimento profissional do professor do Ensino Básico, apresenta como objectivo central analisar a percepção do professor sobre a contribuição dos saberes locais no desenvolvimento profissional no Ensino Básico. Suportada numa abordagem qualitativa, por abordar uma situação contextualizada, procura através de um questionário aberto apresentado a vinte professores do Ensino Básico das Províncias de Sofala e Manica, perceber a opinião destes profissionais sobre o contributo dos saberes locais no desenvolvimento profissional da sua classe. Os professores abordados afirmam que os saberes locais contribuem para o desenvolvimento profissional, pois é elevado o interesse pela aprendizagem que tem como base as realidades vivenciadas pelos alunos e as experiências da comunidade e que a mesma abre oportunidades para que a relação entre a escola e a comunidade seja fortalecida, facto que contribui para menores desistências dos alunos devido a participação activa da comunidade. Dado que a ênfase do desenvolvimento profissional circunscreve-se na melhoria da prática docente, através da promoção de situações de aprendizagem que garantam a satisfação social do contexto envolvente, a postura reflexiva torna-se fundamental para o professor. Concorda-se que a adopção de instrumentos científicos para a recolha e selecção de dados condiciona a fiabilidade das informações e a elaboração de projectos pedagógicos deve ir ao encontro do anseio das comunidades.

Palavras-chave: Saberes Locais, Desenvolvimento Profissional, Prática Reflexiva, Ensino Básico.

Abstract

This article which focuses on the perception of the teacher related to the mechanisms through which local knowledge provide professional development of a primary education teacher, has as its main objective *the analysis of the primary education teacher perception of local knowledge contribution to professional development on primary education*. Based on qualitative approach, by studying a contextualized situation, it seeks, through an open questionnaire presented to twenty primary education teachers from Sofala and Manica provinces, to perceive these professionals' opinion about the contribution of local knowledge on their order/group. Teachers who were questioned say that the local knowledge contribute to professional development given the interest for learning based on true lived experiences by the pupils' and the community, are high and the very same experience opens opportunity for the relation between school and community to be strengthened thus contributing to lower rate of pupils giving up school, and it is turning to be true because of active participation of the community. As the emphasis of professional development is within the improvement of teaching practice through promotion of learning situations which ensure social satisfaction of surrounding context, the reflexive attitude becomes fundamental to the teacher. It is agreed that the adoption of scientific instruments for data collection and selection conditions the information reliability and pedagogical projects design must meet the communities' anxiety.

Key words: Local Knowledge, Professional Development, Reflexive Practice, Primary Education.

1. Introdução

A actividade docente no Ensino Básico (EB) constitui um dos temas mais aliciantes nas abordagens educacionais da actualidade, pelo reconhecimento e valor que lhe é atribuída na

¹³ Mestre em Educação/ Formação de Formadores, Docente da UP Beira e Coordenador do Núcleo de Estudos de Políticas Educativas da UP Beira.

intervenção pedagógica. O desenvolvimento profissional do professor alarga o campo de preocupação quando se pretende abordar a qualidade de ensino dentro de um sistema educativo que, no caso do EB em Moçambique, associa-se às formas de tratamento dos saberes locais (SL) na escola. Os mecanismos pelos quais os SL proporcionam o desenvolvimento profissional do professor constituem o ponto focal do presente artigo.

Deste modo, suportada numa abordagem predominantemente qualitativa, por abordar uma situação contextualizada, através de um questionário aberto procura-se compreender a opinião de professores do EB sobre os mecanismos pelos quais os SL proporcionam o desenvolvimento profissional. Este artigo apresenta como objectivo central analisar a percepção do professor sobre a contribuição dos saberes locais no desenvolvimento profissional no Ensino Básico. Assim de modo específico, procurar-se-á identificar os diferentes factores que influenciam as práticas docentes no EB; caracteriza-se o desenvolvimento profissional na perspectiva crítico reflexivo através dos SL e, finalmente, sugerir algumas formas práticas para o desenvolvimento profissional do professor na perspectiva crítico reflexivo através dos SL.

A elaboração deste texto sustentou-se nas bases teóricas de vários autores que abordam os diferentes tópicos combinados sobre os SL na Educação, como revelam as pesquisas realizadas por académicos moçambicanos numa colecção de produções científicas organizadas por Nhalevilo, Tsambe, e Castiano (2014); de alguns teóricos preocupados com o Desenvolvimento Profissional do Professor com destaque para Formosinho (2009), Flores e Simão (2009); sobre os fundamentos teóricos da perspectiva reflexiva, Zeichner (1993) e Perrenoud (2008) para além dos documentos consultados que se debruçam sobre a Política de Educação em Moçambique nomeadamente a Lei 6/92 de 6 de Maio e o Plano Curricular do Ensino Básico (2008), dentre outros.

2. Fundamentos sobre o desenvolvimento profissional do professor

A compreensão dos fundamentos teóricos sobre o desenvolvimento profissional e a auscultação dos agentes educativos que participam na acção educativa reveste-se de particular importância para aferir as diferentes sensibilidades sobre a temática. Assim, neste primeiro momento da análise, procurar-se-á colocar a pano de fundo os pressupostos teóricos que norteiam o desenvolvimento profissional do professor na concepção de diferentes autores preocupados com a matéria e, também a síntese das principais ideias apresentadas pelos professores durante a auscultação destes responsáveis pela implementação dos saberes sistematizados na sala de aula, como forma de demonstrar a pertinência da abordagem desta

temática na actualidade, sem, no entanto, excluir absolutamente a intervenção de outros agentes que participam no processo educativo.

2.1. Porquê a preocupação dos SL no desenvolvimento profissional dos professores?

No campo da educação formal na escola básica, o desempenho do professor é considerado fundamental para o alcance de um bom ensino, ao ponto deste profissional ser considerado como um dos indicadores de qualidade (Pacheco, 2001). Pressupõe-se que o sucesso do processo de aprendizagem no EB é associado ao envolvimento directo do professor com os alunos em ambiente educativo. Nesta relação directa com o aluno manifesta-se o desenvolvimento profissional do professor. O mesmo corresponde, assim:

ao processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades (Formosinho, 2009, pag.226).

No campo educacional as perspectivas do desenvolvimento profissional salientam que durante a prática docente, o professor procura permanentemente conteúdos que revelam um impacto positivo no aluno os quais se manifestam dinamicamente no seu espaço de vivência (social, cultural ou físico).

Equacionado como fundamental para o aprimoramento das competências básicas no aluno que, por sua vez o ajudam a se integrar na vida, o EB é indiscutivelmente importante para o auto desenvolvimento do cidadão. Na abordagem da Política Educativa de Moçambique, a Educação Básica, que compreende as primeiras sete classes subdivididas em dois graus (Artigo 11, ponto 1 do SNE) é considerada um instrumento fundamental para o desenvolvimento da personalidade da criança e de diferentes habilidades básicas que envolvem, dentre outras, os trabalhos manuais, preparando-a, deste modo, para a vida adulta. Na visão do órgão que tutela a educação no nosso País, a proposta curricular actualmente em vigor tem por objectivo "*formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do País, partindo das considerações dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa*" (INDE/MINED, 2008, p. 27).

Sumarizando as ideias de (Castiano, 2005 e Basílio, 2013) e tendo em conta a concepção da Política de Educação de Moçambique, os SL constituem aqueles conhecimentos de reconhecido valor identificados dentro de uma comunidade e que proporcionam ao aluno possibilidades de se desenvolver integralmente tendo como base a visão do homem idealizado pela comunidade.

Demonstra-se, evidentemente, que a actividade do professor do EB no contexto moçambicano passa obrigatoriamente pelo tratamento dos SL durante as aulas. Neste sentido, os SL constituem uma componente determinante para o desenvolvimento profissional do professor, perspectivando um desempenho melhorado e com influência directa no aprimoramento das diferentes competências do aluno, por se reconhecer que se manifesta durante a acção pedagógica. Nestes moldes, a construção do conhecimento do aluno tem como base as experiências do mundo circundante mais próximo de si ao incorporar para a escola estes saberes considerados relevantes para a comunidade onde a escola se encontra inserida. A representação (individual e social) e a interpretação dos factos passam pelo domínio inicial dos aspectos familiares em seu redor, fruto da realidade quotidiana, que progressivamente se elevam para os níveis subsequentes do tratamento científico.

O desenvolvimento profissional do professor através dos SL manifesta-se, assim, na aproximação que o professor cria entre o aluno e o seu contexto, porque desperta no próprio aluno a necessidade de aprender melhor determinado conteúdo, peculiar da sua realidade, conferindo-lhe maior valorização. A aprendizagem dos SL transporta consigo um significado de elevada estima ao contribuir de modo prático e directo para a melhoria da vida do aluno, pois ele vê-se na contingência de enriquecer uma prática rotineira por influência dos conhecimentos acrescidos pela escola. Pressupõe-se que, sob orientação do professor, o aluno com as ferramentas adquiridas na escola, para além do conhecimento do significado do objecto, interprete, valorize e manuseie os instrumentos de modo cognoscitivamente flexível. O aluno faz associações da realidade local e projecta-a dinamicamente para o conhecimento universal.

Sendo a escola considerada um espaço cultural (Basílio, 2013) e/ou social (Cunha, 2004), o sucesso da acção educativa perspectiva uma comunicação permanente com a comunidade para a melhor produção dos saberes e a sua interpretação contextualizada. Neste domínio, o professor é responsabilizado, por um lado a promover a aprendizagem cooperativa (Flores & Simão, 2009) e, por outro lado, a aprendizagem transformadora (Vieira, 2006). Estas acções combinadas condicionam uma aprendizagem efectiva através da interacção com outros intervenientes, como a comunidade e os colegas de profissão, reconstruindo a visão da prática educativa do professor e do aluno.

Flores e Simão (2009, p. 44) realçam a importância, tanto para os alunos como para os professores, da aprendizagem cooperativa e da co-criação do conhecimento. A cooperação e a criação conjunta de conhecimentos abrem caminhos para que o professor ou grupo de professores realizem pesquisas de campo, condicionando a possibilidade de melhorar a

aprendizagem dos aspectos locais e conferindo maior conhecimento da realidade concreta da região onde a escola se encontra inserida, que capitaliza na orientação para a mudança significativa das atitudes dos alunos perante um determinado fenómeno, conferindo-lhe novos conhecimentos, competências e habilidades. O aluno desenvolve competências e constrói novos conhecimentos partindo das experiências significativas do seu meio tornando-o, na visão de Vieira (2006), autónomo. Esta posição é consubstanciada, igualmente, por Granville (2008, p. 118) ao defender os princípios pedagógicos que dão conta que "*o aluno deve ser autónomo e deve aprender pela experiência, de modo preferencial, os conhecimentos que são necessários e úteis para ele*". Assim, aprender a partir da própria experiência permite ao aluno apropriar-se dos saberes localmente aceites e estabelecer conexões de diferentes aspectos que o ajudam a ler e a interpretar com maior clareza e consistência os fenómenos, tanto de forma abstracta como concreta.

Esta forma de aprendizagem favorece, em grande medida, a actividade prática, na qual o aluno identifica-se como o elemento fulcral do processo. A acção educativa que toma como ponto de partida os SL melhora a qualidade da aprendizagem dos alunos ao prepará-los de modo evidente para a vida produtiva. A qualidade da acção educativa manifesta-se, deste modo, na atitude do professor durante as aulas, ao criar condições para que os resultados da aprendizagem contribuam para o desenvolvimento de diferentes competências pedagógicas no aluno com base nos SL. As competências pedagógicas irão firmar-se no aluno ao se verificar nele maior capacidade de discernir factos locais, por demonstrar maior poder de criação e inovação, pela produção de trabalhos manuais ao potenciar as actividades práticas, ajustando-os a comportamentos moralmente aceites, tendo em conta os valores da comunidade.

A abordagem sobre o desenvolvimento profissional do professor torna-se aceitável no delineamento de uma postura educativa comprometida com a melhoria da qualidade de ensino. Olhando em particular para o contexto moçambicano, os SL conquistam um espaço de extrema importância para o desenvolvimento profissional do professor do EB, tal como é evidenciado por este grupo profissional, quando foi solicitado para apresentar a sua opinião sobre esta temática.

2.2. Aspectos metodológicos

Por questões metodológicas e tratando-se de uma temática que aborda aspectos relacionados com a qualidade de ensino no contexto moçambicano, o qual se reflecte na vastidão territorial e na diversidade cultural que caracteriza o país, considerou-se pertinente analisar duas realidades distintas. Deste modo, em 2014 elaborou-se um questionário aberto de duas perguntas

para perceber a opinião de dez professores do EB numa região litoral (localidade de Nova Sofala, Província de Sofala, o qual apresenta enorme potencialidade marinha) e de igual número de professores da zona interior (Distrito de Catandica, na Província de Manica, cujos recursos agro pecuários constituem o principal suporte local) sobre os modos pelos quais os SL podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino na sua Escola e, que aspectos concretos demonstram que os SL contribuem para o desenvolvimento das diferentes competências no aluno do EB. Deste grupo, somente cinco são do sexo feminino, sendo dois de Sofala e três de Manica. Pela importância atribuída aos SL na educação básica em Moçambique, valorizou-se as experiências de todos professores abordados pelo facto de, por um lado, possuírem mais de dez anos de actividade como professores do EB e, por outro lado, terem participado em diferentes capacitações sobre o tratamento dos SL na escola organizadas pelo INDE.

3. Opinião dos professores do EB sobre o Desenvolvimento Profissional através dos Saberes Locais

Através de um questionário aberto de duas perguntas, cujo teor se circunscrevia no desenvolvimento profissional do professor, procurou-se perceber a opinião de vinte professores das Províncias de Sofala e de Manica, divididos em igual número, sobre de que modo os SL podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e que aspectos concretos demonstram que os SL favorecem o desenvolvimento das diferentes competências no aluno no EB.

A necessidade de empreender uma postura mais dinamizadora durante a acção educativa é considerada pelos professores do EB em exercício, em diferentes escolas localizadas em alguns distritos das Províncias de Sofala e de Manica, convidados para apresentarem a sua opinião sobre a contribuição dos SL no desenvolvimento profissional dos professores e, conseqüentemente, na melhoria da qualidade de ensino, imprescindível para a obtenção de bons resultados de aprendizagem com sustento nas potencialidades do meio local.

Os professores abordados afirmam que os SL espelham a realidade vivida pelo aluno e, buscando dentro das comunidades os aspectos positivos, o interesse pela aprendizagem é maior por se tratar de algo que conhece do seu próprio contexto. Este interesse mobiliza no aluno para uma participação mais activa e sustentada pela realidade que vive. Realçam que a relação entre a escola e comunidade torna-se mais reforçada, pois a família e a comunidade são elementos primordiais na socialização do conhecimento que se manifesta na partilha dos valores socialmente aceites no seu meio e que são transferidos dos mais velhos para os mais novos ou dos mais experientes em determinada matéria para os menos experientes e, os SL conquistam o

eu espaço. Destacam, igualmente, o absentismo escolar e as desistências que podem ocorrer em menor escala influenciadas pela participação activa da comunidade na definição da vida escolar, que engloba a escolha dos conteúdos a serem ensinados.

A compreensão destes factos torna-se fundamental por predispor o desempenho do professor para uma atitude mais profissional no seu campo de actuação. Em circunstâncias desta natureza as responsabilidades do professor tornam-se acrescidas com o risco de dar lugar ao *folclorismo*, na linguagem de Castiano, ou seja, que a incorporação destes saberes "*não sirvam para embelezar o Currículo Nacional com alguns elementos da tradição sem, no entanto, tomar a sério estes elementos em todas as fases da actividade pedagógica*" (Nhalevilo, Tsambe, & Castiano, 2014, p. 91).

A opinião dos professores sobre a abordagem dos SL no estabelecimento escolar reveste-se de importância vital, por serem os agentes de referência na implementação de medidas apropriadas na promoção de comportamentos socialmente confortáveis em defesa de um sistema educativo que favorece o desenvolvimento de competências com base nas experiências de vida dos alunos. A intervenção prudente do professor condiciona que o discurso e a prática encontrem um espaço ínfimo de desfasamento. O professor, adequando aos objectivos do tema de uma aula específica, traduz na sala de aula em valor transformador os SL seleccionados na comunidade.

O conhecimento que os professores do EB possuem sobre a pertinência da abordagem dos SL na escola é impressionante, como evidencia a explicação de um dos professores da Província de Manica ao afirmar que:

O processo de construção do conhecimento começa do mais simples para o mais complexo, do mais próximo para o mais distante. Assim, os SL estão mais próximos da realidade vivenciada pela criança. As crianças começam por socializar-se com que lhes é mais próximo e depois o que lhes é mais distante. A aprendizagem dos saberes locais é como que se ensinasse a criança usando o método de composição, em que iniciamos a fala da letra, em seguida da sílaba e depois da palavra e, por fim, a frase, que constitui o passo mais complexo... por isso se a criança dominar o que é significativo facilmente aprenderá o estranho... para dizer que os SL contribuem para a melhoria da qualidade de ensino, porque a criança vai aprendendo de forma progressiva começando do mais próximo para o mais distante.

Este pronunciamento permite-nos perceber que os professores estão cientes de que SL estimulam a aprendizagem e garantem uma melhor apreensão dos conteúdos cuidadosamente seleccionados e que manifestarão a sua réplica no campo de aplicação. A vitalidade da intervenção pedagógica do professor através dos SL perspectiva-se na produção de conhecimento partindo da realidade e do contexto, pois o "*seu desempenho e formação tem que*

ver com suas condições e experiências de vida e pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber" (Cunha, 2004: p. 29).

Centrada na Pedagogia Crítica (Pacheco, 2005; Silva, 2000) a abordagem dos SL na escola moçambicana revela primazia no contexto, significado, identidade e experiência de vida, que na óptica de Pacheco "*representam a aceitação e valorização das histórias de vida, das autobiografias, das vozes particulares que são produzidas por cada sujeito em função dos seus espaços e contextos*" (2005, p.157). Apesar de incorrer na subjectividade, tal como observa o mesmo autor (idem, p.158), a experiência partilhada pelos membros da comunidade, oferece ricas contribuições para a produção de saberes contextualizados, proporcionando uma prática educativa que se estabeleça em consonância com os anseios dos principais beneficiários do projecto educativo (professores, alunos, escola, comunidade, etc.).

Em relação aos aspectos concretos que demonstram que os SL contribuem para o desenvolvimento das diferentes competências no aluno, é necessário ter em conta os circundantes. O contributo directo corresponde a valorização da cultura da região e do seu modo de vida, na sua dimensão holística, com destaque para as histórias de vida local narradas pelos representantes historicamente legitimados dentro das comunidades e as formas de utilização de instrumentos que envolvem o ofício dos trabalhos manuais. Os relatos dos agentes de reconhecido mérito da comunidade na qual a escola se insere constituirão objecto de análise e reflexão em ambiente de sala de aula, reconhecendo a sua importância na preparação do aluno para a vida adulta, isto é, na aquisição de diferentes competências, fruto da análise de situações reais vivenciadas de modo ingénuo e que se tornarão prazerosas quando debatidas sistematicamente durante o processo formal de aprendizagem. É por isso que Antunes (2004, pág.38) realça que "*somente se aprende quando o novo que chega se associa ao antigo que a mente guarda*", numa clara associação entre aquilo que o aluno se apoderou do seu ambiente quotidiano através de fontes orais ou pela observação e o novo conhecimento.

A orientação da aprendizagem nestes moldes concorre para um contacto directo entre o professor e os restantes membros da comunidade local, facto que favorece grandemente uma relação estreita entre a escola e a respectiva comunidade. A troca de experiências entre a escola e a comunidade concorre para a superação de várias situações relacionadas não somente com o aprimoramento de diversas competências no aluno, mas igualmente, no desenvolvimento da referida comunidade em diferentes dimensões, como o incremento das potencialidades do meio circundante ou pelo aparecimento de utensílios de fabrico local, resultantes de trabalhos manuais melhorados. Esta condicionalidade convida o professor a reflectir em que medida a sua

participação pode ser útil a comunidade, identificando factos concretos que contribuam tanto para o desenvolvimento comunitário como universal.

A interdisciplinaridade, considerada pelo INDE/MINED sob o ponto de vista de conteúdos, como Ensino Integrado por "*desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas áreas de aprendizagem, que compõem o currículo*" (INDE/MINED, 2008, p. 26), o qual deve superar a transversalidade (Busquets, 1999) e transpor a transdisciplinaridade (Morin, 2000), constitui outro aspecto focado pelos professores do EB que no seu entender o sucesso da abordagem dos SL passa pelo cruzamento destes saberes em diferentes áreas disciplinares. Isto significa que as diferentes áreas disciplinares não devem actuar isoladamente, como se fossem ilhas, pelo contrário as matérias nelas incorporadas devem mostrar coesão, o que pressupõe maior colaboração entre os actores para melhor planificação das actividades lectivas.

Os argumentos apresentados pelos professores demonstram objectivamente que a abordagem dos SL na escola constituem um espaço fértil no sentido de tornarem a aprendizagem útil para o aluno, a família e a comunidade ao contribuírem significativamente para o desenvolvimento profissional do professor se articulados de modo prudente na acção pedagógica e, que o reconhecimento do seu papel, como professor, para a melhoria da qualidade de ensino se manifesta através de indicadores concordantes de uma realidade concreta, ou por outra, nas expectativas sociais. A consideração dos pressupostos avançados pelos professores passam, fundamentalmente, pela consciencialização da importância deste modo de agir pedagógico no desenvolvimento profissional e, para tal, urge a necessidade de romper com as barreiras migrando do pensamento para a acção, o que impele para uma atitude reflexiva na acção docente.

3.1. Desenvolvimento profissional na perspectiva crítico reflexivo

Os pressupostos do modelo reflexivo salientam que a indagação constitui a bandeira da acção docente como mecanismo de alcançar bons resultados, os quais se configuram no desenvolvimento de competências pedagógicas do professor e no aprimoramento de conhecimentos significativos no aluno. Dado que a ênfase do desenvolvimento profissional circunscreve-se na melhoria da prática docente através da promoção de situações de aprendizagem que garantam a satisfação social do contexto envolvente, a postura reflexiva do professor transporta consigo benefícios extremamente consideráveis para o sucesso educativo.

Vários defensores da perspectiva crítico reflexiva, como se verifica nas abordagens de Zeichner (1993); Perrenoud (2008); Flores & Simão (2009), enaltecem a ideia de Schön sobre a necessidade de favorecer a figura do profissional reflexivo, isto é, aquele que reflecte na acção e sobre a acção. Assim, no campo da educação, a teoria e a prática devem estar indissociáveis, pois a actuação do professor dentro da sala de aula não dependerá somente dos conhecimentos científicos adquiridos ao longo da sua formação profissional, mas também dos saberes criados fruto da sua experiência de vida, da sua vivência quotidiana e dos valores por si inculcados, aspectos que serão expressos durante o desempenho docente.

No processo formal da educação, a acção pedagógica manifesta-se numa realidade concreta, contudo não fechada, procurando fundamentos lógicos para identificar os melhores caminhos na orientação dos alunos nas aprendizagens; identificando as estratégias mais eficazes para o alcance das metas previamente traçados; privilegiando a mudança de metodologias nas situações de desfavorecimento; mantendo a persistência nos momentos de limitação; preparando-se para abandonar o comodismo, etc. O professor não terá sucesso se quiser trabalhar sozinho, se não manifestar vontade de aprender. Ele deve abrir-se e estabelecer uma boa comunicação com os demais agentes comprometidos com a formação de cidadãos úteis a sociedade.

No contexto do desenvolvimento profissional do professor, compreende-se que a "*reflexão também significa o reconhecimento de que o processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor*" (Zeichner, 1993, p.17). A busca incessante dos aspectos considerados saudáveis para o aprimoramento de conhecimentos e competências no aluno, procurando encaixar *o que e porque* gostaria de aprender determinado conteúdo, abre caminhos para uma aprendizagem que acomode os interesses sociais.

Esta forma de actuar carrega consigo duas vantagens partilhadas: primeira, convida o professor a questionar sobre o impacto da sua acção, de modo a perceber até que ponto é benéfica para si como profissional e, segunda concorre para a busca do que é útil para o aluno estimulando a aprendizagem deste através da reflexão das experiências pessoais. O professor mediante a contemplação, encara de modo crítico a realidade e procura identificar situações de aprendizagem que ajudam o aluno a evoluir, possibilitando uma visão do mundo mais ampla, conferindo-lhe melhores significações, pois "*através de uma consciência diferente do fenómeno, a relação entre a pessoa e o fenómeno também muda*" (Flores e Simão, 2009, p.49). O professor é impulsionado a estabelecer uma ruptura entre o pensamento particular limitante e a visão geral dos fenómenos condicionando para que se estimule no aluno a disposição de querer aprender cada vez mais para ultrapassar sozinho os possíveis obstáculos, melhorando assim as formas de

resolução de problemas dos aspectos que influenciam directamente a sua vida e a dos mais próximos.

Prevalece a ideia de que o desenvolvimento da prática reflexiva no ensino moçambicano passa pela busca permanente, dentro da comunidade, dos conteúdos que estimulam o crescimento e o desenvolvimento pessoal. As exigências da prática reflexiva tendo em vista a abordagem dos SL durante a orientação pedagógica na escola consolidam o enfoque na pesquisa dentro da comunidade e as iniciativas inovadoras por parte do professor, como elementos fundamentais para desenvolvimento dos diferentes domínios pretendidos no aluno e a criação de condições que favoreçam a sua participação activa no processo de produção e desenvolvimento comunitário.

3.2. Algumas sugestões para o desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva reflexiva

A pertinência no enfoque da perspectiva crítico reflexivo no processo de desenvolvimento profissional do professor justifica-se pelas formas como esta se operacionaliza nas relações entre os professores e os alunos nos momentos de aprendizagem, e como este modelo contribui significativamente para a conquista da autonomia no aluno.

Apesar de universais, as "receitas" do desempenho docente adaptam-se, sem a mínima rigidez, a uma realidade concreta. O bom ensino resulta, em grande medida, da conjugação entre o compromisso do professor na acção pedagógica e as condições de trabalho existentes, no intuito de formar intelectuais reflexivos e produtores do amanhã. A acção pedagógica não pode ser dependente somente da bagagem de conhecimentos que o professor transporta consigo, mas igualmente, da adopção de estratégias pedagógicas e de procedimentos didácticos valorizados durante o processo de leccionação.

Tal como foi referenciado, nas situações de aprendizagem em que os SL se tomam como ponto focal na preparação do cidadão produtivo do amanhã, a relação entre o professor e a comunidade é vigorosamente indispensável pelo envolvimento desta no acesso e na discussão de propostas do projecto educativo da escola que se propõe implementar num determinado espaço temporal. Realmente, parte dos conteúdos a serem abordados na escola são retirados dentro da comunidade sob proposta da mesma, em coordenação com a respectiva escola, recaindo ao professor a responsabilidade de exercitar a acção pedagógica, valorizando os anseios dos membros que a ela pertencem.

A comunicação entre o professor e a comunidade é fundamental para a dinamização do processo educativo por abarcar múltiplas facetas, pois ela pressupõe: auscultar as opiniões dos membros da comunidade sobre os assuntos que caracterizam as suas práticas sociais; convidar a comunidade a partilhar as suas experiências de trabalho e de vida na escola; sugerir a realização de actividades conjuntas com a comunidade participando de forma activa nos eventos organizados pelos membros que a compõem. O sucesso da boa comunicação requer adaptar-se as reais formas de vivência social e a utilização de símbolos socioculturais aceites localmente. A utilização da língua local é extremamente importante para a obtenção de dados explicativos e para a compreensão dos reais significados dos fenómenos de indispensável valor para a comunidade.

Nestes moldes, a aprendizagem dos alunos é realizada integralmente e manifesta-se tanto pela diversificação de matérias intercaladas por momentos de análise e discussão na sala de aula como pela realização de actividades práticas em locais previamente identificados e organizados para o efeito. Ilustrando um exemplo, no caso de uma escola localizada numa zona costeira, caracterizada por uma relativa abundância de recursos marinhos, é pertinente aprender conteúdos relacionados com a pesca, como as principais espécies marinhas lá existentes, as técnicas adequadas de pesca, o valor nutritivo das espécies marinhas, a composição do meio marinho, as melhores formas de conservação do pescado, etc. A par disso, a observação de certas actividades práticas como a construção de canoas, de anzóis e de preparação de produtos que proporcionam a melhor conservação de alimentos provenientes da pesca responderia objectivamente a esta intenção educativa que têm os SL.

As opiniões dos professores, questionados a respeito das suas experiências no desenvolvimento profissional tomando em consideração os SL, são concordantes ao assumirem que os aspectos concretos retirados da comunidade serão úteis se demonstrarem que contribuem para o desenvolvimento das diferentes competências do aluno do EB e devem despertar nele os valores essenciais da vida quotidianas, ou seja, o saber ser, saber estar, saber fazer e saber conviver tendo como suporte o meio onde vive. Coloca-se, obviamente, o professor no cerne das atenções pelo seu dinamismo e atitude proactiva nesta articulação entre a teoria e a prática, dado o papel que lhe é conferido no processo educativo.

O pesquisador moçambicano Lucas Mangrassé (2014, p.69), no seu artigo *O Saber Local e Actividade Docente*, numa colecção que engloba diferentes artigos organizados por Nhalevilo, Tsambe, e Castiano remete ao professor responsabilidades desafiantes ao considerar que "o professor encarregue de garantir a formação técnica e científica dos alunos e de difundir ou

ensinar os conhecimentos científicos e técnicos indispensáveis, precisa estar dotado de capacidades de análise crítica" com vista a superar possíveis dificuldades na actividade docente com o suporte dos saberes locais.

A superação das dificuldades impele a atitudes de diálogo e cooperação com outros professores, daí que acções como planificar e realizar junto as actividades lectivas, assistência mútua das aulas, troca de experiências, maior interacção na organização de actividades extra escolares, etc. promovem o desenvolvimento profissional esperado no professor e constituem mecanismos encorajadores de reconhecimento da escola, por parte da comunidade, ao se considerar que a qualidade do ensino mede-se pela satisfação das expectativas sociais dos beneficiários directos, isto é, dos seus membros.

Adoptar instrumentos científicos para a recolha e selecção de dados condiciona a fiabilidade das informações, contudo considera-se pertinente que não se distancie dos reais anseios dos membros da comunidade. Auscultar os membros da comunidade é fundamental, porque este grupo transmite o que realmente se pretende que seja aprendido e valorizado e, como se depreende nas afirmações dos professores que exercem a função docente no Distrito de Buzi, na Província de Sofala, ao apontarem de modo concreto alguns conteúdos, dentre vários, que se relacionariam com o legado histórico da região, as boas práticas religiosas e tradicionais, o surgimento da escola, as condições de ingresso dos primeiros professores, alunos e funcionários, a análise da evolução histórica de locais de estimado valor tais como locais de culto, o significado de alguns nomes de habitantes locais ou universalmente reconhecidos, as formas da produção agrícola ou da conservação de solos, etc. Alguns professores em exercício no Distrito de Catandica, na Província de Manica, revelam que a elaboração de projectos relacionados com carpintaria, a cestaria, por exemplo, abrem caminhos para a relevância curricular e, conseqüentemente, o desenvolvimento profissional que proporciona a melhoria qualidade de aprendizagem. Porém sugere-se um equilíbrio entre estas matérias.

Considerações finais

O desenvolvimento profissional do professor constitui um dos tópicos mais notáveis nas preocupações académicas da actualidade ao ponto de ser considerado como determinante para a melhoria da qualidade de ensino.

No caso de Moçambique, a abordagem sobre o desenvolvimento profissional do professor é indissociável das formas de tratamento dos SL no EB, pelo reconhecimento destes conteúdos

no aprimoramento de competências pedagógicas no final do ciclo de aprendizagem baseadas no significativo para o aluno e na relevância curricular.

Os professores, na qualidade de intervenientes activos da acção pedagógica, estão conscientes das suas responsabilidades na melhoria da sua vida profissional e na construção dos saberes que tornam os alunos úteis à comunidade onde vivem e perante uma realidade concreta. Dado que o EB em Moçambique privilegia os SL, a atitude proactiva do professor é imprescindível para o alcance de bons resultados de aprendizagem e, neste sentido, a necessidade de uma postura reflexiva durante a acção docente torna-se incontornável na contribuição da melhoria do processo da aprendizagem e na construção de conhecimentos por parte do aluno.

A ênfase do desenvolvimento profissional através dos SL faz menção aos instrumentos de selecção da diversidade dos conteúdos, abrangendo aspectos de valor expreso e que correspondem aos anseios da comunidade envolvente, verificada pela sua participação activa no momento da selecção, os quais se sugerem equilibrantes e abordados de modo integral na sala de aula, tendo em conta a multiplicidade de matérias.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Celso. *Como Desenvolver as Competências em Sala de Aula*. 5. ed. Rio de Janeiro, Vozes, 2004.
- BASÍLIO, Guilherme. *Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico em Moçambique*. Maputo, Texto Editora, 2013.
- BUSQUETS, Maria Delors. *Temas Transversais em Educação: Bases para uma Formação Integral*. São Paulo, Editora Ática, 1999.
- CASTIANO, José Paulo. *Educar para Quê: As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo, INDE, 2005.
- DA CUNHA, Maria Isabel. *O Bom Professor e sua Prática*. 16. ed. São Paulo, Papirus, 2004.
- FLORES, Maria Assunção e SIMÃO, Ana Margarida Veiga. *Aprendizagem e Desenvolvimento Profissional de Professores: Contextos e Perspectivas*. Portugal, Edições Pedagogo, 2009
- FORMOSINHO, João. *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Porto Editora, 2009.
- GRANVILLE, Maria Antónia. *Teorias e Práticas na Formação de Professores*. 2. ed. São Paulo, Papirus, 2008
- INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, INDE, 2008.

- MANGRASSE, Lucas. "O saber local e a actividade docente". In: NHALEVILO, Emília Afonso, TSAMBE, Malaquias Zildo e CASTIANO, José P. *Os Saberes Locais e a Educação*. Maputo, Texto Editores, 2014 (pp. 69-81).
- MOÇAMBIQUE. *Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique*.
_____. Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto. *Política Nacional de Educação*. Maputo, 1995.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e Interdisciplinaridade: A Reforma da Universidade e do Ensino Fundamental*. Natal, Editora UFRN, 2000.
- NHALEVILO, Emília Afonso, TSAMBE, Malaquias Zildo e CASTIANO, José P. *Os Saberes Locais e a Educação*. Maputo, Texto Editores, 2014.
- PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto Editor, Porto, 2001.
_____. *Estudos Curriculares: Para uma Compreensão Crítica da Educação*. Porto, Porto Editora, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. *Teorias do Currículo: Uma Introdução Crítica*. Porto, Porto Editora, 2000.
- VIEIRA, Flávia e Etall. *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagem da Formação e da Pedagogia*. Lisboa, Edições PEDAGO, 2006.
- ZEICHNER, Kenneth. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Edições Educa, 1993.

Educação inclusiva: uma educação transversal e transdisciplinar

*Rosalina Zamora Jorge*¹⁴

Resumo

O presente artigo insere-se nos Estudos sobre Interdisciplinaridade, Transversalidade e Educação Holística. Metodologicamente, a pesquisa foi predominantemente qualitativa e foi utilizada a técnica de análise de conteúdo ao longo das pesquisas bibliográfica e documental de livros, artigos científicos, documentos normativos e ensaios críticos de Kuhn (1998); Moraes (2003); Muria (2013); Santos & Almeida Filho (2008); Vaz Moniz (1999); UNESCO (1994), com o objectivo de proporcionar o contacto com obras que tratam do tema que se podem encontrar nas referências bibliográficas. O mesmo insere-se no eixo de transdisciplinaridade da educação e pretende discutir como pode ser atendida a diversidade de pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares e nas universidades públicas, na perspectiva transversal e transdisciplinar. Justifica-se esta proposta pelo facto de ter surgido, em 1998, no sistema educativo o paradigma da Educação Inclusiva no contexto moçambicano, que tenta dentro da sua filosofia suprir as disparidades, por via da sensibilização dos gestores da educação, das famílias, comunidades, bem como de todos os intervenientes do processo de ensino aprendizagem dirigido a atender à diversidade. A conclusão a que chegamos é que para que a educação seja de facto inclusiva numa perspectiva transdisciplinar e transversal é necessário que sejam superadas as barreiras disciplinares através do conhecimento das características individuais das pessoas que apresentam tais necessidades, mediante os cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Necessidades educativas especiais, Inclusão, Transdisciplinaridade, Transversalidade.

Abstract

This communication is the result of the work of completion of module 'studies on Interdisciplinary, cross-cutting and holistic education', the methodology used was the documentary analysis through the bibliographical research of books, scientific articles and critical essays of Kuhn (1998); Moraes (2003); Muria (2013); Santos Almeida & Son (2008); Vaz Mascarenhas (1999); UNESCO (1994), with the aim of providing contact with works that deal with the subject can be found in the references. The same part in the axis of Transdisciplinarity of education and aims to discuss how can be satisfied the diversity of people with special educational needs in regular schools and public universities in cross and transdisciplinary perspective. This proposal is justified by the fact that have arisen, in 1998, in the education system the paradigm of inclusive education in the Mozambican context, to try in your philosophy meet the disparities, through the awareness of managers in education, families, communities, and all stakeholders of the teaching learning process directed to take account of the diversity. The conclusion we have reached is that for that education is in fact a transdisciplinary perspective and inclusive must be overcome disciplinary barriers through the knowledge of the individual characteristics of people who exhibit such needs, through teacher training courses.

Key-Words: Special Needs Education, Inclusion, Transdisciplinarity, Cross-cutting.

¹⁴ Doutoranda do Programa de Educação/Currículo na Universidade Pedagógica. Maputo. Mestre em Comunidade Surda, Educação e Língua de Sinais pela Universidade de Barcelona, Espanha. (2008). Licenciada em Defectologia/Surdopedagogia pela Universidade Estatal Pedagógica de Moscovo “Vladimir Ilich Lenine”, Moscovo, Rússia. (1991). Surdopedagoga, Docente na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane.

1. Introdução

Em Moçambique, a partir do ano 1998 começou a implementação da filosofia de Educação Inclusiva, política de integração que consiste na inserção de pessoas com Necessidades Educativas Especiais (NEEE) em classes regulares.

O objecto do estudo é discutir como a educação pode se tornar verdadeiramente inclusiva numa perspectiva transversal, transdisciplinar e holística, pois, as discussões fundamentais da Educação Inclusiva surgiram com a Declaração de Salamanca (1994), onde consta que devem fazer parte todas as crianças, jovens e adultos independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, incluindo crianças com deficiência ou sobredotadas. (p. 17).

A mesma Declaração (1994) sublinha a importância das crianças, jovens e adultos com NEE terem acesso às escolas regulares, que efectivamente adequem as metodologias de ensino e sejam capazes de ir ao encontro de suas necessidades especiais (UNESCO, 1994, p. 18).

Assim, surgiu o paradigma complexo da Educação Inclusiva no Sistema Nacional de Educação em Moçambique, cuja experiência de implementação é de dezassete anos e meio, onde a prática docente nas escolas escolhidas como piloto e posterior expansão como programa, reflecte que pode-se atender a diversidade de pessoas com NEE.

O objectivo da pesquisa é discutir como pode ser atendida a diversidade de pessoas com Necessidades Educativas Especiais nas escolas regulares e nas universidades públicas, na perspectiva transversal e transdisciplinar.

Este artigo está dividido em cinco partes, nomeadamente, a própria introdução onde justifica-se a escolha do tema, um segundo tópico denominado Educação Inclusiva que defende a necessidade da educação inclusiva ser transversal e transdisciplinar, no terceiro aspecto apresentam-se os paradigmas que surgem do conhecimento científico e a sua superação, o quarto ponto discute a urgência na educação de se tornar transdisciplinar, a seguir apresentam-se as conclusões e recomendações e por fim as referências bibliográficas.

1.1. Educação inclusiva

A Educação Inclusiva é um processo que visa elevar a participação de todos os alunos e alunas. Pressupõe a reestruturação da cultura, políticas e práticas nas escolas para que respondam a diversidade de estudantes.

