



República de Moçambique

Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano

MANUAL DE PSICOPEDAGOGIA

Formação de Professores do Ensino Primário
e Educação de Adultos

Ficha Técnica

TÍTULO	Manual de Psicopedagogia – Formação de Professores do Ensino Primário e Educação de Adultos
COORDENAÇÃO EDITORIAL	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano Associação Progresso Azevedo B. B. Nhantumbo & David Uassane Chinavane
AUTORES	Valdemar Martins, Dino Chirindza, Humberto Cuamba
EDIÇÃO	Associação Progresso © 2018 (Revisão 2019)
REVISÃO LINGUÍSTICA	Aurélio Simango & Luzumira da Graça Simbine
REVISÃO CIENTÍFICA	Daniel Daniel Nivagara e Feliciano Mahalambe
REVISÃO GÉNERO E TEMAS TRANSVERSAIS	Tinie van Eys & Heloisa Modesto
REVISÃO PELA CODE	Martha Ostertag & Ranilce Guimarães
COORDENAÇÃO GRÁFICA	Associação Progresso (Neide Pinto)
Maquetização	Cristo Salustiano
ILUSTRAÇÃO	Associação Progresso (Cassamo Moiane & Moisés Utuji)
IMPRESSÃO	
TIRAGEM	2000 exemplares
REGISTO	9821/RLINLD/2018

Maputo - Moçambique



República de Moçambique
Ministério de Educação e
Desenvolvimento Humano



CONTEÚDOS

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I: A PSICOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	11
1.1. Conceito, origem e papel da Psicopedagogia na prática docente	13
1.2. As correntes pedagógicas e suas características	21
1.3. Como educar com a sensibilidade ao género?	29
1.4. A história de educação em Moçambique	32
1.5. Qualidades profissionais do professor do ensino primário	40
Bibliografia	45
CAPÍTULO II: A ANDRAGOGIA NA PRÁTICA DOCENTE	46
2.1. Conceito e breve história da Andragogia	49
2.2. Características do aprendente em educação de adultos, etapas, organização da aprendizagem do adulto e princípios da Andragogia	58
Bibliografia	64
CAPÍTULO III: DESENVOLVIMENTO HUMANO E A APRENDIZAGEM	65
3.1. Conceito de desenvolvimento humano	67
3.2. Importância do estudo do desenvolvimento humano	70
3.3. Factores e princípios de desenvolvimento humano	72
3.4. Domínios do desenvolvimento humano	78
3.5. Teorias de desenvolvimento humano	82
3.6. Teorias de aprendizagem humana	101
Bibliografia	111
CAPÍTULO IV: PLANIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM	113
4.1. Conceito, importância, níveis, requisitos e tipos de planificação	115
4.2. Características do ensino	126
4.3. Objectivos de ensino-aprendizagem	129
4.4. Métodos e técnicas de ensino-aprendizagem	139
4.5. Meios de ensino-aprendizagem	158
4.6. Funções didácticas/etapas da aula	166
4.7. Estratégias de organização dos espaços de ensino-aprendizagem	173
Bibliografia	178

CAPÍTULO V: A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESCOLA MOÇAMBICANA	179
5.1. A filosofia da inclusão no sistema educativo	181
5.2. Princípios da educação inclusiva	189
5.3. Classificação das necessidades educativas especiais	195
5.4. As técnicas de identificação das NEE na sala de aulas	206
5.5. As estratégias de atendimento aos alunos com NEE no sistema educativo	207
5.6. A atitude humanista no acompanhamento de crianças e adultos com NEE dentro e fora da escola	220
Bibliografia	224
CAPÍTULO VI: AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	225
6.1. Avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem	227
6.2. Tipos e funções da avaliação	228
6.3. Instrumentos e técnicas de avaliação	231
6.4. Níveis da avaliação	233
6.5. Passos e grelha para a elaboração de uma prova (teste)	235
6.6. Auto e heteroavaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem	238
Bibliografia	245
APÊNDICE 1	247
APÊNDICE 2	265
SOLUÇÕES DOS EXERCÍCIOS	272

PREFÁCIO

Caros formadores e formandos,

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano coloca nas vossas mãos o Manual de Psicopedagogia para a Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos.

Este é um instrumento de trabalho que irá orientar as actividades diárias de formação dos professores e educadores de adultos. Resulta de um trabalho de cooperação entre os Governos de Moçambique e do Canadá, operacionalizado pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, pela Organização Canadiana para o Desenvolvimento através da Educação (CODE) e pela Associação Progresso, como parceiros de implementação.

A Psicopedagogia é uma das grandes áreas das Ciências da Educação que integra um conjunto multidisciplinar de temas que compõem a Formação de Professores do Ensino Primário em Moçambique e os seus conhecimentos desta área contribuem para o desenvolvimento de competências profissionais e de comunicação fundamentais para a formação de professores primários e educadores de adultos.

A abordagem metodológica do ensino de diferentes temas constantes deste manual privilegia um ensino centrado no aluno, que constitui alicerce para a aprendizagem efectiva.

Os usuários deste material devem assumi-lo como uma sugestão, devendo, portanto, com proactividade explorar outros materiais didácticos, de acordo com o contexto e com base na sua experiência.

O manual é um recurso estratégico de aprendizagem que fornece ao professor princípios, métodos, estratégias, técnicas e instrumentos que lhe permitem desenvolver as competências requeridas para a prática docente reflexiva.

Este manual foi elaborado num contexto multidisciplinar que abrange competências profissionais de docência, a formação da cidadania planetária, a moçambicanidade, a interculturalidade, o respeito pela diversidade e pela equidade do género e outros valores que contribuam para que o professor assumira uma postura exemplar na sociedade.

A utilização correcta deste manual contribuirá para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, apelamos para que todos os intervenientes na área de formação de professores e educadores de adultos usem o material como instrumento de garantia da qualidade de formação dos professores e educadores de adultos para o sistema educativo moçambicano.

Conceita Ernesto Xavier Sortane



Ministra da Educação e Desenvolvimento Humano

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é uma das disciplinas das Ciências de Educação e integra um conjunto multidisciplinar de temas que compõem a Formação de Professores do Ensino Primário em Moçambique. Os conhecimentos sobre essa área fornecem ao futuro professor, princípios, métodos, estratégias, técnicas e instrumentos que lhe permitem desenvolver as competências requeridas para a actividade docente. A Psicopedagogia ajuda o professor a compreender como as crianças aprendem e como é que ele, como professor, também aprende e pode mediar, com êxito, o processo de aprendizagem dos alunos.

O presente Manual de Psicopedagogia faz parte de uma série de cinco manuais: Língua Portuguesa, Línguas Moçambicanas, Didáctica de Língua Portuguesa - Língua Segunda e Didáctica de Língua Primeira, para a formação de professores do ensino primário, elaborados pelo Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, com o financiamento do Governo do Canadá, no âmbito do Projecto BETTER.

Estes manuais, para além de obedecerem à Lei do Sistema Nacional de Educação, aos Planos Curriculares do Ensino Primário e de Formação de Professores, aos programas de ensino e aos demais documentos normativos para educação em Moçambique, respeitam os princípios estabelecidos para a promoção de um ensino centrado no aluno, a equidade de género e outros temas transversais.

Em conformidade com o preconizado no Plano Curricular de Formação de Professores 2017, este manual pretende desenvolver nos formandos do curso de formação de professores do ensino primário, as competências e atitudes seguintes:

- O espírito patriótico, a cidadania responsável e democrática, os valores universais e os direitos humanos e da criança.
- Os princípios éticos e deontológicos associados à profissão docente.
- O domínio dos conteúdos do Ensino Primário e sua relação intra e interdisciplinar.
- Os conhecimentos das Ciências da Educação, relacionados com o Ensino Primário.
- A planificação, a mediação e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem de modo criativo, reflexivo, autónomo e em colaboração com os outros, tendo em conta as necessidades, interesses e progressos dos aprendentes (crianças e adultos).
- Uma cultura científica, que promova o auto-desenvolvimento profissional.

Este manual é um instrumento que visa apoiar na formação e desenvolvimento de competências básicas iniciais de um ensino centrado no aluno, de modo criativo,

dinâmico, interactivo e reflexivo, servindo como material de referência para os formandos do curso de formação de professores primários. O Manual serve, também, como material de consulta para o formador no seu trabalho com os formandos, bem como para os professores em exercício, no aperfeiçoamento contínuo da sua prática docente.

O Manual adopta o uso do género masculino como neutro, de acordo com a convenção da Língua Portuguesa. Dessa forma, este Manual se refere ao formador, formando, professor, aluno como representativo também do feminino.

O Manual é, igualmente, sensível aos temas transversais, tais como direitos humanos, unidade nacional, cidadania, meio ambiente, entre outros. Esses conteúdos são tratados de forma integrada, nas diversas matérias do manual.

O manual está organizado em seis capítulos:

- ◆ O primeiro capítulo denomina-se “A Psicopedagogia na Formação de Professores”, aborda o conceito, origem e papel da Psicopedagogia para a prática docente; como ensinar com sensibilidade ao género; as correntes pedagógicas e a sua influência na aprendizagem, bem como a história da educação em Moçambique.
- ◆ O segundo capítulo aborda sobre a contribuição da “Andragogia na prática docente”, ocupa-se das estratégias de ensino centradas no adulto como sujeito da sua aprendizagem e da construção do conhecimento.
- ◆ O terceiro capítulo intitula-se “Desenvolvimento humano e a aprendizagem”. Aborda a interligação e/ou inter-relação entre os factores do desenvolvimento humano e a aprendizagem.
- ◆ O quarto capítulo, designa-se “A Planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem” e dedica-se a discutir o conceito, importância, níveis, requisitos e tipos de planificação. Este capítulo também apresenta as características do ensino, os métodos, as técnicas e os meios auxiliares do ensino, as funções didácticas e as estratégias de organização dos espaços de ensino-aprendizagem.
- ◆ O quinto capítulo denomina-se “A Educação inclusiva e a escola moçambicana”. Integra conceitos básicos sobre NEE e sugere as estratégias para lidar com os alunos nesta condição.
- ◆ O sexto capítulo denomina-se “A Avaliação no processo de ensino-aprendizagem”. Sugere uma reflexão sobre a avaliação com intenção formativa e emancipadora.

Cada capítulo inicia com uma apresentação geral, que inclui os objectivos e os resultados esperados e é desenvolvido em diferentes temas. Cada tema contém:

- Uma actividade de reflexão inicial problematizadora, que remete para a reflexão sobre a prática docente;
- O conteúdo, para o qual se recomenda sua análise a partir da realidade do ensino–aprendizagem na escola;
- O resumo do tema que enfatiza os aspectos fulcrais do mesmo;
- Um exercício de reflexão final para a consolidação do tema em estudo.

As actividades de reflexão, tanto inicial como final, devem ser realizadas de forma participativa. Para o efeito, as técnicas do ensino participativo que são recomendadas em cada uma das actividades de reflexão podem ser vistas no final do manual (Apêndice 1). Contudo, os formadores e formandos poderão recorrer a outras técnicas que concorram para o desenvolvimento das competências pretendidas no formando.

No apêndice 2 são apresentados alguns modelos de planificação do ensino ao nível da escola e/ou da instituição de formação e do professor. Neste sentido, trata-se de modelos de plano analítico e de modelos de plano de aula.

Conforme consta na respectiva lista (vide abaixo), em cada capítulo deste manual são usados ícones, que são símbolos que representam a actividade de reflexão, resumo, debate, etc.

LISTA DE ÍCONES

	REFLEXÃO INICIAL		REFLEXÃO FINAL
	RESUMO		REFLEXÃO/ INVESTIGAÇÃO/ EXERCÍCIOS
	DEBATE		TRABALHO EM GRUPO
	CHAVE DE CORRECÇÃO DOS EXERCÍCIOS		BIBLIOGRAFIA

CAPÍTULOS

I. A Psicopedagogia na Formação de Professores

II. A Andragogia na Prática Docente

III. Desenvolvimento Humano e a Aprendizagem

IV. A Planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem

V. A Educação Inclusiva e a Escola Moçambicana

VI. Avaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem



**Capítulo I:
A PSICOPEDAGOGIA
NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**



A actividade do professor requer competências psicopedagógicas. Por forma a desenvolver essas competências, o capítulo apresenta o conceito, origem e papel da Psicopedagogia na prática docente, chamando atenção aos factores que constituem a base para a organização do processo de ensino-aprendizagem, conjugando os objectivos da aprendizagem, as características dos alunos, a natureza dos conteúdos e as condições escolares tendo em conta possíveis dificuldades de aprendizagem e factores que influenciam o processo. Considerando que a educação e, particularmente a acção do professor, requer o seu alinhamento com as orientações pedagógicas, este capítulo apresenta uma descrição das correntes pedagógicas. Inclui também, uma abordagem sobre a evolução do sistema de educação em Moçambique, desde a era colonial até às reformas implementadas após a independência. Assim, espera-se que, com este capítulo, o formando possa ser capaz de explicar a natureza interdisciplinar da Psicopedagogia e comparar os métodos e formas de relacionamento entre o professor e o aluno nas diferentes correntes pedagógicas. Paralelamente, é importante o formando poder caracterizar a evolução histórica da educação em Moçambique e demonstrar que assumiu das qualidades e os atributos profissionais de um professor.

1.1 Conceito, origem e papel da Psicopedagogia na prática docente

1.1.1 Conceito e origem da Psicopedagogia



Reflexão Inicial 1

1. Dois a dois, entrevistem-se reciprocamente com base nas seguintes perguntas:

- Qual é a sua experiência com diferentes professores durante a sua escolarização?
- Que professores lhe marcaram? Porquê?
- Qual era o seu professor favorito? Porquê?

2. Faça um registo resumido das respostas.

3. Partilhe o resumo em plenário.

Depois da reflexão tida com os colegas sobre a sua experiência durante a sua escolarização no ensino primário e secundário, esperamos que tenha chegado à conclusão de que teve alguns professores que lhe marcaram positiva ou negativamente. No caso dos professores que lhe marcaram positivamente, de certeza, um dos aspectos marcantes deve ser a competência desses em ensinar, em fazer aprender a si e aos outros colegas.

Isto quer dizer que, para se ser um professor marcante no sentido positivo, isto é, um bom professor, deve demonstrar competências psicopedagógicas, as quais incluem conhecimentos relacionados com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos, assim como sobre os princípios gerais do ensino, tempo de aprendizagem académica, tempo de espera, ensino em pequenos grupos, gestão da turma, etc. Inclui também conhecimentos e habilidades sobre técnicas didáticas, estrutura das turmas, planificação, cultura social e influências do contexto de ensino.

Porque este tipo de competências caracteriza a essência do trabalho do professor com os alunos e na escola, tem sido geralmente catalogado como sendo a essência da “competência profissional” do professor e o centro da “qualificação psicopedagógica” do professor ou do aspirante à profissão docente.

Portanto, a Psicopedagogia é uma área do saber científico que estuda os processos relacionados com a aprendizagem humana, ou seja, visa explicar como o processo de aprendizagem ocorre.

A Psicopedagogia possui um enfoque interdisciplinar, abrangendo a Psicologia, a Pedagogia, a Didáctica, a Psicanálise, a Neuropsicologia, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras áreas de conhecimento. Portanto, a Psicopedagogia e, em particular, a prática docente requer saberes múltiplos provenientes de diferentes áreas científicas.

Na contemporaneidade, observa-se que a Psicopedagogia pauta a sua acção em três fundamentações teóricas, plasmadas no quadro abaixo:

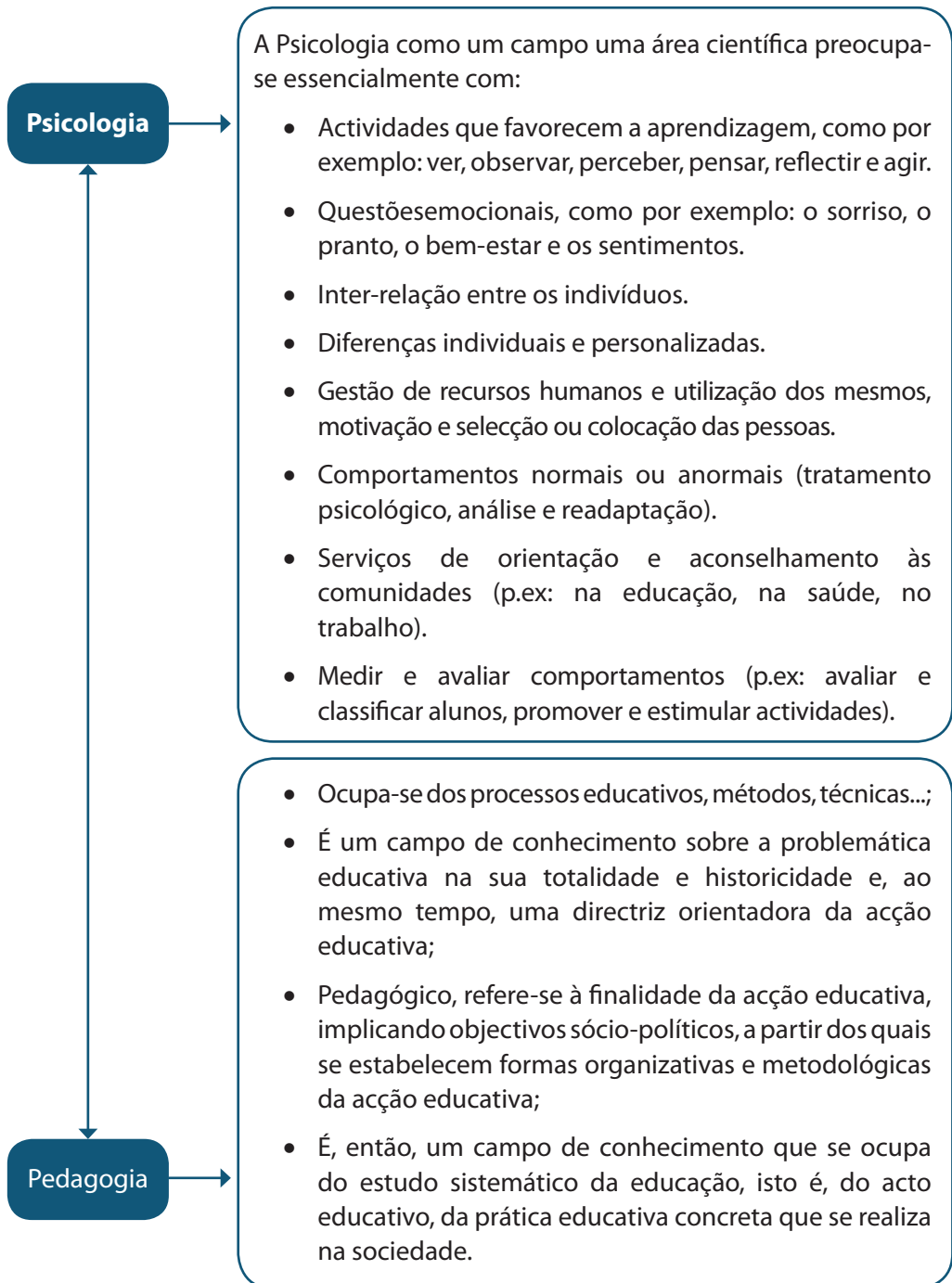
Tabela 1: Fundamentos teóricos da Psicopedagogia

Fundamentação teórica	Contribuição para a Psicopedagogia
Psicanálise	<ul style="list-style-type: none"> • Explica a importância da relação emocional entre o professor e o aluno; • Explica a necessidade da criação do vínculo emocional entre o professor e o aluno para que ocorra a aprendizagem (criação de condições e ambiente agradáveis, valorizantes e estimulantes para o aluno).
Associacionismo	<ul style="list-style-type: none"> • Depreende que a valorização está centrada no tecnicismo. Neste caso prevalece o elemento externo sobre o cognitivo (ex: o trabalho didáctico-metodológico do professor, a atractividade dos materiais didácticos, a arrumação da sala de aulas, entre outros aspectos, como elementos externos do sujeito que aprende, requerendo do professor a aplicação de técnicas que estimulem a actividade cognitiva para aprendizagem).
Construtivismo	<p>Explica que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • As relações sociais mostram-se essenciais para o desenvolvimento; • É na interacção que se procede à construção do conhecimento; • Nessa interacção está em causa a assimilação do saber, a partir da relação dialéctica entre o novo e os conhecimentos, atitudes e habilidades dos alunos (pré-requisitos).

A Psicopedagogia, por outras palavras, permite estudar a pessoa e o seu meio envolvente nas várias etapas de aprendizagem, considerando as potencialidades cognitivas, afectivas e sociais para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

O processo de aprendizagem constitui a principal finalidade da Psicopedagogia. Se o professor é o elemento que orienta o processo de construção de conhecimento, então, pode-se estabelecer uma relação entre este processo e o professor. E dessa relação pode-se sublinhar o papel da Psicopedagogia no contexto da formação do professor.

Embora a Psicopedagogia não resulte da junção da Psicologia e Pedagogia, do ponto de vista etimológico, ela sugere a justaposição das mesmas áreas do saber, as quais podem ser entendidas conforme o esquema seguinte:



1.1.2 Papel da Psicopedagogia na prática docente

A Psicopedagogia desempenha um papel relevante na prática docente, porque:

- a. **É base para a organização lógica e racional das actividades do professor e dos alunos.**

Na planificação de qualquer conteúdo, é necessário partir do simples para o complexo. Por exemplo, para o ensino da escrita e do cálculo iniciais, começa-se pela motricidade fina, que consiste em cobrir tracejados, para treinar a destreza e a coordenação motora das crianças. A intervenção do professor no apoio à criança neste processo é fundamental, como se pode ver na figura 2.

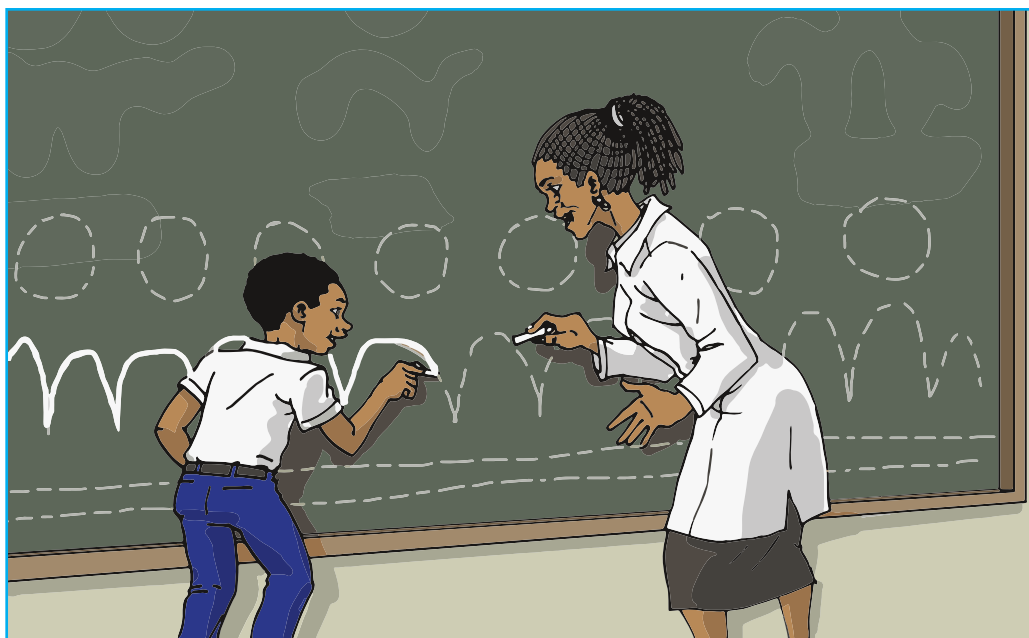


Figura 1: A intervenção do professor no apoio ao aluno

- b. **É o meio através do qual o professor desenvolve competências para a planificação de aulas, de acordo com as condições concretas, dos conteúdos e dos objectivos da aprendizagem.**

A aula é conduzida em função das condições concretas existentes na escola (contexto cultural, regional, tempo, recursos de aprendizagem, número de alunos, tipo de turma, etc.). Por exemplo: quando se planifica na zona rural uma aula sobre frutas, o melhor exemplo a dar deve ser de acordo com a fruta que exista nessa zona.

c. É a base para a compreensão sistemática dos alunos pelos professores.

Uma das matérias estudadas na Psicopedagogia é o desenvolvimento do processo de aprendizagem do indivíduo. Com este conhecimento, o professor deve ser capaz de adequar os conteúdos de aprendizagem ao nível do desenvolvimento cognitivo, afectivo e psicomotor do aluno. Neste contexto, a Psicopedagogia deve ajudar também os professores a compreender melhor as diferenças no desenvolvimento (cognitivo, emocional, comportamental e social) das alunas e dos alunos.

Assim, na primeira e segunda classes não se deve usar, com maior frequência, conceitos abstractos como o ar, sem dar exemplo das suas manifestações para facilitar a compreensão. Mas já na a partir da terceira classe é possível explicar alguns conceitos abstractos, porque o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno está preparado para conteúdos que exijam abstracção.

d. É fundamental para o esclarecimento das dificuldades de aprendizagem que não têm como causa, apenas, deficiências do aluno, mas que são consequência de problemas escolares.

Os alunos apresentam, naturalmente, sucessos e/ou insucessos na aprendizagem. As causas desse desempenho podem ser do próprio aluno, do professor ou do meio onde a aprendizagem ocorre. Cabe ao professor e à Direcção da escola, em cooperação com os pais e encarregados de educação, desenvolver acções que contribuam para a prevenção, remediação e superação das dificuldades de aprendizagem que possam ocorrer com um aluno ou grupo de alunos e, sempre que necessário, envolver uma equipa multidisciplinar. Estas actividades podem ser realizadas na concentração, na sala de aulas, nas reuniões com os pais e encarregados de educação, nas visitas às casas dos alunos, ao nível do Conselho da Escola, bem como nos debates entre professores.

e. É relevante para a análise de factores que favorecem ou prejudicam a aprendizagem numa instituição.

É necessário conhecer os aspectos psicológicos que interferem no processo de aprendizagem, nomeadamente: a atenção; a memória; o pensamento; a percepção; as sensações; os sentimentos; a linguagem; o carácter; a motivação, entre outros. Estes aspectos são determinantes no processo de aprendizagem e, assim, o professor deve reconhecer os pressupostos necessários para que todos os alunos desenvolvam o seu potencial máximo de aprendizagem.

- f. É a base para auxiliar o professor no desenvolvimento de projectos favoráveis às mudanças educacionais, visando evitar dificuldades de aprendizagem.**

O aluno é parte integrante da escola. Assim sendo, deve ser envolvido nas actividades da escola, tais como, a higiene escolar, a produção escolar, as actividades desportivas e culturais, de modo a aliar a teoria e a prática, mas também como forma de o ajudar a desenvolver actividades que concorram para o seu bem-estar, evitando comportamentos desajustados. Neste contexto, o papel do professor é o de reconhecer da relevância que este tipo de ocupação tem para o desenvolvimento da personalidade do aluno.

- g. O professor será capaz de promover o desenvolvimento psicomotor e social da criança.**

O professor tem como papel principal criar e estimular um ambiente educativo. O ensino tem de se processar através da coordenação e acompanhamento das informações (conteúdos), devendo fornecer os contextos e o conhecimento base que promovam uma verdadeira autonomia. Assim, é necessário que o ensino seja orientado à resolução de problemas, que exijam experimentação, para que a aprendizagem seja realmente significativa, como se pode ver na imagem abaixo.



Figura 2: Exemplo da aprendizagem dos alunos através de uma experiência em grupo.



Resumo do tema

A Psicopedagogia é uma área curricular que estuda os processos de aprendizagem humana, ou seja, interpreta e explica como o processo de construção do conhecimento ocorre nos indivíduos. O conhecimento da Psicopedagogia ajuda o professor a compreender a maneira como o indivíduo aprende, as condições necessárias para aprender, o que aprende e o que permite que ele realmente aprenda. Ela permite que o professor tenha o conhecimento para investigar a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista a sua preparação para as tarefas da vida social. Portanto, a Psicopedagogia é uma componente indispensável na condução do processo de ensino-aprendizagem, porque permite ao professor desenvolver a dimensão teórica ou explicativa, prática e tecnológica do processo de ensino-aprendizagem.



Reflexão final 1

1. Em grupos, usando a técnica Pensar – Partilhar – Apresentar, explique de que forma o conhecimento da Psicopedagogia contribuirá para o exercício da sua profissão.

1.2. As correntes pedagógicas e suas características



Reflexão Inicial 2

Das aulas que tenha observado durante a sua escolarização no ensino primário e secundário ou então nas práticas pedagógicas assinale na tabela abaixo o nível de predominância dos aspectos indicados:

Aspectos	Nível de predominância			
	Muito elevado	Elevado	Pouco elevado	Insignificante
Exposição oral do professor				
Comentários e discussão dos alunos				
Aproveitamento da experiência dos alunos para a aprendizagem da nova matéria				
Aprendizagem baseada na acumulação de dados, informações e teorias, isto é, memorização				

Tendo em conta os aspectos assinalados como tendo um nível de predominância entre “elevado” e “muito elevado”, use o método “tomar uma posição” para avaliar a contribuição destes aspectos na aprendizagem significativa [Observação: Se necessário, faça uma breve pesquisa bibliográfica sobre o sentido de aprendizagem significativa, de modo a ter elementos para a tomada de posição].

A reflexão que acabou de realizar permite-lhe compreender que os professores agem de maneiras variadas com os seus alunos. Há os que monopolizam toda a actividade na sala de aulas, mas existem também professores que agem no sentido de promover maior actividade dos alunos.

Este facto denota que os professores em causa usam abordagens pedagógicas baseadas em diferentes correntes pedagógicas. De facto, a literatura pedagógica aponta para a existência de várias correntes pedagógicas, sendo de destacar a corrente pedagógica tradicional e a corrente pedagógica moderna, as quais serão objecto de análise a seguir. E o conhecimento das correntes pedagógicas contribui para orientar o trabalho do professor, ajudando-o a estruturar todo o processo de ensino- aprendizagem de forma adequada ao contexto sócio- político.

A corrente pedagógica tradicional

A corrente pedagógica tradicional é caracterizada pela transmissão de conhecimentos com o uso frequente da exposição e exercícios repetitivos. Isto quer dizer que o centro da aula está na exposição do professor e tudo gira à volta desta exposição, partindo do princípio de que é suficiente escutar, ouvir o que os outros explicam para adquirir conhecimentos.

Contudo, dado que a pura transmissão oral não atinge o objectivo da aprendizagem, deve dizer-se que aprendemos verdadeiramente quando o novo conhecimento é de tal maneira integrado e incluído na experiência passada e presente que alterou o comportamento e transformou a percepção do mundo e dos outros.

Aprender é evoluir e não apenas acumulação de dados, de informações que permanecem bem catalogadas no cérebro, mas como exteriores à personalidade sem a tocarem nem a alterarem, dando lugar a que, em certos momentos, o contraste surja flagrante entre o pensamento e a acção.

Ora, para que aprender assim seja possível, é imprescindível “viver” o que se aprende, mergulhar na acção, quer seja exercida com as mãos, quer com o intelecto.

O que se observa é que a pedagogia tradicional, fixando-se no método expositivo, permanece enraizada na sua génese, no antes da escrita, onde os conhecimentos transmitiam-se de geração em geração por via oral. E, hoje em dia, a exposição do professor pode ainda ser apoiada por meio de ilustração e de demonstrações, mas permanecendo sempre uma maior actividade visível do professor.

Uma outra característica da pedagogia tradicional é a separação entre o “pensamento” e a “acção”. A ideia é que os alunos aprendam, primeiro, a teoria, esperando que depois a possam aplicar. Por isso, hoje em dia, é à volta do problema de integração da acção e do pensamento que gira a revolução pedagógica. E um dos aspectos fundamentais da pedagogia moderna é o da revalorização da acção: ou seja, do jogo dialéctico acção-pensamento, pensamento-acção, que conduzirá à educação integral do homem.

Do ponto de vista psicológico, a pedagogia tradicional:

- Considera a *vontade*, uma força que existiria independentemente dos outros elementos da vida mental. Tudo aconteceria como o indivíduo quisesse, e como se este querer fosse um absoluto desligado do condicionamento da vida e da história do indivíduo;
- Implica a concepção da existência de uma separação rígida entre os diferentes aspectos da vida mental e, assim, a afectividade, a acção e o pensamento seriam âmbitos bem definidos e bem distintos uns dos outros, sem inter-relações

recíprocas. Mas como se sabe, a Psicologia explica que o pensamento e a acção podem ser completamente inibidos, perturbados por acidentes da vida afectiva e, inversamente, a acção e o pensamento podem influenciar a afectividade;

- A pedagogia tradicional funciona como se a vida mental obedecesse a um processo psíquico logicamente encadeado. Tudo se passa como se: se pudesse prestar sempre atenção no momento desejado; se ouvisse, a memória registasse, se compreendesse; e se fosse logo capaz de exprimir por palavras próprias, mas correctamente o pensamento alheio, que ficaria em nós integrado. E, assim, o professor, detentor do saber, expõe e, porque expõe e se expõe bem, deve ser compreendido. Do aluno exige-se que escute, passivo, porque toda a aprendizagem dependerá do seu querer aprender inicial.

Nestes termos, a pedagogia tradicional, além da exposição magistral, privilegia a lição decorada, porque se atribui à memória um papel preponderante, como se o fixar uma ideia implicasse a sua compreensão e, como meios de controle, os questionamentos, os exames e os exercícios. Quer dizer, o professor expõe e, em seguida, controla o grau de reprodução da sua exposição pelos alunos. O aluno toma notas ou estuda no manual escolar a lição que o professor acaba de expor, depois responde a perguntas orais ou escritas para provar que aprendeu ou que não aprendeu, conforme a sua exposição se aproxima ou se afasta da do mestre ou do livro.

No geral, diríamos que o professor tem o papel mais dominante, agindo como detentor de conhecimentos. O professor fala e o aluno ouve e aprende, assumindo um papel passivo, receptivo e obediente. Esta concepção de ensino predominou até finais do séc. XIX, um período que se caracterizou por um sistema hierárquico, autoritário e conservador.

Por isso, a organização da sala de aulas é, normalmente, feita de maneira que o professor está esteja posicionado de frente aos alunos para os quais dirige a palavra simultaneamente, esperando que todos os alunos estejam atentos. O professor dialoga pouco com os alunos e não cria espaços de participação. Mesmo quando organiza a turma em grupos, não realiza actividades com seus alunos de forma interactiva e motivadora.

Neste modelo de ensino, os alunos sentam-se uns atrás dos outros, virados para a posição do professor, o sujeito que transmite e distribui o saber e a oportunidade de cada um dos alunos pronunciar-se. E a figura 4 é um exemplo elucidativo sobre como os alunos se dispõem na sala de aulas no ensino do modelo tradicional.

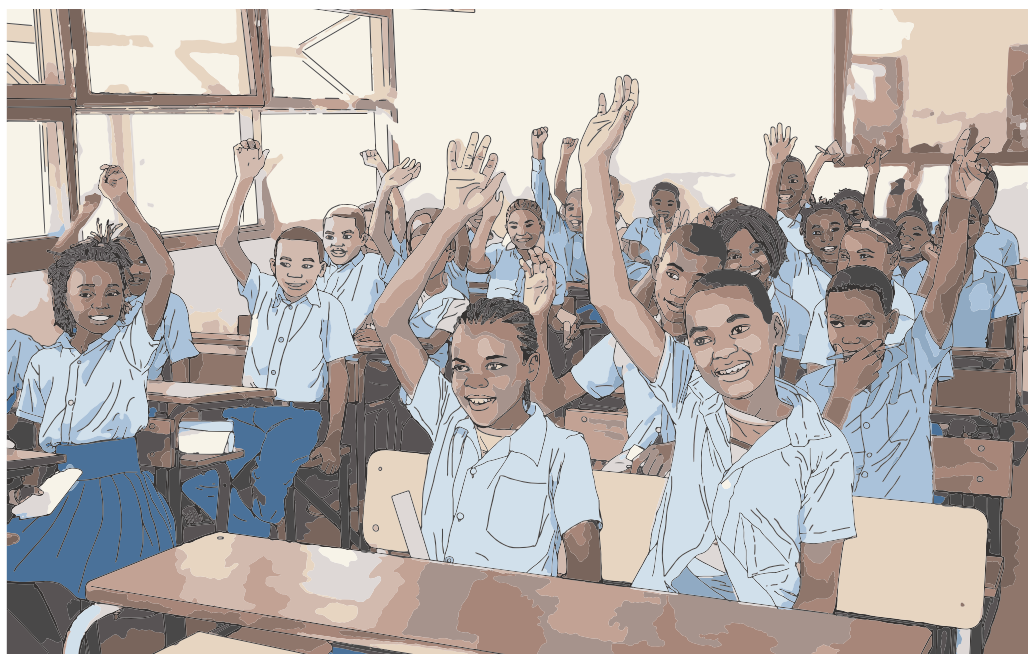


Figura 4: Exemplo do modelo de disposição dos alunos numa sala de aulas de ensino tradicional

A corrente pedagógica moderna

No século XX, a evolução científica e tecnológica deu origem a várias correntes e movimentos, a destacar a Escola Nova. Em oposição à escola tradicional, a Escola Nova guia-se por princípios de uma aprendizagem por descoberta e estabelece uma atitude e visão educacionais centradas no aluno, em que o professor passa a ser um facilitador do processo de aprendizagem. Os grandes percursos desta corrente surgiram no final do século XIX, princípio do século XX, tais como Maria Montessori, Ovide Decroly, Ferrire Cousinet, Célestin Freinet, John Dewey e outros.

Considera-se que a pedagogia activa, da Escola Nova, teve como factores principais do seu desenvolvimento, os seguintes:

- A Revolução Industrial, que acentuou o desenvolvimento da técnica, o desenvolvimento da prática. A prática foi valorizada e a civilização que dela derivou possui uma base técnica, assente na acção do homem que se torna mais importante que o pensamento abstracto, divorciado do concreto.
- A importância do trabalho de grupo, no qual valoriza-se a comunicação e a colaboração. O trabalho individual, isolado, passa a não ser mais suficiente e, por toda a parte, na indústria, na investigação científica, no ensino, na medicina, o trabalho de equipa toma lugar do trabalho individual, dado que, em virtude da complexidade dos conhecimentos actuais, se tornou impossível um só homem abranger todos os dados necessários e realizar sozinho a tarefa total.

Princípios da Pedagogia moderna

Criar condições para uma aprendizagem activa.

Valorizar as características do aluno, suas necessidades, vontades e sentimentos.

Desenvolver no aluno a responsabilidade pela auto-aprendizagem e promover nele o espírito de auto-avaliação.

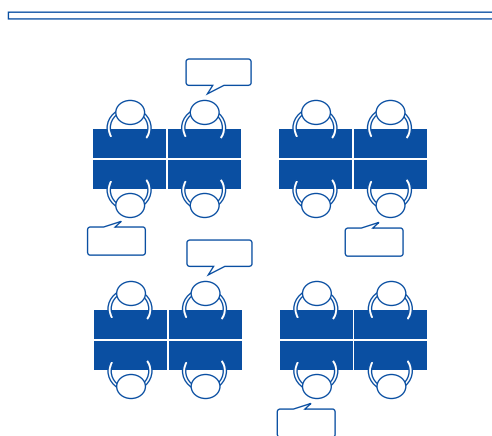
Ensinar o aluno a aprender a aprender.

Promover uma aprendizagem activa, orientada para um processo de descoberta, autónomo e reflexivo.

Assim, existe implicitamente, em toda a pedagogia activa, uma psicologia que nos diz que se aprende melhor o que se faz por si próprio, que é o “aprender fazendo” de Dewey, a interpretar num sentido mais amplo. Quer dizer, quando se diz fazendo, não se refere apenas ao trabalho manual, à acção física.

