



UNIVERSIDADE ROVUMA

REVISTA CIENTÍFICA SUWELANI



Volume 3 – Número 1
Janeiro / Junho
2020

EdU
Editora & Imprensa Universitária



UNIVERSIDADE ROVUMA

REVISTA CIENTÍFICA SUWELANI

Volume 3 – Número 1
Janeiro / Junho
2020

Foco e Escopo

A revista *Suwelani* (termo *emakhuwa* que significa “saibam”), é uma revista de carácter multidisciplinar que agrega linhas de produção científica de diferentes áreas de conhecimento. Esta revista é editada pela Editora e Imprensa Universitária da Universidade Rovuma.

O principal objectivo da revista é prover à Universidade Rovuma de um instrumento que possibilite a divulgação e socialização do conhecimento produzido por meio de pesquisas e experiências diversas, em língua portuguesa, ao nível dos cursos de graduação e pós-graduação, incentivando, deste modo, a pesquisa e extensão universitária. A edição da revista *Suwelani* é semestral e a sua divulgação é em dois formatos: digital e impresso.

Ficha tecnica

Fundador e Editor:

Direcção de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula

Editores Científicos:

Mussa Abacar e Francisco Victor Gaita.

Coordenação Editorial:

Mussa Abacar

Revisão Científica:

Adelino Inácio Assane, André Mindoso, Arcénio Cuco, Feliciano José Pedro, Gildo Aliante, Julião Artur Mussa, Lázaro Gonçalves Cuinica, Maria Luísa Lopes Chicote Agibo, Rodolfo Bernardo Chissico, Rosario Sunde e Zainabo Viagem

Apoio Técnico:

Arfino Ichamo Aquimo

Número de Registo:

5/GABINFO-DEC/2016

Endereço para correspondência:

Universidade Rovuma – Nampula Caixa Postal: 544 Telefax: 26214638 - Telefone: 26911055 E-mail: revista.suwelani@unirovuma.ac.mz

Direitos Autorais

A revista *Suwelani* é detentora dos direitos autorais de todos os artigos nela publicados. A reprodução total ou parcial dos artigos desta revista em outras publicações, ou para qualquer outro fim, requer autorização, por escrito, do editor.

Índice

Artigo	Pág.
Editorial	5
Análise da perspectiva (inter) cultural em programas e manuais de ensino do francês língua estrangeira em moçambique	9
<i>Feliciano José Pedro</i>	
A determinação nos sintagmas nominais	25
<i>Floriano Fonseca Cherera</i>	
A preparação didáctico-metodológica dos professores primários para o ensino do português em moçambique: estudo de caso no ifp de nampula, 2017	37
<i>Feliciano José Pedro & Ermelinda Atanásio L. Mapasse</i>	
Hibridismo linguístico e cultural em <i>karingana ua karingana</i> de José Craveirinha	50
<i>Jamal Tesoura Assane</i>	
Concepções dos estudantes do ensino superior sobre cursos de ciências naturais, nas universidades de nampula	61
<i>Armando Raul Uacate Mualeite</i>	
Factores de satisfação académica entre estudantes de um curso de licenciatura na universidade católica de moçambique em nampula	73
<i>Gildo Aliante, Maria Natália Lopes Agostinho & Celso Carlos Lobo Sapeto</i>	
Seminário como estratégia de ensino e aprendizagem: percepções de docentes da universidade rovuma	90
<i>Jamal Tarzane Alberto & Machel Isac</i>	
Objectivos de aprendizagem do ensino secundário em escolas moçambicanas, na percepção de professores e encarregados de educação	104
<i>António dos Santos João</i>	
A teoria da aprendizagem centrada na pessoa de Rogers e o contexto educativo moçambicano	118
<i>Elias Ricardo Fundice</i>	

Este volume, o primeiro do ano 2020, é composto por dez artigos. Nele estão reunidos dez contribuições científicas de autores nacionais, as quais sintetizamos:

No primeiro artigo, “Análise da perspectiva (inter) cultural em programas e manuais de ensino do francês língua estrangeira em Moçambique”, Feliciano José Pedro analisa os programas e três manuais de ensino de Francês Língua Estrangeira em Moçambique com o objectivo de se estudar os mecanismos de integração da componente (inter)cultural e de referenciação da alteridade que há mais de quarenta anos têm alimentado vários debates no campo da didáctica de línguas onde se afiguram como noções obrigatórias e indiscutíveis. Com recurso aos métodos de análise documental e de análise de conteúdo, combinadas com a proposta de análise da cultura em manuais de Zarate (1993), identificou tendências de valorização da cultura moçambicana e de omissão de diferenças culturais, contrariando o princípio basilar da educação intercultural em línguas, que pressupõe a exposição do aluno à alteridade, tendo em vista a tomada de

consciência da sua própria identidade e da relatividade dos factos culturais.

O propósito do texto “A determinação nos sintagmas nominais”, de Floriano Fonseca Cherera, foi demonstrar que, nesses sintagmas, ocorrem dois determinantes em simultâneo que são contraditórios e que actuam de forma recíproca, sendo um morfossintáctico, o nome, por ser o núcleo do sintagma, e outro semântico que são os determinantes convencionados. Com base em algumas gramáticas e dicionários actuais, o autor fez uma análise comparativa das abordagens antagónicas da noção e função de determinante tendo constatado a cocorrência da determinação nos sintagmas nominais. Essa constatação tornou questionável a validade das definições do termo *determinante* que constam de algumas gramáticas e dicionários. O estudo chegou à seguinte conclusão: como solução do problema, a classe convencional perde o estatuto de determinante e assume outra terminologia a ser acordada pelos gramáticos.

Ermelinda Atanásio L. Mapasse e Feliciano José Pedro analisaram o processo de formação de professores primários em matérias de ensino do Português, no seu texto

“A preparação didáctico-metodológica dos professores primários para o ensino do português em Moçambique: estudo de caso no Instituto de Formação de Professores de Nampula, 2017”. A partir do estudo, os autores apontaram que os módulos focalizam mais aspectos políticos em prejuízo de aspectos didácticos e que os formadores e, conseqüentemente, os formandos fixam-se muito no que vem proposto nos módulos, enquanto estes devem ser vistos como simples documentos orientadores.

A investigação de Jamal Tesoura Assane, com o título “Hibridismo linguístico e cultural em *karingana ua karingana* de José Craveirinha” analisa o papel do Hibridismo linguístico e cultural em *Karingana ua Karingana*. O autor concluiu que o hibridismo linguístico e cultural, na obra *karingana ua karingana* de José Craveirinha, manifesta-se ou tem o papel de ser um diálogo as vezes tenso entre duas ou mais realidades linguísticas distintas ou entre visões do mundo diferentes no interior de uma mesma obra literária.

Armando Raul Uacate Mualeite é o autor do artigo “Concepções dos estudantes do ensino superior sobre Cursos de Ciências Naturais, nas universidades de Nampula”, cujo objectivo foi analisar o grau de influência do género nas concepções dos estudantes para o

ingresso nos cursos superiores de ciências naturais ou técnicas relacionados com estas ciências. Nele, o autor revelou que as concepções de natureza afectivo-cultural têm mais influência nas raparigas do que nos rapazes, e que as concepções determinantes de género que influenciam os estudantes na escolha de um curso a frequentar na universidade, são: “predisposição ou afectividade”, “capacidade intelectual”, “atitudes dos professores de ciências naturais perante o género”, “tipo de abordagem das ciências naturais e modelo de referência no ensino” e “relacionamento estereotipado baseado no género”.

“Factores de satisfação académica entre estudantes de um Curso de Licenciatura na Universidade Católica de Moçambique em Nampula” é a pesquisa de Gildo Aliante, Maria Natália Lopes Agostinho e Celso Carlos Lobo Sapeto. Tiveram como objectivo identificar os factores que influenciam na satisfação académica de estudantes de um curso de licenciatura na Universidade Católica de Moçambique, em Nampula. Os resultados da análise de conteúdo categorial realizada pelos autores indicam que, de modo geral, os alunos sentem-se satisfeitos, sendo que boas relações entre alunos e aluno-professor; competência e desempenho dos professores; matéria e conteúdos apreendidos, condições e

meios de aprendizagem e o gosto pelo curso são os factores que contribuem para essa satisfação académica. Ainda assim, existem alguns aspectos que devem ser melhorados para que não possam interferir negativamente na satisfação dos estudantes, a saber: número de disciplinas de cálculos, reduzido tempo para a realização de trabalhos, diversificação de técnicas de avaliação do desempenho dos alunos com base nas características individuais.

O artigo designado “Seminário como estratégia de ensino e aprendizagem: percepções de docentes da Universidade Rovuma”, de Jamal Tarzane Alberto e Machel Isac, avaliou o nível de percepção dos docentes do ensino superior em relação ao seminário como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Os autores concluíram que docentes do ensino superior apresentam baixo nível de percepção do seminário como estratégia de ensino e aprendizagem, sugerindo o uso de diversificadas estratégias de aplicação de seminário, enquanto metodologia de iniciação à pesquisa e ao desenvolvimento de raciocínios lógicos, através do debate na aula.

No artigo “Objectivos de aprendizagem do ensino secundário em escolas moçambicanas, na percepção de professores e encarregados de educação”,

António dos Santos João traz uma reflexão, a partir de entrevistas aos professores e encarregados de educação, sobre que objectivos as escolas do ensino secundário cumprem e como são alcançados, e realmente as acções educativas e pedagógicas que são levadas a cabo concorrem para o alcance desses objectivos. Os resultados sugerem que uma sociedade como a moçambicana precisa de um ensino secundário profissionalizante que prepare o jovem para o saber fazer que o permita enfrentar a vida, num contexto com necessidades de auto-superação de problemas de desemprego e com a dinâmica de desenvolvimento global que se torna cada vez mais exigente sob ponto de vista prático e teórico.

Por fim, o estudo de Elias Ricardo Fundice com o título “A teoria da aprendizagem centrada na pessoa de Rogers e o contexto educativo Moçambicano”, descreve os pressupostos basilares da teoria centrada na pessoa (aluno) de Rogers, procurando expor o seu contributo para a promoção de um ensino contextualizado e satisfatório, tendo em consideração as peculiaridades do aluno. Em conclusão, o autor considera que as políticas educativas moçambicanas incorporam alguns princípios da teoria, porém sugere a realização de estudos sobre a aplicação desta teoria na relação professor - aluno no processo de

ensino, o seu impacto no rendimento escolar e as opções metodológicas para a sua prossecução.

Desejamos uma leitura agradável e proveitosa!

O Editor

Mussa Abacar

**ANÁLISE DA PERSPECTIVA (INTER) CULTURAL EM PROGRAMAS E
MANUAIS DE ENSINO DO FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM
MOÇAMBIQUE**

ANALYSIS OF (INTER) CULTURAL PERSPECTIVE IN FRENCH FOREIGN LANGUAGE
TEACHING PROGRAMS AND MANUALS IN MOZAMBIQUE

Feliciano José Pedro¹

Resumo

No processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, os manuais assumem um papel fundamental por constituírem a primeira fonte de informação dos docentes. Em contextos desfavorecidos, como o de Moçambique, eles constituem o único material didáctico de recurso dos professores e estudantes e, por conseguinte, influenciam, não só na qualidade do processo, como também no tipo de conteúdos a serem abordados na sala de aulas. Neste artigo analisam-se programas e três manuais de ensino de Francês Língua Estrangeira em Moçambique com o objectivo de se estudar os mecanismos de integração da componente (inter) cultural e de referenciação da alteridade que há mais de quarenta anos têm alimentado vários debates no campo da didáctica de línguas onde se afiguram como noções obrigatórias e indiscutíveis. Usando os métodos de análise documental e de análise de conteúdo, combinadas com a proposta de análise da cultura em manuais de Zarate (1993), fez-se um estudo quantitativo, visando contar textos, nomes de personagens e de lugares presentes nesses manuais. Os resultados deste estudo evidenciam tendências de valorização da cultura moçambicana e de omissão de diferenças culturais, contrariando o princípio basilar da educação intercultural em línguas, que pressupõe a exposição do aluno à alteridade, tendo em vista a tomada de consciência da sua própria identidade e da relatividade dos factos culturais.

Palavras-chave: Cultura; Didáctica de Línguas; Francês Língua Estrangeira; Interculturalidade; Manuais; Alteridade.

¹ Doutor em Ciências da Linguagem pela *Université de Lorraine* e Director Adjunto Académico da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Rovuma em Moçambique. Endereço electrónico: fpedro@unirovuma.ac.mz

Abstract

In the process of foreign language teaching (FLT), textbooks have a more important role as they are the first source of information for teachers. In disadvantaged contexts, such as Mozambique, they are the only teaching resource for teachers and students; therefore they influence, not only, the quality of the process, but also, the type of content to be addressed in the classroom. In this chapter we will analyze programs and three teaching manuals of French as a Foreign Language in Mozambique with the aim of studying the mechanisms of integration of the (inter) cultural component and the referencing of otherness that have fueled various debates in the field of FLT for over 40 years; where they appear as obligatory and indisputable notions. Using methods of document analysis and content analysis combined with Zarate's (1993) proposal of culture analysis in manuals, we made a quantitative study, aiming to count texts, names of characters and places present in these books. The results of this study show trends of appreciation of Mozambican culture and omission of cultural differences, contrary to the basic principle of intercultural language education, which presupposes the student's exposure to otherness, with a view to becoming aware of their own identity and relativity of cultural facts.

Keywords: Culture; Didactics of Language; French as a foreign Language; Interculturality; Textbooks; Otherness.

Introdução

Neste artigo, analisam-se programas e manuais (do 1º e 2º ciclo) de ensino da língua francesa em Moçambique, visando compreender se estes materiais integram a componente (inter) cultural da língua e se podem permitir, aos professores moçambicanos, a prática da abordagem intercultural nas suas aulas. Perspectiva-se também colectar informações sobre como a cultura e a interculturalidade são tratadas, identificando os meios e estratégias propostos nos manuais para a apresentação da componente (inter) cultural e para a prática desta abordagem em sala de aulas.

A análise destes documentos é necessária porque, segundo Puren (2013), uma pesquisa sobre o ensino de uma língua, e de certa forma, da abordagem intercultural, não pode ser eficaz e credível sem o estudo dos manuais mais utilizados nesse contexto. Este autor considera também que uma pesquisa em didáctica de línguas e culturas que se propõe que seja interventiva e que tem, epistemologicamente, como objecto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, "não pode negligenciar estes meios frequentemente utilizadas por professores e alunos". Além disso, segundo Boyer (2007), "apesar de tantas críticas [...], o manual de língua estrangeira é, sem dúvidas, um instrumento imperfeito, mas

é, na maioria das vezes, fundamental para o ensino-aprendizagem de uma língua e cultura estrangeiras". Neste sentido, os livros didáticos são uma fonte essencial e indispensável para a colecta de dados sobre o processo de ensino-aprendizagem de uma língua e cultura estrangeira em cada contexto particular.

Através dos métodos de análise documental e de análise de conteúdo, combinados com a proposta de análise da cultura em manuais de ensino de línguas estrangeiras, de Zarate (1993), fez-se um estudo quantitativo, visando contar textos, nomes de personagens e de lugares presentes nesses manuais. Os resultados deste estudo evidenciam tendências de valorização da cultura moçambicana e de omissão de diferenças culturais, contrariando o princípio basilar da educação intercultural em línguas, que pressupõe a exposição do aluno à alteridade, tendo em vista a tomada de consciência da sua própria identidade e da relatividade dos factos culturais.

De acordo com Dumont (2008), a componente cultural do(s) povo(s) é uma passagem obrigatória em todo o processo de ensino e aprendizagem da(s) língua(s) falada(s) por esse(s) povo(s). A realização do estudo que conduziu à elaboração deste artigo é necessária porque permite, não só medir o

nível de integração da componente cultural nos programas e manuais de ensino do francês em Moçambique mas permite também, e principalmente, despertar a consciência dos actores deste processo sobre a pertinência de uma abordagem intercultural do ensino da língua.

Este artigo é dividido em três partes: a primeira parte é dedicada à uma breve revisão de literatura sobre a abordagem intercultural no contexto da didáctica de línguas, a segunda parte é reservada à Metodologia usada na descrição dos programas e manuais e a terceira e última parte traz os resultados da análise feita nos documentos acima mencionados. Estas três partes são antecedidas de uma introdução e precedem as considerações finais.

Algumas considerações teóricas sobre a abordagem intercultural

A passagem, nos anos 1970, dos métodos audiovisuais às abordagens comunicativas constitui até então a maior mudança do paradigma ocorrida na área da didáctica de línguas estrangeiras. Pois, a noção de competência comunicativa decorrente destas abordagens teve uma outra consequência: a consideração e conscientização sobre a relação de interdependência entre a língua e a cultura, defendendo-se a ideia segundo a qual, os

conhecimentos linguísticos não são suficientes para o sucesso e eficácia de um acto de comunicação entre pessoas pertencentes a culturas diferentes, daí a necessidade de respeitar e tomar em conta aspectos socioculturais no acto da comunicação. Por conseguinte, alguns autores, tais como Puren e Galisson adicionaram a palavra cultura à denominação de didáctica de línguas, passando a chamar-se Didáctica de Línguas e Cultura e difundiram, simultaneamente, afirmações com carácter de premissas tais como: “*a língua é indissociável da cultura*” (Blanchet, 2004) ou “*aprender uma língua, é aprender uma cultura*” (Porcher, 1996).

No princípio acreditava-se que para a efectivação e o respeito dessa interdependência bastava dar a conhecer, aos alunos, nomes de monumentos, autores e suas obras (literárias ou artísticas), particularidades vestimentais e gastronómicas, conquistas e invenções tecnológicas referentes ao país da língua de aprendizagem mas, essa primeira forma de pensar e de proceder viria a ser contestada, porque deixava de lado aspectos psicológicos (modo de pensar, de agir, de sentir) da cultura, introduzindo-se assim uma nova abordagem da cultura: a abordagem intercultural.

A abordagem intercultural pode ser considerada como uma componente da

segunda geração da abordagem comunicativa ao afirmar-se como uma nova forma de tratamento da cultura. Esta abordagem está na origem do abandono das chamadas aulas ou dossiês de civilização no processo de ensino-aprendizagem de línguas e do privilegiar, segundo Abdallah-Preteille (2003), “uma educação à alteridade centrada na análise e compreensão do Outro”. Nesta nova perspectiva, segundo Blanchet (2014) o objectivo de aprendizagem de uma língua não é a aquisição de conhecimentos sobre a sua cultura e seus falantes mas sim o desenvolvimento, no aluno, de capacidades que lhe permitam regular seu relacionamento com pessoas provenientes de outras culturas.

Embora a abordagem intercultural ocupe um lugar de destaque no contexto da didáctica de línguas, a abordagem intercultural não é exclusiva a esta área, trata-se de uma perspectiva transdisciplinar e interdisciplinar porque, por um lado, alimentou e continua a alimentar acesos debates em várias disciplinas das ciências sociais e, por outro lado, a sua base teórica é constituída de conceitos tais como cultura, identidade e representações que são objecto de estudo de outras disciplinas.

Essa transversalidade e multidisciplinaridade são, de certa forma, prejudiciais para a compreensão desta noção visto que nem todos a interpretam da mesma

forma. Alguns autores denunciam estas divergências, apelidando certos discursos sobre a interculturalidade de “*Impostures interculturelles*” (Dervin, 2011) e/ou considerando a noção de “difusa com rigor questionável e desenvolvimento inseguro” (Demorgon, 2005).

Em algumas teses de doutoramento, apresenta-se a ideia de haver ainda perspectivas regionais, continentais ou territoriais da interculturalidade ou da competência que dela decorre. Assim, Bastos (2014) considera importante analisar a competência de comunicação intercultural segundo duas tradições: a norte americana e a europeia.

Seguindo a lógica de Bastos (2014) e não só, pode-se deduzir a existência de uma abordagem intercultural sob o ponto vista da disciplina de estudo e dos autores que a trabalham. Com efeito, a abordagem intercultural do mundo diplomático não obedecerá os mesmos parâmetros de análise que a do comércio que também não será idêntica a da didáctica de línguas e culturas. A análise desta noção, neste artigo, é feita do ponto de vista da Didáctica de Línguas e Culturas, procurando compreender a sua forma de expressão em objectivos e conteúdos nos programas e nos manuais, respectivamente.

Metodologia

O *corpus* de análise neste artigo é constituído por dois programas e três manuais de ensino de Francês Língua Estrangeira no I e II ciclos do ensino secundário em Moçambique. Pela natureza deste *corpus*, a análise documental e a análise de conteúdo impuseram-se para a análise e interpretação do *corpus* escolhido. O primeiro decorre do tipo de *corpus* enquanto o segundo justifica-se pelo tipo de informação que se pretendia recolher nestes documentos. No caso dos manuais, tratava-se de determinar a pertença sociocultural dos nomes, textos e personagens presentes nesses livros e com os programas procurou-se encontrar passagens, expressões ou frases que indicassem o lugar reservado a abordagem intercultural nestes documentos. Os dois métodos foram materializados utilizando uma grelha concebida com base no modelo de análise da cultura em materiais de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras proposto por Zarate (1993). Geralmente, a concepção de uma grelha de análise depende, principalmente, dos objectivos do estudo, razão pela qual foi necessário elaborar uma grelha específica que permitisse analisar os fatos e/ou elementos culturais nos manuais de FLE utilizados em Moçambique.

Segundo Zarate (1993), do ponto de vista do lugar da cultura, um manual de ensino

pode ser concebido segundo duas perspectivas: a primeira é valorizando a cultura nacional ou local e, conseqüentemente, desvalorizar a cultura estrangeira; e a segunda é o inverso, ou seja, um manual pode desvalorizar a cultura nacional ou local e valorizar a cultura estrangeira.

De acordo com Zarate (1993), pode-se considerar que um manual de ensino privilegia/valoriza a cultura nacional se:

- *Apresenta um cenário referente ao país do aluno* – nesta perspectiva os personagens nacionais falam a língua estrangeira e omitem-se as marcas culturais estrangeiras mais evidentes.
- *Situa o país ao nível internacional* – privilegiando-se a apresentação das organizações internacionais das quais o país faz parte e os avanços tecnológicos e económicos que ele alcançou;
- *Descreve as realidades locais, projetando-as no futuro* – os autores dos livros apresentam o país como culturalmente promissor, as situações social, económica e política implicitamente desfavoráveis, no presente para a cultura do país, são apresentadas como temporárias;
- *Descreve a cultura ensinada universalizando os valores da cultura*

local - as diferenças entre a cultura estrangeira e a cultura local são omissas para que a descrição da cultura estrangeira esteja em conformidade com os valores locais. Ignorando-se assim a grande contribuição da descrição de uma cultura estrangeira, a de abrir os aprendentes para outros sistemas de valores, outras formas de pensar a relação com o corpo, a morte, o passado, a família, etc.

Resultados

A perspectiva (inter) cultural em programas e manuais de ensino do Francês Língua Estrangeira em Moçambique

Nesta parte analisar-se-ão programas e manuais de ensino de Francês Língua Estrangeira em Moçambique, visando identificar formas de tratamento da cultura e estratégias adoptadas para a sua apresentação. Contudo, em Moçambique, a abordagem intercultural não é apenas necessária nas aulas de línguas estrangeiras mas é também ou deveria ser um projecto nacional, tendo em vista fazer conhecer, respeitar e aceitar as diferentes línguas e grupos étnicos existentes neste país. Não havendo, ao nível do secundário, ensino de línguas moçambicanas, a sala de aula de línguas estrangeiras serviria de intermediária na abordagem da diversidade

étnica e linguística nacional, conforme é proposto nos programas.

Análise da componente (inter) cultural nos Programas

Os dois programas são compostos de três partes, a primeira é comum a todas as disciplinas do ensino geral, a segunda para os dois programas e apenas a terceira é que é específica para cada ciclo ou classes. Depois de ler e analisar a parte comum dos dois programas, concluímos que a cultura e, até certo ponto, a competência intercultural, tem um lugar de destaque, na medida em que ambos os programas (INDE/MINED, 2010a, p. 9 e 2010b, p. 9) consideram que “o ensino do francês em Moçambique deve permitir desenvolver no aluno o sentido do relativo (noção da relatividade), da tolerância, da cidadania e da responsabilidade”. Essa vontade é suportada pelos seguintes argumentos:

- Um pensamento não existe se ele não pode ser expresso e nem ser recebido;
- Não há encontro com outrem, respeito pelo outro, tolerância possível na certeza ou no equívoco;
- O conhecimento de si próprio e da sua cultura pressupõe uma troca de informação e escuta recíproca.

Segundo INDE/MINED (2010a;/2010b, pp. 9-10), estes programas dão “grande importância aos conteúdos culturais que vão permitir desenvolver a aquisição do saber-fazer, indispensável à comunicação intercultural”, acrescentando que “os aspectos culturais vão desde o domínio dos usos e costumes, passando pela compreensão das mentalidades dos outros países, até à valorização da cultura Moçambicana”. A partir destas frases extraídas dos programas associadas à um dos objectivos do ensino do francês em Moçambique (usar a língua como instrumento de promoção da cultura do seu país e dos outros países), podemos chegar à conclusão de que os programas reconhecem a importância da componente (inter) cultural no ensino de uma língua estrangeira, dando-lhe um lugar de relevo e recomendando que seja integrada e trabalhada nas aulas de FLE em Moçambique. Posto isto, como essas intenções são materializadas nos manuais?

Análise da componente (inter) cultural nos manuais

Com base nos procedimentos de descrição propostos por Zarate, analisamos o lugar da cultura nos manuais de FLE utilizados em Moçambique identificando três elementos:

1. *Os nomes dos personagens e sua origem*, porque tem-se a consciência de que o nome também é um indicador cultural, na medida em que os nomes Mohamed, Michel e Jacinto podem indicar, por um lado, que estamos lidando com indivíduos oriundos de um contexto árabe ou muçulmano, francês ou francófono e português ou lusófono, respectivamente e, por outro lado, dá-nos indicação de alguma relação (afectiva, religiosa ou de pertença) entre a pessoa que ostenta o nome e os contextos sociais e linguísticos descritos acima. A esse respeito *Le Figaro* e a *Agence France Presse* escreveram, em sua publicação conjunta de 10/08/2015, que “*en France, Mohamed a quatre fois moins de chances d’être recruté que Michel*” O fato de usar um nome dá, em si, uma certa representação (estereotipada, muito provavelmente) sobre as atitudes e comportamentos da pessoa a quem é atribuído. Assim, consideramos nós que, os nomes dos personagens em textos e frases (exemplos e exercícios) podem ser indicadores da cultura privilegiada em um manual de língua. Este estudo não é pioneiro na análise de nomes dos personagens em

manuais, pois Byram (1991) fez um estudo semelhante, analisando os personagens dos manuais e as situações em que eram apresentados.

2. *Textos e ilustrações*, visando determinar que realidade ou cultura descrevem ou veiculam.

3. *Os nomes dos lugares mencionados nos textos e nos exemplos*, porque esses também são marcadores culturais. Partimos do princípio segundo o qual *Les Champs Elysées* a Estátua da Liberdade, a catedral *La Sagrada Família*, as Pirâmides do Egito, os nomes de ruas, avenidas, cafés, têm um certo valor simbólico e cultural e são, sem dúvidas, um indício da cultura privilegiada no manual.

Essa análise é principalmente quantitativa, embora façamos também alguma leitura e interpretação qualitativas. Quantitativa porque procuramos conhecer o número de ocorrências de textos que descrevem cada uma das culturas (nacional ou estrangeira), contamos os nomes dos personagens pertencentes à língua e cultura nacionais ou estrangeiras e terminamos contando os nomes dos lugares. Para melhor leitura, apresentamos essas informações em três tabelas, cada uma delas apresentando o

número de ocorrências de cada uma das três variáveis eleitas para este estudo.

Decidimos também classificar esses textos, nomes de personagens e nomes de lugares em três categorias: moçambicana, francesa ou francófona e outros. Na categoria "Outros", enquadrámos todos os elementos estrangeiros que não pertencem a uma realidade francesa ou francófona e todos aqueles que sejam gerais e / ou universais, isto é, temas que não pertencem a nenhuma realidade particular (principalmente para os textos).

Os títulos dos três livros não dão indicação alguma da representação da língua - cultura a ser aprendida, são formulados em português, a língua de origem dos aprendentes.

No entanto, as três capas têm uma espécie de “*référénciation explicite*” (Auger, 2007, p. 63), na medida em que ostentam símbolos da França. Na capa do manual da nona classe, vemos três estudantes, provavelmente moçambicanos, com a bandeira francesa como fundo. Na capa do livro da 10ª classe, há um barco pintado nas cores da bandeira francesa. Finalmente, na capa do manual da 11ª classe, destacam-se certos monumentos franceses, nomeadamente a Torre Eiffel, o Arco do Triunfo, uma entrada de metro, entre outros. Nessas capas, embora implicitamente, há uma referência à “*l’Autre France*”, emprestando palavras de Auger (2007).

Tabela 1 – Numero de nomes de personagens em função da sua pertença/origem

Manual/Livro	Moçambicanos		Françaises/francófonos		Outros		Total
	fa	Fr	fa	fr	fa	fr	
9 ^o classe	173	88,3%	6	3%	17	8,7%	196
10 ^o classe	53	73,6%	10	13,9%	9	12,5%	72
11 ^o classe	82	53,2%	42	27,3%	30	19,5%	154

Os dados acima mostram que no livro da 9ª classe existem 196 nomes de personagens, dos quais 173 (equivalentes a 88,3%) pertencem à realidade sociocultural de Moçambique, 6 nomes (apenas 3%) são francês/francófonos e 17 nomes (8,7%) pertencem a Outras realidades estrangeiras, outros países estrangeiros. No manual da 10ª classe existem 72 nomes, dos quais 53 (73%) são moçambicanos, 10 (13,9%) são franceses/francófonos e 9 (12,5%) representam outros países estrangeiros. Finalmente, no livro da 11ª classe existem 154

nomes, entre os quais 82 (53,2%) são moçambicanos, 42 (27,3%) franceses ou francófonos e 30 (19,5%) pertencem a outros países estrangeiros.

A partir dos números aqui apresentados constatamos o maior número de nomes pertence à realidade moçambicana. O número de nomes franceses/francófonos é muito pequeno, por exemplo, no livro da 9ª classe há mais nomes de outras origens do que nomes franceses/francófonos. Os autores enfatizam, sem sombra de dúvidas, o contexto cultural moçambicano.

Tabela 2 – Numero de textos segundo sua pertença/origem

Manual/Livro	Moçambicanos		Françaises/francófonos		Outros		Total
	fa	Fr	fa	fr	fa	fr	
9ª classe	64	98,5%	0	0%	1	1,5%	65
10ª classe	25	64,1%	3	7,7%	11	28,2%	39
11ª classe	25	51%	16	32,7%	8	16,3%	49

Enquadraram-se na categoria Outros, todos textos que descrevem ou falam de países estrangeiros não falantes do francês, mas também aqueles que tratam de assuntos de interesse geral ou universal (por exemplo, textos sobre clima, direitos humanos, entre outros). Por outro lado, as frases utilizadas nos

exercícios de gramática não foram consideradas nesta análise.

Assim, no manual da 9ª classe, foram identificados 65 textos dos quais 64 (98,5%) descrevem a realidade moçambicana, nenhum texto descreve a realidade francesa / francófona e apenas 01 texto (1,5%) descreve

outra realidade (trata-se de um texto sobre Direitos Humanos). No livro da 10ª classe, existem 39 textos, dos quais 25 (64,1%) descrevem a realidade moçambicana, 3 (7,7%) referem-se à realidade francesa ou francófona e 11 (28,2%) debruçam-se sobre outras realidades (um texto é referente à China e os outros 10 abordam temas gerais como as regras de segurança no trânsito, Direitos Humanos, clima, entre outros). No manual da 11ª classe, existem 49 textos, dos quais 25 (51%) descrevem a realidade moçambicana, 11 (32,7%) abordam a realidade francesa e 8 (16,3%) descrevem outras realidades (um texto sobre Nelson Mandela, o resto sobre temas gerais como as profissões do futuro, o HIV/SIDA e um sobre o património).