Com a educação inclusiva surge um novo paradigma no atendimento ao aluno com NEE. Esta mudança de paradigma possui três aspectos fundamentais:

- (i) O primeiro aspecto é a modalidade de atendimento: De uma situação inicial na qual a educação era compreendida e aceita em termos segregacionista, entre elas as Escolas Especiais, turmas especiais e a integração de crianças, jovens e adultos individuais com o apoio de especialistas, com atendimento centrado no défice, para um novo paradigma que enfoca a escola regular como local idóneo para o atendimento educativo às NEE.
- (ii) O segundo aspecto é a forma de perceber a educação e o desenvolvimento da criança com NEE, significa que se deve ter em consideração suas potencialidades, ou seja, seus pontos fortes.
- (iii) O terceiro aspecto é a terminologia utilizada: a educação especial durante décadas utilizou o termo “deficiência” para se referir aos alunos atendidos nesta modalidade de ensino, o que significa que se centravam no défice.

Contudo, com a promoção da educação inclusiva se estabeleceu uma mudança conceptual iniciada em finais da década de 70, e adquirida através das reivindicações sociais iniciadas pelos indivíduos com NEE e seus familiares, formalizada pela Declaração de Salamanca, daí o termo mudou para NEE.

As NEE relacionam-se com a ciência contemporânea que rompe com o senso comum e se reaproxima do sentido comum. Assim, surgiram sete mitos na procura da identidade da ciência tais como:

- O primeiro mito é o de que a ciência é a chave mestra para abrir as portas à descoberta científica, é o método científico, um método algorítmico, geral, perene e universal, o método científico permite descobrir coisas já inscritas na própria Natureza; a racionalidade da ciência depende da aplicação do método científico e os fundamentos da ciência são os factos observados e experimentados. Quer dizer que atribui muito poder e generalidade à metodologia científica (linearidade sequencial; uniformidade regional, fecundidade universal; indefinidamente perene e faseamento sequencial). Nesta perspectiva, o observado seria a não aplicação de metodologias específicas no ensino em relação aos alunos com NEEs.

- O segundo mito é a identificação da ciência com experimentação como mera constatação ou verificação. A experiência surge ligada a um cientista personalizado e ignorando os contextos sociais, tecnológicos e culturais da produção científica, ela toma o sentido de fazer, sem saber porquê e para quê. Este mito subestima um aspecto importante da ciência que é a criatividade e a

imaginação humana que estão na base da construção científica, também que o trabalho experimental é a solução para os problemas da aprendizagem.

- O terceiro mito considera que na ciência os factos são dados como oferta gratuita da natureza e caminha-se, sistematicamente, dos factos para as ideias. Também sugere a importância das ideias serem determinadas pela sua capacidade em explicar as causas e os mecanismos das observações efectuadas ou em articular um conjunto de dados, sobrestima o papel dos factos no levantamento de problemas e na formulação das hipóteses e subestima que, como acentua Bachelard (1972) a experiência nova diz não à experiência antiga.

- O quarto mito, é que o conhecimento científico é o nosso modo de conhecer o mundo e a observação científica é o nosso modo de olhar para ele, este mito insiste em que a forma de obter o conhecimento científico é através da observação e desvaloriza outros conhecimentos e outros métodos com os quais podemos ficar a conhecer o mundo. Este mito leva à crença que os problemas científicos surgem do senso comum e não do que parece violá-lo, ou seja, os cortes epistemológicos, enquanto o senso comum é basicamente metódico, vai acontecer no decorrer dos dias, o conhecimento científico requer metodologias intencionais e artifícios apropriados a sua construção. Não tem em conta que o cientista cria problemas quando questiona as suas certezas, que cria problemas quando procura solucionar paradoxos que, como a própria palavra indica, estão para além da opinião comum, para além do que significa opinião comum.

- O quinto mito é sobre as evidências cuidadosamente acumuladas que resultam de um conhecimento objectivo, um conhecimento seguro. Este mito transforma o conhecimento científico em algo de muito sólido, objectivo e rigoroso. Um conhecimento que não é afectado nem por fragilidades nem por limitações. Popper (1982) defende que o conhecimento produzido pela ciência só é conclusivo quando resulta de uma noção falsificada. A actividade de um descobridor para compreender um determinado contexto, introduz modificações no meio obrigando-o a responder a ideias prévias e/ou questões precisas. Este mito reforça e apoia-se num outro quando se refere que os cientistas são sistematicamente objectivos, esta crença não tem em conta que estes e outros observadores transportam consigo conhecimentos prévios, mais ou menos inconscientes, que orientam e afectam as suas observações e que é impossível coligir e interpretar factos sem algum enviesamento.

- O sexto mito, considera que a história da ciência é feita isoladamente, por sábios geniais e exemplares, este mito cultiva um estilo admirativo por personalidade canónica da história da ciência. Os sábios tendem a surgir como personalidades isoladas de que se destacam as datas de nascimento e morte, a nacionalidade, a foto ou esfinge e as descobertas feitas em datas precisas.

É uma tendência que não chama a atenção que como Homens que são os cientistas estão sujeitos a corrigir os seus próprios erros e/ou erros de outros cientistas e que isso em nada os diminui, antes pelo contrário os engrandece.

- O sétimo mito, é que a história da ciência é transparente, sequencial, linear e de tipo anedótico falsamente transparente, pois dá uma imagem de evolução centrada apenas em efeitos lógicos e na acumulação contínua de conhecimentos. Uma história que ignora onde os caminhos da racionalidade convergem e sobretudo onde se bifurcam. Segundo Vigotsky (2005) deve combinar aspectos psicológicos com aspectos sociais. Só quando os alunos são expostos a perspectivas e a interpretações variadas podem desenvolver competências de pensamento crítico e uma compreensão mais complexa dos acontecimentos e feitos históricos. Para valorizar o pensamento científico não é só pelas descobertas positivas, mas também negativas, que induzem uma abertura crítica à mudança e, sobretudo, que não se identificam na respeitabilidade com a cientificidade.

- O oitavo mito, o objecto de estudo das ciências naturais é um abstracto objectivo independente das produções humanas, a Natureza. O que significa que não reconhece o ambiente artificial, tipicamente humano, como parte integrante do ambiente geral. Pois os processos naturais e sociais formam um ambiente que permanece aberto e em construção.

Ressaltar que devemos desenvolver o nosso pensamento crítico através das leituras, revisão bibliográfica ou colheita do estado da arte para que surja a nova tese, procurar situá-los interpretativamente e de forma recorrente em contextos sociais e em programas de investigação científica como é o nosso caso “*Educação e Currículo*”.

Através de reflexões de natureza epistemológica, procuramos estimular a escola para que ajude os alunos a experimentar a ciência, isto é, deve existir a identificação e debate de fontes teóricas, valores, mitos e estereótipos implicados no conceito, natureza e imagem de ciência.

No que se refere a ideologias sobre a ciência pós-moderna a princípios do século XIX, Newton abriu o nosso olhar sobre o mundo como tinha sido profetizado, o mundo foi transformado, o homem tornou o Planeta irreconhecível em termos de consequências sociais negativas, aumentaram a ansiedade e o receio.

Os Mídias dizem-nos que há uma ciência para o desenvolvimento e os cientistas falam de Investigação e Desenvolvimento, o que evidencia que os laços entre a ciência e a tecnologia se estreitam cada vez mais e, no entanto, o obscurantismo continua a reinar.

1.2. Conhecimento científico e a superação de paradigmas

É importante referir que, a construção do conhecimento provém da Grécia Antiga, onde já existia a interdisciplinaridade dos filósofos, na Idade Média (séculos V-XV). Ciência vs. Religião, a Igreja detém o poder e houve o declinar da ciência, pois tudo era atribuído à graça divina, já no Renascimento, como o próprio termo indica, acompanhou o renascer das ciências, resgatando o conhecimento da Antiga Grécia para o desenvolvimento disciplinar, da arte e da indústria.

Com a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Modernidade surge o universalismo, a racionalidade, a valorização do local, da centralidade da linguagem e a subjectividade, a Pós-modernidade o campo intelectual emerge como processo crítico e criativo e no campo epistemológico as verdades são questionáveis, os conhecimentos encontram-se em contínua mudança.

Assim sendo, pode-se afirmar que o conhecimento está implícito no senso comum, ou seja, nos saberes locais, nos conhecimentos filosóficos, religiosos, como, por exemplo, na Bíblia, no Alcorão e outros livros sagrados e no saber científico que carece de metodologias para perceber os fenómenos e acontecimentos.

Platão (427-347 a. C), considerou a matemática como um prelúdio à filosofia, quer dizer, priorizou a razão como o caminho para o conhecimento verdadeiro. Assim sendo, podemos destacar que este pensador valorizou a actividade intelectual enquanto contemplação animal dotada de alma e de razão.

Por sua vez, Aristóteles considerava que é bom esclarecer os acontecimentos através da observação ou causas e não só da descrição dos fenómenos. Naquela época o universo Aristotélico era geocêntrico, o que significa que os outros astros giravam à volta da terra.

Desde os pré-socráticos podemos comprovar uma fonte inesgotável do saber, por exemplo o químico Arquimedes (287-212 a. C) descobriu nas suas experiências o cálculo do volume dos corpos e defendeu a hidrostática “*as grandezas mais pesadas do que o líquido, abandonadas no líquido, são transportadas para baixo, até o fundo e serão tanto mais leves no líquido*” (Reale, 1990, p. 289).

Importante salientar que é papel de uma revolução científica superar paradigmas, ou seja, o conjunto de concepções, teorias, crenças, modelos que formam um quadro sistematizado de interpretação da realidade. Isto não quer dizer que o paradigma que foi superado fique totalmente esquecido. Na verdade, ele pode ser retomado por outro pensador numa nova teoria. Exemplo

uma teoria A supera o paradigma da teoria B; mais tarde uma teoria C retoma aspectos da teoria B e supera a teoria A.

As analogias surgem com os projectos de pesquisa que devem trazer para a ciência algo de novo, inovador, que supere os aspectos já tratados por outros pesquisadores. A isto Khun (1998) deu nome de ruptura epistemológica no seu livro “*A Estrutura das Revoluções Científicas*”.

A modo de exemplo Nicolau Copérnico descobriu que a terra é esférica, se move num círculo orbital em torno do seu centro, girando também sobre o seu eixo imaginário. Assim aconteceu a destruição dos dogmas da bíblia de que a terra era o centro do mundo. (Reale,1990, p. 226-227). Portanto,

1. Um primeiro desafio está em compreendermos e aceitarmos esta mudança de paradigma e romper com a visão tradicional, ainda enraizada, de sistemas paralelos, pouco dialogantes e com clientelas diferentes.
2. O segundo desafio, o de repensar a reestruturação de ambos sistemas de modo a conferir a reclamada complementaridade, tendo sempre como objectivo garantir melhores processos, recursos e oportunidades de sucesso educativo, não só aos alunos com NEE, mas a todos alunos.
3. Assim o terceiro desafio, está em estruturarmos esta reconfiguração de forma sustentável e consequente com a nossa realidade educativa, social e económica. Quer dizer, não importar acriticamente modelos pré-existentes, mas através da pesquisa, procurarmos evidências do que efectivamente é necessário fazer e estabelecermos de forma informada as prioridades em função dos nossos recursos.
4. O quarto desafio, ligarmos a nossa opção aos pilares de acção universitária, mais concretamente ao ensino, pesquisa e extensão. Santos (2008) diz que só há universidade quando existe formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão. Esta opção permitiria assegurarmos um processo contínuo de formação de recursos humanos especializados para responder às necessidades de apoio técnico à proposta de educação inclusiva, desenvolver pesquisas que fomentem a inovação pedagógica contínua e, através da extensão, levar à sociedade e comunidade acções de formação, apoiar as escolas regulares no desenvolvimento de projectos educativos inclusivos, desenvolver acções de sensibilização da sociedade em torno de questões ligadas a práticas educativas inclusivas.
5. Como quinto desafio, identificamos a necessidade de acompanhamento sistemático e avaliação contínua destas mudanças, como forma de retroalimentarmos este processo e

trazermos uma cultura continuamente crítico-reflexiva sobre o modo como fazemos a educação inclusiva tendo como suporte a educação especial.

6. O sexto desafio é a procura de investimento privado como incentivo à pesquisa nas áreas que interessam as empresas, pois existe a descapitalização da universidade pública (Santos, 2008). É necessário angariar financiamento junto às agências governamentais e não-governamentais para apoiar as acções de formação de professores.
7. Por último o sétimo desafio é a necessidade de desenvolver uma legislação de suporte que oriente a prática da educação inclusiva e as suas interfaces com a educação especial, quer dizer, incentivar aos professores das escolas especiais e dos centros de recurso a se incorporarem nos cursos de formação de professores, nos centros de formação de professores, de modo a, por um lado, estabelecer, por via das escolas especiais, uma rede de apoio à educação inclusiva mais ampla e, por outro lado, poder responder de maneira efectiva aos casos extremos de crianças com necessidades educativas múltiplas para a sua escolarização.

1.3. A transdisciplinaridade e educação

Para se ter um pensamento transdisciplinar é necessário entender e organizar o conhecimento que se traduz no reconhecimento e integração de saberes oriundos de diferentes perspectivas teóricas, escolas e tendências, não é uma filosofia, mas implica uma abertura do espírito humano. Pode acontecer dentro de uma mesma disciplina ou entre disciplinas e outras fontes de saber não reconhecidas academicamente (tradições míticas, filosóficas, religiosas e artísticas e saberes populares), deve-se olhar para o princípio do diagnóstico das particularidades individuais: o professor deve descobrir as causas das dificuldades de aprendizagem e traçar estratégias de intervenção psicopedagógica (Moraes, 2003). Assim é necessário considerar os seguintes princípios:

- Princípio do enfoque dinâmico e estimulador: o plano analítico e a planificação dos trabalhos e actividade docente deve ser estimulador para o jovem por forma a facilitar a sua aprendizagem.

- Princípio do enfoque da relação professor/aluno: o professor deve demonstrar aceitação pelos seus discentes, ganhar a confiança deles.

- Princípio do enfoque individual, correctivo e compensatório: o programa tem que ser efectivo por forma a permitir que o aluno aprenda efectivamente em todas as disciplinas e para sua efectivação discutir as diferentes opiniões dos docentes, pois o prefixo trans diz respeito a

um movimento entre, através e além das disciplinas. Significa buscar pontos em comum nos saberes disciplinares e informais; ocupar espaços livres entre as disciplinas e gerar novos conhecimentos.

A atitude transdisciplinar exige ser humilde e cooperativo frente aos diferentes saberes, reconhecendo as limitações das disciplinas ou de seu campo de domínio teórico-técnico diante da realidade da complexidade (Muria, 2013).

Para sustentar a educação inclusiva na perspectiva transdisciplinar é necessário superar as barreiras disciplinares na tentativa de compreender as necessidades educativas dos indivíduos, esta atitude convida ao exercício corajoso de buscar respostas em diferentes lugares e a partir de múltiplos olhares do conhecimento científico e projectar como seria a formação de professores.

2. Conclusões/sugestões

A modo de conclusão posso afirmar que, para que a educação inclusiva seja transdisciplinar, precisa superar as barreiras disciplinares, quer dizer que é preciso que na formação de professores se incluam de facto conteúdos específicos para dar atendimento a diversidade escolar em todas as disciplinas. Todos os professores devem ter um conhecimento base da atenção centrada no aluno, um currículo adaptado e flexível que tenha em conta estas particularidades de modo a construir-se uma escola inclusiva funcional, e isto tem que ser abordado na formação do futuro professor.

A reestruturação da proposta de educação inclusiva no sistema educativo pode ser feita através das adaptações de acesso ao currículo como a construção de rampas nos locais de ensino, a utilização no ensino da Língua de Sinais de Moçambique e outras alternativas de comunicação para pessoas surdas e com audição reduzida, a aprendizagem do Sistema Braille, por um lado, e por outro, adaptações curriculares em si, na mudança dos objectivos, conteúdos e metodologias de ensino, entre outras medidas que visem providenciar um atendimento psicopedagógico apropriado.

Para tal, é preciso investir na formação contínua de professores com programas específicos que valorizem a aprendizagem do Sistema Braille e da Língua de Sinais de Moçambique, bem como de temáticas relacionadas com estudo de casos baseada no Conjunto de Materiais da UNESCO “*Necessidades Especiais na Sala de Aula*”.

Para que a educação seja, de facto, inclusiva numa perspectiva transdisciplinar e transversal é necessário que sejam superadas as barreiras disciplinares através da transmissão do

conhecimento das características individuais das pessoas que apresentam tais necessidades, mediante os cursos de formação de professores nos vários subsistemas de ensino.

Referências bibliográficas

- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Maputo, Assembleia da República, 2004.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Enquadramento da acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca, Espanha, Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, 1994.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo, Editora Perspectiva, 1998.
- MORAES, M^a C. *Transdisciplinaridade e educação*. Brasil, UCB. DF, 2003.
- MURIA, A. *A transversalidade na produção do conhecimento e a Universidade no Século XXI*. Niassa, Universidade Pedagógica, 2013.
- SANTOS, B & ALMEIDA FILHO, N. *A Universidade no Século XXI: para uma Universidade nova*. Coimbra, Edições Almedina, 2008.
- VAZ MONIZ, M^a E. *Desafios pedagógicos para o Século XXI: suas raízes em formas de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa, Livros Horizonte, 1999.
- VIGOTSKI, L. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2005.
- REALE, G. *História da filosofia antiga*. São Paulo, Paulus, 1990.
- UNESCO. *Conjunto de Materiais para a formação de professores "Necessidades Especiais na Sala de Aula"*. Lisboa, Instituto de Investigação Educacional.

Educação transpessoal: a busca pela integração

Maria Aparecida Soares Pereira¹⁵

Resumo

Este estudo apresenta uma proposta de educação transpessoal para a formação integral do educando. Esta nova abordagem da educação trabalha a partir da interioridade do indivíduo para que ele se encontre de forma equilibrada, consciente e plena. A educação transpessoal surge a partir da psicologia transpessoal, corrente da psicologia que defende a dimensão espiritual existente no ser humano. A psicologia transpessoal surgiu na década de 60, como a quarta força da psicologia e teve como seu principal representante Abraham Maslow. A educação transpessoal busca formar o indivíduo para encontrar a sua plenitude, integrando as suas várias dimensões para que este indivíduo sinta-se unificado com o universo. Este modelo de educação quer levar o ser humano a conhecer-se de forma profunda para chegar a um nível de transcendência. Este trabalho destaca ainda a espiritualidade e mística como meios para alcançar o ser transpessoal. Acredita-se que na escola, educadores junto com os educandos, podem desenvolver a dimensão transpessoal a partir dos recursos transpessoais dentro da transdisciplinaridade, nova abordagem metodológica que unifica as ciências a partir do diálogo e do conhecimento integrado.

Palavras-chave: Psicologia, Educação, Transpessoalidade, Transdisciplinaridade.

Abstract

This study presents a proposal for a transpersonal education for the integral formation of the student. This new approach to education works from the interiority of the individual so that he is in a balanced way, aware and full. The transpersonal education arises from the transpersonal psychology, chain of psychology that defends the spiritual dimension exists in the human being. The transpersonal psychology emerged in the 1960s, as the Fourth Force in psychology and had as its principal representative Abraham Maslow. The transpersonal education seeks to form the individual to find its fullness, integrating its various dimensions to which this individual feel unified with the universe. This model of the education wants to bring the human being to know yourself so deep to reach a level of transcendence. This work also emphasizes the spirituality and mysticism as a means to achieve the transpersonal be. It is believed that at school, teachers along with the students, can develop the transpersonal resources inside of transdisciplinarity, new methodological approach that unifies the sciences from the dialog and integrated knowledge.

Keywords: Psychology, Education, Transpersonality, Transdisciplinarity.

Introdução

O presente estudo visa apresentar uma proposta de educação transpessoal para a formação integral do educando. A educação transpessoal parte da psicologia transpessoal, uma ciência nova em termos históricos, sendo a primeira corrente da psicologia que defende a dimensão

¹⁵ Universidade Pedagógica Sagrada Família - UNISAF. Docente nas disciplinas de Fundamentos da Pedagogia, Introdução a Psicologia e Psicologia da Aprendizagem na Universidade Pedagógica Sagrada Família - UNISAF. Diretora da Escola Infantil Sagrada Família. Mestranda em Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica Sagrada Família.

espiritual do ser humano. Os pioneiros desta corrente são Maslow, Jung, Victor Frankl, Fritjof Capra, Ken Wilber e Stanislav Grof.

A psicologia transpessoal foi apontada por Maslow em 1968, como a quarta força da psicologia, avançando ainda que a mesma superaria o humanismo para alcançar a dimensão da transpessoalidade. Nesse processo, acontece a transição da dualidade do homem para a sua unicidade com o *Kosmos*, de modo a alcançar a felicidade plena. Esta dinâmica perpassa por um caminho de conhecimento interior, através dos recursos transpessoais que possibilitarão a verdadeira liberdade e a alegria de viver.

Notamos infelizmente que na actualidade, em muitos países, sobretudo, no Brasil e Moçambique há dificuldade que a educação tem em formar pessoas integradas e plenas, verificando-se no seio do processo educativo uma preocupação demasiada com a formação técnica volvida para os interesses mercantis e capitalistas. Neste sentido, são igualmente preocupantes as situações quotidianas encontradas no ambiente escolar. Por um lado, a transgressão das normas que favorecem o bem-estar social, e a falta de interesse na aprendizagem por parte dos alunos. Por outro, existe um mal-estar e um esgotamento nos professores. Figuram como causas desta dualidade de fenómenos, a burocracia, a descrença do ensino, a ansiedade, o pouco valor dado ao conhecimento, a falta de recursos materiais, a violência, dentre outros, demonstrando, assim, que existe uma barreira entre a escola, professor e aluno.

Deste modo, a educação, a partir da psicologia transpessoal, pode favorecer um retorno àquilo que é o seu verdadeiro papel dentro da sociedade que é o de formar o homem integral, ou seja, formar o homem para a vivência de valores como o respeito, a liberdade, a ética, o conhecimento, o cuidado, a solidariedade e a justiça, para a construção de uma sociedade mais justa e feliz. A educação transpessoal integra o saber e o ser. Verifica-se, todavia, que a sociedade actual valoriza mais o ter em detrimento do ser, perdendo-se, deste modo, a nossa capacidade de interiorização e sabedoria. É precisamente neste âmbito que surge a educação transpessoal, como uma luz para a intensa crise de valores que estamos a viver .

Apresenta-se aqui a proposta de uma educação que sai do paradigma dualista, materialista, capitalista, consumista e artificial, para uma educação que está preocupada com a realização pessoal e profunda da pessoa, através da unificação e integração para uma transformação interior e exterior, acrescentando ainda que a ausência da dimensão espiritual na vida do ser humano o deixa vazio, superficial e infeliz.

Desta feita, este estudo discorre sobre a psicologia transpessoal como fundamento para uma educação que valoriza a espiritualidade para a integração do ser, entendendo que esta dimensão carece de ser assumida pelos educadores, dentro de uma perspectiva transdisciplinar, uma vez que a educação é essencial para o desenvolvimento humano e tem grande força para a transformação da nossa sociedade.

1. Psicologia Transpessoal

A psicologia transpessoal, segundo Simão (2010), surgiu nos anos sessenta como a quarta força da psicologia, sendo a primeira, a psicologia comportamental criada por Watson; a segunda, a psicanálise designada por Freud, e a terceira, a psicologia humanista criada por Maslow. Em sequência surgiu a psicologia transpessoal como a quarta força da psicologia, como refere Maslow no seu livro intitulado *Introdução à psicologia do ser* (1968).

A psicologia humanista, como terceira força, prepara uma psicologia que transcende as necessidades humanas, a qual não está focada nos interesses humanos, mas busca uma relação e equilíbrio com o cosmo, tal como se pode constatar na nota seguinte:

Para Maslow a Psicologia encontrava-se muito fragmentada, composta por três grandes grupos científicos, sem comunicação entre eles: em primeiro lugar, estava o grupo dos comportamentais, objectivista, mecanicista e positivista; em segundo, o conjunto de psicólogos adeptos de Freud e da psicanálise e, em terceiro, as psicologias humanistas ou terceira força, as quais representam a união de vários grupos psicológicos em uma só filosofia que incluía a primeira e a segunda escola. Haveria, ainda, uma quarta Psicologia transcendental que se estava desenvolvendo, a qual incluía aspectos das escolas anteriores (SALDANHA, 2006, p. 38).

Em 1968, a psicologia transpessoal oficializou-se como uma corrente da psicologia, com a colaboração de Vitor Frankl, Stanislav Grof, James Fadiman e Antony Sutich, unidos a Maslow. Atualmente encontramos Daniel Goleman, Ken Wilber, Jean Yves Leloup, Pierre Weil e Frances Vaughan, que também contribuem para a ampliação desta corrente cujo objecto principal é a consciência cósmica, como refere Weil (1999).

A psicologia transpessoal é um ramo da psicologia especializada no estudo dos estados da consciência; ela lida mais especialmente com a “experiência cósmica” ou os estados ditos “superiores” ou “ampliados” da consciência (WEIL, 1999, p. 9).

França (2002) afirma que a psicologia transpessoal está voltada para o estudo da saúde e do bem-estar psíquicos do ser humano. Esta psicologia reconhece o ser humano como um ser transcendente, capaz de viver holisticamente. Neste sentido, o ser humano, enquanto corpo e mente, é entendido como um todo interdependente, conforme sustenta França ao referir que:

Seu campo de investigações abrange a saúde e o bem-estar psicológico ótimos, estados alterados de consciência; valores e experiências místicas; práticas de meditação, relaxamento, concentração; transcendência do eu; convivência transpessoal; técnicas respiratórias; controle e aplicações da bioenergia e outros aspectos psicológicos relevantes (FRANÇA, 2002, p.02).

A psicologia transpessoal, conforme Berger (2001) estuda ainda a dimensão da experiência humana, inclusive os estados *holotrópicos*, palavra de origem grega que significa inteireza, totalidade, e busca a integração da ciência e a espiritualidade. O termo refere-se ao ser humano que, fragmentado, busca a sua totalidade e plenitude. Estas ideias sobre o ser humano na busca da plenitude são encontradas nos estudos de Stanislav Grof, que desenvolveu pesquisas durante 40 anos sobre o estudo da consciência. São encontradas ainda nas tradições místicas do Budismo, Taoísmo, Sufismo, Misticismo Cristão, Cabala, dentre outros.

Deste modo, entende-se que para a psicologia transpessoal, não existe divisão do ser humano, mas ele é contemplado em todas as dimensões, sejam elas, física, psíquica, espiritual, social e cultural. Ela reconhece a espiritualidade como uma força que leva o indivíduo à transcendência, alcançando à felicidade plena. O alcance da transpessoalidade ou da consciência cósmica desperta no ser humano o sentido de compaixão e cuidado, compaixão essa que segundo Boff (2001) é uma virtude muito estimada no budismo (*karuna*), no hinduísmo (*ahimsa*) e no cristianismo (*rahamim*). Por sua vez, a compaixão complementa-se com outra virtude que é o cuidado, o qual é aqui visto no sentido geral como cuidado com o mundo, cuidado com tudo o que existe e vive.

Para Simão (2010), a psicologia transpessoal considera o ser humano como único, e este não deve ser comparado a outro, ao mesmo tempo, ela não deve levá-lo a pensar em si na condição de superioridade, mas reconhece que todos estão num processo de crescimento. Nesta perspectiva, a psicologia transpessoal ajuda a buscar o sentido da vida e a definir o que somos e o que desejamos. Ela contribui ainda para perceber que o ser humano é responsável pelo mundo, e o leva a se preocupar com a sua existência e o seu futuro.

Weil (1977 *apud* SIMÃO, 2010) descreveu alguns princípios que fundamentam a psicologia transpessoal, dos quais, o primeiro se refere a um sistema de energias que são inacessíveis, mas registáveis pelos outros sentidos. Por sua vez, o segundo princípio postula que a natureza transforma tudo em energia e esta é eterna. O terceiro refere que a vida inicia antes do nascimento e continua após a morte física. O quarto princípio defende que a vida mental e espiritual é capaz de criar um sistema apto para desligar-se do corpo físico. Na sequência, o quinto entende que a vida do indivíduo está ligada de forma integrada com toda a vida do cosmo.

O sexto princípio preconiza que a evolução que tivemos durante a nossa existência continua depois da morte física e, por fim, o último princípio defende que a consciência é a energia, é a própria vida nas suas mais diferentes expressões.

Weil (1993 *apud* BERGER, 2001) considera que há quatro estados de consciência que são: estado da vigília, estado hipnagógico e onírico, estado de sono profundo e o estado transpessoal. "*Por serem chamados de estados da consciência [...], estes possuem estruturas, leis e formas de organização mental próprias, como também para cada estado o cérebro emite ondas eletroencefalográficas específicas*" (TREVISOL, 2008, p.83).

No estado de vigília acontece a objectividade científica, existe a separação entre o sujeito, conhecimento e objecto. Segundo Weil (1989), o ritmo encontrado em pessoas acordadas é o *beta*, e se caracteriza pela realização de actividades dos cinco sentidos do pensamento e agitação mental. Neste estado o sujeito é dualista, o conhecimento é fragmentado e na relação entre sujeito e objecto há um mau uso que interfere no ecossistema.

O estado hipnagógico e onírico referem-se ao estado de sonho, onde dormimos, mas continuamos a participar da vida através das nossas imagens mentais que podem ser vistas a partir dos movimentos dos olhos. O ritmo deste estado é o *teta*, que segundo Berger:

Nesse estado continua a separação conhecedor, conhecimento e conhecido, sob a forma do criador, da criação e do criado, no caso do estado hipnagógico; e do sonhador, do sonho e da cena sonhada, no caso do sonho propriamente dito, permanecendo a percepção dualista sujeito-objecto (BERGER, 2001, p.62).

No estado de sono profundo, que é o estado considerado sem sonho porque não os recordamos ou os memorizamos, é o estado em que não se tem actividade ou estado da inquietação mental. A mente encontra-se no seu estado original porque não existe o contacto com o mundo físico. Traduz-se por ondas *delta* muito lentas e pela ausência de reflexo óculo-motor.

E, por fim, o estado chamado de transpessoal ou consciência cósmica, é aquele onde a consciência se encontra numa paz profunda. Segundo Berger, este estado:

É conhecido em todas as culturas, épocas e tradições espirituais, sob nomes diferentes: Nirvana (ioga budista indiana), satori (Japão), samadhi (ioga hinduísta), devekuth (judaísmo hassídico), reino do céu (cristianismo), Tao (Taoísmo) e, na modernidade, consciência cósmica, experiência transcendental, vivência ou estado transpessoal (BERGER, 2001, p.63).

Neste estado, as pessoas fazem grandes experiências do que são verdadeiramente na sua essência; aqui não existe mais dualidade e o mundo exterior e interior é visto e sentido como luz e energia na sua matéria sólida. Este estado é igualmente conhecido como o estado da

supraconsciência. Nele são registadas ondas *delta* mais lentas e são destas experiências que a psicologia transpessoal se ocupa.

No estado de vigília acontece um diálogo entre sujeito e objecto. No mesmo utiliza-se a linguagem, toque e visualização, e encontra-se aí o paradigma da ideia de causa e efeito, da quantificação, da relação sujeito e objecto, enquanto no estado transpessoal, o indivíduo supera a dualidade e fragmentação, alcançando um estado de totalidade.

A psicologia transpessoal defende a ideia de que o ser humano pleno é aquele que se sobressai na sua condição humana, ou seja, ele chega a níveis acima da sua personalidade, através da espiritualidade e transcendência, confirmando que o ser humano pode chegar a uma condição divina. Assim, iremos deter-nos a seguir num campo central desta psicologia que é a dimensão espiritual do ser humano e as suas experiências místicas.

Espiritualidade e Mística

A espiritualidade refere-se ao conjunto de princípios e valores que servem de base para um sistema religioso, político, filosófico, etc. A palavra *espiritualidade* deriva etimologicamente do termo latino “*spiritus*”. Segundo o dicionário Aurélio (2010), a espiritualidade refere-se às qualidades daquilo que é espiritual, ou seja, ela está ligada aos valores do espírito que quer dizer sopro. Maslow (1980 *apud* TREVISOL, 2008) considera a vida espiritual como parte da essência humana.

Dalai Lama afirma que "*A espiritualidade está relacionada com as qualidades do espírito humano, tais como: amor, compaixão, tolerância, paciência, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia*" (LAMA, 2000, p. 32-33).

Por sua vez, Amatuzzi (2005) refere que a espiritualidade não é algo que está distante do ser humano, mas é na prática aquilo que toca profundamente a sua vida, é movimento e busca da radicalidade que existe na realidade.

A espiritualidade envolve a necessidade de transcendência, sensação de bem estar que é experienciada quando encontramos um propósito, um sentido significativo para a vida, os quais favorecem experiências transpessoais (SALDANHA, 2008, p.150).

A espiritualidade e a capacidade de transcendência do ser humano são consideradas como uma porta de saída para este mundo, que segundo TREVISOL (2008) se encontra num caos. Deparamo-nos com uma humanidade doente e caótica, fria e sem espiritualidade. No entanto, o ser humano possui grande capacidade de evolução que tem como desdobramento a capacidade de revelação, revisão, retroacção e redenção. O cultivo da espiritualidade é importante porque

nos coloca em contacto com o nosso ser profundo, ou seja, a nossa própria interioridade. A vida espiritual, segundo WILDERINK (2004), consiste em integrar essas capacidades à vida concreta, pois estas qualificarão a existência humana.

Conforme refere TREVISOL (2008), o ser humano perdeu a capacidade de viver de modo interiorizado, aprendeu a viver de um jeito diferente da sua própria origem, perdeu a capacidade de evoluir e a noção do que seja o ser humano. De tal modo, tornamo-nos amigos de coisas ao invés de pessoas, preocupamo-nos mais em fazer do que em ser, entendemos mais do exterior sem ser conhecedores do interior e assim, deparamo-nos com uma sociedade doente e fragmentada que foge do contacto com a sua sabedoria mais profunda.

Uma sociedade que desconhece os valores mais belos que a compõem, como a compaixão, o amor, a bondade, a gratuidade, o cuidado e a criatividade demonstra que esqueceu a dimensão da espiritualidade. Este é mais um dado metafísico que qualifica a nossa existência humana e não o contrário, a espiritualidade é elemento fundamental na integração do ser e sucessivamente da sociedade. Para SALDANHA (2008, p.149), a espiritualidade é um “*aspecto central no desenvolvimento do ser humano, parte da própria biologia subjetiva*”, porque favorece e legitima uma óptica de confiança, tornando possível a perspectiva de uma sociedade melhor.

Importa distinguir o conceito de mística do de espiritualidade. Neste sentido, BETO e BOFF (2010) consideram que a palavra mística é adjectiva de mistério, que é a revelação do escondido, do não comunicado de uma realidade ou intenção. Numa acepção etimológica, o termo *mística* deriva dos verbos gregos *Mýo* ou *Muo* que significa “*fechar os olhos*” e *Mueo* que significa “*iniciar nos mistérios*”. Os místicos experimentam o mistério no êxtase, mas também no quotidiano da vida, nas situações simples que se tornam transcendente. O mistério é experimentado por quem tem a ousadia de descer ao nível mais profundo de si mesmo, por quem tem sensibilidade diante do outro e do cosmo, percebendo a sua grandiosidade e ao mesmo tempo a sua harmonia.

De acordo com Amantuzzi, “*A experiência espiritual e mística está sempre presente nas diversas formas de religiosidade, seja semítica, seja oriental, bem como formas não religiosas*” (AMANTUZZI, 2005, p. 17).

Assim, entende-se que a espiritualidade e a experiência mística constituem um caminho que toda pessoa pode fazer, independente de religião. Tais experiências acontecem quando desenvolvemos a capacidade para a compreensão existencial, quando há um encantamento e sensibilidade com a vida. É nesse momento que entra a educação, pois cabe a ela a sublime tarefa de cuidar do caminho das pessoas para que estas transformem a sociedade.

A partir disso, buscamos compreender a dimensão da espiritualidade e a capacidade de transcendência dentro da experiência educacional. Assim, na subsecção que se segue apresentamos uma proposta de educação transpessoal.

2. Educação transpessoal

A dimensão da transpessoalidade na educação foi indicada ainda por MASLOW (1994). Para este autor, a educação é o caminho para mudar a sociedade, mudança essa que ocorrerá através da busca do autoconhecimento, da valorização do ser e da auto-realização, que é a capacidade do ser humano de reconhecer e usar as suas capacidades e potencialidades. Os indivíduos auto-realizados ou autoatualizados têm mais possibilidades de fazerem experiências culminantes, as quais são consideradas como os momentos mais felizes da vida de uma pessoa, como nos confirma Weil ao referir que,

Os participantes dessas experiências, que se manifestam de modo súbito, contam que se sentiram unidos a todo o universo, que eram o cosmos inteiro, tendo sido tomados por um estado de alegria e de paz indescritível, saindo do espaço-tempo e perdendo o medo da morte, já que seu eu, por ter um caráter apenas ilusório, não podia morrer, sendo parte do cosmos, e assim por diante (WEIL, 1994, p.44).

A transpessoalidade desperta em cada ser humano a sua própria consciência para uma vivência profunda de si mesmo com o mundo, mantendo o indivíduo conectado com a totalidade do seu ser em seus diferentes níveis. No educando, a vivência da transpessoalidade desperta a sensibilidade para o cuidado, para a amorosidade, receptividade e criatividade. Assim, uma educação interiorizada tem o objectivo de preparar as crianças para a vivência do amor, compaixão, solidariedade e alegria. São estes os valores experimentados e vivenciados que transformarão a nossa sociedade.

Para BERGER (2001), a educação transpessoal busca educar a pessoa num todo, numa perspectiva integral, dentro de um equilíbrio entre o saber e o ser, onde, por um lado, o saber é o próprio conhecimento que se realiza através do estudo e da pesquisa e, por outro, o ser corresponde às próprias vivências. Estas duas dimensões devem ser experimentadas dentro de uma dinâmica transdisciplinar onde o conhecimento é integrado nas suas diferentes áreas.

A educação integral busca oferecer ao ser humano a oportunidade de se descobrir como pessoa, de conhecer a interdependência entre os sistemas vivos; orientar para o retorno da vivência dos valores humanos; desenvolver a sensibilidade, a estética, a mística, os potenciais intelectuais, afectivos e intuitivos e, sobretudo, expandir os níveis de consciência pessoal para uma experiência transpessoal. Neste sentido, a tarefa educativa é de alargar a visão de mundo da

pessoa humana, de unificar o homem como integrante do universo e, acima de tudo, de desenvolver o que já existe de valor e de bom no educando. Na mesma ordem, Berger refere que na dimensão da transpessoalidade:

Educar é eduzir, isto é, conduzir para fora o que está dentro do educando, para que ele possa reconhecer-se e assumir o seu processo de autocriação, desenvolvimento pessoal e auto-cuidado. O grande desafio da educação é mobilizar, tanto no educador como no educando, a vontade do Eu pessoal nesse processo (BERGER, 2001, p. 75).

FRANÇA (2002), na perspectiva transpessoal, refere-se à importância da energia vital que um ser humano pode passar para o outro. Deste modo, as relações interpessoais nas situações de ensino-aprendizagem tornam-se valorosas dentro desta discussão da educação transpessoal.

Na sua pesquisa, o autor em epígrafe usou como recurso a kirliangrafia, que é o registro fotográfico do campo energético (aura) que envolve objectos, animais, plantas e seres humanos. Ele confirmou na sua pesquisa que quando existe a troca de uma boa energia e uma harmonia entre os participantes de um grupo, (nesse caso, do educador e dos alunos), quando há uma integração amigável e cooperativa, há também uma maior receptividade e, portanto, os resultados dos trabalhos são mais satisfatórios (o aluno aprende com mais facilidade), tal como nos atestam Simão e Saldanha ao avançarem que: "*O princípio da transcendência gera relações mais cooperativas, não fragmentadas e harmoniosas em direção à unidade interna e com o outro, favorece valores de crescimento e os valores do ser*" (SIMÃO. SALDANHA, 2012, p. 07).

Em experiências realizadas por FRANÇA (2002), foram utilizadas algumas actividades como a interiorização e a concentração, o relaxamento, as respirações ritmadas, as massagens, a meditação e a visualização criativa. As pesquisas mostraram que após estas actividades de interiorização e de busca pela transcendência, os resultados foram de diminuição de ansiedade, fadiga e depressão e um melhor equilíbrio emocional.