Quando se fala de actividade, queremos dizer actividade global, uma actividade funcional, uma actividade que corresponde a uma necessidade profunda de ser, que se traduz em todos os aspectos da vida, quer se trate de trabalho intelectual de investigação, trabalho manual de criação, ou modo de expressão verbal, escrito, plástico ou qualquer outro.

Uma das características do ensino moderno é a disposição dos alunos na sala de aulas, que pode ser em grupos, e pela forma como esta facilita a interacção entre os sujeitos (professor \longleftrightarrow alunos, aluno \longleftrightarrow aluno).



Grupos com quatro ou mais

Ideal para actividades de pluralidade de olhares e debate de hipóteses

Figura 5: Disposição da sala de aulas para trabalho em grupos, favorável ao ensino moderno

Tal como na figura 5, num ensino moderno, a actividade é, por conseguinte, compreendida num sentido amplo e o papel da escola será o de colocar o aluno em condições de investigação e de pluralidade de interacções, entre os alunos e estes com o professor. Essa actividade deve suscitar, e estimular os seus interesses dos alunos, a partir das suas necessidades. Quando se fala de necessidades, refere-se às necessidades de compreender, de exprimir, de agir, de realizar, que todo o indivíduo normal sente, se uma educação falsa não as destruiu.

A atitude do professor embuido nesta corrente pedagógica é, portanto, não a de impôr ao aluno um conhecimento, mas a de o colocar em condições de modo que, a partir dos seus interesses e das suas necessidades, o possa adquirir e satisfazer a sua curiosidade instintiva. O que se crê é no acesso ao saber, em vez de ser ouvindo, deve ser agindo, o que se ajusta com os estudos dos psicólogos sobre a aprendizagem e sobre a personalidade, que mostraram que é a partir da experiência que uma se adquire e a outra se estrutura.

Deste modo, na base da pedagogia moderna, para que o professor possa desempenhar o seu papel com sucesso, sugere-se que tenha opiniões positivas a respeito de si próprio e dos alunos, que seja empático e capaz de criar um bom clima para ir ao encontro das necessidades dos alunos e ajudá-los a aprender.



Resumo do tema

As correntes pedagógicas são concepções que contribuem para a condução de um trabalho docente mais consciente, na realização de uma prática docente significativa, que tenha sentido para o aluno, pois o seu conhecimento contribui para orientar o trabalho do professor, ajudando-o a responder às questões sobre como estruturar todo o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, o lugar da actividade do aluno e do professor neste processo. Sendo que descrevemos duas correntes pedagógicas principais, a tradicional e a moderna, uma maior reflexão a considerar é sobre que corrente adoptar nas nossas escolas. Evidentemente, devido às potencialidades de poder promover uma maior aprendizagem nos alunos, a pedagogia moderna, centrada no aluno, emerge como uma aposta a ter em conta, principalmente porque, no lugar de uma aprendizagem mecânica, mais orientada à memorização promovida pela pedagogia tradicional, o ideal é que os alunos se apropriem do saber de forma mais interactiva, participativa e com ênfase para a aplicabilidade prática do saber.



Reflexão final 2

1. A partir da realidade do ensino moçambicano, o que lhe parece relevante como actividades que o professor e os alunos podem desenvolver na sala de aula para a aprendizagem de um tema, como por exemplo, “importância da água”? Deste modo, usando a técnica “Mesa redonda”, indique as actividades em causa tendo em conta a corrente pedagógica a ser usada pelo professor.

Corrente pedagógica	Actividades do professor	Actividades do aluno
Pedagogia tradicional		
Pedagogia moderna (activa)		

2. Baseando-se na actividade de um professor, que tenha observado durante as práticas pedagógicas ou na sua experiência como aluno no ensino primário e/ou secundário, faça uma análise crítica do desempenho deste, tendo em conta os indicadores da prática docente abaixo indicados.

Indicadores da prática docente	Avaliação crítica						Comentários/ Posição
	1	2	3	4	5	6	
Na planificação e na mediação do conteúdo, o professor parte do simples para o complexo?							
O professor apoia o aluno na superação das dificuldades de aprendizagem?							
O professor cria um ambiente favorável para a aprendizagem?							
O professor considera os erros como parte do processo de aprendizagem?							
O professor considera as diferenças individuais durante a aprendizagem dos alunos?							
O professor considera os aspectos psicológicos como a atenção, a memória, o pensamento, a percepção, as sensações, os sentimentos, a linguagem, o carácter; e a motivação?							

O professor desenvolve acções que contribuam para a prevenção, a remediação e a superação das dificuldades de aprendizagem, que possam ocorrer com um aluno ou grupo de alunos e, sempre que necessário, envolver uma equipa multidisciplinar?						
O professor envolve os alunos em actividades da escola, tais como, a higiene escolar, a produção escolar, as actividades desportivas e culturais, de modo a aliar a teoria e a prática, mas também como forma de os ajudar a desenvolver actividades que concorram para o seu bem-estar, evitando comportamentos desajustados?						
O professor orienta a resolução de problemas, através de experiência para que o ensino seja significativo?						
O professor estimula o ambiente educativo?						

Observação: Na avaliação crítica da aula, considere: **1 - Excelente; 2- Muito bom; 3- Bom; 4- Satisfatório; 5 - Não satisfatório; 6 - Não se aplica [Ou seja, não observado]**

- Usando a técnica “Caminhada na galeria”, discuta os resultados da sua análise em 1 e 2 com outros colegas da turma.
- Com base numa pesquisa bibliográfica, faça, em grupos, uma síntese das principais ideias dos percursos da Escola Nova, nomeadamente:

Percursor	Síntese das suas principais ideias pedagógicas
Maria Montessori	
Ovide Decroly	
Ferrire Cousinet	
Célestin Freinet	
John Dewey	

- Use a técnica de “mesa redonda” para discutir os resultados da síntese do seu grupo com outros grupos .

1.3 Como educar com a sensibilidade ao género?



Reflexão Inicial 3

Usando a técnica de “pensar-partilhar-apresentar”, responda às seguintes questões:

1. Faça um levantamento de formas de tratamento do professor para com os alunos, que não promovem a igualdade entre raparigas e rapazes, que tenha vivido no seu tempo como aluno da escola primária.
2. Acha que esses procedimentos mudaram nos dias de hoje? Justifique a sua posição na base de evidências.

A partir da reflexão feita no exercício anterior, você pode ter percebido que a escola e, particularmente, os professores, não promovem iguais oportunidades de integração das raparigas em relação aos rapazes. De facto, a forma de organização dos alunos (ex.: a composição equilibrada dos grupos e preferências na atribuição de tarefas escolares na base de género) na sala de aulas, é muito determinante para a participação igual de raparigas e rapazes na aula.

O professor deve ter a consciência de que, desde o nascimento, a pessoa, sofre imposições e estereótipos, principalmente de género. O tratamento diferenciado entre rapazes e raparigas, que começa com as cores dos enxovais, nos brinquedos, nos filmes, nos brincos, etc., tem um efeito poderoso na criança, pois é por meio dele que ela percebe o que deve fazer e como agir para se conformar e encaixar-se no género masculino ou no feminino.

No seio familiar, é comum notar que, enquanto os meninos brincam de carrinho, com jogos de aventura e construção, as meninas são introduzidas aos cuidados da casa, com panelas e utensílios domésticos, rosas e bonecas magras e elegantes.

A desigualdade de género ganha mais força quando, na escola, as crianças são divididas em “fila dos rapazes e fila das raparigas”; quando a caligrafia, a delicadeza e o capricho das meninas são sempre enaltecidos e elogiados, enquanto os rapazes são considerados como os “super-heróis”; quando as raparigas são sempre chamadas para organizar e limpar a sala e os rapazes para resolver os cálculos matemáticos. Expressões, tais como, “senta-te como menina”, dirigidas às meninas e “menino não chora”, para os meninos, parecem coisas mínimas, mas acontecem em todo o lugar, a todo o momento.

Outros estereótipos muito comuns no contexto sócio-cultural de Moçambique são: numa sala de aulas com poucas carteiras os rapazes sentam-se nas poucas que existem

e as meninas no chão, e não só, em algumas famílias os assentos mais confortáveis são exclusivos para o chefe de família. Ainda, em certos casos os homens são os primeiros a se servirem e há partes do alimento exclusivas para o homem dependendo do seu papel na família. Outrossim, grande parte dos ritos de iniciação e passagem em Moçambique veiculam um ensinamento no qual a figura da mulher é dependente do homem e, não é reservado à mulher direito algum que não sejam os deveres.

A equidade de gênero ainda é um grande tabú, principalmente nas escolas e na educação das crianças, em geral. Ainda não é assunto fácil a ser debatido.

A seguir são apresentados cinco princípios a serem considerados pelo professor para educar as crianças com sensibilidade ao gênero, nomeadamente:

a. É preciso educar o adulto antes de educar a criança

O professor não poderá orientar uma aprendizagem autónoma e livre, se ele próprio não for coerente com os procedimentos que promovam a autonomia e a liberdade. As crianças se espelham muito nas atitudes que vêm à sua volta. Elas observam e reproduzem práticas e discursos do adulto.

É preciso parar com a “princesação” das meninas e com a imposição de uma “feminilidade natural”. O discurso de “isso não é coisa de menina”; “senta como menina”; “menina não fala essas coisas”; “azul é cor de menino”, piora os preconceitos baseados no gênero. É necessário libertar as meninas dos estereótipos de gênero, mudando a forma como o professor se dirige a elas.

Os meninos também sofrem com estereótipos de gênero, tais como: “isso não é brincadeira de menino”; “o homem não chora”; “rosa é cor de menina”; “você tem que ser forte, já é um homem”; “boneca é coisa de menina” e, enfim, essas e outras coisas que se ouvem o tempo todo também afectam a forma como os meninos constroem a sua identidade.

O professor pode trocar a divisão por gênero nos casos “meninos desse lado e meninas daquele” por “quem nasceu no mês de janeiro deste lado”, ou “quem tem o nome que começa com a letra B”, daquele lado.

b. Você não precisa de ser “expert” no assunto sexualidade e gênero

Muitos professores podem não abordar a temática sexualidade e gênero na sala de aulas por não dominarem o assunto.

Ninguém precisa de ser especialista no assunto. O importante é não reprimir os impulsos e a vontade das crianças; o que elas devem ou não fazer e como brincar.

c. Crie um ambiente saudável e amigável

É importante que o professor, como educador, crie um ambiente próprio para a interação, que valorize as diferenças, sem discriminação e estereótipos. O professor deve estimular o brincar livre e a imaginação, promovendo jogos de estratégia e criatividade.

Lembre-se que não existe brinquedo para menina e para menino - os brinquedos e brincadeiras são para crianças.

d. Confie no poder do livro

Os livros são fonte de variadas histórias para crianças. Os livros têm títulos que desconstrõem núcleos familiares tradicionais, estereótipos de princesas e contos de fada; os que trazem a homossexualidade e as diferentes formas de se relacionar como temática central; os que falam de mulheres e seus grandes feitos na história e muitos outros.

e. Ensine meninas a terem coragem

A sociedade tende a educar as meninas para serem perfeitas em tudo o que fazem, desprezando a sua coragem, a criatividade e a sua capacidade de lidar com falhas e imperfeições, o que as limita em várias atividades em que se poderiam destacar.



Resumo do tema

Ensinar com a sensibilidade ao gênero pressupõe encarar todas as raparigas e todos os rapazes com o respeito às suas diferenças, o que é indispensável para o desenvolvimento da sua personalidade e do seu potencial.

O professor deve ser o exemplo de um comportamento que promove autonomia e liberdade, pois as crianças se espelham nas atitudes que vêem à sua volta. Para tal, o professor não precisa de ser especialista de gênero, mas, sim, estimular o brincar livre e a imaginação, promovendo jogos de estratégias e criatividade e, ainda, experiências de vida, em que os rapazes e as raparigas se sentem valorizados, independentemente do gênero.



Reflexão final 3

1. Apresente três propostas de formas de organização dos alunos na sala de aulas que promovem a equidade de género.
2. Na escola, por que na maioria das vezes se atribui às meninas a responsabilidade de serem chefes de higiene? na conservação do Livro de Turma? nas actividades ligadas ao desporto?
3. Que metodologias o professor pode adoptar para ampliar a promoção da equidade de género na sua sala de aulas?
4. Discuta a sua posição com os seus colegas da turma, na base da técnica “Pensar- Partilhar - Apresentar”.

1.4 A história da educação em Moçambique



Reflexão Inicial 4

O processo de educação tem em vista a preparação do homem para sua melhor inserção na sociedade. Esta preparação é guiada no sentido de alcançar determinados objectivos que variam com o tempo, de acordo com as exigências da sociedade, tendo em conta que os objectivos da educação são dinâmicos. Aos pares, dois a dois, preenchem a tabela abaixo, indicando duas a três características da educação moçambicana:

Etapas	Características da educação
1845 – 1974 (Período colonial)	
1975 até à actualidade	

Para esta reflexão, recomenda-se, com antecedência de duas semanas (pelo menos), a leitura das seguintes obras bibliográficas:

Castiano, J , Ngoenha, S e Berthoud, G (2005). A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária.

Gasperini, L (1989). Moçambique: educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro.

Golias, M. (1993). Sistema de Ensino em Moçambique. Maputo: Escolar.

Gomez, B. M.(1999) Educação Moçambicana - História de um processo (1962-1984). Maputo: Livraria Universitária.

Mazula, B. (1995). Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. S/L: Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.

A educação em Moçambique não teve sempre as mesmas características, conforme constatou na reflexão que acabou de fazer. Deste modo, considerando a Independência Nacional (1975) como marco referencial, a caracterização da educação em Moçambique pode ser dividida em dois grandes períodos: o período antes da Independência e o período pós-Independência.

1.4.1 A Educação antes da Independência

A história da educação em Moçambique antes da Independência pode ser dividida em duas etapas relevantes: a educação no período colonial e a educação no governo de transição.

A Educação no período colonial (1845 – 1974)

A educação neste período foi caracterizada pela dominação, alienação e cristianização. Foi o período em que surgiu a primeira regulamentação do ensino nas colónias, período da Monarquia em Portugal, a 2 de Abril de 1845. A 14 de Agosto do mesmo ano, foi estabelecido um decreto que diferenciava o ensino nas colónias e na Metrópole e criava as escolas públicas nas colónias.

Em 1846 foi publicada a primeira providência legal para a organização da instrução primária no ultramar português, depois de 1854 foram criadas, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques.

Em 1846 foi publicada a primeira providência legal para a organização da instrução primária no ultramar português; depois de 1854 foram criadas, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques.

A 30 de Novembro de 1869, foi reformado o Ensino Ultramar, onde se decretava o ensino primário obrigatório, dividido em dois graus, com duas classes cada, em que as escolas estavam sob tutela das missões católicas.

Em 1912 foi criada, em Lourenço Marques, a primeira escola secundária em Moçambique.

Dois subsistemas de ensino do sistema de educação colonial

Um dos maiores marcos da educação colonial em Moçambique é a vigência de dois subsistemas de ensino, nomeadamente:

- ◆ Ensino Oficial – para os filhos dos colonos ou assimilados;
- ◆ Ensino Rudimentar – para os chamados “indígenas”- os nativos.

Neste sentido, o sistema de ensino em Moçambique era de dois tipos, correspondendo a duas concepções de educação – para indígenas e educação da elite, para o colonizador e assimilado.

O ensino oficial destinava-se à transmissão de valores e padrões aristocráticos. O ensino para indígenas era para o povo colonizado que praticamente estava reduzido apenas a aprender a ler, escrever e a domesticação.

O ensino estava estruturado basicamente para acomodar os interesses do colono, preparar indivíduos para desempenhar funções sociais distintas na sociedade, daí que se caracterizava por:

Tabela 2: Características do ensino colonial em Moçambique

Característica do sistema colonial	Descrição
Carácter discriminatório	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de dois tipos de educação, um destinado à população negra e dirigido pelas missões, e outro reservado às crianças brancas e aos assimilados, confiado ao estado e às instituições privadas; • Limitação de ingresso na escola primária oficial e nos níveis superiores de escolarização
Carácter urbano da rede escolar	<ul style="list-style-type: none"> • As escolas oficiais localizavam-se nos centros urbanos e eram melhor equipadas, enquanto que os postos escolares eram construídos em zonas rurais para a maioria da população moçambicana; • As escolas para indígenas eram mal equipadas.
Unidade entre a religião e o ensino	<ul style="list-style-type: none"> • A organização, direcção e controlo do “ensino para indígenas” estavam confiadas aos missionários; • O processo de assimilação e aculturação dos moçambicanos era sobretudo feito através da educação moral cristã.católica; • O ensino da religião e moral católicas eram obrigatório em quase todas as escolas e níveis de ensino; • A religião católica era religião oficial do Estado.
Carácter fictício da escolarização obrigatória	<ul style="list-style-type: none"> • A limitação dos ingressos na escola na base da idade, a existência de uma rede escolar insuficiente e inadequada foram, entre outros, factores inibidores para uma melhor oferta dos serviços educativos e maior acesso aos mesmos; • Outros factores inibidores foram: i) carências familiares e individuais de natureza económica; ii) elevadas taxas de escolarização; iii) discriminação no recenseamento escolar; iv) proibição de inscrição e matrícula nas escolas oficiais de crianças não recenseadas
Carácter paternalista	<ul style="list-style-type: none"> • Complexo de superioridade do branco em relação ao “negro” era bem patente em alguns livros de leitura em uso nas escolas primárias para indígenas; • A ideia subjacente consistia em fazer crer que os brancos fizeram enorme bem aos negros e que, estes, por sua vez, eram ociosos, improdutos, apesar de enormes recursos que a sua terra lhes oferece.

Foi a partir de 1930, com a assinatura dos acordos missionários (A concordata em 1940 e o Estatuto missionário em 1941) que o governo impôs uma política rigorosa de educação e assimilação em Moçambique. Com a assinatura da Concordata e do Estatuto Missionário, o Estado transferiu para a igreja a sua responsabilidade sobre o ensino rudimentar, comprometendo-se a dar um apoio financeiro às missões e às escolas católicas.

Enquanto nas zonas rurais os moçambicanos dispunham de escolas das missões, os centros administrativos dispunham de escolas oficiais e particulares para os brancos e assimilados. Era um ensino relativamente evoluído em comparação com o ensino para indígenas.

A educação no Governo de Transição (1974-1975)

Este período é consequência dos acontecimentos destacados nos anos anteriores. Por exemplo, a fundação da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), em 1962, permitiu o desencadeamento da luta armada para a libertação nacional, na sequência da qual, com os Acordos de Lusaka em 1974, condicionou o surgimento do Governo de Transição. Assim, uma das razões que leva à consideração deste período prende-se com o facto de que grande parte das transformações no campo educacional aplicadas a nível nacional teve como origem as experiências levadas a cabo pela FRELIMO e resultam da visão deste movimento sobre o modelo de sociedade pretendido e os princípios defendidos durante a Luta Armada.

A FRELIMO implementou um tipo de escola ligada ao povo, às suas causas e interesses. A educação realizada nestas escolas era essencialmente política e ideológica, uma vez que estava condicionada pelos factores que têm a ver com a natureza revolucionária da luta conduzida pela FRELIMO.

1.4.2 A educação pós - Independência

Ao longo deste período, o sistema educativo sofreu várias reformas que tinham em vista adequar a formação dos moçambicanos aos contextos sócio-políticos, económicos e culturais, marcado pelo alcance da Independência, em 1975. Neste período, destacam-se como principais marcos: o surgimento da lei 4/83; da lei 6/92; e da Lei 18/2028.

Antes do Sistema Nacional de Educação (1975–1982)

Neste período registaram-se os seguintes factos:

- ◆ a nacionalização da educação a 24 de Julho de 1975, e a conseqüente suspensão de todas as formas do sistema do ensino colonial português;
- ◆ a proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos, pela Constituição da República Popular de Moçambique (20 de Junho de 1975) e a conseqüente massificação do acesso à educação em todos os níveis de ensino;
- ◆ a introdução de um currículo educacional transitório do sistema colonial português para o nacional (1975);
- ◆ a criação dos centros de formação de professores primários e a conseqüente abolição das instituições portuguesas vocacionadas à formação de professores (1975).

O surgimento da Lei 4/83 (1983 – 1991)

Em 1983, procedeu-se à introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE), através da Lei nº 4/83.

Em 1990, é introduzida a Constituição da República, que possibilita a reabertura do ensino particular em 1991 e o reajustamento da Lei do SNE.

O surgimento da Lei nº 6/92 (1992 - 2018)

A lei nº 6/92 surgiu para reajustar a lei 4/83. Em 2004 é introduzido o Plano Curricular do Ensino Básico, ora em vigor, em conseqüência da reforma do currículo escolar anterior (vide REGEB 2008).

Neste período, nota-se uma educação democrática, baseada na aplicação de métodos de aprendizagem centrados no aluno, em função da evolução das ciências da educação e do contexto em que a aprendizagem ocorre.

O surgimento da Lei nº 18/2018

Esta lei traz as seguintes alterações ao SNE:

- ◆ Introdução da educação pré-escolar;
- ◆ O ensino primário em seis classes;
- ◆ O ensino bilingue como modalidade do ensino primário;
- ◆ O ensino básico obrigatório gratuito de nove classes;
- ◆ O ensino secundário de seis classes;
- ◆ O ensino à distância como modalidade do ensino secundário e superior;
- ◆ O perfil de ingresso para formação de professores;
- ◆ A Educação Inclusiva em todos os níveis de ensino;
- ◆ A educação vocacional.

A história da educação moçambicana, para o seu profundo conhecimento, requer muito mais dados ou conteúdos, para além dos acima expostos. Eis porque todos os marcos referenciais dessa história devem ser aprofundados, a partir de leituras individuais e em grupo, tendo em conta a bibliografia constante no final deste capítulo, mas também a legislação e políticas da educação correspondentes aos diferentes períodos da história da educação moçambicana.



Resumo do tema

A história da educação em Moçambique compreende dois períodos: a educação antes da independência e pós-independência. Cada período é caracterizado por principais marcos. No período antes da independência destacam-se, como marcos importantes, o facto de ter havido a educação colonial e a educação no governo de transição. Este período foi caracterizado por uma educação discriminatória, devido ao regime colonial. Os *curricula* defendiam as finalidades da Metrópole. Mas, com a fundação da FRELIMO, surgiram as zonas libertadas, constituindo a primeira fase de integração e valorização da educação moçambicana.

O período pós-independência tem como marcos: o antes e o depois do surgimento do SNE (Lei 4/83); o surgimento da Lei nº 6/92 e da Lei 18/2018.

A independência trouxe uma nova dinâmica na educação em Moçambique, a qual se reflectiu na garantia, pelo Estado, da educação para todos, expansão da rede escolar; sistematização da experiência de educação nas zonas libertadas, formação de professores e revisão curricular contínua.

A proclamação do direito à educação para todos os moçambicanos, pela Constituição da República e a consequente massificação do acesso à educação, em todos os níveis de ensino, constitui o principal marco da educação pós-independência.



Reflexão final 4

1. A introdução do Sistema Nacional de Educação contribuiu positivamente para a massificação do ensino em Moçambique. Deste modo, consulte o Plano Curricular do Ensino Básico aprovado em 2013 e a Revisão Pontual em 2017 e com base nisso indique:
 - a. as principais inovações introduzidas pelo Plano Curricular do Ensino Básico aprovado em 2013 e a Revisão Pontual em 2017.
 - b. as transformações pretendidas com a revisão curricular havida em 2017.
2. Em Moçambique, a educação é um direito de todo o cidadão, independentemente do seu estado social, raça, naturalidade, religião, etc [vide Constituição da República, artigo 88]. Descreva as estratégias adoptadas pelo Estado para assegurar o direito de todos os cidadãos à educação, prestando atenção particular nas medidas para garantir a escolarização plena das mulheres e dos grupos vulneráveis, tendo como base:
 - A Política Nacional da Educação (1995)
 - Os Planos Estratégicos de Educação de diferentes períodos
 - Os demais documentos legais sobre a educação em Moçambique
3. Usando a técnica “Mesa Redonda” apresente e discuta a síntese da sua resposta em 1 e 2.

1.5 Qualidades profissionais do professor do ensino primário



Reflexão Inicial 5

A docência requer qualidades profissionais por parte do professor e a formação deve habilitá-lo a ter consciência plena destas qualidades e sua relação com a comunidade escolar e a sociedade em geral. A formação psicopedagógica é o alicerce para o desenvolvimento das competências que caracterizam o perfil do professor.

Contudo, há que reconhecer que nem todos os professores primam sempre por uma boa conduta profissional. Assim:

1. Aos pares, elabore um resumo de aproximadamente 7 páginas no mínimo, abordando os seguintes conteúdos: ética; deontologia; moral, o respeito pelas raparigas e rapazes, direitos e deveres do professor.
2. No fim do resumo, em forma de síntese, identifique dois problemas relacionados com a ética, deontologia, moral, os direitos e deveres que têm sido reportados nas escolas, envolvendo professores, e apresente sugestões sobre como resolvê-los, conforme a matriz:

Problemas relacionados com a ética, deontologia, moral, direitos e deveres	Sugestões para a resolução do problema
Problema 1:	
Problema 2:	

Observação: Para a elaboração do ensaio consulte:

- a. Código de Conduta do Professor Moçambicano;
- b. Baptista, P (S.d): Ética, Deontologia e Avaliação do Desempenho.

Caderno do Código de Conduta do Professor.

Com a realização da actividade acima, a expectativa é que se tenha apercebido de que, na sua formação, o professor deve ter a consciência de que a sua profissão requer que ele seja um profissional idóneo e crítico; com elevado espírito patriótico; que ama as crianças; fluente na língua do ensino. O professor deve ser exemplar no respeito pelas raparigas, pelos rapazes, pelas mulheres e pelos homens, na prevenção de doenças e preservação do ambiente; respeitador e cumpridor das leis do país e dos princípios éticos e deontológicos da profissão docente. Ele deve ser capaz de mobilizar criativamente os saberes necessários para planificar, organizar e gerir o processo de aprendizagem; liderar e participar proactivamente em processos de desenvolvimento na escola e na comunidade.

Qualidades profissionais do professor do ensino primário

Considera-se um professor ideal, aquele que satisfaz as seguintes dimensões:

- ◆ Profissional, social e ética;
- ◆ Desenvolvimento do ensino-aprendizagem;
- ◆ Relação instituição do ensino-aprendizagem e comunidade;
- ◆ Desenvolvimento profissional ao longo da vida.

As dimensões acima destacadas estão estabelecidas no Código de Conduta para os Professores Moçambicanos, como princípios gerais, a destacar:

- ◆ Compromisso para com os alunos;
- ◆ Compromisso para com os pais e encarregados de educação;
- ◆ Compromisso para com a sociedade;
- ◆ Compromisso para com a profissão e trabalho colectivo;
- ◆ Compromisso para integridade.

Com efeito, um bom professor é aquele que devotadamente se entrega à nobre causa do ensino. É aquele que se empenha, muito mais do que ensinar, em fazer nascer e manter sempre vivo o desejo de aprender do aluno, para que possa descobrir por si próprio algo de novo.

São qualidades éticas requeridas para um professor:

- ◆ a honestidade;
- ◆ o sigilo;
- ◆ a coragem;

- ◆ a compreensão;
- ◆ a imparcialidade;
- ◆ a imaginação;
- ◆ a lealdade;
- ◆ a perseverança;
- ◆ a prudência.

Para além das qualidades acima descritas, é necessário que o professor tenha as seguintes competências:

- ◆ o domínio do conhecimento científico;
- ◆ o domínio das metodologias do ensino primário;
- ◆ a capacidade de relacionar-se e comunicar-se com os alunos;
- ◆ a capacidade crítico-reflexiva.

Assim, o professor precisa de aperfeiçoar o seu conhecimento técnico-científico, para além de consultar os documentos normativos que regem a boa conduta na sua actividade profissional, que ajudam a promover essa conduta junto aos alunos, colegas, pais e encarregados de educação e a comunidade em geral. Por isso, recomenda-se a consulta de decretos e leis, tais como, a Lei da Família (Lei nº 10/2004), a Lei contra a violência doméstica (Lei nº 29/2009), a Política de Género e Estratégia de sua Implementação, a Estratégia Nacional para o combate aos casamentos prematuros, entre outras.



Resumo do tema

Ser professor é uma profissão nobre na medida em que contribui para a aprendizagem do aluno e para o desenvolvimento da sociedade. É importante que o professor, na sua actuação, tenha como domínios: conhecimento científico; metodologias do ensino primário; capacidade de relacionar-se e comunicar-se com os alunos; e capacidade crítico-reflexiva, como elementos fundamentais para a garantia da qualidade do ensino. Para garantir o perfil ideal, é necessário haver harmonia entre deveres e direitos na carreira profissional, o que requer do professor o desenvolvimento de qualidades ético-morais e deontológicas.



Reflexão final 5

1. Entre os casos A, B e C, escolha um deles e diga o que faria mais do que o/a professor/a nele representado e o que aconselharia a esse professor para que não continuasse a proceder dessa forma.

Caso “A”:

O professor “Hortência” possui conhecimentos sólidos sobre as Ciências Naturais e, por isso, na sua opinião, para facilitar a percepção dos seus alunos, passa a maior parte do tempo explicando os conteúdos.

Caso “B”:

A professora “Daniel” planifica diariamente as aulas e, durante a leccionação, envolve todos os alunos, usando metodologias participativas. Contudo, não esclarece as dúvidas dos seus alunos e, de vez em quando, apresenta erros ortográficos no quadro.

Caso “C”:

A professora “Verónica” está a leccionar a 1ª classe há 15 anos e acha inconveniente planificar as suas aulas, alegando que já tem experiência e domínio dos conteúdos da classe.

Observação: Para a sua resposta, pode usar o seguinte modelo esquemático:

Caso do professor escolhido	O que faria mais do que o professor nele representado	Conselhos para o professor melhorar a sua prática
Caso A		
Caso B		
Caso C		



Exercícios

1. Ao longo do capítulo I aprendeu conteúdos referentes à Psicopedagogia na prática docente.

Elabore uma síntese reflexiva tendo em conta os seguintes aspectos:

- a. A contribuição da Psicopedagogia para a prática docente;
 - b. Como o conhecimento das correntes pedagógicas pode contribuir para uma prática docente mais ajustada ao desenvolvimento de um ensino centrado no aluno.
2. Mencione três práticas que podem ocorrer com os pais, na educação dos seus filhos, as quais sejam discriminatórias de meninas e meninos.
 3. Como futuro professor, qual deve ser a sua contribuição para melhorar a promoção da igualdade de género na sala de aulas?
 4. Depois de lidos os conteúdos sobre o historial da educação em Moçambique, diferencie os dois períodos, tendo em conta os seus principais marcos.
 5. Mencione (3) três aspectos que evidenciam o carácter discriminatório da educação colonial.
 6. Na sua opinião, quais são as qualificações para um professor primário ideal?
 7. Quais são os direitos da mulher consagrados na legislação moçambicana, em particular na Lei de Família?
 8. O que diz a Lei da Família sobre os direitos da mulher?
 9. Na sua opinião, qual é o papel do professor na luta contra os casamentos prematuros e a gravidez precoce?



BIBLIOGRAFIA

- Alencastro, I. V. (2008). *A Prática Pedagógica de Didáctica*. São Paulo: Papyrus Editora.
- Barcelos, V. (2000). *Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos*. Editora Vozes.
- Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.
- Chizzotti, A. (2005). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (Vol. 16)*. São Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Portugal: Asa.
- Código de Conduta Profissional dos Professores Moçambicanos*. (s.d.). Disponível em: <https://www.teachercodes.iiep.unesco.org/teachercodes/codes/Africa/Mozambique.pdf> • PDF file.
- Ferrão, M. R. (2006). *Formação Pedagógica (7ª Edição)*. Lisboa: LIDEL.
- Fonseca, J. P. (5 de junho de 2014). *Psicopedagogia. Um novo caminho em busca do aprender*. Disponível em: <https://www.google.co.mz/seach?=&Revista+de+educação+Psicopedagogia:www.pgskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/1715>
- Franco, C. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESCO.
- Golias, M. (1993). *Sistema de Ensino em Moçambique*: Maputo: Escolar.
- Gomez, B. M. (1962-1984). *Educação Moçambicana- História de um processo*. Maputo: Livraria Universitária.
- Imprensa Nacional. (2004, 25 de Agosto). *Lei da Família*. Boletim da República.
- INDE/MINEDH (2015). *Programas das Disciplinas do 1º Ciclo do Ensino Primário*. Maputo: INDE/MINEDH.
- Helena, M. R. (3 de Dezembro de 2005). *Psicopedagogia Limites e Possibilidades a partir de relatos* . Disponível em: <http://www.google.com.mz:www.cienciasecognição.org/capa/1.12> (2007)
- Lakatos, M. D. (2012). *Metodologia do Trabalho Científico (7ª Edição)*. São Paulo: ATLAS S.A.

Libâneo, J. C. (1990). *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola.

Libâneo, J. C. (2007). *Pedagogia e Pedagogos, Para quê? (9ª Edição)*. São Paulo: Cortez editora

Lei 4/83 do Sistema Nacional de Educação em Moçambique

Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação em Moçambique

Manacorda, M. A. (2007). *A Pedagogia Moderna*. São Paulo: Alínea Editora.

March 16, Passi, Thatiana. 2016. <http://www.coum.vc/conteudo-aberto/20618/115-5passos-para-educar-criancas-sem-estereotipos-de-genero>. August 1. Accessed 2018.

Toscanio, M. (1984). *Introdução à Sociologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

Veiga, A. (2005). *A Educação hoje (7ª Edição)*. Porto: Perpétuo Socorro.

MINED/INDE (2008). *Regulamento Geral das Escolas do Ensino Básico*. Maputo.

Medeiros, M (1975). *As três faces da Pedagogia*; Lisboa, Livros Horizonte

Sauto Maurão, et al. (2008). *Introdução à Psicopedagogia*. Disponível em: <https://www.google.co.mzsearch?q=introdução+a+psicopedagogia+Márcia+Santos:https://teologiaedisarnimento.files.wordpress.com/...introdução3a7e3a3o-psicopeta>.

Veiga, A. (2005). *A Educação hoje (7ª Edição)*. Porto: Perpétuo Socorro.

Capítulo II: A ANDRAGOGIA NA PRÁTICA DOCENTE

Os adultos, de acordo com a política nacional de educação, devem ser escolarizados, tanto pela educação formal como pela não formal, de modo a que se contribua para a massificação do ensino, a redução do analfabetismo e promoção da escolarização universal. Neste sentido, a educação de adultos, paralelamente a das crianças, deve acontecer também sob responsabilidade das escolas primárias, razão pela qual se requer do professor o desenvolvimento de competências favoráveis à educação de adultos. Eis porque este capítulo permite levar o formando a definir a Andragogia, diferenciar a Andragogia da pedagogia, explicar a origem da Andragogia, descrever os princípios e pressupostos da andragogia, caracterizar o aprendiz e educação de adultos e, ainda, respeitar as etapas e a organização da aprendizagem na educação do adulto.

2.1 Conceito e breve história da Andragogia



Reflexão Inicial 6

Leia o texto que se segue e realize a actividade proposta.

A taxa de analfabetismo em Moçambique ainda é elevada, o que representa um desafio para o sector da Educação. Neste contexto, é necessário que o futuro professor tenha conhecimento sobre aspectos particulares da educação de adultos.

Mas não é apenas na alfabetização, onde a discussão sobre a educação de adultos se torna pertinente. O papel do professor já mudou há alguns anos, principalmente na base do pressuposto de que o adulto tem características diferentes das de crianças e, conseqüentemente, requer um estilo de educação mais apropriado.

1. Consulte os programas de ensino da Alfabetização e Educação de Adultos e do Ensino Primário. Escolha um tópico de cada um dos programas e faça o registo dos seguintes aspectos: conteúdos, sugestões metodológicas (centradas no aluno, aspectos de género) e objectivos.
2. Apresente a síntese referente aos tópicos consultados, em plenário.
3. Usando a técnica "Circulo Duplo" discuta com os seus colegas a importância da Andragogia.

Após a realização da actividade, certamente terá notado que existe uma diferença entre os dois programas. A área específica que trata da educação de adultos e que difere do ensino da criança designa-se por Andragogia. A Andragogia é, no entanto, uma área curricular que visa compreender o processo de aprendizagem do adulto, considerando os aspectos psicológicos, biológicos e sociais, através de princípios específicos.

Baseada nestes princípios específicos, a Andragogia fornece ao processo de aprendizagem do adulto um conjunto de orientações.

Mas é preciso salientar que a **Educação de Adultos** é uma prática tão antiga quanto a história da raça humana, ainda que só recentemente ela tenha sido objecto de pesquisa científica. Na antiguidade, como Confúcio e Lao Tsé, na China; Aristóteles, Sócrates e Platão, na Grécia antiga; Cícero, Evelid e Quintillian, na antiga Roma, foram também exclusivos educadores de adultos. A percepção desses grandes pensadores quanto à aprendizagem, era de que ela é um processo de activa indagação e não de passiva recepção de conteúdos transmitidos. Por isso suas técnicas educacionais desafiavam o aprendiz para a indagação.

Os gregos, por sua vez, inventaram o que se chama de Diálogo de Sócrates, no qual o líder, ou algum outro membro do grupo, apresenta seu pensamento e experiência para, a partir daí, os liderados buscarem solução para um determinado assunto. Os romanos, por outro lado, foram mais confrontadores. Eles usavam desafios para forçarem os membros de um grupo tomarem posição em defesa própria.

Apesar dos referenciais da antiguidade acima, a história explícita da Andragogia tem suas raízes na Pedagogia e por isso temos que resgatar um pouco da sua memória evolutiva.

No começo do século VII, foram iniciadas na Europa escolas para o ensino de crianças, cujo objectivo era preparar jovens rapazes para o serviço religioso -eram as conhecidas Catedrais ou Escolas Monásticas. Os professores dessas escolas tinham como missão a doutrinação dos jovens na crença, fé e rituais da Igreja. Eles ajuntaram uma série de pressupostos sobre aprendizagem, ao que denominaram de "pedagogia"- a palavra, literalmente, significa "a arte e ciência de ensinar crianças" (A etimologia da palavra é grega: "paido", que significa criança, e "agogus" que significa educar).

Esse modelo de educação monástico foi mantido através dos tempos até o século XX, por não haver estudos aprofundados de sua inadequação para outras faixas etárias que não a infantil. Infelizmente, ele veio a ser a base organizacional de todo o nosso sistema educacional, incluindo o empresarial. Entretanto, logo após a Primeira Guerra Mundial, começou a crescer nos Estados Unidos e na Europa um corpo de concepções diferenciadas sobre as características do aprendiz adulto. Mais tarde, após o intervalo de duas décadas, essas concepções se desenvolveram e assumiram o formato de teoria de aprendizagem, com o suporte das idéias dos pensadores a seguir.

Eduard C. Lindeman (USA) foi um dos maiores contribuidores para pesquisa da educação de adultos através do seu trabalho “The Meaning of Adult Education” publicado em 1926. Suas idéias eram fortemente influenciadas pela filosofia educacional de John Dewey:

A educação do adulto será através de situações e não de disciplinas. Nosso sistema acadêmico cresce em ordem inversa: disciplinas e professores constituem o centro educacional. Na educação convencional é exigido do estudante ajustar-se ao currículo estabelecido; na educação do adulto o currículo é construído em função da necessidade do estudante. Todo adulto se vê envolvido em situações específicas de trabalho, de lazer, de família, da comunidade, entre outros- situações essas que exigem ajustamentos. O adulto começa nesse ponto. As matérias (disciplinas) só devem ser introduzidas quando necessárias. Textos e professores têm um papel secundário nesse tipo de educação; eles devem dar a máxima importância ao aprendiz.