Importa realçar que a única alteridade francófona patente nos três manuais é a da França, os outros países francófonos não são referenciados. Além disso, nenhuma outra realidade estrangeira é mencionada nos textos dos três manuais, com a excepção de dois textos, um na página 28 do manual da 10ª classe que fala de uma estudante chinesa que vive em Pequim, e o outro que apresenta brevemente Nelson Mandela, na página 105 do manual da 11ª classe. Os textos centram-se mais em aspectos de Moçambique e por vezes sobre a França. Aqui também, identifica-se com facilidade a cultura que é privilegiada nos

textos. Nos três manuais, os textos descrevendo a realidade moçambicana são a maioria. A focalização dos textos sobre a realidade francesa é marcada de forma indirecta ou implícita.

Por exemplo, para os dois textos entre os três identificados no manual da 10ª classe (páginas 116 e 124) e o texto na página 64 do manual da 11ª classe, só é possível identificar sua pertença à França apenas a partir dos nomes dos seus autores. São, na verdade, trechos de poema, romance e anedota, respectivamente. Podemos citar também o caso de três textos que apresentam três pontos de vista sobre os ritmos escolares na França, mas cuja realidade que descrevem só pode ser identificada conhecendo o sistema de ensino e os ritmos escolares franceses, visto que nem o título nem os exercícios permitem ligá-los à França. À primeira vista, podemos imaginar que são ritmos escolares de Moçambique; no entanto, o nome de um dos personagens (*Mélusine*), já dá alguma indicação.

Esses textos não fornecem informações suficientes sobre os hábitos e costumes do povo francês e não podem permitir que os alunos tenham uma visão distanciada/comparada deles, porque as diferenças de práticas culturais são omissas. Contudo, os textos que descrevem a realidade moçambicana, principalmente aqueles sob a

forma de diálogos, postais, cartas ou e-mails que são mais numerosos nos manuais das 9ª e 10ª classes, transmitem certas práticas e hábitos moçambicanos. De um diálogo para outro ou de um correio electrónico para outro, evocam-se práticas de diferentes regiões e províncias de Moçambique, embora possamos

lamentar que a diversidade linguística e cultural do país não esteja tão saliente. De facto, nos três manuais, Moçambique apresenta-se como um país relativamente homogéneo, o que é em si mesmo prejudicial numa aula de língua estrangeira.

Tabela 3 – Número de locais em função da sua origem

Manual/Livro da	Moçambicanos		Françaises/francófonos		Outros		Total
	fa	Fr	fa	fr	fa	fr	
9ª classe	64	59,3%	8	7,4%	36	33,3%	108
10ª classe	50	58,1%	14	16,3%	22	25,6%	86
11ª classe	25	50%	20	40%	5	10%	50

Para nomes de lugares, contabilizaram-se os nomes de ruas, cidades, monumentos, avenidas onde acontecem as acções descritas em textos, diálogos ou simples frases apresentadas como exemplos ou exercícios de gramática. Assim, foram identificados 108 nomes de lugares no manual da 9ª classe, dos quais 64 (59,3%) são lugares de Moçambique, 8 (7,4%) são franceses /francófonos e 36 (33,3%) são referentes a outros contextos estrangeiros.

No livro da 10ª classe existem 86 nomes de lugares, dos quais 50 (58,1%) são moçambicanos, 14 (16,3%) são franceses/francófonos e 22 (25,6%) são de outros contextos estrangeiros. Por fim, no

manual da 11ª classe, foram encontrados 50 nomes de lugares, dos quais 25 (50%) de Moçambique, 20 (40%) pertencentes ao contexto francês/francófono e 5 (10%) de outros contextos ou realidades. Para as duas últimas categorias, são privilegiados também nomes de lugares de Moçambique.

Os números cumulativos da tabela 4 mostram que, de um total de 422 nomes de personagens que aparecem nos três manuais, 308 (73%) são nacionais, 58 (13,7%) são franceses/francófonos e 56 (13,3%) pertencem a outras realidades estrangeiras. De um universo de 153 textos, 114 (74,5%) são nacionais, 19 (12,4%) são franceses/francófonos e 20 (13,1%) descrevem

outras realidades. É importante notar que nenhuma “*altérité périphérique*” (segundo Dervin, 2011, p.37) é apresentada nos textos e há apenas dois textos que evocam outros países estrangeiros. Assim, dos vinte textos contabilizados, dezoito abordam temas gerais, aqueles que constituem, de certo modo, o

Património da Humanidade. Finalmente, de um total de 244 nomes de lugares contados nos três livros, 139 (57%) são nacionais, 42 (17,2%) são franceses/francófonos e 63 (25,8%) são outras realidades estrangeiras.

Tabela 4 – Dados cumulativos das três categorias em análise

Manual/Livro da	Moçambicanos		Françaises/francófonos		Outros		Total
	fa	fr	fa	fr	fa	fr	
Noms de personnages	308	73%	58	13,7%	56	13,3%	422
Textes	114	74,5%	19	12,4%	20	13,1%	153
Noms de lieux	139	57%	42	17,2%	63	25,8%	244

Observando os dados aqui apresentados e à luz do que Zarate (1993) diz sobre as escolhas culturais nos manuais de ensino de línguas, concluímos que os três livros analisados privilegiam e valorizam a cultura nacional em detrimento da cultura estrangeira. Constatou-se também que o

contexto francês ou francófono é menos recorrente quando comparado com os de outros países não falantes desta língua. Além dos nomes de personagens que são ligeiramente mais numerosos, com uma diferença de dois nomes, as duas outras variáveis analisadas (textos e lugares) representam ou descrevem maioritariamente

outras realidades estrangeiras. Os textos que abordam temas gerais e nomes de lugares não franceses/francófonos são em grande número comparados àqueles que veiculam a realidade francesa. Os personagens são, maioritariamente senão todos, moçambicanos, mas expressam-se em francês.

Além disso, quando os personagens são franceses ou de outros quadrantes, o contexto das interações e onde decorrem as acções é moçambicano. Por exemplo, na página 13 do livro da 11ª classe, fala-se do início de um ano escolar. Todavia, a personagem chama-se Michel e a imagem apresentada é de uma escola moçambicana, pois é possível ver uma bandeira moçambicana içada e alunos com

uniforme escolar. Na página 55 deste mesmo livro, encontramos uma carta cujos personagens são: Marcus, *Cécile*, Antoine e Christine. *Marcus* convida *Cécile* para um espectáculo de músicos e cantores moçambicanos como: Mingas, Stewart, Neyma, entre outros.

Os autores destes manuais declaram tê-los elaborado “*de acordo com os novos programas*”. Contudo, a perspectiva intercultural, como foi dito, é definida como um dos objectivos, senão o principal, de ensino desta língua em Moçambique, entretanto, verifica-se uma certa inadequação ou incoerência. Nos três manuais, não foi encontrado nenhum texto descrevendo as “mentalidades, usos e costumes” de outros povos que poderiam proporcionar uma visão distanciada e/ou comparada da cultura do aluno. Este olhar comparativo e a visão relativista constituem objectivos primordiais da abordagem intercultural no campo da didáctica de línguas.

Quando certos aspectos da cultura estrangeira são mencionados, eles servem para universalizar os valores da cultura nacional (ver Zarate, 1993), isto é, as diferenças entre a cultura estrangeira e a cultura nacional não são apresentadas, como se os factos culturais nacionais fossem todos iguais ou semelhantes aos dos países estrangeiros. Por exemplo, na

página 43 do manual da 11^a classe há um texto sobre o tema do Natal, mas não está claro qual é a realidade específica do Natal. Moçambique, França ou outro país? Tudo acontece como se a tradição natalina (representações, modo de celebrar) fosse universal. Ao omitir a pertença cultural deste texto, o que se pretende transmitir? Se este texto apresentasse seu contexto cultural, poderia ser explorado em uma perspectiva intercultural, constituindo assim, um pretexto para questionar os vários alunos da turma sobre o modo como celebram o Natal (na cidade ou no campo). Que representações têm da festa de Natal? O que isso evoca neles? Que memórias, eventualmente, eles têm?

Considerações Finais

Para este estudo foram analisados dois tipos de documentos, nomeadamente: programas e manuais de ensino (da 9^a, 10^a e 11^a classe) da língua francesa em Moçambique. Desta análise constatou-se que nos programas estão bem patentes e explícitas a necessidade e a pretensão de fazer das aulas de francês um meio de educação intercultural. Entretanto, existe uma certa incoerência entre os objectivos definidos nos programas e os conteúdos dos manuais visto que, estes últimos não trazem factos culturais de outros

povos e muito menos a cultura nacional, que é também diversificada e heterogênea.

Os autores destacam alguns aspectos que são o orgulho do país: podemos ler na página 40 do livro da 10ª classe, os termos “a reserva de caça mais interessante de África” sobre o Parque Nacional da Gorongosa; “um dos destinos favoritos de turistas de todo o mundo” para caracterizar o arquipélago de Bazaruto; “[...] uma das sete estações mais bonitas do mundo e a mais bonita de África” a propósito da estação de caminhos-de-ferro de Maputo (CFM), e “assim, para Moçambique a Unesco classificou o Nyau [...] como o património mundial imaterial da humanidade”, no manual de Francês 10ª classe (2016, pp. 12-13). Por exemplo, sobre a estação de Maputo, os autores não mencionam o fato de ela não ser explorada da mesma forma que as outras partes do mundo, embora não sejam as mais bonitas estão activas e transportam passageiros todos os dias. Tudo isso corresponde, claramente, ao que Zarate (1993) apresenta como indicadores de valorização da cultura nacional. No entanto, como diz a autora, essa postura é inconsistente com um dos objectivos do ensino de uma língua e cultura estrangeiras que é de “dar aos alunos a oportunidade de questionar seu modo de vida, suas atitudes e suas práticas através da aprendizagem dessa outra língua e cultura”.

Referências

- Abdallah-Pretceille, M. (1998). “Apprendre une langue, apprendre une culture”. In *Culturespédagogiques* n° 360. Paris, janvier.
- Abdallah-pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Auger, N. (2007). *Constructions de l'interculturel dans les manuels des langues*. Cortil-Wodon : E.M.E. & InterCommunications.
- Blanchet, Ph. (2014, juin). *Conférence d'ouverture du 6e Colloque International ADCUEFE-Campus FLE. Les cultures dans la formation aux langues : enseignement-apprentissage, évaluation*. Université Lille 3. *Online: <https://www.lairedu.fr/media/video/conference/dimension-interculturelle-formation-auxlangues-ca-changeait/>*, consultado no dia 11 de Agosto de 2019.
- Blanchet, Ph. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE*. Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3e année de Licences. Service Universitaire

- d'Enseignement à Distance, Université Rennes 2 – Haute Bretagne.
- Byram, M. (1991). "Textbooks as Media for International Understanding". In: DOYÉ, P. (Dir). *Crossbritannien, Seine Darstellung in deutschen Schulbüchern für den Englischunterricht*. Frankfurt : Georg Eckert Institut.
- Charaudeau, P. (2006). Identités sociales, identités culturelles et compétences. In : *Hommage à Paul Michau*. Online: <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-socialesidentites.html>. Consultado no dia 11 de Agosto de 2019.
- Charaudeau, P. (2009). *Identité linguistique, identité culturelle : une relation paradoxale*. Online : <http://www.patrick-charaudeau.com/Identite-linguistique-identite.html>. Consultado no dia 11 de Agosto de 2019.
- Demorgon, J. (2005). *Critique de l'interculturel*. Paris : Anthropos.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- Dumont, R. (2008). *De la langue à la culture : un itinéraire obligé*. Paris : L'Harmattan.
- Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Puren, Ch. (2014). « La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle. Une problématique didactique ». In : *Intercâmbio*, 2^a série, vol. 7, 2014, pp. 21-38.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger en didactiques de langues et cultures*. Paris : CREDIF.

A DETERMINAÇÃO NOS SINTAGMAS NOMINAIS
DETERMINATION IN NOUN PHRASES

Floriano Fonseca Cherera²

Resumo

Analisando minuciosamente a relação que existe entre o determinante e o nome num sintagma nominal, pode-se constatar uma lógica diferente da que é veiculada nalguns dicionários e gramáticas actuais de língua portuguesa. O artigo, com o tema a determinação nos sintagmas nominais, resulta de uma análise crítica feita em torno das abordagens gramaticais sobre as definições e função dos determinantes nos sintagmas nominais. O objectivo é o de demonstrar que, nesses sintagmas, ocorrem dois determinantes em simultâneo que são contraditórios e que actuam de forma recíproca, sendo um morfossintáctico, o nome, por ser o núcleo do sintagma, e outro semântico que são os determinantes convencionados. Consequentemente, provando-se a existência dessa simultaneidade e incompatibilidade, o artigo visa sugerir uma nova terminologia para a classe dos determinantes vigentes. Para o alcance dos objectivos expressos, efectuou-se uma pesquisa bibliográfica de natureza básica com uma abordagem qualitativa, utilizando-se os métodos dedutivo e fenomenológico. Com base em algumas gramáticas e dicionários actuais, fez-se uma análise comparativa das abordagens antagónicas da noção e função de determinante e, com recurso aos métodos referidos, constatou-se essa ocorrência nos sintagmas nominais. Esta constatação tornou questionável a validade das definições do termo determinante que constam de algumas gramáticas e dicionários. Após a fundamentação, concluiu-se que, como solução do problema, a classe convencional perde o estatuto de determinante e assume outra terminologia a ser acordada pelos gramáticos.

Palavras-chave: Sintagma nominal; Determinante; Nome.

² Licenciado em ensino de português – Linguística – Universidade Rovuma – Moçambique. E-mail: florianochereria@gmail.com

Abstract

Looking carefully at the relationship between determinant and name in a noun phrase, one can see a logical difference from that given in some current Portuguese dictionaries and grammars. The article entitled determination in noun phrases results from a critical analysis about the grammatical approaches concerning the definitions and function of determinants in noun phrases. The main objective is to demonstrate that, in these phrases, two determinants occur simultaneously which are contradictorily and which act reciprocally, one morphosyntactically, the name, as being the core of the phrase, and the other semantically, which are the agreed determinants. Consequently, proving the existence of such simultaneity and incompatibility, the article aims at suggesting a new terminology for the class of prevailing determinants. To achieve the stated objectives was done a basic research on a qualitative approach using deductive and phenomenological methods. Based on some current grammars and dictionaries, a comparative analysis of the antagonistic approaches to the notion and function of determinant was made and, using these methods, this occurrence was found in the noun phrases. This finding made the validity of the definitions of the term determinant questionable in some grammars and dictionaries. From this finding, it is concluded that, as a solution to the problem, the conventional class loses the status of determinant and assumes another terminology to be agreed by the grammarians.

Keywords: Nominal Syntagma; Determinant; Name.

Introdução

Um dos principais constituintes que integra a estrutura de uma frase é o sintagma nominal (SN). Para além do nome (N), que é o núcleo, fazem parte deste sintagma os determinantes e os quantificadores que ficam à sua esquerda, podendo, também, constar do mesmo, os modificadores que ficam à direita. O presente artigo trata de conteúdos morfosintácticos, sobretudo da relação que existe entre o determinante e o nome no sintagma nominal cuja contradição não é abordada nalgumas gramáticas actuais de língua portuguesa.

Com o artigo, pretende-se demonstrar que nos sintagmas nominais ocorrem dois determinantes incompatíveis que actuam de forma recíproca, sendo um morfosintáctico e outro semântico. Consequentemente, o artigo visa sugerir uma nova terminologia para a classe dos determinantes vigentes.

O estudo deste tema é relevante porque pode despertar a atenção dos gramáticos sobre a existência dessa simultaneidade e incompatibilidade nos sintagmas nominais, facto que, se provando tal ocorrência, fará com que se dê um outro tratamento à classe dos determinantes mediante a nova concepção.

(2009:667) determinar significa: [Do lat. *determinare*.] (i) Marcar termo a; delimitar; fixar; (ii) Indicar com precisão; definir; precisar; (iii) Prescrever, ordenar, estabelecer, decretar; (iv) Decidir; resolver; (v) Distinguir; discriminar; especificar. Do dicionário Universal de língua portuguesa (1995:500), constam significados semelhantes aos apresentados, sendo supérfluo transcreve-los.

Determinante significa (i) Que determina; determinador; (ii) *E. ling.* Elemento que modifica o determinado, e com ele forma um sintagma (Aurélio, 2009:667). Para o dicionário Universal (1995:500) determinante significa “Que determina; *s. m* (*Gram.*) palavra que precede o substantivo, determinando-o do ponto de vista semântico”. O enquadramento de alguns destes significados poder-se-á perceber através das definições do termo determinante que constam de algumas gramáticas da língua portuguesa as quais são discutidas no tópico subsequente.

Resultados e Discussão

Para a discussão do conceito do termo determinante, tomamos, como ponto de origem da problemática aqui desencadeada, duas perspectivas gramaticais antagónicas: i. Determinação progressiva (do determinante ao nome); ii. Determinação regressiva (do nome ao determinante).

i. Determinação progressiva (do determinante ao nome)

Segundo Ribeiro, Cunha, Pereira e Castro (2010:197), “determinante é a palavra variável em número, género e pessoa que determina o nome, precedendo-o.” Esta definição faz-nos entender que, num sintagma nominal, a variação do determinante implica a variação do nome nos traços morfossintácticos referidos. Nascimento e Lopes (2011:162) concordam com a definição apresentada ao afirmarem que “determinante é a palavra que geralmente precede o nome, contribuindo para a construção do seu valor referencial, especificando-o quanto ao número, género, quantidade, etc.” Como se comentou na definição anterior, especificar o nome quanto ao número, género, quantidade, significa que o determinante possui a capacidade de tornar tal nome no singular ou plural (número), masculino ou feminino (género), dependendo do conteúdo expresso no sintagma. Entretanto, retiramos, desta análise, a noção de referência mencionada nesta última definição, pois, tal será abordada nas discussões posteriores.

As definições apresentadas as quais integram a primeira perspectiva levam-nos ao entendimento de que determinante é aquele elemento que participa da construção do sintagma nominal com a função de delimitar e/ou especificar as características

morfossintáticas do nome, precedendo-o. Em suma, o *determinante* determina o nome quanto ao gênero, número, etc. Assim, em termos morfossintáticos, se um sintagma nominal iniciar com um determinante do masculino e que esteja no singular, por exemplo, esse será um indicador indiscutível de que o nome que vem logo a seguir deve ser também do masculino e estar no singular e, se o determinante for flexionado em gênero e número nesse mesmo sintagma, tal indica que o nome deve obedecer a essa flexão. Chamamos a esta perspectiva de *determinação progressiva* porque ocorre de forma ascendente, ou seja, da esquerda para direita.

Contudo, sob o ponto de vista morfossintático, não acolhemos a lógica das definições da perspectiva apresentada nem de todas outras que tenham um teor semelhante, na medida em que consideramos passivos, morfossintaticamente, os ditos determinantes – o, um, este, esse, aquele, algum (e as variantes morfológicas de todos estes determinantes, ou seja, suas flexões em gênero e número).

Isto fica claro a partir dos argumentos seguintes: imaginemos um caso em que um falante escreva erradamente um sintagma nominal da seguinte maneira:

(2) * *O galinha* da minha casa nunca pôs ovos.

Logo, diríamos que estamos diante de um erro de concordância no sintagma nominal: que o artigo definido do masculino *o* não concorda, em gênero, com o nome *galinha* que é do feminino, pois, como defende a gramática, os determinantes devem concordar em gênero e número com o nome que precedem. Assim, surgem alguns questionamentos: (i) Que critérios gramaticais utilizaremos para corrigir o erro? (ii) Moldaremos o dito determinante para adequá-lo ao gênero do nome *galinha*, ou moldaremos o gênero deste nome para ajustá-lo ao do dito determinante? (iii) Quais serão as justificações gramaticais que nortearão cada escolha que fizermos?

Se seguirmos estritamente as definições dos autores que integram a primeira perspectiva (da determinação progressiva), ou seja, se considerarmos os conceitos dos gramáticos que comungam a ideia de que, no sintagma nominal, o nome sofre efeitos morfossintáticos do determinante, que a flexão do nome depende deste, então, manipularemos o gênero do nome *galinha* em função do determinante. Assim, teremos:

(3) *O galo* da minha casa nunca pôs ovos.

Na frase (3), falando-se da relação entre o *significante* e o *significado* de que é feito um signo, o determinante artigo *o*, no

SN-sujeito, apenas tem um significante e não nos remete para nenhum significado. Ele é, como dissemos, somente um morfema flexional que os linguistas encontraram e tomaram-no, por convenção, para facilitar os falantes na identificação do referente de que se fala no contexto situacional. Contrariamente, falando-se, ainda, dessa relação (significante e significado), a palavra *galinha* é uma representação gráfica, neste caso o significante, cujo *significado* é um animal com características biológicas específicas que, naturalmente, as distinguem do galo. Trata-se, pois, de uma indiscutível realidade.

Portanto, ao modificarmos gráfica e instantaneamente o género deste nome para ajustá-lo ao do determinante por se entender como sendo aquele que define as características morfossintáticas do mesmo, é como se estivéssemos, também, a modificar teórica e bruscamente seu significado, ou seja, sua constituição biológica, tornando-o galo a fim de responder às exigências do determinante no sintagma, com o fim último de garantir a correcção linguística. Ora, tal operação revela-se improcedente, pois, estaríamos, por um lado, diante de uma situação em que simples palavras mudam magicamente a realidade das coisas. Essa concepção contrasta o senso comum porquanto a alteração da realidade é que muda

as palavras, as teorias. Por outro lado, estaríamos violando um princípio gramatical: a denotação³

Esta propriedade (a denotação) que até impede os falantes de adulterarem o sentido lexical das palavras ao seu belo prazer visa manter vivo e de conhecimento comum o significado lexical (primário) das palavras para o bem da ciência e da comunicação. Este fundamento é suficiente para se coibir que o nome *galinha* seja, mecanicamente, transformado em *galo*. E o falante, ao dizer *o galinha*, embora tenha iniciado o SN com um determinante do masculino e tê-lo feito suceder um nome do feminino, talvez não se estivesse referindo a um galo porque tal fenómeno (de o galo nunca ter posto ovos) não causa, no nosso mundo, nenhum espanto. Assim, para a correcção da frase (2), onde não há concordância no SN, tomemos, como a segunda perspectiva, as teorias que se seguem.

ii. Determinação regressiva (do nome ao determinante)

Segundo Raposo et al., (2013:339) “Quando se forma um constituinte através da combinação de duas (ou mais) palavras pertencentes a classes diferentes, o constituinte

³ A **denotação** é uma propriedade constante das palavras, ou seja, não varia de enunciado para enunciado, em função do contexto situacional ou discursivo do falante e do lugar ou do tempo em que se produz o enunciado (Raposo et al., 2013:703).

herda geralmente as propriedades gramaticais e semânticas de uma dessas palavras.” Estes autores explicam que nesse sentido, pode-se dizer que o constituinte é a expansão ou uma projecção dessa palavra, a qual determina o funcionamento sintáctico e semântico do constituinte. A essa palavra, chama-se núcleo do constituinte (Raposo et al., 2013:339). Isto significa que o sintagma nominal teve sua designação mercê da presença de um nome nele (no sintagma) que se torna, imediatamente, o núcleo do mesmo. Significa, também, que é este, o nome, que determina o funcionamento sintáctico e semântico no sintagma.

Mateus, Brito, Duarte e Faria (2003:330) concordam com a teoria de Raposo et al. (2013:339) ao explicarem que “no SN, os valores de género e número do nome determinam a concordância de determinantes e quantificadores e ainda dos sintagmas adjectivais e dos apostos.” Peres e Moia (1995:451), apoiando estas teorias, referem que “os atributos número e género não caracterizam só as unidades lexicais Nome e Adjectivo, mas também os sintagmas de que essas expressões são núcleo, isto é, os sintagmas nominais e adjectivais [...]”

Portanto, os três grupos de autores que alinham a segunda perspectiva aqui apresentada são unânimes em afirmar que, no

SN, as propriedades sintácticas do nome determinam o comportamento sintáctico do constituinte. A partir destes fundamentos, entendemos que, no âmbito morfossintáctico, o que determina a flexão do nome em género e número não é o dito determinante, mas a realidade nele incorporada conforme as convenções morfológicas vigentes. Chamamos a esta perspectiva de determinação regressiva porque tal ocorre de forma descendente, isto é, da direita para esquerda (a pré-determinação), embora possa ocorrer, noutros casos, para ambas as posições.

Logo, é contrariada a primeira perspectiva, ou seja, estamos diante de duas teorias gramaticais contraditórias: a primeira que diz que, no sintagma nominal, os determinantes determinam os traços sintácticos (género e número, etc.) do nome e a segunda que, nesses traços, defende o inverso, ou seja, que são as propriedades morfossintácticas do nome que determinam/modificam esses morfemas.

Consequentemente, com vista a corrigirmos o erro de concordância na frase (2), recorreremos aos fundamentos da segunda perspectiva, moldando o dito determinante para ajustá-lo ao nome, pois, este é o **núcleo**. Logo teremos esta frase:

Determinante
↑

(4) \bar{A} galinha da minha casa nunca pôs
 ovos.
 Núcleo do SN

Todavia, os fundamentos que conduziram à correcção do SN-sujeito da frase (4) são os que nos sugerem a discussão sobre qual dos dois elementos no sintagma assume, de acordo com o significado lexical, o papel de determinante, pois, verificamos que, como defende a segunda perspectiva apresentada, no SN-sujeito em estudo, o elemento que, morfossintaticamente, produz efeito sobre o outro não é o dito *determinante* como tal, mas sim o núcleo (o nome). Este é um facto que discutiremos nas abordagens logo a seguir e, para tal, analisemos os constituintes do SN-sujeito da frase (5):

Determinante
 ↑
 (5) O menino joga a bola.
 ↓
 Núcleo, determina

Se no SN-sujeito em (5) temos, por um lado, um elemento que os gramáticos chamam determinante e, por outro, um que, conforme a perspectiva de determinação regressiva, determina o funcionamento sintáctico e semântico do sintagma, então:

I. Será que o núcleo do sintagma apenas determina o funcionamento sintáctico e semântico e, mesmo assim, não é determinante?

II. Se o núcleo também for determinante, existem, então, dois determinantes num único sintagma. Como é que ambos interactuam?

As respostas para as questões acima são dadas durante a nossa discussão. Contudo, pode-se vislumbrar parte das respostas na seguinte lógica de carácter dedutivo:

Se o determinante é o que determina, o que especifica, o que define, o que modifica...

E o nome, como núcleo, determina/define... o funcionamento sintáctico no SN,

Então, no SN, o nome é determinante.

Já que o nome, como núcleo do SN, é o determinante morfossintáctico, os morfemas *o, um, este, aquele, algum...* são por ele pré-determinados/pré-modificados;

Logo, morfossintaticamente, tais morfemas não são determinantes.

Na frase (5), temos, no SN-sujeito, um elemento que, no âmbito morfossintáctico, exerce logicamente a função de determinar, tal é o nome, o núcleo (ver os fundamentos da segunda perspectiva) e, temos ainda, outro elemento que os gramáticos designam determinante, existindo, assim, dois elementos com incumbência de determinar num mesmo sintagma, o que cria, deste modo, uma insubordinação. Este fenómeno levou a que,

no fundamento de Mateus et al., (2003:330), fosse inevitável uma redundância ao afirmarem que “no SN, os valores de género e número do nome determinam a concordância de determinantes [...]” No tópico seguinte discute-se a função própria dos determinantes vigentes nos sintagmas nominais.

Função específica dos determinantes nos sintagmas nominais

Na nossa análise, consideramos que a concepção que levou a que os morfemas em estudo fossem designados determinantes e tal terminologia fosse herdada pelos gramáticos actuais é de âmbito pragmático e não morfossintáctico (uma vez este último revelou-se improcedente). Sabe-se que qualquer daqueles morfemas, combinados com um nome, dotam o SN de um valor referencial, ou seja, permite aos interlocutores focalizarem-se para um referente objectivo ou subjectivo mediante o determinante utilizado, pois, segundo Raposo et al., (2013:717), “A presença de um especificador é também crucial para que um sintagma nominal tenha a capacidade referencial, i.e, para que possa designar uma entidade particular identificada pelo falante.” Para a percepção desta noção, atendemos aos seguintes exemplos:

(6) *O professor* entrou e recolheu *os trabalhos*.

(7) *Um professor* entrou e recolheu *trabalhos*.

Na frase (6), o falante, ao iniciar o SN-sujeito com o artigo definido, identifica um professor concreto (o referente) e fá-lo assim porque sabe que seu interlocutor também o conhece ou tem a possibilidade de o identificar no contexto situacional, o mesmo ocorre no SN *os trabalhos*. Entretanto, na frase (7), no SN *um professor*, o falante, ao utilizar o artigo indefinido, embora possa ter em mente ou não qual professor, não o torna identificável para o seu interlocutor.

Esta propriedade dos determinantes torna justificável o fundamento gramatical segundo o qual, semanticamente, os determinantes têm como principal função a representação de entidades do universo de discurso em termos da sua identificação/não identificação pelo falante e/ou pelo ouvinte, codificando leituras diversas em termos dos traços [\pm definido] e [\pm específico] (Raposo et al., 2013:706). Este entendimento levou a que estes mesmos autores assegurassem que a referência é uma propriedade predominantemente pragmática (Raposo et al., 2013:709). É por esta razão que Nascimento e Lopes (2011:162) definem determinante como “palavra que geralmente precede o nome, contribuindo para a construção do seu valor referencial [...]” Assim, comprovamos que é a

função semântica dos morfemas *o*, *um*, *este*, *esse*, *aquele*, *algum* (e suas variantes morfológicas) que os torna determinantes num sintagma nominal, confirmando-se, deste modo, a inevitável colisão dentro do sintagma.

A colisão a que nos referimos é mais óbvia e bem justificada quando conjugadas as definições que constam dos dois dicionários seguintes cuja lógica esclarece e resolve esta problemática e, finalmente, encerra esta discussão. Segundo Aurélio (2009:667), determinante é o “elemento que modifica o determinado, e com ele forma um sintagma.” Com efeito, provamos que, no SN-sujeito da frase (4), o nome (*galinha*) é que modificou o género do dito determinante que ali o precedia, tirando-o do masculino (*o galinha*) para o feminino (*a galinha*) e com ele formou tal sintagma. Logo, o morfema *a*, à esquerda do nome *galinha*, foi pré-seleccionado/pré-determinado, sendo, o nome, o seleccionador/ o determinante. Esta definição é de âmbito morfossintáctico e alinha-se à segunda perspectiva apresentada. Inversamente, o dicionário Universal (1995:500), define determinante como sendo a “palavra que precede o substantivo, determinando-o do ponto de vista semântico.”

Não obstante essa colisão, ambas as definições estão correctas, mas elas provam, simultaneamente, a existência de dois tipos de

determinantes num único sintagma nominal, sendo um morfossintáctico (o nome) e outro semântico (os ditos determinantes). E é, precisamente, neste contexto onde não somente se verifica a simultaneidade, como também a incompatibilidade, pois, embora ambos disputem, de maneira oposta, a determinação no sintagma, cada qual precisa do outro para ser bem funcional.

Este fenómeno parece anular as definições vigentes do termo *determinante* (pelo menos no campo da linguística) porquanto tais parecem não atingir a globalidade do termo, ou seja, os determinantes vigentes, ao serem desprovidos de capacidades morfossintácticas sobre o nome, relegam parte das suas legítimas funções para o núcleo do sintagma que é provido dessas capacidades. Em contrapartida, por causa desse desfalque gramatical, os determinantes sofrem, nesse aspecto (morfossintáctico), efeitos do núcleo, o que torna mais evidente, devido a função partitiva que acontece no sintagma, o questionamento da validade das definições vigentes do termo *determinante* que são feitas numa perspectiva unilateral, enquanto a sua funcionalidade vislumbra uma acção bilateral.

Conclusão

Considerando todos os fundamentos aqui discutidos, conclui-se que, no que tange aos aspectos morfossintáticos, num sintagma nominal, o nome é *determinante* porque é o núcleo do constituinte, o qual faz com que os morfemas a sua esquerda e mesmo à direita estejam, obrigatoriamente, no singular ou plural, sejam do masculino ou feminino, de acordo com a realidade nele incorporada e as convenções morfológicas vigentes. Em termos semânticos, tais morfemas são, certamente, determinantes, ocorrendo, assim, uma colisão.

Consequentemente, porque a existência de dois determinantes em simultâneo num mesmo sintagma gera tal colisão, os fundamentos discutidos levam-nos a propor a terminologia *focalizantes* a esses morfemas chamados *determinantes*. Esta terminologia justifica-se pelo facto de tais morfemas constituírem estímulos linguísticos, por parte dos interlocutores, para se focalizarem aos referentes específicos, exigidos em tempo real no contexto situacional. Esta é a única propriedade de que os núcleos dos sintagmas nominais não são capazes de transmitir a esses morfemas, cabendo, porém, aos gramáticos encontrarem uma nomenclatura que seja mais consensual e mais justa face ao real papel desses morfemas no sintagma.