FREIRE (2005), PARO (2014) e SAVIANI (2005), preocupados com o papel da educação, indicam uma educação para a transformação da sociedade. Segundo estes estudiosos e críticos, a educação deve promover a conscientização política crítica para superar a dominação, exploração, alienação e divisão de classes, de modo que a educação promova uma nova sociedade através da humanização.

A educação transpessoal também quer chegar a uma transformação da sociedade, contudo, tal transformação acontecerá primeiramente no interior do próprio ser humano que, por sua vez, o mesmo ser depois intervirá na sociedade. Assim, a transformação interior acontecerá através do auto-conhecimento, da expansão da consciência, da experiência profunda de amor e da alegria de

ser. A transformação na sociedade acontecerá a partir da partilha de amor, da solidariedade, do diálogo, da responsabilidade, dentre outros valores positivos experimentados.

FREIRE (2005) refere-se ainda à conquista de uma educação libertadora que produz responsabilidade, no sentido em que a educação libertadora provoca uma conscientização do ser oprimido que existe em cada pessoa, e a partir dessa conscientização acontece uma mudança que estará imbuída de responsabilidade. Uma educação interiorizada promoverá a libertação primeiramente de nós mesmos, dos nossos medos, vazios, inconsistências, fragilidades e a consequência dessa liberdade será também a responsabilidade e a unidade.

O educador é uma pessoa extremamente importante neste processo, pois será ele que ajudará aos educandos a entrarem na dinâmica da busca pela integração. O educador precisa primeiramente ser verdadeiro consigo mesmo, ter feito um processo profundo de autoconhecimento e de experiência da sua verdadeira pessoa que encontra a sua totalidade na sua identificação e unidade com o universo, no encontro com o divino a partir de uma expansão da sua consciência. O educador precisa ainda criar espaços favoráveis para que os seus alunos consigam fazer a sua própria experiência de transpessoalidade no nível pessoal e colectivo.

Segundo BERGER (2001), o educador passa por alguns estágios naturais para chegar ao nível do educador transpessoal ou *holocentrado*. É possível identificar inicialmente um educador muito preocupado e apegado com a teoria e a técnica, prevalecendo o saber ao invés do ser. Em seguida, já no segundo estágio, o educador está mais centrado na pessoa. Neste estágio ele é mais livre em relação ao outro, perdeu a insegurança e não precisa mais se apegar às técnicas, e por isso progrediu um pouco, mas o indivíduo ainda permanece isolado. Por fim, no terceiro estágio encontramos o professor que habita o universo holístico, aqui o indivíduo está no centro, mais inserido no todo e participante dele.

O educador que não se abre a esse processo e não cultiva a dimensão transpessoal corre o risco de se tornar uma pessoa exigente, intolerante, moralista e crítica. A crítica refere-se às outras pessoas, porque ele torna-se incapaz de ter um autoconhecimento e de ver as qualidades, assim sendo, o foco permanece nos defeitos.

Como se pode notar, o educador precisa sair de uma educação conteudista, tecnicista e meramente formal, que contribui muito pouco para o desenvolvimento da pessoa, e avançar para uma formação na vertente transpessoal, a partir da interioridade e vivência de valores como o amor, a verdade, a tolerância, a partilha e o discernimento, de modo que aconteça uma educação integral, partindo de uma escala individual para a escala planetária.

A partir destas novas atitudes e práticas, surgirá então um novo educador, uma nova maneira de educar e, portanto, uma nova escola, tal como se pode ler em Trevisol:

O novo jeito de educar é aquele que prioriza a expressão da interioridade, através de vários métodos geradores de consciência. É de grande importância a escuta, a pergunta certa, a tolerância, a compaixão e a firme certeza de que educar, é educar-se. Não há julgamento, nem constrangimento. Não há nada a ser “empurrado”. Tudo precisa ser encantador, para que possa ser amado. Então será abraçado e transformado (TREVISOL, 2008, p. 190).

O novo educador é capaz de amar e inovar por que ele fez a experiência de se sentir amado e integrado. Assim, o novo projecto de educação está voltado inicialmente para ajudar o próprio educador. Ele precisa conhecer seu processo, sua história, suas fragilidades e virtudes, reconhecendo que cada pessoa é um indivíduo irrepetível e tem sua própria essência.

O verdadeiro educador deve ser uma pessoa que se empenha em ser verdadeira e honesta consigo mesma, que seja empenhada na sua auto realização. A educação total exige a realização do homem integral. Entretanto, essa tarefa não se faz por decreto, mas pela auto-determinação (BERGER, 2001, p.61).

A nova escola é a que prioriza a educação integral e a plenitude do ser. Ela vai além dos muros da escola para formar uma escola transpessoal. Esta dará mais atenção ao que existe de mais sagrado no ser humano que é a consciência. Nela, os educadores e educandos estarão juntos num desafio da educação sensibilizada, amorosa e transformadora.

Na verdade, a educação transpessoal é um desafio para todos os educadores, pois conduzir o homem a uma experiência interior, para responder às questões mais profundas sobre o sentido da vida, exige responsabilidade, autocuidado e comprometimento evolutivo.

A aprendizagem da interiorização possibilita-nos entrar no nosso interior para encontrar o nosso “deserto” e aceitá-lo. *“Aceitar o nosso deserto é aceitar a nossa carência de ser, é aceitar o nosso ser como pó, e saber que não pode haver melhor leito, não podem haver panos mais belos para acolher a luz”* (LELOUP, 2007, p.19). Porém, importa acautelar que a conquista da integração e da felicidade plena não quer dizer que chegamos a um nível de perfeição, isto é, pessoas sem defeitos, mas que chegamos a um nível de aceitação, equilíbrio e harmonização do que somos, e de certeza que todos os dias temos possibilidades de sermos pessoas melhores.

2.1. Recursos transpessoais

A partir da psicologia transpessoal, SALDANHA (2006) propõe a Abordagem Integrativa Transpessoal (AIT), por meio de uma didáctica para uma aprendizagem integrada com a utilização de recursos transpessoais que, além da educação, podem ser aplicados em clínicas e

outras instituições que utilizem a psicologia transpessoal. Os recursos indicados pela autora são: intervenção verbal, imaginação activa, reorganização simbólica, dinâmica interativa, recursos auxiliares ou adjuntos e a integração relacional do saber.

Os recursos acima aludidos foram utilizados numa pesquisa com alunos nos cursos de Psicologia transpessoal. Dessa pesquisa, surgiram resultados muito positivos, quer na vida pessoal, quer profissional dos participantes. Assim, a AIT, por meio da didáctica transpessoal, possibilitou aos alunos de Psicologia transpessoal um maior autoconhecimento, resgate da dignidade, elevação da auto-estima, relações mais harmoniosas, valorização do ser, entre outros.

Para a utilização dos recursos indicados por Saldanha (2006) precisa-se de profissionais que já tiveram experiência com a psicologia transpessoal e que estão habilitados para aplicar a didáctica transpessoal. Os recursos auxiliares ou adjuntos são utilizados há milénios de anos, tal como a concentração, meditação, relaxamento e contemplação. Segundo Saldanha:

Os recursos adjuntos no processo educacional revestem-se de uma importância cada vez maior por diversos fatores que favorecem a aprendizagem:

- Facilitam a atualização de níveis de expansão da consciência, especialmente, do supraconsciente;
- Rebaixam o nível de tensão e a ansiedade, aprende-se melhor em campo relaxado;
- Promovem uma clareza mental maior e receptividade ao novo (SALDANHA, 2006, 168).

A inclusão destes recursos com os educandos requer do educador alguma experiência e prática com exercícios de interiorização para conduzir esse processo. Queremos sublinhar primeiramente a importância do silêncio: notamos na nossa sociedade a dificuldade de se fazer silêncio. Nós estamos constantemente imersos num constante barulho (interior e exterior) e para nos silenciarmos interiormente precisamos do silêncio externo. O silêncio é um valor caríssimo para entrarmos na dinâmica transpessoal. Os exercícios de respiração (inspirar e expirar), a observação de uma respiração tranquila e profunda, também são muito válidos para aplicarmos qualquer um dos recursos auxiliares.

Para a abertura e início de uma educação escolar fundamentada na transpessoalidade, através da transdisciplinaridade (iremos falar sobre o assunto no próximo item), acreditamos que um bom começo para trabalhar com nossas crianças, adolescentes e jovens, seria a prática do silêncio, dos exercícios de respiração, dos exercícios físicos leves acompanhados de músicas meditativas, da confecção de artes (desenhos, colagem), da repetição de frases espirituais ou mantras, da biodança e danças circulares.

Mantra é uma evocação de natureza espiritual. Ele pode ser falado e também cantado numa sequência repetitiva em grupo ou individual e pode ser criado pelo próprio grupo. O mantra ajuda a manter o pensamento concentrado e controlado, além de propiciar a elevação da consciência.

A utilização da música meditativa ajuda a pessoa a entrar num clima de interioridade. Segundo NARANJO (2005, 167), “*ouvir tem mais importância do que ver, e o som (e sua modulação) é um veículo mais potente do que a vista para a sensação do sagrado*”. No entanto, o autor chama a atenção para não se abusar da música no treinamento da nossa mente e nem substituí-la pelo silêncio.

A dança é uma actividade muito atractiva para as crianças, jovens e adolescentes. Através dela podemos possibilitar aos educandos uma vivência de integração. Por sua vez, a biodança, que significa dança da vida, foi criada pelo chileno Rolando Toro em 1960 e busca conectar o homem a si mesmo, ao outro e à natureza (REIS, 2013). Através da biodança sentimos leveza, liberdade, entrega e sincronia com o universo.

Sobre a dança circular, LORTHIOIS (2008, p. 132) afirma que com a dança circular, “*dançamos para o planeta terra para entender suas necessidades mediante os sinais de exaustão que está dando, e para sanar suas feridas*”. A autora em epígrafe refere ainda que a dança circular é um instrumento para a tolerância, propõe entrar na dança do outro para comunicar com ele e compreendê-lo. Este tipo de dança esteve presente nas diversas e antigas tradições do mundo todo e é praticada na circularidade como as danças de roda. É um recurso que ajuda a ampliar a consciência individual e grupal.

A actividade com artes pode ser feita através de desenhos, utilização de cores e colagens, sendo que, o que difere de uma actividade artística comum da escola é o objectivo e a maneira de conduzir a actividade. O educando é convidado entrar em si mesmo para se conhecer e exteriorizar o que ele é na sua arte, demonstrará a sua sensibilidade, criatividade, espontaneidade e liberdade.

Para Maslow, a arte pode ser um instrumento valioso dentro da aprendizagem intrínseca, já que se aproxima muito da nossa essência psicológica e biológica, podendo se converter em experiência fundamental na educação, resgatando valores, metas e significado. A educação, por exemplo, através da dança, teatro espontâneo, música, arte e outros recursos expressivos é uma forma nova que direciona a criança, o adulto ao novo tipo de ser humano, um indivíduo orientado no processo; um indivíduo criativo; espontâneo; expressivo; improvisador e confiante, capaz de assumir atitudes criativas (SALDANHA, 2006, p. 73).

Os recursos utilizados na educação, dentro das escolas, possibilitarão desenvolver nos educandos a capacidade de reflexão sobre quem são, o que os move e o que querem ser. Possibilitarão um maior nível de tranquilidade e abertura para a aprendizagem, assimilação do conhecimento e capacidade de relacioná-lo com a prática e, por fim, ajudará a formar uma sociedade com valores, cada vez mais unificada e em constante evolução.

É importante notarmos que a aderência à Psicologia transpessoal numa instituição educacional, necessitaria de um conhecimento sobre esta abordagem e os seus benefícios. Poderíamos pensar ainda que o ideal seria que as nossas escolas tivessem um modelo de gestão transpessoal, ou seja, uma gestão que além do conhecimento, valorizasse os potenciais de cada um dos integrantes do processo educacional. Deste modo, a gestão transpessoal propiciaria uma transformação interior e exterior, e a sua prioridade seria a busca da felicidade plena para cada um dos educandos e colaboradores. Ainda, na perspectiva transpessoal, as instituições de educação estimulariam a todos a descobrirem a sua capacidade de criar, inovar e transformar. Significaria uma gestão sensível, motivadora e a sua influência na vida de todos os educandos seria muito positiva.

2.2. Transdisciplinaridade

Na prática, este novo modelo de educação adoptaria nos seus currículos o conceito da transdisciplinaridade, que é uma nova abordagem científica, social, cultural e espiritual que busca uma maneira nova de ver e entender a humanidade e encontrar um sentido para a vida. A transdisciplinaridade tem como referência teórica o holismo, que significa totalidade, inteireza.

A transdisciplinaridade é uma nova atitude, é a assimilação de uma cultura, é uma arte, no sentido da capacidade de articular a multirreferencialidade e a multidimensionalidade do ser humano e do mundo. Ela implica numa postura sensível, intelectual e transcendental perante si mesmo e perante o mundo [...]. A transdisciplinaridade transforma nosso olhar sobre o individual, o cultural e o social, remetendo para a reflexão respeitosa e aberta sobre as culturas do presente e do passado, do Ocidente e do Oriente, buscando contribuir para a sustentabilidade do ser humano e da sociedade (COLL *et al*, 2002, p.9-10).

A metodologia transdisciplinar revela uma nova maneira de ser e de se relacionar com o mundo, nela a aprendizagem não é fragmentada, o conhecimento é aprendido e apreendido. O seu objectivo é de resignificar os valores humanos para formar cidadãos melhores. “*O desafio da transdisciplinaridade é gerar uma civilização, em escala planetária, movida pela força de um diálogo intercultural*” (IRIBARRY, 2003, p. 486.)

A transdisciplinaridade supera o modelo da multidisciplinaridade e interdisciplinaridade, pois a multidisciplinaridade é a aproximação das disciplinas para resolver um determinado problema; a interdisciplinaridade é a interação entre as disciplinas que integram vários conceitos, mas cada uma ainda permanece no seu bloco de ciências e continuam ainda separadas. A transdisciplinaridade vai além da separação e da fragmentação; as ciências interagem numa dimensão global, o seu objectivo é a totalidade; há uma busca pela sintonia e a conexão do ser humano com o cosmo e a unificação do todo.

Aqui as ciências não se encontram divididas, isoladas e fragmentadas, mas elas encontram-se unificadas através do diálogo e da reconciliação, o conhecimento é unificado e integrado. Uma ciência não é mais importante que a outra, a matemática não é mais importante que a arte, mas elas interagem e se complementam.

A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. A visão transdisciplinar está resolutamente aberta na medida em que ela ultrapassa o domínio das ciências exatas por seu diálogo e sua reconciliação não somente com as ciências humanas, mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência espiritual (IRIBARRY, 2003, p.486).

No quotidiano escolar, a transdisciplinaridade supera a visão dualista e fragmentada (sujeito-objecto) de Descartes. O modelo de educação fundamentado na teoria de Descartes supervalorizou a racionalidade e a objectividade e simplificou os fenómenos complexos, dividindo-os em partes para melhor estudá-los. A transdisciplinaridade, também fundamentada na teoria da complexidade, assume uma didáctica unificada e contextualizada. As matérias e disciplinas não são vistas e estudadas separadas e sem conexão, mas elas se complementam e fazem sentido para o educando. O conhecimento aqui não é estático, neutro e nem pertencente a uma única pessoa (educador), pelo contrário, ele está constantemente em mudança e é construído conjuntamente (educador e educando).

A transdisciplinaridade permitirá ao educador uma consciência transdisciplinar a partir do autoconhecimento e da realização pessoal, essa consciência o levará à prática de valores humanos universais como a ética, o amor, a solidariedade, o respeito, a coerência e o cuidado. Para Nicolescu (1999 *apud* SALDANHA, 2008).

A transdisciplinaridade não é “o” caminho, mas “um” caminho no qual há um profundo olhar ético e humanitário: uma atitude transcultural, transreligiosa, transpolítica, transracional numa relação contínua com a paz, a dignidade e nobreza da vida humana. Nesse contexto, de um paradigma transdisciplinar, está inserida a Psicologia Transpessoal (SALDANHA, 2008, p. 53).

Na perspectiva transdisciplinar, a escola não tem a preocupação limitada com o conteúdo que deve ser partilhado com os educandos. Mais do que isso, a sua preocupação avança para a integração do ser humano. Preocupar-se-á com a alimentação, com o cuidado com o corpo que também é sagrado, prevê-se uma reeducação alimentar, uso de medicamentos alternativos, exercícios físicos e muito contacto com a natureza. Os educadores transpessoais ajudarão aos seus educandos no conhecimento e desenvolvimento das suas habilidades e aptidões, de modo que eles se encontrem como pessoas dentro de uma vocação e de uma profissão. Esta nova educação formará indivíduos mais conscientes de si, mais plenamente felizes e, portanto, transformadores da sociedade.

Conclusão

A abordagem transpessoal na educação é uma proposta que vem para inovar a atual maneira de educar encontrada na maioria dos espaços educacionais, demonstrando que o nosso modelo de educar ainda está fundamentado no reducionismo e mecanicismo. Associadas a esta realidade, as disciplinas e conteúdos estudados encontram-se num estágio fragmentado, sem conexão e sem integração entre eles. Deste modo, na esperança de uma transformação na sociedade a partir da mudança no ser humano, propomos um modelo de educação que propiciará aos educandos, humanização para chegar ao um estado transpessoal, através da aplicação dos recursos transpessoais.

A educação transpessoal conduz à integração entre as disciplinas, a qual acontece a partir da transdisciplinaridade, abordagem que assume uma didáctica unificada e contextualizada.

A transpessoalidade na educação fundamenta-se na psicologia transpessoal, no entanto, ela não se restringe apenas à psicologia, vinculando-se igualmente a outras ciências como a sociologia, filosofia, antropologia e psiquiatria. A psicologia transpessoal é completa porque considera o organismo humano com um ser integrado nas suas dimensões biológica, física, psíquica, social e espiritual, uma vez que o ser humano é um indivíduo que está em busca da sua completude e da felicidade plena. Esse processo ocorre através de uma mudança de paradigmas, começando pela maneira de ver, pensar e de estar diante da vida.

Nesta perspectiva teremos um novo educador, uma nova escola e, portanto, um novo educando. A nova escola priorizará a descoberta e promoção das potencialidades do educador e dos educandos e se preocupará com a integração de cada um deles. Um novo educador, porque este fez a experiência de unidade e integração, assume novas atitudes na sua maneira de educar.

O novo educando, por sua vez, descobrirá em si mesmo um ser capaz de integração e consciência para a transformação da sociedade.

Este estudo possibilitou o conhecimento e aprofundamento da psicologia transpessoal e dos benefícios da dimensão espiritual na educação para a integração do ser humano. A psicologia transpessoal não é uma ciência estagnada, mas aberta às constantes transformações da vida, isto porque quando nos referimos ao nosso interior, estamos diante de uma grande complexidade e de possíveis novas descobertas quotidianas. A experiência transpessoal provoca o abandono de ideias preconceituosas e fragmentadas e leva-nos a ter uma visão mais ampla do mundo. Nela predomina o sentimento de integração com o universo e o sentimento de plenitude, isto porque estamos conectados com o nosso interior e exterior.

Entende-se que este trabalho é limitado e necessita de maiores aprofundamentos para indicar novas ideias dentro de uma proposta transpessoal para a educação. Este estudo despertou na pesquisadora o desejo de enveredar pela pesquisa no campo da psicologia e educação transpessoal, na perspectiva de aprofundar, nas suas experiências como educadora, as dimensões da interioridade e da espiritualidade, de modo a garantir um trabalho mais integrado e unificador na educação.

Referências bibliográficas

- AMATUZZI. Mauro Martins. *Psicologia e Espiritualidade*. São Paulo, Paulus, 2005.
- FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba, Positivo, 2010.
- BETTO. Frei e BOFF. Leonardo. *Mística e espiritualidade*. Rio de Janeiro, Vozes, 2010.
- BERGER. Maria Virgínia Bernardi. *Educação transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo*. Tese (Doutorado em educação na Área de Concentração: Psicologia Educacional). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2001.
- BOFF, Leonardo. *Princípios de compaixão e cuidado*. Trad. de Carlos Almeida Pereira. Petrópolis, RJ, Vozes, 2000.
- COLL, Augustí Nicolau et al. *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo, Triom, 2002.
- DALAI LAMA. *Uma ética para o novo milênio*. Rio de Janeiro, Sextante, 2000.
- D'ORS, Pablo. *A biografia do silêncio: Breve ensaio sobre a meditação*. 2 ed. São Paulo, Paulinas, 2012.
- FRANÇA. Carlos A.V. *Psicologia transpessoal para a educação*. Subsídios da psicologia transpessoal para a educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2002.

- Disponível em: <https://bioeletrografia.wordpress.com/psicologia-transpessoal-para-a-educacao/>. Acesso em 21 de Março de 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 47 ed. São Paulo, Paz e Terra, 2005.
- IRRIBARY, Isac Nikos. Aproximações sobre a Transdisciplinaridade: Algumas Linhas Históricas, Fundamentos e Princípios Aplicados ao Trabalho de Equipe. *Psicologia: Rev. Reflexão e Crítica*, 2003.
- LELOUP, Jean-Yves. *Deserto, desertos*. 6 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007.
- LORTHIOIS, Céline. *Exercícios da pedagogia profunda: Uma inclusão da alma na educação*. São Paulo, Paulus, 2008.
- NARANJO, Claudio. *Entre meditação e psicoterapia*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2005.
- PARO, Vitor Henrique: *Administração escolar: Introdução crítica*. 17 ed. rev e ampl. 2 reimpr. São Paulo, Cortez, 2014.
- REIS, Alice Casa Nova. Subjetividade e experiência do corpo na Biodança. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. Rio de Janeiro, v. 13 n. 3, 2013, pp. 1103-1123.
- SALDANHA, Vera. *Didática Transpessoal: perspectivas inovadoras para uma educação transpessoal*. 2006. Tese (Doutorado em Educação na área de Concentração: Desenvolvimento Humano e Educação). Campinas, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- UNICAMP, 2008.
- _____. *Psicologia Transpessoal*. Abordagem integrativa, um conhecimento emergente em psicologia da consciência. Ijuí, Unijuí, 2008.
- SALDANHA, Vera. SIMÃO, Manoel José Pereira. Resiliência e Psicologia Transpessoal: fortalecimento de valores, ações e espiritualidade. *O Mundo da Saúde*. São Paulo, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, 9 ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2005.
- SIMÃO. Manoel José Pereira Simão. Psicologia transpessoal e espiritualidade. *Rev. O mundo da saúde*. São Paulo, Universidade São Camilo. O Mundo da Saúde, 2010.
- TREVISOL. Jorge. *Educação Transpessoal: Um jeito de educar a partir da interioridade*. São Paulo, Paulinas, 2008.
- WEIL. Pierre. *A consciência cósmica: Introdução a psicologia transpessoal*. Petrópolis, RJ, Vozes, 1989.
- _____. *Holística: Uma nova visão e abordagem do real*. São Paulo, Palas Athena, 1994.

WILDERINK. Vidal, J, G. *Mística e Místicos*. Belo Horizonte, Ed. Da Divina Providência, 2004.

Análise comparativa das políticas de educação em Moçambique e no Brasil: semelhanças e diferenças

Cátia Torres Abú¹⁶

Resumo

Os programas e políticas da educação, pelo facto de serem localmente situados, têm suas características moldadas pelas situações históricas específicas de cada país, mas que encontram respaldo num contexto mais amplo de luta pela universalização do direito e acesso à educação. Pretendemos assim, no presente trabalho, lançar um olhar comparativo sobre o sistema educativo e as políticas educativas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Moçambique por meio da análise da Lei do Sistema Nacional de Educação Lei nº4/83 e o seu reajuste a Lei nº 6/1992 e a Política Nacional de Educação de 1995 e seus corolários no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) e a Constituinte Federal de 1988, destacando as mudanças que estes instrumentos jurídicos instituíram nos dois países. O objecto do trabalho é, portanto, a questão das políticas de EJA nos dois países, através de uma análise contextual, histórica e legal sobre suas últimas reformas educativas e no que as mesmas têm afectado no desenvolvimento da educação. A questão legislativa pode ser apontada como um dos principais problemas que os sistemas educacionais a nível global têm apresentado na actualidade, nesse sentido, embora Moçambique e Brasil tenham passado por períodos e dinâmicas sociais e históricas distintas, originando por isso, processos político-educacionais igualmente distintos, estes dois países possuem consideráveis pontos de inflexão.

Palavras-chave: Legislação, Políticas Educativas, Sistema Educativo, EJA.

Abstract

The programs and policies of education, by the fact of being locally situated, have their molded characteristics by specific historic situations of each country, but that find support in more ample context of struggle for universalization of right and access to education. Then, we pretend, in the present work, to make a comparative analysis on education system and on education policies in the modality of EJA in Mozambique analysing the law of education national system – law number 4/83- and it's reajustment to the law number 6/1992 and the national police of education of 1995 and it' s corollaries in Brazil, the law of guidelines and bases of education (LDB 9394/96) and the federal constituent of 1988, highlighting the changes that these legal instruments instituted in two countries. The object of this work is, therefore, education policies of adults and young people in these two countries, through a contextual, historic and legal analyse on the last education reforms and in what the same have affeted in development of education. The legal issue can be pointed as one of the main problem that the education systems at global level have presented nowadays, although Mozambique and Brazil have passed for periods and distinct social and historic dynamics, originating political and education process also different. These to two countries have condiderable points of inflexion.

Key- words: Legislation, Education Policies, Education System, EJA.

Introdução

As reformas educativas levadas a cabo em Moçambique e no Brasil demonstram o

¹⁶ Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense - Brasil na Linha de pesquisa: Diversidade, Desigualdade Social e Educação e Licenciada em Planificação, Administração e Gestão da Educação pela UP-Beira.

interesse dos seus Governos em tentar colocá-los no caminho da contemporaneidade, tentando adaptar seus sistemas educativos à nova ordem económica mundial¹⁷, progressivamente hegemonizada por políticas neoliberais (LIMA, 2000). A última reforma da educação em Moçambique se dá a partir da implantação da Lei do Sistema Nacional da Educação (SNE¹⁸) - Lei nº6/1992 de 6 de Maio, que tem sua concomitante no Brasil, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB¹⁹) - Lei nº9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

Vale aqui destacar que tanto a SNE em Moçambique²⁰, assim como a LDB no Brasil, são frutos de um longo processo de reformas e reformulações dos instrumentos jurídico-legais, que, em função dos *insights* trazidos da sociedade civil e política, resultaram nestes dois instrumentos (Pariz, 2004). Estas legislações trouxeram mudanças significativas no sector da educação, entre as quais, destacaremos de forma particular, as mudanças introduzidas no âmbito da alfabetização e educação de jovens e adultos, pois que, é nestes dois instrumentos que se afirma a inclusão e garantia do direito de educação para toda a sociedade²¹, enquanto princípios igualmente referenciados nas Constituições dos dois países, o que vai ao encontro de uma série de orientações e resoluções internacionais.

Assim, no caso de Moçambique, apesar da Lei do SNE, ter sido aprovada em 1992, portanto, 04 anos antes da LDB no Brasil, passados vinte e quatro anos muitas regulamentações ainda precisam ser formuladas, com vista a consolidar o que foi proposto por esta legislação, de modo especial para a educação de jovens e adultos, no tocante aos programas curriculares, a formação de alfabetizadores, material didático, entre outros (MEC, 2011).

No Brasil, por sua vez, a reforma está relativamente mais consolidada, sabe-se no entanto, que há ainda um longo caminho a ser trilhado, deste modo, muitos ajustes complementares foram e estão sendo feitos à legislação. Fávero (2011), por exemplo, nos traz

¹⁷ Tanto Moçambique como o Brasil, ratificaram vários documentos internacionais comprometendo-se a envidar esforços para que a educação seja preponderante. Dentre esses documentos podemos citar a título de exemplo a Declaração de Jomtien, o CONFINTEA, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Dakar), entre outros.

¹⁸ A Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique será doravante designada apenas pelo acrónimo SNE.

¹⁹ A Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil será doravante designada pelo acrónimo LDB.

²⁰ A primeira lei do Sistema Nacional da Educação em Moçambique, a Lei nº4/83, foi fruto das contribuições recolhidas no debate popular que se realizou em todo o país. O seu reajuste foi com o intuito de responder as novas demandas da sociedade moçambicana, e do país em geral, uma vez que com o fim do conflito armado em 1992, o país passou do regime socialista para o democrático. A aprovação desta legislação foi na base de diálogo entre a sociedade civil e a sociedade política. Mais detalhes ver *Boletim da República, Publicação oficial da República Popular de Moçambique*, 3º Suplemento, I série - número 12 de 23 de Março de 1983 e a Lei nº6/92.

²¹ Não queremos aqui afirmar que, a inclusão da EJA nas legislações nos países em tela tenha sido a partir destas leis, mas sim, realçar que, estas últimas legislações apresentam a EJA como uma modalidade de educação básica, que deve ser dada a mesma atenção e importância que se dá a alfabetização no geral para o alcance das metas de educação para todos.

que a

Revisão da proposta do Enceja - Exame Nacional para Certificação da Competência de Jovens e Adultos, proposto em 2002 e redefinido em 2006 pelo INEP, com base numa matriz de competências e habilidades calcadas exclusivamente no ensino escolar tradicional. Sua realização é implementada por meio do convênio do INEP com as secretarias de educação dos estados e municípios, que recebem material didático e apoio financeiro para realizar exames (p.11).

Ainda segundo o autor, o Enceja configura-se como uma retomada dos antigos "*exames supletivos*" e representa, ao mesmo tempo, um retrocesso nas políticas governamentais e um total desconhecimento de todas as experiências inovadoras que são feitas na EJA, sobretudo influenciadas pelo paradigma da educação popular.

Os Ministérios da Educação (MEC), através da Direção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAED) em Moçambique e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) no Brasil, vêm envidando esforços de modo a oferecer oportunidades de aprendizagem para jovens e adultos, que não puderam frequentar a escola na idade proposta pelo sistema de educação, que é nos dois países de 06 anos para o ingresso no ensino primário. Neste percurso, vêm ocorrendo várias transformações nas políticas de EJA, o que demonstra ser urgente e necessário um estudo aprofundado em relação às mudanças ocorridas em função das últimas reformas educativas, para compreender o caminho percorrido assim como os resultados ou impactos destas na garantia de uma educação de qualidade para os jovens e adultos nos dois países.

É imbuídos deste espírito, que neste trabalho, lançamos um olhar por meio de uma abordagem comparativa, sobre as últimas reformas ocorridas nos dois países, e sobre o caminho já percorrido até aqui, na consolidação das mudanças propostas, buscando encontrar pontos em comum e pontos de divergência. O objecto do trabalho é, portanto, a questão das políticas de educação de jovens e adultos em Moçambique e no Brasil, através de uma análise contextual, histórica e legal sobre suas últimas reformas educativas e no que as mesmas têm afectado no desenvolvimento da educação.

Sistema educativo moçambicano

Com o fim do conflito armado no país em 1992, o Governo moçambicano, em colaboração com seus parceiros de cooperação e a sociedade civil, têm envidado esforços de modo a reconstruir as infra - estruturas e a implementar melhorias no sector de educação com alguns resultados promissores. Hoje, os contornos do sector educativo no país ainda reflectem muitos

problemas ligados ao período colonial, aos 16 anos do conflito armado e por algumas políticas sócio-económicas introduzidas ao longo das últimas décadas. São exemplo deste legado histórico, as carências materiais e humanas, assim como as desigualdades regionais no acesso ao sistema educacional²².

Assim, Mazula (1995), afirma que:

Enquanto se escreve a história da educação moçambicana, sou do parecer que todos os trabalhos teóricos e científicos que queiram, de uma ou outra forma, contribuir para a organização de um sistema de educação racional em Moçambique, nesses anos ainda de luta pela sua real emancipação, devem retomar ao período colonial. Embora nem todos os problemas actuais se expliquem pelo passado colonial, é, todavia, importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica, para poder questionar com objectividade a direcção do actual processo político e aquilatar os desafios que a este homem moçambicano, que ainda traz consigo algo do colonialismo, enfrenta, no dia -a -dia, na construção da sua historicidade. Não parece fácil de conceber, estruturar e administrar um sistema de educação que queira ser negação e *rutura* em relação ao anterior e *superá-lo* (p.65).

Como afirma o autor, falar de Moçambique, no aspecto educativo requiere sempre voltar no tempo para compreender a actual realidade em que o país vive. Deste modo, a análise do sistema educativo moçambicano nos remete a iniciar pelo período colonial.

O período colonial dá início a primeira institucionalização de um sistema de ensino oficial em Moçambique, embora este sistema fosse mais para os colonos que para os nativos (moçambicanos) isto porque nesta época, Portugal tinha como maior interesse a exploração, sem preocupação alguma em providenciar qualquer tipo de benefício aos moçambicanos, senão explorá-los. Para ilustrar este facto, apresentamos algumas afirmações feitas na época sobre a educação dos negros, segundo Mazula, que nos apresenta o significado dado a educação indígena por alguns governantes portugueses:

Assim, a educação dos “negros” era:

1. Para Oliveira Martins a. “*absurda*, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores”. b. Uma “*ilusão*” pensar “*em civilizar os negros com a biblia, educação e panos de algodão*”, pois, “*toda a história provava, (...) que só pela força se educam povos bárbaros*”(MARTINS 1920: 283);
2. Para Mouzinho de Albuquerque, era uma “*ficção*”: “*As escolas são uma ficção... Quanto a mim, o que nós devemos fazer é educar e civilizar o indígena e desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província*”(MEC/GSE, 1980:21);
3. Para António Enes, a educação *não era prioritária*; era “*mais uma exigência formal que necessidade real*”. Apesar do decreto referendado por ele em 1891, que obrigava as companhias a criar escolas “em localidades com mais de 500 habitantes”, na prática

²²Para mais detalhes sobre o progresso do sistema educativo moçambicano ver: *Prestação Efetiva dos Serviços Públicos no setor da educação em Moçambique*, Um relatório publicado pelo AfriMAP e pela Open Society Initiative for Southern Africa em Abril 2012.

essas Companhias não cumpriam tal obrigação, como se comprovava pela Câmara dos Deputados à Companhia de Moçambique, em 1877 (I AL:276 e 307).

Freire de Andrade, Governador de Moçambique (1906-1910), afirmava que “o objetivo cultural da educação dos nativos deve ser fazer deles trabalhadores, não encorajá-los a dar vida à fábula do boi e da rã, até porque a rã, inchando e rebentando, nos faria mal”(II AL: 388) (Mazula, 1995:p.73-74).

Segundo o autor, no período colonial, a educação era só para brancos, esta era claramente negada ao negro, cabendo a este uma pequena instrução em caso de necessidade, uma instrução somente para o trabalho, para servir aos interesses do colonialismo, da exploração. Assim, evidenciava-se durante décadas de exploração a negação deste direito básico aos moçambicanos. Só com os “ventos do despertar” que varreram a África nos anos de 1960²³ forçaram as autoridades coloniais a tornarem seus sistemas educativos mais acessíveis, o que fez com que o Governo português organizasse um sistema de ensino que incluísse os negros.

Com isso, o sistema de ensino colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino distintos: um “*oficial*”, *destinado aos filhos dos colonos e assimilados*²⁴, e outro “*indígena*”, *engenhosamente articulado* à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos (Mazula, 1995).

A política colonial no sector da educação visava, essencialmente, manter as diferenças construídas pela metrópole entre os diferentes grupos que viviam na colónia, limitando o acesso à educação a determinados grupos e, por meio dos conteúdos ensinados nas escolas, inculcando - lhes os valores metropolitanos. Os poucos alunos beneficiados pelo sistema seriam, nos termos da época, retirados do que se considerava um “estado selvagem” para a “civilização”, com ênfase na cultura portuguesa e nos valores cristãos e do trabalho. As escolas para os africanos eram também estabelecidas em função de interesses económicos ou religiosos da metrópole. (Mazula, 1995).

²³A década de 60 é considerada como a década de África, isto porque, foi a partir de 1960 que muitos países africanos tornaram-se independentes. Foi neste período em que muitos africanos uniram-se para lutar contra a dominação colonial europeia.

²⁴Em 1899, o governo português introduziu duas categorias de cidadãos na colónia, os quais teriam diferentes direitos e deveres: o indígena, ou nativo e o não indígena. Os não indígenas seriam todas as pessoas nascidas na Europa ou estrangeiros de pele branca. Os não indígenas seriam submetidos as regras e leis da metrópole, Portugal. Os indígenas, por sua vez, seriam todos os demais africanos e estrangeiros, que seriam governados pelo direito africano, isto é, pelas “leis costumeiras” de seu território. O código do indigenato, válido então em todas as colónias portuguesas com excepção de Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, seria aplicado pela administração da colónia sem possível recurso aos tribunais de direitos. Os indígenas seriam obrigados a trabalhos forçados, a pagar taxas específicas, e precisariam de uma autorização para deixar o país. Gradualmente, foi instituída uma terceira categoria, o assimilado, que seria um cidadão, em regra um descendente de asiático ou filho de portugueses com mulheres africanas, mas também, alguns negros que receberiam um tratamento diferenciado dos indígenas, pois, falavam português e conheciam a cultura portuguesa. Em 1950, apenas 4.554 africanos haviam alcançado o estatuto legal de assimilados à cultura portuguesa em Moçambique. Para mais detalhes ver: MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. 1969 (1995), p.56.

Só a partir do período de Luta Armada de Libertação Nacional (1965 - 1975) é que se começa a introduzir em Moçambique um sistema de ensino igual onde nas zonas libertadas os combatentes ensinavam as comunidades. Percebia-se nesta época que, só com povo educado, com mentalidade renovada, poder-se-ia vencer o inimigo. Houve então uma intensa consciencialização da população para a questão da Unidade Nacional, acreditava-se que só um povo unido poderia vencer um inimigo comum.

As actuais políticas educativas, seus sucessos e desafios, têm uma longa história, as suas raízes estão na experiência educativa da época colonial e nas escolhas políticas da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) desde a Luta de Libertação, nos anos 1960 e 1970, passando pelo período revolucionário e socialista pós-Independência, nos meados dos anos 1970 e 1980, até a actual fase de liberalismo económico e pluralismo político (Afrimap & Open Society, 2012).

Após a Independência do país em 1975, o Governo socialista da FRELIMO promoveu de forma activa a expansão do acesso à educação e nacionalizou todos os serviços educativos, sendo o Governo o único provedor dos serviços educativos no país. Neste sentido, a primeira Constituição de Moçambique independente fez da educação um direito e um imperativo para o desenvolvimento nacional, tendo o país ratificado tratados internacionais e regionais (África e África Austral) e os enquadrou no seu contexto nacional.

Os primeiros anos após a independência foram marcados por um grande entusiasmo, voluntarismo e altos níveis de apoio popular às iniciativas do Governo. O número de crianças a frequentar as escolas aumentou de 600.000 em 1975 para 2,3 milhões em 1980; a proporção de raparigas dentre estas crianças também subiu de 33% em 1975 para cerca de 43% em 1980. (MOÇAMBIQUE, 2012:p.5).

Em 1983, foi aprovada a Lei nº4/83 de 23 de Março que regulou o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) moçambicano, com o objectivo de consolidar os ganhos obtidos até então. Contudo, os anseios do Governo foram prejudicados com o início do conflito armado nos anos 1980 e, mais tarde, pelas dificuldades trazidas pelas políticas de reajuste estrutural introduzidas na segunda metade da década.

De 1981 a 1987, a guerra destruiu e forçou o encerramento de cerca de 50% das escolas primárias do país, 13% das suas escolas secundárias e cerca de 23% de suas instituições de formação. Em 1987, a introdução de um programa de reajustamento estrutural, defendido pelo Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, fez com que o Governo tivesse de implementar cortes drásticos dos gastos públicos nos sectores sociais. Contudo, as políticas governamentais continuaram a considerar a educação como uma prioridade e o país tornou-se

signatário dos acordos internacionais sobre a Educação Para Todos, tornando-se efectivamente parte do emergente consenso internacional em torno de políticas sectoriais de desenvolvimento (Afrimap e Open Society, 2012).

Em 1990, uma nova Constituição foi adoptada, consagrando deste modo um sistema político multipartidário, e, com o fim do conflito armado em 1992, as políticas governamentais mudaram para acomodar o novo contexto nacional. Na Constituição de 1990 (e a sua versão revista de 2004), a educação é ainda vista como um “direito e um dever de todos os cidadãos”.