A fonte de maior valor na educação do adulto é a experiência do aprendiz. Se educação é vida, vida é educação. Aprendizagem consiste na substituição da experiência e conhecimento da pessoa. A psicologia nos ensina que, ainda que aprendamos o que fazemos, a genuína educação manterá o fazer e o pensar juntos. A experiência é o livro vivo do aprendiz adulto.

Ensino autoritário; exames que predeterminam o pensamento original; fórmulas pedagógicas rígidas - tudo isto não tem espaço na educação do adulto... Adultos que desejam manter sua mente fresca e vigorosa começam a aprender através do confronto das situações pertinentes. Buscam seus referenciais nos reservatórios de suas experiências, antes mesmo das fontes de textos e factos secundários. São conduzidos à discussões pelos professores, os quais são, também, referenciais do saber e não oráculos. Isto constitui o manancial para a educação de adultos, o moderno questionamento para o significado da vida.

Uma das grandes distinções entre a educação de adultos e a educação convencional é encontrada no processo de aprendizagem em si. Nenhum outro, senão o humilde pode vir a ser um bom professor de adultos. Na classe do estudante adulto a experiência tem o mesmo peso que o conhecimento do professor. Ambos são compartilhados para-par. De facto, em algumas das melhores classes de adultos é difícil de se distinguir quem aprende mais: se o professor ou o estudante. Este caminho duplo reflecte também na divisão de autoridade. Na educação convencional o aluno se adapta ao currículo oferecido, mas na educação do adulto, o aluno ajuda na formulação do currículo... Sob as condições democráticas, a autoridade é do grupo. Isto não é uma lição fácil, mas enquanto não for aprendida, a democracia não tem sucesso.

Lindeman identificou cinco pressupostos-chave para a educação de adultos e que mais tarde transformaram-se em suporte de pesquisas. Hoje eles fazem parte dos fundamentos da moderna teoria de aprendizagem de adulto, nomeadamente:

- a. Adultos são motivados a aprender à medida em que experimentam que suas necessidades e interesses serão satisfeitos. Por isto estes são os pontos mais apropriados para se iniciar a organização das actividades de aprendizagem do adulto;
- b. A orientação de aprendizagem do adulto está centrada na vida; por isto as unidades apropriadas para se organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida e não disciplinas;
- c. A experiência é a mais rica fonte para o adulto aprender; por isto, o centro da metodologia da educação do adulto é a análise das experiências;
- d. Adultos têm uma profunda necessidade de serem autodirigidos; por isto, o papel do professor é engajar-se no processo de mútua investigação com os alunos e não apenas transmitir-lhes seu conhecimento e depois avaliá-los;
- e. As diferenças individuais entre pessoas cresce com a idade; por isto, a educação de adultos deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem.

Muitos outros estudos foram continuados por vários pesquisadores, entre os quais Edward L. Thorndike (The Adult Learning -1928/USA), Lawrence P. Jacks (Journal of Adult Education-1929/Inglaterra).

Até 1940, apesar de haver elementos suficientes para a elaboração de uma teoria compreensível sobre a aprendizagem do adulto, esses elementos estavam dispersos e necessitavam de uma unificação teórica. Entre 1940 e 1950 esses princípios foram esclarecidos, reelaborados e incorporados à uma explosão de conhecimentos oriundos de várias disciplinas das ciências humanas. A Psicoterapia, por exemplo, foi uma das ciências que mais contribuíram para a Andragogia. Isto porque os psicoterapeutas estão voltados essencialmente para a reeducação e em especial da população adulta. A seguir alguns dos nomes de destaque nessa ciência e seus enfoques:

Sigmund Freud, apesar de não ter formulado uma teoria específica de aprendizagem, muito contribuiu com seus estudos sobre o “subconsciente e comportamento”. Seus conceitos sobre ansiedade, repressão, fixação, regressão, agressão, mecanismos de defesa, projeção e transferência (bloqueando ou motivando a aprendizagem) têm sido objecto de discussão na formulação da teoria de aprendizagem.

Carl Jung, com sua visão holística, forneceu um grande suporte para a Andragogia, ao introduzir a noção da consciência humana possuir quatro funções, ou quatro maneiras de extrair informações das experiências para a internalização da compreensão: sensação, pensamento, emoção e intuição.

Erick Erikson estudou sobre as “oito idades do homem” para explicar os estágios do desenvolvimento da personalidade humana. As três últimas ocorrem na fase adulta:

- a. Oral-sensorial (confiança x desconfiança)
- b. Muscular-anal (autonomia x vergonha)
- c. Locomoção-genital (iniciativa x culpa)
- d. Latência (labor x inferioridade)
- e. Puberdade e adolescência (identidade x confusão de papéis)
- f. Jovem adulto (intimidade x isolamento)
- g. Adulto (geração x estagnação)
- h. Estágio final (integridade x desespero)

Abraham H. Maslow enfatizou o papel da segurança no processo de crescimento. A pessoa sadia interage, espontaneamente, com o ambiente, através de pensamentos e interesses e se expressa independentemente do nível de conhecimento que possui. Isto acontece se ela não for mutilada pelo medo e na medida em que se sente segura o suficiente para a interação (Maslow, 1972)

Carl R. Rogers, talvez o psicoterapeuta mais específico na educação de adultos, enfatiza que em geral, terapia é um processo de aprendizagem. Ele desenvolveu dezanove proposições para a teoria da personalidade e comportamento, baseado nos estudos da terapia do adulto. Com isto, ele fez um paralelo entre ensino centrado no estudante e terapia centrada no cliente. Para Rogers não podemos ensinar directamente outra pessoa; podemos, apenas, facilitar sua aprendizagem.)Uma pessoa aprende, significativamente, somente aquelas coisas que percebe estarem ligadas com a manutenção, ou ampliação da estrutura do seu Eu.

Posto isto, qual é o conceito que se tem de Andragogia?

Em termos etimológicos, o termo Andragogia (do grego andros – adulto – e agogos – guiar, conduzir, educar) foi utilizado, pela primeira vez em 1833, pelo professor alemão Alexander Kapp, para descrever os elementos da Teoria de Educação de Platão. Nos Estados Unidos, Malcom Knowles promoveu a Andragogia, diferenciando-a da Pedagogia.

A Andragogia é a ciência que tem como objecto o estudo do processo de aprendizagem de adultos e das melhores práticas para os orientar a aprender considerando os seus aspectos psicológico, biológico e social. A Andragogia, enquanto modelo da educação de adultos, centra-se mais no processo de aprendizagem do que nos

conteúdos a aprender e caracteriza-se pela horizontalidade e pela participação.

Considera-se horizontalidade como uma relação “entre pares”, que partilham atitudes, responsabilidades e compromissos no sentido de alcançarem objectivos individuais e resultados.

A participação será a acção de tomar decisões ou executar determinadas tarefas em conjunto. Participar é partilhar, “dar e receber”, envolver-se num projecto comum e investir nele enquanto seu também. Tal capacidade é facilitadora, é factor de motivação para a execução da tarefa, aumentando o nível geral de satisfação da equipa.

Isso justifica que a metodologia de ensino para o adulto é voltada para a participação activa dos alunos, a organização curricular é flexível e adaptável, visando atender às especificidades de cada adulto.

Pressupostos	Explicação sobre o significado do pressuposto
Autonomia	<p>Sem a possibilidade de autonomia, a aprendizagem do adulto resta apenas uma “aprendizagem bancária”, onde o aluno é um depósito de informações, é um ouvinte passivo.</p> <p>E, segundo Paulo Freire, ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.</p> <p>Para que haja autonomia no processo de aprendizagem do adulto, o método andragógico estabelece que se criem condições para que o participante possa: i) intervir por meio de diálogos que favoreçam a interação, colaboração e cooperação; ii) incentivar que ele apresente propostas de mudanças, questionamentos ao que está posto; iii) Criar espaço para que ele seja criativo e tenha iniciativa nas suas ações de aprendizagem.</p> <p>O adulto aprende mais e melhor, quando percebe que lhe é dada a autonomia para o seu crescimento pessoal e profissional.</p>
Humildade	<p>Ensinar exige humildade na ação docente, que precisa saber interagir e dialogar com o seu aluno.</p> <p>Esse pressuposto é considerado o articulador da ação humana na busca da conciliação, da autonomia, da liberdade de ação e expressão entre os pares da aprendizagem.</p> <p>A humildade é considerada também como referencial andragógico para o ouvir, para o crescimento e a capacidade de o adulto descobrir as suas limitações, as fraquezas e a sua capacidade de aceitação do outro.</p> <p>Está associado aos processos psicossociais das relações intra e interpessoais na aprendizagem colaborativa e cooperativa.</p> <p>A humildade na andragogia significa o fortalecimento da capacidade de estabelecer um canal aberto de confiança, aceitação e democracia no diálogo com os seus pares em processo de aprendizagem.</p> <p>Associa-se também ao fortalecimento da sua competência em momentos de crise e divisão de responsabilidades.</p> <p>Reconhecer que, para ensinar bem, o professor precisa aprender e estudar sempre; que também aprende com os alunos e os colegas de trabalho.</p>
Iniciativa	<p>Esse pressuposto tem grande significado na aprendizagem do adulto, na medida em que incentiva a criatividade, a capacidade de assumir novas competências e a sensibilidade para novos desafios e descobertas.</p>
Dúvida	<p>Esse pressuposto, no planeamento e construção do conteúdo e das actividades de aprendizagem do adulto, permite a possibilidade de apropriação do conhecimento, a partir de intervenções, análises crítico-reflexivas.</p> <p>Não há possibilidade de diálogo quando o adulto não se depara com a dúvida sobre o que foi posto, quer como teoria ou problema concreto.</p>
Mudança de rumo	<p>Esse pressuposto andragógico funciona como uma bússola no processo de aprendizagem do adulto.</p> <p>Está intimamente ligado à humildade epistemológica na ação do instrutor, do professor ou do tutor. Estabelece um clima de confiança, de transparência, de humildade e respeito ao adulto em processo de aprendizagem.</p> <p>Na andragogia, mudar de rumo não significa um acto de fraqueza, de falta de planeamento, mas uma consciência das possibilidades e necessidades de mudanças para o atingimento das metas estabelecidas em processo de aprendizagem.</p> <p>Está associado à necessidade do Plano de Contingência muito bem visto pelo adulto aprendiz.</p>

Contextos	<p>Na andragogia esse pressuposto está associado à necessidade de estabelecer uma coerência entre o campo teórico e as realidades encontradas no processo de aprendizagem.</p> <p>Orienta as acções que estabelecem uma conexão entre os objectivos e as metas a serem alcançadas na aprendizagem do adulto, destacando questões como: diagnóstico da aprendizagem (visão de planeamento, de expectativas, de experiências e perfil dos participantes, de análise de realidades), público alvo, limitações pessoais e profissionais, limitações institucionais, resultados esperados, cenários, entre outros.</p> <p>Nessa perspectiva, a andragogia destaca os contextos educacionais, ambientais, culturais, socioeconómicos e políticos.</p> <p>Constitui-se numa agressão ao participante a falta desse pressuposto nas acções de planeamento, execução e gestão de resultados de um curso, evento ou actividade, cujo público alvo seja o adulto.</p>
Experiência de vida	<p>Desconsiderar esse pressuposto é reduzir drasticamente a possibilidade de reconstrução do saber entre os adultos.</p> <p>Somos uma “universidade ambulante” e, como tal, temos a aprendizagem da vida como objecto de acomodação e acumulação de saberes, cuja herança de alguns biliões de anos moldou as nossas camadas de conhecimento pela construção e reconstrução cognitiva.</p> <p>Serve como referência em momentos críticos de reflexões e conclusões, momentos de análise, avaliações e decisões.</p>
Busca	<p>Na perspectiva de que aprendemos quando temos a oportunidade de investigar, trilhar novos caminhos, “buscar é preciso”.</p> <p>Esse pressuposto serve de âncora para a iniciativa e a autonomia.</p> <p>Possibilita o jeito diferente de ver as coisas, de questionar supostas verdades absolutas; possibilita a análise de contextos e cenários nos caminhos da aprendizagem.</p> <p>Incentiva a criatividade e a curiosidade.</p> <p>Possui uma forte ligação com a acção da pesquisa investigativa, analítica e crítica dos factos e objectos da aprendizagem.</p> <p>Sempre ler coisas novas e manter-se actualizado.</p> <p>E abre espaço para a autonomia.</p>
Objectividade	<p>A objectividade associa-se ao jeito de o adulto examinar as realidades e contextos em processo de aprendizagem.</p> <p>Contribui fortemente para o acerto ao alvo das metas estabelecidas no objectivo educacional.</p> <p>Estabelece um canal de coerência e respeito à atenção do adulto, enquanto participante activo e que dispensa rodeios, falácias, perda de foco.</p>
Valor agregado	<p>Segundo Cavalcanti, as pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária), apresentando nessa afirmativa a necessidade de inserção do olhar andragógico do valor agregado nas etapas de planeamento, execução e gestão de resultados em cursos e eventos direccionados aos adultos.</p> <p>Associada a isso está a necessidade de reconhecimento das possibilidades de o adulto aplicar na vida pessoal e profissional aquilo que ele está aprendendo ou aprendeu.</p> <p>Sem essa perspectiva de valor agregado, fica difícil a aceitação, a compreensão e o comprometimento do adulto em processo de aprendizagem.</p>



Resumo do tema

A educação de adultos deve ser feita com recurso de pressupostos teóricos e práticos da andragogia. Trata-se de pensar que o adulto tem particularidades de aprendizagem que remetem para a necessidade de uma metodologia de ensino participativo e com enfoque em relações horizontais entre o formador e os adultos aprendentes. Pensar deste modo, representa uma evolução no pensamento sobre a educação de adultos, a Andragogia representa um campo que nem sempre existiu, apesar de a educação dos adultos remontar desde os primórdios da humanidade e, especialmente, da era Cristã.

Para o surgimento da Andragogia, vários autores tiveram uma contribuição notável, cada um na sua perspectiva, mas todos com foco sobre a necessidade de se ter em conta particularidades do adulto para o desenvolvimento de um ensino activo e significativo, que se concretizam a partir de pressupostos próprios.



Reflexão final 6

Com o seu colega, faça uma entrevista a um professor e/ou formador de adultos sobre a “adequação de cada um dos pressupostos de andragogia” para o contexto de educação de adultos em Moçambique;

Apresente o relatório desta entrevista aos colegas da sua turma usando a técnica “grupo de peritos”.

2.2. Características do aprendente em educação de adultos, etapas, organização da aprendizagem do adulto e princípios da Andragogia



Reflexão final 6

1. Porquê, em sua opinião, o adulto aprende mais quando: i) tem uma aprendizagem baseada em problemas; ii) consideram-se as experiências; iii) essa aprendizagem é significativa?
2. Que aspectos em particular caracterizam o adulto, o aprendente em educação de adultos?
3. Apresente a sua opinião sobre a questão anterior usando a técnica “Caminhar-Falar-Escrever”.

A discussão que acabou de realizar com os colegas traduz princípios e procedimentos da Andragogia, que permitem determinar uma metodologia apropriada para a aprendizagem integral, diversificando as ofertas educativas dirigidas aos adultos.

Esta metodologia a aplicar na Educação de Adultos é fundamentalmente influenciada pela compreensão e operacionalização das perspectivas da Andragogia, sintetizadas em:

- a. A aprendizagem deve ser baseada em problemas que os adultos vivenciam diariamente;
- b. A aprendizagem deve ser baseada em experiências que os adultos tenham adquirido ao longo da vida;
- c. A aprendizagem deve ser significativa para o adulto, de modo que tenha uma aplicação imediata;
- d. O adulto deve ter a liberdade de analisar a experiência em actividades concretas, isto é, o que ele aprende deve ter relação com a vida e a sua utilidade prática.

- e. As metas e a pesquisa devem ser fixadas e executadas pelo adulto, o que significa que o ensino deve estar centrado no aprendente, nas suas motivações e necessidades, para além da mobilização da actividade do mesmo. Trata-se de pensar que a aprendizagem deve ser mais na base da construção do sujeito que aprende e não na mera transmissão de conhecimentos.
- f. O adulto deve receber o “feedback” sobre o seu progresso em relação à aprendizagem. E esta avaliação não somente deve ser por agentes externos, como também pelo próprio aprendente, na lógica de auto-avaliação.

2.2.1 Características do aprendente adulto

A perspectiva da Andragogia reflectida nos pontos acima, tem como fundamento a caracterização do aprendente na educação de adultos, ou seja, do adulto. Por assim dizer, ser adulto significa que o Homem atingiu a maturidade da personalidade pretendendo indicar o sujeito responsável que possui características pessoais de domínio de si mesmo, seriedade e juízo,

ou seja, o indivíduo na fase adulta é considerado pelos demais como alguém com capacidade para fazer escolhas, tomar decisões e definir seus projectos de vida. Etimologicamente, considera-se que o termo adulto vem do verbo latino *adolescere*, que significa crescer e é a forma do particípio passado *adultum*, significando aquele que terminou de crescer ou de desenvolver-se, isto é, o crescido. E sob o ponto de vista jurídico a mesma diz que “ser adulto significa ter atingido a maioridade, passando o indivíduo a viver e a actuar no meio social por sua própria responsabilidade, sem a tutela de outros”. Muitas vezes são as circunstâncias políticas e sociais que decidem a entrada dos indivíduos na sociedade adulta e, conseqüentemente, o uso de direitos e responsabilidades.

Conforme o indivíduo entra na idade adulta, as mudanças vão ocorrendo: curiosidade universal, a da infância, atenua-se ...; a impressão de possibilidades infinitas, a da adolescência, apaga-se ...; a inteligência que culmina em valor absoluto entre 13 e 17 anos, decresce e compensa suas perdas por uma maior capacidade de organização dos conhecimentos adquiridos; os papéis sociais marcam a personalidade e, sob certos aspectos, deformam-na, correndo até o risco de abafá-la ...; as motivações (necessidades, sentimentos, aspirações, expectativas) mudam ...; a plasticidade do Eu, seus poderes de adaptação quase ilimitados, diminuem e, em seu lugar, instala-se um certo equilíbrio defensivo; as resistências a qualquer mudança fazem-se cada vez mais fortes.

Ainda na tentativa de identificar o adulto, quanto as especificidades, este “Teve e tem responsabilidades, dentro do trabalho e em relação à família. Possui a noção de um fim a atingir, que é mais clara nele do que na criança. Sabe que o seu futuro depende de si, tem projectos, objectivos. Sente vivamente o conceito de consequimento, particularmente social e socioeconômico. Em suma, a personalidade moldou-se no decurso de toda a sua existência e ele adquiriu um certo saber-existir, resultante de um longo condicionamento e, portanto, muito estável.

O adulto, diferentemente da criança, é independente, aprende com os próprios erros, traz consigo um acúmulo de experiências de vida, faz escolhas, analisa as informações recebidas. Enfrenta a vida de forma autônoma. Mas na escola teme o fracasso, procura entender suas dificuldades mas faz questão de mostrar suas habilidades. Traz na bagagem experiência de vida, expectativas e possibilidades que interferem no processo de aprendizagem. Aprende aquilo que interessa e não quer ser tratado como criança.

Acredita-se que pela primeira vez na vida ele é inteiramente responsável por suas próprias decisões e a insegurança pode fazer parte desse seu momento, pois as escolhas surgem em sua vida e ele tem que decidir o que é melhor para o seu futuro. Escolher um cônjuge e aprender a conviver com ele, iniciar sua própria família, educar filhos, assumir a responsabilidade de um lar, não são tarefas simples.

O adulto vivencia em suas próprias situações de vida, características que lhe são particulares. A personalidade e a experiência de vida do adulto influenciam sua participação na educação de adultos. O adulto é aquele que tem maturidade, experiência de vida e, portanto, constrói estratégias para se livrar de situações inesperadas. Ele traz consigo conhecimentos que independem de ser ou não alfabetizados. Portanto, não podem ser minimizados quanto às suas capacidades intelectuais.

Os alunos, adultos, são marcados por carências socioeconômicas, afetivas e culturais. Para alguns que não são alfabetizados, estar na escola e alfabetizar-se são garantias para manter-se no emprego e integrar-se socialmente. Outros são ex-alunos do ensino regular que tiveram experiências negativas e procuram a educação de adultos em busca de melhorar as condições de vida.

2.2.2. Etapas na organização da aprendizagem de adultos

A Andragogia é um campo de aprendizagem que coloca o aprendente em acção, havendo, por isso, a necessidade de aplicação de métodos participativos, que permitam um maior envolvimento do adulto na construção do seu saber. Na condução da aula com adultos, seguem-se sete etapas andragógicas:

- ◆ Estabelecer um clima conducente à aprendizagem;
- ◆ Criar os mecanismos para uma planificação mútua;
- ◆ Diagnosticar as necessidades de aprendizagem;
- ◆ Formular objectivos programáticos que satisfaçam as necessidades identificadas;
- ◆ Elaborar um plano de experiências de aprendizagem;
- ◆ Conduzir as experiências de aprendizagem com técnicas e materiais adequados;
- ◆ Avaliar os resultados e rediagnosticar as necessidades de aprendizagem.

O diálogo constitui uma forma de levar o adulto a participar e a construir o seu próprio conhecimento, ao responder às perguntas do educador de modo activo. A aprendizagem deriva, por conseguinte, da construção activa do sujeito sobre o mundo e constitui-se como motor de transformação e de desenvolvimento dos indivíduos.

O clima de aprendizagem deve caracterizar-se pela confiança, respeito e colaboração, sendo o diálogo a pedra basilar do processo de aprendizagem. O professor, nos dias de hoje, exerce a função de mediador pedagógico junto aos adultos. Ocorre uma troca de ideias e experiências de ambos os lados, onde o professor, em muitos casos, se coloca na posição do adulto, aprendendo com a experiência deste.

A valorização das experiências faz a diferença na maneira como os programas de educação de adultos são organizados e operacionalizados, no modo como os professores de adultos são treinados; e na maneira como os adultos recebem a ajuda para aprender.

Quanto ao ensino baseado na resolução de problemas concretos, tem-se por exemplo o caso de, “na aula de Matemática, com o tema “Área do rectângulo”, o professor pode colocar a seguinte pergunta: Calcule a área da sua capoeira. Esta tarefa permite ao aprendente dialogar com o educador, usando experiências da sua vivência.

Na base da Andragogia, é necessário que o formando tenha a visão de Erikson, especialmente na abordagem do desenvolvimento ao longo do ciclo da vida. Segundo o autor, a fase adulta inicia no estágio de intimidade x isolamento (jovem adulto), em diante. Nesse estágio, nota-se o interesse pela profissão, pela construção de relações profundas e duradouras, podendo vivenciar momentos de grande intimidade e entrega afectiva. Caso ocorra uma decepção, a tendência será o isolamento temporário ou duradouro. E no estágio seguinte, designado produtividade x estagnação (meia idade), no adulto, pode aparecer uma dedicação à sociedade à sua volta e realização de valiosas contribuições, ou grande preocupação com o conforto físico e material.

No último estágio, o de integridade x desesperança (velhice), se o envelhecimento ocorre com o sentimento de produtividade e a valorização do que foi vivido, sem arrependimentos e lamentações sobre as oportunidades perdidas ou erros cometidos, haverá integridade e ganhos; de contrário, um sentimento de tempo perdido e a impossibilidade de começar de novo trará tristeza e desespero.

É com base na abordagem de Erikson que se nota a necessidade de procedimentos específicos de aprendizagem do adulto, em relação à criança. O adulto necessita de uma aprendizagem prática e em função do seu nível de enquadramento social no meio em que está inserido. Assim, a motivação do que o adulto necessita para a sua melhor inserção na sociedade constitui a base de partida para a elaboração dos objectivos da sua aula, pelo professor. E o adulto deve compreender que a aprendizagem visa a resolução imediata das suas preocupações.



Resumo do tema

A Andragogia tem como finalidade a aprendizagem do adulto, através de princípios específicos tais como: o adulto aprende através da sua experiência; a necessidade de compreender a finalidade da sua aprendizagem; interligar a aprendizagem com a resolução de problemas do seu dia-a-dia; a motivação para aprender é maior, se for interna (necessidade individual); o professor é mediador; o adulto aprende o que quer (auto-direcção). A consideração da Andragogia é fundamental na aprendizagem porque eleva o grau de satisfação na aprendizagem do adulto, baseada na auto-direcção. Existem várias técnicas e procedimentos a usar no processo de ensino-aprendizagem (PEA) com o adulto: o diálogo; a valorização das experiências; o ensino baseado em resolução de problemas concretos. Os conteúdos de aprendizagem são relacionados com o dia-a-dia do adulto.



Reflexão final 7

Usando a técnica “Grupo de Peritos” e, supondo que deve realizar o ensino a partir de alguns temas (exemplo: i) cálculo da área do triângulo ii) regras de higiene pessoal), explique como é que faria para orientar as aulas com adultos, tendo em conta alguns princípios andragógicos, nomeadamente:

- ◆ Valorização das experiências dos aprendentes;
- ◆ Resolução de problemas;
- ◆ Aplicabilidade da aprendizagem para a vida.



Exercícios

1. Elabore uma síntese reflexiva tendo em conta a contribuição da Andragogia para a prática docente.
2. Considerando as características dos adultos, formule recomendações adequadas para um professor que pretenda realizar um PEA para alunos desta faixa etária.



BIBLIOGRAFIA

Bireaud, A. (1995). *Os Métodos Pedagógicos no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora;

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos. Um campo e uma Problemática*. Lisboa: S/Ed;

Chotguis, J. (2005). *Andragogia: Arte e Ciência na Aprendizagem do Adulto*. Panara: NEAD

Danyluk, O. S. (2001). *Educação de Adultos Ampliando Horizontes de Conhecimentos*. Porto Alegre: Sulina.

Universidade Sénior de Azeitão. (2013) *Aprendizagem ao longo da vida. Aprender ou formar?* Azeitão: 19ª Conferência Nacional de Formadores Fórum LLL- HUB.

Capítulo III:
DESENVOLVIMENTO
HUMANO E
APRENDIZAGEM

O conhecimento da relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem constitui uma condição fundamental para a actividade do professor, pois toda a aprendizagem tem uma relação com os estágios de desenvolvimento do aprendente. Mas é importante ainda lembrar que, por exemplo, a planificação curricular se apoia no conhecimento dos estágios e domínios de desenvolvimento para determinar os conteúdos e competências de aprendizagem para os alunos. Eis também por que a consideração do desenvolvimento humano orienta sobre a necessidade do desenvolvimento integral do aluno. Com base nisso, ao estudar este capítulo, o interesse é que o formando seja capaz de explicar a importância do desenvolvimento humano no processo de aprendizagem, identificar os factores e domínios do desenvolvimento humano, para além, naturalmente, de descrever os estágios do desenvolvimento humano, de diferenciar os tipos e estilos de aprendizagem e considerar os estágios de desenvolvimento humano das crianças no processo de ensino-aprendizagem, tanto ao nível de planificação das aulas, bem como na sua mediação.

3.1 Conceito de desenvolvimento humano



Reflexão Inicial 8

Na escola, os alunos não são da mesma idade e nem têm as mesmas características, em termos de operações motoras e mentais e, ainda, em termos de estados afectivos. Isso é revelador de que estes alunos apresentam níveis de desenvolvimento diferentes.

Então, o que é, para si, o desenvolvimento humano? Que importância tem o conhecimento do desenvolvimento humano, no geral e, especialmente, para o professor?

Antes de responder às questões que lhe foram colocadas, poderá ter-lhe ocorrido a observação de que a criança, no seu desenvolvimento, passa por diferentes fases/estágios. Isso quer dizer que o ser humano, desde a sua concepção, inicia um processo de transformação que continuará até o final da vida.

A partir da fecundação, uma única célula se desenvolve até se tornar um ser vivo, uma pessoa que respira, anda e fala. E, embora essa célula única vá se tornar num indivíduo, as transformações que as pessoas experimentam durante a vida apresentam certos padrões em comum. O indivíduo nasce, cresce e se torna criança,

adolescente, jovem, adulto e idoso. É a este **conjunto de transformações do ser humano, desde a sua concepção até à morte, que se designa de desenvolvimento humano.**

O campo do desenvolvimento humano concentra-se no estudo científico dos processos sistemáticos de mudança e estabilidade que ocorrem nas pessoas. Os cientistas do desenvolvimento – indivíduos empenhados no estudo profissional do desenvolvimento humano – observam os aspectos em que as pessoas se transformam, desde a concepção, até à morte, bem como as características que permanecem relativamente estáveis.

Os resultados das pesquisas sobre o desenvolvimento humano, muitas vezes, têm aplicações na educação e saúde das crianças, e também nas directrizes sociais em relação a elas. Deste modo, pesquisas mostrando que o cérebro dos adolescentes ainda é imaturo motivaram propostas de que os adolescentes acusados de crimes sejam isentos da pena de morte nos Estados Unidos da América.

A compreensão do desenvolvimento adulto pode ajudar as pessoas a entender e lidar com as transições da vida: a mulher que volta ao trabalho depois de sair da maternidade, a pessoa que muda de carreira, a viúva ou o viúvo lidando com sua perda, alguém que enfrenta uma doença terminal. Isso porque os cientistas do desenvolvimento reconhecem que o desenvolvimento humano é um processo que dura a vida toda – um conceito conhecido como desenvolvimento do ciclo de vida.

Actualmente o desenvolvimento humano, como disciplina científica, preocupa-se pela descrição, explicação, previsão e intervenção no comportamento. Por exemplo, para descrever quando é que a maioria das crianças pronuncia a sua primeira palavra ou qual é o tamanho de seu vocabulário numa certa idade, os cientistas do desenvolvimento observam grandes grupos de crianças e estabelecem padrões para o comportamento em várias idades. Eles procuram, assim, explicar como as crianças adquirem a linguagem; e por que algumas crianças aprendem a falar mais tarde do que o usual.

Com esse conhecimento podem-se prever comportamentos futuros, como por exemplo, a probabilidade de uma criança ter sérios problemas com a fala. Mais ainda, o conhecimento das fases de desenvolvimento da criança permite prever as operações mentais nele existentes e as possibilidades de aprendizagem de determinadas competências por via da acção escolar. É nessa base que os conteúdos escolares são programados a partir dos níveis de escolaridade, os quais correspondem às etapas/níveis de desenvolvimento dos alunos e do respectivo potencial cognitivo, afectivo e psicomotor.

Convém realçar que o desenvolvimento humano é definido em diferentes perspectivas, sendo de destacar as que o concebem como sendo:

- a. Um conjunto de transformações coordenadas (de natureza física, fisiológica e psicológica) que ocorrem no sentido de uma complexidade e diferenciação crescentes e que se manifestam nos comportamentos de adaptação dos indivíduos ao meio.
- b. Uma sequência das modificações - no plano físico, psicológico ou emocional, as quais ocorrem dentro de um indivíduo, desde o nascimento até à morte.
- c. As mudanças contínuas e sistemáticas que ocorrem no indivíduo, no decorrer da sua vida.
- d. Um conjunto de modificações comportamentais e estruturais, sistematicamente relacionadas com a idade, que se caracterizam por sucessivas alterações qualitativas e fenómenos de reorganização do organismo de um indivíduo.

Portanto, percebe-se que o desenvolvimento humano se refere às transformações/modificações que ocorrem no indivíduo, desde a sua concepção até à morte, envolvendo as esferas biológica, psicológica e social, tal como ilustram as imagens abaixo.

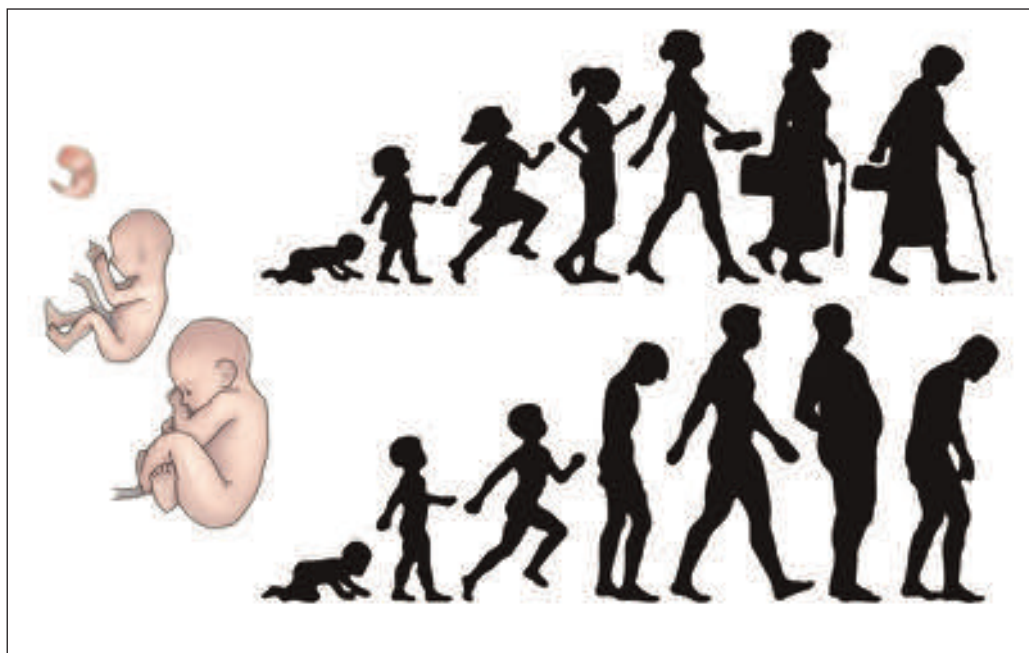


Figura 6: Ilustração dos aspectos físicos no desenvolvimento humano.

3.2 Importância do estudo do desenvolvimento humano

Anteriormente ficou a ideia de que o conhecimento sobre o desenvolvimento humano é importante em diferentes áreas, incluindo na educação, especialmente para o professor. Isso é verdade, na medida em que o estudo do desenvolvimento humano na formação do professor permite a este descrever, explicar e prever o comportamento humano, o que condiciona uma boa aprendizagem. Desta forma, o professor consolida e reactiva a capacidade de observar o comportamento dos aprendentes em diferentes idades, procurando especificar como eles mudam ao longo do tempo; destaca os padrões típicos de mudanças e as variações individuais.

Ao estudar o desenvolvimento humano, o professor desenvolve competências para:

- Promover laços afectivos entre as crianças nos aspectos de desenvolvimento normal e anormal;
- Ajudar as crianças e os adolescentes socialmente desfavorecidas a prevenir as dificuldades emocionais resultantes da falta de amparo social;
- Tratar as crianças de acordo com as suas particularidades individuais;
- Adequar as aprendizagens às faixas etárias.

A abordagem do desenvolvimento humano confere o conhecimento das características comuns de cada faixa etária e compreender as particularidades individuais, de modo a permitir a explicação da sua importância no processo de aprendizagem.

Em suma, podemos concluir que existe uma forte relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Esta relação é recíproca na medida em que:

- a. O desenvolvimento humano é o resultado da interacção do indivíduo com diferentes contextos; e dessa interacção resulta a aprendizagem. O desenvolvimento humano reflecte-se na aprendizagem (evolução de forma de agir).
- b. A aprendizagem é, portanto, um processo de efeito mais ou menos duradouro, pelo qual os comportamentos novos são adquiridos, ou os já existentes são modificados, em interacção com o meio ambiente.
- c. A aprendizagem pressupõe o desenvolvimento das capacidades e qualidades individuais em formas de habilidades e hábitos, traduzindo-se no indivíduo em saber, saber fazer, saber ser e saber estar e saber viver junto com os outros. Ou seja, a aprendizagem visa desenvolver três domínios fundamentais da personalidade do indivíduo, que são:

- o domínio cognitivo,
 - o domínio psicomotor, e
 - o domínio afectivo-emocional.
- d) Em cada fase da vida, o homem tem um certo nível de desenvolvimento nos seus vários domínios (cognitivo, psicomotor; e afectivo-emocional), os quais poderão facilitar a aprendizagem de determinadas matérias. Assim, ao planificar as aulas, é importante que o professor conheça, antecipadamente, as características dos seus alunos, de modo a programar adequadamente os conteúdos. Por exemplo: para ensinar operações matemáticas básicas a um aluno da 1ª classe, o professor deverá seleccionar números naturais simples e com recurso a objectos para reduzir o nível de abstracção, o que já não acontece nas classes posteriores.
- e) Quando se fala de desenvolvimento, importa referir que em algumas regiões do nosso país, as adolescentes são consideradas preparadas para assumir papéis sociais, porque já estão na fase da menstruação e/ou que tenham passado pelos ritos de iniciação, levando, muitas vezes, essas adolescentes a casamentos prematuros. Esta maturidade é simplesmente biológica e o desenvolvimento do ser humano não se resume apenas à maturidade biológica. É necessário considerar os aspectos cognitivos e afectivos no seu desenvolvimento humano.



Resumo do tema

O desenvolvimento humano consiste num processo de transformações ou modificações que ocorrem no indivíduo, desde a sua concepção até à morte, envolvendo as esferas biológica, psicológica e social. O estudo do desenvolvimento humano na formação do professor é relevante porque permite a este descrever, explicar, prever, intervir no comportamento humano de modo a criar condições adequadas para uma aprendizagem que corresponda ao nível de desenvolvimento da criança.



Reflexão final 8

1. Com o apoio do seu formador, usando a técnica “Tomar uma Posição” reflecta sobre a seguinte afirmação:

“O professor que lecciona as aulas sem conhecer o nível de desenvolvimento dos seus alunos ministra o processo de ensino-cegamente”.

3.3 Factores e princípios do desenvolvimento humano

3.3.1 Factores do desenvolvimento humano



Reflexão Inicial 9

1. Após as suas pesquisas, a professora “Alcina” concluiu que na sua turma existem alunos que, durante o seu desenvolvimento, sofreram de: (i) Incompatibilidade sanguínea dos progenitores, (ii) Violência doméstica e (iii) Doenças infecciosas crónicas.
 - Ajude a professora a agrupar estes factores em internos (biológicos ou hereditários) e externos (ambientais).
2. Na sua opinião, os indivíduos que tenham nascido no mesmo dia e da mesma mãe terão sempre as mesmas características em termos de desenvolvimento? Porquê?

Com esta reflexão interessa que você tenha compreendido que, no desenvolvimento humano, intervêm factores biológicos ou hereditários (internos), assim como factores ambientais (externos), os quais fazem com que cada pessoa seja única, mesmo que dois ou mais sujeitos tenham nascido do mesmo pai e mãe, inclusive mesmo sendo gémeos.

Isso faz com que, apesar dos estudiosos do desenvolvimento humano estarem interessados nos processos universais de desenvolvimento vivenciados por todos os seres humanos, eles também estudam as diferenças individuais. As pessoas diferem em género, altura, peso e compleição física; na saúde; em inteligência; no

temperamento, no carácter, na personalidade e reações emocionais. Os contextos das suas vidas também diferem: os lares, as comunidades e sociedades em que vivem, seus relacionamentos, as escolas que frequentam (ou se elas de facto vão para a escola), o trabalho que fazem, e como passam o seu tempo livre.

Estas diferenças entres os sujeitos têm explicação nos factores do desenvolvimento, de tal modo que a exposição individual a estes factores faz com que cada um seja mais igual a sí mesmo que os outros, incluindo os que constituem a mesma faixa etária, a mesma família, os mesmos pais biológicos, etc. É isso que torna interessante abordarmos os factores do desenvolvimento humano, a começar pelos factores biológicos e, depois, os factores ambientaispersonalidade e reações emocionais. Os contextos das suas vidas também diferem: os lares, as comunidades e sociedades em que vivem, seus relacionamentos, as escolas que frequentam (ou se elas de facto vão para a escola), o trabalho que fazem, e como passam o seu tempo livre.