Escolhemos retirar daqueles morfemas a designação *determinante*, reservando tal

terminologia ao nome, porque sua actuação no sintagma nominal é absolutamente restrita (somente servem para preceder o substantivo, servindo-o apenas no aspecto semântico – não quando tais possuem um valor genérico), enquanto a actuação do nome, que é o núcleo, é abrangente no sintagma (desde a sua esquerda até à direita) e agrega maior número de traços gramaticais, afinal, o nome é determinante morfossintático e semântico ao mesmo tempo no seu sintagma.

Portanto, se aqueles morfemas não serem mais determinantes, o nome, que possui maior rigor no sintagma, tornar-se-ia no único determinante, o que simplificaria a definição do termo. Assim, na nova concepção, poder-se-ia definir determinante como sendo o núcleo do sintagma nominal, o nome, que determina o funcionamento morfossintático e semântico dos quantificadores, dos “focalizantes” e dos modificadores e apostos.

Se as conclusões apresentadas forem aceites pelas entidades científicas da língua portuguesa, sugere-se qualquer tipo de revisão da parte da gramática e dos dicionários onde tais conteúdos são abordados. A nova terminologia aqui sugerida não consta do vocabulário convencional, porém tanto a revisão mencionada quanto a adopção dessa ou de outra terminologia são procedimentos típicos da ciência, pois, ela é sempre dinâmica.

Referências

- Dicionário UNIVERSAL de Língua portuguesa* (1995). (3ª edição). Lisboa: Textos ed.
- Ferreira, A. B. H. (2009). *Novo Dicionário Aurélio de língua portuguesa*. (4ª edição). Brasil: Positivo.
- Mateus, M. H. M., Brito, A. M., Duarte, I. & Faria, I. H. (2003). *Gramática da língua portuguesa* (6ª edição), Lisboa: Caminho.
- Nascimento, Z. S. & Lopes, M. C. (2011). *Gramática da língua portuguesa* (2ª edição), Lisboa: Plátano, SA.
- Peres, J. A. & Moia T. (1995) *Áreas críticas da língua portuguesa* (2ª. Edição). Lisboa: Caminho.
- Raposo, E. B. P., Do Nascimento, M. F. B., Da Mota, M. A. C., Segura, L. & Mendes, A. (2013) *Gramática do português*. (Volume I). Lisboa: Fundação Calouste.
- Ribeiro, H., Cunha, J. M., Pereira, L. & Castro, S. (2010). *Gramática moderna da língua portuguesa*. (1ª edição). Lisboa: Escolar.

**A PREPARAÇÃO DIDÁTICO-METODOLÓGICA DOS PROFESSORES
PRIMÁRIOS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS EM MOÇAMBIQUE: ESTUDO
DE CASO NO IFP DE NAMPULA, 2017**

THE DIDACTIC-METHODOLOGICAL PREPARATION OF PRIMARY TEACHERS FOR
TEACHING PORTUGUESE IN MOZAMBIQUE: CASE STUDY AT NAMPULA IFP, 2017

Ermelinda Atanásio L. Mapasse⁴

Feliciano José Pedro⁵

Resumo

O Português é língua oficial de Moçambique desde 1975. Contudo, nem todos os moçambicanos têm a mesma relação com língua portuguesa. Segundo dados do Censo de 2017, apenas 47.4% da população fala Português e mais da metade da população moçambicana não fala esta língua. Para cerca de 12 milhões de moçambicanos, residentes na zona rural, o Português poderia ser considerado como língua estrangeira (LE). Mas, devido à conjuntura histórico-social que determina o português como língua oficial, o estatuto de LE, para este grupo de cidadãos, não é aplicável, valendo apenas o de língua segunda (LS). Segundo afirma Vigner (2001), do ponto de vista de ensino/aprendizagem, a LS é uma prática instável e delicada pois ela situa-se na mediana entre Língua materna (LM) e LE, dependendo da actividade, as práticas de ensino de LS podem ser emprestadas à LM ou à LE. Este estudo tem por objectivo analisar o processo de formação de professores primários em matérias de ensino do Português. Especificamente pretende verificar o nível de preparação para fazer face à diversidade dos contextos (de alunos e dos estatutos que o português tem nas suas biografias linguísticas). Em termos metodológicos, o estudo é qualitativo e descritivo. Os dados são resultantes da análise do programa de formação e de questionários aos formadores de metodologia de Língua Portuguesa e aos formandos do Instituto de Formação de Professores de Nampula. As conclusões deste estudo apontam que os módulos focalizam mais aspectos políticos em prejuízo de aspectos didácticos e que os formadores e, conseqüentemente, os formandos fixam-se muito no que vem proposto nos módulos, enquanto estes devem ser vistos como simples documentos orientadores.

Palavras-chave: Didáctica de línguas; Língua oficial; Língua materna; Língua segunda; Língua estrangeira

⁴ Docente e Directora do Gabinete de Documentação e Informação da Universidade Rovuma, Doutora em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Curitiba – Brasil. E-mail: emapasse@unirovuma.ac.mz

⁵ Docente e Director Adjunto Académico da Faculdade de Letras e Ciências Sociais da Universidade Rovuma em Nampula, Doutor em Ciências da Linguagem pela Universidade de Lorraine em França. E-mail: fpedro@unirovuma.ac.mz

Abstract

Portuguese has been an official language of Mozambique since 1975. However, not all Mozambicans have the same relationship with Portuguese. According to data from the 2017 Census, only 47.4% of the population speaks Portuguese and more than half of the Mozambican population does not speak this language. For about 12 million Mozambicans, mostly living in the rural area, Portuguese could be considered as a foreign language (FL). However, due to the historical-social situation that determines Portuguese as official language, the status of FL for this group of citizens is not applicable, and only the second language status (SL) is applicable. According to Vigner (2001), from the didactics point of view, SL is an unstable and delicate practice because it is located in the median between Mother tongue (MT) and FL, depending on the activity, SL teaching practices may be loaned from MT or FL. This study aims to analyze the process of training primary teachers in Portuguese teaching. Specifically, it intends to verify the level of preparation to face the diversity of contexts (of students and the status that Portuguese has in their linguistic biographies). In methodological terms, the study is qualitative and descriptive. The data are the result of the analysis of the training program and questionnaires to portuguese language methodology trainers and students of the *Instituto de Formação de Professores de Nampula*. The conclusions of this study point out that the modules focus more on political aspects to the detriment of didactic aspects, the trainers and, consequently, the trainees are very fixated on what is proposed in the modules, while these should be seen as simple guiding documents.

Keywords: Language teaching; Official language; Mother tongue; Second language; Foreign language

Introdução

Existem vários adjectivos para classificar uma língua num dado contexto. Dependendo de factores tidos como referência, uma língua pode ter o estatuto de língua oficial (LO), língua materna (LM), língua estrangeira (LE), língua segunda (LS), só para citar os mais importantes. Vários elementos contribuem para a definição destes estatutos mas, de modo geral, são factores históricos, políticos e sociais que determinam o estatuto da língua em cada meio.

Neste artigo, parte-se do pressuposto de que a metodologia e os manuais de ensino e aprendizagem de uma língua, num dado contexto, deveriam ser definidos de acordo com o estatuto da língua nesse contexto, isto é, as metodologias para o ensino de uma língua dependem do estatuto dessa língua. Consequentemente, devido a diversidade de contextos de ensino em Moçambique, o ensino do português não poderia ser feito usando metodologias e manuais “globais” que não tomam em consideração as especificidades de cada contexto. Mas, infelizmente, é o que

acontece, o livro de Português da 1ª classe usado na cidade de Maputo é o mesmo usado na 1ª classe no distrito de Mecuburi.

Reconhece-se, no entanto, a dificuldade que representa a abordagem, acima exposta, do ponto de vista técnico, financeiro e social pois implicaria, para o contexto de Moçambique, elaborar-se dois ou mais livros da 1ª classe (por exemplo), de modo a responder a demanda de cada contexto particular. Tal abordagem poderia ser considerada discriminatória por alguns, mas a questão é perceber até que ponto, a utilização do mesmo livro para alunos que não têm a mesma relação com a língua portuguesa, promove a igualdade.

Reconhecendo o grau de dificuldade e o carácter polémico desta abordagem, neste artigo, o foco é o processo de formação de professores do ensino Primário, pois pode ser uma das formas de fazer face a esta situação sem, necessariamente, elaborar livros diferentes ou diferenciados, sensibilizando e consciencializando os formandos sobre a diversidade de contextos e preparando-os para fazer adaptações ou criar actividades que correspondam ao tipo de alunos que tiverem à sua frente, isto é, fazer uma contextualização dos conteúdos e manuais que recebem, e não tornarem-se apenas meros utilizadores.

Uma formação, nesse sentido, passa pela tomada de consciência da existência dessas diferenças e pela capacidade de identificar e diferenciar os vários estatutos de uma língua. Durante a formação de professores, não se pode omitir essa realidade e deve-se prever conteúdos que permitam o desenvolvimento de tais capacidades pelos formandos e futuros professores.

Assim, este estudo pretende analisar o processo de formação de professores primários em matérias de ensino do Português. Especificamente, este estudo pretende verificar o nível de preparação para fazer face à diversidade dos contextos (de alunos e dos estatutos que o português tem nas suas biografias linguísticas).

Este artigo apresenta três partes: a primeira parte apresenta conceitos e uma radiografia da situação do português em Moçambique, a segunda parte a metodologia usada para este estudo e a terceira e última parte a análise do programa de formação de português e de didáctica do português e a análise e interpretação de dois questionários submetidos aos inquiridos.

I. Breve contextualização teórica

Antes de avançar para uma descrição da situação do português em Moçambique e das implicações no ensino e aprendizagem

desta língua, começa-se por definir os diferentes estatutos de uma língua.

1.1. Língua materna

Língua materna é a primeira língua que se impõe a cada indivíduo. Segundo afirmam Cuq e Grucca (2005, p. 90) e Cuq (2003, p. 151), não se pode dar uma interpretação literal ao adjectivo “materna” visto que a língua materna de uma pessoa não é necessariamente a língua falada pela sua mãe biológica, pode ser a língua do seu pai ou do contexto onde ela cresce. Cuq e Grucca (2005, p. 90) avançam três critérios que permitem definir, identificar ou classificar uma língua como LM, tais como: ordem de apropriação, modo de apropriação e o critério de língua de pertença⁶.

Para estes autores, tomando como referência o critério de ordem de apropriação, pode-se definir como língua materna, a língua da primeira socialização, isto é, a primeira língua com a qual uma criança aprende a dar nomes às coisas do mundo à sua volta.

O segundo critério, o modo de apropriação, permite definir a língua materna pelo facto de esta ser apropriada pelo indivíduo de forma natural e espontânea, isto é, a aprendizagem não é declarada, o indivíduo aprende a língua através da interacção com os

membros da sua comunidade e principalmente com a sua família.

E por fim, o critério de língua de pertença. Segundo afirmam Cuq e Grucca (2005, p. 91), nesta perspectiva valoriza-se mais o aspecto simbólico da língua em detrimento da sua função comunicativa. Com efeito, a LM constitui um elemento fundamental na constituição da identidade de um povo ou de uma nação. A LM opõe-se à língua estrangeira.

1.2. Língua estrangeira

Geralmente, uma língua estrangeira define-se tomando como referência a língua materna. A LE define-se, neste caso, como sendo o sentido oposto da língua materna, ela não é a primeira na ordem de apropriação das línguas, não faz parte da primeira socialização da criança e nem é falada no contexto sociocultural do indivíduo tido como referência. O modo de apropriação é o critério que melhor permite estabelecer a diferença entre LE e LM. Se, por um lado, um indivíduo aprende sua LM de forma natural e espontânea, por outro lado, a LE é objecto de uma aprendizagem, geralmente, declarada e institucionalizada. Partindo deste pressuposto, Cuq e Grucca (2005 p. 93) definem a LE como sendo “toda a língua não materna”. Esta definição, de certa forma contestável, é

⁶ Traduzido da expressão original em francês :
Langue d'appartenance.

característica duma época em que a nomenclatura reconhecia apenas a LM e LE. Mais tarde, a descoberta de novas situações que não se adequavam aos dois conceitos de LM e LE, tornou-se necessária a criação ou ponderação de um terceiro estatuto, o de LS.

1.3. Língua segunda

Cuq e Grucca (2005, p. 94) consideram que, no contexto francês, o conceito de LS aparece no xadrez didático, vinte anos após a existência dos conceitos de LM e LE, porque estes últimos mostraram-se insuficientes, desajustados e inoperantes para descrever todas as situações onde o francês era utilizado, principalmente nas antigas colónias onde, embora não fosse língua materna da maioria da população, não podia ser considerado de LE. Nestes contextos o francês era uma LE mas com um estatuto particular e de certa forma privilegiado.

A realidade da língua francesa descrita acima pode ser aplicável a língua portuguesa, visto que, à semelhança do francês, o português é usado em contextos onde a esmagadora maioria da população não o tem como LM e, no entanto, não constitui uma LE em virtude de fazer parte da conjuntura nacional, como língua oficial usada na administração pública e como língua de escolarização. Nesse sentido, Vigner (2001, p.

3) defende que “o ensino de uma língua como língua segunda não se aplica apenas ao francês porque o inglês, o espanhol e o português possuem também esta particularidade de serem ensinados a alunos que têm uma outra língua e uma outra cultura de origem”. O autor dá como exemplos, o caso do inglês nos países anglófonos de África, do espanhol nos países da América latina e do Português em Angola e Moçambique.

II. Situação do Português em Moçambique

Existem vários estudos e publicações sobre o Português em Moçambique entre os quais destacam-se, os estudos de Gonçalves (1990), Firmino (2000 e 2001), Ngunga & Bavo (2012). A maioria destes trabalhos aborda aspectos relacionados com a gramática da língua portuguesa e sobretudo com as particularidades lexicais ou sintáticas do português falado em Moçambique. Importa referir porém a criação muito recentemente de uma Cátedra de língua portuguesa que tem como um dos seus eixos temáticos a didáctica do Português LS.

Neste artigo faz-se uma breve descrição baseada nos dados do Censo 2017 apenas para consubstanciar a posição sobre a necessidade de um ensino que tome em consideração a relação que os alunos têm com a língua portuguesa, ou seja, um ensino

contextualizado. Segundo os do Censo de 2017, o estatuto do português em Moçambique é heterogéneo e múltiplo, e pode-se concluir que esta língua goza de dois estatutos o de LM e o de LS, pois de acordo com o mesmo censo, cerca de dez milhões e quinhentos mil moçambicanos (equivalentes a 47,4%) falam português. Deste universo, mais da metade (aproximadamente seis milhões, correspondentes a 57% reside nas zonas urbanas). Os mesmos dados apontam ainda que 16,8% da população total do país falam o português com maior frequência em casa e 16,6% consideram-no como sua língua materna.

Conforme ilustram os dados acima, mais da metade da população moçambicana (cerca de onze milhões e setecentas mil pessoas, correspondentes a 52,6%) não fala e, em certos casos, nem compreende o Português. Mesmo os que falam e compreendem o português, no seu dia-a-dia, preferem comunicar-se usando outras línguas maternas ou nacionais. Estes dados sustentam a necessidade de se abordar o ensino de português em Moçambique de forma diferenciada.

Outros estudos, por exemplo Ngunga & Bavo (2011), demonstram que o português tem maior expressão nos grandes centros urbanos. Neste sentido, o nível de

desenvolvimento determina a relação com a língua portuguesa, quanto maior for o desenvolvimento, menor é a distância com esta língua e quanto menor for o desenvolvimento maior é a distância com a mesma.

Exceptuando o factor língua oficial, que é uma denominação meramente política, podemos concluir que o português em Moçambique goza de dois estatutos: o de LM e o de LS. Mas uma breve observação e análise dos contextos onde o Português é LS permite afirmar que existem vários níveis de LS, isto é, o estatuto de LS não é homogéneo para todos os Moçambicanos.

2.1. Implicações do ponto de vista de ensino da língua

Sabemos que cada situação é um mundo em si, que cada história de aquisição duma língua é pessoal, que cada sala de língua é singular. CAMBRA GINE, (200, p. 31)⁷

⁷Traduzida da sua versão original em Francês : « *Nous savons que chaque situation est un monde en soi, que chaque histoire d'acquisition d'une langue est personnelle, que chaque classe de langue est singulière* ».

Como se pode depreender, pelo exposto acima, a língua pode ser materna, segunda e estrangeira. Por conseguinte, a pedagogia ou a metodologia de ensino de uma língua é determinada pelo estatuto e posição dessa língua. A esse respeito Kwofie (2004, p. 135) considera que não é lógico aplicar mesmos métodos para ensinar uma língua a duas crianças provenientes de contextos diferentes onde um é de um contexto de LS e o outro é de um contexto de LM. A primeira conhece apenas algumas palavras de uma língua que dificilmente usa enquanto a segunda fala fluentemente essa língua e não conhece a outra língua.

Todavia, para o contexto de Moçambique não basta estabelecer a diferença entre LM e LS mas é necessário também diferenciar os contextos onde o Português é LS. O estatuto de LS, em Moçambique, não é homogéneo para todos os alunos, a posição do português LS não é a mesmo para um aluno de um centro urbano e para um aluno de uma localidade ou aldeia rural. Mesmo que o primeiro aluno não fale português fluentemente está mais ou menos familiarizado com os sons desta língua contrariamente ao segundo. Para alguns alunos dessas localidades, o português pode ser completamente estranho e pode constituir uma espécie de LE mas por imperativos históricos,

sociais e políticos esse estatuto não é aplicável.

III. Análise e interpretação dos dados

Os resultados provêm da análise e interpretação de dois questionários (um para formadores e o outro para formandos) e da análise dos módulos de formação das disciplinas de Português I e de Didáctica do Português.

Tinha sido previsto e distribuído 20 questionários aos formandos e 8 questionários aos formadores. Destes recebeu-se de volta 10 questionários dos formandos correspondentes a 50% e apenas 4 dos formadores (também 50%). A quantidade dos questionários recebidos de volta é de certa forma insatisfatória e não se sabe por que motivos não houve tanto interesse em responder a estes questionários uma vez tratar-se de um assunto de interesse daquela comunidade académica.

3.1. Resultados da análise dos módulos de Português I e de Didáctica do Português

O módulo de português 1 não aborda nenhum assunto relacionado com o Português em Moçambique; muito menos conteúdos relativos ao ensino e aprendizagem desta língua. Nele abordam-se questões de língua no geral. Entretanto, no módulo de didáctica de

português estão previstos conteúdos sobre o tema em análise.

Uma observação do índice permite identificar que a primeira unidade versa sobre a língua portuguesa no contexto de Moçambique enquanto a segunda unidade aborda princípios gerais da didáctica do português como LS. Não há quaisquer dúvidas sobre as intenções destas duas unidades, como se pode ler numa das passagens :

[...] porém deve-se ter sempre presente de que, para a maior parte das crianças em idade escolar, o Português é uma língua segunda, isto é, as crianças têm como língua materna, uma língua bantu e, de maneira geral, as crianças aprendem o Português na escola. (Módulo de didáctica de português, s/d p.?)

Contudo, uma análise mais cuidadosa permite afirmar que o assunto não é abordado com profundidade, por exemplo, dum universo de sete unidades que compõem o programa deste módulo apenas uma é que aborda a questão do Português em Moçambique e da didáctica do português como LS. No nosso entender, dada a importância e sensibilidade

desta matéria, deveria ser-lhe reservado mais espaço e/ou tempo no módulo.

Os conceptores do módulo reconhecem e alertam os formandos e formadores sobre a especificidade do ensino da LS em relação à LM, numa das passagens escrevem: “a didáctica da língua portuguesa como língua segunda deve propor metodologias próprias e não métodos de Língua Portuguesa como materna, para o estudo deste tópico, veja Gomes et al (1993, pp. 33-42)”.

Os autores do programa limitam-se em remeter os formadores e formandos a leitura da obra de Gomes (1993). A citação acima demonstra a intenção de sensibilizar os formandos (futuros professores) sobre a particularidade de ensinar uma LS mas ainda não é suficiente pois carece de aprofundamento. Não se demonstra o que torna essa didáctica específica das outras e qual é a sua relação com elas. Os conceptores não fazem nenhuma menção sobre a Didáctica da LE mas como já referido anteriormente a Didáctica de LS é posterior à existência da Didáctica de LE e da LM. É importante abordar o ensino de uma LS de forma comparada com as didácticas de LE e de LM visto que, de acordo com Cuq (2003, p. 109), “no ensino de uma língua segunda as metodologias são emprestadas à LE ou LM”.

Da análise do conteúdo interior destas duas unidades, constata-se que em nenhum momento, no módulo, aborda-se o facto de o português poder ser LM para alguns moçambicanos. Outra constatação prende-se com o facto de o ponto 5.3.2. deste módulo intitular-se “Conceito de Língua”, mas estarem apresentados, apenas, os conceitos de LM, LS e língua veicular. Então, os formandos irão definir o conceito de língua com base nesses termos que parecem ser estatutos de uma língua e não o conceito de língua. Para uma visão mais ampla, a língua deveria ser definida do ponto de vista da ciência linguística. Mesmo definindo-se a língua nos termos em que os autores escolheram, nenhum exemplo é apresentado para ilustrar cada um dos casos.

Curiosamente o conceito (o estatuto) de LE está ausente destas definições. Será este conceito não necessário? Os conceitos de LM, LE e de LS deveriam ser abordados de forma contrastiva e com base em exemplos do dia-a-dia do formando.

Em seguida apresentam-se os resultados dos questionários aos formadores e formandos, estes últimos são o testemunho da forma como os conteúdos dos módulos são assimilados.

4.2. Resultados dos questionários

Dada a natureza deste trabalho, para o questionário, não será feita uma análise questão por questão, mas apenas astendências gerais das respostas dos inquiridos. A análise é baseada em duas abordagens: os estatutos conferidos ao português e o estatuto como condição para a escolha da metodologia de ensino.

Na primeira abordagem, esperava-se que ambos respondessem que: “o português em Moçambique é simultaneamente Língua Oficial, LM, LS e eventualmente LE”. Para aferir esta abordagem foram formuladas as questões 1; 2 e 3 aos formadores e as questões 1 e 3 aos formandos (ver apêndice). Na segunda, esperava-se que os inquiridos explicassem que “o facto de o português em Moçambique identificar-se com essas três etiquetas, tornam o contexto variado e heterogéneo, por isso, a necessidade de se adequar os métodos de ensino para cada situação”. Esperava-se, igualmente, que reconhecessem que, de um modo geral, “o ensino de uma língua segunda requer uma metodologia específica que se inscreve na mediana entre metodologia da LM e metodologia da LE”. Para esta segunda abordagem foram formuladas as questões 4 e 5 aos formadores e as questões 2; 4 e 5 aos formandos.

3.2.1. Estatutos conferidos ao português

Dos quatro formadores que responderam ao questionário apenas dois é que foram ao encontro ao que era esperado, os restantes não identificaram claramente os estatutos de uma Língua. Um dos formadores, que respondeu segundo o esperado, foi mais adiante e referiu-se a outros estatutos e funções do Português em Moçambique tais como língua de escolarização, língua veicular e língua de unidade nacional, para além de ter denunciado, igualmente, a superficialidade com que são abordados esses estatutos nestes módulos e propôs que a sua abordagem deveria ser mais aprofundada.

Em resposta às questões colocadas tendo em vista verificar esta abordagem, nenhum dos formandos identificou simultaneamente os três estatutos do português em Moçambique. Cada formando identificou um e outro estatuto, mas nenhum referiu-se ao facto de o português poder ser LM para alguns moçambicanos. A maioria apontou o facto de o português ser uma língua de unidade nacional.

Fazendo uma análise global destes resultados pode concluir-se que os estatutos do português em Moçambique foram objecto de aprendizagem durante a formação, mas os formandos ainda não os utilizam quando necessário. Nos módulos, frisa-se mais a

questão do português como língua oficial e de unidade nacional, conceitos meramente políticos, em detrimento de conceitos como LM, LS e LE que levam à uma reflexão didáctica.

3.2.2. Estatuto da língua como condição para a escolha da metodologia de ensino

De forma geral, os resultantes referentes a esta abordagem indicam que os quatro formadores foram ao encontro desta segunda expectativa, porque consideraram haver necessidade de sensibilizar os formandos sobre os contextos de ensino do Português em Moçambique. Contudo, à semelhança dos módulos, nenhum referiu-se ao facto de o ensino de uma língua segunda requerer uma metodologia específica e de certa forma diferente das de LM e LE.

Embora os formandos não tenham identificado os estatutos de que goza o português em Moçambique, as respostas às perguntas que visavam certificar esta segunda abordagem são de certa forma aceitáveis. Os formandos reconhecem a diferença de contextos de ensino do português em Moçambique e sabem que o contexto determina o nível de dificuldades do processo de ensino e aprendizagem da língua. Por exemplo, um dos inquiridos respondeu:

Ensinar português na escola 7 de Abril é fácil porque a maior parte dos alunos já tem o conhecimento do português, e num distrito também é normal apesar de que nem todas crianças sabem falar português. Enquanto numa localidade o professor faz muito esforço para que os alunos aprendam⁸.

Contudo, nenhum formando referiu-se à da necessidade de uso de metodologias específicas de ensino de LS. A maior parte dos formandos evidenciou mais a necessidade de uma abordagem bilingue nesses contextos. Esta focalização na abordagem bilingue é o resultado dos conteúdos abordados durante a formação, visto que nos módulos, em análise, a interferência das línguas Bantu e a abordagem bilingue são identificadas como princípios gerais de ensino de português como LS em Moçambique.

Conclusão

Este estudo partiu de preocupações do senso comum que apontam para um fraco domínio da língua portuguesa por parte dos alunos do ensino primário em Moçambique,

sendo assim, a intensão foi de analisar o processo de formação de professores deste nível de ensino.

A análise consistiu em verificar o nível de preparação e de consciencialização dos formandos em matérias da diversidade de contextos onde se ensina português em Moçambique através da análise de módulos de formação e de dados recolhidos a partir dos dois questionários submetidos aos formadores e formandos.

Feita a análise e interpretação dos dados, pode se concluir que os resultados são positivos, pois permitem compreender como decorre o processo de formação de professores. De entre vários aspectos que sobressaem deste estudo, destacam-se os seguintes:

Nos módulos estão previstos conteúdos que permitem sensibilizar os formandos sobre a especificidade e a diferença de contextos de ensino do português em Moçambique, mas existe uma forte focalização sobre aspectos políticos (Língua oficial e língua de Unidade nacional, que não apontam para a forma como se deve ensinar cada uma) em prejuízo de aspectos didáticos (LM, LS e LE, que dão alguma indicação sobre cuidados a ter do ponto de vista de ensino).

Os formadores e formandos não vão muito além do que vem expresso nos módulos,

⁸Transcrição da resposta de um dos inqueridos, em resposta à questão 4 do questionário aos formandos.

quando, os formadores, em primeiro lugar, deveriam tomar o módulo como um simples documento orientador, isto é, não se limitar ao que nele vem prescrito. Estes deveriam, também, recorrer às outras fontes bibliográficas, com vista a dar mais subsídios teóricos aos seus formandos.

Nas abordagens não se faz referência ao facto de o português ser LM para alguns moçambicanos, assim como também não se aborda o conceito de LE. Para uma visão global e integrada do ensino de uma língua, como é o caso do ensino do português em Moçambique, seria necessário abordar os conceitos de LM e LE, dando exemplos do dia-a-dia do aluno, porque permitiria uma melhor leitura e interpretação dos contextos de ensino de português em Moçambique. Esta conceitualização deveria ser acompanhada de algumas considerações sobre similaridades e diferenças das metodologias de ensino de cada um destes casos.

Referências

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.

Cuq, J. P. (Ed). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Paris : CLE International.

Cuq, J. P. e Grucca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Grenoble : PUG.

Firmino, G. (s/d). *A situação do português no contexto multilingue de Moçambique*.

Instituto Nacional de Estatística. (2010). *Dados do Recenseamento Geral da População 2007*. Maputo.

Mauze, X. H. (2017). *IV Recenseamento Geral da População e Habitação, 2017, Resultados Definitivos – Moçambique*. Maputo: Instituto Nacional de Estatística.

Ngunga, A. & Bavo, N. N. (2011). *Práticas linguísticas em Moçambique: Avaliação da vitalidade linguística em seis distritos*. Maputo : Centro de estudos africanos. Colecção nossas línguas IV.

Ngunga, A. (2012). *Interferências de línguas Moçambicanas em português falado em Moçambique*. in Revista científica da Universidade Eduardo Mondlane, série : letras e Ciências sociais. Vol 1, N° 0 pp 7 – 20.

Kwofie, E. N. (2004). *La diversité du français et l'enseignement de la langue en Afrique*. Paris : L'Harmattan et AUF.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

Collection Didactique des langues
étrangères.

APENDICE 1 – QUESTIONÁRIO AOS FORMANDOS

Caro formando, pedimos a sua colaboração respondendo às questões que se seguem (30 minutos são suficientes para tal). Este questionário tem por objectivo analisar e compreender o processo da sua formação em matérias de ensino do Português, no ensino primário em Moçambique. Este questionário faz parte de um estudo a ser apresentado nas 9as jornadas de língua portuguesa a ter lugar em Maputo, em Maio próximo. Responda com sinceridade e honestidade.

1. Durante as suas aulas de português ou de didáctica do Português, já abordou matérias relacionadas com o estatuto do português em Moçambique?
Sim **Não**

Se sim, quais são esses estatutos e dê exemplos para cada caso

2. Do ponto de vista da didáctica do português que ensinamentos tiraram dos estatutos acima expostos? 3. Qual é a particularidade do português em Moçambique em relação ao português em Portugal e que implicações no ensino e aprendizagem desta língua em Moçambique?

4. Na sua opinião, haverá alguma diferença entre ensinar Português: na escola 7 de Abril (cidade de Nampula, numa EPC na sede de um distrito (Rapale) e numa EP1 de uma localidade recendida (Nacuia)? **Sim** **Não**

Justifique a sua resposta

5. Acha-se suficientemente preparado (a) para ensinar o Português em todos os contextos de Moçambique?

Sim **Não** **Porquê?**

Obrigado pela colaboração !

APENDICE 2 - QUESTIONÁRIO AOS FORMADORES

Caro formador,

Pedimos a sua colaboração, respondendo às questões abaixo (20 minutos). Este questionário, visa recolher dados para uma comunicação a ser apresentada no âmbito das 9as jornadas de língua Portuguesa que terão lugar em Maio próximo, em Maputo. O objectivo, deste, é de analisar e compreender se o programa de formação prevê conteúdos que possam preparar os formandos para agir nos diferentes contextos de ensino do Português em Moçambique.

1. Na sua opinião, qual é a particularidade do português em Moçambique em relação ao português em Portugal e que implicações na formação dos futuros professores

2. No programa de formação ou nas suas aulas estão previstos conteúdos sobre os diferentes estatutos e diferentes contextos de ensino do português em Moçambique?

Sim **Não**

Se sim, qual é o objectivo de tais conteúdos ou aulas?

3. Caso tenha respondido sim, na questão acima, quais são os estatutos que tem abordado e que exemplos têm dado para o caso do português em Moçambique? 4. Acha importante sensibilizar os formandos sobre a diversidade de contextos de ensino de português em Moçambique?

Sim **Não** **Porquê?**

5. Qual é a avaliação que faz do programa de formação de português ou de didáctica do português? O que acha que devia ser melhorado?

Obrigado pela colaboração!