No artigo 113 da Constituição consta que é responsabilidade do Estado “promover uma estratégia de educação visando a unidade nacional, a erradicação do analfabetismo, o domínio da ciência e da técnica, bem como a formação moral e cívica dos cidadãos”. O Estado organiza e desenvolve a educação através de um Sistema Nacional de Educação.

A Lei nº6/92, reafirma a “educação como um direito e um dever de todos os cidadãos”, e, ao mesmo tempo, o papel central do Governo, abre espaço para actuação de actores não estatais no sistema de ensino. A lei foi ainda complementada pela Lei sobre o Ensino Superior (lei nº 27/2009 de 29 de Setembro), que expressamente destaca a necessidade de o ensino superior tornar-se compatível com os direitos humanos. Ressalta que o ensino privado também deve ser regido por lei e regulado pelo Governo.

Nos anos 1990, vários documentos preparatórios conduziram à adopção do primeiro Plano Estratégico da Educação (PEE-I), que foi publicado em 1997 e implementado entre 1999 e 2005. O período de implementação do PEE-I testemunhou a construção de novas instalações nas escolas primárias e secundárias e a reabilitação daquelas que tinham sido destruídas durante o conflito armado. Neste período, houve também aumento no número de professores, melhor distribuição da rede escolar, aumento no número de raparigas frequentando a escola e redução nos níveis de analfabetismo, baixando para 48% em 2008.

Em 2006, foi publicado o segundo Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC-II) para o período 2006-2010/11. Os objectivos do PEEC-II estavam ligados ao Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA-II), ao Programa Quinquenal do Governo (PQG) e aos orçamentos governamentais, assim como aos compromissos internacionais de Moçambique para com a Educação para Todos e para com os Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM). O PEEC-II deixa claro que a principal prioridade do Governo é a educação básica, e que o Governo estaria comprometido em garantir a educação primária universal para todos em 2015.

O PEEC-II é complementado por outras estratégias sectoriais sobre o ensino secundário, formação de professores, educação vocacional, género no sector público e ensino superior. Estas

iniciativas de âmbito institucional, regulatório e estratégico, sem dúvida, contribuíram para o aumento das taxas brutas de escolarização e das melhorias em termos de paridade de género, especialmente nos níveis primários.

Houve também progressos na redução das diferenças de género na educação primária. Contudo, mesmo com estes sucessos, há ainda grandes desigualdades no país, diferenças de género continuam, os programas de reabilitação de infraestruturas escolares têm observado grandes atrasos, entre outros. Há, portanto, muito a ser feito para que se atinjam taxas universais de conclusão do ensino primário, igualdade de género e igualdade no acesso à Educação para Todos.

Reflectindo especificamente em torno da alfabetização e educação de jovens e adultos nos apropriamos das palavras de Almeida segundo as quais:

Refletir sobre as políticas de educação em Moçambique, mais especificamente, as políticas de educação de jovens e adultos, significa reconstruir a memória de todas as ações desenvolvidas em torno da educação popular, dos programas, projectos e campanhas de massas ou de impactos realizados no território nacional no período pós-independência. A análise dessas ações acompanha, obviamente, as intenções políticas, ideológicas e económicas, as quais foram determinando e configurando, no decorrer dos tempos, o pensar e o fazer a Educação de Jovens e Adultos, definindo e construindo referências teórico-filosóficas e metodológicas as quais foram fundamentando as mais diversas práticas político-pedagógicas (2011:10).

Encontramos, deste modo, documentos normativos e políticas que demonstram o interesse político do Governo e da Sociedade em oferecer a alfabetização e educação para pessoas jovens e adultas um espaço e um papel cada vez mais activo na redução da pobreza e desenvolvimento do país, cumprindo assim, com os compromissos internacionais, das Declarações de Jomtien e de Dakar.

Dentre os documentos, destacamos a Política Nacional da Educação de 1995, que visa assegurar o acesso a educação em número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Com essa política pretende-se massificar o acesso da população a educação e fornecer uma educação com qualidade aceitável.

O programa do Governo (2000-2004) deu uma dimensão global a alfabetização e educação de jovens e adultos cujo objectivo era reduzir o analfabetismo em 10%.

Na Lei n.º 6/92, em conformidade com o novo modelo de Estado consagrado na Constituição de 1990, a educação de jovens e adultos é vista como uma modalidade de educação básica, cabendo ao Estado garantir a educação de jovens e adultos a aqueles que não tiveram oportunidades de apreender na dita idade certa ou a idade proposta pelo MEC.

Os Planos do Governo, tais como o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA 2001-2005), Plano de Ação para Redução da Pobreza Absoluta 2006-2010 e o Plano de Ação para a Redução da Pobreza (PARP 2010-2014), definem a alfabetização e educação de jovens e adultos, por exemplo, como um dos objectivos principais do programa educacional.

Na sequência, foram implementadas a Estratégia Nacional de Alfabetização de Adultos e Educação Não-Formal 2001-2005, e a Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique 2010-2015, cujo objectivo principal era de "*erradicar o analfabetismo da população jovem e adulta*". No acto da implementação da primeira estratégia, em 2001, a taxa de analfabetismo era de 60.5%, tendo reduzido para 50.4% em 2007 e 48.1% em 2008²⁵.

O Plano Estratégico da Educação 2012-2016 apresenta como objectivo geral para a alfabetização de adultos o "*aumento das oportunidades para que mais jovens e adultos, com especial atenção a mulher e a rapariga, sejam alfabetizados, com vista a redução do analfabetismo para a promoção da cidadania e da participação no processo de desenvolvimento político, social, económico e cultural do país*".

Como podemos notar, o contexto e as políticas anteriores assim como as actuais, são consideravelmente favoráveis a uma política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos e Educação Não Formal, que se reflecte sobre: a renovação da vontade política em prol de Educação para Todos incluindo Alfabetização e Educação de Adultos nos planos económicos sociais e estratégicos; expansão do ensino primário e secundário e o processo da redução da pobreza absoluta.

As políticas do Governo sobre a educação de jovens e adultos demonstram, desta forma, o interesse deste em oferecer a alfabetização para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade normal, assim como para os que, por diversas razões, não puderam concluir algum nível de ensino. Entretanto, existem dúvidas sobre as razões pelas quais as políticas e reformas adoptadas continuam a conduzir a resultados insatisfatórios.

Sistema educativo brasileiro

O Brasil caracteriza-se por ser um país extenso e, por isso, apresenta uma imensa complexidade na sua organização administrativa. Desde a sua origem, a legislação do Sistema Educativo brasileiro sofre influência de dois polos: os interesses sociais e políticos que, como apresentaremos mais adiante, pelas suas trajectórias, quase nunca coincidem, o que é

²⁵Para mais detalhes, ver: Inquérito dos Indicadores Múltiplos (MIC'S) realizado em 2008 pelo Instituto Nacional de Estatística.

consubstanciado pela existência de inúmeros substitutivos e emendas (Pariz, 2004).

Dada a complexidade do país, o sistema de ensino brasileiro também apresenta uma estrutura complexa, consideramos por isso importante tentar explicá-lo, para que facilite a comparação posterior com o sistema de ensino moçambicano que, será igualmente apresentado mais adiante.

No Título IV da Nova LDB/96, que trata da organização da educação nacional, está previsto:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei. No artigo 9º da referida lei, que trata das incumbências da União, prevê-se no parágrafo primeiro que: § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e de atividade permanente, criado por lei.

Podemos compreender que, há duas instâncias administrativas no sistema de ensino brasileiro: a Executiva, exercida pelo Ministério da Educação (MEC), e a Legislativa, exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Estes organismos, deliberam sobre todo o sistema de ensino do país, por se tratar de um sistema descentralizado, estes dão certa autonomia aos sistemas municipais, segundo o parágrafo segundo do oitavo artigo. Assim, o CNE, é um órgão que assessora o MEC, Saviani (2010) afirma que:

A instância normativa e deliberativa do sistema será exercida por um órgão determinado, que corresponde, hoje, ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Em analogia com o campo político, essa instância exerce as funções correspondentes ao legislativo e judiciário, pois além de baixar as normas de funcionamento do sistema, julga as eventuais pendências e decide, em última instância, sobre os recursos das instâncias inferiores. Assim sendo, trata-se de um órgão de Estado e não do Governo (p.386).

Um ano antes da promulgação da LDB, foi criado o Conselho Nacional de Educação – CNE (Lei nº 9131 de 24 de novembro de 1995). Desde a promulgação da LDB o CNE vem se dedicando à elaboração das directrizes curriculares da educação básica, dentro do princípio da flexibilidade contemplado pela lei. Dentre as mudanças trazidas pela LDB/96, uma das mais avançadas e efectivas é relativa à universalização do ensino, quando apresenta uma nova estrutura para a Educação Básica, expandindo o tempo de escolarização das crianças e jovens brasileiros. Desta forma, o ensino ficou estruturado em dois níveis, conforme o disposto em seu artigo 21: a educação escolar compõe-se de: I – educação básica, formada pela educação infantil,

ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior.

No artigo 22 da referida lei, a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Esta educação básica está subdividida em educação pré-escolar (0 aos 5 anos); ensino fundamental (com a duração de 8 anos); ensino médio (com a duração de 3 anos). A educação superior tem dois níveis de formação: a graduação e a pós-graduação.

Dentro da proposta de expansão, a partir da implementação da reforma imposta pela Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, entre outras, vários esforços foram empreendidos para aumentar as taxas de escolarização da população em idade escolar. Neste sentido, Oliveira (2007), afirma que:

De acordo com dados de Anuários do IBGE, em 1965, as séries que hoje compõem o ensino fundamental possuíam 11,6 milhões de matrículas; em 1970 esse número passa para 15,9 milhões. Dessa forma, se considerarmos o período da ditadura militar (1965-1985), a matrícula cresceu 113,8%, algo próximo a um crescimento médio de 3,9% ao ano. No período subsequente, 1985-1999, o crescimento total foi de 45,6%, com uma média de 3,3% ao ano. Ressalte-se, entretanto, que foi neste segundo período, por volta de 1990, que se atingiu 100% de matrícula bruta, alcançando, assim, a capacidade potencial de atendimento a todos na faixa etária (...). No período de 1975 a 2002, a matrícula total no ensino fundamental no país cresceu 71,5%, passando de 19,5 milhões para 33,5 milhões, tendo atingido a marca máxima de 36 milhões de matriculados em 1999. Segundo o IBGE, em 1975, a população de 7 a 14 anos era de 21,7 milhões e, em 2003, de 28,3 milhões. A população desta faixa etária cresceu 24,4%, aproximadamente um terço do crescimento do atendimento escolar. Isso indica que houve uma maior absorção das crianças e adolescentes nessa etapa da educação básica. Os dados do MEC/INEP revelam, também, uma TMB de 130%, em 2002, e uma TML de 97%. Estes números evidenciam que, nessas últimas três décadas, praticamente universalizou-se o atendimento de toda a população no ensino fundamental. Além disso, durante a década de 1990, foi reincorporada parcela substantiva de alunos anteriormente excluídos ou que não haviam, ainda, ingressado no sistema escolar (p. 668).

No entanto, apesar de se ter atingido quase a totalidade do acesso ao ensino, o Brasil apresenta um ensino fundamental²⁶ caracterizado pela falta de qualidade que pode ser percebida principalmente pela distorção idade/série, tendo como fruto as altas taxas de repetência que sempre marcaram o sistema educacional. O que se observa então, é que apesar do sucesso no aspecto quantitativo, o mesmo não ocorre com relação à qualidade (Pariz, 2004).

Para Oliveira (2007), abunda na literatura brasileira, uma interpretação crítica do processo de expansão do ensino, enfatizando o que não se alcançou e diminuindo a importância do que se

²⁶ Em Moçambique, se refere ao ensino primário de sete classes.

conseguiu. Mas, olhando para aquilo que é a história do acesso ao ensino no Brasil, verificamos que a expansão deste, de certa forma, reduziu em grande escala as desigualdades de acesso à educação, mesmo que estas ainda permaneçam.

Acrescenta o autor que, verticalmente todos entram no sistema, mas nem todos permanecem nele até a conclusão do ensino básico. É preciso perceber que a desigualdade é outra, para que possamos enfrentá-la adequadamente, isto porque, mais educação acaba gerando demanda por mais educação, sendo pertinente perceber qual é o actual problema para que se possa superar, ou criar condições para minimizá-lo.

Falando especificamente das políticas de EJA no Brasil, nos remete a compreender de antemão o que é política e o que é educação de jovens e adultos. Nesta perspectiva, começemos com a afirmação do Fávero (2011), segundo a qual:

(...). Normalmente políticas públicas são compreendidas como ações realizadas pelo Estado, por meio de mecanismos diversos, que podem variar desde planos, programas e projetos até incentivos ou inibições. Desta perspectiva, o que melhor expressa esses mecanismos é o aparelho jurídico, representado por leis e normas. É correto, no entanto, entender políticas públicas como uma conjugação das iniciativas do Estado, ou melhor, da sociedade política, com ações e pressões da sociedade civil organizada, que se dirigem no Estado para exigir a garantia de direitos ou implementá-los por meio de outras alternativas. No caso das políticas de educação de jovens e adultos, em particular, é muito importante ter em vista, simultânea ou comparativamente, essa dialética entre poderes, ou seja: entre a sociedade política e a sociedade civil organizada (p.1).

Desta feita, segundo as afirmações do autor e segundo o exposto inicialmente, as políticas de EJA como modalidade de educação básica sofrem igualmente a pressão do polo político e social criando assim divergências de projectos educativos para jovens e adultos analfabetos. Por exemplo, nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), o Governo Federal não deu oportunidade às organizações que lutam em prol da EJA de participar na elaboração do documento brasileiro que seria apresentado na V CONFITEA em Hamburgo em 1997, assim como lançou a campanha "Alfabetização Solidária" em etapas tradicionais (Fávero, 2011).

A inclusão hoje da EJA como modalidade da educação básica na legislação brasileira, foi graças à militância de muitos profissionais da área. Isto não quer dizer que, as políticas de EJA no Brasil só aparecem com a Constituição de 1988, muito pelo contrário, elas existem no país desde 1940 (Beisiegel, 1997).

A LDB é que introduz no país uma política mais inclusiva e clara sobre a educação brasileira e sobre a educação de jovens e adultos em particular. Neste sentido, no seu 6º artigo a

educação é um direito social, cabendo ao Estado efectivá-lo mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [...]; VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (LDB, artigo 6).

Na LDB, a garantia do direito a educação está claramente explícito, complementando assim o que vem declarado na Constituição Federal de 1988 no seu artigo 208, inciso I ao afirmar que a “*educação básica obrigatória é gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria*”.

A legislação brasileira garante a escolarização de todos, cumprindo deste modo com os objectivos de vários documentos internacionais sobre o direito a educação, principalmente com os marcos de Jomtien sobre a Educação para Todos.

A Constituição Federal de 1988, no seu artigo 208, afirma a educação como direito de todos, inclusive para os jovens e adultos que não puderam se beneficiar da educação básica obrigatória na idade própria. Este marco legal pode ser considerado como um dos mais importantes, porque a partir deste vários outros foram criados de modo a materializar esse direito promulgado na Lei mãe.

Para além da Constituição, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), reafirma o direito à educação consagrado na Constituição Federal de 1988, oficializa a educação de jovens e adultos como modalidade da educação básica.

Os sistemas de ensino asseguram aos jovens acima de quatorze anos de idade e aos adultos oportunidades apropriadas de continuidade e conclusão dos seus estudos, inclusive mediante o ensino noturno, levando em conta as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho (LDB, artigo 38).

A Emenda Constitucional nº14/96 é outro instrumento legal que, modifica os artigos 34, 208 e 212 da Constituição Federal de 1988, e dá uma nova redação ao artigo do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. No artigo 2 da referida Emenda Constitucional, reafirma-se, igualmente a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso a educação na idade definida pelo MEC.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (parecer CNE/CEB 11/2000), é dirigido aos sistemas de ensino e aos estabelecimentos que venham a se ocupar da educação de jovens e adultos quer de forma presencial ou semi - presencial, com o

objectivo de fornecer certificados de conclusão de etapas da educação básica. O parecer coloca a EJA como uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso ao domínio da leitura e escrita como bens sociais, na escola ou fora dela.

Para Fávero (2011):

Após o histórico da educação de adultos no Brasil, em especial quando entendida como ensino supletivo, após a Lei n. 5692/71, propõe para a educação de jovens e adultos as seguintes funções: *reparadora*, significando o ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; *equalizadora*, proporcionando maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos até então desfavorecidos; e *qualificadora*, prevendo a atualização e aprendizagem contínua, ao longo da vida (p.3).

A EJA, deve possibilitar ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado. Ela representa uma promessa de concretizar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, desde adolescentes, jovens, adultos e idosos de modo a actualizar conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas oportunidades de trabalho e cultura (Parecer CNE/CEB 11/2000).

Considerações finais: um olhar para Moçambique e Brasil

Partindo para a análise comparativa das políticas de educação nos dois países, começando por apresentar os pontos comuns, ao analisar os instrumentos que oferecem substrato jurídico de base para a educação nos dois países, nomeadamente as já citadas LDB/96 no Brasil e a Lei 6/92 em Moçambique, constatamos que há semelhanças na letra da lei brasileira e moçambicana no que se refere aos princípios e finalidades da educação nacional. No capítulo II da LDB, “a educação deve ser oferecida mediante os princípios de **igualdade de condições de acesso, liberdade, gratuidade**, garantia de padrão de qualidade” entre outros. A educação tem como finalidade “desenvolver o educando, **prepará-lo para o exercício pleno da cidadania e qualificá-lo para o trabalho**” [grifos nossos].

No caso da lei do SNE moçambicano, o capítulo I, prevê “a educação como direito e dever de todos, e que esta **deve ser oferecida gratuitamente a todos os moçambicanos, respeitando-se os princípios de igualdade de oportunidades**, liberdade de acesso ao ensino, garantia de padrões mínimos de qualidade. A educação deve **qualificar o cidadão para o trabalho e para o livre exercício da cidadania**” [grifos nossos].

Nestes dois países, é comum o facto de a educação ser vista como um direito de todo

cidadão, direito este que deve ser provido pelo Estado, embora seja de destacar a existência de um espaço para a intervenção do sector privado nesta área, ainda que sob a regulamentação e monitoria das instituições Estatais implicadas. Este cuidado deve-se ao facto de que nos dois países, a educação é vista como o principal meio para “o adestramento de bons cidadãos”, acredita-se, nos dois contextos, que o sucesso de uma sociedade é fortemente determinada pela forma como por meio da educação se prepara o indivíduo para que ele seja integrado no mercado de trabalho.

No que se refere à educação de jovens e adultos, a lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação de Moçambique, na secção IV, prevê a educação de adultos como uma "**modalidade da educação básica**". O Artigo 31 define o ensino de adultos como “aquele que é organizado para indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinamentos geral e técnico-profissional. Esta modalidade de ensino é também destinada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema escolar na idade normal de formação ou que não o concluíram”.

Esta modalidade da educação básica requer que o acesso, os planos e métodos de estudos sejam organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que se destinam a experiência de vida e os conhecimentos demonstrados. Ao Ministério da Educação, cabe definir as formas de avaliação dos conhecimentos e aptidões para efeitos de integração dos educandos em classes especiais.

No Brasil, a educação de jovens e adultos é definida pela LDB (artigo 37) como sendo uma modalidade de educação básica, à semelhança de Moçambique, destinada a “aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Este ensino deve levar em conta as particularidades desse grupo, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames”.

É deste modo notória a existência de um discurso muito próximo, na “concepção e filosofia do sistema de educação”, o que se deve ao lugar que os dois países, ainda que com algumas diferenças ocupam no sistema - mundo. Vale aqui notar que trata-se de dois países anteriormente colonizados e que foram sujeitos a modelos discriminatórios de estruturação da sociedade, pelo que determinados extratos sociais tiveram acesso a educação em detrimento de outros. Assim, considerando os esforços e dinâmicas internacionais de democratização da educação, que podemos aqui, a título de exemplo, considerar por meio das diversas conferências

internacionais sobre a educação que tem acontecido desde a década de 90²⁷, e das políticas económicas adoptadas pelos dois países que são factores fundamentais para a implementação das políticas educativas. Isto se verifica não somente pelo vocabulário apresentado, mas, pelos metadiscursos inerentes a este vocabulário como a expansão/universalização, descentralização, autonomia, qualidade, eficiência, competência, entre outros, que é ditado por organismos internacionais como a UNESCO, o Banco Mundial, o FMI só para citar alguns exemplos.

Focando nosso olhar agora para as diferenças na legislação, comecemos por analisar um aspecto muito distinto, que é a questão das formas de implementação e avaliação das políticas no sistema de educação nestes países. No Brasil, o Plano Nacional da Educação (com duração de 10 anos) é o principal instrumento que apresenta as estratégias para orientar os diversos subsectores da educação na concretização dos objectivos, ou seja, trata-se de um sistema integrado em que os vários subsistemas se encontram interligados. Nele estão as estratégias e metas a atingir para cada subsector enquanto parte das metas globais.

No caso moçambicano, apesar de à semelhança do Brasil, existir um plano estratégico da educação, em que se definem os objectivos, prioridades e as estratégias principais para o desenvolvimento do sector da Educação (no caso de Moçambique por um período de 5 anos), este plano apenas apresenta metas e estratégias globais de todo o sistema, não oferecendo destaque para cada um dos subsistemas de educação, o que o torna num instrumento orientador, mas de certa maneira vago e geral. Existem, portanto para o alcance e monitoramento dos objectivos específicos de cada subsistema, as estratégias sectoriais que são elaboradas apresentando de forma mais concreta as principais actividades a serem desenvolvidas de modo a se chegar as metas, assim é na Estratégia Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique que se apresenta tudo o que deve ser executado para se atingirem as metas da educação de jovens e adultos e os custos necessários para atingir tais resultados.

Trata-se, portanto em Moçambique de estratégias e políticas menos integradas entre si existindo por isso diversos instrumentos, comparativamente ao Brasil, em que existe um único instrumento para atingir as metas de cada subsistema, sendo que, estamos apenas olhando para o desenho das políticas em si, desconsiderando a sua aplicabilidade que está sujeita a outras dinâmicas e requer um estudo mais aprofundado.

Outra diferença a destacar, encontra-se na questão da universalização do acesso ao ensino

²⁷Bombaim (1952), Cairo (1954), Lima (1956), Karachi e Adis (início dos anos 1960). Mais detalhes ver: Educação Para Todos: a tarefa por fazer de Rosa Maria Torres (2001).

básico²⁸, enquanto meta internacionalmente proposta, na qual o Brasil se encontra relativamente melhor situado que Moçambique, visto que os dados do IBGE de 2011²⁹ a taxa de alfabetização da população brasileira é de 90,17%, e a de analfabetismo é 9,83% enquanto que em Moçambique, segundo os dados apresentados no último Plano Estratégico da Educação(2012: p.12)³⁰ a taxa de alfabetização ronda em torno dos 46,9% e a de analfabetismo 48,1%. Acreditamos que esta diferença se deve a especificidades históricas dos países, considerando que o Brasil, vem desde a sua Independência em 1822 envidando esforços de modo a oferecer mais oportunidades de acesso a educação, ainda que não de forma linear e por meio de processos históricos complexos e difusos.

Estes esforços verificam-se através dos vários movimentos, várias Emendas Constitucionais, assim como resultados alcançados durante a história da expansão do sistema educativo brasileiro, pelo que alguns autores como Romualdo (2007: 686, *op. cit* IPEA, 2006: 129), afirmam que “*virtualmente todos entram na escola, mas somente 84% concluem a 4ª série e 57% terminam o ensino fundamental*”. O autor chama a atenção para que nos preocupemos com outras questões, sem querer afirmar de maneira alguma que o acesso à educação básica está completamente garantido, mas sim, que devemos nos preocupar com outras demandas inerentes a esta expansão, como a qualidade do ensino e a permanência dos alunos, entre outros. Assim, no sistema educativo brasileiro, a materialização da matrícula prosperou, mas a qualidade deste ensino é actualmente uma das questões centrais que desafiam o Governo para a efetivação de uma política de educação eficiente e eficaz (Oliveira, 2007), até porque o Brasil tem um desenvolvimento económico consideravelmente elevado, capaz de por si só financiar os seus programas educativos.

Para Moçambique, destacando que estamos a falar de um país Independente em 1975, e que está ainda em fase de “construção” e fortalecimento das suas instituições, enfrentando várias dificuldades, desde a dependência económica externa – o orçamento do Estado moçambicano é co - financiado por outros países - aos desequilíbrios regionais e de género, a falta de infra-

²⁸Estamos desconsiderando aqui para efeito de comparação outros subsistemas de ensino, tais como, o ensino universitário que nos dois países seguem outras lógicas e criam demandas diferentes.

²⁹IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2001-2011. Disponível em: <http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=4&op=0&vcodigo=PD319&t=pessoas-5-anos-mais-idade-alfabetizacao>

³⁰Os dados apresentados neste plano são os do Inquérito de Indicadores Múltiplos (MICS), realizado em 2008 pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) em parceria com o UNICEF. Infelizmente, não tivemos acesso a dados mais recentes, dada a escassez destes, isto porque, em Moçambique apenas os censos populacionais realizados de 10 em 10 anos é que oferecem dados estatísticos sobre o estágio do país em todos os seus aspectos. Dado que, o último censo realizou-se em 2007, espera-se conhecer outro cenário apenas em 2017, com a realização do censo geral da população.

estruturas, a qualidade do ensino entre outros.

Verifica-se deste modo que Moçambique e Brasil enfrentam desafios similares no contexto dos sistemas de educação e da universalização deste sistema, desafios estes que são fruto de um movimento e dinâmicas internacionais. Apesar desta similaridade, os dois países possuem especificidades que os distinguem, ligadas principalmente a história política de cada um deles e a sua situação económica igualmente distinta.

Referências bibliográficas

- AFRIMAP & Open Society Initiative For Southern Africa. *Moçambique: a prestação efectiva de serviços públicos no sector da educação*. Abril de 2012, p.172. In: http://www.afrimap.org/english/images/report/AfriMAP_Mocambique_Educ_main_PT.pdf
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, 23 dez. 1996.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo, Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL De EDUCAÇÃO. *Parecer CNE/CEB 11/2000*, Despacho do Ministro em 7/6/2000, publicado no Diário Oficial da União de 9/6/2000, Seção 1e, p. 15.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. In: OLIVEIRA, Dalila (org.). *Gestão Democrática da educação; desafios Contemporâneos*. Petrópolis, Vozes, 1997.
- CASTIANO, J. P. NGOENHA, S. E. *A longa marcha duma "Educação para Todos "em Moçambique*. 3. ed. Maputo, Imprensa Universitária, 2013.
- FÁVERO, Osmar. "Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil". In: SOUZA, José dos Santos e SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação de Jovens e Adultos; políticas e práticas educativas*. RJ: ed. UFRR; Nau ed. 2011, p.29-47.
- HORTA, J. S. B. "Direito à Educação e Obrigatoriedade escolar". *Cadernos de Pesquisa*. n.104, Jul. 1998, p.5-34.
- INE & UNICEF. *Inquérito de Indicadores Múltiplos (MICs)*. Maputo, INE, 2008.
- LIMA, L. C. "Administração escolar em Portugal: da revolução, da reforma e das decisões políticas pós-reformistas". In: CATANI, A. M. & OLIVEIRA, R. P. *Reformas educacionais em Portugal e no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.
- MACHADO, M. M (orgs.). *Especialmente "qual a questão?: AEJA no Brasil pós-lei nº 9394/96: possibilidades de constituir-se como política pública"*. Em Aberto v. 22 n. 82,

- Novembro de 2009. p.17-39.
- MARÍA, Torres Rosa. *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre, 2001.
- MÁRIO, Mouzinho, NANDJA Débora. *A Educação de Adultos em Moçambique: Desafios da Educação para Todos: Solicitado pela Coordenação do “EFA Global Monitoring 2006”*. UNESCO, Paris. Maputo, 2005. In: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001462/146284por.pdf>
- MAZULA, Brazão. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975 – 1985*. Edição Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. 1995.
- MEC. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo. 2006.
- MEC. *Estratégia de Alfabetização e Educação de Adultos em Moçambique 2010-2015*. Maputo. Fevereiro de 2011.
- MEC. *Lei No 6/92, Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Boletim da República nº 19 (série I), 6 de Maio de 1992.
- MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique 1ª edição moçambicana (1969)*. Livraria Universitária Maputo. 1995.
- MOÇAMBIQUE. *Agenda 2025 – Visão e Estratégias da Nação, Documento preliminar*. Maputo, 2003.
- MOÇAMBIQUE. *Plano Quinquenal do Governo, 2010-2014*. Maputo, 2010.
- MOÇAMBIQUE. *Plano de Ação de Combate à Pobreza Absoluta 2006-2009*. Maputo, 2006.
- MOÇAMBIQUE. *Plano de Ação para a Redução da Pobreza, 2011-2014*. Maputo, 2011.
- PARIZ, J. D. Bertoja. *A formação inicial do professor para os primeiros anos da educação básica no Brasil e em Portugal: uma análise contextual sobre as reformas educativas da década de 90*. Lisboa: Dissertação (mestrado), Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. 2004.
- OLIVEIRA, R. P. *Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio da Qualidade: uma análise histórica*. Educ. soc. Campinas, vol. 28, n. 100- Especial. Outubro de 2007, p. 661-690.
- UNESCO. *EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI, coordenada por J. Delors. Brasília. 1999.

Desafios para a Universidade no século XXI: um olhar sobre a Educação Superior

Rudinei Barichello Augusti³¹

Resumo

O presente artigo busca, de forma sistemática e de bibliografia revisional, apresentar reflexões em torno dos desafios para a Universidade no Século XXI. Inicialmente, traz uma breve construção histórica da Universidade, apontando elementos necessários para análise da discussão que segue. A proposta é discutir a indissociabilidade acadêmica do Ensino, Pesquisa e Extensão, bem como apresentar algumas análises a partir do modelo de gestão universitária que temos, para o qual se pretende, a partir dos desafios da Universidade neste novo século. Inicialmente, apresenta o contexto histórico da construção da Universidade. Após, discute a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão, de seguida, a gestão dos recursos financeiros, políticos e pedagógicos e, por fim, as políticas acadêmicas e a especialização docente e sua internacionalização. É pretensão em sua abordagem teórica, discutir o compromisso da universidade com as interlocuções sociais, seja no âmbito teórico ou prático, potencializando o debate na intenção da resolução dos problemas sociais, políticos e econômicos.

Palavras-chave: Universidade, Ensino Superior, Gestão Universitária, Desafios.

Abstract

This article seeks to systematically and revisional bibliography, present considerations on the challenges to the University in the XXI Century. Initially, it provides a brief historical construction University, pointing elements necessary for analyzing the discussion that follows. The proposal is to discuss academic inseparability of Education and Research, as well as provide some analysis from the university management model we have, for which it is intended, from the University of challenges in this new century. Initially, it presents the historical context of the building of the University. After discusses the inseparability of Education and Research. After the management of financial resources, political and pedagogical, and finally, academic policies, and teacher specialization and internationalization. It claims in its theoretical approach, discuss the university's commitment to social dialogues, either in theoretical or practical level, enhancing the debate on the intent of the resolution of social, political and economic problems.

Keywords: University, Higher Education, University Management, Challenges.

Introdução

Ao iniciar o debate a partir da contextualização e dos desafios da Universidade em meados de início do Século XXI, é importante perceber que temos, mesmo entre os mais distintos projetos de Universidade, uma raiz comum, oriunda da tradição histórica. Não basta apenas compreender a tradição da Universidade inserida no pensamento epistemológico e filosófico ocidental, mas em especial, voltar o olhar ao desafio de superar, em especial no Brasil, o modelo universitário fundado a partir dos princípios do colonialismo. Este modelo tem a seguir, uma

³¹ Licenciado em Filosofia, com habilitações em Sociologia e Psicologia (2003), Mestre em Educação nas Ciências (2009), pela UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Doutorando em Educação nas Ciências pela UNIJUI – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Professor de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e nos Cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Curso de Bacharelado em Administração, Sistemas de Informação, Engenharia de Produção e do Curso Superior de Tecnologia de Redes de Computadores da SETREM – Sociedade Educacional Três de Maio/RS.

Universidade que objetiva a formação de uma elite da sociedade, intensificando ainda mais a estratificação social dada pela economia, política e direitos. Ou seja, a Universidade quando aparelho ideológico do Estado, torna-se interessante para os governos, uma vez que tem seu foco reduzido ao saber científico, formando massas agregadas apenas aos saberes técnicos, sem o pensar dialético.

Outra questão em pauta e que circunda as discussões universitárias em final do Século XX e início do Século XXI, é a Reforma Universitária. A mesma está inserida principalmente em questões de autonomia das Universidades diante dos governos, das leis, e porque não dizer, do sistema social que se constitui como um todo.

Desta forma, pensar os desafios para a Universidade no Século XXI, é um tema que está presente em todos os espaços acadêmicos, em especial, àqueles espaços que têm algum tipo de ligação com o trabalho universitário, seja através do trabalho docente de professores, pesquisadores, extensionistas, estudantes, gestores, funcionários, comunidade social e cultural, etc. Esta é uma temática delicada, uma vez que refletir sobre a Universidade sempre foi papel apenas da Universidade cercada em seus muros medievos. Portanto, deve ser discutida além do espaço daqueles que fazem parte da universidade, ou que foram e que são formados pela Universidade. Aparece aqui, a necessidade da indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão como mola propulsora do processo de debate.

A Universidade enfrenta hoje, em todos os sentidos, múltiplas demandas. Ela é uma instituição multifuncional, multiprofissional e multidisciplinar. Se a história das Universidades se sucedeu a partir de diferentes concepções, seja acerca de qual é a sua natureza ou a sua missão em todos os tempos, nas últimas décadas o papel da Universidade tem se diversificado de maneira tão profunda que se pode refletir questionando qual é a raiz ou o alcance das novas concepções de Universidade.

Para tomar qualquer direcionamento acerca deste debate, é necessário somar-se à uma corrente de reflexões que parecem arrastar as instituições de Ensino Superior seja no Ensino, Pesquisa ou Extensão. Não obstante, estão no rol das discussões, as Universidades Públicas, Privadas e Comunitárias, sejam recentes ou muito antigas. A metodologia de análise se dá através da reflexão filosófica centrada na revisão bibliográfica, uma vez que é necessário se ater às trocas pausadamente, evitando esconder as dificuldades que as Universidades enfrentaram no passado, ou mesmo, dentro da nova dinâmica hoje implícita ao seu papel.

Os desafios da Universidade no Século XXI são difíceis de serem categorizados, uma vez que são muito variados. Por isso, a presente reflexão trata de agrupar em crises e

movimentos, ou simplesmente, entender este movimento como uma observação/sugestão de reflexão.

Os desafios, como se disse anteriormente, estão caracterizados em diferentes níveis de acordo com seu alcance e sua necessidade. Por um lado, podemos dizer que a indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão na Universidade, a colocam diante de uma nova configuração se considerado o modelo clássico de Universidade. Essa nova configuração, não apenas busca solucionar os problemas anteriores da Universidade, como apresenta novos; em especial, no que tange ao alinhamento da missão das Universidades, seja diante da sociedade, dos acadêmicos ou da própria Instituição. Alinhar a missão da Universidade significa desenvolver atividades comuns que respondam à uma filosofia comum, com fundamentações comuns. Para tanto, o problema está na observância da tomada de decisões em relação ao ensino, à pesquisa e à extensão: elas necessitam de movimentos coerentes. Isso significa que, o Ensino, Pesquisa e Extensão, devem se apresentar a partir dos desafios acadêmicos, orientados por políticas e resoluções de âmbito social, e não por interesses elitistas, governamentalistas, ou pior, por facções partidárias políticas.

Nesse sentido, a relação da Universidade com a sociedade é fundamental, uma vez que coerentemente se ensina e pesquisa, bem como se desenvolvem atividades de extensão no solo comum que é a sociedade. Para tanto, o desafio é definir as políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão. Isso implica implantar políticas universitárias prioritárias. Políticas que atendam aos anseios da filosofia institucional, bem como a proposta pedagógica, organizacional e política da mesma. A Universidade não pode negar seu aspecto de responsabilidade nos processos de inserção social. Diante disso, podemos elaborar uma pergunta que, não se apresenta de tão fácil resposta: O que fixa as prioridades? Qual é o papel da Universidade diante do Estado? Diante da sociedade civil? Diante de si mesma?

No âmbito do desenvolvimento universitário, existe uma pressão muito forte pela busca de valores mecânicos-utilitários no conhecimento universitário, o que nos faz pensar, como podemos resolver essa questão quando se trata de pensar os paradigmas do Ensino, Pesquisa e Extensão diante dos desafios do Século XXI. É necessário a redefinição da missão e das políticas de gestão e organização pedagógica, o que implica diretamente pensar o papel da Universidade, suas transformações e desafios – essa é, entre outras, a principal mudança que as Universidades precisam enfrentar no Século XXI.

1. Breve história da Universidade – dos gregos aos nossos dias

Na Antiguidade greco-latina clássica se construíram as primeiras escolas superiores. Já na antiguidade clássica, encontramos a Escola de Pitágoras, a Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e a Escola de Alexandria.

Na Idade Média, a partir do desenvolvimento da Escolástica, surge a Universidade como lugar onde se cultiva o amor pelas letras e pelas artes. Elas estavam sob controle das ordens monásticas, entre os quais se destacavam os mosteiros beneditinos. A prática monástica era sublinhada pelo trabalho manual e a oração comunitária. Somente participavam da educação nos mosteiros os filhos dos barões e da nobreza. Carlos Magno fundou a escola palatina de caráter secular junto à sua corte, em um período também conhecido como Império Carolíngio. Nessa escola, se ensinavam a doutrina religiosa, a cultura e as artes liberais, a gramática, retórica, dialética, aritmética, geometria, astronomia e música.

Na Idade Média, em especial o Século XIII, é considerado o Século das Universidades. Os intelectuais, seguindo o espírito das corporações daquela época, também assim se organizaram. As Universidades lutavam contra interesses políticos e religiosos, em que muitas vezes, saíam vitoriosas, até com certos privilégios como a autonomia. A Universidade nesse período, tinha quatro faculdades: Artes, Direito, Medicina e Teologia. A mesma outorgava título de graduado, mestre e doutor. Os métodos de ensino universitário se reduziam à três: A leitura, a questão e a discussão.

As principais Universidades desse tempo foram a Universidade de Bolonha (1.119), Universidade de Oxford (1.167), Universidade de Paris (1.170), Universidade de Cambridge (1.209), Universidade de Nápoles (1.224), entre outras, que até o ano de 1.400 somavam quarenta e quatro Universidades. Trinta e uma dessas Universidades outorgavam títulos autorizados pela Igreja Cristã. Assim, fica evidente que a grande contribuição da Igreja na Idade Média, foi a crescente criação de Universidades.

Na América, foram fundadas mais de trinta Instituições de Ensino Superior do ano 1538 até o ano de 1812. A primeira Universidade que se tem conhecimento na América, foi a Universidade de Santo Domingo, dirigida pelo Papa de então, Paulo III.

No Brasil, o Ensino Superior tem seu início em 1808 com a vinda de Dom João VI. Esse movimento se deu a partir do momento em que a corte portuguesa, chegando ao Brasil, sentiu a necessidade de fundar as primeiras escolas superiores. Nesse tempo, os estudos superiores estavam destinados exclusivamente ao clero. A preocupação central da criação dessas escolas superiores estava em criar uma infraestrutura que garantisse a cultura da Corte na Colônia, uma

vez que a criação dessas escolas era de iniciativa da própria Corte. Mesmo com todo esforço da Corte, os primeiros cursos de ensino jurídico do Brasil foram criados e desenvolvidos após a Independência, em meados dos anos de 1827, em São Paulo e Olinda.