Estas diferenças entres os sujeitos têm explicação nos factores do desenvolvimento, de tal modo que a exposição individual a estes factores faz com que cada um seja mais igual a sí mesmo que os outros, incluindo os que constituem a mesma faixa etária, a mesma família, os mesmos pais biológicos, etc. É isso que torna interessante abordarmos os factores do desenvolvimento humano, a começar pelos factores biológicos e, depois, os factores ambientais.

Factores hereditários ou biológicos

A análise do processo de desenvolvimento permite compreender que a hereditariedade tem influência sobre o desenvolvimento humano.

Muitas mudanças típicas da primeira e da segunda infância, como a capacidade de andar e falar, estão vinculadas à maturação do corpo e do cérebro – o desdobramento de uma sequência natural de mudanças físicas e padrões de comportamento. À medida que as crianças se tornam adolescentes e, depois, adultos, as diferenças individuais nas características inatas e na experiência de vida passam a desempenhar um papel importante. Durante a vida toda, porém, a maturação continua influenciando certos processos biológicos como, por exemplo, o desenvolvimento do cérebro.

As características fundamentais de qualquer organismo vivo estão programadas na sua constituição genética, o que significa que as características herdadas dão a cada pessoa um ponto de partida especial na vida.

Existe uma relação entre a maturação e o comportamento apresentado pelas crianças numa determinada faixa etária. Porém, a programação genética (hereditariedade) determina todas as direcções possíveis do desenvolvimento.

Factores externos ou ambientais

O ambiente em que a criança vive e cresce condiciona parte considerável do seu desenvolvimento. Neste sentido, o desenvolvimento humano resulta de influências ambientais, sobretudo o conhecimento.

Os factores ambientais envolvem factores sociais (homem e suas práticas, produções e experiências históricas, culturais, económicas, racionalização do meio) e físicos (o clima, a vegetação, os solos, o ar, a água, os alimentos), que são exteriores ao indivíduo. E estes encontram-se em permanente e contínua interação entre si.

O papel do professor é, no entanto, perceber a complexidade dos elementos que compõem os factores ambientais, de modo a criar condições favoráveis para o processo de aprendizagem.

Nessa lógica, há a destacar para o professor, por exemplo, três factores ambientais significativos, nomeadamente:

O meio sócio-económico da família

A pobreza (carências alimentares, materiais, financeiras) especialmente se durar muito tempo, pode ser prejudicial para o bem-estar físico, cognitivo e psicossocial das crianças e das famílias.

As crianças carenciadas estão mais propensas do que as outras a apresentar problemas emocionais ou comportamentais; e o seu potencial cognitivo e desempenho na escola são mais prejudicados. O mal causado pelas carências pode ser indirecto, devido ao seu impacto no estado emocional dos pais e na parentalidade, bem como no ambiente doméstico criado por eles.

Outrossim, a atribuição de tarefas e responsabilidades que não correspondem à faixa etária em que as crianças se encontram pode comprometer a vivência daquelas que são tidas como etapas que contribuem para um desenvolvimento integral da criança. Ainda, estas podem sofrer de recalcamientos e outros transtornos advindos do facto de não terem tido a oportunidade de viverem e crescerem como crianças que são.

Embora as famílias pobres sofram de várias carências, existem ainda outros pontos positivos que podem ser encontrados no contexto da família imediata. Os pais afirmam estar mais próximos de seus filhos, frequentam eventos sociais com a sua família, fazem as refeições juntos com mais frequência do que as famílias mais ricas.

A riqueza, porém, nem sempre protege as crianças contra riscos. Algumas crianças de famílias ricas são pressionadas para alcançar o sucesso e, frequentemente, são deixadas sozinhas em casa por pais ocupados. Essas crianças apresentam altos níveis de ansiedade e depressão que tendem a desaguar no abuso de substâncias químicas,.

A composição da vizinhança

A composição da vizinhança também afecta as crianças. Para quem vive numa vizinhança pobre, há maior probabilidade de não se ter modelos para projectos e perspectivas futuras e ser influenciado a não sonhar com uma vida diferente. Ainda assim, o desenvolvimento positivo pode ocorrer apesar de sérios factores de risco.

Cultura e etnia

Os padrões étnicos e culturais afectam o desenvolvimento pela sua influência na composição de uma família, nos recursos económicos e sociais; no modo como os seus membros agem em relação uns aos outros, nos alimentos que comem, nos jogos e nas brincadeiras das crianças; no modo como aprendem, no aproveitamento escolar, nas profissões escolhidas pelos adultos e na maneira como os membros da família pensam e percebem o mundo.

Para uma abordagem integral dos factores de desenvolvimento humano, há necessidade de considerar o homem como um ser bio-psico-social, resultante de influência de factores internos e externos. Assim, a experiência pessoal e, portanto, a resultante em termos de desenvolvimento humano é vista como o resultado da interacção entre os factores internos e externos.

3.3.2 Princípios de desenvolvimento humano

No que concerne aos princípios gerais de desenvolvimento humano, destacam-se os seguintes:

- i. O crescimento e as mudanças no comportamento são ordenados e ocorrem em sequências-variáveis. Deste modo, ao interpretar e explicar o processo de desenvolvimento humano, é preciso considerá-lo como um processo ordenado e sequenciado, partindo do mais simples ao mais complexo. Por exemplo: i) a criança pode começar por gatinhar e, a seguir, é que aprende a andar; ii) na aprendizagem da escrita a criança começa por fazer garatuchos e, depois, as letras e/ou desenhos legíveis.
- ii. O desenvolvimento é padronizado e contínuo, mas nem sempre uniforme e gradual. Quer dizer, salienta-se a necessidade de olhar para o desenvolvimento humano nas características específicas de cada etapa (estágio); e que as manifestações específicas são integradas, mas, nem

sempre sucedem da mesma forma, havendo momentos em que o processo do desenvolvimento é normal e outros em que é acelerado ou retardado.

Na base destes princípios, vale a pena lembrar que o professor habilitado deve observá-lo no seu ensino. Nesse sentido, a partir do primeiro princípio o professor deve, por exemplo, ter competências adequadas para, na progressão das aprendizagens dos alunos, partir do simples para o complexo, do conhecido para o desconhecido, bem como do que se designa de nível inicial, do nível das capacidades actuais para o nível do desenvolvimento próximo. De contrário, em nada adianta insistir no aluno a aprender algo que ultrapassa as suas capacidades actuais. Também pode entender-se que, quanto mais o aluno estiver afastado do nível de base exigido para a aprendizagem (o que significa que esta nova aprendizagem se encontra mais distante do nível inicial do aluno), o professor precisará de fornecer muito maior apoio, encorajamento e estímulos para conseguir que o aluno progrida de forma mais segura e satisfatória.

Quanto ao segundo princípio, fica evidente que os professores precisam de compreender que a progressão contínua e linear nem sempre ocorre no aluno, eles devem prestar atenção sobre eventuais sinais de bloqueio na aprendizagem dos alunos, devem ainda servir-se permanentemente dos saberes já aprendidos, numa base espiral para tornar mais provável a mobilização do potencial do aluno para aprender os conteúdos que se vão sucedendo, conforme a programação didáctica.

Para terminar, um outro aspecto relevante, ao abordar o desenvolvimento humano, é a idade do desenvolvimento, dividida em duas partes:

- a. idade biológica; e
- b. idade cronológica.

A idade biológica refere-se à idade do sistema do corpo de um indivíduo pronto para desempenhar a sua função natural. Por exemplo, o surgimento da primeira dentição, o amadurecimento dos sistemas corporais (muscular, ósseo, nervoso, respiratório, circulatório, digestivo, imunitário, etc).

A idade cronológica é a idade que correspondente aos anos de vida do indivíduo. A sua determinação é com base no calendário civil. Por exemplo, 4 anos de idade.

Para o professor avaliar o desenvolvimento equilibrado dos alunos, é fundamental perceber que o indivíduo é considerado com o desenvolvimento ideal, quando a idade biológica está de acordo com a idade cronológica. De uma criança de 6 anos de idade espera-se que ela apresente a estrutura cognitiva madura para distinguir os seus comportamentos e papéis sociais com os de crianças da sua idade, do mesmo sexo ou oposto.



Resumo do tema

O desenvolvimento humano é influenciado por factores internos e externos. Estes factores têm uma relação dialéctica, sendo a hereditariedade e o ambiente fontes de importância vital para o desenvolvimento, pelo que é incorrecto atribuir mais importância a uns factores do que a outros. A pessoa humana é um ser que se direcciona e evolui por suas experiências e valores, visando, antes de tudo, o seu próprio bem-estar na sua realização pessoal. O indivíduo tem um papel activo na construção do seu próprio desenvolvimento: quando procura dominar o seu ambiente, constrói níveis superiores de conhecimento, a partir dos elementos fornecidos, quer pela maturação quer pelas circunstâncias ambientais.

O papel do professor no âmbito de saber fazer, deve cingir-se na utilização dos conhecimentos científicos para a promoção de hábitos de vida saudáveis; prevenção de doenças do ambiente e uso sustentável dos recursos, visando a promoção do desenvolvimento humano integral na escola e na sociedade. Igualmente, é importante o professor ter uma adequada compreensão sobre os princípios de desenvolvimento humano, para que os utilize em benefício da melhoria da aprendizagem dos alunos.



Reflexão final 9

1. Usando a técnica “Caminhar, Falar, Escrever”, faça um debate com seus colegas sobre as seguintes ideias:
 - a. “O homem é um ser bio-psico-social”.
 - b. Dois irmãos, “Azevedo” e “Francisca”, são gémeos, vivem na mesma casa, com a mesma alimentação, educação familiar e escolar conjunta, mas os dois manifestam comportamentos e atitudes completamente diferentes”.

Procure, no conteúdo do tema acima, possíveis causas da diferenciação do comportamento entre estes irmãos e apresente o resultado em plenária.

3.4 Domínios do desenvolvimento humano



Reflexão Inicial 10

1. Com base nos Programas de Ensino do 1º ciclo do Ensino Primário, numa disciplina à vossa escolha, em grupos de três elementos, identifiquem duas (2) competências para cada um dos domínios de desenvolvimento humano: i) cognitivo; ii) psicomotor; e iii) afectivo-emocional
2. Apresentem à turma os resultados para a avaliação dos colegas sobre se as competências indicadas estão correctamente enquadradas em cada um dos domínios. Para tal, usem a técnica “Caminhando na Galeria”.

Bravo para você que, ao analisar o Programa de Ensino do 1º ciclo do Ensino Primário, juntamente com os seus colegas, conseguiu identificar as competências de aprendizagem, agrupando-as nos domínios do desenvolvimento humano, nomeadamente:

Exemplos de competências de aprendizagem em diferentes domínios de desenvolvimento

Domínios de desenvolvimento	Exemplo de competências de aprendizagem
Domínio cognitivo	ler, interpretar textos, declamar poemas; Co
Domínio psicomotor	escrever, realizar jogos colectivos, actividades físicas individuais e colectivas: ginástica, dança;
Domínio afectivo	relação interpessoal, internalização de valores, regras, normas, princípios e empatia.

O domínio psicomotor relaciona-se com o saber fazer e tem a ver com a capacidade de manipulação de objectos, desenvolvimento de habilidades, exercício do próprio corpo, no qual se integram a psicomotricidade fina e grossa.

Na sala de aulas da primeira classe, o professor observa o domínio psicomotor no desenvolvimento da motricidade fina, quando a criança demonstra a maturidade adequada para assegurar um lápis na realização da actividade de escrita. Ainda pode observar o domínio psicomoto, quando o aluno consegue coordenar os movimentos corporais na aula de Educação Física.

O domínio cognitivo insere-se no desenvolvimento intelectual do indivíduo, onde destaca-se a capacidade de pensamento, raciocínio, abstração e de resolução de problemas do seu dia-a-dia. O professor nota o domínio cognitivo, ao verificar como os seus alunos resolvem os problemas escolares. Por exemplo para resolver um problema de matemática os alunos podem proceder de formas diferentes: uns o fazem mentalmente, outros fazem a contagem de objectos e outros ainda usam máquinas de calcular. Portanto, o domínio cognitivo verifica-se no nível, ou na qualidade da resposta produzida perante qualquer problema.

O domínio afectivo-emocional os aspectos do saber ser e estar, que constituem o modo particular do indivíduo integrar as suas experiências, regras de conduta e aquisição de valores. O professor desempenha um papel importante no desenvolvimento deste domínio, porque a actividade escolar, quer seja dentro, quer fora da aula, visa o melhoramento das interações sociais, tal como ilustra a imagem (Fig. 5).



Figura 7: Interações de alunos durante uma actividade

A linguagem que o professor usa para elogiar os alunos ou corrigir os aspectos negativos destes influencia o domínio afectivo-emocional. Neste contexto, apela-se à não utilização de termos pejorativos/depreciativos (ex: "desajeitado", "coitado",

“incorrigível”, “burro”, “retardado”, etc) para designar alunos com dificuldades de compreensão da matéria. O professor que sabe elogiar os actos dos seus alunos, ensina-os também a saber agradecer desenvolvendo destes modo hábitos positivos de convivência.

No processo de aprendizagem, o medo, a vergonha, a tristeza, a alegria, são estados afectivo – emocionais que influenciam directamente a qualidade da aprendizagem.



Resumo do tema

Considera-se uma abordagem global de desenvolvimento humano, quando o estudo efectuado integra todos os domínios do desenvolvimento humano: o domínio psicomotor, o domínio cognitivo e o domínio afectivo-emocional. Estes domínios são fundamentais para determinar o sucesso da aprendizagem em todos os âmbitos (saber, saber fazer, saber ser e estar). O papel da escola é permitir que haja condições materiais e humanas que favoreçam no aluno um desenvolvimento integral. Eis porque, por exemplo, os objectivos da aprendizagem, ao serem definidos para uma aula, devem contemplar os domínios cognitivo, psicomotor e afectivo-emocional, o que se configura como uma tendência de alinhamento do processo de ensino-aprendizagem com correspondentes domínios do desenvolvimento humano.



Reflexão final 10

Cenário 1:

O professor chamou o menino Timo para o quadro, para resolver a tarefa de adição $4 + 2 =$.

O Timo, depois de hesitar, escreve $4 + 2 = 8$.

O professor apaga o resultado, e diz: “Pode sentar. Outro menino!” Chama a Ema para resolver a tarefa no quadro. A Ema escreve logo: $4 + 2 = 6$.

O professor diz: Muito bem, Ema, palmas para ela!

Cenário 2:

Durante a aula de Matemática, a professora explica a tarefa, através de um exemplo no quadro. Quando repara que o menino Pedro não está a prestar atenção, pelo contrário, conversa com o vizinho dele, a professora diz ao Pedro: “Pedro, eu gostaria que prestasse atenção ao que estou a explicar aqui no quadro – obrigada”.

Cenário 3:

A menina Olga é uma criança muito activa, mas tem dificuldades de seguir as regras na sala de aulas. Por exemplo, ao invés de levantar a mão para responder a uma pergunta, a Olga continuamente admira as respostas.

O professor adverte-lhe da seguinte forma: “Olga! Cala! Eu já te disse para não simplesmente admirar as respostas!”

1. Usando o método “Pensar-Partilhar-Apresentar”, reflecta com seus colegas sobre o impacto que tem no desenvolvimento afectivo-emocional dos alunos a forma de agir do professor em cada um dos cenários apresentados.
2. Onde não lhe parece ser adequado, proponha como o professor deveria agir, para evitar efeitos negativos nos respectivos alunos, em termos de desenvolvimento afectivo-emocional.

3.5 Teorias de desenvolvimento humano



Reflexão Inicial 11

Considerando a sua experiência e, usando a técnica “grupo de peritos”, preencha o quadro abaixo, tendo em conta as características correspondentes de cada etapa/fase de desenvolvimento humano:

Etapa/fase de desenvolvimento humano	Características físico-motoras	Características psico-sociais
Infância		
Adolescência		
Adulta		
Velhice		

Elas estudam como os indivíduos se desenvolvem e se comportam nas diferentes etapas da vida. Assim, de seguida, iremos descrever as quatro principais teorias sobre o desenvolvimento humano, nomeadamente: i) de Jean Piaget; ii) de Erik Erikson; iii) de Lev Vygotsky; iv) de Sigmund Freud. Para cada uma das teorias de desenvolvimento, importa analisar, sobretudo, a sua concepção sobre o desenvolvimento humano e as fases ou estádios de desenvolvimento. Para melhor aprofundamento de cada teoria, recomenda-se que o formador não aborde mais que uma teoria de desenvolvimento por aula. Os formandos podem complementar os estudos com leituras de outras fontes sobre o tema.

3.5.1 Teoria de desenvolvimento de Jean Piaget

A ideia principal de Piaget é de que as habilidades cognitivas se desenvolvem, a partir da interação do indivíduo com o seu ambiente. É através desta constante interação que a criança desenvolve as suas próprias ideias e conceitos sobre o ambiente que a rodeia, na tentativa de fazer sentido e adaptar-se ao mesmo.

Piaget considerou o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o crescimento de conhecimentos como um processo contínuo, sequenciado e dividido em fases. Ao

longo do seu desenvolvimento, a criança passa de uma fase para outra, através da maturação biológica e exploração do meio.

Para explicar o desenvolvimento humano, em função dos estágios, Piaget apresenta como principais conceitos, os seguintes: o esquema, a assimilação, a acomodação, a adaptação e o equilíbrio. Estes conceitos são definidos pelo autor, conforme se estabelece no quadroabaixo.

Quadro 4: Principais conceitos da teoria de desenvolvimento de Piaget

Principais conceitos	Definição
O esquema	<p>É considerado como sendo as estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente organizam o meio. Estas se modificam com o desenvolvimento mental e que se tornam cada vez mais refinadas, à medida que a criança se torna mais apta a generalizar os estímulos.</p> <p>Por este motivo, os esquemas cognitivos do adulto são derivados dos esquemas sensório-motores da criança e os processos responsáveis por essas mudanças nas estruturas cognitivas são a assimilação e a acomodação.</p>
A assimilação	<p>É o processo cognitivo de colocar (classificar) novos eventos em esquemas existentes. É a incorporação de elementos do meio externo (objecto, acontecimento, etc) a um esquema ou estrutura do sujeito.</p> <p>Em outras palavras, é o processo pelo qual o indivíduo cognitivamente capta o ambiente e o organiza possibilitando, assim, a ampliação de seus esquemas. Na assimilação o indivíduo usa as estruturas que já possui.</p>
A acomodação	<ul style="list-style-type: none"> • É a modificação de um esquema ou de uma estrutura em função das particularidades do objecto a ser assimilado. • A acomodação pode ser de duas formas, visto que se pode ter duas alternativas: • Criar um novo esquema no qual se possa encaixar o novo estímulo. • Mobilizar um já existente de modo que o estímulo possa ser incluído nele.
A adaptação	É o balanço entre a assimilação e acomodação.
A equilibração	É o processo da passagem de uma situação de menor equilíbrio para uma de maior equilíbrio. Uma fonte de desequilíbrio ocorre quando se espera que uma situação ocorra de determinada maneira e esta não acontece.

Estágios de desenvolvimento de Piaget

Em função dos conceitos básicos apresentados por Piaget, os quais constituem as funções básicas do desenvolvimento, é possível apresentar os estágios de desenvolvimento segundo o autor, nomeadamente:

- i. estágio sensório-motor
- ii. estágio-pré-operatório,
- iii. estágio de operações concretas; e
- iv. estágio das operações formais.

O estágio sensório-motor (0-2 anos), inicia com o nascimento do bebé. À nascença, o bebé possui apenas um conjunto de esquemas reflexos sensório-motores, com os quais interage com o meio.

Neste estágio, a partir de reflexos neurológicos básicos, o bebé começa a construir esquemas de acção para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela acção. O contacto com o meio é directo e imediato, sem representação ou pensamento. Por exemplo, o bebé pega o que está na sua mão; “mama” o que é posto na sua boca; “vê” o que está diante de si. Aprimorando esses esquemas, é capaz de ver um objecto, pegá-lo e levá-lo à boca.

Estas interacções levam às primeiras assimilações e acomodações, passando, quase imperceptivelmente, dos meros reflexos às primeiras acções intencionais; à formação de novos esquemas de acção, dando lugar a uma diferenciação progressiva entre o eu e o mundo.

No fim deste estágio, a assimilação e a acomodação sensório-motoras atingem um equilíbrio estável. Os conteúdos são ferramentas de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

O estágio pré-operatório (2 - 6/7 anos), também designado de “inteligência simbólica”, ocorre por volta dos dois anos, momento em que surge a capacidade de representação: a criança é capaz de antecipar a trajectória dos objectos em movimento; de evocar situações não directamente percebidas, através da imitação, do jogo e da linguagem.

Para resolver situações problemáticas, a criança deixa de recorrer sistematicamente à acção prática, porque se torna capaz de antecipar mentalmente os seus efeitos. As acções deixam de ser exclusivamente práticas e passam a ser também mentais, mas ainda não integradas em estruturas de inteligência coerentes.

Neste contexto, a criança “pré-operatória” volta a passar por um novo tipo de egocentrismo, agora já não ao nível da acção, mas ao nível do pensamento. Por egocentrismo do pensamento infantil, Piaget entende a indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o ponto de vista do outro; em outras palavras, a criança assume que outras pessoas vêem o mundo do mesmo ponto de vista como ela.

Uma outra tendência é que a criança pára a concentração nas experiências individuais e a concentração dos aspectos mais salientes dos objectos ou situações, o que leva a negligenciar outros. Caracteriza-se, principalmente, pela interiorização de esquemas de acção construídos no estágio anterior (sensório-motor). Assim, a criança deste estágio, geralmente apresenta as características abaixo:

- É egocêntrica, centrada em si mesma e não se consegue colocar, abstratamente, no lugar do outro.
- Não aceita a idéia do acaso e tudo deve ter uma explicação (é a fase dos “porquês”).
- Já pode agir por simulação, “como se”.
- Possui percepção global sem discriminar os detalhes.
- Deixa-se levar pela aparência sem relacionar os factos.

Uma demonstração da característica de uma criança deste estágio ocorre, por exemplo, quando se mostra a ela, duas bolinhas de massa iguais e dá-se a uma delas a forma de salsicha. A criança nega que a quantidade de massa continue igual, pois as formas são diferentes. Não relaciona as situações.

Um outro exemplo, tendo dois copos com água, com a mesma quantidade, mas sendo um mais comprido e o outro baixo/largo, ao solicitar-se a uma criança de 6 a 7 anos para identificar o copo com maior quantidade do líquido, ela tende a seleccionar o mais comprido, devido ao pensamento ainda irreversível.

Quer dizer, nesse agir da criança, há também uma rigidez de pensamento, em termos de estabelecimento de relações entre os factos. É a irreversibilidade do pensamento, ou seja, a criança ainda não possui a capacidade de pensar sobre algo e depois fazer o caminho inverso.

Por exemplo, se você disser a uma criança que o caminho da sua casa para a praia é de 5 km e, depois, perguntar, voltando pelo mesmo lugar, qual é a distância da praia para a casa dela, a criança poderá ficar confusa e responder 10 Km ou outra distância. Na escola, observa-se que ainda não são capazes de fazer as operações matemáticas de adição e subtracção com números. No final desse período, ocorre uma diminuição considerável do egocentrismo. O jogo simbólico vai-se transformando em jogo de regras e a socialização vai-se estruturando em torno da cooperação.

O estágio das **operações concretas (7-11/12 anos)**: neste estágio, a criança desenvolve estruturas cognitivas organizadas de forma estável, que lhe permitem um pensamento lógico face ao mundo que a rodeia. Assim, no estágio operatório concreto, o pensamento da criança deixa de ser egocêntrico, passando a ter capacidade de descentração e reversibilidade intelectuais cada vez mais generalizadas, que se manifestam, por exemplo, no que concerne ao exemplo anterior relacionado à identificação do copo com maior quantidade do líquido. Neste estágio, a criança deixa de fixar apenas o tamanho, mas sim, abstrai-se também para o volume como elemento de comparação, pois o pensamento já é reversível na observação das quantidades, líquidos, massa, peso, e volume.

Portanto, neste estágio a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrair dados da realidade. Não se limita a uma representação imediata, mas ainda depende do mundo concreto para chegar à abstração. E desenvolve a capacidade de representar uma acção no sentido inverso de uma anterior, anulando a transformação observada (reversibilidade).

Por exemplo, despeja-se a água de dois copos em outros, de formatos diferentes, para que a criança diga se as quantidades continuam iguais. A resposta é afirmativa, uma vez que a criança já diferencia aspectos e é capaz de “refazer” a acção.

No entanto, estas novas estruturas cognitivas só se aplicam a situações concretas. Na resolução de problemas abstractos, a criança volta a manifestar dificuldades semelhantes às do estágio anterior.

O estágio das operações formais (a partir dos 11/12 anos): neste estágio vão desenvolver-se estruturas cognitivas de natureza abstracta, que permitem não só pensar o real, mas também o possível, construir cenários hipotéticos de forma lógica e coerente, que constituem o raciocínio hipotético-dedutivo.

Com isso, a representação agora permite a abstração total. A criança não se limita mais a representação imediata nem somente às relações previamente existentes, mas é capaz de pensar em todas as relações possíveis logicamente, procurando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade.

Em outras palavras, as estruturas cognitivas da criança alcançam o seu nível mais elevado de desenvolvimento e tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas. Face a isso, por exemplo, pedem a uma criança para analisar um provérbio como “de grão em grão, a galinha enche o papo”, a criança trabalha com a lógica da ideia (metáfora) e não com a imagem de uma galinha comendo grãos.

Decorre daqui a capacidade auto-reflexiva, de pôr em causa o estado das coisas, quer ao nível pessoal, quer a níveis familiar e social, o qual caracteriza o pensamento do adolescente.

3.5.2 Teoria de desenvolvimento humano de Sigmund Freud

Freud acreditava que as pessoas nascem com impulsos biológicos que devem ser redireccionados para tornar possível a vida em sociedade. Ele dividiu a personalidade em três componentes hipotéticos: **id**, **ego** e **superego**.

Os recém-nascidos são governados pelo **id**, que opera sob o princípio do prazer – o impulso que procura a satisfação imediata das suas necessidades e desejos. Quando a gratificação é adiada, como acontece quando os bebés precisam de esperar para serem alimentados, eles começam a ver a si próprios como separados do mundo externo.

O **ego**, que representa a razão, desenvolve-se gradualmente durante o primeiro ano de vida e opera sob o princípio da realidade. O objectivo do **ego** é encontrar maneiras realistas de gratificar o **id**, que sejam aceitáveis para o superego, o qual se desenvolve por volta dos 5 ou 6 anos.

O **superego** incluía consciência e incorpora ao sistema de valores da criança “deveres” e “proibições” socialmente aprovados. O **superego** é altamente exigente; se os seus padrões não forem satisfeitos, a criança pode sentir-se culpada e ansiosa. O **ego** intermedeia os impulsos do **id** e as demandas do **superego**.

Para Freud, a personalidade forma-se através dos conflitos inconscientes da infância entre os impulsos inatos do **id** e as exigências da sociedade. Esses conflitos ocorrem numa sequência invariável de cinco fases de desenvolvimento psicosexual, baseadas na maturação. Em cada uma destas fases, etapas ou estágios de desenvolvimento corresponde a uma faixa etária e nela ocorrem eventos importantes e uma tipologia particular de fixações que caracterizam a respectiva etapa de desenvolvimento, conforme se ilustra no quadro que se segue.

Quadro 5: Características das etapas/estágios/fases de desenvolvimento na teoria de Freud

Etapa		Eventos importantes	Fixações
Fase Oral	Nascimento – 18 Meses	Energia libidinal está focada na boca. As actividades como comer, beber, e chupar são importantes.	Fixação oral. Os adultos que são oralmente fixados podem comer, fumar ou beber para lidar com a ansiedade.
Fase Anal	18 Meses – 3 anos	Energia libidinal está focada no ânus. A aprendizagem no uso do toalhete é um evento central nesta fase.	Fixação anal. Os adultos fixados analmente podem tornar-se obsessivos ou compulsivos, ou podem tornar-se confusos e destrutivos.
Fase fálica	3 Anos – 5 anos	Energia libidinal está focada nos órgãos genitais. O complexo de Édipo e a inveja do pênis ocorrem nesta fase.	Fixação fálica. Os adultos fixados nesta fase podem tornar-se excessivamente agressivos, ou excessivamente passivos; outros podem tornar-se extremamente sedutores.
Período latente	6 anos – Pré-adolescentes	Um período de relativa calma, quando energias libidinais ficam menos activas. O ego e o superego emergem.	Geralmente não há fixações ligadas ao período de latência, uma vez que é um tempo de relativamente pouco desenvolvimento psicosssexual.
O Estágio Genital	Adolescentes – idade adulta	Se as fases anteriores foram bem sucedidas, as energias libidinais devem manter o foco sobre os órgãos genitais. Mutuamente, relacionamentos satisfatórios são centrais para esta fase.	Freud sugeriu que a fixação genital era realmente o que as pessoas deveriam estar se esforçando para conseguir. Tornando-se fixada nesta fase, a pessoa está pronta para relacionamentos duradouros e estabelecer fortes ligações com pessoas ao seu redor.

3.5.3 Teoria de desenvolvimento de Erik Erikson

A teoria de desenvolvimento de Erik Erikson considera o ser humano como um ser social, um ser que vive em grupo e sofre a pressão e a influência deste. Por isso, a sua teoria é designada psicossocial. O autor considera o ciclo vital como um contínuo, onde cada fase influencia a seguinte.

Características do desenvolvimento na teoria de Erikson

O foco fundamental de desenvolvimento são as relações sociais;

- ◆ As propostas dos estágios psicossociais envolvem outras partes do ciclo vital, além da infância, ampliando a proposta de Freud. Não existe uma negação da importância dos estágios infantis (afinal, neles se dá todo um desenvolvimento psicológico e motor), mas Erikson observa que o que construímos na infância em termos de personalidade não é totalmente fixo e pode ser parcialmente modificado por experiências posteriores;
- ◆ A cada etapa, o indivíduo cresce a partir das exigências internas do seu ego, mas também das exigências do meio em que vive, sendo, portanto, essencial a análise da cultura e da sociedade em que vive o sujeito em questão;
- ◆ Em cada estágio o ego passa por uma crise (que dá nome a esse estágio). Esta crise de ter um desfecho positivo (ritualização) ou negativo (ritualismo).
- ◆ Da solução positiva da crise surge um ego mais rico e forte; da solução negativa resulta um ego mais fragilizado.

Estágios de desenvolvimento de Erickson

A cada crise, a personalidade vai-se reestruturando e se reformulando, de acordo com as experiências vividas, enquanto o ego vai-se adaptando aos seus sucessos.

Assim, Erikson apresenta oito estágios fundamentais:

- ◆ Confiança vs desconfiança [0 – 1 anos];
- ◆ Autonomia vs vergonha e dúvida [2-3 anos];
- ◆ Iniciativa vs culpa [3-5 anos];

- ◆ Esforço vs inferioridade [5-11 anos],
- ◆ Clarificação de identidade vs confusão de papéis [11-20 anos];
- ◆ Intimidade vs isolamento [20-35 anos];
- ◆ Produtividade adulta vs estagnação [35-65 anos] e
- ◆ Integridade vs desespero [65 - + anos].

Em cada uma destas fases também **se desenvolve uma virtude particular**, que se indica na descrição que se segue sobre cada uma das fases de desenvolvimento de acordo com Erikson.

O primeiro estágio designa-se a **confiança x desconfiança**. Esta seria a fase da infância inicial, correspondendo ao estágio oral freudiano. A atenção do bebé se volta à pessoa que provê o seu conforto, que satisfaz as suas ansiedades e necessidades, num espaço de tempo suportável: a mãe. A mãe lhe dá garantias de que não está abandonado à própria sorte, no mundo.

Assim, se estabelece a primeira relação social do bebé. É justamente sentindo a falta da mãe que a criança começa a lidar com algo que Erikson chama de força básica (cada fase tem a sua força característica). Virtude: Esperança.

O segundo estágio é a **autonomia x vergonha e dúvida**, que corresponde ao estágio anal freudiano. A criança já tem algum controle de seus movimentos musculares. Então direcciona a sua energia às experiências ligadas à actividade exploratória e à conquista da autonomia. Porém, logo, a criança começa a compreender que não pode usar sua a energia exploratória à vontade, que tem que respeitar certas regras sociais e incorporá-las ao seu ser, fazendo assim uma equação entre a manutenção muscular, conservação e o controle. Virtude: vontade.

A aceitação deste controle social pela criança tem implicações na aprendizagem ou no início desta no que se espera da criança, quais são os seus privilégios, obrigações e limitações. Desta aprendizagem, surge também a capacidade e as atitudes judiciosas, ou seja, surge o poder de julgamento na criança, já que ela está aprendendo as regras.

O terceiro estágio é a **iniciativa x culpa**. É este estágio que corresponde à fase fálica freudiana, em que a criança já tem a confiança ganha, com o contacto inicial com

a mãe; e a autonomia, com a expansão motora e o controle. Agora cabe associar à autonomia à confiança e à iniciativa pela expansão intelectual. Virtude: Proposito.

A combinação **confiança-autonomia** dá à criança um sentimento de determinação, alavanca para a iniciativa. Com a alfabetização e a ampliação do seu círculo de contactos, a criança adquire o crescimento intelectual necessário para apurar a sua capacidade de planificação e realização: Virtude: Habilidade.

O quarto estágio -**esforço x inferioridade** – as crianças desenvolvem um interesse pela aprendizagem que pode ser preenchida pelo ensino escolar ou alguns tipos informais de ensino. Elas também aprendem a trabalhar com ferramentas. Se tiverem sucesso nestas tarefas, desenvolvem uma sensação de diligência, enquanto o insucesso resulta em sentimentos de inferioridade. O sucesso do desenvolvimento da personalidade requer que as crianças sejam capazes de experimentar o sucesso na realização de tarefas, que ajuda na solicitação do seu sentido de competência e diligência.

O quinto estágio é o da **clarificação de identidade x confusão** de papéis. Nesta fase, Erikson desenvolveu mais trabalhos, tendo dedicado um livro inteiro à questão da chamada crise de identidade.

Nos seus estudos, ressalta que o adolescente precisa de segurança perante todas as transformações – físicas e psicológicas – do período. A criança encontra essa segurança na forma da sua identidade, que foi construída pelo seu ego, em todos os estágios anteriores.

Esse sentimento de identidade expressa-se nas seguintes questões, presentes para o adolescente: Sou diferente dos meus pais? O que sou? O que quero ser? Respondendo a essas questões, o adolescente pretende encaixar-se em algum papel na sociedade. Daí, vem a questão da escolha vocacional dos grupos que frequenta, das suas metas para o futuro, da escolha do par. Virtude: Fidelidade.

O sexto estágio é a **intimidade x isolamento**. Ao estabelecer uma identidade definitiva e bem fortalecida, o indivíduo estará pronto para uní-la à identidade de outra pessoa, sem se sentir ameaçado. Esta união caracteriza esta fase. Existe agora a possibilidade de associação com intimidade, parceria e colaboração. Pode-se, agora, falar na associação de um ego ao outro. Para que essa associação seja positiva, é preciso que a pessoa tenha construído, ao longo dos ciclos anteriores, um ego forte e autónomo, o suficiente para aceitar o convívio com outro ego, sem se sentir anulado ou ameaçado.

Quando isso não acontece, ou seja, o ego não é suficientemente seguro, a pessoa irá preferir o isolamento à união, pois terá medo de compromissos, numa atitude de “preservar” o seu ego frágil. Virtude: Amor.

O sétimo estágio é a **produtividade adulta x estagnação**. As principais características deste estágio são a produtividade, a criatividade, a procriação e educação das crianças, tal como a preocupação com necessidades pessoais e, portanto, o interesse limitado pela próxima geração. Um sujeito assim pode ser descrito como tendo estagnado. Virtude: Cuidado.

Oitavo e último estágio é a **integridade x desespero**. A integridade significa levar uma vida significativa e ser confiante e guiado pela sabedoria. Os sujeitos podem olhar para a sua vida passada e para os estágios que atravessaram e reflectirem sobre as suas próprias conquistas. Isto pode levá-los à conclusão de que valeu a pena viver as próprias conquistas. Um sujeito que alcançou a integridade é caracterizado pela sabedoria, o que simplesmente significa que o sujeito é conhecedor e capaz de alcançar julgamentos maduros e confiáveis. Um sujeito neste estágio final, provavelmente, reflectirá positivamente sobre as seguintes conquistas: o seu trabalho, o casamento, a família e as boas relações, que usufruiu com os outros. Virtude: Sabedoria.

De uma forma sumária, apresentam-se os comportamentos associados a um desenvolvimento mais ou menos saudável, durante os primeiros cinco estágios psicossociais de Erikson, no quadro a baixo.

Quadro 6: Comportamentos associados a um desenvolvimento mais ou menos saudável durante os primeiros cinco estágios psicossociais de Erikson

Sinais exteriores de crescimento saudável	Sinais exteriores de crescimento menos saudável
<p>I-Expressão de confiança</p> <p>Investe nas relações; Atitude aberta e confiante; Deixa a mãe afastar-se; Aceita bem o toque; Bom contacto ocular; Partilha o <i>self</i> e os bens.</p>	<p>I-Expressão de desconfiança</p> <p>Evita relações interpessoais; Desconfiado, fechado, reservado; Pouco à vontade em deixar a mãe afastar-se; Solitário e infeliz; Contacto ocular pobre; Não partilha o <i>self</i> e os bens.</p>
<p>II-Expressões de autonomia</p> <p>Independente; Não facilmente direccionado; Resiste a ser dominado; Capaz de se pôr em pé; Trabalha bem sozinho ou com outros; Assertivo, quando necessário</p>	<p>II-Expressões de vergonha e dúvida</p> <p>Protelação frequente; Tem problemas em trabalhar sozinho; Precisa de estrutura e direcções; É facilmente influenciável; Fica embaraçado, quando elogiado.</p>
<p>III-Expressões de iniciativa</p> <p>É um auto-didacta; Aceita desafios; Assume papéis de liderança; Estabelece objectivos e tenta alcançá-los. Movimenta-se corporalmente de modo fácil e livre.</p>	<p>III-Expressões de culpa</p> <p>É facilmente depressível. Deixa-se ir abaixo; Postura abatida; Contacto ocular pobre; baixos níveis de energia.</p>
<p>IV-Expressões de diligência</p> <p>Pensa no funcionamento das coisas; Acaba o que começou. Gosta de “projectos”. Gosta de aprender; Gosta de experimentar.</p>	<p>IV-Expressões de inferioridade</p> <p>Tímido, de algum modo reservado; Protelação frequente; Um observador, não um produtor; Questiona a própria capacidade.</p>
<p>V Expressões de identidade</p> <p>Certeza sobre a identidade do papel sexual. Não é demasiado susceptível à pressão dos pares; Planos para o futuro; Desafia a autoridade dos adultos; Tende a auto aceitar-se.</p>	<p>V Expressões de confusão de identidade</p> <p>Dúvidas sobre o papel sexual; Falta de auto-confiança (inseguro); Abertamente hostil para a autoridade ou abertamente obediente; Tende a ser auto-rejeitante.</p>

Fonte: Hamacheck (1990) citada por Mwamwenda (2006,.p. 287)

3.5.4 Teoria de desenvolvimento humano de Lev Vygotsky

Foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa, ao insistir que as funções psicológicas são um produto de actividade cerebral. Conseguiu explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos dentro da história.

Vygotsky enfatiza o papel dos processos históricos sociais e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo.

Princípios da teoria de Vygotsky

Vygotsky contribui significativamente com as teorias de desenvolvimento humano e da aprendizagem ao falar da aquisição da aprendizagem pela interacção do sujeito com o meio: a criança aprende pela interacção com o meio sócio-cultural.