**HIBRIDISMO LINGUÍSTICO E CULTURAL EM *KARINGANA UA KARINGANA* DE
JOSÉ CRAVEIRINHA**

LINGUÍSTIC AND CULTURAL HYBRIDISM IN *KARINGANA UA KARINGANA* FROM
JOSÉ CRAVEIRINHA

Jamal Tesoura Assane⁹

Resumo

Este artigo de abordagem qualitativa procura compreender o papel das marcas do hibridismo linguístico e cultural em *Karingana ua Karingana*. O objectivo geral deste trabalho é analisar as marcas do hibridismo linguístico e cultural patentes na obra *Karingana ua Karingana*. Os objectivos específicos são: identificar, descrever e interpretar as marcas dos hibridismos linguísticos patentes na obra em estudo. É de notar que a palavra, particularmente a palavra usada, nos poemas incorpora os sentidos, que ela adquiriu em seu contexto de uso anterior. Dessa forma, seria bastante improvável, por exemplo, alguém escrever ou mesmo pronunciar algo do tipo “satanhoco”, “majumbo”, “Made in USA”, “madgerman” sem que imediatamente associássemos essas expressões ao seu conhecido contexto de uso. Concluindo, temos que dizer que o hibridismo linguístico e cultural na obra *karingana ua karingana* de José Craveirinha, manifesta-se ou tem o papel de ser um diálogo as vezes tenso entre duas ou mais realidades linguísticas distintas ou entre visões do mundo diferentes no interior de uma mesma obra literária.

Palavras-chave: José Craveirinha; *Karingana ua Karingana*; Hibridismo; Linguístico; Cultural

⁹Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da Universidade Rovuma - Nampula. E-mail: jalmaltesoura1@gmail.com

Abstract

This article based on qualitative approach seeks to understand the role of brands of cultural and linguistic hybridism in *karingana ua karingana*. The main objective are to analyze the brands of cultural and linguistic hybridism in the book *karingana ua karingana*. Specific objectives are: identify, describe and interpret the brands of linguistic hybridities evident in the work under study. It should be noted that the word used, in poem, incorporate the meaning that acquired in the previous usage context. That way it would be very unlikely, for example someone write even pronounce word like "satanhoco", "majumbo", "madgermane", "Made in USA", without immediately we associating these expresses with their well known context of us. As conclusion we have to say that linguistic and cultural hybridism in the work *karingana ua karingana* expresses whether or not it has a role of being a sometimes tense dialogue between two or more distinct linguistic realities or between different worldviews in the same literary work.

Keywords: José Craveirinha; Karingana ua Karingana; Hybridism; Linguistic; Cultural.

Introdução

O presente artigo aborda o hibridismo linguístico e cultural na obra *karingana ua karingana* de José Craveirinha. O termo híbrido refere-se à expressão para descrever mesclas de diversos graus entre línguas e linguagens diferentes sejam essas misturas, por parte de das pessoas, sendo este um acto consciente ou inconsciente. Ou por outro, hibridismo se conceitua como aquelas palavras existentes no nosso vocabulário que são oriundas da junção de elementos pertencentes a línguas distintas.

Por sua vez, cultura é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais, e há várias maneiras de precisá-lo. Nas definições tradicionais do termo, "cultura" é vista como algo que engloba o que de melhor foi pensado e dito, numa sociedade (Hall,

2016: 50). Por seu turno, Geertz (1973: 69) definiu a cultura como sendo "padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais, os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem os seus conhecimentos e actividades em relação à vida".

Na nossa acepção e tendo em conta que estamos abordar uma forma artística de escever, cultura, associamos às formas de manifestação artística e/ ou técnica da humanidade. É no mundo de actos únicos e singulares que a linguagem circula, caracterizando as várias formas de interacção sócio-verbal e os variados modos de constituição de identidade. Dado que o mundo não é um campo naturalmente composto de

previsibilidades e sistematicidades, a linguagem também não o é. Bakhtin aborda, as visões sistemáticas da língua que reduzem a uma realidade sincrónica, abstracta, previsível, imutável, apagando a sua natureza de evento: Língua é singular, temporariamente finalizável, criativa e fluida. Na perspectiva Bakhtiana, a linguagem, identidades e o mundo social constituem-se mutuamente, configurando-se como conceitos históricos, abertos, não sistematizáveis, relativamente caóticos (complexos), porosos e singulares. E se a linguagem não é completamente estabilizável ou ordenável, ela também não é somente abertura e caos: é na interacção entre forças de coerção (centrípetas), isto é de abertura e criatividade (centrifugas), isto é, que o seu estudo crítico e reflexivo se torna possível. Sendo assim não é possível dissociara língua da cultura. Aliás, segundo Hall (2016: 56), colocando em termos simples, cultura diz respeito a “significados compartilhados”.

Ora, a linguagem nada é mais do que o meio privilegiado pelo qual “damos sentidos” as coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. O Significado só pode ser compartilhado pelo acesso comum a linguagem, assim a linguagem se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada

repositório – chave de valores e significados culturais. Dai a associação destes dois termos (linguístico e cultural) no nosso artigo. Este artigo é de incidência artístico literário. Portanto, neste artigo aborda-se a forma artística-literaria de escrever nos poemas da obra em análise.

O problema deste artigo é: qual é o papel das marcas do hibridismo linguístico e cultural na obra *karingana ua karingana* de José Craveirinha? Tendo como base este problema, abordamos a justificativa do nosso artigo, que consiste na razão de que a amálgama entre línguas ou linguagens e, conseqüentemente entre culturas diferentes, possibilita um encontro fecundo, plural, extremamente prolífico, por um lado e por outro lado e recorrendo ao hibridismo intencional ou romanesco que se cinge mais na literatura, o confronto dialógico de diferentes pontos de vista, diferentes vozes, diferentes linguagens ou mesmo diferentes línguas numa mesma estrutura, gera um campo de tensão entre as partes envolvidas ou seja corresponde a uma “síntese aberta” a um “*work in progress*” sempre inconclusivo.

No presente artigo, temos como objectivo geral analisar as marcas do hibridismo linguístico e cultural patentes em *karingana ua karingana* e os objectivos específicos: identificar, descrever e interpretar

as marcas do hibridismo linguístico e cultural patentes em *karingana ua karingana*.

Neste artigo, levantamos algumas hipóteses, com intuito de saber o que estará por de trás deste hibridismo ou porque é que José Craveirinha usa essa mistura de línguas nesta obra? Alguns escritores usam o hibridismo linguístico por causa do belo; Alguns escritores usam o hibridismo linguístico para exaltar a libertação (nacionalismo); Alguns escritores usam o hibridismo linguístico para evitar a censura e enaltecer as línguas e culturas locais. Estas são as hipóteses que abordamos ao longo do nosso artigo. No que diz respeito ao desenho metodológico, importa aqui frisar que abordamos os pensamentos dos autores que a seguir citamos. Segundo Follari (2008:59), Huberman (1981: 60), Hebert *et al*, (1994: 30):

Paradigma interpretativo se deve garantir, pelo menos, que os dados correspondam à realidade, que existe “coerência interna” entre eles e que as conclusões obtidas através de processos de codificação, utilizados na análise do

conteúdo dos dados e de selecção de informação trabalhada e disponibilizada publicamente são plausíveis e se integram no corpo teórico de conhecimentos já existentes sobre o tema.

Sendo assim a abordagem do problema que constitui o foco deste estudo é feita através de uma pesquisa do tipo explicativo. Cassel e Symon (1994), citados por Dalfovo, Lava e Silveira (2008: 46), apresentam as seguintes características básicas da pesquisa explicativa: ao em vez de focar na qualificação, está centrada na interpretação que os participantes possuem quanto à situação investigada, enfatizada a subjectividade, a flexibilidade no processo de condução da pesquisa.

A pesquisa qualitativa possui carácter mais exploratório, descritivo, indutivo e envolve técnicas como a análise de dados secundários, estudos de caso, entrevistas individuais, discussão em grupo, *focusgroup*, teste de associação de palavras (Spers, 2001: 25). Neste contexto, o método qualitativo é o apropriado para este nosso artigo.

Culturalidade em *karingana ua karingana*

Santos (2001:48) alerta-nos para o carácter intermédio e de intermediação, para a porosidade das práticas identitárias para a “histórica” hibridez entre colonizador e colonizado, que longe de ser uma reivindicação, foi assim a experiência do colonialismo durante longo período. Com o efeito, Segundo Sousa Santos, a língua foi a primeira questão a considerar neste campo de intermediação das práticas identitárias com o intuito de endogeneização de colono e aculturação do colonizado. Com efeito, hibridismo linguístico tem sido uma das constantes mais significativas da textualidade africana e moçambicana em particular.

Relativamente ainda à Geertz (1973: 69), este definiu cultura como sendo “um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporados em símbolos, um sistema de concepções, herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas actividades em relação a vida”.

Hall, por sua vez, sustenta que *cultura é um dos conceitos mais complexos das ciências humanas e sociais e há várias maneiras de precisá-la. Nas definições tradicionais, o termo “cultura” é visto como algo que engloba o que de melhor foi pensado e dito numa sociedade.* (2013,p.50).

A enunciação dos legados culturais outros faz-se através de anunciado que acumula e concentra, norma geológica estratificada que atinge a sintaxe, os ritmos híbridos da textualidade oral. É neste trabalho da língua como texto (na acepção kristeviana) que se desvelam as tradições traídas, e reformuladas, e se recuperam os traços genológicos de variadas formas ou “géneros orais” e outros provenientes da literatura.

As Literaturas encenam, deste modo, a criação de novos campos literários, fazendo consistir na maleabilidade da língua, a escrita com a oralidade numa harmonia híbrida mais ou menos imparável, que os textos literários deixam fruir. É nesta perspectiva que a busca de afirmação de identidade ronga que consta na obra em estudo não acaba em si mesma, mas é o ponto de partida de um longo caminho que leva ao reconhecimento de um modo de existir Moçambicano.

Na nossa acepção, cultura é comumente associada às formas de manifestação artística e/ou técnica da humanidade. Mais adiante, Hall coloca em termos simples a definição da cultura e a sua ligação intrínseca com a língua quando defende que, cultura diz respeito a significados compartilhados. Ora, a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual “damos sentido” as coisas, onde o significado é

produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem (Hall, 2013: 51). Assim, a linguagem se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório - chave dos valores. O poema *karingana ua karingana* que em português significa *era uma vez um povo, um povo com uma língua e uma cultura*, e que dá o título a obra é ilustrativo do que acabamos de citar:

Karingana

ua Karingana

Este jeito
de contar
as nossas
coisas
à maneira
simples
das
profecias
- Karing
ana ua
Karingan
a
é que faz
poema
sentir-se
gente
E nem

de outra
forma se
inventa
o que é
proprieda
de dos
poetas
nem em
plena
vida se
transform
a
a visão
do que
parece
impossíve
l
em sonho
do que
vai ser
-

Karingana

(Craveirinha, 2008, p. 11)

Marcas do hibridismo intencional ou romanesco em *karingana ua karingana*

Híbrido do grego “hybris”, cuja etimologia remete a ultraje, correspondente a uma miscigenação ou mistura que violavam as leis naturais. Para os gregos o termo

correspondia a desmedida ao ultrapassar as fronteiras, acto que exigia imediata punição. A palavra remete ao que é “originário de espécies diversas” miscigenado de maneira anómala e irregular. Esta origem etimológica foi responsável pelo facto de serem considerados sinónimos de híbrido, palavras como: irregular, anómalo, aberrante, anormal, monstruoso, etc. No entanto, em meados do século XX, o vocábulo “Híbrido” reapareceu na Rússia e recebeu um tratamento particular pelo pensador Russo especialista em teoria literária, Mikhail Bakhtin (1895-1975). Embora essa não fosse a primeira vez que o termo estivesse sendo utilizado com intenção de nomear as mesclas entre línguas e linguagens, “(...) credita-se a Bakhtin o facto de transferi-lo dos delicados domínios raciais aos quais estava imerso e inseri-lo no interior de sua disciplina de predilecção, a Filologia” (Vaz, 2010: 89). Esta transposição deve ser contemplada com certa relevância, pois, que no século XIX a palavra “Híbrido” era utilizada para referir a um fenómeno Filosófico e Botânico, no entanto, no século XX e graças a Bakhtin, ela foi reavivada para descrever um fenómeno linguístico cultural. Híbrido é também o que participa de dois ou mais conjuntos, géneros ou estilos.

E tendo em conta este ultimo conceito de híbrido, que Mikhail Bakhtin em *Estética e*

Teoria do Romance se refere ao processo pelo qual duas vozes caminham, juntam e lutam no território do discurso. Dois pontos de vista não se misturam mas se cruzam dialogicamente, ou seja, as vozes heterogéneas ficam separadas: estamos lidando com uma mistura não no sentido de fusão, mas no de justaposição.

De facto, a hibridização é em linhas gerais, mistura de duas ou mais línguas ou linguagens, um encontro de duas ou mais consciências linguísticas. Referir que existem dois tipos de hibridismos linguísticos: Hibridismo não intencional e inconsciente e hibridismo intencional e romanesco e no presente artigo, abordamos o hibridismo intencional e romanesco e a língua em hibridização é a língua Ronga dos Marongas que híbrida com o Português. O hibridismo intencional e romanesco é, aquele que se baseia não na fala quotidiana mais sim ocorre particularmente na literatura com intuito de pôr em confronto dialógico diferentes pontos de vista, diferentes vozes, diferentes linguagens ou mesmo diferente línguas numa mesma estrutura gerando um campo de tensão entre as partes envolvidas.

Na Perspectiva Bakhtiana, toda língua é uma estância, um sistema híbrido. Isto quer dizer que os trâmites de palavras entre diferentes línguas sempre existiram, esta

afirmação é reforçada com uma passagem de *vulgari eloquência* (1996: 76), Dante Aligheri, manifesta uma nítida consciência de que nenhuma língua está alheia a modificações por isso contesta, já na idade média a ideia de pureza linguística (...), *dado que o homem é um animal variável e mutável, nossas línguas não podem ter qualquer duração ou continuidade*. Nesta senda, Hall teoriza a cultura através de conceitos como *hibridismo, diferença articulação, identificação e tradução e propõe uma abertura naquilo que chama de fronteiras (culturas diferentes)*.

Prosseguindo, Bakhtin (1895-1975) defende que: neste caso, haverá *a priori*-e este é seu traço distintivo -- a intenção estética de quem o promove, ou seja, aqui não se trata de um fenómeno natural do percurso evolutivo das línguas, mas ou contrario: há evidente interesse em produzir um artefacto artístico, no caso da literatura.

Portanto, um hibridismo de tipo romanescos como o nome já antecipa, é o que ocorre particularmente na literatura. O Hibridismo Intencional de Bakhtin põe em confronto dialógico diferentes pontos de vistas, diferentes vozes, diferentes linguagens ou mesmo diferentes línguas numa mesma estrutura conflituosa, gerando um campo de tensão entre as línguas envolvidas.

Neste artigo aborda-se o hibridismo romanescos, que é originado justamente dum espaço conflituoso e tenso de línguas e linguagens em contacto, uma revelando a outra, ele não é apenas bivocal e duplamente acentuado, como também é bilingue.

Nesta perspectiva, na obra em estudo o sujeito poético recorre a palavras em língua Ronga que mistura artisticamente com palavra da língua Portuguesa para enfatizar esta conflitualidade e tensão entre uma língua e outra. Mas também tem o intuito de mostrar o sistema artisticamente organizado de forma a pôr diferentes línguas em contacto, assim como mostrar um sistema cujo propósito é a iluminação de uma língua por meio de outra e mais o delineamento de uma imagem viva de outra língua.

A seguir convocamos o poema: *Pão em Fanfarras de Ouro* para ilustrarmos o que citamos acima:

PÃO EM FANFARRAS DE OURO

*Satanhocos de costas curvadas
a penultima moda afro_ uniexo de suar
no indice de larvas gingando os
muculos
em saltos de andaime abaixo de vez em
quando
ou nas minas irremediavelmente
efriado o mofo
dos inorridente orrio adaptado*

*as circunstancias subervis
parece...
E nunca ninguém na vida da cidade
como no tanto no calor do majumbo e
capaz
de refazer na codea branca sequestrada
nos dentes a metamorfoe do mais
moreno
antes _ de_ ontem paos seco de lei
em farineceos sinonimos
fermentifcos de frecas
fanfarra de ouro*
(Craveirinha, 2008, p.50)

O sujeito poético mais uma vez recorre ao hibridismo linguístico, com o intuito de corresponder á um diálogo ou na acepção de Humboldt¹⁰ entre “visões do mundo” diferentes, no interior de uma mesma obra literária. Por outro lado, como se pode deparar este autor usa palavras ou frases em inglês como “south african railways, crown mines, Made in USA, golden city, europeans, only” (Craveirinha, 2008 : 48-52), para simbolizar que usa um hibridismo universal e do mundo global, porque a língua inglesa é uma língua

internacional. Nota-se a modernidade, cosmopolismo e universalismo por parte do sujeito poético na obra em estudo.

O hibridismo intencional ou romanesco preocupa-se sobretudo em contemplar a acção que gera a mistura que por sua vez indica um processo apontado sempre para um devir, para não finalização, convocamos uma estrofe do poema com o título *História do Magaiza Madevo* para ilustrarmos o acima exposto:

*E Madevo foi no vagão de mercadoria para
estação de Transval
E aprendeu segredo de componde
Com picareta ferro de magderman
Broca automática Made in USA
Mina cemitério de golden city
E liberdade europeans only ‘*
(Craveirinha, 2008: 52)

Portanto, o sujeito poético enfatiza um processo para o devir, processo para não finalização. Referir que nestes exemplos sujeito poético que fala nos poemas é responsável por plurilinguismo do mundo social real para o interior da obra literária, ou seja a diversidade de línguas e linguagens do mundo entram nos poemas principalmente por meio desse procedimento.

Neste caso, a prática do hibridismo romanesco requer habilidade no uso de elementos linguísticos constituintes pois como enfatiza Bakhtin (1981) na falta destas habilidades os

¹Cf. Humboldt, William von. “the nature of conformation of language”. In: Mueller – Voumer, Kurt (org.). The hermeneutics reader. Oxford Blackwell, 1985, p. 104: sobre essa visão particular de Humboldt Ver Voloshinov, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Sao Paulo: Hucitec, 2010 e Marcondes, Danilo. Textos Basicos de Linguagem. Rio de Janeiro: Zahar, 2009, pp. 62-66.

resultados podem ser opacos, superficiais e irrefletidos. O hibridismo romanesco, especifica particularmente uma mistura profunda refletida sobre a matéria-prima do poema, ou seja, sobre suas diferentes linguagens.

E de notar que a palavra, particularmente a palavra usada, nos poemas, incorpora os sentidos, que ela adquiriu em seu contexto de uso anterior. Dessa forma, seria bastante improvável, por exemplo, alguém escrever ou mesmo pronunciar algo do tipo “*Satanhocos*”, “*majumbo*”, “*Made in USA*”, “*madgerman*” (Craveirinha, 2008: 50-52) sem que imediatamente associássemos essa expressões ao seu conhecido contexto de uso, por um lado e por outro convém salientar que este fenómeno (hibridismo linguístico e cultural) tem a ver com o contexto histórico, político e social que o escritor está inserido. Por exemplo a obra em estudo é da década 50/60 e foi uma época ligada à emancipação do nacionalismo (declarado ou escondido), época em que surgiram temáticas guerrilheiras. Então, alguns escritores usavam o hibridismo linguístico para evitar a censura por um lado e por outro para enaltecer a língua e culturas locais.

Concluindo, temos que dizer que o hibridismo linguístico e cultural, na obra *karingana ua karingana* de José Craveirinha,

manifesta-se, ou tem o papel de ser um diálogo as vezes tenso entre duas ou mais realidades linguísticas distintas ou entre visões do mundo diferentes no interior de uma mesma obra literária. O autor inaugurou uma poética reescrita de identidade Moçambicana através de um trabalho com o aparato estético linguístico do poema.

Este tipo de hibridismo artístico requer um esforço enorme: ele é utilizado de ponta a ponta, pensando e escrito artisticamente. No entanto, importa referir também que no hibridismo linguístico tipo intencional ou romanesco, os sujeitos poéticos são os principais responsáveis por promover a hibridização discursiva, elas são “contaminadas” por discursos alheios e passam a reproduzi-los. Neste caso, falar de outrem em linguagens também de outrem, cabendo ao escritor orquestrar essas vozes todas de maneira a realizar o seu híbrido intencional na sua obra.

Contudo, as palavras e formas devem estar carregadas de intencionalidade para tornar o discurso literário, uma manifestação de plurilinguismo, que se trata não de uma linguagem mais de um diálogo de linguagens. Note-se que, em essência, o tratamento que se dá à linguagem romanescas não difere muito daquele atribuído à fala, ao discurso oral, porque ele concebe os poemas enquanto

grandes diálogos sejam entre personagens, entre narrador e personagens ou mesmo entre uma personagem consigo mesma. No entanto, tudo deve ser na lógica e sabiamente orquestrada.

Referências

- Alexandre, M. (2013). *A History of english literature*. 3ed. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Bakhtin, M. (2010). *Questão de literatura e de estética*. 6ed, São Paulo: Hucitc .
- Baumer, F. (1990). *O pensamento europeu Moderno*. Lisboa :edições 70, V.1.
- Bhabha, H. K. (2010). *O local da cultura*. 5^a Reimpressão”. Belo Horizonte: Editora, UFMG.
- Bragança, A. (1997). *Rosa do Riboque e outros contos*. 2^a Edição, Lisboa: Editora Caminho, SA.
- Clark, K. & Holquist, M. (2013). *Mikhail Bakhtin*, São Paulo: perspectiva.
- Craveirinha, J. (2008). *Kaningana ua karingana*. Maputo: 1^a editora. Alcances editores.
- Eco, U. (2012). *O nome de Rosa*. Rio de Janeiro: Bestbolso,
- Geertz, C. (1973). *Interpretação das culturas*, USA, Princeton: Editora: Basis Books.

Heller-Roazen, D. (2010). *Escolalias: Sobre esquecimento das línguas*. Campinas: Editora Unicamp.

Humboldt, W. V. (1985). “*The nature of conformation of language*”. In MUELLER- Vollmer, K. (orgs) the Hermeneutics reader. Oxford: Blackwell.

**CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE CURSOS DE
CIÊNCIAS NATURAIS, NAS UNIVERSIDADES DE NAMPULA**
CONCEPTIONS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS ON NATURAL SCIENCES
COURSES, AT NAMPULA UNIVERSITIES

Armando Raul Uacate Mualeite¹¹

Resumo

Este estudo é resultado de uma pesquisa desenvolvida na cidade de Nampula, é parte da dissertação de mestrado em Educação/Ensino de Ciências Naturais pela Universidade Pedagógica Maputo e envolveu 147 estudantes das universidades Católica de Moçambique, Lúrio, Mussa Bin Bique, Pedagógica Delegação de Nampula e Politécnica. O problema deste estudo é de verificar-se que todos os cursos das ciências naturais, nas universidades acima indicadas, são menos representados numericamente por raparigas. Este estudo visou analisar o grau de influência do género nas concepções dos estudantes para o ingresso nos cursos superiores de ciências naturais ou técnicos relacionados com estas ciências. A hipótese principal é de que as concepções sobre a escolha pelos estudantes de um curso superior de ciências naturais ou com elas relacionadas está associada aos factores de dimensão afectivo-cultural, relacionada com concepções de género na representação do mundo profissional; da dimensão política e da dimensão de interacção de professor-aluno(a). É um estudo quali-quantitativo no qual os participantes (rapazes e raparigas) foram submetidos a um questionário categorizado na escala de *Likert*, seguido de entrevista dirigida às raparigas da amostra. O estudo mostrou que as concepções de natureza afectivo-cultural têm mais influência nas raparigas do que nos rapazes, e que as concepções determinantes de género, que influenciam os estudantes na escolha de um curso a frequentar na universidade, são: “predisposição ou afectividade”, “capacidade intelectual”, “atitudes dos professores de ciências naturais perante a equidade do género”, “o tipo de abordagem das ciências naturais e modelo de referência no ensino” e “relacionamento estereotipado baseado no género”. A pesquisa sugere a necessidade das universidades da cidade de Nampula promoverem campanhas de divulgação dos cursos de ciências naturais com o foco na rapariga e a criação de quotas de admissão para as raparigas a par dos exames de admissão.

Palavras-Chave: Concepções; Ciências naturais; Ciências sociais; Género.

¹¹ Mestre em Educação/Ensino de Ciências Naturais - Universidade Pedagógica - Maputo. Docente da Faculdade de Ciências Naturais, Matemática e Estatística - Universidade Rovuma, Nampula. Email: raulngay@gmail.com

Abstract

This study is the result of research developed in the city of Nampula, it is part of the master's thesis in Education/Teaching of Natural Sciences by the Pedagogical University Maputo and involved 147 students from the Catholic University of Mozambique, Lúrio University, Mussa Bin Bique University, Pedagogical University Delegation of Nampula and Polytechnic University. The problem with this study is that all courses in the natural sciences at the universities listed above are less represented numerically by girls. This study aimed to analyze the degree of gender influence on students' conceptions for entering higher education courses in natural or technical sciences related to these sciences. The main hypothesis is that the conceptions about the choice by students of a higher course in natural sciences or related to them are associated with factors of affective-cultural dimension, related to conceptions of gender in the representation of the professional world; the political dimension and the dimension of teacher-student interaction. It is a quali-quantitative study in which the participants (boys and girls) were submitted to a questionnaire categorized on the Likert scale, followed by an interview directed to the girls in the sample. The study showed that conceptions of an affective-cultural nature have more influence on girls than on boys, and that the gender-determining conceptions, which influence students when choosing a course to attend at university, are: "predisposition or affectivity", "Intellectual capacity", "natural science teachers' attitudes towards gender equity", "the type of approach of the natural sciences and reference model in teaching" and "stereotyped relationship based on gender". The research suggests the need for universities in the city of Nampula to promote campaigns for the dissemination of natural science courses with a focus on girls and the creation of admission fees for girls alongside the entrance exams.

Keywords: Conceptions; Natural sciences; Social sciences; Gender.

Introdução

A questão do género na educação é um facto que preocupa à, quase, maioria das sociedades. Em muitos contextos, os conceitos de género e igualdade de género são usados para descrever e analisar desigualdades entre homens e mulheres, um facto que se evidencia nas ciências naturais e tecnológicas. Em Moçambique, os objectivos educacionais definidos pelo artigo 35 da Constituição da República de Moçambique dão conta da equidade de género, na ocupação de

oportunidades. Este princípio é reforçado com o Artigo 36 do mesmo documento, ao enfatizar a igualdade de homens e mulheres perante a lei em todos os domínios da vida política, económica, social e cultural.

Já que a educação é um direito adquirido pelos cidadãos no país, ela proporciona oportunidades para todos, sem distinção de sexo. Assim, as desigualdades numéricas entre homens e mulheres, no Ensino Superior, particularmente, nas ciências naturais e tecnológicas, não podem ser

explicadas sob o ponto de vista de direito de acesso às oportunidades.

Por um lado, a Educação em Moçambique depara-se com problemas de numeracia, ou seja, capacidade de conhecer e trabalhar com números, fundamentalmente nas operações básicas. Desde as classes iniciais, os alunos mostram dificuldades de contagem em matemática e atingem outras classes com grandes problemas em matemática, facto muito referenciado na sociedade moçambicana, chegando-se a afirmar que o ensino não tem qualidade. (Castiano & Ngoenha, 2012).

Por outro lado, encontramos a Matemática e a Língua Portuguesa como primeiras disciplinas com que o aluno se depara logo que se ingressa no sistema educacional. A Matemática como percussor do pensamento lógico e o Português como veículo da comunicação que permite ao aluno estabelecer relação entre o conceito e o significado. Estas duas disciplinas constituem elementos que vão alicerçar o conhecimento básico nas classes iniciais da escola moçambicana.

Na introdução ao estudo de ciências naturais, no Ensino Básico, o aluno facilmente “associa a Matemática como fazendo parte daquelas disciplinas, uma vez que, nas ciências naturais, os conceitos de medida e

grandezas físicas estão associados ao cálculo, daí atribuir à Matemática a “responsabilidade” pelas suas dificuldades em aprender as ciências naturais” em particular e todas que envolvem cálculos matemáticos em geral, fazendo com que ele veja estas ciências como sendo difíceis. (Collingwood, 1986: 32). Assiste-se então a fraca capacidade de os alunos lidarem com ciências naturais, mesmo a partir do convívio com a família, como quando se trata de factos que se relacionem com o manuseio de solos, água, doenças endémicas e, em geral, com o ambiente ou com a natureza.

Collingwood (1986) refere que os problemas de visão ou de concepção em relação às ciências naturais são associados às dificuldades de cálculo, que vão crescendo, nesta óptica, à medida que o aluno evolui de uma classe para outra, fazendo com que ele estude, a grosso modo, apenas para conquistar nota e não para uma aprendizagem de meta cognição, mesmo aos níveis mais altos (incluindo o médio e universitário).

Recordando que aquele aluno que começa com a Matemática e Português na 1ª classe, começa a ter mais clarividência no nível médio, (11ª e 12ª classes), onde escolhe o curso a seguir, ou seja, se vai seguir Ciências ou Letras. Mas tal clarividência pode ser afectada com factores associados à cultura e

educação na família, influenciando sobremaneira as suas escolhas nos cursos, no ensino superior. A educação na família também pode ser condicionada com a visão ou concepções de gênero que vai igualmente interferir nessas escolhas.

Aquando da realização desta pesquisa, notou-se que dos estudantes que haviam ingressado nos cursos de ciências naturais na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, de 2011 a 2015, somente 23,3% eram do sexo feminino enquanto para os cursos de ciências sociais humanas, no mesmo período, a admissão do sexo feminino correspondia a 52,3% do total dos admitidos, portanto, existiam desigualdades acentuadas de representatividade entre homens e mulheres que frequentavam o ensino superior nas áreas de ciências naturais em relação aos que frequentavam as ciências sociais na Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, havendo fraca representatividade das mulheres nos cursos de ciências naturais.

Um levantamento por aproximação, nas outras universidades da cidade de Nampula, mostrou a mesma tendência de fraca representatividade das raparigas nos cursos de ciências naturais ou técnicos envolvendo aquelas ciências. Isto levou à formulação do seguinte problema: há fraca representatividade da rapariga nos cursos superiores de ciências

naturais nas universidades de Nampula, ou seja, existem desigualdades numéricas das raparigas que frequentam cursos de ciências naturais, ou técnicos que envolve estas ciências, nas Universidades de Nampula, havendo menor número delas nestes cursos. Face a este problema, a questão principal é: que concepções têm os estudantes universitários da cidade de Nampula sobre as ciências naturais que podem influenciar as suas escolhas associadas ao gênero? Assim, para a presente pesquisa pretende-se analisar a influência do gênero nas concepções dos estudantes universitários no ingresso aos cursos superiores de ciências naturais nas universidades da Cidade de Nampula. O estudo pretendeu verificar as seguintes hipóteses:

Hipótese1:A aderência dos estudantes a um curso das ciências naturais, ou técnico que envolve estas ciências, nas universidades de Nampula, está associada às suas concepções culturais;

Hipótese2:As concepções dos estudantes sobre as ciências naturais são influenciadas pela existência de condições objectivas para o ensino destas ciências;

Hipótese3: As concepções dos estudantes sobre o ingresso nos cursos, nas

Universidades de Nampula, estão ligadas ao seu género.

Metodologia

A amostra foi determinada pelo processo de amostragem não probabilística e intencional e foi constituída por um total de 147 estudantes das universidades da cidade de Nampula como ilustra a Tabela 1:

Tabela 1: Distribuição de estudantes pesquisados por universidade

Universidades	Estudantes seleccionados
UniLurio	15
Mussa Bin Bique	15
Pedagógica de Nampula	77
Católica de Moçambique	20
Apolitécnica	20
Total	147

Fonte: Dados da pesquisa

Para a colecta de dados, foi produzido um questionário de perguntas fechadas, cujas respostas obedecem a escala de *likert* com vista a responder a aspectos previstos nos indicadores das hipóteses estabelecidas. Tais respostas foram processadas estatisticamente com recurso ao pacote estatístico *SPSS – Statistic Package for Social Sciences* – do Windows, E ainda, parte do grupo amostral respondeu a entrevistas não padronizadas onde

cada elemento da amostra pôde tecer suas experiências sobre o problema em pesquisa e expressar livremente as suas opiniões sobre o mesmo. As entrevistas foram processadas de forma qualitativa como referem Hill & Hill (2002).

Os rapazes e as raparigas das universidades abrangidas, neste estudo, responderam ao questionário de livre e espontânea vontade, sem uma prévia concertação entre eles sobre as respostas a serem facultadas. Isto mostra que a adesão dos respondentes ao questionário foi voluntária mediante a prévia solicitação do pesquisador, segundo referem Richardson *et al* (1999) e Hill & Hill (2002) para o caso de pesquisa por questionário.