Os idealizadores da educação Superior para o Brasil prosseguiram em seus esforços durante 300 anos após o descobrimento, mas os interesses da Coroa Portuguesa, sempre foram claros em sentido contrário e, na maioria das vezes, o governo contou com o apoio decisivo da Igreja de Roma para exercer seu poder cerceador (FINGER, 1983, p.6)

Sobre essa perspectiva, Cristovam Buarque afirma que: "*Cem anos depois da Independência e trinta e três depois da Proclamação da República, o Brasil ainda não possuía uma Universidade e, ela só foi criada para atender as conveniências de um rei europeu*" (BUARQUE, 2003, p.21)

A partir de 1922, com a Semana da Arte Moderna no Brasil, tem início um grande movimento de modernização do país. A Semana da Arte Moderna representou para o Brasil um movimento pela independência artística e, porque não dizer, pela independência intelectual. Soma-se a esse movimento que impregnava em todos os cantos do Brasil um cenário de transformação cultural e econômica, o movimento da Escola Nova que tinha como bandeira a Escola Pública, Laica e gratuita. O movimento da Escola Nova foi impulsionado pelos pioneiros da educação nova, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, entre outros, que manifestaram o desejo da Educação Pública através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Porém, em 1931 o sistema de Educação Superior do país é reorganizado. Nesse ano, o Brasil estava vivendo uma profunda reforma educacional liderada pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos. A partir dessa reforma nasce a primeira Universidade Brasileira em 1934 – a USP – Universidade de São Paulo. Inspirada na Reforma Educacional, também em 1935, cria-se a Universidade do Distrito Federal. A partir desse momento, muitos são os movimentos decorrentes da proposta e da intervenção acadêmico-social da Universidade no Brasil: participação dos estudantes em greves e lutas nos movimentos sociais, a gestão democrática dos Diretórios estudantis na busca de melhores condições e qualidade do Ensino, marcha dos estudantes durante o período da Ditadura Militar, a Reforma Universitária em 1968, a luta pelos direitos iguais e Universidade para todos, entre outras.

Diante de todo processo, ainda hoje é bandeira de luta nas Universidades no Século XXI, um ensino público, laico, de qualidade, gratuito e que garanta a inclusão de todos, independentemente da condição social, econômica e de etnia.

2. A Universidade e seus desafios para o século XXI

Como se viu, a concepção de Universidade frequentemente sofre modificações no decorrer da história. Mas, mesmo que essas modificações ocorram, a Universidade sempre conservou algo comum em todos os tempos. Apesar de modelos diferentes de Ensino e Pesquisa, os paradigmas universitários que foram se sucedendo, implícitos e explícitos, sucessivamente no processo, algo conservado como núcleo duro da Universidade permaneceu: sua identidade. A identidade é o atributo das instituições de Ensino Superior que se permitem e permitem falar de Universidade como espaço de um saber aprofundado. Porém, ao observar o panorama das Universidades na contemporaneidade, encontramos as categorias de extenso, múltiplo e heterogeneidade das instituições chamadas Universidades. Assim, cabe perguntar o que faz com que a Universidade siga sendo a mesma e não outra, dada as transformações ocorridas socialmente?

Ao pensar a Universidade do Século XXI, inserida em seus desafios, não é possível limitá-la diante das transformações e, querer conservá-la na obscuridade. Assim, é importante clarificar a identidade da Universidade bem como sua missão. Ainda que se questione aqui, a identidade e a missão da Universidade, não se quer que a mesma reproduza os modelos de Universidade do Século XII, XIII e XIV, tão pouco a Universidade do Século XIX e XX, mas para qual Universidade estamos construindo e qual ainda teremos que construir.

[...] desde sempre, as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objeto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade (SANTOS, 2004, p.17).

Um ordenamento importante de debates em torno da identidade e da missão da Universidade se dá a partir da constituição de um sistema de vocação superior. As Universidades pensadas como entes autônomos, assim como foram criadas, não constituíam um sistema. Cada uma delas tinha existência por si, o que ainda em muitos casos o é, e representa aqui uma crise. Cada Universidade, por ser um ente em si, garante por si um grau de independência progressiva quanto aos poderes de gestão e inserção na sociedade, inclusive quando se refere aos estatutos universitários. De toda forma, cada Universidade no paradigma moderno, centrado no racionalismo cartesiano tem identidade própria, um lugar próprio em seu lugar de desenvolvimento, inclusive um limite geográfico que demarcava sua capacidade de expansão antropológico-territorial. Além dessa apropriação, pensando na esfera Ensino, Pesquisa e

Extensão, cada Universidade tinha um projeto próprio, uma marca própria, sua identidade e missão próprios.

Ao discutir um sistema de educação superior, já estamos imediatamente criando uma rede institucional que tem uma estrutura e uma organicidade de funcionamento. Porém, é necessário apontar os critérios de funcionamento e as políticas de relações entre as instituições que compõem esse orgânico relacional que constituem esse sistema de educação superior.

Na perspectiva do Ensino Superior inserido na lógica do Estado Moderno, foi pretensão da Universidade a produção de sistemas educacionais próprios. A diferença está na formação desses sistemas. Enquanto a Universidade na Modernidade caracterizada pelo seu fragmento positivista e funcionalista criava modelos baseados na lógica do mecanicismo educacional, o desafio da Universidade na contemporaneidade é superar essa visão e criar um sistema orgânico, baseado em modelos relacionais onde estejam indissociáveis o Ensino, a Pesquisa e a Extensão.

As relações de indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, são decorrentes de conflitos e debates que a Universidade em seu lócus faz sobre qual é o seu papel ao longo de sua história. Percebe-se, porém, que no Brasil em seus quase duzentos anos de Ensino Superior, conforme Magnani (2002), pouco a pouco foi ocorrendo um processo de transmissão do ensino, como decorrência das pressões sociais em torno da Universidade. Mais recente, foi inserida Extensão respondendo ao anseio de democratização e de validade do saber universitário. No entanto, essa inserção, como já frisado, é recorrente das bases políticas constitucionais que compõem um Estado Democrático.

[...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social. (CASTRO, 2004, p. 14).

Percebendo a importância dos estabelecimentos de Ensino Superior no cenário contemporâneo, o Estado percebe a necessidade da intervenção e estabelecimento de algum tipo de ordenamento para o bom funcionamento das Universidades. Assim, surgem as políticas de fomento de Ensino, Pesquisa e Extensão, o que remete a afirmar o sentido da indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão para a Universidade. Sendo o Estado o ente legal e, por meio dos governos, representação direta da soberania popular, se pode dizer de que há uma manifestação direta na sociedade em relação à função social do ensino universitário, seu

desenvolvimento, promoção e avaliação. No entanto, não se pode deixar de lado um dos problemas que tem afetado o Ensino Superior: a avaliação do valor do saber acadêmico pelo Estado.

Os membros da comunidade acadêmica constituem-se como sujeitos da prática avaliativa - que engloba a avaliação das IES, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico - afinal esta se configura enquanto condição "*sine qua non*" para a realização de uma "análise global e integrada do conjunto das dimensões, estruturas, relações, compromisso social, atividades, finalidades e responsabilidades sociais da instituição de educação superior". (PORTARIA MEC nº 2.051/04, art. 8º)

Para consolidar um sistema avaliativo, foram criados mecanismos de avaliação do Ensino Superior. Esse sistema, inserido na perspectiva da visão crítica do Estado, pode ser entendido como garantia de um controle do mesmo sobre o desenvolvimento e, por que não dizer, da mediação social da Universidade. Uma das consequências desse entendimento sobre o sistema, foi e é, a uniformização de certas categorias institucionais. Essa uniformização pretende ser uma *standardização* da academia. Esse sistema de avaliação simula que há alguém que controla, avalia e garante a qualidade. Se a qualidade não está, é porque não há qualidade para medir. Aparecendo a condição mediadora da qualidade que se espera, o Estado cumpriu seu papel de fiscalizador e garantidor. Em termos de uma economia liberal, é a necessidade do Estado estar sobreposto à condição de autonomia do saber universitário.

Diante do controle de avaliação e garantia do Estado, inserida em uma racionalidade opressora do saber universitário, ocorre como consequência a diminuição da capacidade do saber criativo por meio da *standardização*. Uma vez diminuída a capacidade criativa da Universidade, inclusive no gerenciamento de seu próprio currículo, determinada por políticas de prioridades das quais as Universidades somente devem cumprir, se torna indubitável que a capacidade de criação, que tem sido o motivo da existência das Universidades como instituições de Ensino Superior que produzem conhecimento e que, desenvolvem uma capacidade crítica, o que é satisfatoriamente indispensável no ensino superior, se limita, se diminui,

[...] à forma como as atividades estão discriminadas, como os tempos estão divididos, a distribuição das tarefas e competências, as relações de hierarquia que refletem relações de poder, entre outras características inerentes à forma como o trabalho é organizado (OLIVEIRA, 2002, p. 131).

Discutir a relação entre pesquisa e ensino é também necessário quando se pensa nos desafios da Universidade no Século XXI. Percebe-se que, o que caracteriza o saber universitário é a produção de conhecimento, o que apresenta, de imediato, a necessidade da pesquisa. Essa

relação tem se apresentado dificultosa. As relações entre Ensino e Pesquisa são fundamentais. Já as relações entre Ensino, Pesquisa e Extensão, formam a relação de Universidade.

Pela relação de Ensino, Pesquisa e Extensão, a Universidade deixou de ser vista como elitista, e se converteu em Universidade de massas, o que a caracteriza no sentido da universalidade do saber. Essa mudança necessitou, e porque não dizer em alguns casos, ainda necessita de uma maior heterogeneidade institucional externa, assumindo diferentes classes sociais – uma vez inseridas na Universidade; e também interna, porque é a partir dessas mudanças que a Universidade assume seu espaço na rede de saber do ensino superior.

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a autorreflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização deste princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciem na avaliação institucional, no planejamento das ações institucionais e na avaliação que leve em conta o interesse da maioria da sociedade (ANDES, 2003, p.30).

Com a ampliação das matrículas, em especial, na transição da Universidade elitista para a de massas, se implantou o dilema: excelência/qualidade versus equidade. Equidade no ingresso, no acesso, mas também equidade no que se refere ao egresso. A qualidade é um critério multidimensional e, a equidade é uma das condições necessárias à Universidade, uma vez que através dela se garante a inserção das diferentes populações em seu interior. Na hermenêutica desse giro, se percebe a transição da meritocracia à justiça. Necessitamos de equidade, mas precisamos resolver outras questões que giram em torno da mesma; questões que são também importantes. Para tanto, é necessário perceber que a equidade está condicionada a fatores externos ao sistema educativo. São também garantidores ou usurpadores da equidade os fatores internos do sistema educativo, quando se pensa na qualidade da Educação Básica, em especial, a qualidade do Ensino Fundamental e posteriormente, do Ensino Médio.

[...] um sistema é equitativo quando os resultados da educação e da formação são independentes do meio socioeconômico e de outros fatores geradores de desvantagens educativas e quando o tratamento reflete as necessidades específicas dos indivíduos em matéria de aprendizagem (HADDAD, 2009)

Há também no Ensino Superior fatores que influenciam nos resultados, em especial de qualidade. Em primeiro lugar, o número de docentes quando pensado o número de estudantes. Em segundo lugar, em virtude da ampliação do ensino superior, seja no número de matrículas, seja na criação de novas Instituições de Ensino Superior, se criaram em ritmos acelerados novas carreiras profissionais, a grande maioria, sem tradição universitária. Em terceiro lugar, atender à

muitos estudantes universitários é um desafio novo para os professores universitários, o que lhes exige formação continuada como critério de profissionalização à docência. Em quarto lugar, o sistema requer recursos. Não apenas recursos, mas a sua distribuição de acordo com as necessidades diferenciais entre os cursos, as quais existem. Essas necessidades diferenciais podem ser compreendidas como, por exemplo, o quantitativo da equipe de profissionais, os tempos docentes, etc. Em sexto, e por último, é importante que a Universidade consiga superar certos vícios de sua constituição para atender aos estudantes e comunidade.

[...] seu reconhecimento e sua legitimidade social vinculam-se, historicamente, à sua capacidade autônoma de lidar com as ideias, buscar o saber, descobrir e inventar o conhecimento. Nesse processo, ela interroga, reflete, critica, cria e forma, exercendo papel fundamental no avanço e na consolidação da democracia, que implica no compromisso com a luta pela democratização dos meios de produção da vida humana (CHAUI, 1988, p. 32).

O crescimento das Universidades não estagnou. Em matéria de educação, não se conclui o processo de democratização do saber; portanto, continuará sempre se ampliando. Aqui se percebe que o desafio vai além do pensamento da Universidade enquanto instituição, mas é pertinente às políticas acadêmicas, que são fundamentais, absolutamente prioritárias.

Para pensar as políticas acadêmicas, seja no âmbito do Ensino, Pesquisa e Extensão, é necessário discutir alguns elementos que a academia deve perseguir enquanto proposta de universalização do saber e democratização do conhecimento. Em primeiro lugar, é necessário compreender que os estudantes não apenas estudam, mas estão inseridos na dinâmica do mundo do trabalho. Além de participarem da dinâmica do processo produtivo, também compartilham outras responsabilidades sociais, políticas, religiosas, etc. O desafio que aqui se apresenta é, assumindo essa condição, buscar realizar o Ensino, Pesquisa e Extensão com qualidade. Isso quer dizer que, a Universidade deve buscar inserir o acadêmico em uma situação de estudo, uma vez que este é o seu papel, mesmo que ele se encontre em condições desfavoráveis para tal. Diante desse impasse, se percebe de imediato que a dimensão da academia vai além de fatores internos, ou somente fatores pedagógicos, mas aparecem como fatores externos que influenciam na sua inserção, seu modo de ser, no desenvolvimento das atividades e, portanto, na avaliação.

Outro fator que merece destaque diante das políticas acadêmicas nas Universidades do Século XXI é o regime de trabalho docente. O docente não pode se inserir em parte na Universidade; deve se inserir como totalidade. É importante observar que há condições de trabalho dos docentes em muitas Universidades que não lhes dá a garantia de viver bem, gerar satisfação e realizar um bom trabalho.

[...] excetuando-se a progressiva burocracia, o preenchimento de formulários e relatórios intermináveis e a contínua e crescente pressão por produtividade, todos os outros aspectos parecem não ser sentidos como problemáticos. Todos os professores alegaram se envolver em mais atividades do que lhes é oficialmente cobrado, seja aceitando participar de projetos e funções (coordenações, comissões, ou simples tarefas do dia-a-dia e/ou para o desenvolvimento dos departamentos) no interior da universidade que não revertem em produção quantificada ou remuneração, seja implicando-se em processos acadêmicos que extrapolam o necessário para a produtividade exigida (bancas, orientações, aulas, encontro com alunos e/ou candidatos à pós-graduação etc.), seja inserindo-se atividades excedentes à carga horária nos departamentos (LOPES, 2006).

Outro fator, resultante da ampliação da dinâmica do ensino superior, além das já apresentadas como número de matrículas, criação de novas profissões, há também a complexidade da gestão das Universidades. A gestão da Universidade não é a mesma como se era antes, uma vez que agora está mais complexa, mais diversificada, com diferente estrutura em seu interior. As mudanças ocorridas na Universidade possibilitaram o atendimento de um maior número de obrigações legais diante do Estado, Sociedade e Indivíduos. Internamente, essas mudanças possibilitaram a criação de uma nova estrutura onde, se possibilitou a criação de núcleos de administração do Ensino, Pesquisa e Extensão.

É notório que essas mudanças vão requerendo uma profissionalização crescente da administração universitária. Observando, de imediato, verifica-se que, todas as áreas de administração em ascensão, requerem hoje, um maior dimensionamento da profissionalidade do planejamento, execução e avaliação da gestão.

Na Universidade, essa especialização não está restrita aos órgãos de administração, mas se estende aos docentes e acadêmicos. O foco da gestão acadêmica, atende à necessidade de uma política acadêmica coerente que dê efetividade às decisões universitárias. Uma vez participe das políticas acadêmicas de administração da Universidade, o acadêmico se converte em um administrador.

O debate em torno da administração da Universidade, sua gestão, seja dos recursos financeiros, políticos ou pedagógicos, nos leva a pensar como se dá o processo de liderar ou de formar lideranças na Universidade. É contraditório pensar que, formará líderes a Universidade que manter em sua essência e estrutura, o dogma da conservação da centralidade absolutista do saber; ou seja, o saber democratizado possibilita a invenção da expertise acadêmica no sentido da liderança e administração da Universidade. Outrossim, não é possível formar lideranças acadêmicas em uma estrutura universitária onde os distintos níveis hierárquicos não estão

harmonizados em rede. Para tanto, não podemos deixar de lado de que, em uma estrutura de administração acadêmica há os diferentes interesses e, diferentes interessados.

Assim, é importante para a administração da gestão acadêmica verificar sempre os processos com eficiência e efetividade: eficiência, entendida como fazer bem as coisas; efetividade – fazer sempre as coisas boas.

Outro fator a se considerar, quando o desafio é pensar a Universidade no Século XXI é o processo de internacionalização das Universidades. A internacionalização corresponde as categorias de relações ou interpelações produtivas com outras Universidades e, não estão limitadas aos limites nacionais. Diante disso, nos encontramos em um momento onde se preconiza a necessidade de internacionalizar o currículo de formação dos estudantes, uma vez que é necessário formar profissionais com competências globais, bem como internacionalizar pesquisas, criando grupos globais de investigação e trabalho em conjunto. Porém, as condições para a internacionalização não são coerentes. Essa afirmativa se refere à necessidade de resultados urgentes, em especial, devido aos financiamentos limitados, o que tem prejudicado o desenvolvimento, por exemplo, de programas de investigação. A internacionalização das Universidades pode assumir diferentes formas e, considerando a temática em debate, pode-se dizer de que a internacionalização não afeta da mesma forma a educação dos países em desenvolvimento e os subdesenvolvidos. Por ser um processo em expansão, a internacionalização afeta em especial os países em desenvolvimento. Um exemplo, pode ser considerado como o neocolonialismo do Século XXI. O neocolonialismo tem deslocado os projetos das universidades comunitárias em especial; projetos estes que têm enorme importância para o desenvolvimento das comunidades, estados e país.

Conclusão

Para concluir, se pode pensar o que significa uma boa Universidade. Uma Universidade assim, é aquela em que os estudantes têm altos níveis de aprendizagem e satisfação, docentes satisfeitos e, mais do que isso, alto nível de satisfação laboral. Também são condicionantes, o bom clima acadêmico, o estabelecimento de vínculos estreitos com a sociedade, alto nível de formação de graduados e pós-graduados, mesmo que se aplique também para a formação continuada, alta produtividade de conhecimento, boas relações com outras Instituições de Ensino Superior e, conseqüentemente à todas essas, um alto nível de prestígio.

Portanto, pensar a Universidade no Século XXI é considerar as diferentes demandas que hoje são múltiplas. A Universidade deve ser pensada como uma construção institucional

atravessada pela produção do imaginário social, tradições e memórias da história e a emergência de fenômenos e acontecimentos que envolvem os sujeitos de agora. Entre os desafios estão o de alinhar a missão da Universidade e, por fim, resolver o seu maior desafio: fazer com que as ideias sejam potencializadas na resolução dos problemas sociais, políticos e econômicos através da indissociabilidade do Ensino, Pesquisa e Extensão.

Referências

- ANDES-SN. *Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira*. Cadernos ANDES nº 2. 3. ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2003.
- BUARQUE, Cristóvão. *Um Livro de Perguntas*. Rio de Janeiro, Garamond, 2003.
- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. *Anais*. Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 16 de outubro de 2015.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: *Praga: Estudos Marxistas*. São Paulo: Editora HUCITEC, nº 6, 1998.
- LOPES, Alice C. *Discurso nas Políticas de Currículo*. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf> acesso em 16.10.2015
- MAGNANI, Ivetti. *Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 2002. *Anais de Caxambu*: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www2.uerj.br/~anped11>. Acesso em: 16.10.2015
- MEC. Ministério da Educação e Cultura. *PORTARIA nº 2.051/04, art. 8º*. Disponível em: <http://www.cpa.ufscar.br/documentos/arquivos/pdf/regulamentacao-e-legislacao/portaria-no-2.051-04-mec-que-regulamenta-o-sinaes.pdf> acesso em: 16 de outubro de 2015.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola*. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; ROSAR, Maria de Fátima Felix. *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2002.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *A universidade no Século XXI*. São Paulo, Cortez, 2004.
- UNESCO. IESALC. *Entrevista Georges Haddad: "Vamos hacia un nuevo paradigma de las universidades"*, 2009. Disponível em http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=912:boletinespecial-iesalc-informa-

no97&catid=101:destacados&Itemid=450%26%239001%3B=es>. Acesso: 16 de outubro de 2015.

Análise da dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas e sua relação com o aproveitamento pedagógico de Biologia - estudo de caso na Escola Secundária de Morrumbene

Afonso F. Taela Munguambe³² & Armando Alberto Bimbe³³

Resumo

O presente artigo versa sobre assuntos relacionados com a avaliação no processo de ensino-aprendizagem e subordina-se ao tema: análise da dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas e sua relação com o aproveitamento pedagógico de Biologia, tendo sido produzido a partir de uma pesquisa levada a cabo na Escola Secundária de Morrumbene, Distrito do mesmo nome, Província de Inhambane, com a finalidade de analisar a dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas e relacioná-la com o aproveitamento pedagógico na disciplina de Biologia. O estudo consistiu na realização de um teste pelos alunos da 10^a classe da escola supracitada no III Trimestre do ano lectivo de 2015, seguida da escolha aleatória dos testes dos alunos que constituíram a amostra (72 testes), os quais foram fotocopiados em quatro (4) exemplares cada e, posteriormente, entregues aos professores de Biologia que tal como os alunos, constituem a amostra para realizarem a respectiva avaliação. Da pesquisa, observou-se que a avaliação feita pelos professores nas respostas de questões abertas produz discrepâncias nos resultados, isto é, notou-se uma dicotomia.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem, Aluno, Professor, Dicotomia, Avaliação.

Abstract

This article deals with issues related to assessment in the teaching-learning process and it is related to the theme: analysis of the dichotomy in the assessment of answers to open questions and its relation with the pedagogical results of the subject of Biology, developed from a research carried out at the Morrumbene Secondary School, in a District with the same name, in the Inhambane province; with the purpose of analyzing the dichotomy in the evaluation of answers of open questions and to relate it to the pedagogical results in the discipline of Biology. The study consisted of a test carried out by grade 10 learners from the school mentioned above during the III term of the academic year in 2015, followed by a random selection of 72 students tests that constituted the sample, which were photocopied in four copies each and then given to the Biology teachers who like the learners, constitute the sample to carry out the respective assessment. From the research, it was found that the evaluation done by the teachers in the answers of open questions produces discrepancies in the results, that is, a dichotomy was noticed.

Keywords: Teaching-Learning, Student, Teacher, Dichotomy.

Introdução

Um dos maiores problemas do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) na actualidade, são as reprovações massivas que se verificam um pouco por todas as

³² Mestre em Educacao/ Ensino de Biologia e Docente da UP- Massinga.

³³ Licenciado em Ensino de Biologia, Minor em Ensino de Química; Docente de Biologia na Escola Secundária de Cambine.

escolas nacionais e, sobretudo, nas classes com exame. Assim, este artigo pretende trazer algumas evidências que eventualmente podem estar por detrás do problema e ilustra resumidamente o quão a avaliação diferenciada das respostas de questões abertas pode influir no aproveitamento pedagógico dos alunos.

Nele, foram analisados testes de vários alunos avaliados por professores diferentes para verificar até que ponto a dicotomia pode existir durante a avaliação dos testes de perguntas abertas. Paralelamente a esta análise, procurou-se verificar em diferentes perspectivas as implicações ligadas ao aproveitamento pedagógico. Passou-se em revista alguns factores que podem estar por detrás da dicotomia, tendo sido arroladas de seguida estratégias para minimizar este fenómeno, que grandemente tem influenciado no aproveitamento pedagógico dos alunos.

Sendo a avaliação escolar, processo pragmático que proporciona uma perspectiva exacta do que se está a passar em todos os subsistemas de ensino escolar, este trabalho, não é uma receita de técnicas de controlo da dicotomia na avaliação de testes, mas pelo contrário ele tentará elevar os conhecimentos do leitor através de exemplos e descrições práticas e prepará-lo para problemas operacionais comuns na avaliação de respostas de questões abertas.

As formas como se atribui a cotação para uma mesma resposta de um teste por vários professores, concorre para a obtenção de resultados bem diferentes, tanto totais de cada resposta, assim como finais do teste em causa, contribuindo para baixar os índices motivacionais do aprendiz que se encontra na situação de lesado e, dessa forma, baixar o rendimento deste e, naturalmente, o seu aproveitamento pedagógico na globalidade. Isto tudo suscitou a colocação da seguinte questão: *“Até que ponto a dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas influencia no aproveitamento pedagógico da disciplina de Biologia”?*

Avaliação

Qualquer que seja a actividade realizada pelo Homem, por mais insignificante que pareça ser, merece uma avaliação de acordo com a sua amplitude. Assim, a avaliação é parte inevitável de todo o empreendimento humano (RODRIGUES, 1993). Ela visa julgar ou fazer juízo a determinada tarefa.

Por seu lado, PILETTI (2004) enfatiza que é na avaliação onde o professor colhe o *feedback* mais ou menos individual de cada aprendiz e deve encará-lo como retroinformação sobre o andamento da sua actuação e deixar de ser considerada como plano de competição entre professor e aluno, tornando-se assim menos arbitrária.

Dicotomia

Para MEDEIROS (2000), dicotomia, é em princípio, uma classificação fundamentada em divisão entre um elemento em duas partes, em geral contrárias, como a noite e o dia, o bem e o mal, o preto e o branco, o céu e o inferno, o certo e errado e por aí em diante.

No contexto avaliativo, dicotomia entende-se como a apresentação de uma situação com dois pontos de vista alternativos e, estes são colocados como se fossem as únicas opções, quando na realidade podem existir outras opções que não foram levadas em consideração, ou as duas consideradas alternativas podem ser escolhidas juntas (MEDEIROS, 2000). Face a isto, infere-se que a dificuldade que os professores têm de aceitar ou negar certas situações e/ou definir suas percepções e subjectividades dentro de uma resposta de questão aberta, por exemplo, crie discrepâncias nos resultados parciais e totais de uma avaliação.

Metodologia de trabalho

Tipo de pesquisa

Do ponto de vista da sua natureza, esta pesquisa enquadra-se nas pesquisas aplicadas, tendo em conta que procura gerar conhecimentos para aplicação prática nas Escolas Nacionais e em particular na Escola Secundária de Morrumbene, na disciplina de Biologia.

Quanto a abordagem, considera-se quantitativa, pois traduz em números as avaliações feitas pelos professores de Biologia na Escola Secundária de Morrumbene, para posterior classificação e análise recorrendo a técnicas e métodos estatísticos.

Finalmente, quanto aos objectivos, a pesquisa é descritiva, pelo facto de ter sido efectuada com base na recolha de testes, observação, comparação e sua análise, procurando descrever a realidade da avaliação na Escola Secundária de Morrumbene, tal como ela é feita.

População ou universo

Para este caso, o grupo alvo para a pesquisa foi de quatro (4) professores em exercício na disciplina de Biologia na Escola Secundária de Morrumbene e 513 alunos que frequentavam a 10ª classe na mesma escola no ano de 2015, totalizando um universo de 517 indivíduos.

Amostra

Para a presente pesquisa fizeram parte da amostra oito (08) alunos por cada uma das nove (09) turmas o que perfaz setenta e dois (72) alunos e quatro (04), professores totalizando setenta

e seis (76) elementos. A amostra é aleatória simples, pois foi obtida a partir de um sorteio do tipo rifa, portanto do tipo casual simples, na medida em que cada elemento da população teve oportunidade igual de ser incluído na mesma.

Instrumentos de recolha de dados

O instrumento utilizado foi o teste. Por tal, para a recolha de dados, utilizou-se o método de observação indirecta, o qual consistiu na recolha dos testes já avaliados pelos professores visados para uma observação minuciosa e confrontação destes em relação às outras avaliações.

Procedimentos da pesquisa

Finda a avaliação, retiraram-se os testes dos escolhidos ao acaso, fotocopiados por 4 exemplares cada teste de forma que cada professor de Biologia tivesse 1 enunciado de cada aluno a fim de avaliar as respostas dos alunos.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Apresentação dos resultados das avaliações das respostas das questões do teste

É necessário fazer alusão de que o instrumento utilizado para a recolha de dados da pesquisa, no caso teste, era composto por três (3) números sendo que o número dois (2) era composto pelas alíneas a); b); c) e d), o que fez com que o teste fosse composto por seis (6) questões. Estas respostas foram avaliadas por cada um dos quatro professores que, como já se mencionou, junto com os setenta e dois alunos fizeram parte da amostra.

Comparação dos resultados da avaliação das respostas da questão 1

O gráfico 1, apresenta os resultados das avaliações feitas pelos professores para posterior comparação na tentativa de identificar semelhanças ou diferenças entre as avaliações feitas bem como inferir as possíveis situações de dicotomia nas referidas avaliações das respostas da questão 1.

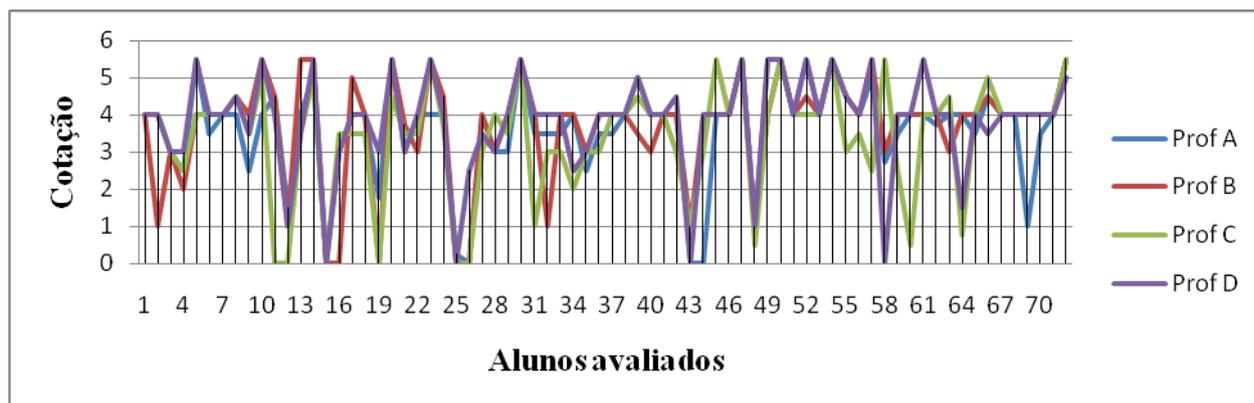


Gráfico 1: Apresentação dos resultados da avaliação das respostas da questão 1 por professor

Olhando para o gráfico 1, verifica-se que apesar de a resposta avaliada pelos quatro professores, nomeadamente Prof. A, B, C e D, ser a mesma, isto é, igual em tudo, os resultados da avaliação por eles obtidos são discrepantes. O que seria de esperar, era que suas linhas interpretativas convergissem, como que a testemunhar que o trabalho avaliado é de uma única pessoa, esta que certamente cometeu os mesmos erros ou falhas e acertou da mesma forma, todavia, a situação patente é outra. Há divergências de resultados de um extremo ao outro. Poucos são os casos de convergência. Assim, das mesmas setenta e duas (72) respostas a que cada um dos professores teve acesso para avaliar, o Prof. A obteve 65.6%, o Prof. B, 66.6%, o Prof. C 61.7% e o Prof. D obteve 69.3%. Portanto estes dados estatísticos mostram que nas respostas de questões abertas, entre cada dois professores, não existe igualdade na avaliação. Há dicotomia, porquanto o que determinado professor considera certo, outro pode considerar errado e isto é uma dualidade de critérios no uso da docimologia. LAFORTUNE e SAINT-PIERRE (1996), asseveram que a concepção e a avaliação de um teste fazem-se diferentemente de professor para professor, muito mais do que se pensa geralmente. Os mesmos autores afirmam ainda que os alunos sabem melhor do que os professores e esta situação é frequentemente fonte de tensão entre eles. Questionam ainda porque não ajudá-los a conceber melhor, relativamente à nossa forma de conceber e avaliar um teste?

Ora, se isto é visível a olho desarmado ainda numa questão, já se pode imaginar quais poderiam ser os efeitos desse problema numa avaliação da 10ª classe com 5, 6 questões, todas elas abertas em relação ao aproveitamento pedagógico dos alunos de uma turma e quiçá numa classe ou mesmo escola inteira.

Comparação dos resultados da avaliação da resposta da questão 2 a)

Paralelamente ao feito na questão anterior, de seguida apresentam-se os resultados das avaliações feitas pelos professores no que tange as respostas da questão 2 a). Os mesmos visam identificar a existência ou não de situações de dicotomia nas avaliações feitas através de comparações, como ilustra o gráfico 2.

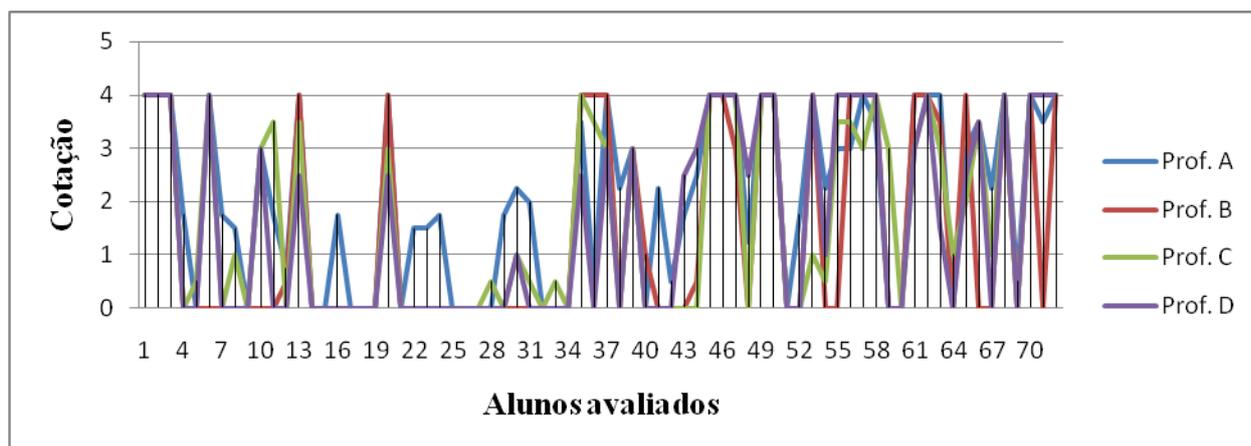


Gráfico 2: Apresentação dos resultados da avaliação das respostas da questão 2 a)

O gráfico acima (2), inicia por não assumir que haja evidência do problema em estudo. Mas é meramente sol de pouca dura, pois esta boa convergência, diga-se de passagem, só acontece nos primeiros três alunos, pois do quarto em diante, está claramente visível que quase todos os professores tiveram fundamentos diferentes para a atribuição das respectivas notas. Alguns dados estatísticos são a seguir trazidos para dissipar dúvidas: o professor A obteve na questão em análise 50.9%, o Prof. B 34.5%, o Prof. C obteve 41.1% e por fim o Prof. D obteve na mesma resposta, 39.2%. LAFORTUNE e SAINT-PIERRE (1996), relatam que quando num gráfico, vê-se grandes desníveis, isto faz perceber o quanto é importante a outra avaliação de um mesmo teste por outro(s) professor(es). Com estes dados, julga-se não haver mais incertezas de que o juízo da resposta de uma questão aberta é dicotómico, quer dizer não colhe consensos entre a classe profissional que as avalia – os professores.

Comparação dos resultados da avaliação de respostas da questão 2 b)

Para não variar, os resultados da avaliação da resposta da questão 2 b), são apresentados a seguir com o mesmo propósito dos dois anteriores, cuja interpretação comparativa é feita no gráfico 3, que a seguir se apresenta.

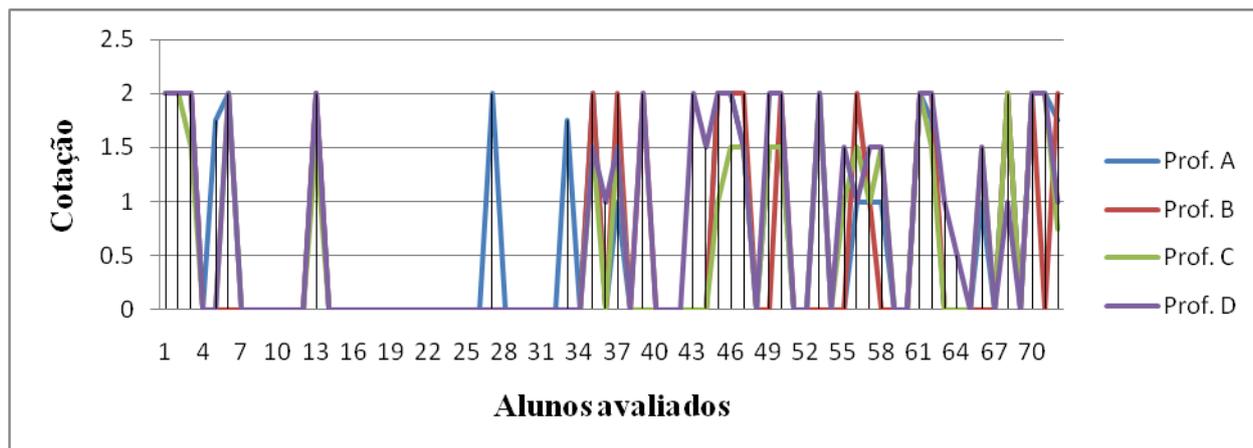


Gráfico 3: Apresentação dos resultados da avaliação de respostas da questão 2 b)

Para a análise deste gráfico, recorre-se antes ao que dizem alguns teóricos: Bobit (1918), Tyler (1950) e Bloom (1969), citados por ALTET (1997), afirmam que os professores têm de definir os objectivos, escolher os métodos apropriados para fazer atingir os objectivos operacionais fixados, e fazer a previsão de uma avaliação pertinente. Prosseguem admitindo ainda que quanto mais se possui uma consciência clara de um objectivo a atingir, mais se é sensível aos elementos de uma situação susceptível de ajudar à sua aproximação. Ora se o objectivo quer de uma aula quanto de cada questão de uma avaliação, deve ser antes bem definido e ele é que dita a escolha dos métodos a utilizar para o seu alcance, isso não nos parece ter sido feito ou durante a abordagem das aulas ou durante a elaboração do teste, pois boa maioria dos testados não a percebeu, tendo por conseguinte a deixado em branco. Porém, isto não deve trazer confusão na nossa pesquisa, pois a convergência na cotação zero (0), deve entender-se na maioria dos casos que os alunos não resolveram a questão, provavelmente pelo motivo já vincado.

Em relação aos resultados, os Prof. B e D, têm alguma convergência até ao aluno 33, pese embora deste grupo muitos são os que nem se quer esboçaram tentativas de resposta, os outros dois, nomeadamente Prof. A e C, de alguma forma tendem a associar-se aos dois primeiros, todavia por causa dessa não resolução da questão em causa, nota-se uma pequena interferência nos resultados até este grupo de alunos. Do aluno 34 em diante, é onde se pode focalizar maior atenção, pois, os alunos foram respondendo ainda que de forma tímida à questão dada, já se pode aferir que numa resposta aberta, ninguém avalia exactamente como outro! Nessa divergência, o Prof. A obteve nesta resposta 30.9%, o Prof. B, apenas 24.3%, o Prof. C, 26.2% e por último o Prof. D obteve 34.4%. Os dados estatísticos vieram confirmar que os poucos alunos que

cegamente arriscaram em busca da resposta da questão colocada, tiveram grau de tratamento diferenciado, uns conseguindo um pouco mais e outros um pouco menos.

Comparação dos resultados da avaliação de respostas da questão 2 c)

Os resultados da avaliação das respostas da questão 2 c) bem como a respectiva interpretação comparativa encontram-se tabulados no gráfico 4.