A sua principal contribuição ocorre por meio do conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal**, que é definida pelo autor como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A zona de desenvolvimento proximal representa aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que ainda se encontram em estágio embrionário, mas que amadurecerão com o tempo. (Vygotsky, 1984 - A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes). Para compreender a teoria de Vygotsky é importante entender que:

- a) *O nível de desenvolvimento real representa o que a criança é capaz de fazer ou aprender **sem precisar de ajuda de um professor**, de um outro adulto ou de companheiros da sala de aulas, por exemplo.*
- b) *O nível de desenvolvimento potencial constitui a capacidade do aluno de desempenhar tarefas **com a ajuda do professor**, outros adultos ou de companheiros da turma com mais conhecimentos sobre aquele conteúdo.*

A educação escolar vai actuar na zona de desenvolvimento proximal entre os dois níveis: o potencial e o real. O papel do professor é de mediar e facilitar a aprendizagem, partindo do contexto sociocultural do aluno e facilitando a mediação entre os níveis da zona de desenvolvimento proximal, por meio de orientações e actividades pedagógicas e lúdicas diversificadas e que respeitam o nível de desenvolvimento de cada aluno. Nesse contexto, o uso de jogos, dramatizações e brincadeiras podem ser ferramentas pedagógicas de grande suporte para a prática do professor.

- ◆ O desenvolvimento não pode ser separado do contexto social;

- ◆ A cultura afecta a forma como pensamos e o que pensamos;
- ◆ A aprendizagem depende da experiência e interacção social entre sujeitos (mediação entre quem ensina e quem aprende).

O papel da linguagem no desenvolvimento da criança é importante.

A linguagem, segundo Vygotsky, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo. As crianças são capazes de contribuir para o conceito muito rapidamente. O pensamento e a linguagem assemelham-se em conceitos úteis que ajudam o pensamento. A linguagem é a principal via de transmissão da cultura e o vínculo principal do pensamento e a auto-regulamentação voluntária. A sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interacção do sujeito com o meio.

Para o teórico, o sujeito é interactivo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Para Vygotsky, o desenvolvimento psicológico e mental depende da aprendizagem, na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social, principalmente, aquela planificada no meio escolar.

Não se pode pensar que a criança vai-se desenvolver com o tempo, pois esta não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens, mediante as experiências a que for exposta.

A aprendizagem na criança, para Vygotsky, podia ocorrer através do jogo, da brincadeira, da instrução formal ou do trabalho entre uma criança mais experiente e outra menos experiente.

Os exemplos abaixo ajudam a explicar melhor o conceito de zona proximal no contexto da educação:

Exemplo de zona de desenvolvimento proximal na educação:

Um aluno é capaz de escrever um pequeno texto em língua portuguesa com um professor ou com a mãe, mas fica frustrado quando precisa realizar a mesma tarefa sozinho. O professor vai actuar na zona proximal dessa situação de aprendizagem ao orientar o aluno a usar ferramentas e estratégias diversas, fazendo perguntas sobre as razões de o aluno estar a usar cada ferramenta ou estratégia para escrever o texto. Nesse processo, o aluno é capaz de fortalecer o conhecimento e, eventualmente, escrever um texto de forma independente, sem precisar de ajuda do professor para desempenhar a mesma actividade.

Exemplo de zona de desenvolvimento proximal na sala de aula e na educação:

Um formando é capaz de entender a Psicologia actual que está sendo estudada apenas quando ela é debatida em sala de aulas no IFP, mas encontra dificuldades para

entender textos similares da área por conta própria. O formador trabalha com o formando para ajudá-lo como aprender melhor o conteúdo da Psicologia e a identificar as melhores estratégias de leitura e de interpretação para aprender sozinho textos desta área de conhecimento.

Quadro 7: Resumo sobre as principais características de desenvolvimentos típicos em oito períodos do desenvolvimento humano, de acordo com D. Papalia e R. Feldman (2013)

Faixa etária	Desenvolvimento físico	Desenvolvimento cognitivo	Desenvolvimento psicossocial
Período Pré-natal (da concepção ao nascimento)	<p>Ocorre a concepção por fertilização; normal ou por outros meios.</p> <p>Desde o começo, a dotação genética interage com as influências ambientais.</p> <p>Formam-se as estruturas e os órgãos corporais básicos: inicia-se o surto de crescimento do cérebro.</p> <p>O crescimento físico é o mais acelerado do ciclo de vida.</p> <p>É grande a vulnerabilidade às influências ambientais.</p>	<p>Desenvolvem-se as capacidades de aprender e lembrar, bem como as de responder aos estímulos sensoriais.</p>	<p>O feto responde à voz da mãe e desenvolve preferência por ela.</p>
Primeira Infância (do nascimento aos 3 anos)	<p>O cérebro aumenta em complexidade e é altamente sensível à influência ambiental.</p> <p>O crescimento físico e o desenvolvimento das habilidades motoras são rápidos.</p>	<p>As capacidades de aprender e lembrar estão presentes, mesmo nas primeiras semanas.</p> <p>O uso de símbolos e a capacidade de resolver problemas se desenvolvem por volta do final do segundo ano de vida.</p> <p>A compreensão e o uso da linguagem desenvolvem-se rapidamente.</p>	<p>Formam-se os vínculos afectivos com os pais e com outras pessoas.</p> <p>A autoconsciência desenvolve-se.</p> <p>Ocorre a passagem da dependência para a autonomia.</p> <p>Aumenta o interesse por outras crianças.</p>

<p>Segunda Infância (3 a 6 anos)</p>	<p>O crescimento é constante; a aparência torna-se mais esguia e as proporções mais parecidas com as de um adulto.</p> <p>O apetite diminui e são comuns os distúrbios do sono.</p> <p>Surge a preferência pelo uso de uma das mãos; aprimoram-se as habilidades motoras finas e gerais e aumenta a força física.</p>	<p>O pensamento é um tanto egocêntrico, mas aumenta a compreensão do ponto de vista dos outros.</p> <p>A imaturidade cognitiva resulta em algumas ideias ilógicas sobre o mundo.</p> <p>Aprimoram-se a memória e a linguagem.</p> <p>A inteligência torna-se mais previsível.</p> <p>É comum a experiência da pré-escola; mais ainda a do jardim de infância.</p>	<p>O autoconceito e a compreensão das emoções tornam-se mais complexos; a autoestima é global.</p> <p>Aumentam a independência, a iniciativa e o auto-controle.</p> <p>Desenvolve-se a identidade de gênero.</p> <p>O brincar torna-se mais imaginativo, mais elaborado e, geralmente, mais social.</p> <p>O altruísmo, a agressão e o temor são comuns.</p> <p>A família ainda é o foco da vida social, mas outras crianças tornam-se mais importantes.</p>
<p>Terceira Infância (6 a 11 anos)</p>	<p>O crescimento torna-se mais lento.</p> <p>A força física e as habilidades atléticas aumentam.</p> <p>São comuns as doenças respiratórias, mas de um modo geral a saúde é melhor do que em qualquer outra fase do ciclo de vida.</p>	<p>Diminui o egocentrismo. As crianças começam a pensar com lógica, porém concretamente.</p> <p>As habilidades de memória e linguagem aumentam.</p> <p>Os ganhos cognitivos permitem à criança beneficiar-se da instrução formal na escola.</p> <p>Algumas crianças demonstram necessidades educacionais e talentos especiais.</p>	<p>O autoconceito torna-se mais complexo, afetando a autoestima.</p> <p>A correção reflete um deslocamento gradual no controle dos pais para a criança.</p> <p>Os colegas assumem importância fundamental.</p>

<p>Adolescência (11 a aprox. 20 anos)</p>	<p>O crescimento físico e outras mudanças são rápidos e profundos.</p> <p>Ocorre a maturidade reprodutiva.</p> <p>Os principais riscos para a saúde emergem de questões comportamentais, tais como transtornos da alimentação e abuso de drogas.</p>	<p>Desenvolvem-se a capacidade de pensar, em termos abstratos; e a de usar o raciocínio científico.</p> <p>O pensamento imaturo persiste em algumas atitudes e comportamentos.</p> <p>A educação concentra-se na preparação para a faculdade ou para a profissão.</p>	<p>A busca pela identidade, incluindo a identidade sexual, torna-se central.</p> <p>O relacionamento com os pais geralmente é bom.</p> <p>Os amigos podem exercer influência positiva ou negativa.</p>
<p>Início da Vida Adulta (20 a 40 anos)</p>	<p>A condição física atinge o auge, depois declina ligeiramente.</p> <p>As opções de estilo de vida influenciam a saúde.</p>	<p>O pensamento e os julgamentos morais tornam-se mais complexos.</p> <p>São feitas as escolhas educacionais e vocacionais, às vezes, após um período exploratório.</p>	<p>Os traços e estilos de personalidade tornam-se relativamente estáveis, mas as mudanças na personalidade podem ser influenciadas pelas fases e acontecimentos da vida.</p> <p>São tomadas decisões sobre relacionamentos íntimos e estilos de vida pessoais, mas podem não ser duradouros.</p> <p>A maioria das pessoas casa-se e tem filhos.</p>

<p>Vida Adulta Intermediária (40 a 65 anos)</p>	<p>Pode ocorrer uma lenta deterioração das habilidades sensoriais, da saúde, do vigor e da força física, mas são grandes as diferenças individuais.</p> <p>As mulheres entram na menopausa.</p>	<p>As capacidades mentais atingem o auge.</p> <p>A especialização e as habilidades relativas à solução de problemas práticos são acentuadas.</p> <p>A produção criativa pode declinar, mas melhora em qualidade.</p> <p>Para alguns, o sucesso na carreira e o sucesso financeiro atingem seu máximo.</p> <p>Para outros, poderá ocorrer esgotamento ou mudança de carreira.</p>	<p>O senso de identidade continua a desenvolver-se.</p> <p>Pode ocorrer uma transição para a meia-idade.</p> <p>A dupla responsabilidade pelo cuidado dos filhos e dos pais idosos pode causar estresse.</p> <p>A saída dos filhos deixa o ninho vazio.</p>
<p>Vida Adulta Tardia (65 anos em diante)</p>	<p>A maioria das pessoas é saudável e activa, embora geralmente haja um declínio da saúde e das capacidades físicas.</p> <p>O tempo de reacção mais lento afecta alguns aspectos funcionais.</p>	<p>A maioria das pessoas está mentalmente alerta.</p> <p>Embora inteligência e memória possam deteriorar-se em algumas áreas, a maioria das pessoas encontra meios de compensação.</p>	<p>A aposentadoria pode oferecer novas opções para o aproveitamento do tempo.</p> <p>As pessoas desenvolvem estratégias mais flexíveis para enfrentar perdas pessoais e a morte iminente.</p> <p>O relacionamento com a família e com amigos íntimos pode proporcionar um importante apoio.</p>
			<p>A busca de significado para a vida assume uma importância fundamental.</p>



Reflexão final 11

Sumarize as características do desenvolvimento psicológico de crianças em idade escolar para o ensino primário (+- 6 a 12 anos), tendo em conta a idade de ingresso na primeira classe e a de conclusão deste nível de escolaridade.

	Piaget	Freud	Erikson
Características do desenvolvimento psicológico da criança em idade escolar para o ensino primário (+- 6 a +-11 anos)			

3.6 Teorias de Aprendizagem Humana

3.6.1 Características, tipos e formas de aprendizagem



Reflexão Inicial 12

No seu dia-a-dia, desde a sua infância até aos dias de hoje, terá aprendido junto de amigos, familiares, professores, etc., algo que lhe marcou de diferentes formas. Preencha o seguinte quadro e, depois, partilhe-o com o seu colega:

O que aprendeu?	Com quem aprendeu?	Em que situações/ circunstâncias teve essa aprendizagem?

Depois de partilhar a sua experiência com os seus colegas, supomos que tenha percebido que o ser humano aprende em várias situações e de diversas formas no seu dia-a-dia. Para isso, basta lembrar, por exemplo, que você aprendeu a falar, a lavar os dentes, a caminhar, a manejar e a conservar os brinquedos; a lavar as mãos antes e depois das refeições, etc. São várias as aprendizagens que cada um tem oportunidade de ter ao longo da vida. E estas aprendizagens, de certeza, ocorrem graças à intervenção do esforço individual, mas também como efeito do ambiente em que se cresce e, especialmente, de outros indivíduos com que se partilham experiências da vida. Cada um destes indivíduos contribui na aprendizagem de outros indivíduos em diferentes situações e/ou circunstâncias.

Eis porque as teorias de aprendizagem tentam explicar como o ser humano adquire, retém e recorda conhecimentos. Estas teorias ajudam o educador a seleccionar estratégias, métodos, técnicas e materiais adequados para promover a aprendizagem do educando. O aluno aprende mais com professores que gostam de aprender, de ler e de escrever!

Enquanto cada perspectiva teórica ajuda na planificação do processo de ensino-aprendizagem, é preciso considerar o contexto em que o processo decorre, os objectivos de aprendizagem, e os próprios alunos. Como o contexto de aprendizagem é dinâmico, deve-se combinar várias teorias de aprendizagem, para garantir um processo de aprendizagem integral.

No geral, a aprendizagem apresenta cinco (5) características, cuja descrição consta na tabela seguinte:

Quadro 8: Características da aprendizagem

Características de aprendizagem	Descrição da característica
Carácter dinâmico	<p>A aprendizagem não é um processo de absorção passiva, pois a sua característica mais importante é a actividade daquele que aprende. Portanto, a aprendizagem só se faz através da actividade do aluno.</p> <p>É evidente que não se trata apenas de actividade externa, física, mas, também, de actividade interna, mental e emocional, porque ela é um processo que envolve a participação total e global do indivíduo, nos seus aspectos físicos, intelectuais, emocionais e sociais.</p>
Carácter contínuo	<p>Desde o início da vida, a aprendizagem acha-se presente. Ao sugar o seio materno, a criança enfrenta o primeiro problema de aprendizagem: terá que coordenar movimentos de sucção, deglutição e respiração, as horas de sono, as de alimentação.</p> <p>Na idade escolar, na adolescência, na idade adulta e, até, na idade mais avançada, a aprendizagem está sempre presente.</p>
Carácter global ou «compósito»	<p>Qualquer comportamento humano é global ou «compósito», pois inclui sempre aspectos motores, emocionais e ideativos ou mentais.</p> <p>A mudança de comportamento exige a participação total e global do indivíduo, para que todos os aspectos constitutivos da sua personalidade entrem em actividade no acto de aprender, afim de que seja restabelecido o equilíbrio vital, rompido pelo aparecimento de uma situação problemática.</p>
Carácter gradativo	<p>A aprendizagem é um processo que se realiza através de operações crescentemente complexas, porque, cada nova situação envolve maior número de elementos.</p> <p>Cada nova aprendizagem acresce novos elementos à experiência anterior.</p>

Carácter acumulativo	<p>Com um sentido de progressiva adaptação e ajustamento social - analisando-se o acto de aprender, verifica-se que, além da maturação, a aprendizagem resulta da actividade anterior, ou seja, da experiência individual - ninguém aprende senão por si e em si mesmo, pela auto-modificação.</p> <p>Desta maneira, a aprendizagem constitui um processo cumulativo, em que a experiência actual aproveita-se das experiências anteriores.</p>
----------------------	---

Quanto aos tipos de aprendizagem, reconhece-se que ela se subdivide em três tipos fundamentais.

Quadro 9: Tipos de aprendizagem

Tipo de aprendizagem	Descrição
Aprendizagem cognitiva	<ul style="list-style-type: none"> • A aprendizagem não é um processo de absorção passiva. É o processo pelo qual o indivíduo, em interacção com o meio, adquire novas informações e conhecimentos da vida. • Tem a ver com conhecimentos, factos, teorias e princípios.
Aprendizagem psicomotora	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste na aprendizagem do saber fazer, através de desenvolvimento de habilidades motoras; a criança aprende a fazer a partir do treinamento do hábito.
Aprendizagem afectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Consiste na aprendizagem do saber ser, através das boas maneiras, comportamento, atitudes e valores. • Desenvolve a capacidade de se envolver sentimentalmente com os fenómenos culturais e ambientais, isto é, desenvolvimento dos sentimentos, emoções, etc.

Uma aprendizagem efectiva pressupõe o desenvolvimento dos três tipos de aprendizagem, isto é, não basta o indivíduo desenvolver o tipo de aprendizagem cognitiva sem que a concilie com os restantes tipos. Ex.: Para a prevenção do HIV/ SIDA não é suficiente que se tenha informações sobre como se proteger, mas é igualmente fundamental desenvolver atitudes positivas em relação às formas e aos procedimentos do uso do preservativo.

Finalmente, quando nos referimos às formas de aprendizagem, nota-se que existem dois grupos principais de formas de aprendizagem (mecânica e significativa), sendo que cada uma destas tem as suas variantes.

Quadro 10: Formas de aprendizagem

Formas de aprendizagem	Caracterização e variantes	
Aprendizagem por recepção	<p>É um processo pelo qual o conhecimento é adquirido de forma passiva. O professor é o centro da aprendizagem. Na aprendizagem por recepção (ou aprendizagem receptiva), a nova informação é armazenada de forma arbitrária pelo aluno. A aprendizagem por recepção não é totalmente inútil na aprendizagem humana, pois é sempre necessária para a fixação inicial dos conteúdos, tais como, conceitos, fórmulas, símbolos e signos, de modo a permitir a integração de outros conteúdos.</p>	
	<p>Variante 1: Aprendizagem por recepção mecânica ou memorizada</p>	<p>É aquela em que o professor apresenta a matéria, de tal forma que o aluno apenas a tem de memorizar. O aluno tende a reproduzir fielmente as explicações do professor, sem usar as suas experiências e criatividade. Embora seja passiva, a aprendizagem por recepção é importante para a interiorização dos conteúdos, tais como, fórmulas, sinais, leis, um poema, um teorema geométrico.</p>
	<p>Variante 2: Aprendizagem por recepção significativa ou compreendida</p>	<p>É aquela em que o professor organiza a matéria a ensinar de forma lógica e, ao apresentá-la ao aluno, esta relaciona-a com os conhecimentos que este já possui, de tal modo que ele possa perceber o que está a aprender.</p>
Aprendizagem por descoberta	<p>Variante 1: Aprendizagem por descoberta mecânica ou memorizada</p>	<p>Nesta forma de aprendizagem, apesar de chegar por si próprio à descoberta da solução de um problema, o aluno depois apenas memoriza de um modo mecânico, sem a integrar na estrutura cognitiva que já possui.</p> <p>Estando a criança envolvida no processo de descoberta da sua própria aprendizagem, o professor tem a tarefa de motivar, facilitar e mediar tal processo, considerando o contexto social e cultural no qual a aprendizagem ocorre.</p>
	<p>Variante 2: Aprendizagem por descoberta significativa ou compreendida</p>	<p>Nesta forma de aprendizagem, o aluno “descobre” o conhecimento por si próprio, chega à solução de um problema que se lhe põe ou a qualquer outro resultado e relaciona o conhecimento que acaba de adquirir com as experiências que já possui.</p>

Na orientação do processo de construção do conhecimento pela criança, todas as formas de aprendizagem anteriormente discutidas são válidas. Isto deve-se ao facto de cada criança ter maneiras, momentos e ritmos próprios de aprender. Cada uma capta, processa, interpreta, percebe e reage à sua maneira às informações que recebe do meio sócio - cultural.

Na sala de aulas, cabe ao professor saber humanizar a aprendizagem da criança, atendendo de maneira personalizada às suas motivações, interesses e necessidades de crescimento e a auto-realização, dentro do seu contexto de vida.

A distinção entre a aprendizagem significativa e mecânica não pode ser vista como sendo de oposição, mas sim a de complementaridade. Mais ainda, cada professor deve querer que, mesmo partindo de uma aprendizagem receptiva/ mecânica, os alunos possam atingir a aprendizagem significativa.

Essa distinção estabelece, ou não, por parte do aluno, relações substanciais entre os conceitos que estão presentes na sua estrutura cognitiva e o novo conteúdo que é preciso aprender. Quanto mais se relaciona o novo conteúdo de maneira substancial e não arbitrária com algum aspecto da estrutura cognitiva prévia, que lhe for relevante, mais próximo se está da aprendizagem significativa. Quanto menos se estabelece esse tipo de relação, mais próximo se está da aprendizagem mecânica ou repetitiva.



Resumo do tema

O conhecimento pelo professor das características, tipos e formas de aprendizagem constitui uma ferramenta fundamental, para compreender como ocorre a aprendizagem, bem como a forma da aplicação de um conjunto de procedimentos que permitam levar o aluno a desenvolver a sua aprendizagem. A aprendizagem por descoberta é a forma de aprendizagem mais desejável e cabe ao professor saber combinar, em situações específicas de aprendizagem, as outras formas de aprendizagem para o aluno aprender. Actualmente, defende-se a perspectiva de que o aluno não só deve aprender, mas também deve aprender a aprender, isto é, desenvolver mecanismos para auto-estudo, prestando-se sempre atenção para que na aprendizagem se integrem os diferentes tipos de aprendizagem (cognitiva, psicomotora e afectiva), pois somente dessa forma se atinge a integralidade da personalidade do aluno.



Reflexão final 12

1. Como professor, apostaria para os seus alunos uma aprendizagem mais mecânica ou significativa? Porquê?
2. Discuta a sua reflexão em 1) com outros colegas da turma usando a técnica “tomar uma posição”.

3.6.2 Classificação das teorias da aprendizagem



Reflexão Inicial 13

1. Faça uma breve pesquisa bibliográfica sobre as teorias de aprendizagem.
2. Comunique os resultados da sua pesquisa aos seus colegas da turma, usando a técnica “Caminhada na galeria”.

Embora existam diferentes abordagens em relação ao processo de aprendizagem, convém agrupá-las em 3 grandes linhas e que, deste modo, constituem as três abordagens teóricas principais sobre a aprendizagem:

A. Teoria comportamentalista

A ideia principal do comportamentalismo é de reduzir a Psicologia à investigação de comportamentos observáveis. Embora os processos internos (como processos cognitivos, motivação, emoção) não sejam negados, eles não são considerados, como não é possível observá-los, nem medi-los. O mundo interno do ser humano é, portanto, visto como uma “caixa negra”.

Teorias comportamentalistas pressupõem que as mudanças no comportamento são causadas por eventos (estímulos), que provocam uma certa reacção ou um certo resultado (consequência).

De acordo com os modelos comportamentalistas, a aprendizagem estabelece-se entre a manifestação do comportamento e a recompensa resultante dele.

Um comportamento socialmente desejado tende a ser estimulado ou reforçado positivamente (reforço ou estímulo positivo), para que seja repetido sempre que for necessário, em condições apropriadas.

Um exemplo da aplicação do reforço positivo é quando o professor elogia o seu aluno por ter feito os deveres de casa (TPC). Dada a gratificação do incentivo social recebido, é muito provável que nas aulas seguintes a criança apresente sempre, ao professor, o TPC realizado e de forma correcta.

O comportamento pode também ser reforçado negativamente (reforço ou estímulo negativo), para que ocorra conforme o desejado. Basta para isso retirar o estímulo que impede que tal comportamento seja apresentado satisfatoriamente.

Qualquer factor que impede que o aluno aprenda o esperado é um estímulo negativo. Quando retirado, a aprendizagem volta a ocorrer normalmente e, talvez, melhor.

O afecto do professor, a boa definição dos objectivos de ensino, a correcta selecção dos conteúdos de ensino e muitas outras situações de sala de aula bem elaboradas, constituem reforços positivos para o comportamento de aprender.

No contexto de metodologias de ensino-aprendizagem, o comportamentalismo é representado pela aprendizagem mecânica de informações, através da repetição de tarefas prescritas, até que o aluno consiga resolvê-las de forma correcta. O elogio pelo professor ou o próprio sucesso da aprendizagem constituem o estímulo para reforçar as informações decoradas.

Para assegurar o reforço da aprendizagem através do sucesso, os conteúdos da aprendizagem devem ser preparados de forma que permitam ao aluno a experiência de sucesso.

Skinner descreve as seguintes regras para atingir este objectivo:

- ◆ O aluno deve conhecer os objectivos da aprendizagem.
- ◆ Os passos de aprendizagem devem conduzir, de forma lógica, aos objectivos.

O ensino baseado no comportamentalismo não prepara os alunos para a resolução de problemas ou para o pensamento criativo. O papel do aluno limita-se ao recordar factos básicos, dar respostas mecânicas e realizar tarefas.

B. Teoria cognitiva

A teoria de aprendizagem cognitiva baseia-se nos processos cognitivos que determinam o comportamento observável, pressupondo que seres humanos processam a informação que recebem, ao invés de meramente responder a um estímulo. Isso significa que o aluno tem um papel activo no processo de aprendizagem, tentando entender e relacionar a informação recebida aos conhecimentos que já possui.

A aprendizagem é vista como mudança de conhecimentos e não apenas uma mudança no comportamento. Mudanças de comportamento servem apenas como indicadores para as mudanças mentais.

C. Teoria construtivista

O constructivismo parte do pressuposto de que o ser humano constrói a sua própria perspectiva da realidade que o rodeia, com base nas experiências individuais e os conhecimentos que possui.

Como cada um tem experiências e conhecimentos diferentes, a aprendizagem é diferente e única para cada pessoa.

O processo de aprendizagem consiste na construção de novas ideias ou conceitos, baseada em experiências e conhecimentos anteriormente adquiridos, ajustando os modelos mentais existentes à nova experiência. Esta teoria dá prioridade a um ensino centrado no aluno, onde o professor assume um papel de orientador ou facilitador no processo de construção do conhecimento.

Os professores constructivistas encorajam os alunos a reflectir sobre as suas experiências, apoiando-os, assim, na integração de novos conceitos. O papel principal do professor, neste processo, é o de questionar e encorajar o processo de reflexão.

Exemplo

Numa aula da 2ª classe, a professora apresenta à turma uma selecção de imagens com seres vivos e não vivos; e pede aos alunos para agruparem em seres vivos e não vivos (seja individualmente, aos pares, ou em grupos).

Depois, a professora encoraja os alunos a explorarem as suas ideias, porque agruparam assim, dando ampla oportunidade aos alunos para expressarem as suas ideias. As ideias podem não ser todas correctas, mas a professora não corrige logo, mas sim através do próximo passo, em que dá a tarefa aos alunos, para identificar as características comuns dos seres vivos. A professora orienta a conversa em volta disso, usando colecções de imagens e, de cada vez, encorajando os alunos, para examinarem o que pensam. A professora usa os pensamentos dos alunos para seguir o caminho de pensamento, por exemplo: o Jorge dizia que seres vivos falam. Será que todos os seres vivos falam? Alguém conhece um ser vivo que não fala? Assim, a professora vai corrigindo as concepções ao longo da conversa, sempre usando as ideias dos alunos.



Resumo do tema

O estudo das teorias de aprendizagem pelo professor é fundamental porque é a base para explicar como o aluno constrói os conhecimentos.

A teoria comportamentalista considera a aprendizagem como resultado do estímulo e resposta, daí que, a aprendizagem constitui a mudança de comportamento e deve ser observável.

Os cognitivistas consideram a aprendizagem numa perspectiva interna, isto é, valorizam aspectos subjectivos do aluno. Assim, a teoria comportamentalista difere da cognitivista pelo facto de a primeira valorizar os aspectos externos (estímulo – resposta), enquanto a segunda dá ênfase aos aspectos internos (inteligência, criatividade, motivação, etc.), no processo de aprendizagem.

O construtivismo ajuda o professor a compreender o papel activo do aluno na construção do seu conhecimento.

Apesar de as três abordagens apresentarem perspectivas teóricas diferentes no que concerne ao processo de aprendizagem, é necessário compreender que todas são importantes, porque têm um carácter de complementaridade. Como o contexto de aprendizagem é dinâmico, deve-se combinar várias teorias de aprendizagem, para garantir um processo de aprendizagem integral.



Reflexão Final 13

A partir de um tema à sua escolha no programa de uma disciplina do ensino primário (ex: formas de relevo de Moçambique), identifique o que lhe parece poderem ser as acções do professor, quando se centrar: i) na teoria comportamentalista; ii) na teoria construtivista.

1. Apresente o seu trabalho aos colegas da turma, usando a técnica “Pensar-Partilhar-Apresentar”.



Reflexão/Investigação/Exercícios

1. Explique a importância, para o professor, do conhecimento sobre o desenvolvimento humano.
2. Demonstre, através de exemplos, a interligação dos factores internos e externos no desenvolvimento da personalidade do aluno.
3. Qual é, na sua opinião, a utilidade do conhecimento das teorias de aprendizagem na prática docente? Redija uma síntese.
4. Partindo do tema “Subtracção dos Números Naturais no limite 5”, Matemática 1ª Classe, explique como é que o professor pode desenvolver uma aprendizagem por descoberta.
5. Apresente aspectos da sala de aula que revelam a relação entre o desenvolvimento humano e a aprendizagem.
6. A professora Carla sempre inicia as suas aulas com a revisão e consolidação da aula anterior. A que teoria de aprendizagem corresponde a prática da professora Carla?



BIBLIOGRAFIA

- Adelino, E. A. (1993). *Rumos de Psicologia*. Lisboa: Rumos.
- Araújo, M. H. (2000). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Masine, A. M. (1982). *Aprendizagem significativa: a teoria da aprendizagem na graduação de enfermagem*. São Paulo: Moraes.
- Moreira, A. M. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Universidade de Brasília
- Mwamweda, T. (2006). *A Psicologia Educacional Uma Perspectiva Africana*. Maputo: Texto Editores Lda.
- Papalia, E. D. (2000). *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Papalia, D e Feldman, R. (2013) *Desenvolvimento Humano*, 12ª edição, artmed, Porto Alegre
- Petrovsky, A. (1980). *Psicologia Geral*. Moscovo: Progresso.
- Petrovsky, A. (1980). *Psicologia Geral*. Moscovo: Progresso.
- Piletti, C. (2004). *Didáctica Geral*. São Paulo: ed. Ática.
- Salvador, C. C. (2000). *Psicologia do ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Xavier, A. E Nunes, B. (2015). *Psicologia do desenvolvimento*, 3ª edição, Secretaria de Apoio às Tecnologias Educacionais Av. Paranjana, Fortaleza - Ceará.

**Capítulo IV:
PLANIFICAÇÃO
DO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

O ensino é uma actividade que tem como uma das suas principais características o facto de ter carácter planificado. Isso faz com que a prática do professor se oriente por uma adequada planificação, englobando os aspectos fulcrais do plano, tais como, os conteúdos, os objectivos/competências a desenvolver, os meios de ensino-aprendizagem, etc. Para o efeito, o presente capítulo, ao abordar sobre a planificação do PEA, o seu estudo deverá permitir conceptualizar a planificação e permitir que o formando tenha oportunidade de reconhecer a importância, os níveis, os requisitos e os tipos de planificação; os objectivos de ensino. Deve basear-se neste saber para planificar seu ensino, centrando-o sobre os aprendentes. Mais ainda, este capítulo lhe facultará as oportunidades para se dar conta sobre os métodos de ensino-aprendizagem e as suas técnicas, usadas com frequência quando, por exemplo, pretendemos desenvolver um ensino baseado no uso de práticas participativas em sala de aula.

4.1 Conceito, importância, níveis, requisitos e tipos de planificação



Reflexão inicial 14

O professor António e a professora Júlia leccionam a 5ª classe, numa das escolas primárias da cidade da Beira, há mais de três anos. O professor António planificou as aulas no primeiro ano e foi usando os mesmos planos nos anos seguintes, uma vez que se trata da mesma classe. A professora Júlia, embora se trate da mesma classe, nos três anos, sempre preferiu replanificar as suas aulas.

Usando o método “Tomar uma Posição”, apresente argumentos que demonstrem se os procedimentos dos professores em causa são correctos ou errados.

A sua discussão leva-nos à expectativa de você poder compreender que os professores precisam de planificar continuamente as suas acções, pois a planificação de aulas deve considerar a experiência anterior, no sentido de alimentar a melhoria da nova planificação.

A planificação escolar é uma tarefa que inclui tanto a previsão das actividades didácticas, no que diz respeito à sua organização e coordenação mediante os objectivos propostos, como a sua revisão e adequação ao longo do processo de ensino.

Planificar significa fazer a previsão das actividades que o professor irá desenvolver na sala de aula. Definir os objectivos instrucionais ou específicos, seleccionar os métodos e meios de ensino a serem utilizados, definir as actividades do professor e dos alunos em cada uma das funções didácticas.

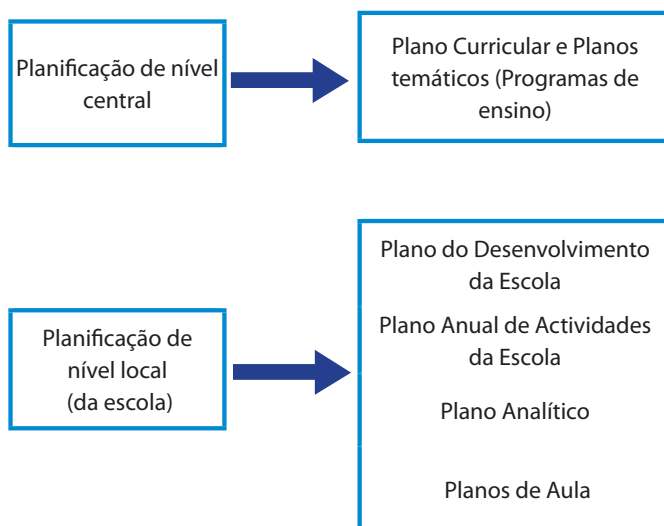
A planificação é um processo de racionalização, organização e coordenação da acção docente, articulando a actividade escolar e a problemática do contexto social.

Isto equivale dizer que, na escola, os professores e os alunos pertencem todos a uma determinada sociedade e a um determinado contexto de relações sociais, onde prevalecem certas regras e normas de conduta.

A planificação pode ser feita em três níveis, nomeadamente:

- **Central**, este nível consiste em prever acções relacionadas com o processo de Ensino-Aprendizagem numa perspectiva Nacional e é da responsabilidade do Ministerio da Educação e Desenvolvimento Humano.
- **Provincial**, conforme adesignação, este nível consiste em programar actividades educacionais a nível da província, tendo em conta as suas características e necessidades específicas. Esta subordina-se à planificação central.
- **Local**, para tornar cada vez mais específica e adequada ao contexto da escola e aos alunos, surge a necessidade de uma planificação local que contempla a previsão das actividades a nível Distrital e Escolar, à luz dos anteriores níveis. Aluno recebe serviços de educação especial em instituições especializadas (ex: hospitais, lares....com programa elaborado pelo especialista);

Alguns exemplos de tipos de plano, particularmente do nível central e local são as que constam no esquema a seguir.



A planificação na escola deve partir pelo conhecimento do plano curricular, Programas de ensino (planos temáticos) para além das políticas, planos estratégicos da educação e legislação. A partir deste conhecimento, a planificação na escola pressupõe a elaboração do PPP (PDE) e o plano anual de actividades. Depois, cabe aos professores de forma individual, mas sobretudo, em equipa, prepararem os planos analíticos e os planos de aulas das respectivas disciplinas como parte da operacionalização dos planos precedentes, tendo em conta o calendário escolar, diversos tipos dos regulamentos e as Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs).

No processo de ensino-aprendizagem, a planificação do PEA é importante devido ao facto de que:

- ◆ Assegura a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das acções docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.
- ◆ Permite a previsão dos objectivos, dos conteúdos e dos métodos, a partir da consideração das exigências postas pela realidade social, do nível de preparação e das condições sócio-culturais e individuais dos alunos.
- ◆ Assegura a unidade e coerência do trabalho docente, ou seja, inter-relacionar os elementos que compõem o processo de ensino: os objectivos (o que ensinar);

os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar); os métodos e técnicas (como ensinar); e a avaliação, o que permite verificar em que medida as actividades inicialmente propostas estão a ser bem sucedidas ou não.

- ◆ Facilita a preparação das aulas, através da selecção do material didáctico em tempo útil; saber que tarefas o professor e os alunos devem executar; replanificar o trabalho perante novas situações que aparecem no decorrer do Processo de Ensino-Aprendizagem (PEA), em geral e, das aulas, em particular.
- ◆ Contribui para a realização dos objectivos visados.
- ◆ Promove a eficiência do ensino.
- ◆ Garante maior segurança na direcção do ensino e também na economia do tempo e energia.

Estando claro sobre o conceito e a importância da planificação, importa clarificar que, ao planificar, se recomenda o seguimento das seguintes características de plano de ensino:

- ◆ O plano é um guia de orientação, pois nele estão estabelecidas as directrizes e os meios de realização do trabalho docente.
- ◆ O plano deve ter uma ordem sequencial e progressiva. Para que se alcancem os objectivos são necessários vários passos, de modo que a acção docente obedeça a uma sequência lógica.
- ◆ Deve-se considerar a objectividade. Por objectividade entende-se a correspondência do plano com a realidade a que se vai aplicar (currículo local), o tipo de alunos, as possibilidades de se ter/produzir meios didácticos locais (ou com materiais locais), experiências dos alunos e da comunidade, etc).
- ◆ Deve haver coerência entre os objectivos gerais, os objectivos específicos, conteúdos, métodos e avaliação. Deve existir coerência entre as ideias e a prática.
- ◆ O plano deve ter flexibilidade. No decorrer do ano lectivo, o professor está sempre organizando e reorganizando o seu trabalho. O plano não constitui um guia inflexível, ou uma receita médica que não pode ser alterada. A relação pedagógica está sempre sujeita às condições concretas. A realidade está sempre em movimento, de forma que o plano é sujeito às alterações ou modificações.

Requisitos para a planificação

a. Objectivos e tarefas da escola democrática:

A primeira condição para a planificação são as convicções seguras sobre a direcção que queremos dar ao processo educativo na nossa sociedade, ou seja, o papel destacado pela escola para a formação dos alunos. Os objectivos e as tarefas da escola democrática estão ligados às necessidades de desenvolvimento cultural do povo, de modo a preparar as crianças e jovens para a vida e para o trabalho.

b. Exigência dos planos e programas oficiais:

Os planos e programas oficiais de ensino constituem outro requisito prévio para a planificação. A escola e os professores, porém, devem ter em conta que estes planos e programas oficiais de ensino são directrizes gerais, são documentos de referência, a partir dos quais são elaborados planos didácticos específicos. Cabe à escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, seleccionar os conteúdos, os métodos e meios de organização do ensino, em face das particularidades de cada região, de cada escola, das particularidades e condições de aproveitamento escolar dos alunos, inclusive dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.

c. Condições prévias para aprendizagem:

A planificação escolar está intimamente condicionada ao nível de preparação em que os alunos se encontram, em relação às tarefas de aprendizagem. Os conteúdos de ensino são medeados para que os alunos assimilem activamente e os transformem em instrumentos teóricos e práticos para a vida prática.

d. Princípios e condições de assimilação activa:

Este requisito diz respeito ao domínio dos meios e condições de orientação do processo de assimilação activa nas aulas. A planificação das unidades didácticas e das aulas deve estar em correspondência com as formas de desenvolvimento do trabalho na sala de aula. Uma parte importante do plano de ensino é a descrição de situações docentes específicas, com a indicação **do que os alunos farão para aprender, e do que o professor fará para criar condições adequadas para a aprendizagem;** e para dirigir a actividade cognitiva dos alunos na sala de aula.

Tipos de planos

Existem três tipos de planificação: **Oplano da escola; o plano de ensino e o plano de aula ou plano de lição.**

a. O plano da escola

Este plano é um documento mais global. Expressa orientações gerais que sintetizam, por um lado, as ligações da escola com um sistema escolar mais amplo e, por outro lado, as ligações do projecto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos.