A fiabilidade do instrumento de colecta de dados por dimensão foi verificada através do coeficiente *alfa* de *Crombach* (PESTANA & GAGEIRO, 2014), em cada dimensão, como mostra a Tabela 2 que se segue:

Tabela 2: Verificação dos coeficientes alfa de *Crombach* por dimensão

	Dimensão Afectivo Cultural	Dimensão política de existência de condições objectivas curriculares	Dimensão de relação professor-aluno-aluna (género)
Alpha de <i>Combrad</i>	$\alpha = 0.841(10 \text{ items})$	$\alpha = 0.749(08 \text{ items})$	$\alpha = 0.729(08 \text{ items})$

Fonte: Dados da pesquisa

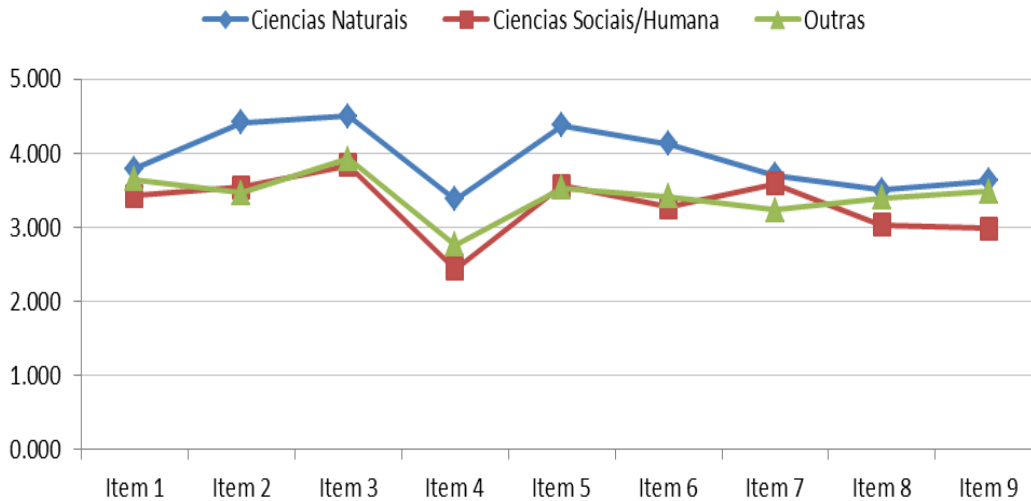
Resultados e Discussão

Dimensão afectivo-cultural

Nesta dimensão foram analisadas as variáveis que caracterizam a dimensão afectivo-cultural das concepções, com os seguintes itens:

Sempre gostei de Ciências Naturais porque as fórmulas me desafiam	Item 1
Tenho prazer em resolver um problema de ciências naturais	Item 2
Geralmente me sinto bem nas aulas de disciplinas de ciências naturais	Item 3
As ciências naturais são as que mais me interessam dentre outras ciências	Item 4
Sinto-me recompensado cada vez que soluciono um problema de ciências naturais	Item 5
Desde cedo ganhei habilidade de enfrentar com sucesso as disciplinas das ciências naturais	Item 6
Acho que existe muita aplicação prática no que se ensina nas ciências naturais	Item 7
Realizo correcta e facilmente as tarefas ligadas as ciências naturais	Item 8
Entendo facilmente as disciplinas que tratam de ciências naturais	Item 9

Gráfico 1: perfil de comportamento dos respondentes por área na dimensão cultural afectiva



Foram analisadas as variáveis que caracterizam a dimensão afectivo-cultural das concepções que se podem resumir no seguinte: Na dimensão afectiva, a média das respostas para os rapazes é de 3.54, contra 3.38 das raparigas. Quer dizer que há um posicionamento de indecisão dos rapazes e raparigas, mas com tendência a concordar sobre a influência do aspecto *afectivo* na aderência aos cursos de ciências naturais. E na variante cultural, as médias de respostas em ambos os sexos (3.69 e 3.50 respectivamente de rapazes e raparigas) tendem a concordar de que a dimensão cultural influencia o posicionamento dos rapazes e das raparigas na escolha de um curso de ciências naturais.

Os estudantes que não escolheram cursos das ciências naturais, ou técnicos que envolvem estas ciências, como uma opção de cursos a frequentar, parecem ter pouca afinidade para com essas ciências, como

afirmam Pinto, Carvalho e Rabay (2014) pois suas opiniões quanto à esta dimensão afectivo-cultural se circunscrevem na situação de indiferença, sendo poucos os casos, quem mostram a tendência a concordar. Nota-se, no entanto, que as convicções sobre as escolhas de cursos de ciências naturais, ou técnico que envolve estas ciências, são culturalmente influenciadas de forma diferenciada entre rapazes e raparigas, com maior tendência de os rapazes optarem por estes cursos.

Dimensão política

Esta dimensão associa o *design* do currículo dos cursos de ciências naturais e a existência de condições objectivas para leccionação destas ciências e nela foram analisadas as variáveis que faziam parte e que se podem resumir no seguinte: Esta dimensão é associada à existência de condições

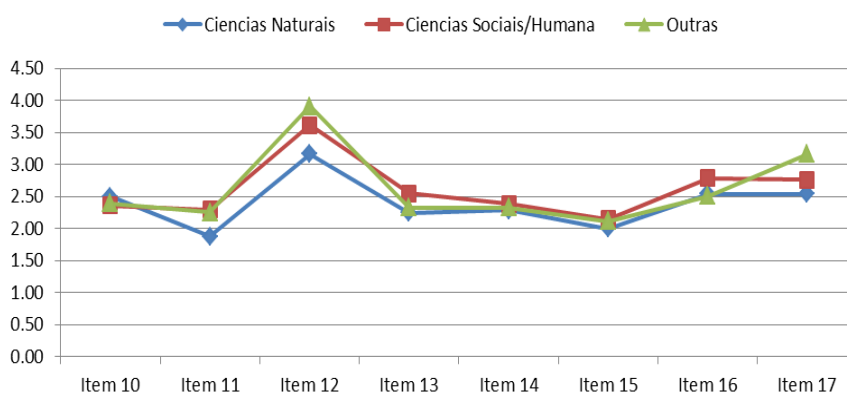
objectivas curriculares para o ensino das ciências naturais. Tanto os rapazes como as raparigas apresentam uma tendência à indecisão; ou seja, os rapazes e as raparigas tendem a ser indiferentes com relação à influência da dimensão política na escolha de

um curso de ciências naturais, uma vez que as médias são de 2.48 para rapazes e 2.67 para as raparigas respectivamente.

As questões para esta dimensão são as que se seguem:

- Os livros didácticos das c.n. destacam mais o papel dos homens do que o das mulheres Item 10
- Os livros didácticos das c.n. destacam mais o papel das mulheres do que o dos homens Item 11
- O ensino das c.n. é basicamente teórico na escola, tanto a nível básico como a nível médio Item 12
- Na escola durante as aulas, os professores de c.n. tratam de forma diferenciada os alunos segundo o seu sexo Item 13
- Os professores nas aulas de c.n. dirigem mais palavras aos alunos do que às alunas Item 14
- Os professores nas aulas de c.n. dirigem mais palavras às alunas do que aos alunos Item 15
- Seria bom para mim se tivesse mais tempo de contacto com professores (homens) nas disciplinas de c.n. Item 16
- Seria bom para mim se tivesse mais tempo de contacto com professores (mulheres) nas disciplinas de c.n. Item 17

Gráfico 2: perfil das respostas dos respondentes, por área, na dimensão política



Existem diferenças significativas entre as concepções dos rapazes e das raparigas com relação à forma como são leccionadas as ciências naturais nas escolas, que pode

constituir factor desmotivador ou motivador para a escolha de um curso dessas ciências ou técnico que envolve estas ciências. Isso explica que a tendência das escolhas sobre um

curso de ciências sociais ou de ciências naturais, ou técnico que envolve estas ciências, a frequentar na universidade pode estar influenciada pelo género, se se interpretar o género como relações entre homens e mulheres, onde algumas “atribuições” sociais ligadas ao sexo justificam a subordinação das mulheres aos homens e as desigualdades entre homens e mulheres são assumidas como naturais, segundo Pereira (2011). Importa aqui destacar que a forma teórica de abordagem é geralmente justificada pelos professores, como resultante da falta de experimentos laboratoriais, mas nunca como reconhecimento de deficiência de formação, e/ou de falta de vontade e/ou de negligência por parte dos professores.

Dimensão de Interação professor-aluno(a)

Nesta dimensão, os resultados revelam que a relação professor-aluno(a) tem alguma influência, nas concepções dos estudantes na escolha de um curso na

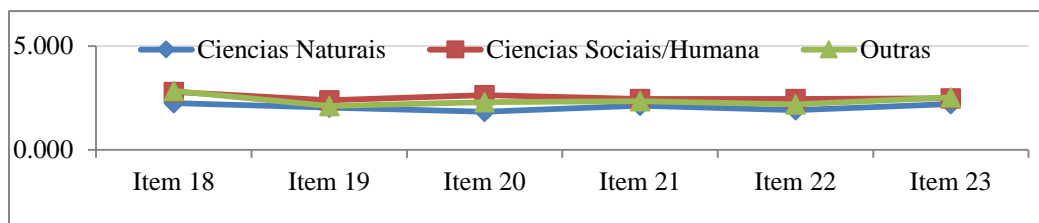
universidade, mas que não é decisiva. O nível de influência é diferente segundo o sexo. Os rapazes tendem a sentir uma influência ligeiramente menor do que as raparigas. Pode-se pensar que esta diferença de nível de influência sobre as raparigas e os rapazes resulte do desenvolvimento de suas percepções ao longo de suas relações na escola, sob influências de factores da educação caseira, tanto por parte dos estudantes, segundo Mwamwenda (2005), quanto por partes dos professores das ciências naturais. No que diz respeito à influência de factores da educação caseira por parte dos professores, Neto (2000) e Minzo et al (2010) advogam que certos professores “avaliam” alunos e alunas de forma diferenciada, por terem uma visão associada a estereótipos negativos.

Os itens (variáveis) desta dimensão são seguintes:

Itens da dimensão Interação professor-aluno (a)

Na minha vida estudantil tive mais contactos com professoras (mulheres) r	Item 18
ciências naturais do que de professores	
Nas aulas de disciplinas de ciências naturais o(a)s professore(a)s dão mais atenç	Item 19
aos rapazes do que às raparigas	
Os professores avaliam os alunos e as alunas de modos diferentes nas ciênc	Item 20
naturais	
Os professores de ciências naturais dão muitas vezes mais poder e estatuto a	Item 21
alunos do que as alunas	
Os professores de ciências naturais dão muitas vezes mais poder e estatuto as alur	Item 22
do que aos alunos	
O(a)s professore(a)s colocam questões mais complexas aos rapazes do que	Item 23
raparigas nas disciplinas de ciências naturais.	

Gráfico 3: perfil das respostas dos questionados, por área, na dimensão de interacção professor-aluno(a)



Resultados das entrevistas

Do gráfico 3 nota-se que, de forma geral, todos os estudantes discordam, e, com apenas ligeiras tendências há indecisão dos estudantes das áreas de ciências sociais/humanas e outras. Em relação ao sexo (gráfico 4) também todos discordam, e com as raparigas tendendo ligeiramente à indecisão. Apenas no item 21 (*os professores de ciências naturais dão muitas vezes mais poder e estatuto aos alunos do que as alunas*) é que parece que são os rapazes a estarem no nível ligeiramente acima. Na dimensão de relações professor-aluno(a), as médias (2.34 dos rapazes e 2.49 das raparigas) mostram uma tendência à indecisão; quer dizer, tanto os rapazes quanto as rapariga estão indiferentes quanto

à concepção de que as relações professor-aluno(a) influência a escolha de um curso de ciências naturais com médias aproximadas para as raparigas e rapazes respectivamente.

Fazendo uma análise resumo das respostas dadas nas entrevistas, podemos destacar o seguinte:

- i. As entrevistadas não mostram uma atitude de hostilidade para com os cursos de ciências naturais ou técnico que envolve estas ciências, embora não mostrem alguma predisposição para escolherem estes cursos como de uma primeira preferência para frequentar nas universidades;
- ii. As alegações para não escolherem os cursos de ciências naturais, ou técnico que envolve estas ciências, podem estar associadas à inexistência de figuras femininas de referência na história das ciências naturais, que poderiam ser elemento motivador para as raparigas seguirem as ciências naturais;
- iii. A concepção ainda reinante nas raparigas é de que, pela sua natureza, as ciências naturais são de difícil

assimilação, sobretudo para as mulheres. De facto, os cursos de ciências naturais são considerados difíceis.

Depreende-se, assim, existir, em algumas raparigas entrevistadas, concepções sobre as ciências naturais, associadas ao género e à cultura. De certa maneira, pode-se crer que essas concepções podem estar a ter influência na escolha que elas fazem de cursos a frequentar na universidade (Costa, 2012).

Considerações Finais

De um modo geral, a escolha de um curso a frequentar, por parte dos estudantes, nas universidades de Nampula, entre as áreas das ciências naturais ou técnico, que envolve estas ciências e os das ciências sociais, é influenciada por concepções de género, concernente à “predisposição ou afectividade”, à “capacidade intelectual” (na dimensão afectivo-cultural), à “atitude dos professores de ciências naturais perante o género”, ao “tipo de abordagem das ciências naturais e modelo de referência no ensino” (na dimensão política) e ao “relacionamento estereotipado baseado no género” (na dimensão interacção professor-aluno(a)).

Sugere-se que as universidades da cidade de Nampula promovam campanhas de divulgação dos cursos de ciências naturais nas

escolas secundarias, com o foco nas raparigas de modo a encoraja-las a frequentar esses cursos. Também é necessário criar quotas de ingresso para as raparigas para os cursos de ciências naturais a par dos exames de admissão, que são obrigatórios.

Referências

- Castiano, J. P. & Ngoenha, S E. *O barómetro da educação em Moçambique: estudo piloto sobre a qualidade da Educação*. Maputo:ISOED,2012.
- Collingwood, R.G. (1986). *Ciência e Filosofia- a ideia da Natureza*.5 ed, Lisboa: Presença.
- Constituição da República de Moçambique,(2009) Maputo: Escolar Editora.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2002). *Investigação por questionários*. 2ed (Revista e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo,
- Mwamwenda,T. S. (2005). *Psicologia Educacional uma perspectiva africana*. Maputo:TextoEditores.
- Neto, F. (2000). *Psicologia Social*. Vol. II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pereira, J C P. (2011) *Ser Cientista: tensões entre gênero e ciência*. 91f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação –

Faculdade de Educação – Universidade
Federal de Pelotas, Pelotas..

Pestana, M H & Gageiro, J N. (2014) Análise
de dados para ciências sociais. A
complementaridade do spss. 6. ed (,
revista , actualizada e aumentada).
Lisboa: Silabo.

Pinto, É. J. S; Carvalho, M. E. P. & Rabay,
G(2014) Gênero: um fator
condicionante nas escolhas de cursos
superiores *in* Perspectivas Feministas
de género: Desafios no Campo da
Militância e das Práticas 18º Redor.

Richardson, R. J. et al. (1999). Pesquisa
Social: métodos e técnicas. 3ed. São
Paulo: Atlas.

**FACTORES DE SATISFAÇÃO ACADÉMICA ENTRE ESTUDANTES DE UM
CURSO DE LICENCIATURA NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
MOÇAMBIQUE EM NAMPULA**

ACADEMIC SATISFACTION FACTORS AMONG STUDENTS AT A LICENSE COURSE
AT THE CATHOLIC UNIVERSITY OF MOZAMBIQUE IN NAMPULA

Maria Natália Lopes Agostinho¹²

Gildo Aliante¹³

Celso Carlos Lobo Sapeto¹⁴

Resumo

Este estudo teve por objectivo identificar os factores que influenciam na satisfação académica de estudantes de um curso de licenciatura na Universidade Católica de Moçambique, em Nampula. O estudo exploratório e de natureza qualitativa envolveu 10 sujeitos, sendo sete alunos finalistas e três gestores. Os dados foram coletados através da técnica de entrevista semi-estruturada e analisados com auxílio da técnica de análise de conteúdo categorial. Os resultados indicam que, de um modo geral, os alunos sentem-se satisfeitos, sendo que boas relações entre alunos e aluno-professor; competência e desempenho dos professores; matéria e conteúdos aprendidos, condições e meios de aprendizagem e o gosto pelo curso são os factores que contribuem para essa satisfação académica. No entanto, existem alguns aspectos que devem ser melhorados para que não possam interferir negativamente na satisfação dos estudantes, a saber: número de disciplinas de cálculos, reduzido tempo para a realização de trabalhos, diversificação de técnicas de avaliação do desempenho dos alunos com base nas características individuais. Espera-se que este conhecimento possa auxiliar a instituição a melhorar cada vez mais a qualidade dos serviços oferecidos de modo a atender as necessidades, desejos e expectativas dos estudantes.

Palavras-chave: Satisfação académica; Ensino superior; Ensino privado; Marketing educacional.

¹² Mestre em Administração de Negócios (MBA) pela Universidade Católica de Moçambique. Docente do Instituto Industrial e Comercial 3 de Fevereiro de Nampula. E-mail: nataliauache@gmail.com

¹³ Doutorando e Mestre em Psicologia Social e Institucional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Brasil. Mestre em Psicologia Social e Institucional pela UFRGS. Licenciado e Bacharel em Planificação, Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica - Moçambique. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Saúde e Trabalho (NEST/UFRGS) e do Grupo de Estudos em Saúde e Trabalho (GEST) do Laboratório de Psicologia. Bolsista de CAPES. E-mail: aliantegildo@yahoo.com.br

¹⁴ Licenciado em Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica - Moçambique. E-mail: celso1lobo@yahoo.com.br

Abstract

This study aimed to identify the factors that influence the academic satisfaction of undergraduate students at the Catholic University of Mozambique, in Nampula. The exploratory and qualitative study involved 10 subjects, with seven finalist students and three managers. Data collection was carried out through semi-structured interviews and, analyzed with the aid of the categorical content analysis technique. The results indicate that, in general, students feel satisfied, with good relations between students and student-teacher; competence and performance of teachers; learned material and contents, conditions and means of learning and the taste for the course are the factors that contribute to this academic satisfaction. However, there are some aspects that must be improved so that they cannot negatively interfere with student satisfaction, namely: number of calculation disciplines, reduced time for carrying out work, diversification of techniques for assessing student performance based on individual characteristics. It is hoped that this knowledge can help the institution to increasingly improve the quality of the services offered in order to meet the needs, desires and expectations of the students.

Keywords: Academic satisfaction; University education; Private education; Educational marketing.

Introdução

Nos últimos anos tem se registado um crescente aumento de Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique tanto ao nível do sector público como privado, perfazendo 53 IES entre Universidades, Academias, Escolas Superiores e Institutos Superiores públicos e privados. Em face dessa conjuntura observa-se que o mercado educacional moçambicano do Ensino Superior está cada vez mais a tornar-se muito competitivo. Além disso, Moçambique está passando por uma crise económica e financeira o que propicia a queda de procura de ensino superior, principalmente nas instituições privadas de ensino superior devido, provavelmente, à falta

de recursos financeiros para o pagamento de propinas, mensalidades e custear outras despesas inerentes à formação académica. Este fenómeno aumenta ainda a concorrência acirrada entre as IES privadas que precisam garantir o mínimo de alunos para seu funcionamento.

Essa concorrência faz com que cada uma das IES privadas “lute” pela sua permanência no mercado com um número favorável de estudantes, através de introdução de diversas técnicas atrativas que vão desde a implementação de cursos técnicos, redução do tempo de duração de cursos e introdução de várias modalidades e regimes de ensino (Salamão, Abacar, & Aliante, 2018). Além disso, cresce a cobrança por parte dos alunos e

da sociedade no que tange à qualidade do ensino oferecido por essas instituições (Schleich, Polydoro, & Santos, 2006). Uma das estratégias que algumas IES (ex: Universidade Católica de Moçambique) têm adoptado frente ao actual cenário concorrencial é garantir a oferta de serviços e uma educação de qualidade que satisfaça os seus “clientes”, neste caso os alunos vinculados a elas, de modo a manter e reter os estudantes internos, bem como conquistar os novos ingressos.

De um modo geral, o termo satisfação é entendido como um sentimento de prazer ou desapontamento resultante da comparação do desempenho esperado pelo produto ou resultado em relação às expectativas da pessoa (Kotler, 1998; Kotler & Keller, 2012). Estes autores acrescentam ainda que se o desempenho for longe das expectativas, o consumidor estará insatisfeito e caso contrário estará satisfeito e se excedê-las estará altamente satisfeito ou encantado.

No que diz respeito à satisfação académica, esta se refere à avaliação subjectiva de toda experiência associada à educação, sendo definida como um estado psicológico resultante da confirmação, ou não, das expectativas do estudante com a realidade académica (Tomaschewski-Barlem et al., 2013). A satisfação académica envolve a

experiência subjectiva do estudante e sua percepção do valor da mesma durante seus anos de estudo e está directamente ligada ao atendimento das expectativas dos estudantes, sob o ponto de vista das suas dimensões e interesses, envolvimento do professor, interação estudante-professor, ambiente da aprendizagem e organização e demandas do curso (Venturini, Pereira, Vieira & Milach, 2008).

A satisfação académica percebida pelos estudantes é influenciada por diversos factores. Assim, a satisfação associada aos diversos contextos da experiência académica, pode ser entendida como a apreciação que os estudantes realizam da instituição, clima académico, curso e relações interpessoais (Almeida, Taveira, Peixote, Silva & Gouveia, 2020). Por seu turno, Paswan e Young (2002) enumeram os seguintes factores que determinam a satisfação académica em estudantes do ensino superior: a) *Envolvimento do professor*: refere-se às variáveis como a percepção do aluno em relação ao entusiasmo e interesse do professor, a habilidade do professor em explicar o conteúdo, utilizando exemplos, de forma que os alunos compreendam os assuntos; b) *Interesse do aluno*: formado por factores como o nível de atenção e interesse que o aluno dá às aulas e a forma como ele percebe a sua

evolução intelectual ao longo do curso, tornando-se ou não mais competente; c) *Interação professor - aluno*: entendida como a oportunidade que o aluno tem para discutir, questionar e esclarecer suas dúvidas durante as aulas, bem como possuir a liberdade para expressar os seus pontos de vista; d) *Exigência do curso*: trata-se de como o professor passa o conteúdo ao aluno, a validade do desenvolvimento de trabalhos em sala de aula e o nível das leituras indicadas pelo professor e; e) *Organização do curso*: avalia, entre outros aspectos, se os conteúdos foram relacionados sistematicamente e a grade curricular do curso foi elaborada de maneira adequada.

Por sua vez, Schleich et al. (2006) pressupõem que a satisfação académica é influenciada pelos factores de seguinte natureza: a) *Pessoal*: envolve a satisfação com o investimento na própria formação, reconhecimento por parte do professor que indica a aceitação do estudante como um indivíduo de valor, possibilidade de promoção do desenvolvimento integral; b) *Interpessoal*: abrange a qualidade das relações estabelecidas com os membros do contexto universitário e fora dele, a qualidade da relação informal com os professores e colegas do curso que frequenta e de outros cursos; c) *Carreira*: engloba as condições para o desenvolvimento

da carreira do estudante, preparação para o ingresso no mundo do trabalho e para a vida profissional; d) *Estudo/curso*: refere-se à satisfação com o curso, actividades e características inerentes à organização do curso, actividades extracurriculares, políticas e procedimentos que afectam as actividades e progressos dos estudantes (escolha de matérias, uso do tempo livre), competência e vontade de ajudar dos professores e colegas, adequação do currículo, método de ensino e tarefas requeridas, pertinência da disciplina para a formação e; e) *Institucional*: diz respeito à infra-estrutura, equipamentos, serviços disponíveis na instituição, limpeza e conforto das instalações, qualidade das refeições, as competências e vontade de ajudar dos funcionários e administradores, clima do *campus*, segurança, biblioteca e laboratórios.

Ramos e Gonçalves (2014) esclarecem que o grau de satisfação académica engloba a percepção do estudante relacionada ao teor da experiência educacional em meio ao seu período de formação. Tal percepção possui um valor considerável quando se relaciona com o investimento de tempo, a disposição e dedicação do académico para cursar o ensino superior. Ademais, a satisfação dos estudantes tem sido valorizada como um indicador da qualidade das instituições de Ensino Superior, e como variável relevante na explicação do

envolvimento, aprendizagem e persistência dos estudantes (Almeida et al., 2020). Portanto, a satisfação académica dos alunos pode servir como um significativo factor de avaliação de eficácia e sucesso da instituição, tendo em vista que se faz necessário constatar nos cursos das IES formas de realização profissional e pessoal, através da obtenção do conhecimento.

Em função da revisão de literatura apresentada, a questão central da pesquisa foi: que aspectos da área pedagógica influenciam na satisfação académica dos estudantes que frequentam o curso de licenciatura em Gestão de Marketing na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique? O objectivo do estudo foi identificar os factores que interferem na satisfação académica dos estudantes do curso em Gestão de Marketing da Universidade Católica de Moçambique em Nampula.

Tendo em conta que a satisfação dos estudantes está intrinsecamente associada com a qualidade do serviço prestado, pressupõe-se ser crucial compreender os aspectos que os estudantes consideram de (in)satisfatórios em relação à instituição em que estes estão vinculados. Apesar de a satisfação académica constituir uma preocupação para as IES e ser uma temática amplamente pesquisada em outros países, nota-se a escassez de estudos

sobre a temática (i.e. satisfação académica) no contexto moçambicano, tendo apenas sido identificadas duas publicações (*ex*: Malequeta, Santos & Pery, 2017; Salomão et al., 2018) feitas com estudantes do curso de Educação Física e Desporto do Ensino à Distância na Universidade Católica de Moçambique e do Ensino Básico na Universidade Pedagógica respectivamente, as consideradas como as pioneiras na área. E mais, percebe-se que a satisfação das necessidades do cliente é um dos objectivos centrais das organizações (Marchetti & Prado, 2001). Assim, espera-se que os resultados obtidos preencham a lacuna existente na literatura sobre a satisfação académica dos estudantes moçambicanos, bem como, possam auxiliar os órgãos de gestão do curso estudado, sobretudo a coordenação para melhorar cada vez mais os aspectos insatisfatórios, de modo a proporcionar um ensino de qualidade e que supere as expectativas dos seus “clientes”.

Metodologia

Tipo de pesquisa

Essa pesquisa é exploratória e de natureza qualitativa, tendo em conta os seus objectivos, fins e as técnicas de coleta e análise de dados usados. Vale lembrar que a satisfação académica é uma temática pouco explorada em Moçambique, sobretudo nas

Instituições do Ensino Superior (IES) em Nampula. Neste sentido procurou-se identificar os factores da dimensão pedagógica que interferem na satisfação ou insatisfação dos estudantes que frequentam um curso de licenciatura na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique, Extensão de Nampula. Este estudo sendo um dos estudos pioneiros nessa temática, os resultados alcançados podem auxiliar na construção de hipóteses em futuras pesquisas. A natureza qualitativa prende-se com o uso da entrevista e análise de conteúdos no processo de colecta e análise de dados, que são duas técnicas mais evidenciadas e usadas nas pesquisas dessa tipologia. A preferência pela pesquisa qualitativa deveu-se à sua riqueza no aprofundamento de aspectos subjectivos, a partir das impressões, percepções dos próprios participantes, neste caso os alunos e gestores envolvidos nesta pesquisa.

Técnica de coleta de dados

Foi administrado um guião de entrevista semi-estruturada elaborado para uso exclusivo nesta pesquisa, com base em alguns itens extraídos na dimensão de satisfação com o curso da Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica (ESEA). A ESEA é da autoria de Schleich et al. (2006) e compõe três

factores: 1) Satisfação com o curso, com 13 itens; 2) Oportunidade de Desenvolvimento, com 10 itens; 3) Satisfação com a Instituição, com 12 itens. A escala revela boas propriedades psicométricas, pois obteve-se um coeficiente *alpha* de *Cronbach* de 0,94, indicando uma excelente consistência interna de seus itens na avaliação da satisfação com a experiência académica. Com relação às subescalas, os *alphas* obtidos foram 0,90 para a Satisfação com o curso e 0,87 para as demais dimensões, a saber, Oportunidade de desenvolvimento e Satisfação com a instituição. Nesta pesquisa foi utilizada a primeira parte que agrupa questões relacionadas com o curso e com a área pedagógica.

As entrevistas foram aplicadas em uma sala disponibilizada pela direcção do curso e tiveram a duração entre 25 a 35 minutos. Todas as falas dos entrevistados foram gravadas com o recurso a um gravador e posteriormente transcritas. O uso desta técnica permitiu a obtenção de um conjunto de informações sobre a percepção dos alunos e dos gestores da área pedagógica em relação à satisfação do estudante, aspectos determinantes bem como aspectos a melhorar.

Perfil dos participantes

Foi envolvida uma amostra não probabilística por acessibilidade de 10 sujeitos, dos quais sete alunos do curso de gestão de marketing e três gestores da coordenação do curso. A maioria dos participantes (n=6) da pesquisa foi do sexo masculino e quatro do sexo feminino. Em termos de idade dos participantes situa-se entre 21 a 40 anos. Dos três gestores da área pedagógica, dois foram Assistentes Universitários e um é Professor Auxiliar, com anos de experiência profissional que variam entre cinco a 14 anos.

Técnica de análise de dados

Para a análise de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdos categorial. Para Bardin (2011) análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, através de procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Para Moraes (1999), essa análise ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo obedece às seguintes fases: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A primeira fase de pré-análise foi caracterizada pela escuta minuciosa das entrevistas. A segunda consistiu na codificação e enumeração das entrevistas e respectiva transcrição integral das mesmas. Cada estudante entrevistado foi codificado por meio de uma letra com respectivo número (E1, E2, E3,E7) onde o E significa aluno e letra G adicionado pelo respectivo número arábico (G1, G2, G3) para cada gestor entrevistado. A codificação visou a protecção da fonte da informação. A terceira fase, a de tratamento dos resultados, inferência e interpretação consistiu no agrupamento dos dados em duas categorias e suas respectivas subcategorias, a saber: a) percepção sobre o nível geral de satisfação em relação à concretização das expectativas; e, b) factores de (in)satisfação académica com o curso. E finalmente fez-se a inferência dos resultados por meio de indução (roteiro de entrevistas) que permitiu visualizar os principais aspectos (in)satisfatórios mais apontados pelos estudantes pesquisados.

Procedimento

A colecta de dados foi efectuada entre os meses de maio a junho de 2018, nas

instalações da Faculdade de Educação e Comunicação, da Universidade Católica de Moçambique, sita na cidade de Nampula. As entrevistas decorreram numa sala da instituição ora identificada disponibilizada pela direcção do curso, em horários previamente estabelecidos com os participantes.

O envolvimento destes participantes foi com base na vontade e disponibilidade dos mesmos não havendo obrigatoriedade em participar da pesquisa, muito menos a possibilidade de gratificação monetária ou material por participar dela. Garantiu-se o anonimato dos participantes e sigilo de informações, uma vez que na entrevista não foi solicitado o nome do participante e apenas os pesquisadores é que tiveram acesso integral das entrevistas brutas.

Resultados

Essa parte apresenta os resultados agrupados em duas categorias, a saber: a) percepção sobre o nível geral de satisfação em relação à concretização das expectativas; e, b) factores de (in)satisfação académica com o curso.

Percepção dos estudantes sobre a concretização das expectativas com o curso

Com vista a compreender a percepção dos participantes sobre o seu entendimento no que

diz respeito ao seu nível de satisfação em relação aos aspectos da área pedagógica, foram solicitados a fazer a avaliação em relação à concretização das suas expectativas iniciais. Os depoimentos estão os expostos a seguir:

As minhas expectativas foram concretizadas em 85%. Não houve aprofundamento de algumas questões que considero relevantes (E1).

As minhas expectativas foram concretizadas, porque já possui alguma informação sobre o meu curso (E2).

As expectativas foram concretizadas, porque no início quando vinha fazer inscrição não tinha informações sobre a relevância do curso, mas agora tenho domínio do que aprendo (E5).

As minhas expectativas foram concretizadas e até superadas. Eu não

esperava ter este tipo de formação (E6).

De acordo com o depoimento dos entrevistados, os estudantes pesquisados mostraram-se satisfeitos com as questões pedagógicas e do processo de ensino-aprendizagem e com a concretização das suas expectativas iniciais .