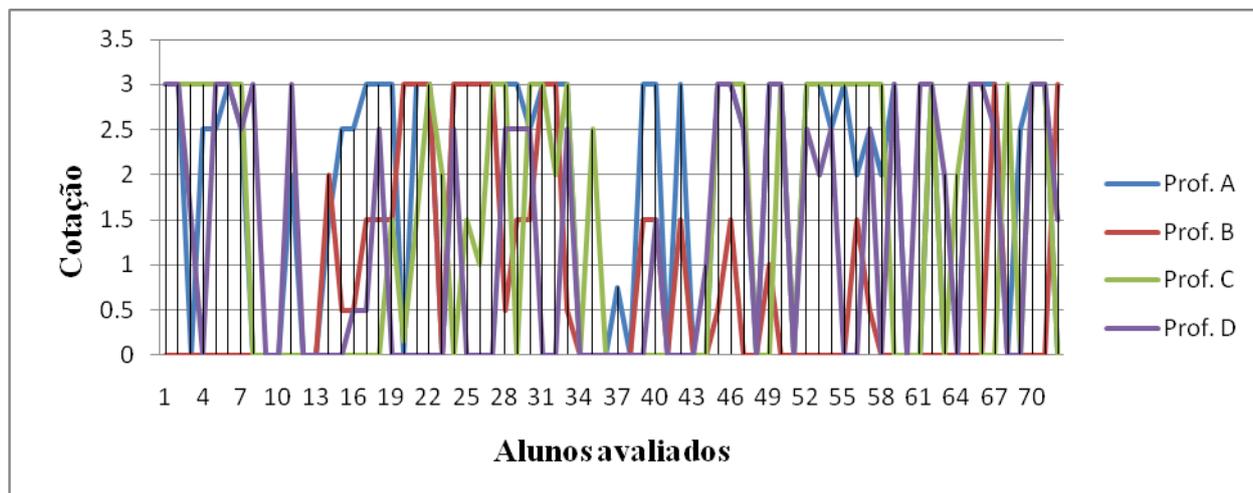


Gráfico 4: Apresentação dos resultados da avaliação de respostas da questão 2 c)

Na análise ao gráfico 4, nota-se o inconveniente principal das respostas das perguntas abertas. Uma vez mais os dados estatísticos confirmam este cenário, com o professor A, com 62.6%, o Prof. B, 25%, o Prof. C, 46.8% e finalmente o Prof. D com 42.4%, o que no plano interpretativo, elucida diferenças visíveis em todos os alunos.

Esta situação é descrita da seguinte forma:

"Uma resposta formulada com toda a liberdade apresenta um inconveniente grave: o seu carácter único presta-se mal à avaliação por comparação com as respostas dos outros indivíduos. É seguramente uma das principais fontes de desacordo entre os que avaliam, muitas vezes denunciado pela docimologia" (Landsheere, apud MINDER s/d).

As tão poucas coincidências que de longe se podem verificar, podem até ser entendidas como obra do acaso.

Comparação dos resultados da avaliação das respostas da questão 2 d)

Na mesma onda de apresentação dos resultados das avaliações de respostas das questões do teste, apresentam-se aqui os resultados especificamente da avaliação das respostas da questão 2 d), acompanhada como é óbvio da sua interpretação comparada, por meio do gráfico 5.

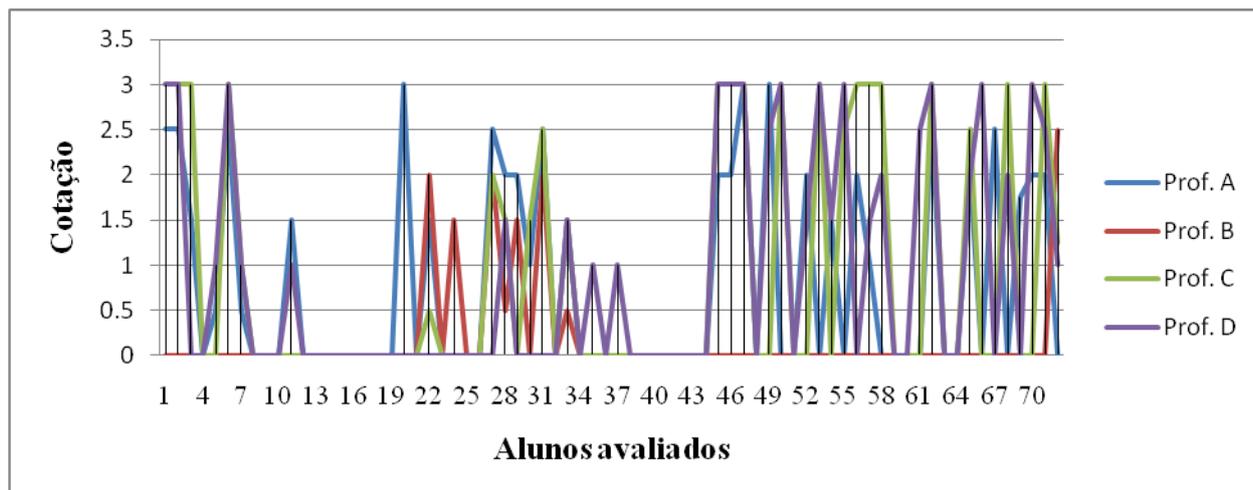


Gráfico 5: Apresentação dos resultados da avaliação de respostas da questão 2 d)

O gráfico 5, ilustra uma situação similar da descrita no gráfico 3, isto é, com meras coincidências de aparentes avaliações, mas isto é fruto de existirem muitos alunos que não responderam a questão em causa. Ainda assim, o Prof. A teve maior grau de consideração do raciocínio do aluno, se comparado com o Prof. B. Este último, teve 5.8% na razão de 26.8% do primeiro. Já os professores C e D estiveram próximos, mas não se equivaleram, tendo obtido 28.6% e 29.2%, respectivamente. Quer num quanto noutros casos, são notórias as divergências de cotação, como resultado das formas diferentes de consideração de uma resposta aberta. Nos casos em que os critérios de sucesso são mais qualitativos que quantitativos (por exemplo em problemas abertos de nível taxonómico elevado), o sucesso ou fracasso não aparecerão de imediato tão claramente e o objectivo poderá não ser atingido senão de forma parcial. E face a isto, MINDER (s/d), avança que os professores recorrem ao mal menor da nota subjectiva, cujo nome diz bem o que é! E não utilizam outras soluções mais rigorosas, tais como processos de aferição e de moderação, patentes nos tratados de docimologia.

Comparação dos resultados da avaliação de respostas da questão 3

Finalmente, de acordo com os mesmos moldes de apresentação, colocam-se aqui os resultados da avaliação da resposta da questão 3 e imediatamente estabelece-se a sua respectiva comparação que vem resumida a seguir no gráfico 6.

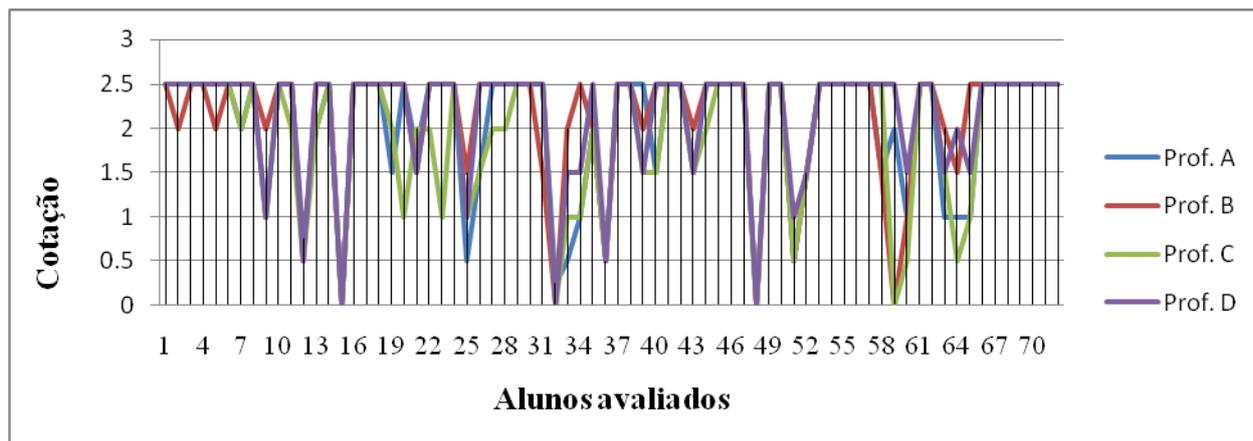


Gráfico 6: Apresentação dos resultados da avaliação de respostas da questão 3

O gráfico 6, corresponde a uma pergunta de completamento de espaços vazios, portanto daquelas que em princípio não devia ter meio certo ou meio errado. Assim, a resposta dada devia ou estar certa ou estar errada, mas ainda houve espaço por parte de alguns professores para fazerem certas considerações ignoradas por outros e algumas penalizações que foram ponderadas por outros. Por esta via, houve espaço para discrepâncias nesse certo para uns ou errado para outros, facto traduzido aqui e agora através dos seguintes dados quantitativos: o professor D, foi o mais paciente e até certo ponto muito atento, com 85.8%. A ele seguiu-se o professor B com 84.7%, no terceiro posto colocou-se o professor A com 80.7% e por fim, o professor C com 76.9%, este que pareceu que não aplica meias medidas.

Implicações dos resultados

Os resultados acima apresentados e discutidos podem trazer alguns debates, se vistos sob o ponto de vista pedagógico. Neles, vamos destacar a classificação dos alunos bem como a situação de Aprovação e Reprovação dos alunos, se por exemplo de um exame se tratasse.

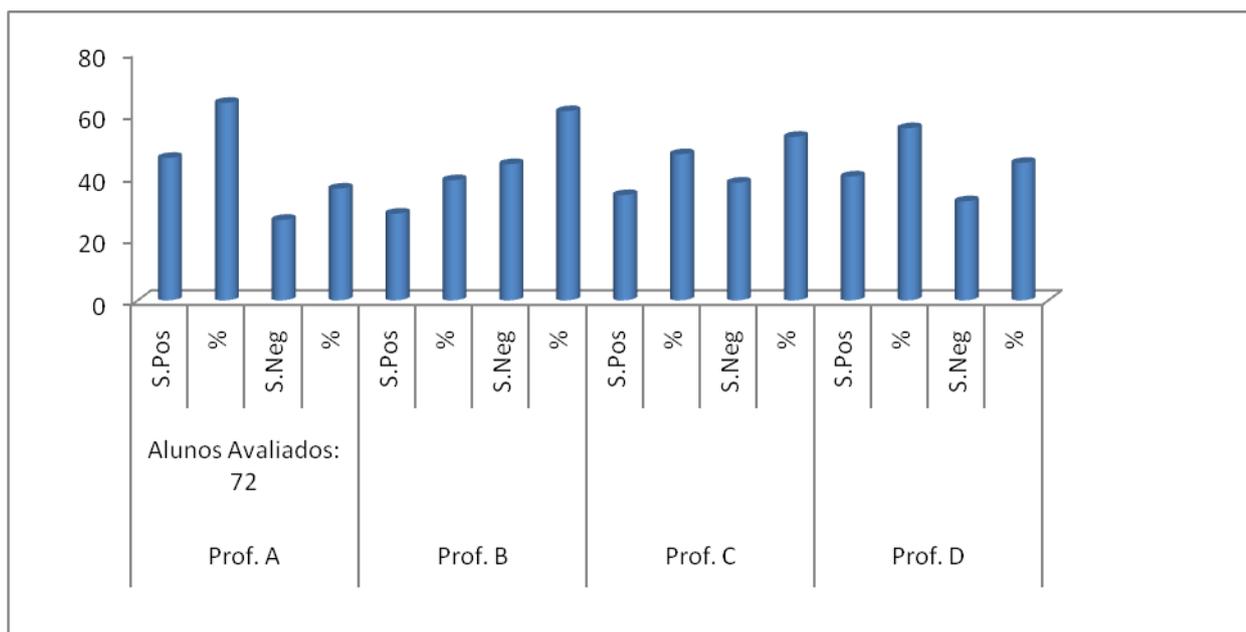
Ponto de vista de classificação

Neste ponto de vista, os resultados obtidos por cada professor, poderiam ditar uma escala de classificação divergente, apesar de se tratar de testes dos mesmos alunos. Estatisticamente, o professor A obteve 46 alunos na situação positiva, 28 para o professor B, 34 para o professor C e finalmente 40 alunos para o professor D, todos a partir duma base de 72 testes/alunos, conforme a tabela a seguir.

Tabela 1: Classificação dos alunos em função dos resultados obtidos por cada professor

Prof. A				Prof. B				Prof. C				Prof. D			
Alunos Avaliados: 72															
S. Pos	%	S. Neg	%	S. Pos	%	S. Neg	%	S. Pos	%	S. Neg	%	S. Pos	%	S. Neg	%
46	63.8	26	36.1	28	38.8	44	61.1	34	47.2	38	52.8	40	55.6	32	44.4

Portanto, a tabela 1 mostra que cada professor obteve sua classificação. De acordo com o Regulamento de Avaliação (MINED, 2014), são classificados positivos, os alunos que obtêm classificação quantitativa de 10 a 20 valores e negativos, os alunos cuja classificação quantitativa compreende os 0 a 9 valores. A seguir, mostra-se este texto por meio de um gráfico de barras.

**Gráfico 7:** Apresentação da classificação dos alunos em função dos resultados de cada professor.

O gráfico 7, mostra que a situação positiva do professor A, quase se equivale a situação negativa do professor B enquanto os professores C e D não se aproximam quer entre eles como a dos dois primeiros. Esta imagem, aclara que a avaliação de respostas de questões abertas não observa o estatuto epistemológico da avaliação educativa. Esta situação, afasta-se do que seria de desejar na medida em que na óptica de Estrela apud RODRIGUES (1993), a avaliação dos alunos deve incorporar o seu significado pedagógico, tornando-se como elemento da actividade

educativa ou fenómeno educativo, rompendo com a dicotomia artificial entre a teoria e a prática e reconhecendo que *"a teoria é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações"*.

Ponto de vista de Aprovação ou Reprovação

Abrindo a possibilidade de tratar estes resultados como se de um exame se tratasse, a situação seria alarmante para alguns casos, senão vejamos:

Apesar de não existir caso algum onde o exame pode ser o determinante único para a Aprovação ou Reprovação do aluno, conforme avança o Regulamento de Avaliação (MINED, 2014), Artigo 72 ponto número 2, este, quando conjugado com a alínea e) do número 2 do Artigo 77, do mesmo regulamento, que diz *"No I ciclo do Ensino Secundário Geral, aprova o aluno que dentre outros requisitos, não tenha obtido no exame nota inferior a 8 valores"*, muitos seriam os alunos que estariam em situações diferentes, olhando para os resultados que cada professor obteve. Destes, alguns reprovavam logo a prior sem sequer esperar para ver as outras condições. O mais caricato é que, enquanto para o mesmo teste e mesmo número de alunos, o professor A, a título ilustrativo, certifica a reprovação de 15 alunos por não terem a referida nota mínima para daí se observarem as outras condições, com o professor B, sem tréguas, já reprovavam pouco mais que o dobro do número de alunos que reprovavam com o professor anterior, portanto 31 alunos. O professor C "eliminava" 28 e por fim, com o professor D reprovavam 25 alunos. Com estes dados, a pergunta seria: estão visíveis ou não os efeitos da dicotomia na avaliação de respostas de questões abertas sobre o aproveitamento pedagógico? Certamente que sim! A tabela 2 apresenta a situação pedagógica dos alunos sob ponto de vista do Regulamento de Avaliação em vigor no país.

Tabela 2. Situação Pedagógica dos alunos em caso de exame

Prof. A		Prof. B		Prof. C		Prof. D									
Alunos Avaliados: 72															
≥8	%	<8	%	≥8	%	<8	%	≥8	%	<8	%	≥8	%	<8	%
57	79.2	15	20.8	41	56.9	31	43.1	44	61.1	28	38.9	47	65.3	25	34.7

Da tabela acima, mostra-se a seguir a respectiva interpretação gráfica da situação pedagógica dos alunos se de um exame se tratasse.

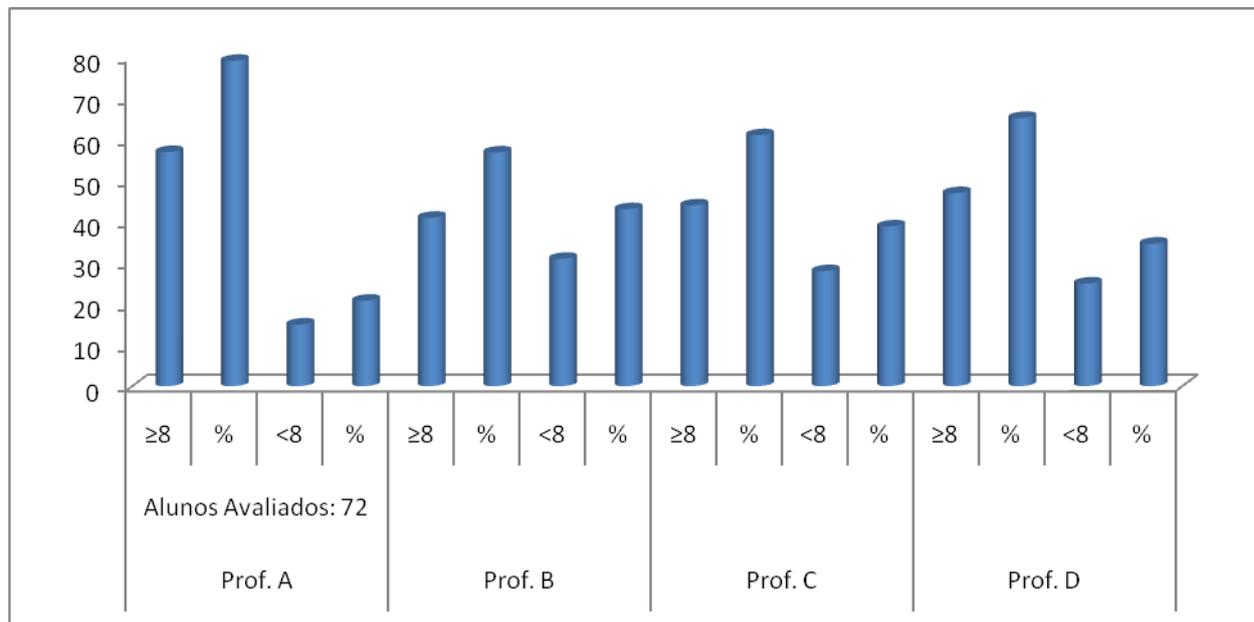


Gráfico 8: Apresentação da situação pedagógica em caso de exame

O gráfico 8, mostra evidentemente a situação rocambolesca resultante das diferenças acentuadas das avaliações das respostas, que a ser publicado e naturalmente chegando ao consumo dos alunos destas avaliações, numa situação real e a contar para fins sumativos da avaliação, advinha-se que o tónico duns, pode ser azedo enquanto doutros pode ser doce.

Esta situação, já foi observada por alguns pensadores: "*Há grande distância entre um professor e outro na avaliação de um mesmo teste, se eles não estão preparados para o mesmo objectivo da questão, o que faz com que os alunos fiquem mais sensíveis ao sistema de avaliação do [professor]: eles podem constatar que só pode avaliar o que está escrito no teste e não às constatações*" (LAFORTUNE e SAINT-PIERRE, 1996). Os mesmos autores prosseguem relatando que "*deve haver responsabilidade do professor na avaliação dos testes para efectivamente concluir que houve ou não aprendizagem numa determinada resposta* (Ibid.).

Considerações finais

Desta pesquisa, entende-se que:

- Os professores avaliam de forma diferente a mesma resposta dada pelo aluno;
- Há enormes diferenças, pois existem professores que têm maior capacidade de análise da resposta e outros com menor capacidade de análise da mesma resposta;

- No cômputo geral, a tendência das avaliações efectuadas pelos professores prejudica os alunos;
- Os professores não consideram as palavras-chave para a definição de conceitos ou descrição de processos ou fenómenos;
- Eles ainda não privilegiam as avaliações horizontais nos testes com vista a considerar a qualidade relativa das respostas;
- Provavelmente levam a mais o seu esforço na avaliação dos testes, isto é, avaliam com metas e não conforme sua capacidade física e psicológica;
- Os professores poderiam considerar a qualidade absoluta da resposta como também aplicar a avaliação múltipla das respostas.

Há também a necessidade de:

- Promover capacitações aos professores por quem de direito;
- Promover mais pesquisas relacionadas com a temática.

Bibliografia

- ALTET, M. *As Pedagogias de Aprendizagem*. Lisboa, Editora Horizontes Pedagógicos, 1997.
- BARROS, A. S. e LEHFERD, N. A. S. *Fundamentos da Metodologia Científica*. 3. ed. São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2007.
- CARDOSO, A. *Avaliações em Educação: Os Enunciados do Testes como Meios de Informação sobre o Currículo*. Porto, 1993.
- CONSELHO NACIONAL DE EXAMES, CERTIFICAÇÃO E EQUIVALÊNCIAS (CNECE). *Capacitação de professores*, Maputo, 2012.
- COSTA, A. et al. *Dicionário Ortográfico*. Porto, Porto Editora, 2007.
- GOVERNO DO DISTRITO DE MORRUMBENE. *Plano Estratégico de Desenvolvimento do Distrito de Morrumbene II, 2008-2013*. Morrumbene, 2008.
- HAYMAN JR., J.L. e NAPIER, R.N. *Avaliação nas Escolas: um Processo humano para a renovação*. Coimbra, Livraria Almedina, 1979.
- LAFORTUNE, L. e SAINT-PIERRE, L. *A afectividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa, Editora Horizontes Pedagógicos, 1996.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. *Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo, Atlas Editora, 2003.

- LEMOS, V. B. *O Critério do sucesso - Técnicas de Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa, Texto Editora, 6. ed. 1998.
- LIBÂNEO, J. C. *Didáctica*. São Paulo, Cortez, 2006.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 9. ed. S. Paulo, Cortez editora, 1999.
- MEDEIROS, S. D. *Apostila de filosofia*. 2000.
- MINDER, M. *Didáctica Funcional*. Coimbra Editora, S/d.
- NIVAGARA, D.. *Didáctica Geral. Aprender a Ensinar*. Maputo, S/d.
- PILETTI, C. *Didáctica Geral*. 21. ed, São Paulo, Editora Ática, 2004.
- MINED. *Regulamento Geral de Avaliação*. Maputo, 2014.
- RIBAS, C. C. C. e FONSECA, R. C. V.. *Manual de Metodologia*, Curitiba, 2008.
- RODRIGUES, P. *Avaliações em Educação: A Avaliação Curricular*. Porto, Porto Editora, 1993.
- SILVA, E. L. da e MENEZES, E. M. *Metodologia de Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. Florianópolis, 2001.

Percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas³⁴

*José Chamuaita*³⁵

*Geraldo Deixa*³⁶

Resumo

Esta pesquisa visa compreender as percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas. Desenvolveu-se a partir de uma abordagem predominantemente qualitativa e, decorreu em escolas secundárias da cidade de Nampula. Foi aplicado um questionário aberto a 18 professores de Matemática e 24 alunos, sendo 12 da 8ª classe e 12 da 11ª classe. Esses sujeitos foram escolhidos em três escolas. Dos resultados obtidos, constatamos que os alunos não percebem as estratégias aplicadas pelos seus professores de Matemática no âmbito da avaliação e nem o objectivo da mesma e na compreensão deles o importante é a obtenção de uma nota, verificamos igualmente que as salas de aulas não reúnem condições adequadas para uma boa aprendizagem. Os professores não conseguem avaliar devidamente os seus alunos por causa de elevado número de alunos por turma, assim sendo, sugerimos que os professores sejam criativos, formando pequenos grupos para a realização de tarefas de onde avaliação sumativa deixaria de ser decisiva no aproveitamento do aluno.

Palavras-chave: Turmas numerosas, Avaliação formativa, Avaliação sumativa, Ensino da Matemática.

Abstract

This research aims to understand the mathematics teacher perceptions of assessment strategies in large classes. It developed from a predominantly qualitative approach, held in secondary schools in Nampula. An open questionnaire to 18 mathematics teachers and 24 students, 12 of grade 8 and 12 of the 11th class was applied. These subjects were chosen in three schools. From the results, we found that students do not realize the strategies applied by their mathematics teachers in the evaluation nor the purpose of the visit and understanding of them is to obtain a note, also found that the classrooms do not meet adequate conditions for a good learning. Teachers can not properly assess their students because of the high number of students per class, therefore, we suggest that teachers are creative, forming small groups to carry out tasks where summative assessment would no longer be decisive in student achievement.

Keywords: Classes numerous, Formative assessment, Summative assessment, Mathematics Teaching.

1. Introdução

Actualmente o problema de falta de vagas nas escolas tem-se verificado principalmente nas classes iniciais de cada ciclo (1ª, 8ª e 11ª classes). Este cenário tem provocado enchentes nas turmas (turma numerosas) chegando a atingir mais de 70 alunos por turma, afectando desse modo a actividade docente. Essa situação tende agravar-se com a exigência de cumprimento da carga horária semanal (24 horas), onde o professor chega a lidar com mais de 300 alunos por semana.

³⁴ Este artigo resulta da Dissertação do Mestrado em Ensino de Matemática da Universidade Pedagógica, Maputo, do Primeiro autor sob supervisão do segundo.

³⁵ Mestre em Ensino da Matemática, docente da Academia Militar, Cidade de Nampula.

³⁶ Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina, Brasil. Professor Auxiliar na Universidade Pedagógica, Quelimane.

Porém, o currículo em vigor no Sistema Nacional de Educação em Moçambique orienta que uma turma deve ter no máximo 50 alunos para garantir uma boa interacção dos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem.

A escolha da 8^a e 11^a classes do Ensino Secundário Geral justifica-se pelo facto de serem classes com maior procura de vagas, criando assim a superlotação das turmas. Nessas turmas é característica a avaliação sumativa (rendimento). Esse tipo de avaliação não permite a compreensão das razões de avanços e recuos qualitativos das aprendizagens dos alunos, pois, baseia-se no acerto e no erro. A ser assim, há necessidade de repensar outras maneiras de avaliar os alunos (avaliação de aprendizagem), o que justifica a pertinência deste trabalho.

A ideia de desenvolver uma pesquisa sobre avaliação em turmas numerosas surge pela necessidade de poder compreender como é que o processo avaliativo ocorre nessas turmas e que estratégias são utilizadas pelos professores que leccionam as 8^a e 11^a classe. Assim sendo, colocamos a seguinte questão de partida: *Que estratégias de avaliação os professores de Matemática utilizam em turmas numerosas no 1^o e 2^o ciclos do Ensino Secundário Geral?*

Este trabalho visa compreender as percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas. Para o alcance deste objectivo, propomos as seguintes acções: analisar os sentidos que os professores e alunos atribuem a avaliação em turmas numerosas; estudar as estratégias aplicadas pelos professores em avaliações em turmas numerosas e, propor estratégias de avaliação para atender as turmas numerosas. Nesta pesquisa assumimos a avaliação como processo e não como simples produto.

Este artigo está dividido em quatro partes: a introdução, os procedimentos metodológicos, a apresentação e discussão dos resultados e as considerações finais.

A avaliação da aprendizagem escolar é uma actividade pedagógico-didáctica permanente e necessária, pois, é através dela que acontece o acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem. Deste modo, poderão ser comparados os resultados obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e aluno, com a finalidade de verificar os progressos, dificuldades e (re) orientar o trabalho docente para as possíveis soluções (LIBÂNEO, 2013).

Os instrumentos de avaliação que o professor usa, nomeadamente, provas escritas ou orais, trabalho de casa (TPC), trabalhos de pesquisa, trabalhos práticos, entrevistas, trabalhos de grupo, devem fornecer ao professor informações sobre as competências de cada aluno em resolver problemas, em usar convenientemente a linguagem matemática, em utilizar a matemática para o desenvolvimento social (INDE, 2008: 61).

Em Moçambique, destacamos a pesquisa de VURANDE (2006) a respeito da gestão pedagógica do erro no processo de ensino - aprendizagem da Matemática. Esta pesquisa concluiu que,

Que o ritual e o aspecto classificatório do sistema da avaliação praticado nas escolas têm levado às consequências negativas, com maior impacto para os alunos, como o de viver sob ameaça de se ver privado de assistir aulas e, por conseguinte, são induzidos à reprovação. A avaliação resume -se em dois tipos de testes, denominados por ACS e ACP, definidos, respectivamente, como Avaliação de Controlo Sistemático e Avaliação de Controlo Parcial. Que a avaliação formativa, contínua e individualizada, não configuram nos modelos tradicionais que os professores praticam., as actividades de remediação não são à medida de cada um (VURANDE, 2006: 99).

VURANDE (2006) sugere algumas estratégias que podem apoiar o professor a 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.

Falar da avaliação nos remete ao entendimento e a reflexão da dimensão que este termo adquire em diferentes áreas de investigação, neste sentido,

Avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa a interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento dos alunos, propostas nos objectivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas de planificação do trabalho e da escola como um todo (PILETTI, 1986:343).

Avaliação sumativa é entendida como discriminatória. Nesta ordem de ideia, avaliação escolar aparece como um instrumento de conservação da sociedade de classes. Pelo seu aspecto geralmente quantitativo, ela é utilizada para diferenciar, num processo competitivo, aquele indivíduo que pode atingir o melhor lugar na sociedade (BURIASCO, 2002).

De acordo com HOFFMANN (2009) avaliação tradicional (sumativa) fornece resultados mensuráveis (número), o que dá aos pais e alunos maior segurança em termos de controlo. Quanto maior for a nota, maior é a matéria assimilada. O mesmo autor afirma que esta modalidade de avaliação é um vazio, uma vez que apenas aponta falhas no processo de aprendizagem, o que o aluno sabe ou o que não sabe. Esta modalidade de avaliação contribui mais para discriminar e seleccionar os alunos, revigorando a ideia de uma escola para poucos.

Avaliação sumativa serve para classificar e atribuir notas os alunos no fim de um trimestre/semestre, ano lectivo, de acordo com os níveis de aproveitamento pedagógico. E ela

tem a função classificadora (nota final). “*Ela busca observar comportamentos globais, socialmente significativos, determinar conhecimentos adquiridos e, se possível, dar um certificado*” (RABELO, 2009:73).

Quando falamos da avaliação na área da educação, faz sentido recordarmos que,

A avaliação é uma tarefa didáctica necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objectivos propostos, a fim de constatar progressos, dificuldades, e reorientar o trabalho para as correcções necessárias (LIBÂNEO, 1994:195).

Esta posição é reforçada por MORETTO (2003:94) quando argumenta que “*a avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem*”. O professor precisa de intervir constantemente nesse processo para que possa perceber onde o aprendiz está e o que ambos precisam fazer para atingir êxito no ensino e na aprendizagem (HADJI, 2001).

De acordo com SACRISTÁN (1998) a avaliação sofre várias influências, que nem sempre podem ser desconsideradas e fazem o processo ficar com uma ou outra ‘aparência’, assumindo determinadas funções, de acordo com o tipo de influência que está sobre ela e sobre os profissionais que dela se utilizam.

Para Luckesi *apud* LIBÂNEO (1991:196) “*a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo de ensino e aprendizagem que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho.*” Assim, percebemos que a definição de avaliação dependerá do entendimento que cada individuo possui, do meio em que vive, das suas concepções e das experiências vividas. Deste modo, avaliação que acontece no dia-a-dia, por exemplo, tem o objectivo de informar, julgar, classificar, indicar, decidir se o que está sendo avaliado serve ou não para determinado fim.

Para ALLAL (1986:177) avaliação formativa indica os avanços e as dificuldades que aparecem ao longo do processo; se preocupa em “*fornecer informações que permitam uma adaptação do ensino às diferenças individuais na aprendizagem*”. Ela acontece durante os processos de ensino e aprendizagem, e suas estratégias são diferenciadas em relação às turmas. Esta autora identifica três fases da avaliação formativa:

- Colecta de informações relativas aos processos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;

- Interpretação dessas informações numa perspectiva de um referencial utilizado e diagnóstico dos factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
- Adaptação das actividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações colectadas.

Por isso, PERRENOUD (1999) considera avaliação formativa como toda prática contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. O professor se configura assim como o principal instrumento de avaliação.

GATT (2003) identifica alguns factores que podem influenciar no desempenho dos alunos na prova de Matemática em turmas numerosas, como sendo:

- A qualidade das questões ou itens – as questões devem ser formuladas de tal modo que os alunos entendam exactamente o que é pedido;
- A forma de atribuir os pontos às questões – o padrão de correcção deve ser estabelecido antes da aplicação da prova e depois discutido com os alunos;
- O ambiente onde a prova é realizada – a classe deve estar livre o mais possível de barulhos, ruídos incómodos ou movimentos que possam perturbar os alunos a ponto de atrapalhar sua concentração ou dedicação à tarefa.

2. Procedimentos metodológicos

Este trabalho tem como objectivo compreender as percepções de professores de Matemática sobre estratégias da avaliação em turmas numerosas e, se caracteriza basicamente como descritivo, pois procura descobrir relações entre as variáveis que afectam a avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, a partir da perspectiva do docente, sendo para isso realizado um levantamento através de um questionário junto a professores e alunos das escolas do 1º e 2º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG), em particular na 8ª e 11ª classe na Cidade de Nampula.

A amostra foi estabelecida por conveniência, devido às limitações de tempo e de acessibilidade a outros docentes, sendo obtidas as respostas de 18 professores e 24 alunos. Estes foram escolhidos em três escolas, sendo: uma na zona Central (Escola Secundária de Nampula), uma na zona Urbana (Escola Secundária de Napipine) e a última na zona Suburbana (Escola Secundária de Maparra).

Nas zonas Urbana e Suburbana, foi escolhida uma escola por cada zona. A escolha dessas escolas foi por conveniência, como forma do pesquisador tentar perceber se o que está acontecendo com as escolas da zona Central pode estar a acontecer com as escolas das zonas Urbana e Suburbana ou vice-versa. As turmas onde os alunos foram seleccionados comportam entre 80 e 195 alunos.

Alguns professores de Matemática que leccionam estas classes e directores pedagógicos dessas escolas fizeram parte do estudo. Os dados provenientes dos professores foram codificados em P1 a P18, indicando professor 1, professor 2 até professor 18. As respostas desses professores foram apresentadas em quadros³⁷ e relatados. Os dados dos alunos foram codificados como A1 a A24, indicando aluno 1, aluno 2 até 24. Igualmente as respostas foram apresentadas descritivamente e em quadros. Assim sendo, os alunos correspondentes a 8ª classe foram designados: A2, A10, A11, A12, A13, A14, A15, A16, A17, A18, A21 e A24. E os da 11ª Classe: A1, A3, A4, A5, A6, A7, A8, A9, A19, A20, A22, e A23.

Os questionários aplicados foram do tipo misto e ocorreram em uma única etapa. As perguntas com respostas fechadas visavam identificar os seguintes dados dos professores: local de trabalho, local de formação, habilitações literárias, área de formação e anos de experiência como docente. E, para os alunos: nome da escola, classe que está a frequentar, bairro que reside e se está a repetir o ano. E as com respostas abertas visavam possibilitar que os inquiridos pudessem apresentar seus pontos de vista sobre a temática em discussão.

Quanto ao tempo de actividade como docente de ensino de Matemática, os professores da 8ª classe actuam entre um (1) a cinco (5) anos e somente um está a oito (8) anos, e para os da 11ª classe, quatro actuam entre um (1) a cinco (5) anos, três actuam entre cinco (5) a dez (10) anos e dois (2) actuam entre quinze (15) a vinte (20) anos.

Em relação a área de formação, quatro (4) professores da 8ª classe não possuem nenhuma formação em Ensino de Matemática, um (1) especializou-se em Sociologia, dois (2) em Ciências de Educação e um (1) ainda em formação na área de Informática, sendo que nove professores da 11ª classe possuem formação em Ensino de Matemática.

As conclusões da pesquisa foram obtidas a partir do cruzamento das informações provenientes desses dois grupos de sujeitos, do referencial teórico e a influência das variáveis (localização da escola, tempo de serviço e habilitações dos professores).

³⁷ Neste artigo os quadros não serão apresentados. Estes estão presentes na Dissertação do autor da qual resultou neste artigo.

Para GIL (1999) um pesquisador precisa, para além do conhecimento do assunto, ter curiosidade, criatividade, imparcialidade, intelectualidade e sensibilidade social. São igualmente importantes a humildade para ter atitude auto-correctiva, a imaginação disciplinada, a perseverança, a paciência e a confiança na experiência.

3. Apresentação e discussão dos resultados

Esta secção está dividida em três partes: as respostas dos alunos, as respostas dos professores e as considerações finais. Aqui são apresentadas as principais constatações do estudo, pois, o estudo global com muitas perguntas encontra-se na Dissertação do autor deste trabalho.

As respostas dos alunos:

Na sua opinião, o professor de Matemática que lecciona a sua turma explica bem a matéria (Q3)?

Nesta questão, os alunos da 8ª classe (A10, A11, A12, A13 e A14), responderam que, os seus professores não possuem domínio dos conteúdos da matéria e limitam-se em ditar os apontamentos; os mesmos dão TPC e depois não corrigem. São os alunos que fazem pedidos aos seus professores para esclarecer algumas dúvidas e estes limitam-se a escolher alguns alunos para resolver e sem sua interposição. Assim, pudemos perceber isso quando MORETTO (2003) chama atenção da necessidade de um professor intervir constantemente nos processos avaliativos dos seus alunos.

Na mesma questão, os alunos da 11ª classe (A1, A3, A4, A5, A19, A20 e A23), reponderam que os seus professores têm o domínio dos conteúdos que leccionam. No mesmo desenvolvimento, os inquiridos (A6, A7, A8, A9 e A22), disseram que os seus professores não têm um domínio suficiente porque a matéria que dão durante as aulas não são os conteúdos que avaliam, assim não se percebe o que os professores querem atingir com esse procedimento.

Ao serem solicitados a deixar algumas considerações sobre a maneira de actuação dos professores, os alunos afirmaram que há professores de Matemática que não têm respeito com os seus alunos, tratam-lhes de pobres e, sugerem que haja mais seriedade dos professores durante as suas actividades profissionais e deixem de usar palavras humilhantes ou palavras desmoralizantes na sala de aula ou dentro do recinto escolar.

As respostas dos professores:

Durante as suas aulas, além da avaliação sumativa, tem usado outro tipo de avaliação? Explica a sua resposta (Q8).

Nesta pergunta os professores da 8ª classe (P10, P12, P13, P14, P16, P17 e P18) responderam que usam com pouca ênfase outros tipos de avaliação como a diagnóstica e a formativa. Outros professores (P11 e P15) não utilizam outro tipo de avaliação devido elevado número de alunos por turma;

Na mesma questão, seis professores da 11ª classe (P3, P5, P6, P7, P8 e P9), responderam que podiam até aplicar outro tipo de avaliação, mas olhando para o número de alunos que as turmas possuem e pela quantidade das turmas que têm que suportar, torna-se difícil aplicar outros tipos de avaliação.

Ao serem solicitados para deixar algumas observações sobre o ensino da Matemática, os professores afirmaram que o nosso ensino está sendo fraco, verifica-se a exigência de maior percentagem de aprovação nos testes, caso contrário fica sem turma ou não renova o contrato no ano seguinte. Reconheceram ainda a relevância da avaliação sumativa como instrumento para medir o rendimento, porém, sugerem que este instrumento é insuficiente devido às condições das salas de aulas.

4. **Considerações finais**

Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores, percebemos que os mesmos procuram utilizar várias práticas avaliativas. Esse esforço não tem tido um grande impacto dado que a ênfase da avaliação é a sumativa. A avaliação sumativa é mais usada, apesar de esta possuir um poder discriminatório. Esta avaliação é classificatória, não permite o acompanhamento dos alunos para conhecer as suas dificuldades em tempo real e minimiza-las.

Quanto ao tempo de serviço, esperávamos que houvesse muita contribuição nas estratégias da avaliação na sala de aulas, considerando as experiências dos professores inquiridos. Em relação ao nível académico, percebemos que os professores têm conhecimento de várias estratégias de avaliação, mas poucas vezes as utilizam nas salas de aulas devido a superlotação das salas e elevado rácio professor-aluno. Quanto ao local de trabalho, as respostas dos professores das três zonas (Central, Urbana e Suburbana), indicaram que todos utilizam avaliação sumativa como instrumento principal para avaliar o desempenho dos alunos.

Acreditamos ainda que valorizando mais a avaliação em pequenos grupos, estaríamos a incentivar os alunos na sua aprendizagem e isto podia contribuir bastante no gosto pela Matemática. É de extrema importância que os docentes se reúnam periodicamente, ainda que seja apenas com os da instituição onde trabalham, para discutir e elaborar novas práticas

avaliativas que, em conjunto, realmente avaliem as aprendizagens dos alunos em turmas numerosas.