É um plano pedagógico, administrativo, da unidade escolar e co-curricular onde se explicita:

- a concepção pedagógica do corpo docente;
- as bases teóricas metodológicas da organização didáctica;
- o contexto social, económico, político e cultural;
- a caracterização da população escolar;
- os objectivos educacionais gerais;
- a estrutura curricular;
- as directrizes metodológicas gerais;
- o sistema de avaliação do plano.

Matriz 1: Plano Anual de uma Escola (Modelo)

Objectivos	

Nº.	Actividades	Fonte de financiamento	Custo	Prazo	Responsável

Este plano tem a duração de um ano e participam na sua elaboração o Director da Escola, o (s) Director (es) Adjunto (s) Pedagógico (s), o Director Adjunto Administrativo ou Chefe da Secretaria, o Director Adjunto do Internato (se houver internato na escola), representantes da comunidade, representantes dos alunos e dos professores, garantindo o equilíbrio de género entre os participantes. O Plano anual da escola deve incluir actividades para promover a igualdade de género, conforme previsto na Estratégia de Género do MINEDH. O plano da escola é apresentado anualmente à Assembleia-Geral.

b. O plano de ensino (ou plano de unidades)

O plano de ensino é a previsão dos objectivos e tarefas do trabalho docente para um (1) ano, um (1) semestre, trimestre ou quinzena. É um documento mais elaborado, dividido em unidades sequenciais, no qual aparecem os objectivos específicos, os conteúdos e o desenvolvimento metodológico. É também denominado por Plano Analítico ou Plano de Unidades Didácticas e contém: seguintes componentes:

- √ objectivos de ensino;
- √ os conteúdos (com a divisão temática de cada unidade);
- √ o tempo (ou período/semanas) provável para a leccionação de cada uma das aulas;
- √ o desenvolvimento metodológico (actividades do professor e dos alunos);
- √ etc.

Este plano é elaborado pelo corpo docente (grupo de professores de uma disciplina) ou de classe no EP1 e, a partir dele, podem ser produzidos outros planos de ensino, tais como, o plano quinzenal (que é uma parte do plano analítico válido apenas por duas semanas) e o plano de aulas. Note-se que, antes do plano analítico, há a considerar outros tipos de planos de ensino, nomeadamente, o plano temático (programa de ensino) e o plano curricular (currículo).

c. O plano de aula ou lição

O plano de lição é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou para um conjunto de aulas; e tem um carácter bastante específico.

Na preparação das aulas, o professor deve reler os objectivos gerais da matéria e a sequência dos conteúdos de ensino. Não se pode esquecer que cada tópico novo é continuidade do tópico anterior, sendo, desta forma, necessário considerar o nível de preparação inicial dos alunos para a matéria nova.

Deve-se, também, tomar o tópico da unidade a ser desenvolvido e desdobrá-lo numa sequência lógica na forma de conceitos, problemas, ideias. Trata-se de organizar um conjunto de noções básicas em torno de uma ideia central, formando um todo significativo que possibilite ao aluno uma percepção clara e coordenada do assunto em questão. O responsável pela elaboração do plano de aula é o professor (individualmente).

Os planos de aula podem ser descritivos ou esquemáticos. Os objectivos deste plano são: conduzir a aula de forma adequada, evitar improvisos, evitar nervosismo, evitar trabalhos mal feitos, garantir segurança no professor, facilitar a preparação de aulas.

a preparação da aula, o professor deve reflectir e programar, em particular, que estratégias a usar para garantir que as raparigas e os alunos com necessidades educativas especiais participem activamente na aula e assimilem a matéria nova.

Quadro 11: Algumas questões de reflexão na planificação de aulas

1. O que é que os alunos devem aprender?	O que é que os alunos vão fazer para aprender? Como vou apoiar os alunos no processo de aprendizagem?	Como vou saber se os alunos aprenderam o que era esperado?
<ul style="list-style-type: none"> • Que conteúdo / que habilidades os alunos devem aprender? • O que é que os alunos já sabem / sabem fazer? Até que grau? • Que habilidades os alunos precisam de aperfeiçoar? • Que significado / importância tem esse conteúdo / essas habilidades para a vida diária / o futuro dos alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como vou saber o que os alunos já sabem? • O que é que os alunos vão fazer para aprender o novo conteúdo/ aperfeiçoar habilidades? • Como vou organizar a turma para fazer isso? • O que é que os alunos vão utilizar para aprender? • Como vou organizar a turma para ter acesso ao material? 	<ul style="list-style-type: none"> • Como vou acompanhar se os alunos conseguem implementar as actividades de aprendizagem? • Que estratégias e instrumentos vou utilizar para saber se os alunos aprenderam o que deviam aprender? • Como vou organizar a turma para permitir as observações, conversas ou avaliação de tarefas práticas em grupos, pares ou individualmente?

Fonte: DPEDH Inhambane / GIZ: Apoio pedagógico para o desenvolvimento contínuo de professores

Alguns exemplos de matrizes de plano de aulas, bem como de outros tipos de planos de ensino podem ser encontrados no apêndice 2.

Planificação e orientação de actividades de recuperação dos alunos

É frequente acontecer que alguns alunos não alcancem os objectivos propostos, apesar da planificação e do esforço desenvolvidos pelo professor e pelos próprios alunos. As causas disso podem ser as mais variadas possíveis: falta de pré-requisitos, pouco interesse, métodos inadequados, problemas pessoais e sociais, etc. Com essa lacuna, o aluno não tem condições de acompanhar a programação regular. Por isso, há necessidade de actividades especiais para colocá-los em condições de seguir o regulamento do curso.

Sendo a actividade didáctica acompanhada por uma avaliação sistemática e contínua, será fácil detectar os problemas que forem surgindo, na medida em que se apresentarem. No momento em que o professor constatar a existência de deficiências com um aluno ou grupo, deverá tratar imediatamente de recuperar falhas, para que estes possam acompanhar normalmente as actividades seguintes. Nisto consiste a recuperação preventiva. É uma espécie de retomada do processo, para pôr os alunos com dificuldades em condições de continuar os estudos normalmente.

Como realizar este tipo de recuperação?

As principais maneiras de realizar as actividades de recuperação são:

- ◆ Intensificar os exercícios;
- ◆ Concentrar mais atenção aos aspectos deficientes, ou seja, naqueles em que a aprendizagem tenha sido com alguma deficiência por parte de um ou vários alunos;
- ◆ Promover tarefas e estudos individuais;
- ◆ Organizar grupos específicos de estudo;
- ◆ Incentivar aos alunos que já realizaram a aprendizagem para que auxiliem os alunos que apresentam maiores dificuldades.

Se, mesmo com essas providências a lacuna não for superada, recorre-se, então, à recuperação terapêutica. *“Esta consiste em o aluno refazer o trabalho não realizado ou malfeito, até assimilar todos os elementos importantes propostos. Esta recuperação deverá constar no calendário escolar, com períodos bem determinados e actividades programadas, de acordo com as necessidades dos alunos com dificuldades. Não se trata de repetir simplesmente as aulas ou actividades anteriores. Exige-se uma programação especial, com métodos diversificados e atendimento às dificuldades características, apresentadas pelos alunos”.*

Envolvimento dos **pais/encarregados de educação no PEA e avaliação do aluno**

No âmbito da recuperação dos alunos e, em geral, no intuito de melhorar a aprendizagem destes, requer-se o envolvimento dos pais/encarregados de educação no PEA e avaliação do aluno. Para o efeito, é importante que os pais/encarregados de educação compreendam o funcionamento da escola, nos seguintes aspectos:

- ◆ O significado das notas, reprovações, assiduidade e pontualidade às aulas;
- ◆ A maneira como conservar e utilizar o uniforme, os livros, cadernos e outros materiais do seu educando;
- ◆ Os pais/encarregados de educação devem seguir a escola, vivendo os seus acontecimentos, aprender a estar ligados ao professor e ao director de turma;
- ◆ Devem conhecer qual é o programa dos seus filhos, o que está sendo dado pelos professores, verificar se o filho/educando revê a matéria em casa, se faz exercícios, garantindo que, em particular, a rapariga não esteja sobrecarregada com tarefas domésticas para que tenha tempo suficiente para fazer o TPC;
- ◆ Nas reuniões ou assembleias de pais/encarregados de educação, estes devem ser informados sobre o comportamento, assiduidade e pontualidade dos seus filhos/educandos.

Em geral, no apoio dos pais/encarregados de educação na aprendizagem das crianças, estes assumem a responsabilidade de educar os seus filhos/educandos e acompanhar a vida escolar, na medida em que:

- ◆ Garantem que os alunos frequentem regularmente a escola.
- ◆ Adquirem cadernos e outro material didáctico, para o uso dos seus filhos educandos.



Resumo do tema

A planificação é uma necessidade em todas as áreas de actividades. A planificação de ensino-aprendizagem requer uma metodologia, a definição de objectivos específicos, estabelecidos, a partir dos objectivos educacionais e os recursos de ensino que estimulam as actividades de aprendizagem. A elaboração do plano do ensino deve ter em conta a execução, avaliação e aperfeiçoamento, tendo como componentes os objectivos, conteúdos, procedimentos de ensino, os recursos de ensino e avaliação.

Nem sempre os resultados da planificação coincidem com os objectivos propostos. Assim, a replanificação é fundamental nesses casos, de modo a que as finalidades sejam atingidas e, na medida do possível, contemplando a possibilidade de recuperação de alunos com problemas de aprendizagem e, ainda, o envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem.



Reflexão final 14

1. Recolha, numa escola próxima ou naquela em que esteve/está a realizar práticas pedagógicas, os seguintes documentos: i) planos analíticos; ii) plano quinzenal; iii) planos de aulas.
2. Escolha o programa de ensino de uma disciplina do ensino primário e, a partir dele, elabore: i) o plano analítico dessa disciplina; ii) o plano quinzenal e iii) pelo menos, dois planos de aulas.
3. Discuta os resultados da sua actividade em 1 e 2 com um grupo, entre os seus colegas da turma, usando a técnica painel.
4. Faça uma consulta bibliográfica sobre as características do plano de ensino e, depois, discuta com os seus colegas em forma de mesa redonda, as seguintes características do plano de ensino: i) a flexibilidade; ii) o servir de guia orientador; iii) o apresentar ordem sequencial e progressiva; iv) o ter objectividade; v) o ter coerência.

4.2 Características do Ensino



Reflexão Inicial 15

Leia o texto que a seguir é apresentado e responda à respectiva questão.

A pessoa aprende, quer graças ao ensino, quer de várias outras situações da vida. Em sua opinião, que elementos diferenciam o ensino de outras situações em que se aprende?

Use a técnica “Vire e Fale” para debater, com um/a colega, a sua caracterização sobre o ensino.

Depois de resolvida a questão acima, acreditamos ter percebido que a aprendizagem ocorre em muitas outras situações informais e não-formais, mas uma situação privilegiada de aprendizagem é o ensino, que é uma forma sistemática de mediar o saber, utilizada pelos seres humanos **para instruir e educar os seus semelhantes, em determinadas sociedades e para o alcance de objectivos específicos para o desenvolvimento do saber, do saber fazer e do saber ser e estar.**

As características do ensino são as diversas categorias que devem ser aprendidas para que os indivíduos possam ter um desenvolvimento íntegro e harmonioso da sua personalidade.

O ensino tem um carácter triádico (professor – conteúdo – aluno), e o slogan “ensinam-se crianças, não disciplinas” é, sem dúvida, útil como estratégia contra os que se esquecem que ensinar é ensinar a *alguém*, pondo toda a ênfase na estrutura tradicional daquilo que é ensinado.

Ensino centrado no aluno significa então que o objectivo do professor não é meramente expor uma matéria, mas *sim ajudar alguém a aprender algo*. Quaisquer que sejam as virtudes de uma exposição lógica, ela falha como ensino, se não tiver esse resultado, o de ajudar alguém a *aprender algo*.

Deve-se entender o processo de ensino como o conjunto de actividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinados resultados (saber pensar, saber fazer e saber ser e estar), tendo como ponto de partida o nível actual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos.

O processo de ensino-aprendizagem é uma actividade específica que se distingue

pelas suas características próprias. Assim, de entre outras características, destacam-se as seguintes:

- ◆ o carácter social;
- ◆ o carácter educativo;
- ◆ o carácter instrucional;
- ◆ o desenvolvimento da personalidade;
- ◆ o carácter dialéctico;
- ◆ o carácter sistemático e planificado;
- ◆ o ser regido por leis que se exprimem em regularidades.

De modo a facilitar a descrição detalhada de cada característica do ensino, apresenta-se a tabela a seguir:

Quadro 12 : Características do ensino

Características do Ensino	Descrição
Carácter social	<ul style="list-style-type: none"> • Formação da jovem geração, de acordo com as exigências e necessidades da sociedade; • Formação visando a socialização e integração de cada membro da jovem geração.
Carácter educativo	<ul style="list-style-type: none"> • Relação indissociável e/ou dialéctica entre instrução e educação; • Aquisição de conhecimentos, desenvolvimento de valores/ atitudes e formação de qualidades da consciência, isto é, saber ser e estar.
Carácter instrucional	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento de habilidades, capacidades e experiências práticas, isto é, o saber fazer.
Carácter dialéctico	<ul style="list-style-type: none"> • Processo dinâmico onde ocorrem contradições como forças motrizes para o desenvolvimento do aluno e do professor, pelas contradições entre querer e poder, nível actual e realização das tarefas de ensino-aprendizagem.

Regido por leis e regularidades	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição e formação de conceitos como processo gradual, observância do desenvolvimento ontogénico; • Observância de leis: psicológicas e de aprendizagem, sociológicas, políticas, higiénicas, na realização do PEA.
Desenvolvimento da personalidade	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensões do desenvolvimento do aluno, individual, comunitária e ecológica.
Carácter sistemático e planificado	<ul style="list-style-type: none"> • Organização científica das actividades.



Resumo do tema

O processo de ensino não pode ser reduzido a simples transmissão de conhecimentos ou ao acto de instruir, pois envolve o desenvolvimento de outras particularidades humanas. Assim, o processo de ensino inclui a instrução (desenvolvimento do saber e do saber fazer) e a educação (desenvolvimento do saber ser e do saber estar), cumprindo o carácter instrucional e educativo do PEA.

Este processo deve seguir os paradigmas da pedagogia actual que defende o ensino centrado no aluno e sensível ao género.



Reflexão final 16

1. Ao ensinar na base de um tema concreto, o professor deve educar e, simultaneamente instruir. Demonstre esta afirmação, tendo como referência um tema à sua escolha, em conformidade com o programa de uma das disciplinas do ensino primário.
2. Discuta com os colegas da turma os resultados da sua reflexão . Pode usar a técnica de “Mesa redonda”.

4.3. Objectivos de ensino-aprendizagem



Reflexão inicial 15

No programa de ensino de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo (versão revista de 2017) são indicados os principais objectivos de ensino-aprendizagem para esta disciplina. O mesmo também é feito para outras disciplinas deste ciclo.

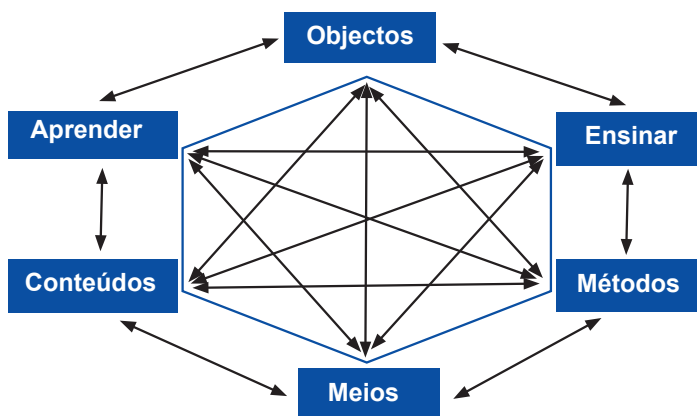
Neste caso, a partir dos objectivos da unidade temática “Escola”, da 1ª classe, discuta, dois a dois, a ideia que tem sobre os objectivos, em termos de: i) conceito, ii) importância, iii) classificação e formulação dos objectivos, etc.

Para começar, a sua discussão deve lhe ter levado a compreender que os objectivos estão inter-relacionados com outros elementos, vulgarmente designadas categorias didácticas.

De facto, todas as categorias didácticas estão dialecticamente relacionadas, de tal modo que, por exemplo, os objectivos de uma aula dependem do conteúdo dessa mesma aula, para que estes sejam alcançados e, em contrapartida, os conteúdos orientam para os objectivos a serem alcançados pelos alunos, em termos de aprendizagem, bem como orientam ao professor nos objectivos, quanto ao seu esforço metódico no ensino.

E pode falar-se da relação dos objectivos com outras categorias didácticas, tal como ilustra a figura 8.

Figura 8: Interrelação das categorias didácticas



Todos esses elementos que fazem o conjunto das categorias didáticas, incluindo as condições são objecto de pesquisa prévia antes da planificação das aulas, bem como durante e depois da aula, para o professor saber como lidar com a situação. Por exemplo, a partir de questionamentos, o professor pode trazer hipóteses de solução sobre as seguintes questões:

- (a) Em que condições os alunos aprendem melhor em relação a outras?
- (b) Que meios/ recursos optimizam o ensino e facilitam a assimilação dos conteúdos pelos alunos?
- (c) Quais os métodos (estratégias, técnicas) se adequam aos alunos e suas particularidades?
- (d) Como os alunos aprendem melhor, o que mais gostam de fazer?
- (e) Como alcançar (facilmente) os objectivos de ensino-aprendizagem?
- (f) Como planificar e concretizar os conteúdos? E como abordá-los de forma interessante?
- (g) Como orientar as actividades de ensino? E como conduzir a aprendizagem dos alunos?

Já com este entendimento prévio, sigamos, então na sua reflexão inicial abordando sobre o conceito, a importância, a classificação e a formulação dos objectivos de ensino-aprendizagem.

4.3.1. Conceito de objectivos de ensino-aprendizagem

Os objectivos de ensino-aprendizagem expressam intenções, propósitos definidos, explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas. Dizem respeito ao que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade (cognitiva, física, afectiva, estética e ética) e, especialmente, em cada aula. Eis porque correspondem ao que todos os indivíduos precisam desenvolver para se capacitarem para a actuação na sociedade de forma cidadã.

Por outras palavras, pode dizer-se que objectivo de ensino-aprendizagem é o que se espera que o aluno aprenda em determinadas condições de ensino. São os objectivos que orientam quais os conteúdos que devem ser trabalhados e quais os encaminhamentos didácticos necessários para que isso ocorra.

Um exemplo: se o objectivo é o aluno identificar o que é um insecto no contexto dos demais invertebrados, o professor deve eleger como conteúdo animais invertebrados,

apresentar o conceito de insecto e explicar o aspecto que o diferencia dos animais que não possuem ossos.

Observe-se que, nesta acção do professor referente a planificação do ensino, é preciso definir primeiro os objectivos de ensino-aprendizagem, para depois seleccionar e organizar os conteúdos.

Pelo que, um objectivo “fixa um produto esperado, isto é, uma capacidade. Uma atitude, um saber relativo a objectos e conteúdos determinados no término de uma duração limitada.

Neste sentido, os objectivos podem definir-se como o que os alunos devem ser capazes de fazer no fim de um período de aprendizagem e que anteriormente não eram capazes de fazer; ou, dito noutros termos, “um objectivo exprime uma intenção, descreve uma mudança do ensinado, mudança que pode consistir na aquisição de uma nova capacidade e no aperfeiçoamento ou no desenvolvimento de uma capacidade já existente, parcialmente dominada ou no bom caminho de vir a sê-lo. Mais, essa mudança é identificável como tal, esperada, deliberadamente perseguida e julgada desejável, o que faz concluir que o objectivo é o produto de uma aprendizagem.

4.3.2. Importância dos objectivos de ensino-aprendizagem

Na reflexão inicial, você conseguiu ter ideias sobre a importância dos objectivos? Tudo indica que sim, na medida em que parece óbvio que os objectivos de ensino-aprendizagem; representam o que o aluno deve fazer no fim de uma etapa de aprendizagem e que anteriormente não era capaz de fazer. Por essa razão, a formulação dos objectivos é extremamente importante porque:

- Permite-nos ter uma ideia precisa do conteúdo do programa, o grau de profundidade com que as matérias serão tratadas.
- Assegura a pertinência dos programas e fazem com que este se adeque às necessidades da vida prática.
- Permite que o processo de avaliação meça objectivamente o nível de aprendizagem atingido pelos alunos e a eficácia do programa e dos professores.
- Cobre, não só a área cognitiva (conhecimento ou saber,) mas igualmente as áreas psicomotora (habilidade ou saber fazer) e afectiva (atitude ou o saber ser, estar).
- Oferece segurança ao educador, orientando a sua actuação pedagógica.
- Ajuda o professor na selecção dos meios mais adequados para a realização do seu trabalho.

- O professor precisa determinar inicialmente o que o aluno será capaz de fazer ao fim do aprendizado. Se ele não define os objectivos, não pode avaliar os resultados de sua actividade de ensino, nem escolher os procedimentos mais adequados.
- Serve para direccionar o que o aluno deve saber e saber fazer em termos de conduta final.
- Serve de guia de orientação na planificação das actividades do professor e do aluno.
- Demonstra a honestidade relativamente ao que a aprendizagem dos alunos diz respeito.

4.3.3. Classificação e formulação dos objectivos de ensino-aprendizagem

Faz sentido que, após a reflexão inicial tida com os seus colegas tenha se apercebido que os objectivos de ensino-aprendizagem classificam-se em educacionais (gerais) e instrucionais (específicos).

Objectivos Gerais

- ◆ São chamados mediatos, porque só se conseguem alcançar a longo prazo.
- ◆ Sempre são formulados visando o que se espera que seja aprendido ao término de um conteúdo ou unidade temática programática.

Por exemplo, os objectivos referidos num plano de curso de uma disciplina poderão ser formulados da seguinte maneira: “Compreender o ensino de história como sendo importante para o exercício da cidadania; ou poderia se dizer: conhecer a história como conhecimento passado que facilita a compreensão do futuro, etc”.

- ◆ É preciso atentar que os objectivos não sejam alcançados no final de uma aula, mas sim de um curso que dura anos ou meses.
- ◆ Os objectivos gerais indicam acções bem amplas e não especificam as acções ou actividades em termos comportamentais, onde o aluno deve demonstrar ao professor que aprendeu os conteúdos que lhes foram ensinados.

Objectivos específicos

- ◆ Os objectivos específicos são próprios para uma aula.
- ◆ São também chamados de imediatos, porque são muito pontuais em relação aos conteúdos trabalhados aula por aula.
- ◆ Estes envolvem acções comportamentais, observáveis e avaliáveis, que demonstrem claramente que o aluno aprendeu o que se pretendia construir como aprendizagem.

Por exemplo, o professor de matemática dá uma aula sobre as fracções e coloca para a sua aula o seguinte objectivo: resolver correctamente os problemas de fracções.

- ◆ Perante tal objectivo, o aluno tem de dar uma resposta a este objectivo, resolvendo correctamente os problemas ou exercícios que envolvem fracções.
- ◆ Assim, os objectivos específicos permitem o acompanhamento do desempenho do aluno, o que ele é capaz de fazer e o que não pode.

Agora que discutiu sobre a classificação dos objectivos de ensino-aprendizagem, resta salientar que, geralmente, ao planificar uma aula, o professor deve proceder à formulação dos objectivos, sendo recomendável operacionaliza-los, ou seja, colocá-los sob a forma de objectivos específicos (também designados operacionais).

Para esse efeito, ao formular (definir ou redigir) os objectivos de aprendizagem, deve-se ter em mente que os alunos ficarão a saber mais claramente o que se espera deles se essas expectativas forem indicadas com uma acção que eles possam realizar.

De preferência, essa acção deverá poder ser imediatamente avaliada como tendo sido realizada, consoante o nível de desempenho específico. Tal implica a utilização de “verbos de acção” na declaração de objectivos específicos. Seguem-se alguns exemplos de Verbos de Acção Comuns.

Quadro 13: Exemplos de verbos de acção comuns para a formulação de objectivos específicos

ordenar	relacionar	estimar	discriminar
citar	reproduzir	ilustrar	completar
classificar	repetir	escrever	manipular
converter	relatar	modificar	mover
copiar	reformular	operar	analisar
definir	reescrever	prever	apontar
descrever	especificar	preparar	premir
distinguir	resumir	produzir	configurar
explicar	dizer	seleccionar	activar
expressar	traduzir	mostrar	ajustar
dar exemplos	sublinhar	esboçar	desligar
identificar	aplicar	utilizar	executar
indicar	reunir	avaliar	medir
etiquetar	alterar	montar	rodar
listar	escolher	categorizar	descortinar
localizar	defender	contrastar	reparar
elaborar	demonstrar	comparar	modificar
nomear	delinear	defender	organizar
ordenar	desenhar	descortinar	planear
delinear	empregar	diferenciar	completar

In Commonwealth of Learning (2003:67)

Por outro lado, uma **outra possibilidade de classificação dos objectivos de ensino-aprendizagem é por domínios**.

Assim temos objectivos do **domínio cognitivo**, **objectivos do domínio afectivo** e **objectivos do domínio psicomotor**, que, ao mesmo tempo correspondem a áreas de objectivos.

Objectivos da área cognitiva

A área cognitiva é a que inclui as actividades referentes à percepção, ao conhecimento e à compreensão do mundo. Esta área tem seis níveis:

- **conhecimento:** a rememoração de materiais previamente estudados;
- **compreensão:** a compreensão do significado do material ou a reformulação, pelas próprias palavras do aluno, do material anteriormente aprendido;

- **aplicação:** a utilização do conhecimento em situações concretas;
- **análise:** a divisão do material em partes significativas, de tal modo que seja possível determinar a relação entre elas;
- **síntese:** a combinação das partes para formar um todo novo; e,
- **avaliação:** emitir um juízo acerca do valor material.
- Em muitos casos, é mais fácil pensar nestes níveis como constituindo três amplas categorias cognitivas:
- conhecimento e compreensão;
- aplicação, e,
- resolução de problemas (incluindo a análise, síntese e avaliação).

Objectivos da área afectiva

A área afectiva diz respeito a actividades que se prendem com sentimentos ou emoções. Esta área inclui os seguintes níveis:

- *reagir a um fenómeno ou estímulo específico;*
- *responder ao fenómeno ou estímulo;*
- *avaliar o fenómeno ou indicar o respectivo valor;*
- *organizar os valores relativamente uns aos outros; e,*
- *generalizar ou integrar os valores num sistema de valores próprio, de tal modo que estes possam orientar a vida da pessoa.*

Objectivos da área psicomotora

A área psicomotora ocupa-se das capacidades físicas de aprendizagem e encontra-se normalmente associada à formação profissional. Contudo, muitas capacidades cognitivas e afectivas possuem componentes psicomotoras. Esta área está dividida nas seguintes fases:

- adquirir conhecimentos acerca do que deve ser feito;
- executar as respostas de uma maneira faseada (passo-a-passo);
- transferir o controlo dos olhos para outros sentidos;
- automatizar a aptidão; e,
- generalizar a aptidão a uma gama sempre maior de situações de aplicação.

A tabela seguinte apresenta alguns verbos de “acção”, de acordo com o nível e a área de aprendizagem

Quadro 14: Verbos de accção para a formulação de objectivos específicos por domínio

ÁREAS	NÍVEL DE CONHECIMENTOS		NÍVEL DE APLICAÇÃO		NÍVEL DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
Área Cognitiva	ordenar	nomear	aplicar	ilustrar	analisar	experimentar
	citar	ordenar	montar	inferir	avaliar	explicar
	classificar	delinear	calcular	interpretar	discutir	formular
	converter	rememorar	alterar	modificar	ordenar	ilustrar
	copiar	recitar	escolher	operar	montar	argumentar
	definir	registar	calcular	praticar	avaliar	inspeccionar
	descrever	relacionar	defender	prever	categorizar	julgar
	debater	reproduzir	demonstrar	preparar	escolher	justificar
	distinguir	repetir	descobrir	produzir	combinar	gerir
	explicar	relatar	delinear	relacionar	comparar	modificar
	expressar	reformular	dramatizar	agendar	compor	organizar
	dar exemplo	rever	desenhar	seleccionar	concluir	planear
	identificar	reescrever	empregar	mostrar	construir	prever
	indicar	especificar	estimar	esboçar	contrastar	preparar
	etiquetar	resumir	explicar	utilizar	converter	propor
	listar	dizer			criar	questioner
	localizar	traduzir			criticar	classificar
	fazer	sublinhar			debater	relacionar
	corresponder				defender	reconhecer
					descortinar	classificar
				diferenciar	seleccionar	
				discriminar	resolver	
				distinguir	apoiar	
				estimar	testar	
				avaliar	valorizar	
				examinar	escrever	

In Conceber Materiais de Ensino Aberto e à Distância - Commonwealth of Learning (2003:69) apud D.Gachuhi & B.Matiru.

ÁREAS	NÍVEL DE CONHECIMENTOS		NÍVEL DE APLICAÇÃO		NÍVEL DE RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	
Área Afetiva	aceitar	localizar	afirmar	juntar-se	agir	integrar
	acumular	nomear	aprovar	justificar	adaptar	mediar
	perguntar	apontar	ajudar	realizar	alterar	organizar
	descrever	responder a	escolher	praticar	defender	rever
	seguir	seleccionar	completar	propor	apresentar	resolver
	dar	sensibilizar	conformar	seleccionar	influenciar	verificar
	identificar	utilizar	descrever	partilhar		
			debater	estudar		
			seguir	subscrever		
			iniciar	trabalhar		
		convidar				
Área Psicomotora	completar	premir	activar	localizar	adaptar	reparar
	demonstrar	puxar	ajustar	libertar	combinar	gerar
	distinguir	empurrar	montar	manipular	compor	ilustrar
	escutar	ver	edificar	medir	construir	modificar
	identificar	seleccionar	construir	abrir	converter	organizar
	localizar	configurar	copiar	operar	criar	planear
	manipular	mostrar	demonstrar	realizar	conceber	reparar
	mover	ordenar	desmontar	remover	descortinar	manter
	pegar	especificar	desligar	substituir		
	apontar	tocar	desenhar	rodar		
	praticar	transportar	duplicar	seleccionar		
			executar	definir		
			carregar	deslizar		



Resumo do tema

A planificação do ensino e, especificamente, da aula requer, entre outros elementos, a formulação dos objectivos de ensino-aprendizagem. Como parte do conjunto das categorias didácticas, os objectivos devem estar sempre em interrelação com todas as outras categorias didácticas de modo que, a partir destes outros se tem a fundamentação dos objectivos indicados. E os objectivos devem sustentar, por sua vez, os outros elementos, os quais fazem parte, por exemplo, do plano de aula.

Entretanto, na planificação das aulas, o professor deve formular os objectivos, precisando quais os gerais e os específicos.

E, para se ter os objectivos específicos, também denominados instrucionais ou comportamentais, usam-se verbos de acção e que dão indicações de descrever uma acção passível de ser observada e avaliada, dando mostras sobre os progressos alcançados pelo aluno na sua aprendizagem. Por essa via, certifica-se a ideia de os objectivos precisarem o resultado a observar na aprendizagem do aluno.

Por outro lado, importa salientar que na formulação/definição dos objectivos para uma aula, devem constar objectivos que abrangem os três domínios: cognitivo, afectivo e psicomotor.



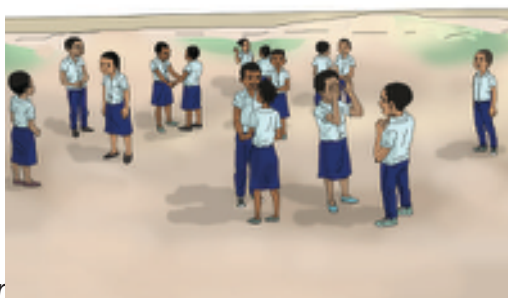
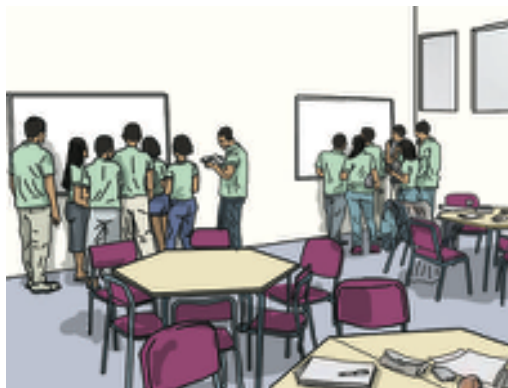
Reflexão final 15

1. Aos pares, de dois a dois, defina três (3) objectivos específicos, que desejaria alcançar, sendo um para cada domínio, partindo do tema “Divisão Administrativa de Moçambique”, da disciplina de Ciências Sociais da 5ª classe.

Domínio	Objectivo específico

4.4. Métodos e Técnicas de ensino aprendizagem

Observe atentamente as figuras abaixo



Reflexão inicial 16

Depois de observar individualmente as figuras, dê o seu parecer sobre as diversas dinâmicas das mesmas e compare-as com as formas de como aprendeu: i) no ensino primário ii) no ensino secundário.

NB: Partilhe as suas ideias com os colegas, usando a técnica “Pensar-Partilhar-Apresentar”.

Depois de observadas e comparadas as imagens acima, nota que existem diversas

formas de organizar as situações de aprender. Dependendo da criatividade do professor, dos objectivos a alcançar, dos conteúdos e das características do aluno, podemos desconstruir a ideia tradicional de que o aluno aprende sentado, a escutar as ideias do professor.

O método de ensino é o conjunto de procedimentos e formas que o professor usa para levar o aluno a elaborar conhecimentos, adquirir experiências ou habilidades e a incorporar atitudes e ideias durante a sua aprendizagem.

As técnicas de ensino são recursos auxiliares e a maneira de utilizá-los para a efectivação da aprendizagem pelo aluno. É um recurso didáctico de que o professor se serve para efectivar o momento ou parte do método, na realização da aprendizagem. A técnica representa a maneira de se efectivar um propósito bem definido do ensino.

As técnicas de ensino referem-se mais directamente às formas de apresentação da matéria, ou melhor, de apresentação de estímulos aos quais os alunos devem reagir para processarem a aprendizagem. As técnicas de ensino são, pois, formas de orientação imediata da aprendizagem.

4.4.1 Diferença entre método e técnica de ensino-aprendizagem

O método é mais amplo que a técnica. A técnica é mais ligada às formas, estratégias e táticas de apresentação imediata da matéria.

O método de ensino é o conjunto de momentos e técnicas logicamente coordenados, tendo em vista dirigir a aprendizagem do educando para determinados objectivos. O método indica o modo de agir para alcançar um objectivo.

O método de ensino deve conduzir o aluno à auto-educação, à autonomia, à emancipação para com o professor, isto é, deve levá-lo a andar com as suas próprias pernas, usando a sua própria cabeça. Deve ir ao estudo dirigido, passar pelo estudo supervisionado, até chegar ao estudo livre. O método de ensino, concretiza-se através das técnicas de ensino.

Todo o método ou técnica deve efectivar-se através da actividade do aluno, fazendo com que este, de modo geral, seja agente da sua própria aprendizagem e não um mero receptor de dados e normas elaborados pelo professor.

Um método de ensino, para alcançar seus objectivos, precisa de uma série de técnicas. Assim, todo o método ou técnica de ensino, de um modo geral, deve conduzir o educando a observar, experimentar, analisar, criticar, pesquisar, julgar, concluir, correlacionar, diferenciar, sintetizar, reflectir; enfim, deve conduzir a actividade do

aluno para a aprendizagem.

Quadro 15: Visão geral sobre os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem

Forma de classificação	Tipos de métodos de ensino-aprendizagem	Técnicas de implementação dos métodos de ensino-aprendizagem
Quanto à relação professor-aluno	Expositivo/explicativo	Exposição verbal, ilustração e demonstração
	Trabalho independente	Interrogação, inquérito e resumo
	Elaboração conjunta	Debate, Plenária, Discussão, Grupo de Peritos, Mesa Redonda, Cadeia de Falar, Trabalho aos Pares, Círculo Duplo, Tomar uma Posição, Parque de Estacionamento, Aquário, Pensar-Partilhar-Apresentar, etc (Vide apêndice 1)
	Trabalho em grupo	

Com este leque de métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, o trabalho metodológico do professor deve ser o de usar as potencialidades didáticas de cada um destes métodos de ensino-aprendizagem, tendo em conta as suas características. Ainda, na implementação dos métodos de ensino-aprendizagem acima expostos, o professor pode usar uma perspectiva indutiva ou dedutiva. Importa referir que uma maior riqueza pedagógica na actividade do professor se consegue, quando este faz, na medida do possível, uma combinação dos métodos e técnicas de ensino-aprendizagem.

A. Quanto à abordagem dos conteúdos

Abordagem indutiva

Esta abordagem consiste em orientar a aprendizagem, partindo dos casos particulares da experiência sensorial para chegar a conclusões gerais. De acordo com os princípios da indução, a aprendizagem começa com a observação do mundo real, como forma de ter bases seguras sobre as quais o conhecimento pode ser construído.

Esta abordagem é mais usada nas Ciências Naturais ou Experimentais, pois garante a observação dos factos e fenómenos.

Abordagem dedutiva

A abordagem dedutiva transforma enunciados complexos em particulares, isto é, a partir de proposições gerais, chega a particulares.

Esta abordagem é mais usada nas ciências formais, aquelas que se preocupam com os sistemas formais como a Lógica e ideias teóricas que levam à outras ideias teóricas, através do processo de pensamento.

No Ensino Primário, as duas abordagens são usadas em simultâneo, como forma de associar as sensações visuais (observação) e os processos de desenvolvimento do pensamento, uma vez que a maior parte dos alunos deste subsistema ainda não desenvolveu, suficientemente, a capacidade de “navegar” no mundo das ideias.

Exemplo: Na 1ª classe, a operação $2+2=4$ parte de certos objectos conhecidos e reais. Pela indução, a criança conclui, independentemente de se variarem os objectos. Se a quantidade for a mesma, o resultado também será o mesmo. Da mesma forma, a partir do número 4, pode chegar às suas parcelas.

B. Métodos quanto à relação professor-aluno

B.1: Método expositivo/explicativo

Neste método os conhecimentos, as habilidades e as tarefas são apresentados, explicadas ou demonstradas pelo professor. A actividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva. É um método bastante usado nas nossas escolas, apesar das críticas que lhe são feitas, principalmente por não levar em conta o princípio da actividade do aluno. Entretanto, se for superada esta limitação, é um importante meio de obter conhecimentos.

A exposição lógica da matéria é um procedimento necessário, desde que o professor consiga mobilizar a actividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar, e a combine com outros procedimentos, como o trabalho independente, a conversa e o trabalho em grupo.

No método expositivo, é notória a acção dominante e preponderante do professor, em detrimento dos alunos e, se este procedimento for mal aplicado, incorre em grande perigo, visto que as potencialidades cognitivas e afectivas dos alunos ficam, até certo ponto, atrofiadas, pois este (aluno) limita-se a ser mero expectador do centro do PEA (o professor), que negligencia o contributo dos alunos para a operacionalização da aula. Entretanto, a grande potencialidade deste método reside no facto de ser o mecanismo mais recomendado para a introdução de um conteúdo novo, principalmente quando se trata de um assunto desconhecido pelos alunos.

Para a aplicação do método expositivo/explicativo, usam-se as seguintes técnicas:

- **Exposição verbal:** consiste em explicar de modo sistematizado, por meio da voz e/ou da escrita, um assunto que seja desconhecido, ou quando as ideias que os alunos trazem sobre o mesmo são insuficientes ou menos precisas.
- **Demonstração:** representação de fenómenos que ocorrem na realidade.
- Ela é efectivada através de explicações num estudo do meio (excursão), ou por meio de uma experiência simples, projecção de *slides* ou outras tecnologias.
- **Ilustração:** forma de representação gráfica de factos ou fenómenos da realidade, por meio de gráficos, mapas, esquemas, gravuras, etc., a partir dos quais o professor enriquece a explicação da matéria.
- **Exemplificação:** ocorre quando o professor faz uma leitura em voz alta; quando escreve ou diz uma palavra para que os alunos observem e depois repitam. Quer dizer, usando o exemplo, o aluno pode captar a essência do que se pretende que ele aprenda.