Factores de satisfação académica entre estudantes da UCM

Na sequência das entrevistas e com intuito de identificar os aspectos que constituem factores de satisfação académica na óptica dos estudantes pesquisados, a estes foram-lhes feitas algumas questões relacionadas com a área pedagógica (ex: conteúdos e matérias leccionadas, meios e materiais de ensino-aprendizagem, relações interpessoais, preparação e desempenho dos professores). Seguem alguns exemplos das falas dos entrevistados:

Muitos professores mostram-se disponíveis para atender os alunos fora dos edifícios da faculdade, atendem as chamados dos alunos, mas outros professores não. Gosto do meu

curso. Temos aulas práticas, professores competentes. A faculdade providencia livros na biblioteca, computadores na sala de informática, disponibilidade de internet, uso de projectores nas aulas. Em alguns casos, há falta de aprofundamento de algumas disciplinas cálculo como gestão de preço, produtos, absentismo dos professores. (E1).

Bem, isso depende. Mas no nosso curso e turma o relacionamento com os professores é bom, incentivam os alunos, dão conselhos aos alunos sobre a vida pessoal e profissional. Também o relacionamento entre alunos é muito satisfatório, porque acabamos construindo família e isso vai ser

para sempre. A maior parte dos professores tem domínio dos conteúdos e das disciplinas. Tem um conhecimento de base, e os professores são competentes. Incentivam a fazer análise crítica das teorias e adequar na realidade moçambicana. A UCM faz muito esforço para melhorar a qualidade de ensino e de formação seja muito alta. Temos docentes de qualidade, atenciosos e há disponibilidade de recursos pedagógicos (E2).

As estratégias usadas pelos professores, interação com os colegas são maiores determinantes na minha satisfação académica. Existe um bom relacionamento alguns professores e mesmos entre alunos. As disciplinas e os

conteúdos ensinados são muito relevantes para minha futura vida profissional, particularmente no 4º ano (E3).

Muitos docentes dominam os conteúdos que transmitem. Mas alguns se mostram inseguros. Acho que todos os professores são disponíveis em atender as preocupações dos alunos fora da faculdade. Os alunos quando ligam para os professores, estes reagem positivamente. Respondem e-mails (E4).

Eu estou muito satisfeita com a dedicação dos professores, os conteúdos transmitidos, os professores explicam bem as matérias (E5).

A maioria dos professores está disponível em atender as necessidades dos

alunos. O interesse em atender os alunos fora de aulas é razoável. Alguns professores respondem as demandas dos alunos, outros não (E7).

Eu tenho os melhores professores. Eles se esforçam para transmitir os conteúdos e diversificam as metodologias. A maioria dos professores se relaciona positivamente com os alunos, outros não (E5).

O relacionamento entre professores e alunos é muito bom. Há muita interação O sistema de avaliação é bom. Envolve os próprios alunos. Alguns teste são difíceis, mas não trazem nada que não vimos (E6).

A relação entre professores e alunos é boa. No meu curso as relações interpessoais

são boas. A UCM está assumindo seu compromisso em garantir e oferecer uma formação e educação de qualidade a seus clientes. Os conteúdos são muito útil. Porque há aspectos que aprendemos e que vão nos ajudar muito no futuro, como por exemplo criação dos websites (E7).

A disponibilidade dos professores para os alunos é obrigatória. Não há aquele distanciamento dos professores, estes estão dispostos em atender as necessidades dos alunos. Os professores deixam seus números de contato e atendem as chamadas dos alunos, recorrem aos e-mails e whatsapp. Existe um forte compromisso da UCM em promover e oferecer uma formação e

educação de qualidade. Garantimos a provisão dos recursos e materiais de ensino, capacitamos continuamente os professores, ajustamento dos currículos com as necessidades do mercado. Encorajamos a continuação dos estudos por parte dos professores (G1).

O relacionamento entre os professores e alunos é positivo, embora não seja a 100%. Agente consegue verificar isso nas reuniões com alunos em que tem havido poucas queixas (G2).

O relacionamento entre alunos é saudável. Há uma boa colaboração entre os alunos e participação destes nas atividades da Universidade e da associação dos estudantes e pastoral. Acredito que a

satisfação dos alunos em relação aos serviços oferecidos pela direcção pedagógica é aceitável ou boa, tendo consideração o desempenho dos alunos, dos professores e participação dos alunos nas actividades académicas (G3).

Com base nas falas dos participantes deste estudo, os principais factores de satisfação académica são: *a)* recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição; *b)* equipamentos e *softwares* oferecidos pelo laboratório de informática; *c)* acervo disponível na biblioteca; *d)* domínio e conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram; *e)* disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula e; *f)* bom relacionamento interpessoal entre alunos e alunos com os professores.

Discussão

De um modo geral os estudantes pesquisados mostraram-se satisfeitos com os aspectos da área pedagógica e do ambiente académico. O grau de satisfação revelado

pelos estudantes é influenciado pelo domínio e conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram; disponibilidade dos professores em atender os alunos fora da sala de aula, bom relacionamento entre alunos e alunos com os professores, bem como com a instituição (recursos e equipamentos audiovisuais disponíveis na instituição; equipamentos e *softwares* do laboratório de informática e acervo disponível na biblioteca). Estes resultados corroboram parcialmente com os achados de Duarte (2012) ao verificar que além da qualidade global, os indicadores com maior peso na formação da qualidade percebida foram qualidade das capacidades e conhecimento dos professores, qualidade dos conteúdos do curso que frequenta e relacionamento dos docentes com os alunos. De igual modo, o estudo de Magalhães, Machado e Sá (2012), indicou que os alunos estudados estavam satisfeitos com a qualidade do ensino, a oferta de disciplinas de opção, os recursos informáticos, os recursos bibliotecários, em obter melhores capacidades de trabalho, em ter mais conhecimentos, o sítio da instituição na *internet*, a atitude do pessoal não docente para com os estudantes, as instalações desportivas e com o curso que frequentam.

Já o estudo de Ramos et al. (2016) evidenciou que os estudantes pesquisados encontravam-se satisfeitos com determinantes académicos e curriculares (as disciplinas e metodologias de aprendizagem); determinantes sociais (a qualidade das relações interpessoais que estabelecem entre os colegas, alunos e professores). Por seu turno, Rodrigues e Liberato (2016) observaram que o factor satisfação com o curso foi o que apresentou maior significância estatística, as variáveis como corpo docente com domínio do conteúdo, estratégia de aula utilizada pelos professores, compromisso da instituição com a qualidade da formação do aluno, relacionamento com os professores, equipamentos modernos, apresentam importância na previsão do estudante em concluir o curso. Na pesquisa de Andrade et al. (2017) constatou-se que o relacionamento com os docentes foi a dimensão positiva mais forte encontrada e os entrevistados destacaram que a competência; o domínio da disciplina lecionada e o estímulo aos alunos estão entre as principais características positivas dos docentes.

Similarmente Lizote et al. (2018) evidenciaram que o envolvimento do professor e o interesse do estudante têm influência sobre a satisfação académica geral, contudo de maneira diferente, ou seja, mesmo que a

instituição de ensino possa oferecer boas condições de instalações, excelentes meios e recursos de ensino, mas necessariamente, a relação entre professores e alunos e vice-versa, constitui um aspecto fundamental para a questão da satisfação global no processo ensino-aprendizagem. No contexto moçambicano o relacionamento docente/aluno; atenção dos docentes às dúvidas; condições dos materiais didáticos; condições das instalações para aulas práticas e condição do material desportivo foram apontados como aspectos satisfatórios entre estudantes de uma instituição privada de ensino superior (Malequeta et al., 2017).

Muito recentemente, os resultados do estudo de Assis, Moura e Alves (2020) revelaram elevadas expectativas em relação a questões como: compromisso da Instituição com a qualidade do ensino, conhecimento dos professores sobre o conteúdo das disciplinas que ministram, relacionamento com os professores, colegas de classe, compromisso da instituição com a qualidade do ensino e da pesquisa. Na mesma direcção, Gomes, Ferreira, Lima e Walter (2020), identificaram que os aspectos voltados à qualidade do ensino/desempenho do curso, bem como os aspectos voltados ao Relacionamento com os professores são os que impactam a Satisfação geral com o Curso na percepção dos

acadêmicos. Contrariamente, noutra pesquisa, os estudantes pesquisados apontaram as condições físicas (falta de higiene nas salas de aulas e banheiros, insuficiência de salas, falta de equipamento audiovisual e ventiladores nas salas de aula); fraca preparação académica dos professores, falta de domínio da língua inglesa e as práticas de avaliação como aspectos insatisfatórios (Salomão et al. 2018).

Considerações Finais

Este estudo teve como objectivo identificar os factores que interferem na satisfação académica dos estudantes que frequentam um curso de licenciatura na Universidade Católica de Moçambique, Extensão de Nampula. Os resultados deste estudo permitem assinalar que a maioria dos alunos mostrou-se satisfeita com as questões da área pedagógica. Porém, foram apontados alguns aspectos que podem influenciar negativamente a satisfação dos estudantes, a saber: comportamento de alguns professores, pressão de tempo em realizar tarefas académicas, excesso de disciplinas que se relacionam com o curso, especialmente do 1º a 3º ano. É crucial que se leve em consideração estes aspectos para que não se tornem crónicos e não ocasionem, não só, a insatisfação, bem como, estressores académicos.

O estudo apresenta certas limitações. Uma delas tem a ver com o tamanho da amostra envolvida por ser menor e do mesmo curso e turma, o que não permite a generalização dos resultados. Para tal, sugere-se a realização de futuros estudos de natureza quantitativa e correlacional envolvendo amostras probabilísticas, maiores e diversificadas para uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Referências

- Almeida, L. S., Taveira, M. C., Peixoto, F., Silva, J. C., & Gouveia, M. J. (2020). Escala de Satisfação no Domínio Académico em universitários portugueses. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 54(1), 93-101.
- Andrade, E. O., Barros, R. M., Costa, E. F., Ferreira, S. M. P., & Silva, F. M. V. (2017). Qualidade dos cursos de Administração da Faculdade de Estudos Sociais da UFAM: o olhar dos discentes. *Revista de Administração de Roraima*, 7(1), 149-166.
- Assis, R. C. C., Moura, G. L., & Alves, M. A. (2020). Satisfação dos estudantes de cursos de gestão de uma Instituição Superior Pública. *ForScience*, 8(1), e00656.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. (3. reimp.). Lisboa: Edições.
- Duarte, A. C. C. (2012). *A Satisfação dos alunos do Ensino Superior: O caso do ISEGI NOVA*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Gomes, A. R. V., Ferreira, R. M., Lima, S. L. L., & Walter, S. A. (2020). Satisfação dos acadêmicos de ciências contábeis: Um estudo com equações estruturais. *Race*, 19(1), 75-98.
- Kotler, P. (1998). *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle* (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- Kotler, P., & Keller, K. L. (2012). *Administração de marketing* (14. ed.). São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Langa, P. V. (2014). *Alguns desafios do Ensino Superior em Moçambique: do conhecimento experiencial à necessidade de produção de conhecimento científico*. Maputo: IESE-UEM.
- Lizote, S.A., Verdinelli, M. A., Terres, J. C., Camozzato, E. S., & Seemann, J. S. (2018). Satisfação dos alunos com o curso de Ciências contábeis: uma análise em diferentes IES. *Revista Ambiente Contábil*, 10(1), 293-307.

- Magalhães, A., Machado, M. L., & Sá, M. J. (Orgs.) (2012). *Satisfação dos estudantes do ensino superior português*. Coimbra: Book Paper.
- Malequeta, A. F., Santos, L. S., & Pery, M. R. M. (2017). Análise da satisfação acadêmica de estudantes do curso de educação física e desporto do Ensino a Distância da UCM. *Educação à Distância*, 7(1), 73-92.
- Marchetti, R., & Prado, P. H. M. (2001). Um tour pelas medidas de satisfação do consumidor. *Revista de Administração de Empresas*, 41(4), 56-67.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22(37), 7-32.
- Paswan, A. K., & Young, J. A. (2002). Student Evaluation of Instructor: A Nomological Investigation Using Structural Equation Modeling. *Journal of Marketing Education*, 24(3), 193-202.
- Ramos, A. O., & Gonçalves, C. M. (2014). Escala de satisfação com a formação superior (ESFS). In L. S. Almeida, M. R. Simões, & M. M. Gonçalves (Eds.). *Instrumentos e contextos de avaliação psicológica*, v. 2, (pp. 153-168). Coimbra: Almedina.
- Ramos, A. M., Tomaschewski-Barlem, J. G., Lunardi, V. L., Barlem, E. L. D., Schmidt, L. G., & Nogario, A. C. D. (2016). Determinantes da satisfação com a experiência acadêmica entre estudantes de graduação em enfermagem. *Rev. enferm. UERJ*, 24(4), 1-6.
- Rodrigues, A. S. S. & Liberato, G. B. (2016 abr./jun.). *Factores determinantes da satisfação com a experiência acadêmica*. *RPCA*, 10(2) 18-33.
- Salomão, I. F. C. S., Abacar, M., & Aliante, G. (2018). Satisfação acadêmica em estudantes de ensino superior: Um estudo no curso de graduação em ensino básico da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula. *Revista Brasileira de Ensino Superior*, 4(1), 24-42.
- Schleich, A. L. R., Polydoro, S.A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de Satisfação com a Experiência Acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica*, 5(1), 11-20.
- Tomaschewski-Barlem, J. G., Lunardi, V. L., Ramos, A. M., Silveira, R. S., Barlem, E. L. D., Ernandes, C. M. (2013). Manifestações da síndrome de burnout entre estudantes de graduação em enfermagem. *Texto Contexto - Enferm.*, 22(3), 754-62.
- Venturini, J., Pereira, B. A. D., Vieira, K. M., & Milach, F. (2008). Satisfação dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UNIFRA. In *VIII Congresso USP*

Controladoria e Contabilidade, São
Paulo.

SEMINÁRIO COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE ROVUMA

Jamal Tarzane Alberto¹⁵

Machel Isac¹⁶

Resumo

Com este estudo, objectivou-se avaliar o nível de percepção dos docentes do ensino superior em relação ao seminário como uma estratégia de ensino e aprendizagem. Seminário é uma estratégia metodológica mais presente nas aulas do ensino Superior, mas a sua prática cria equívocos na medida em que se trabalha com o seminário como procedimento classificatório. Para a recolha de dados usou-se a técnica da entrevista a 10 docentes de forma intencional e foi aplicado o Questionário de Percepção do Seminário no Ensino Superior (QPSES), adaptado à escala de *Likert* de 5 níveis. Os dados foram processados com recurso ao Software SPSS versão 22, aplicado a 70 docentes efectivos da instituição pesquisada. Ainda nessas chamadas apresentações de seminário nota-se ausência total de debate aprofundado dos conteúdos pois, essa metodologia não é usada para o preparo de mestres para pesquisa, mas apenas como avaliação classificatória. Com tudo isso, conclui-se que docentes do Ensino Superior apresentam baixo nível de percepção do seminário como estratégia de ensino e aprendizagem. E sugere-se aos docentes a usarem diversificadas estratégias de aplicação de seminário, e não aplicarem o seminário na vertente classificatória, mas sim, como uma estratégia metodológica de iniciação à pesquisa e ao desenvolvimento de raciocínios lógicos, através do debate na aula.

Palavras-chave: Ensino superior; Processo de ensino e aprendizagem; Seminário.

¹⁵ Licenciado em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica de Moçambique e Investigador. E-mail: jamalmuregula.jtm@gmail.com

¹⁶ Mestre em Educaçao/Psicologia. Investigador do CEPE e Docente na Universidade Rovuma – Cabo Delgado. E-mail: machuwabo@gmail.com

Abstract

This study has as its theme “Seminar as a Teaching and Learning Strategy: perceptions of professors at Rovuma University”. This study aimed to assess the perception level of higher education teachers in relation to the seminar with a teaching and learning strategy. Seminar is a methodological strategy more present in the classes in Higher Education, but its practice creates mistakes in that it works with the seminar as a classificatory procedure. It is customary to call a seminar any oral presentation made by a student in the class, even summaries of book chapters due to the misuse of seminary in Higher Education. Regarding the methodology used, it was a qualitative and quantitative study. For data collection, the technique of interviewing 10 teachers was used intentionally and the Perception Questionnaire of the Higher Education Seminar (QPSES) was applied, adapted to the Likerte scale of 5 levels. The data were processed using the SPSS version 22 software, applied to 70 permanent faculty members of the researched institution. However, it is concluded that higher education teachers have a low level of perception of the seminar as a teaching and learning strategy. And it is suggested to the teachers to use diversified strategies of application of seminar, and not to apply the seminar in the classificatory aspect, but seminar as a strategic methodology of initiation to research, creation of debate in the classroom.

Keywords: Higher education; Teaching and learning process; Seminar.

Introdução

Discutir sobre a percepção dos docentes do Ensino Superior (ES) em relação ao seminário como estratégia de Ensino e Aprendizagem, nasce de uma indagação pela parte dos proponentes desde o seu percurso na academia enquanto docente e estudante. Durante esse pequeno percurso no ES, repetidas vezes verificou-se que o Seminário era uma estratégia metodológica de ensino e aprendizagem mais presente nas aulas.

O termo seminário socorrendo-se à origem epistemológica (Gil, 1997; Brito Coelho, & Pinto, 2014; Althaus, 2011; Masetto, 2012; Soares, et al 2015), provem do

latim *semenarium* (em português = semente), sendo que nessa óptica, o estudante é considerado como uma terra fértil para lançar a semente. Assim sendo, seminário é tido como uma estratégia das mais adequadas para semear ou fertilizar ideias. Entende-se ser a razão pela qual vem sendo uma das estratégias mais usadas no ES (Gil, 1997; Althaus, 2011; Funes, 2012; Isac, 2017).

No cenário internacional (Gil, 1997; Moreira, 2003; Marconi, & Lakatos, 2003; Fonseca, 2008; Oliskocz, & Piva, 2012) e nacional (Dias et al, 2007; Funes 2012), o seminário é concebido como uma estratégia de ensino e aprendizagem que inclui pesquisa, discussão e debate e que tem como finalidade

pesquisar e ensinar ao estudante a pesquisar. Essa técnica desenvolve, não só, a capacidade de pesquisa, de análise sistemática dos factos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão crítica, possibilitando ao estudante a elaboração clara e objectiva de trabalhos científicos.

De acordo com Marcheti (2001), Libâneo (2006), Dias *et al* (2007), geralmente opta-se pelo seminário como estratégia para o desenvolvimento de trabalhos em grupo assim individuais, como forma de potenciar os estudantes a desenvolver um nível diferenciado de raciocínio. O fim último do seminário é de levar todos os participantes (docente e estudantes), a uma reflexão aprofundada de um determinado problema (Severino, 2007; Brito, Coelho & Pinto, 2014).

O seminário deve ser usado como estratégia didáctica para a formação dos mestres e no preparo para a pesquisa (Althaus, 2011). Mas a estratégia apresenta lacunas na sua aplicação visto que quando analisada, foge bastante do modelo de ensinar a pesquisar e no que tange à sua prática na medida em que a preparação dos participantes é pouco substancial, o que torna o trabalho subdividido e fragmentado durante a apresentação na sala de aulas, dificultando assim o entendimento total. Há pouca investigação do tema, ausência do debate entre estudantes-estudantes e

estudantes - docente (Althaus, 2011, Gil, 1997; 2009). Costuma-se chamar seminário qualquer apresentação feita por estudante na turma, até mesmo de resumos de capítulos de livros em função do uso indevido da estratégia de seminário no ES (Gil, 2008).

No ES observa-se que o docente, no primeiro dia de aulas, informa aos estudantes o tema do seu trabalho, e eles em grupo, buscam algum texto que aborde esse tema e dividem o mesmo em parágrafos ou até mesmo períodos. Cada uma dessas partes é atribuída cada um dos estudantes para memorizar a parte do texto que lhe cabe apresentar para aquisição de uma classificação. Outros, simplesmente, levam o papel e lêem para a turma na hora da chamada apresentação, e se um dos estudantes do grupo não se fizer presente, o trabalho não é apresentado por completo. E o docente atribui a melhor nota ao estudante que melhor mostrou a boa capacidade de decorar. Este é um facto evidente que demonstra que o seminário no ES hoje, foge bastante do seu modelo tradicional, que era de preparo de mestres para pesquisa (Gil, 1997; Moreira, 2003; Marconi, & Lakatos, 2003; Fonseca, 2008; Althaus, 2011; Brito, Coelho & Pinto, 2014), e não como meio encontrado pelos docentes para atribuir nota (classificar) ao estudante. E em muitas vezes, o último grupo a apresentar o seminário coincide com último

conteúdo a ser abordado na cadeira e consequentemente final do semestre lectivo.

Para a realização do seminário, o docente deve coordenar as diversas actividades, orientar e guiar os estudantes em todas as fases. Embora o docente não seja executante, é o director do trabalho exige dele dedicação e acompanhamento de perto as investigações, actualizando-se sobre o estágio do trabalho pelo contrário, corre-se o risco de seminário perder o seu valor transformando-se numa simples exposição (Balcells & Martins 1985).

Mediante essas constantes constatações comoveu aos autores ao nível da ciência levantar as seguintes questões que orientaram a pesquisa: qual é o nível de percepção dos docentes do ensino superior em relação ao seminário como uma estratégia de ensino e aprendizagem? Qual é o nível de percepção dos docentes em função do grau académico e anos de experiencia e sexo em relação ao seminário como uma estratégia de ensino e aprendizagem? Como o seminário pode promover aprendizagem e a iniciação a pesquisa nos estudantes?

A presente pesquisa tem como objecto de estudo, “percepções de docentes do ensino superior em relação ao seminário como estratégia de ensino e aprendizagem”. Todavia, como tentativa de respostas

científicas levantaram-se as seguintes hipóteses: H1. Os docentes no ensino superior apresentam baixo nível de percepção do seminário como estratégia de ensino e aprendizagem e H2. Os docentes no ensino superior apresentam alto nível de percepção do seminário como estratégia de ensino e aprendizagem.

O objectivo geral da nossa pesquisa, visou avaliar o nível de percepção dos docentes do ES em relação ao seminário como estratégia de ensino e aprendizagem. E para operacionalização do objectivo geral, levantou-se os seguintes objectivos específicos: identificar o nível de percepção dos docentes do ensino superior em relação ao seminário como estratégia de ensino e aprendizagem; descrever a percepção dos docentes e comparar o nível de percepção dos docentes em função do grau académico, sexo e tempo de docência em relação ao seminário como estratégia de ensino e aprendizagem.

Justifica-se a relevância deste trabalho a nível social e académico com a expectativa de que os resultados deste estudo sirvam como um diagnóstico psicopedagógico, por parte dos docentes e estudantes do Ensino Superior, sobre o Seminário como estratégia de Ensino e Aprendizagem, e como uma forma de contribuir para o enriquecimento da nossa literatura especializada da área e ainda

despertar mais pesquisadores, provocar mais debates e discussão científica em relação ao fenómeno. Ao nível pessoal achou-se ser relevante para a aplicação da nossa *cognose* em relação à temática em discussão.

Com efeito, as universidades têm uma missão acrescentada que não é apenas ensino, mas sim ensinar a pesquisar, ou seja formar indivíduos capazes do solucionar certos problemas com bases nas pesquisas que têm seu início a partir dos temas abordados em seminários, discutidos de igual forma pelos estudantes da turma e obviamente sob orientação do docente (Althaus, 2011).

Metodologia

Quanto à metodologia da pesquisa, optou-se pela pesquisa do cunho quali-quantitativo sustentada pela análise de dados com recurso ao pacote informático SPSS, versão 22, que facilitou aos pesquisadores acharem as frequências e percentagens das variáveis analisadas na pesquisa. Usou-se o método comparativo, que facultou a comparação do nível de percepção entre docentes com poucos anos de experiência com os com mais anos de experiência, assim como docentes de diferentes graus académicos.

Participantes

Participaram da pesquisa, 70 docentes efectivos da Universidade Rovuma-Cabo Delgado, correspondentes 100%, dos quais 90% (n=63) do sexo masculinos e 10% (n=7), do sexo feminino. Quanto ao tempo de docência a maioria dos participantes 40% (n=28), encontrava-se no intervalo entre 4 à 6 anos, exercendo a actividade de docência, seguido 35.7% (n=25) com tempo de docência entre 1 à 3 anos, 20% (n=14) no intervalo de 7 à 10 anos, 2.9% (n=2) no intervalo de 11 à 14 anos, e finalmente uma percentagem de 1.4% (n=1) que se encontrava no intervalo de 15 anos em diante. Em relação ao grau académico: na sua maioria 68.6 (n=48) eram licenciados e apenas 31.4% (n=22) eram mestres.

Instrumentos

Para a colecta de dados, usaram-se dois instrumentos: entrevista semiestruturada e Questionário de Percepção de Seminário no Ensino Superior (QPSES) composto por 15 itens, dos quais 9 itens positivos e 6 negativos. O instrumento contém duas dimensões: conhecimento sobre o seminário e estratégias de seminário no ES e estratégias de seminário no ES, adaptado à escala de Likert contendo cinco níveis, desde concordo totalmente, concordo, não concordo e nem discordo,

discordo, discordo totalmente (Da Cunha, 2007; Richardson, 2017).

Após aplicação do instrumento QPSES, fez-se a análise psicométrica, como forma de aferir a consistência (análise factorial) extraindo KMO assim como a confiabilidade do mesmo. No entanto, KMO foi 0,4 o que de acordo com a literatura especializada aponta ser muito fraco, por estar abaixo de 0,5 considerado aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006; Anatasi & Urbina, 2000). A não aceitabilidade da pesquisa deveu-se à dois factores que são: número de participante, por estar abaixo de 100 sujeitos e pelo facto de o instrumento encontrar-se na sua fase de construção. No que tange à fidedignidade o instrumento apresentou o *alfa de Crombach* 0,6, que no entender dos autores e em relação ao campo fenomenal (Psicologia), é considerado aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Ainda considerou-se ser muito aceitável apesar de este se encontrar na sua fase de construção e não tendo requisitos internacionais para a sua aplicação em pesquisas do género. Assim sendo, considera-se a não aceitabilidade, do ponto de vista da consistência, uma limitação que se tornou desafio por enfrentar.

Mas para tal achou-se que para essa pesquisa ser aceitável, visto que este foi em algum momento influenciado pelo número de

participante que foi abaixo de 100 sujeitos e a outra razão, o instrumento encontrar-se na sua fase de construção. E no que tange a fidedignidade este apresentou alfa de *Crombach* 0,6 que no entender dos autores e em relação ao campo fenomenal (Psicologia), é considerado aceitável (Maroco & Garcia-Marques, 2006). Ainda considerou-se ser muito aceitável apesar de este se encontrar na sua fase de construção e não tendo requisitos internacionais para a sua aplicação em pesquisas do género. Assim sendo considera-se uma limitação que tornou desafio por enfrentar.

Procedimentos

Os procedimentos da pesquisa, tiveram, como início aquisição da credencial (autorização) pela direcção da instituição mediante apresentação do objectivo da pesquisa. Seguidamente foram contactados os docentes, que também lhes foram apresentados os objectivos da pesquisa, acompanhado pelo termo de consentimento, um pedido de colaboração no processo da colecta de dados.

Resultados e Discussão

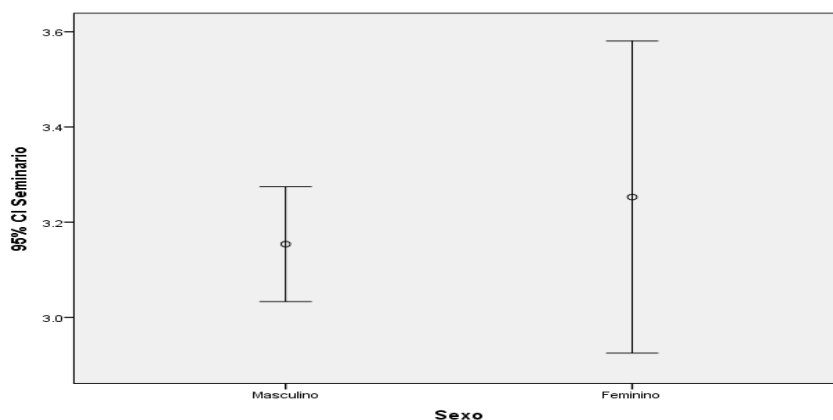
Com base nos resultados da entrevista, notou-se existir divergências por parte dos docentes sobre a percepção de estratégia de aplicação de seminário no ES, pois alguns

percebem o seminário como apenas uma avaliação, no qual o estudante vai a busca de informação para apresentar à turma e lhe atribuir uma nota. De acordo com Althaus (2011), Carbonei (s/d), o uso de seminário no ES, não pode se cingir em avaliação classificatória mas sim procedimento metodológico que possibilita ao estudantes desenvolver competências e habilidades no que se refere à pesquisa, à autonomia na busca de conhecimento, defender uma posição, desenvolver o espírito crítico/reflexivo desde a

produção do trabalho e apresentação dos resultados da busca.

Essas divergências de percepção, os autores (Althaus; 2011; Carbonei, s/d; Cervo, 2002; Gil, 2009; Brito, Coelho, & Pinto, 2014; Masetto, 2012) concebem-nas como equívocos que surgem na medida em que os docentes chamam toda e qualquer apresentação oral de seminário, sem que em momento algum haja a orientação do docente como contribuição reflexiva em torno do tema trabalhado.

Gráfico 1: variável sexo em questão



O gráfico acima, ilustra uma intercepção (dependência), que explica que a média da variável seminário depende da média da variável sexo. Ainda mostra-nos que os docentes do sexo Masculino apresentam muito baixo nível de percepção de seminário em relação aos do sexo feminino. Ainda a explicação é reforçada pela tabela abaixo:

Tabela 1: Distribuição de frequência de percepção em relação ao seminário

Sexo	Percepção				Total
	B-	B	M	A ¹	
M	1	40	21	1	63
	1.4	57.1	30.0	1.4	90.0%

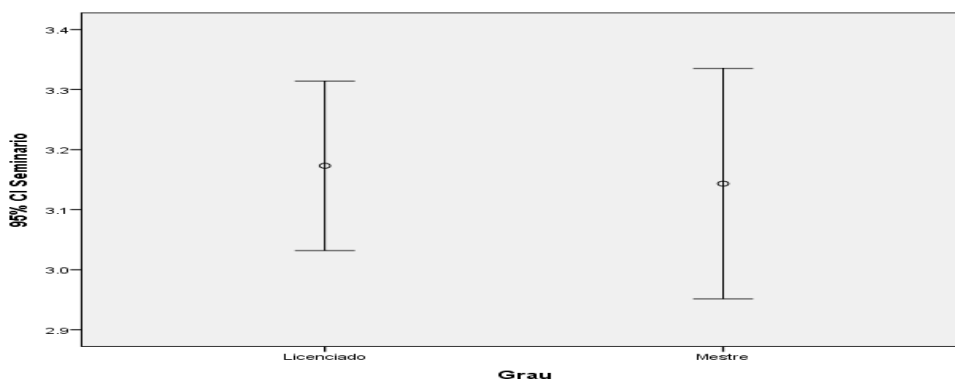
¹⁷ As letras **B-**, **B**, **M** e **A** em todos quadros deste trabalho, representam siglas de classificação em relação ao nível de percepção, que se traduz em nível de percepção muito baixo, baixo, médio e alto nível de percepção respectivamente.

F	0	5	2	0	7
	0.0	7.1%	2.9%	0.0	10.0%
To	1	45	23	1	70
	1.4	64.3	32.9	1.4	100.0

De acordo com os dados da tabela acima exposta, da variável sexo em questão (distribuição de frequência de percepção em relação ao seminário), pode-se observar que de uma forma geral, tanto os docentes do sexo masculino assim como do sexo oposto

apresentam baixo nível de percepção em relação ao seminário como estratégia de ensino e aprendizagem, 7.1% (n=5) do sexo feminino e 57.1% (n=40) do sexo masculino. Mais ainda a tabela mostra que os docentes do sexo masculino tendem apresentar um nível muito baixo de percepção em relação aos do sexo oposto.

Gráfico 2: Variável grau académico em questão



A média da variável seminário depende (intercepção) da média da variável grau académico. Ainda mostra-nos existir uma diferença significativa em termos de percepção do seminário onde os docentes com

grau de mestrado apresentavam o nível mais baixo em relação aos licenciados.