Deste modo, sugerimos também a realização de avaliação diagnóstica, formativa, moderada e contínua durante as aulas, mesmo em turmas com essas características e, se necessário, perder 10 minutos de cada aula como forma de conhecer e acompanhar os alunos nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática.

Olhando para as estratégias a aplicar nas turmas com essas características, sugerimos avaliar em pequenos grupos onde o professor poderia orientar as actividades e depois classificá-los de forma a atribuir notas.

Para os professores que leccionam a 11^a classe, podem ainda envolver os seus alunos em trabalhos de investigação em pequenos grupos. Assim, apelamos aos professores que não se rendam devido ao número elevado de alunos nas turmas, mas que sejam mais criativos nas suas aulas e ainda que sejam mais sérios com as realizadas em grupo.

Referências bibliográficas

- ALLAL, L. *Estratégias de avaliação formativa: Concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação*. Coimbra, Livraria Almeida, 1986.
- BURIASCO, R.L.C. “Sobre Avaliação em Matemática: uma reflexão”. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, 2002.
- GATT, A. Bernardete. *O professor e Avaliação em sala de aula*. S. Paulo, Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, 2003.
- GIL, António Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5. ed. São Paulo, Atlas, 1999.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- HOFFMAN, Jussara. *Avaliação Mediadora: Uma prática da pré-escola a universidade*. Porto Alegre, Mediação, 2009.
- INDE/MINED. *Matemática, Programa da 8^a e 11^a Classe – Moçambique*. Maputo, INDE, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. *A Prática Pedagógica de Professores da Escola Pública*. São Paulo, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didáctica*. 13. ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. *O sistema de organização e gestão da Escola - teoria e prática*. São Paulo, Heccus, 2013.

- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova - um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*. 3. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre, Artmed, 1999.
- PILETTI, Claudino (Org.). *Didática especial: língua portuguesa, matemática, estudos sociais, ciências*. 3. ed. São Paulo, Ática, 1986.
- RABELO, Edmar Henrique. *Avaliação: novos tempos, novas práticas*. 8. ed. Petrópolis, Vozes, 2009.
- SACRISTAN, J.G. PEREZ GOMEZ. *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- VURANDE, T.E. Cossai. *A gestão pedagógica do Erro no processo de ensino e aprendizagem da Matemática*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica, 2006.

Estudo didáctico – exploratório da Matemática envolvida na construção de palhotas em Xai-Xai

Eduardo Generoso Tiago Macie³⁸

Resumo

Este trabalho faz a exploração didáctica da Matemática envolvida na construção de palhotas e liga as teorias aprendidas nesta disciplina com a prática. O mesmo foi desenvolvido numa visão interpretativista, cuja epistemologia foi construtivista e teve um carácter qualitativo numa abordagem exploratória do tipo pesquisa-acção. Os passos tomados para este estudo foram: i) exploração dos tipos de palhotas existentes em Xai-Xai e noutros quadrantes e ii) construção de duas palhotas, uma de formato circular e outra rectangular, que culminou com a exploração dos conceitos matemáticos envolvidos. Do estudo, conclui-se que além de uma boa fixação dos conceitos matemáticos explorados, o acto de construção ajudou os alunos a conhecerem os conceitos “etno” envolvidos e a ganharem subsídios para a edificação de pequenas palhotas que podem ser usadas para abrigar seus animais de estimação tendo sido notória a facilidade existente de aliar as teorias aprendidas na disciplina de Matemática na escola com a prática.

Palavras-chave: Etnomatemática, Construção de palhotas, Palhota circular, Palhota rectangular.

Abstract

This toolkit make a didactic exploration of mathematics involved in the building of huts and connect the theories learned in this subject to the practice. The study was developed in an interpretative vision with a constructivist epistemology, had a qualitative nature with an exploratory approach based on a research-action. The steps taken for this study were: i) exploration of existing types of huts in Xai-Xai and another places and ii) the building of two huts, one circular and one rectangular, what ended with the exploration of involved mathematical concepts. Thus, there was concluded that the explored mathematical concepts was well fixed, and, in addition, the building act helped the students knowing the involved "ethno" concepts and having more supports to build small huts that can be used for their pets living. And, it was visible the facility for combining the theory they learnt in mathematics, as a school subject, to this practice.

Keywords: Ethnomathematics, Building huts, Circular hut, Rectangular hut.

1. Introdução

À luz da Constituição da República de Moçambique (CRM), a Educação é um direito fundamental de todos os moçambicanos, sem qualquer discriminação e que privilegia diversos aspectos da formação humana. Os Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG), por exemplo, destaca a importância de se oferecer uma educação que possibilite a iniciativa dos alunos na busca de informações, devendo proporcionar-lhes situações que exijam responsabilidade e confiança, valorizando as suas aprendizagens anteriores.

³⁸ Mestre em Educação/Ensino de Matemática pela UP. Docente da UP, Delegação de Gaza.

Atendendo à natureza da Matemática, que tem como matéria-prima (ferramenta e produto) os entes do intelecto, enquanto componente da educação escolar, ela não se exclui neste processo, porém, incorpora novos desafios à função dos professores no seu trabalho directo com o aluno e este na sua interação com o meio em que vive.

Na busca por uma aprendizagem centrada no aluno, teóricos, pesquisadores e professores, procuram apresentar procedimentos e estabelecer recursos didácticos, metodológicos e pedagógicos que possibilitem uma melhor compreensão de toda a esfera do conhecimento (neste caso o matemático). Desta forma, o presente trabalho é resultado de um estudo didáctico e, ao mesmo tempo, exploratório dos conceitos “etno”³⁹ e matemáticos envolvidos na construção de palhotas em Xai-Xai⁴⁰ e do aprimoramento das teorias apreendidas na disciplina de Matemática com esta prática.

A inquietação que levou à dissertação em volta desta temática tem a ver com a fraca qualidade de aprendizagem dos alunos (e/ou de ensino?) reflectidos, por exemplo, nos “resultados desastrosos” da 10^a e 12^a classes do SNE no ano de 2015. É que, de acordo com D’AMBRÓSIO (1999:1), o problema maior do ensino das Ciências e da Matemática é o facto de as mesmas serem apresentadas de forma desinteressante, obsoleta, inútil, sem nenhuma contextualização com o quotidiano; “*isso dói para o jovem*”, deplora ele. Ora vejamos, quando o professor vai a sala de aulas e “transmite o conhecimento” em que o estudante não vê o significado, ele perde interesse pela aula e dificilmente ocorre uma aprendizagem significativa. Ora, porque não fazer a ligação de diferentes conceitos e teorias da Matemática, por exemplo, com as técnicas de construção de palhotas como um dos contributos para a melhoria desta qualidade de aprendizagem dos alunos?

A ligação de diferentes conceitos e teorias da Matemática com as técnicas de construção de palhotas que tomamos como tal contributo justifica-se pelo facto de mais de 70% dos cerca de 25 milhões de habitantes de Moçambique viverem nas zonas rurais, sendo que 80% da população do Distrito de Xai-Xai é rural, depara-se com vários problemas relacionados ao isolamento e com a dispersão dos assentamentos humanos bem como a ausência de infra-estruturas (casas condignas, estradas, água, electricidade e saneamento), como mostram os dados do gráfico abaixo.

³⁹ Para D’AMBRÓSIO (1990) “etno” tem a ver com o contexto cultural que inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos.

⁴⁰ O Distrito de Xai-Xai fica situado na Província de Gaza, extremo Sul de Moçambique, ocupando uma superfície de 1.908Km² com 165.596 habitantes, de acordo com o Censo da População e Habitação de 2007, distribuídos por 3 Postos Administrativos, numa densidade de 110,6 hab/Km².

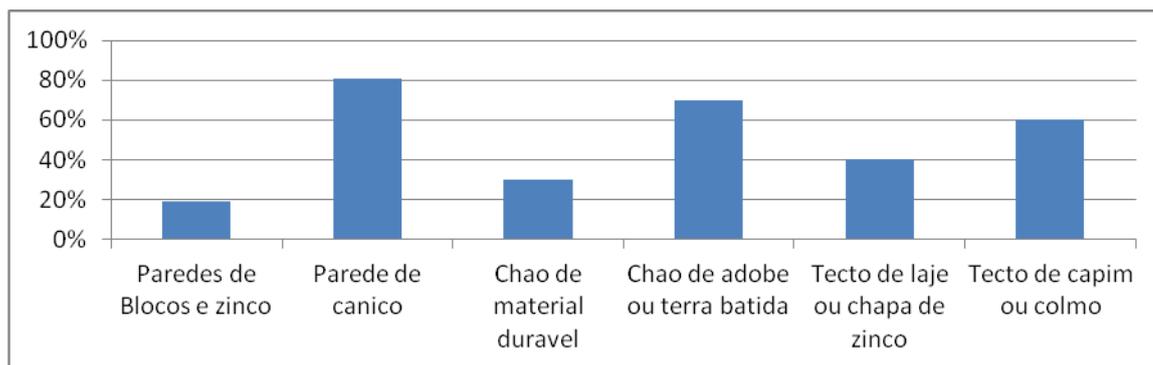


Gráfico 1: Habitação do Distrito de Xai-Xai segundo o tipo de material (Fonte: INE, Censo 2007)

Da leitura do gráfico, constata-se que a Habitação do Distrito de Xai-Xai é constituída maioritariamente de casas com parede de caniço e com tecto de capim, palha ou colmo. Segundo relatos dos habitantes, tais casas são construídas por homens com larga experiência na matéria e com auxílio de ajudantes que, em muitos casos, são alunos do ESG.

Ao longo dos tempos, vários povos do mundo viram-se privados (congelados) de conhecerem e desenvolverem a sua cultura por causa da imposição da classe dominante, afectando a qualidade de aprendizagem dos alunos desses povos, por não deterem pré-conceitos sobre diferentes conteúdos abordados, por exemplo, na Matemática em sala de aulas. Como nosso contributo, partimos do pressuposto de YAGER (1992) que advoga que os adolescentes aprendem muito mais com a aprendizagem autêntica e da perspectiva de LIMA, *apud* BORDINAVE e PEREIRA (2001), que afirma que o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender, tomamos como alicerce a construção de palhotas (que entendemos ser repleta de conceitos “etno” e matemáticos) como uma actividade capaz de ajudar o aluno na aprendizagem da Disciplina de Matemática.

Este estudo foi levado a cabo na comunidade de Muhetane, no Distrito de Xai-Xai, envolvendo construtores seleccionados com mestria na edificação de palhotas. A sua pertinência prende-se com o facto de as práticas de construção das respectivas palhotas incluírem sistemas simbólicos, desenhos espaciais, técnicas práticas de construções, métodos de cálculo, medidas de tempo e de espaço, modos específicos de raciocínio e dedução matemática, e outras actividades materiais e cognitivas que podem ser traduzidas para uma representação matemática formal, incluída num contexto social.

O estudo desenvolveu-se numa perspectiva sócio-cultural, na tentativa de abandonar o tradicional formato de ensino em que o aluno é colocado como uma “tábua rasa” em detrimento

de centrar nele o processo de aprendizagem. Numa visão interpretativista, cuja epistemologia é construtivista, o desenvolvimento do trabalho teve um carácter qualitativo.

Tendo em conta os motivos que nortearam a opção por esta temática e sendo este um estudo didáctico-exploratório, o trabalho destaca dois conceitos principais: i) o movimento ciência, tecnologia e sociedade (CTS) no contexto da Educação que vem sendo desenvolvido no mundo inteiro visando preparar o aluno para o exercício da cidadania através da abordagem dos conteúdos científicos no seu contexto social e ii) a etnomatemática que, na óptica de GERDES (1982-1985), é uma Matemática ‘escondida ou congelada’ em diferentes contextos do quotidiano do aluno.

Apesar de a construção das referidas palhotas envolver questões de interesse interdisciplinar, tais como de raciocínio matemático e físico, linguísticas, geográficas, arquitectónicas, de engenharias, botânicas, entre outros, o destaque caiu, apenas, sobre questões da Matemática, que constituem a nossa área de interesse.

2. Interação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade no contexto da Educação: origens e desdobramentos do movimento

Os estudos da CTS no contexto da Educação têm recebido grande atenção, sobretudo no período posterior à II Guerra Mundial e, nas últimas décadas; estes vêm influenciando a elaboração de currículos de ciências no mundo inteiro (BRIDGSTOCK *et al.*, 1998). Em muitos países, desde a década de sessenta, currículos de ensino com ênfase na interacção entre CTS no contexto da Educação são desenvolvidos visando preparar o aluno para o exercício da cidadania, através da abordagem dos conteúdos científicos a partir do seu contexto social. Os currículos em causa desenvolvem-se num contexto de aplicação, com características mais multidisciplinares, dando lugar a uma interacção entre diferentes actores sociais, como cientistas, governantes, sector produtivo, organizações não-governamentais, imprensa, etc.

Em CTS, os conceitos são sempre abordados em uma perspectiva relacional, de maneira a evidenciar as diferentes dimensões do conhecimento estudado, sobretudo as interacções entre ciência, tecnologia e sociedade. O enfoque CTS, que é muito difundido, principalmente no ensino de ciências, acentuado a partir de 1980, impulsionou os periódicos da área de Ensino de Ciências e da Matemática a publicarem vários artigos sobre o tema.

3. A etnomatemática: como nasce e como evoluiu o conceito?

De acordo com DUARTE (2003), a etnomatemática surgiu na década 1970, com base em críticas sociais acerca do ensino tradicional da Matemática, como a análise das práticas matemáticas em seus diferentes contextos culturais. Fracassada a Matemática Moderna, na década de 70, os educadores matemáticos apareceram com várias correntes educacionais desta disciplina, que tinham uma componente comum – a forte reacção contra a existência de um currículo comum e contra a maneira imposta de apresentar a Matemática de visão unicista, como um conhecimento universal e caracterizado por “divulgar verdades absolutas”.

Uma vez terem percebido a inexistência, na Matemática Moderna, da valorização do conhecimento que o aluno traz para a sala de aulas, proveniente do seu meio social, estes educadores matemáticos voltaram seus olhares para o tipo de conhecimento como: do vendedor ambulante, das brincadeiras, dos pedreiros, dos artesões, dos pescadores, das donas de casas nas suas cozinhas, etc.

Mais adiante, o conceito passou a designar as diferenças culturais nas diferentes formas de conhecimento, entendendo-se, actualmente, como um programa interdisciplinar que engloba as ciências da cognição, da epistemologia, da história, da sociedade e da difusão. Isto resultou da percepção de que o aluno não é um ser desprovido de conhecimentos, conquanto, em alguns casos, podem ser mal estruturados, o que levou os educadores matemáticos a voltarem, então, suas atenções para esse tipo de saberes como forma de valorização do que o aluno traz para a sala de aulas, proveniente da sua convivência na sociedade, religião, etc.

Após a realização do V Congresso Internacional de Educação Matemática, em Agosto de 1984 em Adelaide, Austrália, o Professor brasileiro Ubiratan D’Ambrósio apresentou sua teorização para uma linha de pesquisa que deu origem ao Programa de Pesquisa Etnomatemática. Desde então, a definição do conceito de etnomatemática foi dada por diferentes pesquisadores matemáticos, a destacar o Professor moçambicano Paulus Gerdes (1952 – 2014), que em 1991 considerou que a etnomatemática está contida na Matemática, etnologia (antropologia cultural) e também na Didáctica de Matemática. Já D’AMBRÓSIO (1990) fragmentou o termo Etnomatemática da seguinte forma: *Etno*: contexto cultural que inclui considerações como linguagem, jargão, códigos de comportamento, mitos e símbolos; *Matema*: raiz difícil, que vai à direcção de explicar, conhecer, entender; *Tica*: vem de *Tchne*, que é a mesma raiz de arte ou técnica de explicar, de conhecer e de entender os diversos contextos culturais.

KNIJNIK (1993) chamou de abordagem etnomatemática à investigação das concepções, tradições e práticas matemáticas de um grupo social, onde o trabalho pedagógico desenvolve-se

na perspectiva de que o grupo interprete e codifique o seu conhecimento, e o confronte com o produzido pela Matemática académica, quando se defrontar com situações reais.

Após o abnegado trabalho de definir o conceito, é feita uma questão para servir de reflexão: Será que fica rejeitada a Matemática académica? Entretanto, a etnomatemática não significa a rejeição da Matemática académica, pelo reverso, serve para aprimorá-la, incorporando nela valores da humanidade, sintetizados numa ética de respeito, solidariedade e cooperação.

Mas porquê estudar os aspectos “etno” da construção de palhotas? Das teorias cruzadas percebe-se a vontade dos matemáticos de se levar o quotidiano do aluno para a sala de aulas, o que faz com que os alunos ganhem maior paixão pela Matemática, pois seus conteúdos passam a ser significativos por serem baseados no seu dia-a-dia e ficam mais motivados para aprender a Matemática em geral. Em suma: o “etno” aqui destacado refere-se à ligação das tradições dos alunos com a Matemática formal, ou seja, é a prática cultural ou um saber-fazer de grupos sócio-culturais inseridos num contexto, enquanto os conhecimentos matemáticos são entendidos como os saberes produzidos por grupos, também sócio-culturais, como parte das actividades de medir, contar, classificar, desenhar, calcular, comparar, enumerar, quantificar, inferir etc. (BISHOP, 1999; D'AMBRÓSIO, 2001).

4. A Palhota

Em Moçambique, não são muitas as pesquisas feitas em torno de palhotas, mas das leituras feitas encontra-se a Tese de Doutoramento do Professor Daniel Bernardo Soares de 2009 intitulada “*The incorporation of the geometry involved in the traditional house building in mathematics education in Mozambique: the cases of Zambezia and Sofala Provinces*”. Nela, o autor investigou como o conhecimento pode ser obtido a partir da prática de construção de casas (que chamou de tradicionais), e o pensamento geométrico, a elas associado, pode ser utilizado na formação de professores.

No seu estudo, SOARES (2009) definiu casas tradicionais como as que têm as seguintes características: i) Paredes feitas com caniço, varas, madeira ou tiras de bambu, cobertas de lama ou cobertas com grama ou palha, e ii) Telhados de colmo com grama, juncos ou palha. De referir que o autor fez o seu estudo centrado nas províncias de Sofala e Zambézia em Moçambique.

Etimologicamente, o termo palhota, provém de “*palha*” – colmo das plantas gramíneas quando seco e “*ota*” – sufixo diminutivo de origem latina⁴¹. Assim, palhota refere-se à casa coberta de palha (coisa sem grande importância: capim, caniço ou colmo).

SALEMA *et al.* (1992) definem palhota (semelhante a cabana) como casa ou habitação de negros em África. Na sua definição, salientam o facto de esta servir para os homens do campo se protegerem da chuva durante suas actividades diárias. Contudo, consideramos pejorativa a forma como o autor faz a definição do termo e de certa forma com traços racistas. Discordamos do facto de a palhota servir apenas aos negros pois, ainda neste trabalho, mostramos a prova de que até turistas, que no caso de Moçambique são maioritariamente estrangeiros, de diferentes raças, têm preferência em alojarem-se em palhotas.

Tanto SOARES (2009) como SALEMA *et al.* (1992) têm algo em comum nas características que atribuem às casas tradicionais e palhotas, respectivamente; o facto de serem feitas com material não convencional e terem cobertura de palha ou colmo, mesmas características que atribuem-se às palhotas tratadas neste trabalho. O termo palhota é usado em contextos diferenciados, por exemplo em Portugal, palhota é uma aldeia que pertence à freguesia de Valada, concelho do Cartaxo em Portugal.

No caso das palhotas em estudo, as memórias e depoimentos colhidos junto dos construtores seleccionados para ajudar neste trabalho e dos arquivos consultados no acto da pesquisa documental mostram que são construções que não ofereciam qualquer tipo de conforto e feitas unicamente de materiais precários como a da figura 1A. Contudo, com a dinâmica verificada no modo de vida das comunidades em todo o mundo, as palhotas foram sofrendo diferentes transformações e actualmente introduzem-se materiais convencionais, como paredes de blocos e pinturas, mantendo-se a palha apenas na cobertura (figura 1B). Em termos vernaculares, a palhota tem a designação *yindlu ya xichungwa* (*svichungwa* no plural).

⁴¹Do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/palhotas> [consultado em 19-02-2015].



Fig. 1: *Svichungwa* (Exemplos de palhotas)

4.1. Material usado para a construção das palhotas

Svitirhu sva vuyaki ou os materiais usados, em termos vernaculares e suas utilidades são:

- Svitini* – blocos: são usados (ultimamente, como uma inovação devido à erosão que assola o Distrito) nas fundações como forma de garantir a segurança da palhota;
- Tinhonga* ou *laca-lacas* – paus: fazem o tecto e unem as estacas como as vigas de uma construção convencional;
- Timhandzi* – estacas: têm a utilidade de suportar toda a estrutura da palhota, como pilares;
- Majhiru* – barrotes: tal como os paus, são usados para fazer a estrutura do tecto da palhota;

Tiwayela – arames: constituem elo na fixação e no suporte dos paus e barrotes junto das estacas, podendo, também, usarem-se os pregos para a mesma função;

- Nhlanga* – caniço: serve de parede à palhota, podendo também servir na cobertura;
- Magwanyi* – capim: serve para fazer a cobertura.



Fig. 2: *Svitirhu sva vuyaki* (Material usado para a construção das palhotas)

5. Classificação, construção e exploração dos conceitos “etno” e matemáticos envolvidos na de palhotas

5.1. Palhotas habitacionais

As palhotas que a seguir se apresentam têm o formato circular e com finalidade única: a habitação. Estas palhotas são típicas de Muhetane, local onde foi feita a pesquisa, mas também podem ser encontradas em vários quadrantes de Moçambique. As palhotas com o formato circular têm entre 15 e 30m² de área, o suficiente para albergar uma cama casal e pequenos espaços de serviço. Em termos vernaculares, estas palhotas têm a designação *xirhendzelekwani* (*svirhendzelekwani* no plural). Em famílias tradicionalistas, estas palhotas servem, para além de habitação, de templo para os espíritos – *thempela* (figura 3).

No entanto, além das circulares, encontram-se palhotas com formato rectangular, também com finalidade habitacional. Reza a história, segundo depoimentos dos construtores e de alguns anciões, que as palhotas de formato rectangular eram, em tempos, de uso exclusivo da “elite local”, nomeadamente: os régulos, os líderes religiosos e os homens de muitas posses (com um número elevado de esposas), por reunirem condições de construí-las, visto que a sua edificação é mais complexa e dispendiosa, em comparação com as circulares.

Por serem palhotas destinadas à “elite”, este formato não serve para fins tradicionais de guardar espíritos familiares. A designação das palhotas de formato rectangular em *xichangana* é *barakau* (*mabarakau* no plural – figura 4).



Fig. 3: *Xirhendzelekwani* (Palhota circular)



Fig. 4: *Barakau* (Palhota rectangular)

5.2. Palhotas turísticas

Ainda em torno da pesquisa de palhotas, encontram-se as turísticas, nome atribuído pelo facto de serem construídas para fins de lazer. Dividimo-las em três grupos, de acordo com as

suas especificidades, a saber: as sombreiras, as de alojamento e as *machesas*, nome inglês trazido pelos mineiros da vizinha África do Sul.

Entretanto, as palhotas sombreiras (figura 5), como o próprio nome sugere, são construções com uma arquitectura diferente das anteriores: não possuem paredes, são suportadas por uma única estaca implantada no solo numa posição vertical e são destinadas a proporcionar sombra aos banhistas em praias. Elas têm o formato circular, e uma vez que sombra em xichangana é *ndzuti*, as sombreiras ganham a designação *mindzuti*.

Além das sombreiras, existem palhotas de alojamento que são as que servem de quartos para acomodação em instâncias turísticas, com maior destaque para as localizadas nas zonas costeiras. Estas palhotas diferem apenas das habitacionais pela finalidade e pelo tratamento arquitetónico e estético que lhes é proporcionado, podendo ser de formato circular (figura 6a) ou rectangular (figura 6b), razão por que a sua designação em xichangana é a mesma das figuras 3 e 4, respectivamente. Elas oferecem maior conforto e têm, geralmente, paredes de blocos rebocadas e pintadas, janelas, instalação de electricidade e canalização de água.

Os turistas aderem mais a este tipo de alojamento pelo facto de oferecer uma frescura natural proporcionada pela proximidade da costa e pela cobertura de capim, palha ou caniço (esta é a prova de que as palhotas não servem apenas para negros pobres).

Por fim, as *machesas* (figura 7) são palhotas mais sofisticadas por possuírem, geralmente, parede de blocos até ao meio e/ou com janelas muito grandes. Elas podem ser de formato rectangular ou elíptico, e são usadas como bares, salas de refeições ou de reuniões ou ainda salões de festas. As *machesas* existem, com abundância, junto do litoral e não só, mas também existem no interior das cidades e vilas.



Fig. 5: *Ndzuti* (Palhota sombreira)

Fig. 6: Palhotas de alojamento

Fig. 7: *Machesa*

5.3. A preparação do terreno e a demarcação

Os construtores de palhotas prepararam as condições iniciais para a edificação como forma de garantir uma segurança e eficiência e, sobretudo, para que os traços a serem feitos sejam correctos. A mais notável dessas actividades preparatórias é o nivelamento do terreno, pois Xai-Xai tem um relevo acidentado, caracterizado por dunas e declives em toda a sua extensão. Entretanto, colocam-se algumas perguntas nesta senda:

Quando, como e porque é feito é o nivelamento de terrenos nas comunidades onde vivem os construtores? Segundo os construtores, nivela-se o terreno para uma variedade de finalidades: antes de construir uma casa nova, antes de lançar as sementes na terra, para abrir acessos em zonas de expansão, etc., por causa do desnivelamento. Tecnicamente, nivelamento é uma operação de transportar as referências de nível de um local para o outro, tendo a definição de uma determinada altura, conseguindo estabelecer, desta forma, um plano horizontal. Esta actividade é feita com recurso a pás, enxadas e carrinhas de mão, para permitir a remoção de terra de um lugar para o outro; e é uma actividade feita por homens e mulheres de idade acima dos 12 anos, por ser pesada.

E como se garante que o terreno já está no mesmo nível? Não há muito rigor técnico neste aspecto. Um fio é esticado por duas pessoas que o seguram nas extremidades e um dos construtores vai fazendo estimativa por forma a encontrar focos de desníveis e fazendo as devidas correções com os instrumentos de trabalho acima referidos.

No caso do trabalho realizado nesta pesquisa, como preparativos para a construção das palhotas, o nivelamento foi feito pelos intervenientes: autor e os construtores seleccionados da comunidade. Na figura 8 a) apresenta-se o terreno, momentos antes de ser intervencionado; e em b) o terreno, depois de ser nivelado, isto é, o terreno plano – pronto para a construção da palhota.

O conceito “etno”, encontrado nesta etapa, é, em xichangana, *ku plastela*. Na actividade ficou, também, evidente o conceito matemático de plano, pois nivelar um terreno significa aplaná-lo, ou seja, torna-lo plano numa posição horizontal.

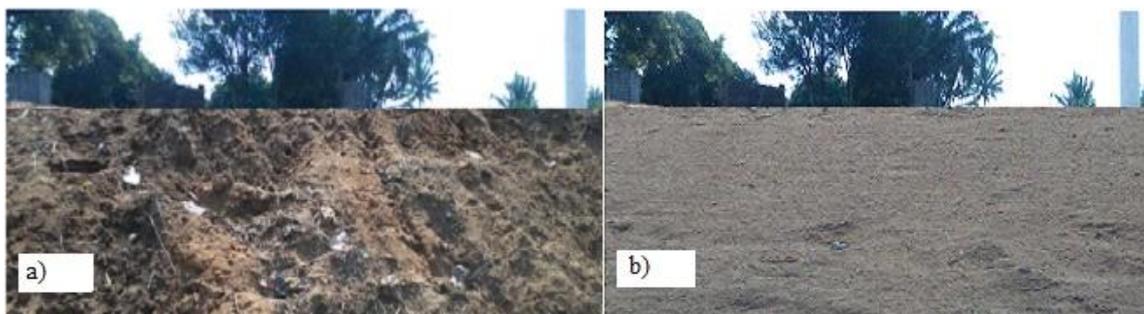


Fig.8: *Ku plastela* (momentos antes e depois do nivelamento do terreno)

No ESG, o conceito matemático acima referido (plano) é abordado na Unidade Temática “Geometria analítica da recta no plano” da 11ª Classe. Com a figura 8b) podem ser feitos exercícios do tipo:

1. Com que figura se parece a imagem da figura 8 b)?

Resposta: Plano horizontal que é um plano estabelecido do ponto mais baixo da margem orbitária ao ponto mais alto da margem.

2. Escreva a sua equação geral.

Resposta: $Ax + By + Cz + D = 0$ equação geral do plano.

Ainda nesta parte preparatória da construção de uma palhota, destaca-se a demarcação que define o seu formato. A demarcação da palhota envolve os traçados de circunferência e de polígono, que servem de base para a construção da palhota de formato circular e rectangular, respectivamente.

Entretanto, para a construção da palhota de formato circular, recorreu-se a uma técnica bastante usada pelos jardineiros, designada pelos construtores, *kuthepa* [medir usando o *tape* (fita métrica) do inglês], que consiste em amarrar dois pauzinhos nas extremidades de um fio, espetando-se um deles no centro da futura palhota (que também coincide com o futuro cume do tecto – designado *d’enga*), estica-se o fio e com o outro pauzinho são marcados os limites da paliçada⁴². Esta técnica é usada para outras finalidades em outras partes, como na Ilha de Moçambique, descoberta por CHERINDA (1981), no seu estudo “*secando peixe; descobrir a circunferência*”.

O procedimento em epígrafe remete ao conceito matemático de circunferência, que é a trajectória descrita pelo pauzinho e ao conceito de círculo, que constitui todo o interior da circunferência descrita. Ao mesmo tempo, visualizam-se os elementos destas duas figuras geométricas no comprimento do fio que determina o raio da circunferência em causa, e seu

⁴² Cercado feito com estacas que se fixam na terra ao lado umas das outras.

centro que é o local onde se espeta o pauzinho tomado como fixo no centro da futura palhota. A técnica usada pelos construtores fundamenta a teoria de a circunferência ser a única figura plana que pode ser rodada em torno de um ponto sem modificar sua posição aparente.

No caso da palhota de formato rectangular, o procedimento foi diferente. Nesta, os construtores usam uma técnica descrita na obra “*Teoremas famosos da Geometria*” de Paulus Gerdes e Marcos Cherinda, publicada em 1991. A referida técnica consiste em tomar 2 paus longos de igual comprimento (no caso foi de 4m) e juntar a estes outros 2 mais pequenos que os primeiros (de 3m), colocá-los no chão de maneira a formarem um quadrilátero fechado, obtendo um paralelogramo, traçado sobre os paus. As perguntas que se colocam aqui são:

Como os construtores certificam que a demarcação do rectângulo foi correcta? Para verificar a perfeição, ajusta-se a figura até que as diagonais; medidas por uma corda, fiquem com comprimentos iguais. Neste procedimento, os construtores usam de forma implícita um teorema, que diz serem iguais as diagonais de um rectângulo.

No ESG, os conceitos de circunferência e círculo evocados no procedimento anterior da construção são leccionados na Unidade Temática “Circunferência e Círculo: Seus Elementos” na 8ª classe e o de rectângulo na Unidade Temática “Espaço e Forma” na 4ª e 5ª Classes do Ensino Básico.

Exercícios sobre estes conteúdos podem ser vários e já foram bastante explorados por diferentes ocasiões e autores, como, por exemplo, no livro “Eu gosto de Matemática” do INDE (1984b). Outros da mesma natureza podem ser do tipo:

1. Meça o raio e o diâmetro do círculo da base da palhota circular.
 - a) Calcule o seu perímetro.
 - b) Determine a área da base da palhota.
2. Meça o comprimento e a largura da base da palhota rectangular.
 - c) Com base nos dados encontrados em 2., calcule o perímetro da base da palhota.
 - a) Determine a área da base da palhota rectangular.
3. Compare as áreas das bases das duas palhotas.

5.4. Levantamento das paredes

Depois de concluída a fase de nivelamento e demarcação das palhotas, seguem-se a paliçada, das *laca-lacas* e do caniço para a feitura das paredes. As paredes podem ser uma estrutura de caniço ou de alvenaria e são usadas para fechar o espaço. Elas são formadas por uma intersecção de linhas nas posições vertical e horizontal.

Na parede de caniço (que é a escolhida para este trabalho), como é feita a paliçada e qual deve ser a distância entre as estacas? Na feitura da paliçada os construtores preocupam-se em garantir que duas estacas, por exemplo A e B, se separem por uma distância que é igual à que separa B e C e assim sucessivamente (a 80cm uma da outra). As distâncias aconselháveis para separar duas estacas variam de 80 a 120cm. Acima deste intervalo não se aconselha, pelo facto de tornar as paredes fragilizadas. Sublinha-se que quanto mais próximas as estacas estiverem, mais consistente será a palhota.

A paliçada é formada por rectas na posição vertical (as estacas) por forma a suportar a estrutura de cobertura da palhota. Para garantir que seja mesma a distância entre as estacas, os construtores usam um caniço para medir a distância entre elas nas partes inferior e superior e o nível para garantir a sua verticalidade. Nesta etapa, encontra-se o conceito “etno” de *m'pimo*, o mesmo que distância entre pontos, ou seja, uma medida positiva e com a propriedade de ser a mesma de um ao outro ponto e vice-versa. Ao mesmo tempo, a posição de implantação das estacas se parece com o conceito de rectas não concorrentes (paralelismo entre as rectas) como mostra a figura 9.

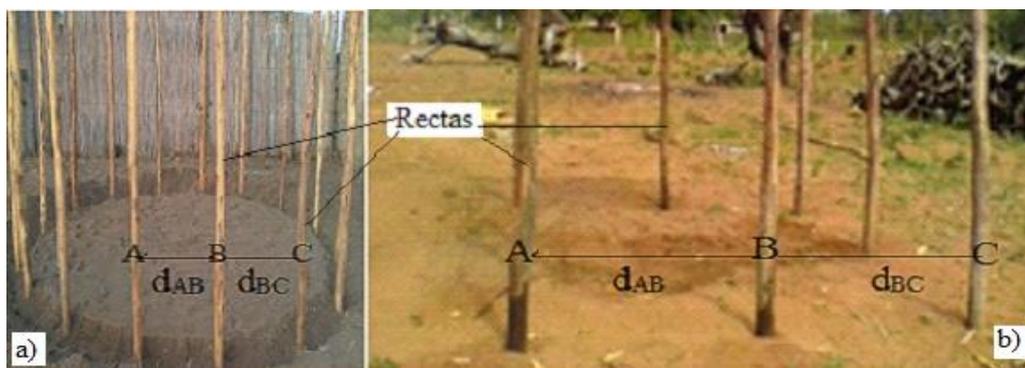


Fig 9: *M'pimo* (Distância entre pontos na paliçada das palhotas circular A e rectangular B)

No ESG, os conteúdos de paralelismo e perpendicularidade são leccionados na Unidade Temática “Geometria Analítica no Plano” na 11^a classe. Alguns dos objectivos a serem alcançados nesta etapa de construção são:

- Interpretar a condição de paralelismo e de perpendicularidade de duas rectas em função dos seus respectivos declives;
- Determinar os pontos de intersecção de duas rectas.

Ainda na mesma Unidade Temática, encontra-se o conceito de distância entre pontos envolvidos. Nesta fase de construção, os conteúdos são leccionados na 11^a classe na Unidade

Temática Geometria Analítica no plano. Neste caso, alguns dos objectivos a serem alcançados nesta etapa de construção são:

- Calcular a distância entre dois pontos e entre um ponto e uma recta;
- Determinar o declive de uma recta e o ponto médio de um segmento.

Um exercício sobre estes conteúdos pode ser: determine a distância entre as estacas representadas pelas letras A e B e entre as estacas B e C e compare os resultados.

O que precede a colocação do caniço nas paredes? Implantadas as estacas, segue o momento de cruzá-las com as *laca-lacas* para garantir a segurança do caniço das paredes. *Kubetsa* refere-se ao procedimento “etno” de amarrar as *laca-lacas* na paliçada. As *laca-lacas*, ou rectas na posição horizontal, são fixadas nas estacas pelas cordas ou arames, formando nós e, posteriormente, a parede é revestida de caniço posicionado na vertical.

O processo “etno” de *Kubhetsa* obedece quase aos mesmos procedimentos da paliçada no que concerne à forma de garantir o paralelismo das *laca-lacas*. A distância entre uma *laca-laca* e outra é de 50cm, acima deste intervalo não é aconselhável pela mesma razão da distância entre as estacas. Matematicamente, as *laca-lacas* amarradas formam linhas curvas fechadas (circunferências) e abertas (arcos); o espaço entre duas estacas e duas *laca-lacas* dá origem a quadriláteros (rectângulos), uma vez que o cruzamento de uma estaca com a *laca-laca* acontece em um e um só ponto em comum. Nesta etapa, visualiza-se o conceito matemático de rectas concorrentes (perpendicularidade das rectas). Garantida a perpendicularidade entre uma estaca e uma *laca-laca* e a intersecção feita em único ponto, pode-se afirmar que as rectas consideradas formam um ângulo de 90° (figura 10A).

No ESG, os conteúdos de ângulos envolvidos nesta etapa da construção são leccionados na Unidade Temática “Trigonometria” na 8ª classe. Alguns dos objectivos a serem alcançados nesta etapa de construção são:

- Determinar as razões trigonométricas de ângulos especiais: 0° , 30° , 45° , 60° e 90° ;
- Representar um ângulo qualquer num círculo trigonométrico;
- Converter a medida de um ângulo de graus em radianos e vice-versa.

Como é colocado o caniço nas paredes? Depois de feita a paliçada e cruzadas as estacas com as *laca-lacas*, a parede é revestida de caniço posicionado na vertical, assegurado por várias outras *laca-lacas* encontradas do lado de fora e unidas às primeiras através de arames que as

asseguram. O caniço aparenta pequenos rectângulos que têm como comprimento e largura as duas estacas e as duas *laca-lacas* consecutivas (figura 10B).

O conceito “etno” encontrado neste estágio é, em xichangana, *khumbi*. No que tange aos conceitos matemáticos, encontra-se a vedação da parede que é um processo de traçado de rectas consecutivas paralelas na posição vertical.

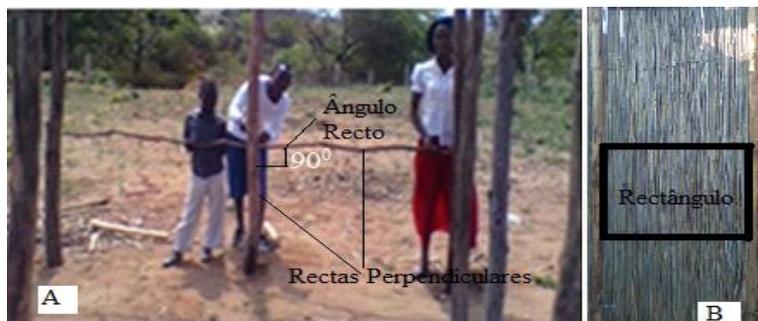


Fig.10: Levantamento das paredes das palhotas

O facto de a palhota circular conter a base também circular e a argola que une todas as estacas por cima levou a conclusão de que o seu interior tem uma configuração de um cilindro oco, ou seja, as paredes do interior da palhota formam um sólido limitado por dois círculos congruentes, situados em planos paralelos (a base e o arco da palhota circular), e por uma superfície curva que pode ser planificada (as suas paredes).

Em relação ao interior da palhota rectangular, que possui uma base rectangular e a estrutura que une todas as estacas, na parte superior, conclui-se que a parede tem uma configuração de um cubo também oco, pois possui as seis faces rectangulares, nomeadamente, a base, as quatro paredes laterais e o plano superior (o oposto a base).

No ESG, os conteúdos de cilindro e de cubo envolvidos na fase acima são leccionados na Unidade Temática “Cálculo de áreas e de volumes dos sólidos geométricos”, concretamente no conceito de sólidos de revolução (cilindro, cone, esfera) na 9ª classe. Alguns dos objectivos a serem alcançados nesta etapa de construção são:

- Identificar e caracterizar cilindros, cones e esferas;
- Calcular áreas e volumes de cilindros, cones e esferas;
- Resolver problemas práticos da vida que envolvem cálculo de áreas e volumes de dos sólidos geométricos.