B.2: Método de trabalho independente

O trabalho independente, como método de ensino, consiste em tarefas dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador. Este método pressupõe determinados conhecimentos, a compreensão da tarefa e do seu objectivo, de modo que os alunos possam aplicar os conhecimentos e habilidades, sem orientação directa do professor. O aspecto mais importante do método de trabalho independente é a actividade mental dos alunos.

Ao contrário do método expositivo, no método de trabalho independente é notória a acção preponderante e dominante do aluno, individualmente. Aqui, o professor funciona como um facilitador, como moderador, orientador da aprendizagem, fundamentalmente para que o aluno não se disperse, ou não se perca naquilo que são os objectivos preconizados para o conteúdo que estiver a ser ministrado.

Em termos práticos, para a aplicação do método de trabalho independente, são usadas as seguintes técnicas:

- **Interrogação:** esta técnica consiste em criar explicações que justifiquem por que determinados factos apresentados no texto são verdadeiros ou falsos. O aluno deve concentrar-se em perguntas do tipo, "Por quê?" em vez de "O quê?"
- **Inquérito:** é uma técnica de estudo que permite a recolha de informação directamente de um interveniente na investigação, através de um conjunto

de questões organizadas, seguindo uma determinada ordem. Estas podem ser apresentadas ao respondente de forma escrita ou oral.

- **Resumo:** é uma exposição abreviada de um acontecimento, obra literária ou artística. Um resumo consiste em fazer a síntese ou sumário de um determinado assunto, destacando as informações essenciais do conteúdo.

B.3: Método de elaboração conjunta

A elaboração conjunta é uma interação activa entre o professor-aluno e aluno-aluno, visando a aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como a fixação e consolidação de conhecimentos e convicções já adquiridos. Este método preconiza a reciprocidade de actividades entre o professor e o aluno. O nível de participação e contribuição de ambos é, em certa medida, equilibrado. É por esse facto que, na base deste método, está-se diante do que se designa de ensino participativo.

O método de elaboração conjunta pressupõe um conjunto de condições prévias, nomeadamente, a incorporação, pelos alunos, dos objectivos a atingir e o domínio dos conhecimentos básicos que, mesmo não estando sistematizados, são um ponto de partida para o trabalho de elaboração conjunta.

O carácter didáctico-pedagógico da elaboração conjunta está no facto de que tem como referência um tema de estudo determinado, pressupondo-se que os alunos estejam aptos para conversar sobre ele.

As potencialidades do método de elaboração conjunta são várias, uma vez que a conversa tem um grande valor didáctico, pois desenvolve nos alunos as habilidades de expressar opiniões fundamentais, verbalizar a sua própria experiência, discutir, argumentar e refutar as opiniões dos outros, aprender a escutar, contar factos, interpretar, etc., para além de proporcionar a aquisição de novos conhecimentos.

Embora seja um método vantajoso, é importante chamar atenção aos seguintes aspectos: o aluno deve estar familiarizado com o tema a ser tratado, pois, de contrário, corre o risco dele (aluno) não colaborar na aula; leva muito tempo e o professor pode ser desviado do tema por alunos super activos.

Para a aplicação do método de elaboração conjunta usam-se várias **técnicas do ensino participativo**, tais como: Debate, Plenária, Discussão, Grupo de Peritos, Mesa Redonda, Cadeia de Falar, Trabalho aos Pares, Círculo Duplo, Tomar uma Posição, Parque de Estacionamento, Aquário, entre outras (vide apêndice1).

4.4.2. Técnicas de ensino participativo

O pressuposto de base para o uso das técnicas de ensino participativo consiste nos fundamentos da pedagogia moderna, baseada no ensino activo e centrado no aluno.

Na constante preocupação pela melhoria da qualidade de ensino, um dos desafios é a *investigação das metodologias a utilizar no processo de ensino-aprendizagem*.

Tradicionalmente, o processo de ensino tem sido caracterizado pelo método expositivo, com o propósito de transmitir conhecimentos aos alunos. Eis porque o “Guião de Métodos participativos”, elaborado pela GIZ (2015), diz que, actualmente, a abordagem do ensino-aprendizagem encontra-se num processo de mudança de uma “transmissão” de conhecimentos, baseada na passividade do aluno, para a mediação, onde o aluno é o centro da aprendizagem, requerendo, para isso, um “processamento” activo e consciente de informação pelos alunos.

Motivação e envolvimento:

Esta fase inicia o processo de aprendizagem, e requer uma actividade que permite ao aluno estabelecer a ligação entre as experiências de aprendizagem anteriores e as presentes; descobrir os mal entendidos e encorajar os alunos a expressar as suas ideias sobre o tema da aula.

Os alunos devem estar mentalmente envolvidos nos conceitos e habilidades a serem explorados.

Exploração

Esta fase providencia aos alunos oportunidades de explorar o tema da aula, a partir do ambiente, objectos, materiais, conceitos e desenvolver seus conceitos, e suas habilidades.

É aconselhável, nesta fase, permitir aos alunos trabalhar de forma cooperativa, para permitir a troca de ideias.

Explicação

Esta fase focaliza a atenção dos alunos em aspectos encontrados durante a fase de exploração e providencia as oportunidades aos alunos para expressarem as suas ideias e os seus entendimentos.

Consolidação

Esta fase permite ao professor introduzir definições e vocabulário formais para conceitos, habilidades ou comportamentos.

É aconselhável organizar as actividades desta fase de forma cooperativa, para que os alunos possam aprofundar, alargar e desenvolver o seu entendimento e as suas habilidades.

Avaliação

Nesta fase os alunos são encorajados a avaliarem o seu entendimento e habilidades. Ao mesmo tempo, dá-se oportunidade ao professor para avaliar o progresso dos alunos em relação às competências esperadas.

Cada uma das fases requer um tratamento específico, com métodos e técnicas apropriados, para permitir o envolvimento activo dos alunos no seu processo de aprendizagem. Não há um único método que possa responder às exigências de cada situação. Uma aula que pretende envolver os alunos de forma activa em todas as fases do processo de aprendizagem, tem de incluir uma variedade de métodos e técnicas instrucionais e actividades de aprendizagem.

Elementos básicos da aprendizagem participativa e cooperativa

Com vista à promoção de uma aprendizagem participativa, há a considerar alguns elementos básicos para esse tipo de aprendizagem, nomeadamente:

- **Responsabilidade individual:** as técnicas de ensino participativo requerem que o aluno tenha de contribuir com a sua parte para o colectivo. Cada membro do grupo deve resolver a sua tarefa de forma responsável e receber uma retro-alimentação do grupo.
- **Interdependência positiva:** todos os membros do grupo cooperam para atingir um resultado esperado. A qualidade do trabalho do grupo depende da contribuição de cada um dos membros. Além da responsabilidade individual para a realização da tarefa, existe a responsabilidade de todo o grupo para cada um dos seus membros. Cada membro do grupo é dependente dos outros e recebe apoio, ajuda, e encorajamento pelos outros membros do grupo.
- **Aprendizagem social:** a aprendizagem e o aperfeiçoamento de formas de interacção e habilidades sociais é um pressuposto indispensável para o trabalho em equipa. Saber escutar, encorajar os outros, oferecer ajuda, liderar uma discussão, são habilidades básicas para um trabalho em grupo efectivo. Assim, cria-se um clima de confiança no grupo e os alunos desenvolvem habilidades de negociar, tomar decisões e resolver conflitos.

4.4.3 Exemplos de técnicas de ensino participativo e cooperativo

Neste ponto apenas se pretende descrever algumas técnicas do ensino participativo. Elas são numerosas, razão pela qual, para não se proceder a descrição de todas elas, neste espaço, o apêndice um (1) retrata uma “Descrição das técnicas do ensino- participativo”.

Assim, as técnicas que se descrevem neste ponto são o “Pensar-Partilhar-Apresentar”, “Círculo Duplo”, “Trabalho em grupo”, “Trabalho aos pares”, tomando como referência o “Guião prático de métodos participativos”, produzido pela GIZ (2015).

a. Pensar – Partilhar – Apresentar

Após a apresentação de uma pergunta ou tarefa, “Pensar-Partilhar-Apresentar” consiste em três passos:

1. *Os alunos reflectem individualmente sobre a pergunta / tarefa.*
2. *Partilham as suas ideias com um parceiro.*
3. *Apresentam os resultados em grupos maiores ou para toda a turma¹.*

O princípio permite que todos alunos tenham tempo para reflectir sobre uma pergunta. A fase de partilha encoraja a troca de ideias, o que, por um lado, aumenta as oportunidades dos alunos expressarem as suas ideias e, por outro, dá mais segurança para se pronunciar em frente de toda a turma, promovendo, assim, habilidades de comunicação.

- ◆ Com as palavras de um(a) aluno(a):
- ◆ Primeiro penso eu sobre o tema;
- ◆ Depois troco as minhas ideias com o meu parceiro;
- ◆ Depois estamos preparados e temos coragem para apresentar à turma inteira.

¹ Wolfgang Mattes, 2011, p. 22

Procedimento do Pensar-Partilhar-Apresentar²

Passo	Passo	Exemplo 5 ³ :
Pensar	<p>Após a apresentação de uma pergunta ou de uma tarefa, o professor dá 1 ou 2 minutos de tempo, para os alunos pensarem individualmente. Isso significa que cada aluno está sendo pessoalmente desafiado e tem de enfrentar a tarefa.</p> <p>Os alunos fazem anotações dos pensamentos, resultados ou perguntas que desenvolveram durante a fase do trabalho individual.</p>	<p>Introdução ao tema da aula: Períodos do dia</p> <p>1. O Professor faz a pergunta a toda a turma: O que é que vocês fazem antes de ir à escola?</p> <p>Dá tempo para pensar (1 ou 2 min.).</p>

Passo	Passo	Exemplo 5 ⁴ :
Partilhar	<p>Depois de 2 a 3 minutos os alunos formam pares e partilham seus resultados e apontamentos.</p> <p>Como no passo anterior, antes de apresentar os resultados, os alunos</p> <p>devem escutar muito atentamente e fazer anotações.</p>	<p>O Professor pede aos alunos para conversarem com o colega mais próximo sobre o que fizeram, antes de ir para a escola.</p>

Passo	Passo	Exemplo 5:
Apresentar	<p>Os alunos apresentam os seus resultados a um outro par, ao grupo pequeno ou à turma inteira.</p>	<p>O Professor orienta a partilha das ideias com toda a turma.</p> <p>Introduz o termo "manhã" como um período do dia.</p>

² Wolfgang Mattes, 2011, p. 22

³ Manual para a implementação da Formação Contínua, p. 75

⁴ Manual para a implementação da Formação Contínua, p. 75

b. Trabalho aos pares

O trabalho aos pares é uma forma social, na qual os alunos resolvem tarefas ou problemas dentro de um processo de aprendizagem de forma independente e cooperativa. O trabalho aos pares permite que todos os alunos estejam activamente envolvidos na resolução da tarefa.

Existe uma variedade de formas de organização do trabalho aos pares: Vire e Fale, Controlo aos Pares, Círculo Duplo, para só mencionar algumas.

A forma de trabalho aos pares, que exige o mínimo esforço em termos de organização, é quando os alunos trabalham com os seus respectivos vizinhos de forma como estiverem sentados.

Como o trabalho em grupos, o trabalho aos pares exige do professor uma orientação clara, sobre:

- ◆ a tarefa a ser realizada;
- ◆ os materiais a usar;
- ◆ a limitação do tempo;
- ◆ e os resultados esperados do trabalho.

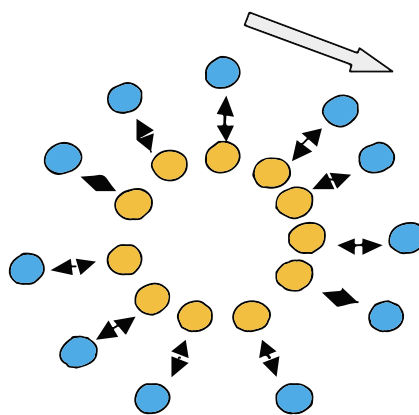
Uma forma de trabalho aos pares que permite que, em pouco tempo, todos os alunos tenham a oportunidade de se expressarem perante uma variedade de parceiros, é o Círculo Duplo.

d. O Círculo Duplo

O Círculo Duplo é um método que permite explorar as ideias dos alunos.

Os alunos conversam de forma livre com parceiros aleatoriamente escolhidos sobre um tema definido. Esta forma permite que a metade da classe fale ao mesmo tempo. Através de parceiros sempre em mudança, os alunos desenvolvem as suas habilidades de comunicação e ganham autoconfiança.

Toda a turma é activa, falando ou escutando.



O procedimento do círculo duplo pressupõe:

- a. Os alunos ficam em dois círculos: um círculo externo, um interno. Os alunos do círculo interno olham para fora, os alunos do círculo externo para dentro, os dois alunos opostos formando pares.
- b. Os alunos no círculo interno relatam primeiro.
- c. Os alunos no círculo externo escutam e depois fazem um resumo, o que lhes obriga a escutar activamente.
- d. Ao sinal do professor, o círculo externo movimenta-se 2 ou 3 passos, no sentido do relógio, assim mudam os pares.
- e. Agora os alunos do círculo externo são os actores e relatam sobre o mesmo tema.
- f. Os pares podem mudar várias vezes da composição dos elementos (alunos).

O uso do Círculo Duplo

O Círculo Duplo é adequado sempre que se trata da recolha de ideias e da troca de informação ou pontos de vista com diferentes parceiros.

Isto poderá ser:

◆ No início da aula,

- por exemplo, para a revisão da aula anterior: O que se recorda da última aula sobre animais domésticos e animais selvagens?
- para auscultar as ideias dos alunos em relação ao tema da aula: Quais são as frutas que conhecem?

◆ No fim da aula, por exemplo: O que eu aprendi nesta aula?

B4. Método de trabalho em grupo

Consiste em distribuir temas de estudo igual ou diferente a grupos fixos ou variáveis. O trabalho em grupo tem sempre um carácter transitório, isto é, deve ser empregue e conjugado com os outros métodos de exposição e de trabalho independente.

A finalidade principal do trabalho em grupo é obter a cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa, e o desenvolvimento de habilidades necessárias à prática da convivência com as pessoas.

O método de trabalho em grupo utiliza-se para:

- _ Aproveitar as experiências dos alunos na realização de tarefas;
- _ Desenvolver a socialização dos alunos;
- _ Promover a troca de ideias, opiniões entre os alunos;
- _ Eliminar as diferenças na compreensão de um determinado tema.

Este método contribui para:

- _ Completar, fixar e enriquecer conhecimentos e experiências;
- _ Desenvolver o senso de responsabilidade;
- _ Atender as diferenças individuais;
- _ Treinar a capacidades de lideranças e aceitação de outro;
- _ Desenvolver o senso crítico e a criatividade,
- _ Oferecer ao aluno a oportunidade de estabelecer troca de ideias e opiniões, desenvolvendo as habilidades necessárias a práticas da convivência com pessoas.

O Trabalho em grupos, se for bem planejado e organizado, é capaz de desempenhar as seguintes funções:

- ◆ Encorajar os alunos a raciocinar e agir independentemente.

O trabalho em grupos permite aos alunos a:

- trabalhar de forma relativamente independente;
- participar activamente no processo de ensino-aprendizagem;
- seguir a sua curiosidade e contribuir com aspectos não previstos pelo professor;
- cooperar com outros na procura de soluções para um problema;
- ◆ Praticar habilidades cognitivas.

O número reduzido dos alunos num grupo pequeno dá mais acesso ao material disponível e aumenta as oportunidades desses alunos praticarem várias habilidades, como por exemplo:

- observar;
- formular hipóteses;
- experimentar, manusear, medir;
- inferir;

- registar;
- tirar conclusões;
- ◆ Praticar e aperfeiçoar habilidades de comunicação, cooperação e solidariedade.

A resolução conjunta de um problema ou de uma tarefa requer que os alunos pratiquem a:

- expressar as suas ideias e escutar as ideias dos outros;
- enriquecer as ideias dos outros, ao invés de criticar;
- respeitar as opiniões dos outros e tolerar oposição;
- encorajar os outros membros do grupo⁶.

Para assegurar uma aprendizagem efectiva dentro dos grupos, é indispensável a boa organização dos mesmos, bem como uma orientação clara sobre as tarefas a serem realizadas e como serão realizadas.

O Guião Prático de Métodos Participativos⁷ sugere os seguintes passos na organização do trabalho em grupos:

Passos na organização do trabalho em grupos

1. Explicar a tarefa a todos;
2. Explicar o material a ser usado durante o trabalho em grupos;
3. Estabelecer regras básicas de comunicação dentro do grupo (ver abaixo);
4. Atribuir responsabilidades aos elementos do grupo (Chefe - Líder, porta-voz, secretário, monitor do material, gestor do tempo);
5. Limitar o tempo da actividade para permitir o cumprimento do horário;
6. Dividir a turma em grupos;
7. Atribuir um nome ao grupo – grupo 1 (cada grupo será identificado por um número), ou grupo laranja (cada grupo terá o nome de uma fruta), ou peru (cada grupo com o nome de um animal), etc;
8. Disponibilizar o material necessário para o trabalho que os alunos irão realizar;
9. Durante o trabalho em grupos o professor circula entre os grupos, verificando se

⁶GIZ: Guião prático de Métodos participativos, p. 43 - 45

⁷GIZ: Guião prático de Métodos participativos, p. 47

os alunos vão de acordo com os objectivos preconizados, e apoiando se for necessário.

Exemplo de regras para o trabalho em grupos

- ◆ nome do grupo – grupo 1, ou grupo laranja, ou grupo perú, etc;
- ◆ falar um de cada vez;
- ◆ registar as ideias consensuais;
- ◆ não interromper quando um colega esteja a falar sobre a temática em questão;
- ◆ prestar atenção;
- ◆ saber ouvir;
- ◆ todos os elementos do grupo devem contribuir.

Formas de trabalho em grupos

- ◆ O trabalho em grupos pode ser implementado de forma variada;
- ◆ a tarefa pode ser igual para todos grupos;
- ◆ ou cada grupo poderá tratar um aspecto de um tema;
- ◆ ou os grupos podem trabalhar de forma rotativa, tratando de um aspecto parcial de um tema em cada uma das estações.

A descrição de algumas das variações do trabalho em grupos encontra-se no anexo deste manual, por exemplo: Grupo de Peritos e Mesa Redonda.

O trabalho em grupos, incluindo a apresentação dos resultados do trabalho, pode ser implementado em combinação com outras técnicas participativas, como por exemplo, com o princípio de Pensar – Partilhar – Apresentar, Caminhada na Galeria, Mapa de Conceitos, Caminhar – Falar –Eescrever, cuja descrição se encontra também no apêndice.

A constituição dos grupos

Os grupos podem ser constituídos:

- ◆ de forma aleatória (contagem, distribuição cartazes de diferentes cores, etc.);
- ◆ de acordo com o nível de desempenho;

- ◆ grupos homogéneos, para poder diferenciar o nível de complexidade de tarefas, e permitir que os alunos trabalhem no mesmo ritmo;
- ◆ ou grupos heterogéneos, para promover o apoio mútuo;
- ◆ de acordo com o interesse dos alunos (interesse para um tema, amizades). Tendo em conta que as raparigas tendem a ser mais tímidas na turma, é necessário criar mecanismos que assegurem a sua participação activa no grupo, tais como: constituir-se grupos com número equilibrado de raparigas e rapazes; assegurar que as raparigas também assumem tarefas de chefia no grupo; encorajar que as raparigas falem durante a apresentação dos resultados do trabalho em grupo.

O papel do Professor durante o trabalho em grupos

O papel do Professor muda de apresentador de conhecimentos para moderador de processos de aprendizagem⁸. O Professor planifica e prepara a aula cuidadosamente incluindo os passos da aula, a organização das actividades a serem realizadas e o respectivo material didáctico. Durante as fases de trabalho em grupos, o professor tem a oportunidade de observar alunos individuais ou o grupo todo na progressão da aprendizagem, dando apoio onde for necessário.

O contexto adequado para a implementação de Trabalho em Grupos

O trabalho em grupos é adequado para:

- ◆ troca de ideias sobre um tema;
- ◆ resolução de um problema;
- ◆ realização de experiências práticas;
- ◆ prática de habilidades.

⁸ GIZ: Guião prático de Métodos participativos, p. 46

4.4.4 Exemplos do contexto apropriado para o uso das técnicas de ensino participativo e cooperativo na sala de aulas nas diferentes funções didáticas

Voltando à ideia dos passos do processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do construtivismo, podemos correlacionar as técnicas de ensino participativo com os passos de aprendizagem, que ao mesmo tempo estabelecem as funções didáticas das fases da aula:

Quadro 16: Uso de técnicas participativas em diferentes funções didáticas

Passo de aprendizagem de acordo com o construtivismo	Função didáctica das fases da aula	Técnicas participativas e cooperativas adequadas
<p>Motivação e envolvimento:</p> <p>Esta fase inicia o processo de aprendizagem, requer uma actividade, que permite ao aluno estabelecer a ligação entre as experiências de aprendizagem anteriores e as presentes, descobrir mal entendidos e encorajar os alunos a expressar suas ideias sobre o tema da aula;</p> <p>Os alunos devem estar mentalmente envolvidos nos conceitos e habilidades a serem explorados.</p>	<p>Introdução e Motivação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Círculo Duplo • Pensar - Partilhar - Apresentar • Vire e Fale • Mapa de Conceitos • Escritas Rápidas • Tomar uma Posição
<p>Exploração do conteúdo</p> <p>Esta fase providencia aos alunos oportunidades de explorar o tema da aula, explorando o ambiente, objectos, materiais, conceitos e desenvolver seus conceitos e suas habilidades.</p> <p>É aconselhável, nesta fase, permitir aos alunos trabalhar de forma cooperativa, para permitir a troca de ideias.</p>	<p>Mediação e Assimilação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupos (Mesa Redonda, Grupos de Peritos) • Trabalho aos Pares • Caminhar, Falar, Escrever

<p>Explicação</p> <p>Esta fase focaliza a atenção dos alunos em aspectos encontrados durante a fase de exploração e providencia oportunidades aos alunos, para expressarem suas ideias e seu entendimento;</p> <p>Esta fase permite ao professor introduzir definições e vocabulário formais para conceitos, habilidades ou comportamento.</p>	<p>Mediação e Assimilação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho em grupos • Caminhada na Galeria • Caminhar - Falar - Escrever
<p>Consolidação</p> <p>Esta fase desafia e estende o entendimento do aluno em relação ao tema da aula, permitindo mais oportunidades aos alunos para praticar as habilidades e comportamentos requeridos.</p> <p>É aconselhável organizar as actividades desta fase de forma cooperativa, para que os alunos possam aprofundar e alargar o seu entendimento e desenvolver as suas habilidades.</p>	<p>Domínio e Consolidação</p>	<p>Trabalho em grupos (Mesa Redonda, Grupos de Peritos)</p> <p>Trabalho aos Pares</p> <p>Caminhar, Falar, Escrever</p>
<p>Avaliação</p> <p>Nesta fase os alunos são encorajados a avaliarem o seu entendimento e habilidades.</p> <p>Ao mesmo tempo dá-se oportunidade ao professor para avaliar o progresso dos alunos em relação às competências esperadas.</p>	<p>Controle e Avaliação</p>	<p>Controlo aos Pares</p> <p>Círculo Duplo</p>



Resumo do tema

Existem quatro métodos de ensino (Expositivo, Trabalho independente, Trabalho em grupo e Elaboração conjunta). A operacionalização dos métodos é feita através de várias técnicas de ensino, tais como: exposição verbal; exemplificação; interrogação; resumo; trabalho em grupo, etc.

A selecção dos métodos e técnicas de ensino requer o seu relacionamento com os conteúdos, objectivos, tempo e o nível dos alunos em causa.



Reflexão final 16

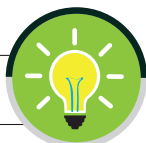
1. No caso de um professor que tenha a responsabilidade de ensinar “ a divisão de sílabas”, indique as actividades que esse professor teria de realizar, em caso de se centrar num ensino participativo.
2. Num quadro, indique algumas das técnicas de ensino participativo a que o professor poderia recorrer nessa sua responsabilidade. E, para cada uma das técnicas, descreva como ela seria mesmo utilizada, conforme a tabela seguinte:

Técnica de ensino participativo a usar	Procedimentos de uso para a responsabilidade de ensino em alusão

4.5 Meios de ensino-aprendizagem



Figura 10: Alunos manipulando recursos didácticos



Reflexão inicial 17

Nesta imagem os alunos estão numa situação de aprendizagem, na qual estão a manipular objectos que se podem considerar meios de ensino-aprendizagem.

Na sua opinião, porque consideraria importante os meios no processo de ensino-aprendizagem?

Apoie-se na técnica do “círculo duplo” para apresentar e discutir a sua opinião.

Depois do trabalho feito aos pares, presume-se que tenha chegado à conclusão de que, para que a aprendizagem ocorra, é necessário recorrer a vários materiais devidamente seleccionados, de acordo com os objectivos, o conteúdo, a idade dos alunos e as condições em que eles vivem. Aliás, os meios a serem usados não devem constituir novidade para os alunos.

Os meios de ensino-aprendizagem (também denominados recursos didácticos) são elementos que auxiliam na execução do processo de ensino-aprendizagem. São muitíssimo importantes porque aproximam o aluno à realidade, facilitam

a percepção e compreensão dos conteúdos e tornam o ensino mais activo e concreto. O ensino sem os meios de ensino-aprendizagem pode ser “cego” e insignificante, principalmente para os alunos das classes iniciais. Assim, encoraja-se aos professores a apostarem no seu uso.

A linguagem didáctica é um elemento fundamental na efectivação do ensino, juntamente com os métodos e técnicas de ensino e recursos didácticos. A linguagem didáctica é o meio de comunicação do professor com o educando. É o veículo utilizado pelo professor para comunicar-se com o educando, a fim de transmitir-lhe mensagens de maneira mais simples, objectiva e directa possível.

Os recursos didácticos são todo e qualquer material físico, do o professor, o aluno, as tecnologias de informação e comunicação, utilizados no contexto de ensino-aprendizagem, a fim de auxiliar o professor na transmissão da sua mensagem para o educando eficientemente realizar a sua aprendizagem. Assim, o recurso didáctico, seja qual for a sua modalidade, é aquele que incentiva, facilita ou possibilita o processo de ensino-aprendizagem. Ele é, no ensino, a ligação entre a palavra e a realidade. O ideal seria que toda a aprendizagem se efectuasse em situação real da vida.



Figura 11: Exemplo de um aluno usando meios de ensino para tornar o ensino mais próximo da realidade

4.5.1 Classificação dos meios de ensino-aprendizagem

Os meios de ensino-aprendizagem são classificados em recursos naturais, pedagógicos, tecnológicos, culturais ou da comunidade, etc. Mas também podem ser classificados em visuais, auditivos e audiovisuais.

Esquema nº 1: Classificação dos meios de auxiliares de ensino-aprendizagem



Fonte: Nerici (1991)

Os recursos da comunidade incluem os homens e mulheres; suas actividades diárias; formas e instrumentos de produção; culinária; instrumentos musicais; arte; danças das mulheres e dos homens; o papel dos líderes locais; histórias locais; lugares de culto, etc.

Os recursos da comunidade apresentam várias vantagens, tais como: trazer o valor da vida real à aprendizagem que se realiza na escola; reduzir o nível de abstracção; abrir dupla via de comunicação entre a escola e a comunidade; ajudar o aluno a avaliar o que o mundo espera dele e constitui fontes de motivação.

O uso dos recursos didácticos tem por objectivo motivar e despertar o interesse dos alunos; favorecer o desenvolvimento das capacidades de observação; aproximar o aluno à realidade; visualizar ou concretizar os conteúdos de aprendizagem; oferecer informações; permitir a fixação da aprendizagem; ilustrar noções mais abstractas; e desenvolver a experimentação concreta.

4.5.2 Critérios e princípios para a utilização dos meios de ensino-aprendizagem

Para que os meios de ensino-aprendizagem realmente colaborem no sentido de melhorar a aprendizagem, devem ser observados alguns critérios e princípios na sua utilização:

- ◆ Ao seleccionar um meio de ensino-aprendizagem, deve-se ter em vista os objectivos a serem alcançados. Nunca utilizar um recurso didáctico só porque está na moda.
- ◆ Nunca se deve utilizar um recurso que não seja suficientemente conhecido, de forma a poder empregá-lo correctamente.
- ◆ A eficácia dos recursos dependerá da interacção entre eles e os alunos. Por isso, devemos estimular nos alunos certas atitudes que aumentem a sua receptividade, tais como, a atenção, a percepção, o interesse, a sua participação activa, etc.
- ◆ A eficácia depende, também, das características dos próprios recursos com relação às funções que podem exercer no PEA. A função do cartaz, por exemplo é diferente da função de um álbum seriado
- ◆ Na escolha dos recursos didácticos, deve-se levar em conta a natureza da matéria a ser aprendida. Algumas matérias exigem maior utilização de recursos audiovisuais que outras. Por exemplo, as ciências exigem mais recursos audiovisuais do que a Matemática.
- ◆ As condições ambientais podem facilitar ou dificultar a utilização de certos recursos. A falta de corrente eléctrica, por exemplo, exclui a possibilidade de utilização de retroprojector, projector de slides ou filmes.
- ◆ O tempo disponível é outro elemento importante que deve ser considerado.
- ◆ A preparação e utilização dos recursos didácticos exige determinado tempo e, muitas vezes, a busca de outras alternativas, tais como: utilizar recursos que exigem menos tempo; solicitar a ajuda dos alunos para preparar os recursos; solicitar a ajuda ou colaboração de outros profissionais, etc.
- ◆ Não levar os meios de ensino em mão, porque isso pode distrair os alunos.
- ◆ Não expor os meios que não estão a ser utilizados, porque despertam a curiosidade nos alunos. Deve-se colocar à vista dos alunos os meios serem utilizados.
- ◆ Verificar se os meios a serem utilizados estão todos arrumados na pasta, para evitar sair da sala à procura de meios auxiliares ou, na pior das hipóteses, mandar os alunos procurarem durante a aula.

- ◆ Para o uso de aparelhos, é importante experimentar, sempre, antes de estar na sala de aulas, para evitar esforços em vão.

Ao elaborar os meios de ensino-aprendizagem, deve-se ter em conta a sua grandeza, suficiente para melhor observação por parte dos alunos; utilizar em fundo a cor clara de forma a dar-lhes mais brilho e serem atraentes; evitar letras ou números com efeitos que podem dificultar a leitura do texto; utilizar cores fortes (vermelho, azul, verde e preto). Com massalás, por exemplo, pode produzir globos, mas isso depende do contexto em que a escola está inserida. Com caniço pode-se fazer unidades de medição, etc.

4.5.3 Descrição de alguns meios de ensino-aprendizagem

A. Quadro de giz

O quadro preto ou branco (como material básico de ensino) é um meio visual bem conhecido, que bem utilizado torna o trabalho de ensino-aprendizagem eficiente. Caracteriza-se por ser uma peça quadrada ou rectangular que pode ser feita de madeira prensada ou plástico, ou ainda outro material que ofereça condições favoráveis para ser usado como quadro. É usado para efectuar quaisquer registos durante a aula.

Geralmente, encontra-se fixado na parede frontal da sala de aulas, a uma altura que o professor e o aluno possam alcançar sem dificuldades pela vista, assim como pelas mãos. Tem a função de fixar os resultados mais importantes do processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, conclusões encontradas num debate, visualizar ideias através de desenhos, assegurar a correcção da linguagem, mostrar de forma lógica a matéria a explicar, transcrever e resolver exercícios, apresentar esquemas e resumos, registar dados, apresentar graficamente os tópicos complexos e abstractos.

Vantagens do uso do quadro preto ou branco

- ◆ É facilmente encontrado.
- ◆ Pode ser utilizado facilmente.
- ◆ Não exige habilidades especiais e nem equipamentos dispendiosos.
- ◆ Facilita correcções e alterações nos assuntos apresentados.
- ◆ Torna possível a participação efectiva da turma
- ◆ Os alunos podem nele escrever e é um recurso económico.

Para usar-se o quadro é preciso, antes, limpá-lo totalmente; começar a escrever na parte de cima; usar o apagador no sentido vertical, de cima para baixo; não dar totalmente as costas aos alunos, enquanto escreve; escrever um pouco de lado e falar ao mesmo tempo que escreve para manter a atenção dos alunos; escrever de forma legível; usar giz ou marcador a cor para dar ênfase a uma palavra ou a parte de um desenho.

As cores mais adequadas são o vermelho, o amarelo, o azul e o verde. Usar giz ou marcador a cor para mostrar relações ou distinguir a parte de um todo e repartir o quadro em duas ou três partes verticais.

B. Gravuras

As gravuras são ilustrações retiradas de revistas, jornais ou livros. É um material simples e acessível. As gravuras servem para motivar estudos, desenvolver a observação e complementar/enriquecer as explicações. São vantajosas por serem pouco dispendiosas, pois os jornais e as revistas estão cada vez mais ricos em gravuras. Os próprios alunos podem colaborar na obtenção desse material; despertam a atenção do aluno e mantêm o seu interesse por mais tempo; possibilitam um contacto visual do aluno com a realidade.

Durante o seu uso, as gravuras devem ser apresentadas de forma visível para toda a turma; seleccionar gravuras adequadas ao assunto; relacionar as gravuras aos principais conceitos e ideias em foco; cuidar da qualidade e da quantidade de gravuras usadas para cada assunto.

C. Cartazes

Os cartazes não são mais do que uma cartolina ou folha de papel contendo uma ou mais ilustrações e uma mensagem. Podem ser de diversos tamanhos e formatos. A sua função é de comunicar sugestões, recomendações e informações; despertar o interesse por determinado assunto; dar destaque a recomendações, acontecimentos importantes, datas cívicas, etc.

O uso dos cartazes é vantajoso, pois desperta a atenção do aluno; são facilmente confeccionados; são de baixo custo; podem ser produzidos pelos alunos, servindo, assim, como factor de desenvolvimento da criatividade e estimulam o trabalho de equipa.

Os cartazes são elaborados da seguinte maneira: preparar um esboço previamente; utilizar fundo de cor clara; evitar letras ou números floreados, pois dificultam a leitura do texto; fazer letras uniformes e do mesmo tamanho- não cortar as palavras; utilizar cores fortes: preto, vermelho, azul e verde; usar o vermelho quando se

deseja destacar uma palavra; não escrever, de modo geral, uma palavra usando mais de uma cor; utilizar o menor número de palavras possível, pois isso facilita a leitura; distribuir bem as letras e os espaços e não usar um cartaz que esteja sujo, amassado ou rasgado.

D. Livros

O livro é constituído de folhas impressas e reunidas num volume encadernado ou brochado.

É conveniente que o professor, no princípio do ano, na sua planificação, escolha cuidadosamente o livro a ser utilizado na turma, como auxiliar de estudos dos seus alunos.

Ao adoptar um ou vários livros, não deve haver submissão ao(s) mesmo(s), nem mera repetição, na aula, das suas páginas. Neste caso, seria dispensável a presença do professor.

Não deve haver, também, por parte do professor, aquela atitude tão generalizada e que tanto confunde o aluno, de alheamento ao livro, dando a entender que “tudo o que consta no livro está errado” ou “não é bem assim...” e só a palavra dele, do (professor), está certa.

O livro indicado deve ser convenientemente utilizado, devendo servir de orientador, de auxílio, nas práticas e exercícios. É indispensável a adopção de um bom livro para a orientação dos estudos dos alunos e para as planificações do professor.



Resumo do tema

Num ensino orientado pela assimilação e construção de conhecimentos pelo aluno, os meios de ensino-aprendizagem são indispensáveis, pois permitem aos alunos explorar, testar e verificar ou modificar as suas ideias.

O uso de meios de ensino-aprendizagem é particularmente importante nos primeiros anos do ensino primário, quando, segundo Piaget, os alunos encontram-se numa fase (de operações concretas), em que o pensamento é ligado às situações e objectos concretos e pode ser caracterizado por uma “acção internalizada”.

O uso dos meios de ensino-aprendizagem oferece várias possibilidades e estímulos para o aluno recolher informações para posterior análise. É também uma forma de motivar e chamar a atenção do aluno.

A elaboração ou escolha dos meios de ensino-aprendizagem deve respeitar a idade, o estágio de desenvolvimento mental, as finalidades e o contexto sócio-cultural do aluno.



Reflexão Final 17

1. Apresente, por escrito, o seu posicionamento, relacionando o trecho com um dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget.
 - a. Redija uma síntese, explicando a importância das imagens que os livros do Ensino Primário contêm para a aprendizagem dos alunos.
2. Use a técnica “Caminhada na galeria” para apresentar e discutir os resultados da sua reflexão em 1a) e 1b).
 - a. Apresente, por escrito, o seu posicionamento, relacionando o trecho com um dos estágios de desenvolvimento cognitivo de Piaget.
 - b. Redija uma síntese, explicando a importância das imagens que os livros do Ensino Primário contêm para a aprendizagem dos alunos.
3. Use a técnica “Caminhada na galeria” para apresentar e discutir os resultados da sua reflexão em 1a) e 1b).

4.6 Funções didáticas/etapas da aula



Reflexão inicial 18

1. Partindo das aulas que tenha observado de um ou vários professores, relate sobre: i) se nestas aulas conseguiu observar diferentes fases das respectivas aulas; ii) caso sim, de que fases se trata.
2. Partilhe com os seus colegas a sua experiência relatada em 1, usando a técnica “círculo duplo”.

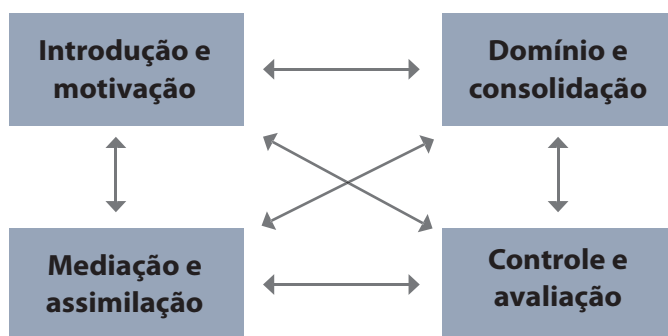
A rápida reflexão realizada tem o propósito de fazer notar que, de facto, uma aula não é um todo indissociável, mas sim composta de diferentes fases, também designadas por “funções didáticas”.

As funções didáticas são elementos ou partes que constituem a actividade principal do processo de ensino-aprendizagem, o qual se manifesta na coordenação, subordinação, combinação e relação destas, de modo a garantir que o PEA se realize de forma eficaz, isto é, que as várias partes do PEA possam constituir uma unidade de conhecimentos.

A organização das funções didáticas é uma sequência lógica de aquisição e apropriação dos conhecimentos e a sua posterior aplicação na vida prática. Uma aula é realizada com mais de uma função didáctica.

As Funções Didáticas são estudadas separadamente, mas são aplicadas de forma interrelacionada durante uma aula.

Cada etapa ou passo da aula corresponde a uma função didáctica, que é dominante, o que significa que pode haver o envolvimento das restantes, com o fim de, no conjunto, elas assegurarem a eficácia da assimilação da matéria. Em cada função didáctica é proposto o tempo da sua duração, o método dominante, o conjunto de meios e formas de ensino e também as actividades do professor e do aluno. Assim, as funções didáticas encontram-se interligadas e fazem parte integrante de uma aula que compreende um sistema, sobressaindo a ideia de que, na prática docente, elas devem ser usadas de forma integrada, ou seja, numa relação dialéctica entre todas elas. Por esse facto, enquanto num dado momento o professor realiza uma certa função didáctica como sendo a predominante, nela integra elementos doutras funções didáticas.