Tabela 2: Distribuição de frequência de percepção (grau académico)

Grau académico		Percepção				Total
		B-	B	M	A	
Licenciado	Contagem	0	29	17	1	47
	% Total	0.0%	41.4%	24.3%	1.4%	67.1%
Mestre	Contagem	1	16	6	0	23

	% Total	1.4%	22.9%	8.6%	0.0%	32.9%
Total	Contagem	1	45	23	1	70
	% Total	1.4%	64.3%	32.9%	1.4%	100.0%

Em relação à variável grau acadêmico em questão, a tabela mostra que os docentes apresentam baixo nível de percepção. Mas comparando entre docentes de ambos os graus acadêmicos (licenciados e mestres), os docentes com grau de mestrado apresentavam

muito baixo nível de percepção do seminário em relação aos docentes com grau de licenciatura.

Tabela 3: Nível de percepção do seminário em função do tempo de docência

Tempo	Nível de Percepção				Total
	B-	B	M	A	
1 à 3 anos	0	15	9	1	25
	0.00%	21.40%	12.90%	1.40%	35.70%
4 à 6 anos	1	20	7	0	28
	1.40%	28.60%	10.00%	0.00%	40.00%
7 à 10 anos	0	9	5	0	14
	0.00%	12.90%	7.10%	0.00%	20.00%
11 à 14 anos	0	1	1	0	2
	0.00%	1.40%	1.40%	0.00%	2.90%
15 anos em diante	0	0	1	0	1
	0.00%	0.00%	1.40%	0.00%	1.40%
Total	1	45	23	1	70
	1.40%	64.30%	32.90%	1.40%	100.00%

De acordo com a tabela no geral mostra-nos que, quase todos os docentes com o tempo de docência entre 1 a 3 anos, 4 a anos e 7 a 10 anos (excepto de 11 a 14 anos e 15 anos em diante), apresentavam baixo nível de percepção do seminário como estratégia de ensino e aprendizagem no ES. Em termos

comparativos, verifica-se que docentes que se encontravam no intervalo de tempo 4 a 6 anos de docência apresentam mais baixo nível de percepção do seminário como estratégia de ensino e aprendizagem no ES em relação aos do intervalo de 7 a 10 anos, esses por sua vez também apresentavam mais baixo nível em

relação aos do intervalo de 1 a 3 anos de docência. E os docente no intervalo de 11 a 14 anos e 15 anos em diante apresentavam um nível médio de percepção. Contudo a pesquisa mostra que os docentes que se encontravam no intervalos de 1 a 3 nos apresentavam um nível considerável de percepção, apesar ser baixo mas com tendência para médio em relação aos demais.

Conclusão

Os dados da entrevista levaram-nos a ajuizar que existe uma diferença significativa de percepção dos docentes em relação ao seminário como estratégia de ensino e aprendizagem no ensino superior. Os dados quantitativos determinam que os docentes pesquisados apresentaram baixo nível de percepção do seminário, uma posição que levou a validar a primeira hipótese levantada: docentes do ensino superior apresentam baixo nível de percepção do seminário como estratégia de ensino e aprendizagem. E esses resultados são também similares aos estudos de Masetto (2012), Althaus (2011), Funes (2012) e Rodrigues (2015), como consequência de os docentes aplicarem o seminário apenas como avaliação na lógica sumativa, ou classificação quantitativa dos estudantes (Luckesi, 1997; Isac, 2018).

Apesar de estes apresentarem baixo nível de percepção essa estratégia é reconhecida como a mais presente nas aulas universitárias (Gil, 2009; Moreira, 2003; Lakatos & Marconi, 2003; Dias *et al*, 2007; Funes, 2012; Gil, Garcia, Lino, & Gil, 2012; Marques, 2015). Essa estratégia metodológica é comprovada até com as universidades de grande renome mundial como a *Harvard University* e o *Massachusetts Institute of Techonoly* e considera-se muitas vezes ser muito mal definida e desenvolvida e empregada (Capellato, Ribeiro & Sachs, 2019).

Essa estratégia confere aos estudantes o progresso de habilidades em investigação, oratória através da “substituição” do professor por eles Próprios (Capellato, Ribeiro, & Sachs, 2019). Mas de acordo com Althaus (2011) essa substituição não pode ser confundida com o mógono do docente e nem fragmentação do texto. Ainda Freire (2011), defende que haja uma discussão, um debate aceso, dialogo desde o questionamento que estimula a construção do conhecimento de forma cooperativa com todos incluindo o docente mas, este ocupando no início de actividade (preparação do seminário) a posição do coordenador e no final faz a síntese do trabalho, desde o trabalho escrito fazendo a correção com detalhes.

Referências

- Althaus, M. T. (2011) “O seminário como estratégia de ensino na pós-graduação: concepções e práticas”. *I seminário internacional de representações sociais, subjectividade e educação-SIRSSE*. Universidade Católica do Paraná, 13161 – 13170.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (2000). *Testagem psicológica*. 7.ed. Artmed editora.
- Balcells, J. P. & Martin, J. L. F. (1985). *Os métodos no ensino universitário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brito, C. F; Coelho, O. M. M., & Pinto, V. B. (2014). “Resumos e Seminários como metodologias de ensino e aprendizagem: um relato de experiência”. *Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da UFRGS*, 20(1), 112-125.
- Capellato, P.; Ribeiro, L. M. S & Sachs, D. (2019). “Metodologias Ativas no Processo de Ensino-Aprendizagem Utilizando Seminários como Ferramentas Educacionais no Componente Curricular Química Geral”. *Res., Soc. Dev.*, 8(6), 1 -20.
- Carbonesi, M. A. R. M. (s/d). *O uso do seminário como procedimento avaliativo no ensino superior privado*. Centro Universitário – UDF Brasil, s/d.
- Cervo, A. L. & Bervian, P. A. (2002). *Metodologia Científica*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Da Cunha, L. M. A. (2007). *Modelos Rasch e Escalas de Likert e Thurstone na medição de atitude*. (Dissertação do mestrado). Universidade de Lisboa.
- Dias, H. N. at al. (2007). *Manual de Práticas e Estágio Pedagógico*. 2.ed. Editora de Maputo, S.A.R.L., Universidade Pedagógica de Moçambique.
- Fonseca, T. M. De M. (2008). *Ensinar – aprender: Pensando a prática pedagógica*. Material Didático elaborado como suporte pedagógico ao projecto de intervenção no Colégio Estadual. Brasil. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1782-6.pdf>. Acesso no dia 10 de Janeiro de 2019.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 53 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Funes, C. A. D. (2012.) *Formação Contínua dos Docentes na Universidade Pedagógica – Moçambique*. (Monografia de licenciatura), Universidade Pedagógica- Maxixe.

- Gil, A. C. (1997). *Metodologias do ensino superior*. 3 ed. São Paulo: Editoras Atlas.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Editoras Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa*. 6 ed. São Paulo: Atlas editora.
- Gil, A. C. (2009). *Didáctica do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gil, E. S. Garcia, E. Y. A. Lino, F. M. A. & GIL, J. L.V. (2012). Estratégias de ensino e motivação de estudantes no ensino superior. *Revista Trindade-Go*, 6, 57 – 81.
- Isac, M. (2017). *Percepção dos estudantes universitários sobre a avaliação das aprendizagens: Um estudo exploratório na UP – Montepuez*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Maputo.
- Isac, M. (2018). “Avaliação da aprendizagem: concepções de professores do ensino superior”. *KULAMBELA- Revista Moçambicana de Ciências e Estudos da Educação*, 9(13), 5 -22.
- Libâneo, J. C. (2006). *Didáctica*. São Paulo: Cortez Editora.
- Luckesi, C. C. (1997). *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 6 ed. São Paulo: Cortez.
- Marcheti, A. P. C. (2001). *Aula expositiva e projecto no ensino de engenharia: um estudo exploratório utilizando a teoria das inteligências múltiplas*. (Dissertação do mestrado). São Paulo.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5 ed. São Paulo: Atlas editora.
- Maroco, J; & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*. 4(1), 65-90.
- Marques, H. R. (2015). *Metodologia do Ensino Superior*. 5.ed. Brasil.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus.
- Moreira, D. A. (2003). *Didáctica do ensino superior: técnicas e tendências*. s/ed. São Paulo: Pioneira editora.
- Oliskocz, K. PIVA, C. D. (2012). “As estratégias didácticas no ensino superior. Quando é o momento certo para se usar as estratégias didácticas no ensino superior?” *Revista de educação*, 15(19), 111-126.

Richardson, R. J. (2017). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 4.ed. Actual e ampliada- São Paulo: Atlas editora.

Rodrigues, D. B. (2015). “Ensinar com pesquisa no ensino superior: o uso do seminário como estratégia pedagógica”. *Congresso nacional de Educação*. Universidade Federal de Piauí.

Severino, A. J. (2007). *Metodologias do trabalho científico*. 23 ed. São Paulo: Cortez Editora.

Soares, J. R. (2015). *Didática Geral*. 3 ed. Fortaleza - Ceará editora.

**OBJECTIVOS DE APRENDIZAGEM DO ENSINO SECUNDÁRIO EM ESCOLAS
MOÇAMBICANAS, NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES E ENCARREGADOS DE
EDUCAÇÃO**

SECONDARY SCHOOL LEARNING OBJECTIVES IN MOZAMBICAN SCHOOLS, IN THE
PERCEPTION OF TEACHERS AND GUARDIANS

António dos Santos João¹⁸

Resumo

Neste artigo apresentamos um estudo sobre as percepções dos professores e encarregados de educação em relação aos objectivos que orienta funcionamento das escolas do ensino secundário e a realidade na sua execução na actualidade. Na verdade, é tão complexo criar uma escola com qualidade num contexto político-económico pouco favorável. De forma recorrente, nas últimas duas décadas, o sistema educativo moçambicano não tem conseguido encontrar respostas adequadas para uma escola com aprendizagem de qualidade apesar de muitas mudanças curriculares que estão acometendo continuamente. No entanto, neste trabalho não pretendemos encontrar resposta para a solução desse problema ou de organização das escolas e professores. O objectivo é mais modesto. Pretendemos, reflectir sobre que objectivos as escolas do ensino secundário cumprem e como são alcançados, se realmente as acções educativas e pedagógicas que são levadas a cabo concorrem para o alcance desses objectivos. Este estudo é do enfoque qualitativo com suporte na técnica de análise de conteúdo de dados resultantes da consulta bibliográfica e de uma entrevista semi-estruturada a dez participantes entre eles, professores e encarregados de educação. Os resultados sugerem que uma sociedade como a moçambicana precisa de um ensino secundário profissionalizante que prepare o jovem para o saber fazer que o permita enfrentar a vida, num contexto com necessidades de auto-superação de problemas de desemprego e a dinâmica de desenvolvimento global que se torna cada vez mais exigente sob ponto de vista prático e teórico.

Palavras-chave: Objectivos; Ensino secundário; Saber fazer; Competências; Auto-superação.

¹⁸Doutorando em Psicologia Educacional. Docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma – Nampula - Moçambique. E-mail: hiwasantos10@gmail.com

Abstract

In this article we present a study on the perceptions of teachers and guardians in relation to the objectives that guide the functioning of secondary schools and the reality in their execution today. In fact, it is so complex to create a quality school in an unfavorable political and economic context. Recurrently, in the past two decades, the Mozambican education system has not been able to find adequate answers for a school with quality learning despite many curricular changes that are continually affecting. However, in this work we do not intend to find an answer to the solution of this problem or the organization of schools and teachers. The objective is more modest. We intend to reflect on what objectives the secondary schools fulfill and how they are achieved, and really the educational and pedagogical actions that are carried out contribute to the achievement of these objectives. This study is based on a qualitative approach supported by the technique of content analysis of data resulting from bibliographic consultation and a semi-structured interview with ten participants, including teachers and guardians. The results suggest that a society like the Mozambican needs a vocational secondary education that prepares young people to know how to do it that allows them to face life, in a context with needs for self-overcoming unemployment problems and the dynamics of global development that makes it increasingly demanding from a practical and theoretical point of view.

Keywords: Objectives; Secondary education; Know-how; Skills; Self-Improvement.

Introdução

Este texto discute sobre que objectivos de aprendizagem as escolas do ensino secundário em Moçambique perseguem. O objectivo é reflectir sobre o facto de os alunos que terminam a 12^a classe actualmente não encontram enquadramento no mercado de trabalho, e dificilmente conseguem encontrar outra alternativa de ocupação que resulte da sua aprendizagem no nível secundário, tendo em conta o princípio da necessidade de desenvolver o espírito de auto-emprego recomendado e encorajado pelas autoridades governamentais.

Literalmente e de acordo com o Plano Curricular do ESG¹⁹ (2018), a educação pode ser definida e compreendida como direito básico e um instrumento fundamental para o desenvolvimento do capital humano, condição necessária para a redução da pobreza em Moçambique. É um processo dinâmico através do qual a sociedade prepara as novas gerações para dar continuidade ao processo de desenvolvimento. Em Moçambique nos últimos anos ocorrem muitas mudanças profundas motivadas por factores político-económicos e socioculturais (Plano Curricular do ESG, 2018). Recentemente e em

¹⁹ ESG – Ensino Secundário Geral

substituição da Lei 6/92 de 6 de Maio, foi divulgada uma nova Lei nº 18/ 2018 de 1 de Novembro que para o ensino secundário entra em vigor em 2023, com uma obrigatoriedade de 9 classes diferentemente da anterior lei 6/92 que tinha 7 classes obrigatórias.

Objectivos de aprendizagem no ensino secundário

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (ESG, 2018) prevê os seguintes objectivos²⁰ da educação formulados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e o INDE²¹: 1) Proporcionar um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem; 2) promover uma educação inclusiva, numa perspectiva de igualdade de oportunidades para todos os alunos; 3) criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades, actuando como um sujeito activo na busca do conhecimento e na

construção da sua visão do mundo; 4) desenvolver no jovem competências que o permitam participar activamente na vida social e económica do país (p. 18).

Estes objectivos sugerem a necessidade de cada vez mais reflectirmos de forma aprofundada sobre o modo como são operacionalizados nas escolas secundárias através de acções educativas e de aprendizagem. Pois, estes objectivos em si expressam uma intenção clara que orienta, conduz e inspira os alunos para o desenvolvimento de conhecimentos e competências que permitam trabalho e produtividade. No entanto, a preocupação reside em relação as acções que são desenvolvidas e os procedimentos que são aplicados na sua operacionalização, porque a realidade e os resultados que caracterizam as competências concretas dos alunos na actualidade, de forma geral, não correspondem integralmente com o previsto nos objectivos anteriormente apresentados.

Ainda assim, o Plano Curricular do ESG (2018) considera que a educação do ensino secundário proporciona um conjunto de competências (conhecimentos, habilidades e valores) para enfrentar com sucesso as exigências complexas ou a realização de tarefas na vida quotidiana. Nesse contexto, as competências necessárias para a vida referem-

²⁰ Objectivos do Plano Curricular do ESG, conjugado com a Agenda 2025; o Plano de Acção para a Redução da Pobreza (PARPA); Protocolo da SADC sobre educação; Relatório internacional sobre educado no séc. XXI, e Estratégia a médio prazo da UNESCO.

²¹ INDE – Instituto de Desenvolvimento da Educação

se ao conjunto de recursos, isto é, saberes, capacidades, comportamentos e informações que permitem ao indivíduo tomar decisões informadas, resolver problemas, pensar crítica e criativamente, relacionar-se com os outros e manifestar atitudes responsáveis para com a sua saúde e da sua comunidade.

A Lei nº 18/2018²² de 28 de Dezembro, no artigo 13 do capítulo II, referente à estrutura do SNE, estabelece que o ensino secundário por ser um nível pós-primário em que se ampliam e se aprofundam os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes para o aluno continuar os seus estudos, se inserir na vida social e no mercado de trabalho, os objectivos da educação neste nível são: a) Desenvolver, ampliar e aprofundar a aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, actividades práticas e tecnológicas; b) Desenvolver o pensamento lógico, abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na solução de problemas da vida real; c) Levar os alunos a assumir a posição do agente

²² De entre as transformações previstas na Lei 18/2018 do SNE, destacam-se a divisão em seis subsistemas da educação, nomeadamente: pré-escolar, geral, adultos, profissional, formação de professores e ensino superior, assim como a adaptação do programa curricular orientado para as necessidades das escolas, desde que tal medida não contrarie os princípios, objectivos e concepção do SNE.

transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.

Em articulação, tal como se prevê, no Plano de Acção para a Redução da Pobreza (PARPA), o Protocolo da SADC sobre a educação, o Relatório Internacional sobre a educação no séc. XXI, e a Estratégia a médio prazo da Unesco, na Agenda 2025, a visão estratégica sobre o desenvolvimento humano está orientada para uma formação integral do homem moçambicano, através da educação assente em quatro pilares: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver com os outros (p.129).

Os objectivos de aprendizagem e sua relação com o sistema educativo

Moçambique está vivendo uma fase em que experimenta os processos democráticos e tecnológicos, integrados num grande espaço político e económico perturbado, onde a dinâmica de desenvolvimento e a globalização impõem uma grande competição no processo de transformações aceleradas no contexto científico, tecnológico e socioeconómico (Marques, 2001).

Os vários subsistemas que compõem o SNE (Sistema Nacional da Educação) tal como acontece com sistemas de outros países ou contextos têm opções sobre o tipo de sistema educativo a seguir. Nessa linha, Marques (2001) propõe duas opções: a) há

"sistemas educativos com várias vias (bivalentes), e partem do princípio de que, para diferentes grupos de alunos, deve haver diferentes objectivos educacionais". Nesse sentido, os alunos mais inteligentes e mais capazes ficam reservados para os programas educativos caracterizados por objectivos de maior complexidade. E os alunos que precisam de mais apoio e mais acompanhamento na sua aprendizagem, são orientados para objectivos e conteúdos de complexidade moderada, mas suficientes para desenvolverem competências necessárias, são exemplos de países que adoptam essa via, a Alemanha, a Finlândia, a Suécia, a Inglaterra, a China, o Japão entre outros. (Patrício, 1990).

De acordo com Agenda 2025 (2018), existem também sistemas educativos, como o caso de Moçambique, com uma única via (monovalente), e partem do princípio de que todos os alunos, independentemente das suas diferenças culturais ou cognitivas, merecem um programa educativo centrado nos quatro pilares previstos na visão da formação integral para o desenvolvimento humano, nomeadamente: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver com os outros (p. 129).

Analisando estas duas opções pode-se perceber que na primeira, oferecem-se programas educativos com objectivos

diferentes tendo em conta provavelmente as particularidades individuais dos alunos, os objectivos, os desafios, os contextos e as circunstâncias em que as escolas e os actores se encontram. Na segunda, opta-se por uma escola com os mesmos objectivos para todos alunos ou indivíduos submetidos ao sistema educativo obedecendo aos princípios de igualdade, equidade e não discriminação, para minimizar o impacto dos problemas de estratificação social.

Características das duas vias educativas

Anteriormente, falamos de sistemas educativos bivalentes e monovalentes. Por isso, neste item, apresentamos as características das duas opções ou vias educativas. De forma aparente, a primeira opção ou via designada por "sistema educativo com várias vias (bivalente), que se orienta por diferentes objectivos", parece ser mais realística, mas na verdade, conduz a uma selecção social precoce que propicia a formação de elites, baseadas nas origens culturais e sociais, surgindo desse modo grupos que se sentem superiores que os outros, e intensifica-se a formação de uma sociedade marcadamente estratificada (Arends, 1995).

A segunda opção (monovalente) transparece utópica, porém, acaba sendo a

única capaz de conceder uma igualdade de oportunidades a todos os alunos, independentemente das suas origens culturais, sociais, religiosas, políticas e económicas. Portanto, apesar de transparecer utópica, esta opção é inclusiva e integradora, desde que para isso, os professores apostem em metodologias e mobilizem meios de ensino em função das características cognitivas e circunstanciais dos alunos, obedecendo um princípio de que há alunos que necessitam de mais tempo para aprender certas matérias do que outros (Marques, 2001; Patrício, 1990).

Na realidade, é difícil fazer com que todos os alunos atinjam os mesmos resultados educacionais. Nesse sentido, o objectivo a perseguir poderia ser o mais modesto e mais realista: procurar que todos os alunos atinjam o máximo das suas potencialidades, respeitando um quadro cultural comum e uma herança que é preciso preservar, proteger, transmitir e replicar (Marques, 2001). Na mesma linha, a visão do governo moçambicano orienta que "a educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação dos cidadãos fornecendo especialmente aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para serem bem sucedidos na vida" (Programa Vamos Ler, 2013). Nesses termos, a educação no contexto da construção de competências em

alunos, torna-se, por excelência, num instrumento crucial para o combate a pobreza, uma vida saudável para sustentar o crescimento económico, bem como para reforçar a democracia e a participação de todos os cidadãos nas agendas nacionais.

Objectivos de alta e baixa complexidade no contexto educativo

Os objectivos complexos ou de alta complexidade são aqueles que privilegiam tarefas de aprendizagem e operações mentais cognitivamente complexas, isto é, objectivos dos níveis de aplicação de conhecimento em situações novas, análise e síntese. Por seu turno, os objectivos de baixa complexidade limitam-se a tarefas que exigem apenas a reprodução com recurso a memorização e a repetição das matérias (Marques, 2001).

A partir da explicação deste autor sobre a distinção de objectivos complexos e de baixa complexidade no sistema educacional, podemos perceber que pelas características curriculares, organizacionais e metodológicas, a escola moçambicana projecta os mesmos objectivos para todos os alunos (uniformização da educação). Para o efeito, ao se definirem currículos e programas de ensino, estabelece-se um equilíbrio entre as tarefas que exigem memorização e repetição e as

tarefas que pressupõem o estabelecimento de relações, análise de situações e problemas que levam a produção de sínteses criativas e cientificamente consistentes.

Quais são então, os objectivos comuns da escola no contexto universal? Eles são três, nomeadamente: 1) promover o desenvolvimento pessoal ao nível mental, moral, emocional e físico; 2) formar cidadãos conscientes e intervenientes; 3) preparar o aluno para que quando sair da escola, seja capaz de ganhar a vida, através de uma ou outra ocupação e continuar a aprender (Unesco, 2016).

Características de cada um dos objectivos educacionais do contexto universal?

O objectivo 1) relaciona-se com a dimensão da vida que se designa crescimento ou desenvolvimento pessoal. Na visão deste objectivo, pessoa é a soma do indivíduo mais a cultura. Nesse sentido, a cultura é entendida no seu sentido lato: contempla todas as ordens de valores (hedonísticos, vitais, económicos, lógicos, estéticos, morais e transcendentais, a cognição e a razão, as emoções e os sentimentos, o corpo e a percepção que temos dele).

Como tal, a escola tem o dever de contribuir para o desenvolvimento ao longo de toda a vida, de todas as dimensões da pessoa

sem excluir nenhuma. Pois, o ser humano nasce repleto de potencialidades, por isso, a escola é o instrumento privilegiado para realizar essas potencialidades, transformá-las e expandi-las (Marques, 2001). No entanto, importa ter presente que, apesar de os seres humanos partilharem potencialidades comuns, a verdade manda dizer que cada ser possui um nível próprio de desenvolvimento dessas potencialidades comuns.

É essa a diferença que didacticamente e pedagogicamente se chama de (particularidades individuais) que consistem no nível e não na espécie, fazendo com que todos os alunos sejam diferentes uns dos outros em termos cognitivos e ritmos de aprendizagem, exigindo-se, por isso, uma atenção planificada por parte do professor (Carita, et al, 2012).

A tarefa de educar para o contexto da ciência e da vida socioeconómica dos indivíduos ou ensinar alunos abrindo-lhes visão para todas as áreas de conhecimento (ser professor) é tão exigente e sensível, por isso, ultrapassa os extremos de ser apenas uma profissão, e passa a ser "missão" porque dela, surgem engenheiros, arquitectos, médicos, deputados, juristas, contabilistas, pilotos, ministros, jornalistas, economistas etc.

Por isso, uma escola que não funciona devidamente para o desenvolvimento das

potencialidades dos alunos não está cumprindo a sua missão. Da mesma forma, um professor que não é capaz de ajudar os seus alunos a aprender melhor e a realizar suas potencialidades não favorece o crescimento intelectual. Portanto, o professor não deve limitar-se em dominar bem um determinado campo do conhecimento, mas também e sobretudo, deve-se lhe a competência de comunicação didáctica, metodológica e linguística com princípios éticos e morais. E ainda precisa de conhecer a pessoa do aluno como sujeito activo da sua aprendizagem, do seu processo de desenvolvimento cognitivo, afectivo, moral e social respeitando origens ou aspectos culturais.

O objectivo 2) diz respeito ao outro aspecto da vida: o papel do indivíduo como um cidadão livre, culto e inteligente. "Não há democracia sem cidadania nem cidadania sem cidadãos livres". Como sugere Adler (1982), essa é a razão pela qual o sufrágio universal exige uma escola universal de qualidade. Pois, a democracia sem educação produz um eleitorado ignorante e facilmente manipulável por políticos desonestos. Para evitar essa desvantagem a escola moçambicana deve ser universal não só no aspecto quantitativo (aumento e expansão da rede escolar) mas também e sobretudo qualitativamente (um ensino que produz alunos competentes).

Partindo desse pressuposto, pode-se compreender que a cidadania não se ensina, mas pode ser aprendida. A aprendizagem da cidadania faz-se com as oportunidades de vivência democrática, com o exemplo e testemunho. A educação de cidadania faz-se, portanto, através da imersão num ambiente cultural democrático e intelectualmente exigente e não através de aprendizagens específicas de políticas e civismo numa determinada disciplina (Adler, 1982., Marques, 2001).

Aliás, a cidadania não se ensina com o recurso a uma disciplina de cidadania ou de educação para a democracia, porque na verdade, não existem professores de democracia, e os indivíduos que se propõem sê-lo, não passam muitas vezes de desonestos e promessas falseadas. No entanto, todos os professores seja qual for a disciplina, podem contribuir para a aprendizagem da cidadania, pela forma como contactam e comunicam com os alunos, pela maneira como fazem a gestão das suas aulas e pelos procedimentos metodológicos que utilizam. Mesmo assim, há disciplinas que pela natureza dos seus conteúdos, têm uma responsabilidade maior na matéria. É o caso da História, da Filosofia, da Sociologia, Psicologia Social e de línguas. Como refere Marques (2001), nestas disciplinas faz sentido a introdução de

conteúdos dirigidos para o cultivo das virtudes cívicas e para a compreensão dos princípios que norteiam os governos democráticos (p. 37).

O objectivo 3) relaciona-se com a necessidade de todo o adulto ganhar a vida no exercício de uma ou outra ocupação. A escola secundária que gradua alunos com 12 anos de escolaridade, atribuindo-lhes o nível médio geral devia preparar os alunos tendo em vista este objectivo, sem, no entanto, treinar-lhes para o exercício de uma profissão específica. No lugar disso, a escola devia desenvolver nos alunos competências básicas e a cultura geral que são comuns a todas as ocupações numa sociedade que experimenta ambiente tecnológico e de competitividade.

Isso significa que a escola moçambicana deve preparar os indivíduos que possam exercer tarefas que beneficiem a sociedade em fase de inserção tecnológica, fornecendo-lhes ao mesmo tempo capacidades de continuarem a estudar e a aprender. Tal intenção pode ser possível proporcionando espaço de formação profissional antes ou ao longo da frequência do ensino secundário, por exemplo, no 2º ciclo, capaz de conduzir o aluno para o desenvolvimento de competências ligadas a uma profissão de carácter técnico, isto é, com uma componente de prática ou estágio, ligados às empresas e

criando possibilidades para que esses alunos possam ter enquadramento ou possam voltar ao sistema de ensino (Marques, 2001).

Estão assim apresentados os três objectivos do contexto universal que de forma geral as escolas perseguem, de preferência em benefício de todos os alunos para que possam: ganhar a vida de uma forma satisfatória, digna e inteligente; funcionar como cidadãos livres, intervenientes e responsáveis; atingir o máximo desenvolvimento possível das suas potencialidades em todas as dimensões da vida humana.

No entanto, para que se torne possível atingir estes objectivos, a escola deve proporcionar a mesma qualidade de educação para todos. Essa qualidade pode ser definida, positivamente, dizendo que ela deve ser geral e permitir autonomia, mas também pode ser definida como não especializada e não profissionalizante.

A razão de ser necessário pensar deste modo, é que nas sociedades onde a tecnologia delibera todas as realizações, a melhor escola não é aquela que prepara alunos para o exercício de uma profissão específica, mas é, sim, a que desenvolve competências básicas comuns para muitas opções ou ocupações. Isto torna-se evidente se tivermos em conta a rapidez das mudanças tecnológicas e das alterações do tecido produtivo que o

desenvolvimento tecnológico e a globalização das economias provocam no contexto actual dos países (Marques, 2001).

Metodologia

Esta pesquisa é qualitativa com suporte na técnica de entrevista semi-estruturada que foi usada para a recolha de dados envolvendo dez participantes entre professores e encarregados de educação da escola secundária 22 de Agosto, localizada arredores da cidade de Nampula. As entrevistas foram realizadas em duas ocasiões, a primeira decorreu no dia 10 de Março de 2018, durante o tempo de espera do início de uma reunião com os pais e encarregados de educação relacionada com a reestruturação dos membros do Conselho da escola; a outra ocasião foi no dia 09 de Maio/2018, aquando da divulgação de notas dos alunos referentes ao primeiro trimestre daquele ano. Nas duas ocasiões, os entrevistados foram informados que o conteúdo do diálogo destinava-se simplesmente para fins de pesquisa e foi garantido sigilo para todas as informações que seriam fornecidas.

As entrevistas foram transcritas e codificadas por P1, P2 que significa Professor1 ou Professor2 e EE1, EE2 que significa Encarregado de Educação 1 ou 2, como forma de garantir anonimato e

confidencialidade previstos na componente de ética atinente ao processo de investigação. Os resultados foram tratados e analisados através da técnica de análise do conteúdo.

Resultados

Percepção de professores e encarregados de educação sobre os objectivos de aprendizagem no ensino secundário

Para entendermos a percepção dos professores e dos encarregados de educação sobre os objectivos de aprendizagem do ensino secundário em Moçambique tendo em conta as práticas do dia-a-dia, torna-se fundamental partilhar algumas das reflexões que revelam como aqueles actores do processo educativo que participaram na entrevista percebem: um professor da escola, participante da entrevista disse o seguinte:

Estamos numa época em que os profissionais da educação trabalham e apresentam dados como satisfatórios, mas as crianças não revelam competências que satisfazem aos pais e encarregados de educação, e toda a sociedade porque não sabem ler, escrever e fazer cálculos de forma correcta pois, isso constitui condição mais importante para situarmos a qualidade do nosso sistema educativo e da aprendizagem dos alunos.

Este pronunciamento de um profissional da educação que vive o dia-a-dia

do funcionamento da escola e dos professores exprime um sentimento profundo que precisa ser analisado e interpretado o seu alcance. Significando que os dados estatísticos de prestação de contas tinham que ter relação ou estar próximos da realidade que os alunos apresentam em termos de competências. Por sua vez, um encarregado de educação, exprimiu seu ponto de vista dizendo:

O nosso governo perdeu norte sobre aquilo que os alunos devem aprender nas escolas e como podem aprender. Nós os encarregados de educação não percebemos que objectivos o governo tem na educação e porque as escolas e os professores não conseguem trabalhar como deve ser para garantir um futuro melhor ao país.

Este discurso permite deduzir que de forma geral os pais e encarregados de educação andam confusos, não percebem o que na essência se pretende na escolarização dos alunos. Na mesma linha, um professor falando sobre o que acha sobre os objectivos e o trabalho da escola moçambicana do ensino secundário afirmou nos seguintes termos:

Parece que o interesse do nosso país é ouvir e implementar tudo aquilo que os parceiros estrangeiros dizem ser bom para a nossa educação. Fazemos mudanças de programas de ensino, livros dos alunos a até revisão curricular quase que constantemente com o argumento de melhorar a qualidade do

processo de ensino e aprendizagem, mas na prática não há melhoria em termos de competências e conhecimentos.

É nossa opinião que estes depoimentos exprimem de forma crítica a percepção e o sentimento que os professores e encarregados de educação têm sobre o funcionamento da escola moçambicana. As expressões como: na prática não há melhoria em termos de competências, conhecimentos, revelam que a sociedade perdeu confiança ou não se sente confortável com a escola. E é necessário resgatar essa confiança e trabalharmos em prol do desenvolvimento do país.