5.5. Preparação do tecto e cobertura

Como é feita a preparação do tecto e da cobertura das palhotas? Para garantir uma cobertura segura das palhotas, começa-se por unir todas as estacas por *laca-lacas* formando uma argola que serve para assegurar o tecto. O tecto das palhotas tem a forma cónica. A configuração preparatória do tecto é uma junção de dois cones: o maior que recebe a cobertura e o menor que é uma pequena estrutura de madeira (ou estaca muito mais grossa) da qual se pregam estacas mais finas que as da paliçada e ligadas à argola feita por cima da paliçada.

O conceito “etno” encontrado nesta etapa é, em xichangana, *d’enga* e matematicamente evidenciam-se os triângulos feitos pelas estacas finas (rectas na posição oblíqua) que, como já se disse, partem do cone menor para a argola feita sobre a paliçada. As referidas estacas finas fazem intersecções com várias circunferências concêntricas sendo a de menor raio no topo (ápex) e a de maior raio na base do cone, formando trapézios e triângulos isósceles, como mostra a figura 11.

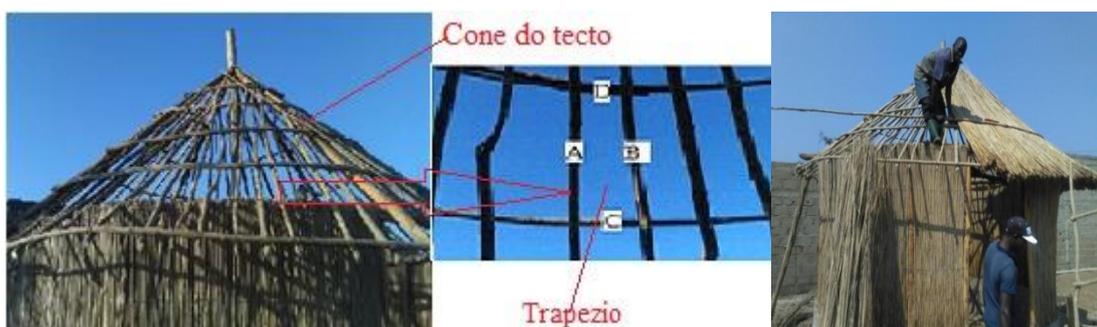


Fig.11: *D’enga* (O tecto e a cobertura)

Quando se cruzam com as *laca-lacas*, as estacas formam ângulos agudos e obtusos. Os lados A e B dos trapézios formados são iguais contrariamente a C que é menor que D (figura 11). A cobertura do tecto é feita de capim tecido. Este é o conceito “etno” *ku fulela*. Os conceitos matemáticos aqui visíveis são as hélices cónicas criadas pelo enrolamento dos molhos de capim ou de caniço. A configuração final do tecto é uma junção de dois cones ou cone - cilindro. O segundo cone ou cilindro faz parte de *xichungwa*.

No ESG, os conteúdos de cone, triângulos e trapézios envolvidos na fase acima são leccionados na Unidade Temática “Quadriláteros” na 10^a classe. Alguns dos objectivos a serem alcançados nesta etapa de construção são:

- Definir trapézio, paralelogramo, rectângulo, losango e quadrado;
- Construir trapézio, paralelogramo, rectângulo, losango e quadrado;
- Investigar as propriedades do trapézio, paralelogramo, rectângulo, losango e quadrado.

Conclusão

Deste estudo, conclui-se que a configuração final de uma palhota resulta na junção de vários elementos geométricos que fazem parte de diferentes Unidades Temáticas dos Programas da Disciplina de Matemática, pelo que a prática de construção de palhotas nas comunidades de Xai-Xai, concretamente em Muhetane, quando usada para exemplificar conceitos científicos no contexto de ensino, pode incentivar o gosto pela aprendizagem da disciplina de Matemática escolar e a consequente retenção de conceitos básicos pelos alunos.

Conclui-se, ainda, que a partir do processo de construção de palhotas torna-se fácil interagir a Ciência, a Tecnologia, a Sociedade, a Educação e a etnomatemática. Porém, vários aspectos “etno” das fases da construção não têm designação em xichangana, para se referir a eles tem que ser feita uma tradução, mas contêm muitos conceitos matemáticos. Com o exercício feito foram ganhos mais subsídios para a construção de pequenas palhotas que se podem usar para abrigar animais de estimação, tais como cães, gatos, galinhas e outros.

Desta forma, notou-se a facilidade existente de o aluno aliar a teoria que aprende na disciplina de Matemática na escola com a prática da construção de palhotas nas comunidades de Xai-Xai, na medida em que muitos conceitos matemáticos ficaram solidificados com a repetição feita durante as aulas escolares e durante a construção das palhotas.

O trabalho realizado realçou, também, a necessidade de se dar maior importância à superação de um ensino baseado em meras repetições (por parte dos alunos) no ensino das leis que regem os conceitos matemáticos. É importante salientar que este tipo de abordagem não deve ser sinónimo de afastamento do professor em sala de aulas, pois este não deixa de ser o mediador do processo de ensino-aprendizagem por forma a torna-lo facilitado. Cabe, porém, ao aluno estabelecer conexões entre o conhecimento adquirido na sala de aulas e o reactivado (ou reforçado) no contexto de ligação com o seu quotidiano ou da sua comunidade.

No estudo, mostrou-se, ademais, necessário esclarecer que as reflexões feitas na análise dos conceitos matemáticos envolvidos na construção de palhotas são apenas mecanismos de identificar e explicar os conceitos, pois na verdade eles não são tal e qual foram identificados nas obras. A título de exemplo, algumas das figuras identificadas foram analisadas como se fossem espaciais quando eram planas e/ou vice-versa.

Referências bibliográficas

- ACHER, M. *Ethnomathematics*. Brooke & Cole, 1991.
- BORDENAVE, J. D. & PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino aprendizagem*. 20. ed. Editora Brazil Vozes, 2001.
- BRIDGSTOCK, M., et al., *Science, technology and society: an introduction*. Australia, Cambridge University Press, 1998.
- D'AMBROSIO, U. *Etnomatemática. Arte ou Técnica de Explicar e Conhecer*. São Paulo, Ed. Actual, 1990.
- _____. *Educação Matemática: Da Teoria à Prática*, 4ª ed. Campinas, Editora Papirus, 1999.
- _____. *Etnomatemática – Elo entre as Tradições e a Modernidade*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2001.
- Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013, <http://www.priberam.pt/dlpo/palhotas> [consultado em 19-02-2015].
- _____. e CHERINDA, Marcos. *Teoremas famosos da Geometria*. Maputo/Beira, ISP, 1991.
- INE. *Dados do Censo Geral da População e Habitação de 2007*. Maputo, INE.
- KNIJNIK, Gelsa. *Exclusão e Resistência: Educação Matemática e Legitimidade Cultural*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 1993.
- SALEMA, Álvaro, et al. *Dicionário Enciclopédico Alfa*. Lisboa, Alfa Publicações, 1992.
- YAGER, Robert E. *Science, technology, society: a major trend in science education*. In: *Enesco. New trends in integrated science teaching*. Bélgica, UNESCO, p.44-48, 1990.
- WENGER, H. L. *Examples and results of teaching middle school mathematics from an Ethnomathematical Perspective*, in *First International Congress of Ethnomathematics*, Granadá, Anais, 1998.

A Modernidade para Foucault

Kelin Valeirão⁴³

Haveria que levar a cabo a genealogia, não tanto da noção de Modernidade, mas da Modernidade como questão...O que se chama Pós-Modernidade? Não estou a par (Foucault).

Resumo

Este artigo tem como principal motivação reapresentar Foucault como um pensador do presente ao se mostrar profundamente inquietado com as questões relativas ao seu hoje e se entregar a penetrar a genealogia dos principais temas do homem ocidental, traçando minuciosamente as práticas sociais em sua descontinuidade histórica. Assim, restrinjo-me a: i) dar algumas indicações sobre a relação que Foucault estabelece com o projeto moderno e indago sua ligação com Kant a partir de alguns de seus últimos textos, nos quais Foucault propõe uma ontologia do presente; ii) aprofundar o termo “Modernidade”, a partir de cinco sentidos. Os dois primeiros concernem à Modernidade vista como um período histórico, os dois outros sentidos do termo “Modernidade” têm a ver com o trabalho histórico-filosófico de Foucault e o quinto sentido que se pode atribuir ao termo “Modernidade” não tem a ver nem com uma época nem com uma caracterização, mas com uma atitude.

Palavras-chave: Michel Foucault, Modernidade, Atitude.

Abstract

This paper aims to reintroduce Foucault as a thinker of the present who was deeply worried about issues concerning his day as well as make an analysis of the genealogy of the main themes of the western man, outlining social practices in their historical discontinuity in detail. Thus, the study is limited to: i) pointing out some of the relations established by Foucault with the modern project and question Foucault's connections with Kant in some of his later texts, in which he proposes an ontology of the present; ii) deepening the term "Modernity" based on five meanings. The first two meanings concern Modernity seen as a historical period; two other meanings of "Modernity" have to do with Foucault's historical-philosophical work and the fifth meaning that can be attributed to "Modernity" has nothing to do either with a period of time or with characterization, but rather with attitude.

Keywords: Michel Foucault, Modernity, Attitude.

Introdução

O próprio Foucault, sob o pseudônimo de Maurice Florence, escreve uma breve autobiografia e, em 1984, assina o verbete intitulado *Michel Foucault* para o *Dictionnaire des Philosophes*, editado pela PUF sob a direção de Denis Huisman. Neste verbete, Foucault descreve seu pensamento como inscrito na descendência da filosofia crítica kantiana e especifica sua prática na filosofia crítica.

⁴³ Doutora em Educação e Professora do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pelotas.

Ao que parece, quando Foucault escreve o verbete, procura reafirmar o projeto moderno reivindicando também para si a herança kantiana, conhecida como primeiro projeto da Modernidade. No entanto, a teorização que Foucault traz é distinta das teorias apresentadas por supostos autores que seguem a filosofia kantiana, buscando uma verdade universal.

Por “uma história crítica do pensamento”, Foucault reivindica algo distinto da universalidade de valores e normas proposta por Kant, personificada na esfera pública e nas instituições do Estado de direito. Foucault, ao contrário, rejeita essa ideia e faz uma crítica ao Estado Moderno, principalmente em seus cursos sobre a biopolítica e a razão de Estado⁴⁴. Desta forma, talvez seja interessante pensar que leitura Foucault faz de Kant, para buscar entender qual o sentido desta filiação.

1. Modernidade em cinco sentidos

Ao mapear o que Foucault entende pelo termo “Modernidade”, de acordo com Castro (2009), encontramos cinco sentidos. Os dois primeiros concernem à Modernidade vista como um período histórico. Se levarmos em consideração *Historie de la folie*, *Les mots et les choses* ou *Surveiller et punir*, a Modernidade como período histórico começa no final do século XVIII e estende-se até nós. Os dois outros sentidos do termo “Modernidade” têm a ver com o trabalho histórico-filosófico de Foucault. Até a publicação dos dois últimos volumes de *Historie de la sexualité* (1984), os livros de Foucault tinham como campo de trabalho a época clássica e a Modernidade. Conforme exemplos:

1.1 *Historie de la folie* ainda que comece com a história da loucura no Renascimento, está principalmente dedicada aos séculos XVII e XVIII.

1.2 *Les mots et les choses* também começa com o Renascimento, mas se trata de uma descrição das *epistemes* da Era Clássica (Séc. XVII e XVIII) e Moderna (Séc. XIX e XX).

1.3 *Surveiller et punir* ocupa-se da história da tecnologia do castigo, a partir do final do século XVIII.

A partir de *Surveiller et punir* e de *La volonté de savoir*, encontramos outra caracterização da Modernidade, com base nas formas de exercício do poder. Aqui, Modernidade é equivalente à época da normalização, ou seja, à época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações. A Modernidade é, definitivamente, a época do biopoder. Ainda que falando muito estritamente, a Modernidade como época do homem e a

⁴⁴ Aqui, remeto-me aos cursos ministrados no Collège de France, respectivamente, *Segurança, Território e População* (1977-1978) e *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979).

Modernidade como normalização correspondam às formas de saber e às formas de exercício do poder nos séculos XIX e XX, no entanto, existe uma diferença importante na datação histórica desses dois sentidos do termo “Modernidade”, a saber: em *Les mots et les choses*, a passagem da época clássica à Modernidade é pensada como ruptura, como corte mais ou menos abrupto. O homem é uma invenção da Modernidade. Já em *Surveiller et punir*, no entanto, a formação da disciplina e da biopolítica remontam à época clássica. A passagem é mais da ordem da transformação do que da ruptura.

No que tange ao quinto sentido que podemos atribuir ao termo “Modernidade” não tem a ver nem com uma época nem com uma caracterização, mas com uma atitude. Esse sentido aparece nos dois artigos escritos por ocasião do bicentenário da célebre resposta de Kant à questão: Que é o Iluminismo? Foucault vê a Modernidade muito mais da ordem da atitude, do que propriamente um período histórico, ou uma época. Mas, enfim, o que é atitude? Por atitude Foucault quer dizer um modo de relação a respeito da atualidade, uma eleição voluntária que alguns fazem, enfim, uma maneira de pensar e de sentir, e também uma maneira de agir e de se conduzir que, ao mesmo tempo, marca um pertencimento e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, o que os gregos chamavam de *éthos*.

2. Foucault e o Projeto Moderno

Gostaria de introduzir este ensaio trazendo a reflexão: qual é o interesse de Foucault pela filosofia de Kant? Talvez porque Kant fundou a antropologia como analítica da finitude quando encontrou os limites do cogito cartesiano na finitude humana? Na verdade, estas questões não buscam respostas. As respostas aqui são o que menos interessa. O importante é que, com Kant, a crítica à metafísica tradicional constitui o limiar de nossa modernidade, uma vez que, antes do kantismo, a filosofia colocava a questão do homem a partir do pensamento do infinito e da verdade como valor absoluto. Não havia o questionamento sobre os limites do próprio conhecimento porque o conhecimento era considerado um dado prévio ao ato de conhecer.

Na filosofia de Kant, o conhecimento é problematizado a partir das faculdades humanas (sensibilidade, entendimento e razão), colocando naturalmente a questão dos limites do conhecimento, assim como, o conhecimento racional da realidade em si se torna impossível. Assim, ao fundamentar a possibilidade do conhecimento na finitude humana, Kant rompe com a tradição metafísica e inaugura o pensamento moderno. No entanto, Foucault defende que Kant substituiu o conhecimento absoluto da metafísica clássica pelo novo absoluto: o sujeito transcendental.

Para pensar acerca desta questão, voltemos à filosofia de Foucault. Desde o início de sua obra até seus últimos textos, o fundamento kantiano está presente. Da *introdução* à tradução da *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, de Kant, até o último curso sobre a *parresía* na Grécia Antiga, funciona como um fio condutor subterrâneo para compreender o itinerário de seu pensamento. Em sua tese de doutoramento, defendida em 1961, Foucault apresenta duas obras bastante distintas: a tese principal – *Folie et déraison. Histoire de la folie à l'âge classique* – e a tese complementar – *Kant: Antropologia*.

Enquanto a tese principal foi longamente vangloriada, considerada original e digna de uma medalha de bronze⁴⁵, a tese complementar foi considerada sob dois aspectos. O primeiro é analisado pelo professor Hyppolite: “uma introdução histórica que é o esboço de um livro sobre antropologia, mais inspirada por Nietzsche que por Kant” e, num segundo momento, o professor Gandillac sugere que Foucault apresente uma obra realmente crítica do texto de Kant. Afirma: “a tradução do texto de Kant, que, reduzida ao papel de pretexto, deveria ser revisada” (Eribon, 1990, p.122).

A tese complementar constitui-se de uma *introdução* à obra de Kant, *Antropologia de um ponto de vista pragmático*, escrita em 1798, a *tradução* e as *notas*. Em 1964, foi publicada a tradução até então inédita em francês, estranhamente sem a introdução. Essa *introdução* é fundamental para entendermos o papel da crítica kantiana na formulação da arqueologia. Foucault analisou as diversas versões da antropologia de Kant, associando-as à elaboração das três críticas kantianas e defendeu que as três grandes questões: “O que posso saber?”, “O que devo fazer?” e “O que me é lícito esperar?” estão relacionadas a uma quarta: “O que é o homem?”.

Foucault conclui que esta última é o seu complemento necessário. Porém, desta maneira, a filosofia crítica é enclausurada no círculo formado pela analítica da finitude, pois o fundamento último da crítica é ele próprio empírico, logo, não crítico. Neste sentido, constitui-se no interior do pensamento kantiano uma tensão não resolvida, entre crítica e antropologia, tensão entre a necessidade de criticar todo conteúdo de conhecimento, remetendo-o à universalidade do sujeito transcendental e a necessidade oposta de fundamentar a crítica numa antropologia empírica, no que é o homem em sua essência.

⁴⁵ Todos os anos eram concedidas pelo CNRS: uma medalha de ouro ao conjunto de melhor obra; de prata aos trabalhos posteriores à tese e uma medalha de bronze às 24 melhores teses desenvolvidas em todas as áreas do saber.

Dando um salto temporal, mais de vinte anos depois da *introdução* à tradução da *Antropologia de um ponto de vista pragmático* de Kant, no texto *O que é o iluminismo?*⁴⁶, um comentário acerca dos opúsculos de Kant sobre a filosofia da história, Foucault esclarece que, com este texto sobre a *Aufklärung*, pela primeira vez a filosofia problematiza sua própria atualidade discursiva. Foucault retoma a questão da filosofia crítica kantiana, ressaltando a ligação estreita entre Kant e a modernidade, destacando a permanência desde Kant da obrigação da crítica:

A questão que me parece surgir pela primeira vez neste texto de Kant, é a questão do presente, a questão da atualidade: o que é que acontece hoje? O que acontece agora? [...] Em resumo, parece-me que se viu aparecer no texto de Kant a questão do presente como acontecimento filosófico ao qual pertence o filósofo que fala (Foucault, 1994, p.3).

Foucault acredita que o problema central da filosofia moderna é a *Aufklärung*. E coloca a questão: o que é a filosofia moderna? Defendendo que “a filosofia moderna é a que tenta responder à questão lançada, há dois séculos, com tanta imprudência: *Was ist Aufklärung?*” (Foucault, 2005a, p.335). Mas afinal, o que Kant quer dizer com a expressão *Aufklärung*.

Para Foucault, Kant define a *Aufklärung* pelo negativo, como uma saída ou uma solução. A *Aufklärung* constitui-se num processo que nos libertaria do estado de “menoridade”⁴⁷. Ela é “definida pela modificação da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão” (Foucault, 2005a, p.337). Aqui é importante salientar que a saída apresentada por Kant é bastante ambígua, pois caracteriza-se, por um lado, como “um fato, um processo em vias de se desenrolar”, mas também como “uma tarefa e uma obrigação” (Foucault, 2005a, p.338).

O filósofo francês defende que Kant está vinculado à modernidade porque foi o primeiro pensador a analisar filosoficamente um acontecimento histórico, a pôr o presente em questão, quando se perguntou, em seu famoso texto de 1784, acerca da “questão de seu pertencimento a uma comunidade humana em geral, mas o seu pertencimento a um certo ‘nós’, a um nós que se relacione com um conjunto cultural característico de sua própria atualidade” (Foucault, 1994, p.3). A interrogação filosófica inaugurada por Kant problematiza a relação entre a historicidade do sujeito, o presente em que vive, e a constituição de si mesmo como sujeito autônomo, como sujeito de seu próprio esclarecimento. Neste sentido:

⁴⁶ No nome original *Qu'est-ce que les Lumières?*, publicado na Magazine Littéraire, n. 207, maio de 1984, p. 35-39. Este texto foi retirado do curso de 5 de janeiro de 1983, no Collège de France.

⁴⁷ Segundo Foucault, por “menoridade” Kant entende “um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão” (Foucault, 2005a, p. 337).

É este nós que está a caminho de tornar-se para o filósofo o objeto de sua própria reflexão; e por isso mesmo se afirma a impossibilidade de fazer a economia da interrogação para o filósofo acerca de seu pertencimento singular a esse nós. Tudo isso, a filosofia como problematização de uma atualidade e como interrogação para o filósofo dessa atualidade da qual faz parte e em relação à qual tem que se situar, poderia caracterizar a filosofia como discurso da modernidade e sobre a modernidade. (Foucault, 1994, p.3-4).

Foucault coloca-se como herdeiro desta modernidade e, portanto, do projeto do esclarecimento. Contudo, Foucault reitera seu ponto de vista próprio, afirmando que “existe na filosofia moderna e contemporânea um outro tipo de questão, um outro modo de interrogação crítica: é esta que se viu nascer justamente na questão da *Aufklärung* ou no texto sobre a revolução” (Foucault, 1994, p.12-13). E acrescenta:

Não se trata de uma analítica da verdade, consistiria em algo que se poderia chamar de analítica do presente, uma ontologia de nós mesmos e, me parece que a escolha filosófica na qual nos encontramos confrontados atualmente é a seguinte: pode-se optar por uma filosofia crítica que se apresenta como uma filosofia analítica da verdade em geral, ou bem se pode optar por um pensamento crítico que toma a forma de uma ontologia de nós mesmos, de uma ontologia da atualidade, é esta forma de filosofia que de Hegel à Escola de Frankfurt, passando por Nietzsche e Max Weber, fundou uma forma de reflexão na qual tenho tentado trabalhar (Foucault, 1994, p. 13).

Para Foucault, o corte epistemológico instituído com a crítica kantiana não pode ser efetivamente superado porque a modernidade não é pensada como uma época, cujo fim poderia ser decretado, mas como uma atitude que, como tal, não tem época. A filosofia crítica tem a obrigação ética de reatualizar permanentemente a crítica como atitude, instituindo novas rupturas.

A tarefa específica da filosofia crítica seria a reflexão sobre os limites, mas a noção foucaultiana de limite rompe com a perspectiva transcendental e normativa de Kant. Enquanto em Kant os limites são entendidos como a fronteira intransponível do conhecimento, que não poderia ser ultrapassada sob risco de ir além das prerrogativas legítimas da razão humana, Foucault pensa o limite como a transgressão necessária, como destruição de falsas evidências e rompimento radical com hábitos instituídos de pensamento.

A noção de limite, portanto, é vista por Foucault de forma oposta à da filosofia transcendental de Kant. Foucault põe de cabeça para baixo a crítica kantiana ao renunciar ao sujeito transcendental, substituindo as condições formais de possibilidade da experiência por condições históricas de possibilidade. Assim, poderíamos dizer que Foucault faz a crítica

caminhar do universalismo para o relativismo, do formalismo para o historicismo, inventando “uma filosofia não de fundação, mas de risco” (Rajchman, 1987, p.106).

O objetivo de Foucault é criticar as racionalizações políticas, não dar as costas ao projeto moderno nem ir contra ele. Foucault pretende colocar em xeque a idéia iluminista. É somente tornando-se capaz de questionar seus próprios efeitos de poder e de reconhecer a mutualidade entre saber e poder, que a crítica poderá se tornar imanente e reflexiva. É por essa razão que a crítica é redefinida por Foucault como uma atitude e não como proposição de valores e normas universais.

Enquanto a crítica para Kant tem a função de conduzir o homem ao estado de *maioridade*, libertando-o das ilusões transcendentais que o aprisionam, a crítica empregada por Foucault, crítica genealógica, relança o empreendimento kantiano, introduzindo novos conceitos e métodos de investigação, a fim de operacionalizá-los para enfrentar os desafios de um presente em mutação. Neste sentido, o kantismo de Foucault constitui uma tentativa de síntese entre o formalismo das condições de possibilidade e um historicismo radical, de modo que a crítica se torne desmistificação e transgressão permanente, em vez de apenas legitimar o que já existe.

Penso que Foucault faça a crítica das políticas da verdade com Kant numa mão e Nietzsche na outra, procurando uma síntese entre os dois lados, se é que isso é possível. O kantismo de Foucault é um “kantismo para além de Kant”, se Foucault vê em Kant um filósofo que pensa sua época como tema filosófico. Não podemos esquecer que, enquanto Kant busca responder quem somos nós enquanto sujeitos esclarecidos, Foucault tenta justamente rejeitar o que somos:

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste ‘duplo constrangimento’ político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno (Foucault, 1995, p.239).

Foucault, com sua ontologia de nós mesmos, problematiza no sentido de que não somos esclarecidos, somos o conjunto de práticas e experiências. As práticas mudam e as experiências vão modificando os sujeitos. Desta forma, o homem definido por Kant desaparece, pois temos agora alguém que é o conjunto de suas práticas mutáveis. Não há alguém para sair da menoridade, mas que vive a partir de práticas sociais.

3. Foucault e a Ontologia do Presente

Foucault é um pensador que se interessa pelos fundamentos da racionalidade. Essa preocupação surge na filosofia do século XVIII. Nesse cenário, a questão: O que é a *Aufklärung*? “à qual Mendelssohn e, em seguida, Kant deram uma resposta” (Motta, 2005, p. XX) vai revelar a filosofia sob dois aspectos, a saber: a filosofia como “figura determinante de uma época” e a filosofia como “princípio de deciframento de toda sucessão histórica” (Motta, 2005, p. XX). Estes dois aspectos constituem a interrogação acerca do momento presente⁴⁸, uma vez que a história aparece como um dos maiores problemas filosóficos, do qual a filosofia não mais se separa.

Enquanto na Alemanha a questão da *Aufklärung* produz uma reflexão histórica e política sobre a sociedade, principalmente em torno da religião, da ética e da economia do Estado, na França, a herança do Iluminismo surge pela história das ciências a partir das discussões postas pelos positivistas (inicialmente Saint-Simon e Auguste Comte) acerca do cientificismo.

Foucault traz a questão das Luzes como uma dupla possibilidade de nos interrogarmos acerca da razão: como “uma forma de tomarmos consciência das possibilidades atuais da liberdade” e como uma interrogação sobre “os limites e poderes que usamos” (Motta, 2005, p. XXII). O filósofo francês aponta três questões, a saber: a razão, a revolução e as luzes; que abordam o movimento iluminista como fundamental para o plano da filosofia contemporânea. Segundo o autor:

O primeiro é a importância assumida pela racionalidade científica e técnica no desenvolvimento das forças produtivas e no jogo das decisões políticas. O segundo é a própria história de uma “revolução” cuja esperança havia sido conduzida, após o fim do século XVIII, por todo um racionalismo, ao qual se tem o direito de perguntar que participação ele pode ter tido nos efeitos de despotismo onde essa esperança foi perdida. O terceiro, enfim, é o movimento pelo qual se começou a perguntar, no Ocidente e ao Ocidente, que títulos sua cultura, sua ciência, sua organização social e, finalmente, sua própria racionalidade podiam deter para reivindicar uma validade universal: ela não é apenas uma miragem ligada a uma dominação e uma hegemonia política? (Foucault, 2005b, p.357)

A pergunta *Was ist Aufklärung?* é a problematização que orienta o diagnóstico da filosofia de Foucault numa ontologia do presente. Ao que parece, enquanto Kant pensa o seu presente a partir do conceito de *Aufklärung*, Foucault alicerça sua genealogia crítica através do conceito de governamentalidade. Portanto, o conceito cunhado por Foucault surge como uma

⁴⁸ Segundo Rajchman, “o ‘presente’ refere-se àquelas coisas que são constituídas em nossos procedimentos correntes de modo que não nos apercebemos que têm suas raízes no passado, e escrever uma ‘história’ desse presente é pôr a descoberto essa constituição e suas consequências” (Rajchman, 1987, p.53).

estratégia de poder voltada para governar, conduzir as condutas dos outros e a sua própria conduta.

A governamentalidade constitui-se numa ferramenta de pesquisa, numa lente que permite enxergar como operam os dispositivos de seguridade, um campo estratégico de relações de poder (dispositivo poder-saber). Podemos entendê-la como a articulação entre a dimensão política e a dimensão ética, pois, até 1979, o conceito aparece como uma estratégia para governar os outros (processo de governamentalização do Estado) e, nos anos 80, aparece como uma estratégia para governar a si mesmo.

O termo governamentalidade deriva da tradução da palavra de língua francesa *gouvernementalité*. Na aula de 1º de fevereiro de 1978, quarta aula do curso *Segurança, Território e População* ministrado no Collège de France (1977-1978), Foucault propõe três definições para a palavra governamentalidade, a saber:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por objetivo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (Foucault, 2008, p.143-144).

Ao longo da história do pensamento político e filosófico da humanidade, o poder sempre teve um destaque enquanto tema de reflexão e debate. Foucault propõe subverter a lógica de como o conceito de poder era até então pensado. Ao invés de perguntar: o que é o poder? o filósofo traz a tarefa crítica de nos questionar: como se exerce o poder? Assim, não faz mais sentido falar de “poder” no singular, mas como um campo de múltiplas “relações de poder”.

Não há uma sociedade sem relações de poder e Foucault propõe que estas relações de poder sejam entendidas como jogos estratégicos que buscam conduzir a conduta dos outros. Segundo Foucault:

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício de poder consiste em “conduzir

condutas” e em ordenar a probabilidade. O poder, no fundo, é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do “governo” (Foucault, 1995, p.243-244).

Entendido isso, talvez a ligação entre poder e governamentalidade se consolide a partir do conceito de “governo”. Para Foucault, governar “é estruturar o eventual campo de ação dos outros”. As relações de poder não são da ordem “da violência e da luta, nem do lado do contrato e da aliança voluntária (que não podem ser mais do que instrumentos); porém, do lado deste modo de ação singular – nem guerreiro nem jurídico – que é o governo” (Foucault, 1995, p.244).

Um pouco acerca desta questão, aponto a diferenciação proposta pelo professor Veiga-Neto acerca dos conceitos, a saber: governo e governoamento. Foucault faz uso destas palavras que em algumas línguas estrangeiras apresentam um significado diferenciado. Contudo, na língua portuguesa, não há esta diferenciação, sendo ambas sinônimas de “governo”. Assim, podemos entender a palavra associada à instituição do Estado (Governo do Município, Governo do Estado, Governo da República, dentre outros tantos) e ação de governar (uma cidade, uma escola, uma família, uma criança, dentre outras tantas possibilidades).

Este segundo sentido, ação de governar, significa práticas múltiplas, pois “[...] o que está grafado como ‘práticas de governo’ não são ações assumidas ou executadas por um staff que ocupa uma posição central no Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” e o professor Veiga Neto (2005, p.21) acrescenta: “soa bem mais claro falarmos aí em ‘práticas de governoamento’”. Já que “governo” está associado, de forma geral, a uma instituição centralizadora de poder (como, por exemplo, ao Estado). Desta forma, ao me referir à ação de governar, irei utilizar o termo governoamento para designar uma prática de governo que não está necessariamente vinculada à instituição estatal.

Acredito que seja importante retroceder na história e analisar o que Foucault está querendo dizer com a palavra “governo”, uma vez que o conceito foi-se constituindo de diferentes formas com o passar do tempo. Foucault apresenta a origem da modalidade pastoral do poder, trazendo todo o histórico do pastorado enquanto derivação do Oriente, especialmente da sociedade hebraica, e a forma como este é introduzido no Ocidente pelo cristianismo⁴⁹.

Foucault traz quatro características do poder pastoral, defendendo que este orienta para a salvação. Contudo, o poder pastoral não é uma invenção cristã, mas uma apropriação do

⁴⁹ Para Foucault, o cristianismo é um exemplo único na história. Trata-se do processo pelo qual uma comunidade religiosa se constituiu como Igreja, almejando governar a vida dos homens e conduzi-los à vida eterna e à salvação.

cristianismo que se foi transformando ao longo dos séculos III ao XVII no âmbito interno da instituição Igreja. Nas palavras do autor:

1. É uma forma de poder cujo objetivo final é assegurar a salvação individual no outro mundo.
2. O poder pastoral não é apenas uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação do rebanho. Portanto, é diferente do poder real que exige um sacrifício de seus súditos para salvar o trono.
3. É uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida.
4. Finalmente, essa forma de poder não pode ser exercida sem o conhecimento da mente das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazer-lhes revelar seus segredos mais íntimos. Implica um saber da consciência e a capacidade de dirigi-la. (Foucault, 1995, p.237).

No entanto, nos séculos XV e XVI, há uma crise geral do pastorado. A problemática acerca da “maneira de se governar, de conduzir e se conduzir, acompanha, no fim do feudalidade, o nascimento de novas formas de relações econômicas e sociais e as novas estruturas políticas”. E conclui:

Uma importante transformação nas ‘artes de governar’ começa a acontecer desde o final do século XVI até a primeira metade do século XVIII. Essa transformação está ligada à emergência da “razão de Estado”. Passa-se de uma arte de governar cujos princípios foram tomados de empréstimos às virtudes tradicionais (sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos) ou às habilidades comuns (prudência, decisões refletidas, etc.) a uma arte de governar cuja racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no Estado (Foucault, p. 1997, p.83-82).

Foucault aponta quatro características da evolução do pastorado – tecnologias de poder:

1. responsabilidade geral e individual sobre o rebanho;
2. garantir a obediência a sua vontade que é lei;
3. forma de conhecimento individualizado entre o pastor e o rebanho e,
4. a renúncia aos desejos do indivíduo.

Este quarto aspecto da evolução do pastorado é considerado pelo autor talvez o mais importante, já que “todas essas técnicas cristãs de exame, de confissão, de direção de consciência e de obediência têm um objetivo: levar os indivíduos a trabalhar por sua própria ‘mortificação’ neste mundo”; e o autor acrescenta:

Podemos dizer que o pastorado cristão introduziu um jogo que nem os gregos nem os hebreus haviam imaginado. Um estranho jogo cujos elementos são a vida, a morte, a verdade, a obediência, os indivíduos, a identidade; um jogo que parece não ter nenhuma relação com aquele da cidade que sobrevive através do sacrifício de seus cidadãos. Ao conseguir combinar estes dois jogos – o jogo da cidade e do cidadão e o jogo do pastor e do rebanho – no que chamamos os Estados modernos, nossas sociedades se revelam verdadeiramente demoníacas (Foucault, 2006, p.369-370).

Para o poder pastoral, o governo era algo distinto do sentido utilizado no poder governamental, ou seja, enquanto o primeiro apresentava uma racionalidade centrada no pastorado o segundo trazia uma racionalidade centrada na Razão de Estado. No entanto, é importante salientar que esta relação não é tão simples, pois o Estado moderno ocidental combina as técnicas de individualização aos processos de totalização, criando uma nova forma de poder pastoral. A citação que se segue, tanto longa quanto útil, traz algumas das características desta nova arte de governar:

1. Podemos observar uma mudança em seu objetivo. Já não se trata mais de uma questão de dirigir o povo para a salvação no outro mundo, mas, antes, assegurá-la neste mundo. E, neste contexto, a palavra salvação tem diversos significados: saúde, bem-estar (isto é, riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes.
2. Concomitantemente, houve um esforço da administração do poder pastoral. Às vezes, esta forma de poder era exercida pelo aparelho do Estado ou, pelo menos, por uma instituição pública como a polícia. (Não nos esqueçamos de que a força policial não foi inventada, no século XVIII, apenas para manter a lei e a ordem, nem para assistir os governos em sua luta contra o inimigo, mas para assegurar a manutenção, a higiene, a saúde e os padrões urbanos, considerados necessários para o artesanato e o comércio.).
3. Finalmente, a multiplicação dos objetivos e agentes do poder pastoral enfocava o desenvolvimento do saber sobre o homem em torno de dois pólos: um, globalizador e quantitativo, concernente à população; o outro, analítico, concernente ao indivíduo (Foucault, 1995, p.238).

Conclusão

Percebemos que, neste momento histórico, o poder pastoral, que por séculos esteve ligado à instituição religiosa, dissemina-se pela rede social, encontrando apoio em diversas instituições. No entendimento de Foucault, ao invés de dois poderes (pastoral e político) ligados e muitas vezes atuando como rivais, há “uma ‘tática’ individualizante que caracterizava uma série de poderes: da família, da medicina, da psiquiatria; da educação e dos empregadores” (Foucault, 1995, p.238). Assim, se no século XVIII ocorre o fim da era pastoral “em sua tipologia, em sua organização, em seu modo de funcionamento” (Foucault, 2008, p.197), não podemos esquecer que o poder pastoral continua atuando e talvez não nos libertaremos mais dele.

Após esta breve (re) apresentação de Foucault como um pensador do presente e sua relação com o “kantismo para além de Kant”, penso ser bastante produtivo pensarmos no neologismo “governamentalidade” não somente relacionado à matriz da razão política moderna, mas também com todo um histórico de como pouco a pouco o Ocidente foi-se governamentalizando. Assim, a governamentalidade pode ser entendida como uma categoria metodológica que permite nos

deslocar do estudo das instituições e nos interrogar acerca das tecnologias de poder: suas estratégias e táticas.

Referências bibliográficas

- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- ERIBON, Didier. *Michel Foucault, 1926-1984*. Trad. Hildegard Feist. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.
- FOUCAULT, M. *O que é o Iluminismo?* Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Brasília, UNB, 1994, p. 1-13. <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/iluminismo.html>. Acesso em: 25/11/2008, à 10h 31 min.
- _____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995, p. 231-249.
- _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Trad. Andrea Daher. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 1997.
- _____. O que são as Luzes? Ditos & Escritos, vol II – *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005a, p. 335-351.
- _____. A vida: a Experiência e a Ciência. Ditos & Escritos, vol II – *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005b, p. 352-366.
- _____. *Omnes et Singulatim: uma Crítica da Razão Política*. Ditos & Escritos, vol IV – *Estratégia, Poder-Saber*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2006, p. 355-385.
- _____. *Segurança, Território, População*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo, Martins Fontes, 2008.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é o iluminismo? IN: *A paz perpétua e outros opúsculos*. Trad. Artur Morão. São Paulo, Edições 70, 1990.
- MOTTA, Manoel Barros da. A questão do Iluminismo. IN: Ditos & Escritos, vol II – *Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2005, p. XX-XXII.

RAJCHMAN, John. *Foucault: A liberdade da Filosofia*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de governo... In: *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas* Rio de Janeiro, Dp&A editora, 2005, p. 13-34.

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.

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 envio 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. O tipo de letra, deve ser **Times New Roman**;
- c. A fonte deve ser 12;
- d. O espaçamento entre linhas deve ser 1,5;
- e. Devem ser usadas as seguintes margens:
 - Margem superior: 3 cm
 - Margem inferior: 2 cm

- Margem esquerda: 3
- Margem direita: 2 cm;

3. As referências bibliográficas devem ser apresentadas da seguinte forma:

- Apelido do autor;
- Nome do autor;
- Título do documento (em itálico);
- Edição (primeira edição não se coloca);
- Local de publicação;
- Editora;
- Ano de publicação.

Exemplos:

AUAREK, Wagner, NUNES, Célia e PAULA, Maria José. “Pesquisa e formação com professores: contribuições de estudos da narrativa”. In: SOUZA, João, DINIZ, Margareth e OLIVEIRA, Míria (orgs.). *Formação de professores (as) e condição docente*. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2014 (pp. 120-132).

DUARTE, Stela et al. *Progressão por ciclos de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança do paradigma de avaliação*. Maputo, INDE e Editora Educar-UP, 2012.

MACHAVA, Abílio. *A política e a prática da avaliação da aprendizagem no terceiro ciclo do Ensino Básico: um estudo de caso na Escola Primária Completa de Matola-Gare*. Dissertação de Mestrado em Formação de Formadores. Maputo, Universidade Pedagógica, 2014 (não publicado).

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. Maputo, Centro de Estudos Africanos, 1995.

NOTA, Juvêncio. " Algumas dificuldades práticas no trabalho com a sexualidade humana em sala de aulas nas escolas do ensino primário na cidade de Maputo-Moçambique". UDZIWI - Revista de Educação da UP, Nº 22, Junho de 2015 (pp. 4-21). In: <https://www.up.ac.mz/cepe>. Consultado em 14/02/2016.

SOARES, Wilson. “As memórias de um grupo de professores aposentados sobre suas formações e as práticas pedagógicas em Rondonópolis – MT”. Revista Interfaces Científicas – Educação Aracaju, V. 2, Nº 2, Fev 2014, (pp. 37-46). In: <http://periodicos.set.edu.br>. Consultado em 15/01/2016.