A Lei nº 18/2018 recentemente aprovada apresenta objectivos²³ muito claros, um deles prevê: desenvolver, ampliar e aprofundar a aprendizagem do aluno nas áreas de comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática, actividades práticas e tecnológicas. No entanto, a prática mostra-se distante do conteúdo deste objectivo porque de forma geral os alunos revelam muitas dificuldades de aprendizagem em todas as

²³ Em concordância com os objectivos, algumas das novidades introduzidas na lei 18/2018 do SNE, é a introdução da disciplina de Filosofia que passa a ser leccionada nas áreas de ciências com desenho (da 10ª a 12ª classe), deixando de fazer parte das disciplinas de letras e ciências com biologia. Entre as inovações, inclui-se a disciplina de História, das artes e técnicas de expressão. Esta visão teve em vista a sua harmonização com a convenção da comunidade de desenvolvimento de África Austral (SADC). Sobre a educação e formação da qual Moçambique é signatária.

áreas e em todos os níveis de ensino. Esta constatação, também foi apresentada num Relatório do Programa Vamos Ler (2019), ao afirmar que as dificuldades dos alunos do ensino secundário são uma continuidade de problemas de aprendizagem que começam desde o ensino primário, para a sua normalização exigem um esforço estrutural redobrado.

Se olharmos aquilo que a escola representa para a sociedade, ela é o local privilegiado para a formação de quadros porque dela, surgem engenheiros, médicos, deputados, ministros, arquitectos, e todos os outros profissionais. Precisamos de operar mudanças no campo da educação e trabalharmos para que nas próximas gerações, continuemos a ter quadros que realizem projecções para o desenvolvimento cada vez melhor no país.

Por outras palavras, a escola moçambicana precisa ser reformulada na componente estrutural, ou seja, é preciso eliminar aquilo que não está a dar certo em termos de práticas, políticas, legislação, tendências curriculares, educação estética, moral, cidadania, cultura, formas de tomada de decisão, formação de professores, metodologias e políticas de avaliação da aprendizagem.

Considerações Finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo permitem deduzir que em Moçambique nos próximos anos, as pessoas durante a sua vida adulta poderão experimentar ou passar por vários empregos ou por diferentes ocupações profissionais, por isso, a escola não poderia proporcionar uma formação estreita, muito especializada, limitada apenas para exercer uma determinada profissão, porque desse modo, as pessoas poderão enfrentar dificuldade de reconversão profissional se o contexto assim exigir.

Ou seja, seria importante compreender que a escola moçambicana poderia passar a dar uma formação larga (bivalente), mais prática e valiosa como forma de preparar os cidadãos para a reconversão profissional que a dinâmica do desenvolvimento do país possa exigir. A relevância disso reside não apenas em formar o aluno para alcançar dois dos objectivos essenciais: o exercício da cidadania e desenvolvimento pessoal e crescimento contínuo, mas também porque constitui fonte de preparação para ganhar a vida de forma digna e inteligente, tentando diferentes oportunidades.

Quando os indivíduos possuem uma cultura geral sólida, um bom fundamento das ciências básicas e um adequado domínio das competências intelectuais básicas constituem mais-valia porque podem servir para

diferentes ocupações profissionais. Ainda assim, a mais-valia reside no facto de proporcionar as competências para continuar a aprender, permitindo uma melhor capacidade de adaptação às mudanças e o gosto pela aprendizagem.

A sociedade moçambicana precisa, sobretudo de profissionais com capacidade de se adaptar em diferentes sectores de actividade para acompanhar as transformações tecnológicas através da auto-actualização permanente e formação contínua. Por isso, a escola é um instrumento privilegiado para realizar potencialidades, transformar e alargar modos de vida e de pensamento. Por isso, a falta de credibilidade que actualmente a nossa escola moçambicana sofre em termos de qualidade que os próprios moçambicanos reclamam, passa necessariamente pelos esforços que são necessários desencadear com vista a: promover o desenvolvimento pessoal ao nível mental, moral, emocional e físico; formar cidadãos conscientes e intervenientes; e preparar o indivíduo para quando sair da escola, ser capaz de ganhar a vida, através de uma ou outra ocupação profissional e continuar a aprender.

Referências

- Adler, M. (1982). *The Paideia Proposal: An Educational Manifesto*. Nova Iorque: Macmillan.
- Agenda 2025 (2018). *Visão estratégica para o desenvolvimento humano*. Maputo: Imprensa editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Carita, B. et al, (2012). *As diferenças individuais e o princípio educativo*, Porto, Editorial presença.
- Governo de Moçambique (2010). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza - PARPA*, Maputo, Imprensa editora.
- Governo de Moçambique (2012). *Protocolo da SADC sobre educação*, Maputo, Imprensa editora.
- Lei nº 18/2018 de 6 de Maio: *Estrutura do Sistema Nacional da Educação - SNE*, BR, 28 de Dezembro.
- Marques, R. (1999). *A Arte de Ensinar: Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos*. Lisboa: Plátano Editora.
- Marques, R. (2000). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Editora.
- Marques, R. (2001). *Saber Educar: Guia do Professor*. Lisboa: Editorial Presença.
- Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (2015). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*, acessível em 21 de Abril, de 2020 (<http://www.eln.co.mz/wp>).
- Patrício, M. (1990). *A Escola Cultural: Horizonte Decisivo da Reforma Educativa*. Lisboa: Texto Editora.
- Programa Aprender a Ler/Vamos Ler (2019). *Relatório sobre a aprendizagem dos alunos em escolas moçambicanas*. Maputo.

Unesco (2016). *Estratégia a médio prazo sobre educação.*

**A TEORIA DA APRENDIZAGEM CENTRADA NA PESSOA DE ROGERS E O
CONTEXTO EDUCATIVO MOÇAMBICANO**

ROGERS LEARNING THEORY CENTERED ON PERSON AND THE MOZAMBICAN
EDUCATIONAL CONTEXT

Elias Ricardo Fundice²⁴

Resumo

O presente artigo faz uma descrição dos pressupostos basilares da teoria centrada na pessoa (aluno) de Rogers, buscando expor o seu contributo para a promoção de um ensino contextualizado e satisfatório, tendo em consideração as peculiaridades do aluno. Dada a sua relevância em tornar o ensino mais dinâmico e a aprendizagem significativa, faz-se uma análise tendo em conta o contexto educativo moçambicano. Sendo um artigo assente na revisão literária, traz à tona alguns princípios enunciados pela teoria e examina até que ponto a educação moçambicana procura incorporá-los nos seus actuais programas curriculares. Ao terminar, considera-se que as políticas educativas moçambicanas incorporam alguns princípios da teoria, porém sugerindo a realização de estudos sobre a aplicação desta teoria na relação professor – aluno no processo de ensino, o seu impacto no rendimento escolar e as opções metodológicas para a sua prossecução.

Palavras-chave: Aprendizagem; Ensino; Teoria centrada na pessoa.

²⁴Docente da Universidade Rovuma, Extensão de Cabo Delgado, Moçambique; Departamento de Educação e Psicologia. E-mail: eliasfundice@gmail.com

Abstract

This paper describes the basic assumptions of Rogers' person - centered theory, seeking to explain its contribution to the promotion of a contextualized and satisfactory teaching, taking into account the peculiarities of the student. Given its relevance in making teaching more dynamic and meaningful learning, an analysis is made taking into account the Mozambican educational context. Being an article based on literary revision, it brings to light some principles set forth by the theory and examines to what extent Mozambican education seeks to incorporate them into its current curriculum. In conclusion, it is considered that Mozambican educational policies incorporate some principles of the theory, but suggesting studies on the application of this theory in the teacher - student relationship in the teaching process, its impact on school performance and the methodological options for its implementation its pursuit.

Keywords: Learning; Teaching; Person centered theory.

Introdução

Podemos considerar as teorias da aprendizagem como as linhas de orientação para a direcção do processo do ensino. É por isso que também têm sido chamadas de teorias do ensino. Assim, a variedade dos modelos e estratégias de ensino costuma ocorrer em estreita ligação com as várias teorias do ensino. Dada a diversidade de origens socioculturais, características psicológicas e das formas de aprender do aluno, exige-se ao professor adopção de estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas que vão ao encontro às suas necessidades. Das várias teorias da aprendizagem que influenciaram a prática educativa, encontramos a teoria humanista, com Carl Rogers como expoente máximo. A abordagem humanista tem como grande contributo e novidade para a educação a concepção de que a aprendizagem deve estar

centrada no aluno - paradigma da educação actual – constituindo-se pilar facilitador para garantir uma aprendizagem significativa em detrimento às abordagens tradicionais. Deste modo, a aprendizagem não é mais vista como um acto resultante da reprodução de estímulos ambientais, pelo contrário, um processo dinâmico e activo, onde o aluno à sua maneira e tendo em conta as suas características pessoais é capaz de produzir soluções para os seus problemas (Konopka, 2015; Souza, Lopes, & Silva, 2013).

Carl Rogers, com base na sua experiência com os métodos de diagnóstico e de terapia, baseados em princípios behavioristas e psicanalíticas vigentes na época, coloca em dúvida a sua eficácia e eficiência, e chega a conclusão de que seus clientes sabem melhor do que ninguém o que é importante para eles próprios e, o que se pode

fazer para auxiliar no seu desenvolvimento pós-terapêutico (Schultz & Schultz, 2015). Esta ideia encontra-se consubstanciada nas suas obras *Terapia Centrada no Cliente* (1951) e *Tornar-se Pessoa* (1961), onde vincula que no processo terapêutico, o cliente é que deve ser a maior força de orientação e não o terapeuta. As ideias da psicoterapia centrada no cliente de Rogers foram sendo traduzidas por ele mesmo e por outros educadores para o contexto educacional, chamando atenção a aspectos ignorados pelas abordagens tradicionais e radicais.

No contexto educativo, Rogers apelidou a sua concepção de teoria da aprendizagem centrada no aluno. Aqui, desenvolve a sua proposta pedagógica assente na ideia de que todos os alunos têm capacidade para aprender e podem ser melhores, comportados, interessados, motivados e participativos, criativos, se os professores lhes proporcionarem um clima humano, quer sob o ponto de vista relacional, quer afectivo, e um ambiente de confiança, facilitador da aprendizagem (Konopka, 2015). Alerta-se para o facto de que o aluno aprende o que quer e quando quer, ele é que sabe o que lhe interessa, outrossim, é o autor e actor da sua própria aprendizagem. Neste contexto, ao professor cabe a tarefa de proporcionar uma orientação do processo de ensino e

aprendizagem não directiva, deixando que o aluno permeie as suas potencialidades, em processo de crescimento e auto-realização (Konopka, 2015; Silva, Morais, & Barbosa, 2013).

Defende-se aqui, a não directividade e o ensino centrado no aluno, privilegiando mais as atitudes em detrimento das técnicas (Matias, Lacerda, Oliveira, & Rodrigues, 2019). Emerge a tónica da necessidade de diálogo, consideração pelos sentimentos e expressões dos alunos no processo educativo. Como implicações educativas, esta concepção orienta para a exploração de debates, de jogos de papéis e dramatizações no processo de mediação da aprendizagem, discordando assim com as abordagens tradicionais (Swank, Shin, Cabrita, Cheung & Rivers, 2015; Sacomano, Faria, & Ferrete, 2016). Tal postura, apresenta como potencialidades a exploração e o manejo das expressões e respeito às emoções, contenção da impulsividade, da raiva, promoção da capacidade de escuta activa, comunicação e desenvolvimento de várias alternativas para a solução de problemas (Konopka, 2015). É evidente a noção de liberdade no processo educativo. Na sua abordagem, Rogers, fala da auto-aceitação, aludindo a necessidade das pessoas não serem manipuladas pelos desejos, vontades, leis ou normas dos outros (Eremie, & Ubulom, 2016;

Schultz & Schultz, 2015). Os sentimentos, as emoções, os desejos precisam de ser expressados e não reprimidos. Neste contexto, ao aluno dá-se o espaço para explorar e expressar todos os seus sentimentos, valores, significados com os demais companheiros (Konopka, 2015). Na visão de Rogers, o aluno é activo e autor da sua própria aprendizagem, auto-regulando o seu desenvolvimento, o que ele chama de tendência actualizante ou auto-realização. O professor passa a assumir uma posição menos saliente, assume o papel de facilitador da aprendizagem, cultivando a autonomia intelectual. As suas ideias tiveram um grande impacto, visto que, por vários séculos e até no seu tempo reinava a educação tradicional ou mecanista.

Face a breve demonstração feita em torno da abordagem centrada na pessoa de Rogers e como pode ser traduzida no contexto educativo, aludindo as suas vantagens tanto para alunos como para professores, torna-se interessante analisar de que forma o contexto educativo moçambicano tem incorporado os seus pressupostos. Neste contexto, tomamos como propósito deste artigo, fazer uma análise dos princípios basilares da teoria centrada na pessoa de Rogers, com enfoque na tendência actualizante, aceitação incondicional, compreensão empática, procurando fazer um interface com a educação moçambicana.

Tendência actualizante

Esta expressão, também chamada de auto-realização, foi introduzida por Rogers para referir à capacidade universal do aprender do homem. "Todo organismo é animado por uma tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades de modo a favorecer-lhe a conservação e o enriquecimento" (Rogers, 1975:172). Quer dizer que todo o aluno está predisposto ou motivado para aprender e alcançar a felicidade e realização possível (Rocha & Santo, 2019). Assim como ninguém força uma planta a crescer de noite para o dia no ritmo que deseja, o aluno aprende melhor, não por imposições, mas sim por sua própria experiência, bastando apenas o ambiente lhe ser favorável. De acordo com Souza, et.al. (2013), Rogers acredita que "o que um aluno faz e como ele pensa é mais importante do que aquilo que o professor faz, ou seja, cada aluno se apropriará de uma maneira singular do que o professor ensina" (p. 411). Neste contexto, o professor é um facilitador da aprendizagem proporcionando um ambiente diversificado e favorável para a autonomia do aluno (Amorim, 2016; Konopka, 2015). Quando se observa esta perspectiva, a aprendizagem se torna significativa e prazerosa para o aluno.

Face ao contributo que os postulados de Rogers podem ter no contexto educacional, emanaram estudos que culminaram com a elaboração de currículos centrados no aluno. Aliás, a concepção actual do ensino centrado no aluno tem estreita ligação com a teoria de Rogers. Examinando o contexto educativo moçambicano, podemos encontrar alguns aspectos assentes na teoria de Rogers. A par do sucedido, a revisão curricular que findou com a implementação do Novo Currículo do Ensino Básico (2004), apresenta uma das propostas mais salientes e inovadoras do Currículo actual do Ensino Básico que é a passagem (semi)automática, pese embora, não raro, seja motivo de discussões na problemática qualidade de ensino. Como refere MINEDH (2015), “toda a criança quando submetida a uma aprendizagem, ela aprende, então não se justifica que a reprovação continue a ter um grande peso no sistema de ensino” (p.71), daí um trabalho aturado para o professor em identificar e minimizar as fraquezas do aluno por meio da avaliação formativa. Denota-se aqui o princípio da tendência actualizante ao se considerar que todo o aluno tem o potencial de aprender se for facilitado para o efeito.

Aceitação incondicional

Esta se expressa por um juízo de valor livre de críticas ou pessimismos, *a priori* (Rogers, 1985). Assim, como secunda Rente (2018), implica valorizar o aluno, seus sentimentos, suas opiniões ou a sua pessoa, em vez de reprimir e punir os seus temores, suas dificuldades e erros que enfrenta durante a aprendizagem. O aluno deve sentir-se livre para expressar as suas experiências como ele vê e entende e não a partir da perspectiva do outro, ou seja, se existir a aceitação incondicional, o aluno poderá sentir que não será necessário acompanhar as opiniões da multidão a fim de ser aceite pelos outros. De facto, essa postura educativa possibilita formar alunos autónomos com um espírito crítico e criativo para solucionar os seus problemas. Deste modo, a aceitação incondicional é uma atitude firme na certeza de que todo o aluno é capaz de aprender e desenvolver, com embrião na tendência actualizante (Matias, et al., 2019; Konopka, 2015). Frise-se, porém, que a consideração incondicional não significa necessariamente concordar com as opiniões do aluno, mas sim chama-se a atenção para perceber a sua subjectividade antes de fazer juízos de valor.

Sendo a língua materna determinante da identidade social, linguística e cultural do aluno, cuja sua preservação e desenvolvimento constituem um direito humano (MINED, 2003),

podemos afirmar que estaríamos ainda perante a aceitação incondicional quando no ensino se procura adequar a diversidade sociocultural e linguística do aluno, em vez do inverso. A aceitação incondicional transmite a ideia de anuir as diferenças, ajustar-se ou adaptar-se às particularidades sociais, culturais e linguísticas do outro. Nesta ordem de ideia, parece que o sistema educacional moçambicano incorpora o aspecto aceitação incondicional, quando se constata que há décadas atrás a língua portuguesa era a única língua de ensino nas escolas. O colonialismo português usava-a como meio de exploração e dominação e, coercivamente, o aluno devia dominá-la para deixar de ser indígena. As línguas locais (moçambicanas) não tinham utilidade e não deviam ser faladas na escola, sob pena de punições. Todavia, o cenário muda ou tende a mudar, senão na prática, mas pelo menos ao nível das políticas educativas. Para elucidar, as reformas curriculares do ensino básico (no ano 2004) e secundário (no ano 2008) e recentemente a nova Lei do SNE de 18/2018, trazem como grande novidade a introdução das línguas moçambicanas (Artigo 5 da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro; MINEDH, 2019), ou seja, o ensino bilingue no currículo. Esta proposta pedagógica é materializada em três (3) modalidades: (i) Programa de Educação Bilingue: Línguas Moçambicanas -

L1/Português - L2, onde no 1º ciclo (1ª e 2ª classes) a língua portuguesa aparece como disciplina e não como língua de ensino, sendo as aulas mediadas nas línguas locais, e no 2º ciclo (3ª a 4ª classes) ocorrendo o inverso; (ii) Programa de ensino monolíngue em Português - L2 com recurso às Línguas Moçambicanas - L1, isto é, as línguas locais aparecem como auxiliares e; (iii) Programa de ensino monolíngue em Português - L2 e Línguas Moçambicanas - L1 como disciplina, com as línguas moçambicanas como disciplina curricular, permitindo a expressão da cultura moçambicana, a eficiência e eficácia na comunicação. No ensino secundário sucede o mesmo, contudo com maior enfoque ao aprofundamento das habilidades de leitura, escrita e comunicativa das línguas moçambicanas e ao funcionamento da língua (MINED, 2008). Esta intenção residiu na constatação de que a língua materna tem influenciado significativamente a adaptação e o aproveitamento escolares, principalmente nas classes iniciais, pois ainda prevalece mais o uso das línguas maternas nas comunidades, sendo a escola na maioria das vezes, o primeiro lugar de contacto com a língua portuguesa (MINEDH, 2019). Com efeito, quando o professor se comunica com os alunos na sua língua local a qual mais dominam, estará a mostrar a aceitação

incondicional e a favorecer uma aprendizagem significativa. Aliás, a introdução das línguas moçambicanas no ensino visa o respeito pelas particularidades individuais dos alunos, “facilitando o processo da sua inserção na escola e de aprendizagem” (MINEDH, 2015: 36).

Compreensão empática

A empatia está implicada como um dos condicionantes da aprendizagem. Refere-se à capacidade, ou melhor, ao exercício de se colocar no lugar do outro, de ver, sentir como o outro vê e sente, contudo sem diluir o “seu Eu, o seu plano pessoal de referências” (Matias, *et.al.*, 2019, p.248). Em outras palavras, queremos dizer que o professor deve tratar os seus alunos como ele gostaria de ser tratado se fosse aluno. Aqui exclui-se a palmatória, a humilhação, os juízos de valor pejorativos no processo do ensino. Essa nova forma de ver contribui positivamente para um clima de aprendizagem significativa, pois faz com que o aluno saiba que é importante, aceito, compreendido e valorizado em sua globalidade como pessoa.

Moçambique herdou um sistema educacional colonial tradicional caracterizado por práticas educativas rígidas, punitivas ou seja, pela palmatória. Recorde-se que a abordagem tradicional vê o aluno como um

recipiente vazio, que não é capaz de aprender sozinho a menos que seja ensinado. A aprendizagem é vista como uma mera reprodução das verdades transmitidas pelo mestre, e assim justifica-se a palmatória no caso de o aluno não aprender. Por isso, eram comuns castigos e ofensas corporais, morais, psicológicas, como ajoelhar sobre pedrinhas, puxões de orelhas, nariz, carolos nos alunos. No cotidiano escolar os professores sempre certificavam-se de possuir ao seu dispor uma vara ou um objecto contundente para punir os alunos difíceis de aprender, que não faziam o TPC, que não acertavam as tarefas e/ou “indisciplinados”. Neste sistema pouco se prestava atenção às particularidades individuais de aprendizagem, sendo que os alunos portadores de necessidades educativas especiais eram quase excluídos, a escola era vista como um lugar de disciplina rígida que, não raro, ultrapassava os objectivos pedagógicos (Pereira, 2016), e contribuía para o abandono e absentismo escolares. Estes castigos corporais na escola eram considerados normais e aceites mesmo depois da independência nacional com a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983. Só a partir da implementação do Novo Currículo do Ensino Básico o cenário tende a mudar. À luz dos preceitos fundamentais dos direitos universais do homem, da Lei para a

promoção e protecção dos direitos da criança, só para citar alguns, segundo as quais a criança tem o direito de integridade física e moral, de ser respeitada pelos seus professores, surgem movimentos contra os castigos na escola. Não obstante, surge mais explícita a proibição dos castigos na Lei 7/11 de 2001 que define como um dos requisitos para a contratação e deveres do professor: “tratar correctamente os alunos, não aplicando castigos corporais nem outros que prejudiquem o desenvolvimento harmonioso da sua personalidade” (artigo 9). As escolas também têm sido incentivadas a denunciar os castigos contra o aluno, sendo que actualmente são consideradas desconfortáveis e indignas pela comunidade escolar.

Princípios da aprendizagem

Na sua teoria Rogers abandona a postura do professor como o centro das atenções no ensino e passa para a de facilitador. Neste contexto, enuncia os princípios da aprendizagem que, a seguir, destacamos alguns, tendo em mente o contexto educacional moçambicano:

- (i) *O ser humano possui aptidões naturais para aprender* (Zimring, 2010): desta emana a tese de que não se justifica que a reprovacão ocupe um espaço considerável no

sistema educacional, a reprovacão é excepcional (MINEDH, 2015). Aliás, há que considerar as particularidades individuais e não esperar uma aprendizagem uniforme, pois cada um desenvolve ao seu ritmo e aí surge a necessidade de proporcionar mais atencão, tempo e recursos a cada aluno.

- (ii) *A aprendizagem significativa acontece quando o assunto é percebido pelo aluno como relevante para os seus propósitos, o que significa que o aluno aprende aquilo que percebe como importante para si* (Rogers, 1974): deve-se minimizar as assimetrias dos conteúdos com a realidade do aluno, visto que o que é significativo para o aluno é aquilo que está mais ligado ao seu quotidiano. Neste ponto, o actual Currículo (Ensino Básico e Secundário) foi desenhado tendo em conta este aspecto ao se introduzir Temas Transversais para discutir assuntos quotidianos e sociais como a paz, direitos humanos e democracia, os papéis de género, a saúde e nutrição ao

meio ambiente, à identidade cultural moçambicana, entre outros (MINEDH, 2015); Tecnologias de Informação, Empreendedorismo, Agro-pecuária, Psicopedagogia para preparar o aluno para a vida profissional (MINEDH, 2019); o Currículo Local com o intuito de capacitar o aluno no uso dos conhecimentos locais para ser actor do desenvolvimento da sua vida, da sua família, da comunidade e do país (MINEDH, 2015).

(iii) *Aprendizagem que constitui uma ameaça para alguém é mais facilmente adquirida e assimilada quando as ameaças externas são minimizadas* (Zinring, 2010): a directividade e o controlo externo da aprendizagem perdem relevância. De acordo com o MINEDH (2015), a estratégia da aprendizagem no ensino deve ser centrada no aluno, e o professor tem o papel de excitar o aluno a ir além do conhecido e educar para a vida e para novos relacionamentos. Ainda assumindo este princípio, uma vez que transparece-se a ideia do ensino inter-relacional, envolve também a afectividade que se

caracteriza pela escuta sensível, ouvir activo, permissão para a expressão de sentimentos sem ameaças (Konopka, 2015). Como consequência, quanto mais afectuoso for o professor por seus alunos facilmente estes terão prazer nas suas aulas.

(iv) *A verdadeira aprendizagem ocorre em grande parte através da acção* (Zinring, 2010): significa que as explicações verbais oferecidas pelos professores não são suficientes para que os estudantes apreendam de forma autêntica. O conhecimento é pela auto-descoberta. Em sintonia com essa perspectiva, o SNE²⁵ assume como um dos princípios da educação, garantir a “ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino de várias disciplinas” (MINED, 2015 p. 25). Portanto, é pertinente transcender do abstracto para o prático, a experiência deve ser a base da aprendizagem, sem a qual, os alunos não enfrentarão e nem resolverão com sucesso os desafios da vida.

²⁵Sistema Nacional da Educação.

(v) *A aprendizagem é facilitada quando o aluno participa do processo* (Zinring, 2010): pressupõe o papel activo do aluno, em detrimento da passividade. Sendo o conhecimento facilitado pelas interacções pessoais, significa que se deve criar ambientes favoráveis para que o aluno aprenda com o outro. A par desta visão, para a condução do ensino centrado no aluno – prisma da qual se fundamenta a educação moçambicana – prima-se por estratégias que promovem o envolvimento activo do aluno a citar: “trabalhos aos pares, em grupos, debates e jogos de papéis” (MINED, 2015 p.83). Mediante essas estratégias, o aluno exprime seus sentimentos, pensamentos, suas emoções e dificuldades (Konopka, 2015) tornando-se actor e autor da sua própria aprendizagem.

(vi) *A aprendizagem envolve a personalidade do aluno em sua totalidade* (Zinring, 2010): este princípio está estreitamente ligado aos objectivos da educação moçambicana, dos quais se destacam: oferecer o

desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade; incutir no aluno qualidades desejáveis como lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade; cultivar a capacidade artística do aluno respeito pela cultura moçambicana (Artigo 3 da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro). Para assegurar tal objectivo e, considerando que a personalidade é multidimensional, o Currículo actual compõe-se de diversas disciplinas, a destacar: Educação Moral e Cívica, Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Educação Visual, Ofícios, Educação Musical, entre outras. A implantação de várias disciplinas tem em vista a uma aprendizagem mais duradoura e a conseqüente formação integral.

Em função do exposto sobre os princípios da aprendizagem na visão Rogeriana, sublinha-se o desafio do professor em criar um clima do qual emanem as experiências dos alunos. Isto implica assegurar a negociação e clarificação dos objectivos do ensino, conhecer e explorar as expectativas individuais de modo a garantir a satisfação de cada aluno. Não se esqueça, por outro lado, o

clima emocional na turma pois este contribui para a (ir)regularidade da aprendizagem e o crescimento individual.

Considerações Finais

O exercício realizado neste artigo sobre a teoria da aprendizagem centrada na pessoa permitiu-nos constatar o seu grande contributo para uma aprendizagem significativa. A migração do ensino tradicional para o modelo actual do ensino centrado no aluno fundamenta-se nesta concepção de Rogers e, a experiência demonstra ser esta uma estratégia eficiente e eficaz para formar indivíduos competentes, reflexivos e autónomos, num mundo cada vez mais exigente. Encontramos algumas ligações dos princípios anotados pela teoria centrada na pessoa com contexto educativo moçambicano, se não em práticas, pelo menos através das políticas educativas. Apontam-se a passagem (semi)automática baseada na tendência actualizante; a implementação das línguas locais e currículo local ligado ao princípio da aceitação incondicional; a implementação de temas transversais, Tecnologias de Informação, Empreendedorismo, Agropecuária e Psicopedagogia, para tornar a aprendizagem interessante e significativa; a política do ensino integrado com suporte no princípio teórico de que a aprendizagem deve

envolver a pessoa no seu todo (físico, moral, cognitivo, emocional e social).

No entanto, a realidade mostra existirem dificuldades para a substancialização desses pressupostos no nível micro do ensino. Uma delas relaciona-se com a insuficiente formação continuada e em exercício dos professores em matérias do Currículo local e novas metodologias de ensino correntes. Outra, tem a ver com o tipo de aluno actual com o qual reina uma desconfiança de não estar preparado para este modelo de ensino. Acrescente-se, a exiguidade de recursos e ambientes favoráveis de aprendizagem como bibliotecas, salas de aulas, laboratórios, carteiras, oficinas pedagógicas e a superlotação das salas o que dificulta o acompanhamento ao estudante de forma personalizada. Como consequência, prevalecem práticas de ensino tradicionais e uso de avaliação como um *fim*, em vez de *processo*.

Para terminar, tratando-se de um estudo de revisão literária, aqui não foi possível fazer um estudo aprimorado sobre a aplicação desta teoria na relação professor – aluno no processo de ensino, o seu impacto no rendimento escolar bem como as opções metodológicas adequadas. Neste sentido, sugere-se outros estudos futuros para o aprofundamento da teoria centrada na pessoa

de Rogers tendo em conta o contexto educativo moçambicano.

Referências

Amorim, B. (2016). As Contribuições da ACP ao Saber Psicopedagógico. *Revista Ibero-*

Americana de Estudos em Educação, 11, 1745- 1760.

Eremie, M. & Ubulom, W. (2016). Review of person centered counselling theory. *International Journal of innovative education research*, 4(2), 46-50.

INDE/MINED. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, Política, Estrutura, Plano*

de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/MINED.

INDE/MINED. (2008). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) - Documento*

Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/MINED.

Konopka, C. (2015). *A Aprendizagem na Concepção Humanista de Carl Rogers e sua*

Contribuição para o Desenvolvimento das Atitudes dos Estudantes de Graduação em

Medicina da UFSM (Tese de Doutoramento). Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Lei n.7 de 07 de Novembro de 2001, Regulamenta os professores eventuais e o respectivo modelo de contracto.

Lei nº18/2018, de 28 de Dezembro (Lei do Sistema Nacional de Educação).

Pereira, F. (2016). *Indisciplina e violência escolar: interpretações de professores de três escolas públicas de ensino secundário geral de maputo em moçambique* (Tese de Doutoramento). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Matias, E. Lacerda, R., Oliveira, C. & Rodrigues, A. (2019). A Contribuição da Teoria Humanista para a Formação Integral do Aluno. *Revista Semiárido De Visu*, Petrolina, 7(2), 242- 251.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (2015). *Guião do Professor*, Maputo, Moçambique: MINED.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. (2019). *Guião do Professor*, Maputo, Moçambique: MINED.

Rente, T. (2018). *Os Princípios da Abordagem Centrada na Pessoa em Contexto Escolar*,

- (Relatório de Estágio), Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa.
- Rocha, A. & Santo, P. (2019). Abordagem Centrada na Pessoa: A Postura Facilitadora de Psicólogas na Atenção Primária, *Rev. Nufen: Phenom*, 11(1), 55-70.
- Rogers, C. (1975). *A terapia centrada no paciente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa* (7ª ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Sacomano, F., Faria, N. & Ferrete, Y. (2016) A Psicologia Humanista na Revista “Psicologia Atual” de 1977-1986: Um Ensaio Hermenêutico. *Revista da Abordagem Gestáltica - Phenomenological Studies*, XXII(1), 68-78.
- Silva, E., Morais, J. & Barbosa, I. (2013). As implicações da teoria de Carl Ransom Rogers para a educação em ciências. *Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 6(10), 63-72.
- Souza, M., Lopes, E., & Silva, L. (2013). Aprendizagem significativa na relação professor-aluno. *Revista de Ciências Humanas*, 13(2), 407-420.
- Swank, J., Shin, S., Cabrita, C., Cheung, C., & Rivers, B. (2015). Initial investigation of nature-based, child-centered play therapy: a single-case design. *Journal of Counselling & Development*, 93, 440-450.
- Schultz, D. & Schultz, S. (2015). *Teorias da Personalidade*. 3ª ed. São Paulo: Thomson Learning Edições.
- Zimring, F. (2010). *Carl Rogers*. Recife: Editora Massangana.

REVISTA CIENTÍFICA
SUWELANI

UMA ALTERNATIVA PARA COMPARTILHAR
COM A COMUNIDADE CIENTÍFICA
SEUS RESULTADOS DE PESQUISA