Esquema 2: Sistema das funções didáticas

A. Introdução/motivação

Esta função didáctica visa a preparação e introdução da matéria, correspondendo especificamente ao momento inicial de preparação para o estudo da matéria nova e compreende actividades interligadas, tais como:

- Preparação prévia do professor;
- Preparação dos alunos;
- Introdução da matéria nova;
- Colocação didáctica dos objectivos.

Antes de entrar na sala e iniciar a aula, o professor precisa de se preparar, através de uma planificação sistemática da aula ou conjunto de aulas.

A preparação sistemática de aulas assegura a dosagem da matéria a tempo, o esclarecimento de objectivos a atingir e das actividades que serão realizadas, bem como a preparação dos meios de ensino adequados.

No início da aula, a preparação dos alunos visa criar condições de estudo, mobilização da atenção, para criar uma atitude favorável ao estudo, organização do ambiente, suscitar interesse e ligar a matéria nova à anterior.

A motivação inicial inclui perguntas para averiguar se os conhecimentos anteriores estão efectivamente consolidados e prontos para o conhecimento novo. Aqui o empenho do professor está em estimular o raciocínio dos alunos, instigá-los a emitir próprias opiniões/ideias sobre o que aprenderam e fazê-los ligar os conteúdos às coisas ou eventos do dia-a-dia.

Como foi referido, a introdução do assunto é a ligação da matéria anterior com a matéria nova. Constitui, desta forma, a ligação entre as noções que os alunos já

possuem em relação à matéria nova, bem como o estabelecimento de vínculos entre a prática quotidiana e o assunto. É importante que os alunos tenham amplas oportunidades de expressar as ideias que já possuem, pois, crianças têm conhecimentos tácitos, dos quais não são necessariamente conscientes, até que sejam encorajadas a verbalizá-los.

O melhor procedimento para aplicar a introdução é apresentar a matéria como um problema a ser resolvido. Mediante perguntas, troca de ideias/experiências, colocação de possíveis soluções, estabelecimento de relações causa-efeito, os problemas relacionados ao tema vão-se encaminhando para se tornarem também problemas para os alunos na sua vida prática. Com isso, vão sendo apontados os conhecimentos que é necessário dominar e as actividades de aprendizagem correspondentes.

O professor fará, então, a colocação didáctica dos objectivos, uma vez que é o estudo da nova matéria que possibilitará o encontro de soluções. Os objectivos indicam o rumo do trabalho docente e ajudam os alunos a terem certeza dos resultados a atingir.

O aluno é o agente da própria aprendizagem, isso significa que a cada conteúdo que o professor pretenda abordar, há sempre um e outro aluno que tenha um conhecimento mínimo sobre o assunto, e poderá então associar este conhecimento anterior ao novo conhecimento que o professor irá abordar. É neste contexto que se privilegia a troca de experiência dos alunos e o estabelecimento de relações de causa-efeito, porque permitem ao aluno associar o conteúdo novo com os conhecimentos da vida prática e, por sua vez, otimizar esses conhecimentos, ou seja, usar esses novos conhecimentos com mais solidez ao longo das tarefas com que se deparar ao longo da vida.

B. Mediação/assimilação

Depois de suscitada a atenção e a actividade mental dos alunos na etapa anterior (Introdução e Motivação), é o momento dos alunos familiarizarem-se com o conhecimento que irão desenvolver e um dos procedimentos práticos é a apresentação do conteúdo como um problema a ser resolvido, embora nem todos os conteúdos se prestem a isso. Assim, a “Mediação e Assimilação” constituem a etapa ou passo da Aula, onde se realiza a percepção de fenómenos ligados ao tema, a formação de conceitos, o desenvolvimento de capacidades cognitivas de observação, imaginação e raciocínio dos alunos. Pode também ser percebida como sendo o momento da aula, isto é, a função didáctica na qual o mediador dá orientações, explicações necessárias, organiza as actividades dos alunos que os possam conduzir à assimilação activa dos conhecimentos para desenvolver atitudes, convicções, habilidades, hábitos, etc..

É nesta fase em que os alunos devem ter amplas oportunidades de se ocupar e empenhar com a matéria da aula, de forma activa e colaborativa. A actividade dos alunos (seja individual, aos pares, ou em grupos) pode ser iniciada ou seguida por uma exposição pelo professor. Desta forma, os alunos não apenas decoram factos, mas sim adquirem e desenvolvem habilidades e competências.

A função do professor é de mediar o processo de construção do conhecimento. Assim, a figura do professor como transmissor de conhecimentos desaparece, para dar lugar à figura de mediador, facilitador ou orientador, concebendo o aluno como o sujeito da sua própria aprendizagem.

C. Domínio/consolidação

Esta etapa consiste na organização, aprimoramento e fixação dos conhecimentos por parte dos alunos, a fim de que estejam disponíveis para orientá-los nas situações concretas de estudo e de vida. Trata-se, também, de uma etapa em que, em paralelo com os conhecimentos e através deles, se aprimora a formação de habilidades e hábitos para a utilização independente e criadora dos conhecimentos. A consolidação de conhecimentos e formação de habilidades e hábitos inclui exercícios, a recapitulação da matéria, o resumo, a aplicação dos conceitos aprendidos para outros contextos, as tarefas de casa e a sistematização. Entretanto, estes dependem do facto de que os alunos tenham compreendido bem a matéria e de que estes sirvam de meios para o desenvolvimento do seu pensamento independente, do seu raciocínio e da sua actividade mental.

Nesta etapa pretende-se conseguir o aprimoramento do novo saber dos alunos, por isso, o professor deve criar condições de retenção e compreensão da matéria, através de exercícios e actividades práticas para solicitar a compreensão.

Não é aconselhável apresentar aos alunos muitos conteúdos, sem que tenham a oportunidade de pôr em prática o que têm aprendido e, muito menos, aproveitar-se do conteúdo aprendido para as aprendizagens posteriores, através de repetição, sistematização e aplicação. Através da repetição o professor pode: reafirmar os conhecimentos e capacidades fundamentais; controlar o nível da situação inicial do aluno; obter uma base para avaliar a cada aluno ou a todo o grupo.

A aplicação é uma etapa fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, porque permite que haja aumento e desenvolvimento das capacidades através da resolução de problemas e tarefas em situações analógicas e novas. Esta etapa é a ponte para a prática profissional, visto que desenvolve as capacidades que devem possibilitar ao aluno o poder de aproveitar a teoria e, posteriormente, pôr os seus conhecimentos no trabalho produtivo. Daí a importância da aplicação para realizar a unidade entre a teoria e a prática.

D. Controle/avaliação

Esta etapa permite o acompanhamento de todo o processo de ensino-aprendizagem e forma ao mesmo tempo a conclusão das unidades do ensino. O professor pode dirigir efectivamente o processo de ensino-aprendizagem e conhecer permanentemente o grau das dificuldades dos alunos na compreensão da matéria. Este controle vai consistir, também, em acompanhar o PEA avaliando as actividades do professor e do aluno em função dos objectivos definidos. Através do controlo e avaliação, o professor pode providenciar e, se necessário, rectificar, suplementar ou mesmo reorganizar a aprendizagem.

Pela avaliação é possível saber-se se a aprendizagem está a efectuar-se conforme o previsto ou não e, ao mesmo tempo, permite ao professor certificar-se sobre o que o aluno aprendeu e, então, saber que rumo dar aos trabalhos das novas aulas (se é para repetir, ou prosseguir dependendo da situação vivida no momento quanto ao saber, saber fazer e saber ser-estar dos alunos).

Quadro 17: Exemplo da matriz de passos e organização do ensino em diferentes funções

Funções didácticas	Tempo	Conteúdo/Passo	Método/ Organização/ Material	Acompanhamento e avaliação da aprendizagem
Introdução e motivação (Introdução)	5 – 10 min.	Apresentação do tema <ul style="list-style-type: none">• Apresentação dum problema, fenómeno ou dum questão /• Informação sobre a aula	<ul style="list-style-type: none">• Toda turma• Demonstração• imagem / texto/ objectos concretos	Observação directa Conversa com alunos Tarefas práticas Apontamentos dos alunos

<p>Mediação e assimilação (Exploração do tema, situações de descoberta)</p>	<p>15 – 20 min.</p>	<p>Exploração do tema</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição do assunto a explorar • Experiências ou actividades práticas • Discussão • Resolução de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho • colectivo • em pequenos grupos • por pares • individual 	
<p>Domínio e Consolidação (Síntese, integração, aprofundamento)</p>	<p>5 – 10 min.</p>	<p>Recolha de resultados</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do trabalho (em grupos, por pares, individual) • Discussão • Resolução de exercícios • registo dos resultados (no quadro / nos cadernos) 	<p>Trabalho</p> <ul style="list-style-type: none"> • colectivo • em pequenos grupos • por pares • individual 	
<p>Controle e avaliação (aplicação, exercício)</p>	<p>5 – 10 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Síntese e sistematização do trabalho • Resumo dos assuntos • tratados • Avaliação dos resultados <p>de aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Registo dos resultados (no quadro / nos cadernos) 	<p>Toda a turma</p>	



Resumo do tema

As funções didáticas descrevem as etapas de uma aula, em termos das finalidades pedagógicas. Cada etapa do processo de ensino-aprendizagem tem uma função pedagógica e elas estão estreitamente interligadas.

A planificação de aulas, tendo em conta as etapas da aula/funções didáticas, permite ao professor estruturar a aula de forma a garantir que os alunos saibam o que vão aprender, fiquem conscientes sobre o que já sabem em relação ao tema, tenham a oportunidade de explorar novos conceitos, construindo novos conhecimentos e avaliarem as suas aprendizagens.



Reflexão final 18

1. Suponha que você seja o professor de uma turma e, dá-se conta que concluiu a leccionação de uma matéria, mas sem ter realizado as actividades em prol do “Domínio e Consolidação”. Deste modo, que opinião teria, quanto à qualidade de aprendizagem dos seus alunos? Fundamente a sua resposta.
2. Apresente essa resposta aos seus colegas da turma, de modo a ouvir o comentário deles, usando a técnica “Círculo duplo”.

Com certeza, o ambiente de aprendizagem pode fazer muita diferença para o ensino e motivação.

A maneira como a sala de aulas está disposta pode fazer tanta diferença, quanto à atitude do professor para a eficiência do ensino. Por isso, vale a pena o esforço do professor para fazer da sala de aulas um ambiente acolhedor e propício para o desenvolvimento das actividades e capacidades, de participação e envolvimento dos alunos. Para isso, é importante considerar o seguinte:

Decoração da sala de aulas



Figura 13: Segundo exemplo de aspecto de uma sala com ambiente ideal para um ensino participativo
Fonte: www.atividadesebrincadeiras.com/como-organizar-uma-sala-de-aula/

Separe a sala em diferentes áreas, de acordo com as paredes. Uma delas pode ser, por exemplo, a área de exposição dos trabalhos dos alunos, com cartazes e trabalhos exemplares. Se administrado de maneira certa, pode servir como motivação para que os alunos se esforcem mais para colocarem os seus trabalhos como exemplo.

Outra forma de tornar a sala mais condizente para a aprendizagem é uma parede com as letras e números de estudo, imagens e desenhos relacionados com o tema actual das aulas, flora e fauna moçambicana, os monumentos (naturais ou feitos pelo Homem), os mapas diversos, etc., com exposições e conteúdos extras, daquilo que está sendo ensinado no momento.

Actualização dos cronogramas

Num local visível, o professor pode colocar o cronograma das aulas do mês, com os conteúdos que serão vistos, datas de provas e prazos de entrega de trabalhos. Escolha um aluno da sala para que mantenha o quadro actualizado e alterne esse papel uma vez por mês, desenvolvendo nos alunos o senso de responsabilidade e comprometimento com os colegas.

- Separação das carteiras

Cada fileira de carteiras deve estar disposta de forma que a circulação entre elas seja fácil e acessível. O professor pode organizar de maneira fixa ou trocar a disposição das carteiras, dependendo da aula, para promover debates e discussões. Independentemente do local onde estiverem, todos os alunos devem ter uma boa visão do quadro e área de apresentação.

O Foco e a atenção

Muitas vezes, a conversa e a falta de concentração dos alunos pode ser causada pela maneira como eles estão distribuídos na sala aulas. Repense essa organização e procure a melhor solução para que o ensino esteja garantido.

A mentalidade positiva

A sala de aulas deve funcionar como um ambiente positivo e acolhedor, tanto para o professor como para os alunos. A organização somente não consegue alcançar esse objectivo. A mentalidade positiva deve partir do professor e servir como exemplo para os alunos, com a organização e decoração funcionando paralelamente e como complemento dessa perspectiva.



Resumo do tema

O espaço escolar é socialmente construído. Logo, a criança, como ser social, participa nesse processo. A maior parte das crianças valoriza o espaço escolar e tem ideias sobre o que é necessário fazer para melhorá-lo. Assim, cabe ao professor dar oportunidades aos alunos para contribuir sobre como manter a sala atraente, condição importante para a melhoria do ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento de facilidades para a implementação de técnicas de ensino participativo e cooperativo.

As crianças revelam o seu interesse por um espaço esteticamente bonito e que lhes permita realizar brincadeiras, jogos e actividades, tais como: o desenho, a pintura, tarefas escolares, leitura de livros, etc.



Reflexão Final 19

1. Sabendo que o espaço escolar é determinante para a aprendizagem das crianças, explique, num resumo de meia página, qual deve ser o papel do professor e do aluno na organização dos espaços escolares.
2. Sabendo que no nosso país algumas crianças estudam fora da sala de aulas, geralmente nas sombras de árvores e no recinto escolar, proponha estratégias para manter o entusiasmo das crianças que estudam nessas condições.
3. Use a técnica “Mesa redonda” para apresentar e discutir os resultados da reflexão em 1 e 2.



Reflexão/Investigação/Exercícios

1. Imagine-se já no exercício das suas funções como professor. Explique de que forma vai fazer valer o carácter educativo do ensino para com os seus alunos.
2. “As funções didácticas são interligadas, mas devem obedecer a uma sequência lógica”. Comente esta afirmação, explicando que implicações teria uma aula que não cumprisse qualquer uma das funções didácticas.
3. Explique a importância das perguntas de reflexão que o professor deve colocar, a si mesmo, ao planificar uma aula.
4. Redija um parágrafo explicando a necessidade de o professor guiar-se pela interligação entre a teoria e a prática no processo de ensino-aprendizagem.
5. Explique de que forma pode promover a participação activa de todos os alunos nas aulas tendo em conta que o processo de aprendizagem terá mais êxito, quanto mais colocar o aluno no centro da aprendizagem.



BIBLIOGRAFIA

- Bybee, R. (2015): *The BSCS 5 E Instructional Model. Creating Teachable Moments*. NSTA Press.
- Dias, H., et al (2008) . *Manual de Práticas Pedagógicas, Maputo*: Editora Escolar.
- Demo, P (2005). *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. 4ª Edição, Porto Alegre: Editora Mediação.
- GIZ (2015): *Guião Prático de Métodos Participativos*. Maputo:
- Huber, G.L.: *Kooperation von Lehrkraeften. Kooperatives Lernen kooperativ lernen*, Universitaet Tuebingen (docplayer.org/37163139-Kooperation-von-Lehrkraeften)
- Mattes, W. (2011): *Methoden fuer den Unterricht*. Pederborn.
- MINEDH (2016). Manual para a implementação da Formação Contínua, Maputo:
- Libâneo, J (1994). *Didáctica*. Brasil, São Paulo: Cortez. Editora.
- Nérici, E(1991). *Introdução a Didáctica Geral*, 16ª Edição,. São Paulo, Brazil: Editora Atlas, S.A
- Nivagara, D. (2010). *Didáctica Geral: Aprender a ensinar*; Rio de Janeiro: CECIERJ.
- Nivagara, D. (2014). Objectivos Educacionais: Conceitos, importância, classificação e sua operacionalização; In: DIAS, Hildizina, FRANCISCO, Zulmira e MURIA, Angelo. *Reflexões sobre o Desenvolvimento Curricular*, Maputo: Alcance Editores (Pgs 55-62).
- Pelizzari, Adriano, et al (2002): *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*, (portaldoprofessor.mec.gov.br).

**Capítulo V:
A EDUCAÇÃO
INCLUSIVA
E A ESCOLA
MOÇAMBICANA**

Com a Educação Inclusiva os sistemas de educação têm em vista promover o acesso à educação para todos, ao mesmo tempo que se incrementam as condições (ex: através de serviços de apoio e da formação de professores), no sentido de garantir a aprendizagem de todos os alunos, quer estes tenham alguma necessidade educativa especial (NEE) ou não. E o professor é um elemento chave neste desiderato. Por isso, com este capítulo, para além do formando compreender o significado de NEE e da Educação Inclusiva, este deve dar-se conta das diferentes problemáticas de deficiências no desenvolvimento humano, que geram as NEE. Por essa via, o interesse depois será o de ter uma visão sobre as possibilidades de intervenção do professor diante de alunos com diferentes tipologias de NEE, partindo dos princípios e da filosofia da inclusão no sistema educativo.

5.1. A filosofia da inclusão no sistema educativo



Reflexão inicial 20

Leia o trecho da Declaração de Salamanca.

A Declaração começa com a constatação de que:

“Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais, em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de Junho de 1994, acreditamos e proclamamos que:

- Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias.
- Os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados, tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar, através duma

pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades.

- As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo”.

O artigo 54 da Declaração refere:

“Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais”.

1. Tendo em conta esta “Declaração de Salamanca”, especialmente no seu artigo 54, que desvantagens em particular lhe ocorrem relatar a outros colegas, a partir da observação de alguns casos de meninas com necessidades especiais, que tenham partilhado consigo o espaço escolar, a turma, a comunidade residencial, etc?
2. Partilhe esse seu relato com um colega que também deve relatar a sua experiência vivida na observação de desvantagens na escolarização de uma menina com NEE (Querendo enriquecer os seus relatos, aconselha-se a entrevistar alunos de uma escola primária, que tenham nas suas turmas meninas com necessidades educativas especiais, incluindo a elas mesmas).
3. Sistematize estes relatos num documento de análise crítica (isto é, num relatório reflexivo) sobre as desvantagens sentidas para a escolarização de meninas com necessidades educativas especiais, apontando principalmente sugestões para outros alunos (colegas), professores, pais/ encarregados de educação e outros actores, no sentido de melhorar o ambiente de atendimento a situações de meninas com necessidades educativas especiais, bem como a todos outros alunos nesta situação.
4. Esse relatório reflexivo deverá ser apresentado, em algum momento, a todos os colegas da turma para análise e enriquecimento, usando a técnica “Mesa Redonda”.

Nota prévia: Para a realização desta actividade recomenda-se a leitura de bibliografia que lhe permita clarificar os conceitos de: i) deficiências, ii) impedimentos, iii) necessidades educativas especiais, iv) dificuldades de aprendizagem, v) transtornos, vi) distúrbios, vii) barreira ou obstáculo de aprendizagem, viii) desvantagem, ix) incapacidade.

Esperamos que a realização da tarefa lhe tenha permitido compreender que o desafio de realização da Declaração de Salamanca não é, ao todo, vencível apenas por uma declaração de intenções. Ela requer atitudes e um agir vigoroso, no sentido de uma verdadeira inclusão escolar, no sentido de garantia do atendimento a alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas escolas das suas residências e, sempre que possível, nas turmas regulares desta mesma escola.

Por isso, esta Declaração refere-se à proclamação da existência de escolas regulares que possuem orientação inclusiva, com a pretensão de que todos os alunos tenham direito a uma educação igual e de qualidade. Que todos os alunos sejam vistos no seu todo quanto ao seu crescimento e desenvolvimento. Que a todos os alunos seja promovida uma educação que respeite as necessidades e características que, na sua essência, constituem direitos fundamentais de todas as crianças. Que a todos os alunos seja facilitada a sua transição para a vida activa, por forma a que eles se venham a mover na sociedade a que por direito pertencem com a maior autonomia e independência possíveis.

Neste sentido, a escola, principalmente os professores, irá encontrar nas suas turmas uma população estudantil cada vez mais heterogênea. Uma população que engloba, também, cada vez mais, um conjunto de alunos com NEE e cujas necessidades os professores terão necessariamente que responder. O mesmo é dizer que, com a inclusão, a escola terá de servir de espaço de diversidade cultural e educacional, que a realidade de hoje lhe confere.

A Declaração insta, igualmente, os governos a adoptarem o princípio de Educação Inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para proceder de outra forma, tal como nos casos em que se considera a necessidade de escolarização em “escolas especiais”, devido à severidade das “deficiências” no desenvolvimento de certas crianças.

Esta concepção, para além de enfatizar o princípio da Educação Inclusiva, chama atenção à promoção dos direitos humanos.

O professor, como principal actor na planificação e implementação de acções educativas, precisa de compreender que a inclusão é uma filosofia, princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas às condições de aprendizagem de cada aluno.

BREVE HISTORIAL SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história conhece quatro etapas de desenvolvimento de atitudes e mudança de comportamento em relação às pessoas com deficiência.

- Etapa pré-Cristã ou Comunidade Primitiva – Nesta fase maltratavam-se os deficientes. Por exemplo, as leis da antiguidade não eram favoráveis às pessoas que nasciam com deficiência. Aos pais era permitido matar as crianças com deformidades físicas, pela prática do afogamento. Relatos nos dão conta, no entanto, que os pais abandonavam seus filhos em cestos no rio Tibre, ou em outros lugares sagrados. Os sobreviventes eram explorados nas cidades ou passavam a fazer parte de circos para o entretenimento dos abastados. Conforme as seguintes declarações: “Nós matamos os cães danados, os touros ferozes e indomáveis, degolamos as ovelhas doentes com medo que infectem o rebanho, asfixiamos os recém-nascidos mal constituídos, mesmo as crianças, se forem débeis ou anormais, nós as afogamos: não se trata de ódio, mas da razão que nos convida a separar das partes sãs daquelas que as podem corromper” .
- Etapa do Cristianismo – Há protecção e compaixão pelas pessoas com deficiência. O Cristianismo deu novos valores éticos às pessoas, estabelecendo uma certa tolerância, uma conduta caritativa e, até mesmo, cautelosa para com o deficiente; em nome do amor ao próximo, o deficiente merecia protecção.
- Etapa de Segregação/ Integração (Séc. XVII e XIX) – Numa primeira fase fundam-se as primeiras instituições para oferecer uma educação a parte (Segregação), uma atitude positiva com um sinal negativo. Na segunda metade do séc. XIX, aceitam-se pessoas deficientes, integrando-as tanto quanto possível na sociedade (Integração).

Etapa de Inclusão – Na última metade do séc. XX, procuram-se melhorar as condições da pessoa com deficiência, que é incluir a criança portadora de deficiência numa escola que é frequentada por todas as crianças, uma atitude positiva com um sinal positivo.

Nessa ordem de discussão sobre a filosofia da inclusão no sistema educativo, importa clarificar alguns conceitos, nomeadamente:

1. Integração

A integração é um processo de inserção da criança com NEE no ensino regular. Constitui a fase primária de atendimento aos alunos com NEE, acreditando que a

melhor forma de munir o aluno com um conjunto de competências (acadêmicas e sociais) que o aproximassem, no mais curto espaço de tempo, do aluno sem NEE era a de lhe facultar um conjunto de serviços educacionais, de acordo, por exemplo, com a cascata proposta por Correira (1997; p11), baseada na cascata Dono (1970), a qual considera um conjunto de modalidades de atendimento que têm por base a severidade da problemática do aluno.

Nos termos dessa cascata, o atendimento é feito desde o nível mais restritivo e com menor número de alunos, podendo seguir sucessivamente para os níveis menos restritivos e de maior número de alunos em atendimento simultâneo, conforme a seguinte ordem:

- a. O aluno recebe serviços de educação especial em instituições especializadas; (ex: hospitais, lares....com programa elaborado pelo especialista).
- b. O aluno recebe serviços de educação especial no seu domicílio, com programa elaborado por especialistas, entre os quais figura o professor de educação especial.
- c. O aluno frequenta a escola especial, com programa elaborado por especialistas, entre os quais figura o professor de educação especial.
- d. O aluno frequenta a sala de apoio em escola regular, com programa de intervenção dirigido pelo professor de educação especial.
- e. O aluno frequenta a turma regular e sala de apoio, com programa de apoio dirigido pelo professor de escola regular e pelo professor de escola especial.
- f. O aluno permanece na turma regular, recebendo apoio directo do professor de educação especial (itinerante), com programa de intervenção dirigido pelo professor de ensino regular, em colaboração com o professor de educação especial.
- g. O aluno permanece na turma regular, o professor de ensino regular recebe orientações do professor de educação especial (consultor) e de quaisquer outros especialistas tidos como necessários. Mas o professor do ensino regular é quem dirige o programa de intervenção.

Na base desse princípio de integração, acreditava-se que o aluno poderia, mais tarde, juntar-se aos seus colegas sem NEE, permitindo-lhe uma integração plena, quer em termos académicos, quer em termos sociais. Contudo, a integração mostrou que não dava os resultados esperados, principalmente com alunos que tenham NEE com problemáticas mais severas.

2. Educação Especial

A Educação Especial consiste em proporcionar as ferramentas e os recursos educativos necessários para alunos que têm necessidades diferentes da média.

É na base disso que, a partir da educação especial, pode-se ter, em separado, a educação para alunos com deficiência auditiva, de visual, de deficiência mental, entre outros.

3. Inclusão

Com a evidente prova de que a integração não resolveu o problema de distanciamento acadêmico e social entre alunos com ou sem NEE, o ambiente escolar tem assistido um movimento, inicialmente humanista e social, que pretende que o aluno com NEE seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspectos da vida escolar, sendo a turma regular a “modalidade de atendimento” primeiro a considerar.

Assim a inclusão engloba três parâmetros essenciais:

- a. Modalidade de atendimento: dá relevância à permanência do aluno com NEE numa turma regular, onde todos os serviços de atendimento, designados serviços de apoio, devem, sempre que possível, ser prestados.
- b. Serviços de apoio: estes serviços dizem respeito ao conjunto de serviços de apoio especializados que pretendem maximizar o potencial do aluno, os quais devem, sempre que possível, efectuarem-se na turma regular e devem ter em conta, não só o aluno, mas também a modificação do ambiente de aprendizagem, para que ele possa receber uma educação adequada às suas capacidades e necessidades;
- c. Educação apropriada: esta deve não só respeitar as características e necessidades dos alunos, como também ter em conta as características e necessidades dos ambientes onde eles interagem.

Portanto, a inclusão é a inserção do aluno na classe regular, onde, deve receber todos os serviços educativos adequados, contando-se, para esse fim, com apoio apropriado (docentes de educação especial, outros técnicos e pais), de acordo com as suas características e necessidades.

E, deste modo, porque a inclusão baseia-se nas necessidades da criança, vista como um todo (requerendo desenvolvimento académico, sócioemocional e pessoal), a inclusão exige a reestruturação da escola e do currículo, no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, uma aprendizagem em conjunto. E a escola deve afastar-se de modelos de ensino centrados no currículo e no professor, passando a dar relevância a modelos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, tendo em conta as suas necessidades singulares.

Eis porque a filosofia de educação inclusiva contrasta com a visão de uma escola onde o professor de escola regular assume a responsabilidade do ensino das matérias académicas e o professor de educação especial assume a responsabilidade das adaptações curriculares e do ensino individualizado. No lugar disso, a inclusão advoga uma filosofia em que o papel do professor de uma turma deve conciliar-se com o papel do professor de educação especial, com o de outros profissionais de educação e com o dos pais, para que todos eles, em colaboração, possam desenhar estratégias que promovam o sucesso escolar.

No fundo, com a filosofia de inclusão o que se pretende é que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade (isto é, o conjunto de diferenças individuais, por exemplo, estilos cognitivos e de aprendizagem, interesses, experiências adquiridas, capacidades e condições orgânicas e ambientais que, em muitos casos, devem ser objecto de intervenções individualizadas e apoios educativos apropriados).

4. Educação Inclusiva

A educação inclusiva é uma educação para todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, género, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião.

Na perspectiva da educação inclusiva, é preciso ter em conta que todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos. Os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, os quais se traduzem em: i) práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades; ii) oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades co-curriculares e em eventos comunitários, sociais e recreativos

5. Escola Inclusiva

Designa-se escola inclusiva aquela instituição de ensino que tem como perspectiva de desenvolvimento a oferta de serviços ou programas educativos orientados para o sucesso de todas as crianças, independentemente das suas características pessoais. Nesta escola opta-se pela pedagogia diferenciada e pela aprendizagem colaborativa a favor de crianças com necessidades educativas especiais. Estas crianças, ao serem identificadas com alguma dificuldade de aprendizagem, são submetidas a programas educativos regulares e especiais, visando a satisfação das suas necessidades de desenvolvimento escolar, de modo individual ou colectivo.

Quer dizer, uma escola inclusiva tem um programa educativo escolar em que a planificação é realizada tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social. As crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos.

A escola inclusiva faz uso da metodologia cooperativa, aceita as diferenças e responde às necessidades individuais.

A opção pela escola inclusiva resulta da Declaração de Salamanca, aprovada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994.

Em 1998, Moçambique inicia a implementação da Educação Inclusiva por meio do “Projecto Escolas Inclusivas” na perspectiva de operacionalização das orientações da Declaração de Salamanca e outras convenções internacionais, tais como, a Declaração universal dos Direitos Humanos, Declaração Incheon, Declaração de Jomtien, Declaração de Educação para Todos, Agenda 2030, compromisso de Dacar, Convenção de Pessoas com Deficiência, Estratégia e Educação Inclusiva para alunos da África Austral-(2021), Resolução 49/98 da SADC, Convenção à Luta Contra a Discriminação no Campo de Ensino, CONFITEA, entre outras; Legislação da Nacional: Constituição da República, Lei da Família, Lei 18/18 do SNE, Plano Estratégico da Educação, 2012-2019, entre outros.

Na sequência da inclusão, deve assinalar-se a existência de uma linguagem aceitável e não aceitável na abordagem do tema das NEE.

Linguagem aceitável	Linguagem não aceitável
Pessoa com deficiência	Pessoa Portadora de deficiência
Inclusão	Integração

Tabela19: Linguagem aceitável e não aceitável na abordagem na perspectiva da Educação Inclusiva

No caso particular de Moçambique, importa dizer que o contexto de educação inclusiva em Moçambique tem suporte legal e nas políticas de educação deste país, pois, a partir da Constituição da República, entende-se que todos os cidadãos são iguais perante a lei, promovem-se as liberdades individuais e os direitos dos cidadãos, independentemente de qualquer tipo de discriminação, tendo como pressuposto a declaração de que “Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, género, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política” (Artigo 35 da Constituição da República).

Pelo que, o facto de uma criança ter NEE não é motivo de discriminação e, muito menos, de limitação dos seus direitos, tais como, os de educação, saúde e os outros constitucionalmente estabelecidos.

Mais ainda, as políticas públicas nacionais encorajam a valorização da contribuição de todos os cidadãos na vida económica, social, política e cultural, o que supõe a necessidade de uma maior escolarização de todos os cidadãos.

Com efeito, na Política para pessoa com deficiência, estabelecem-se medidas e princípios que permitem uma melhor inserção e integração desta categoria de cidadãos na vida social do país.

O Decreto nº53/2008 de 30 de Novembro, estabelece um Regulamento de Construção e Manutenção dos Dispositivos Técnicos de Acessibilidade, Circulação e Utilização dos Sistemas de Serviços e Lugares Públicos a Pessoa Portadora de Deficiência Física ou de Mobilidade Condicionada, o que, em termos legais, representa um avanço, quanto ao atendimento público a cidadãos que tenham determinadas problemáticas de deficiência que, nesse sentido, podem constituir-se em NEE.

Importa ainda referir que este esforço, do ponto de vista de adequação da legislação ao dever de assistência e atendimento de pessoas com NEE, é uma tradução prática do facto de o país ser signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adoptada no dia 13 de Dezembro de 2006, pela Assembleia das Nações Unidas e, ainda, da Declaração de Salamanca já referenciada anteriormente.

Em termos mais concretos para o Sistema da Educação em Moçambique, o Plano Estratégico da Educação (2014-20), entre as acções definidas para o sector, consta a de “Expandir o atendimento a crianças com NEE, através do alargamento do Projecto Escola Inclusiva, em termos de: i) Melhoria do sistema de identificação, antes e durante o percurso escolar, de crianças e jovens com necessidades educativas especiais; ii) Realização de adaptações arquitectónicas nos edifícios escolares; iii) Promoção da Língua de Sinais e do Sistema Braille; iv) Incentivo, às famílias, para manterem os seus filhos na escola, através de programas de protecção social.

5.2 Princípios da Educação Inclusiva

O princípio da inclusão apela para uma escola que tenha atenção para com todos os alunos que respeite três níveis de desenvolvimento essenciais: académico, sócio-emocional e pessoal, de forma a proporcionar a todos os alunos uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial.

Este processo obriga à consideração do papel do Estado em todo o processo que garante ao aluno um sistema inclusivo eficaz.



Figura 14: O sistema inclusivo centrado no aluno

Fonte: Correia (2008, p 16)

O esquema acima mostra o sistema educativo inclusivo centrado no aluno, onde o envolvimento do Estado, da comunidade, da família e da escola visa o desenvolvimento das componentes académica, socioemocional e pessoal do aluno.

As bases motivadoras da inclusão escolar tiveram as suas origens fundamentadas em diversas abordagens:

- ◆ Uma das abordagens, que valorizava os direitos humanos, consistia em assistir a todas as pessoas diferentes, por forma a compartilharem uma experiência de vida em comum, não segregada e nem discriminada, encarando a educação como um acto de justiça e um direito constitucional.
- ◆ Outra visão baseava-se na interpretação das associações de pais que estavam a favor da inclusão. Alguns defensores desta perspectiva davam atenção à diferença como elemento fundamental do projecto educativo.
- ◆ Outra perspectiva, ainda, defendia a importância da identificação e diagnóstico das necessidades educativas especiais que os alunos possam apresentar, ou seja, a elaboração das adaptações curriculares individualizadas e a provisão de serviços educativos específicos, se necessários.

Surgiram assim, a partir das bases da inclusão escolar, modelos de Escolas para Todos.

A Escola para Todos é um modelo de escola aberta à diferença, com o propósito de que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais, sem prejudicar os outros, mas muito pelo contrário, beneficiando todos os alunos em geral.

No modelo de escola aberta à diferença, o professor é o elemento fundamental no diagnóstico e avaliação das necessidades educativas especiais. Isto requer que o professor conheça melhor todos os seus alunos.

É o professor que, através da observação sistemática, deve identificar as necessidades educativas especiais que os alunos possam ter, recorrendo a professores treinados para uma análise mais aprofundada, em caso de necessidade.

A avaliação deve permitir identificar quais são as necessidades educativas do aluno e o seu grau de especificidade, definindo elementos tais como o tipo e grau de especificidade das adaptações curriculares que será necessário estabelecer, em relação a determinado(s) aluno(s) e os meios de acesso ao currículo necessários.

Um diagnóstico bem realizado permitiria ao aluno com NEE ser acompanhado pelo professor, efectivando-se, assim, o princípio de Educação Inclusiva.

A avaliação baseada no princípio de Educação Inclusiva incide em outros aspectos globais, tais como: o afecto, a relação interpessoal e social, permitindo a formulação de uma acção educativa adequada.

O currículo deve ter em conta as crianças cognitivamente diferentes. Para atender a esta propósito, é necessário que a educação inclusiva seja baseada nos seguintes princípios:

1. Sentido de comunidade

- a. Deve haver sentido de pertença, onde toda a criança é aceite e apoiada pelos seus pares e pelos adultos que a rodeiam..
- b. A diversidade é valorizada, tendo como pilares sentimentos de partilha, participação e amizade.
- c. Deve haver uma interligação entre todos os envolvidos, fazendo com que os professores aprendam mais uns com os outros, que os alunos aprendam mais com os professores e com os outros, que os pais se envolvam mais, que os gestores ea comunidadepartilhem suas ideias.
- d. Cria-se, dessa forma, uma comunidade coesa, cuja visão educacional se revê na premissa de que toda a criança deve ser respeitada e levada a atingir o máximo da sua potencialidade em ambientes que permitam o desenvolvimento da sua auto-estima, do orgulho nas suas realizações e do respeito mútuo;

2. Liderança

- a. Ao órgão directivo da escola cabe dar o "pontapé de saída" na transformação da escola numa comunidade de aprendizagem e não de actividades desorganizadas e onde o individualismo é o mote.
- b. O órgão directivo tem a responsabilidade de fazer com que, em conjunto com os professores, todo o pessoal escolar, os pais e quaisquer outros membros da comunidade se sintam parte de um projecto educacional de inclusão.
- c. Cabe ainda aos gestores organizar acções de formação e encontrar apoios que permitam aos professores responder às necessidades de todos os alunos.

3. Colaboração e cooperação

- a. Os professores e os alunos devem promover um ambiente de entajuda, onde a confiança e o respeito mútuos são características essenciais que levam ao encontro de estratégias, tais como, o ensino e a aprendizagem em cooperação, tão necessária ao fortalecimento das áreas fortes dos alunos;; e à formulação de respostas adequadas às suas necessidades.
- b. Não se espera que o professor possua todo o conhecimento e sabedoria, mas sim ter à sua disponibilidade um sistema de apoio que o assista e o torne capaz de resolver os problemas, de forma cooperativa e colaborativa.
- c. O professor em educação inclusiva deve colaborar com diversos profissionais e serviços que possam colaborar no apoio ao aluno com NEE (ex: médicos, psicólogos, técnico de serviço social, etc).
- d. Essa colaboração deve assentar-se numa base voluntária, igualdade relacional, partilha de objectivos e costumes, , partilha de responsabilidades nos resultados finais, partilha de recursos, bem como confiança e respeito.

4. Flexibilidade curricular e serviços

- a. No lugar de considerar que o aluno tem um caminho a percorrer, traçado essencialmente por um conjunto de exigências curriculares pré-determinadas, devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar.
- b. As adaptações curriculares, o ensino directo, a tutoria entre pares, o ensino por computador (ou ensino programado), entre outros, constituem algumas práticas, cuja aplicação é cada vez mais evidente em contextos inclusivos.

- c. Os alunos com NEE devem beneficiar de apoio individualizado, maximizado por serviços de apoio desde o nível académico, até aos de cariz psicológico, pedagógico, social, psicoterapêutico ou médico.

5. Formação

- a. A formação do pessoal em escolas com alunos com NEE torna-se vital, sob pena de se assistirem prestações educacionais inadequadas para tais alunos.
- b. É preciso que todos, na escola, estejam preparados para que, dentro da esfera de saber e de influência, se possam prestar os apoios adequados a todos os alunos, otimizando as suas oportunidades de aprendizagem.
- c. Para isso, é preciso valorizar a oferta de oportunidades de desenvolvimento profissional, de modo a que todos na escola possam ter papel activo no processo de ensino-aprendizagem de alunos com NEE e, também, para que tenham atitudes positivas em relação à inclusão.



Resumo do tema

A Educação Inclusiva, fundamentada na Declaração de Salamanca e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, é a plataforma para a valorização das crianças com necessidades educativas especiais na escola regular.

Considera-se uma criança com necessidades educativas especiais aquela que, inserida numa sala regular, com as mesmas condições de aprendizagem que das outras crianças, não consegue atingir de forma autónoma, o seu potencial máximo de aprendizagem, devido a perturbações de ordem biológica, psicológica ou social. Mas o entendimento prevalecente é que estas crianças têm igualmente potencial para aprender, desde que a escola esteja preparada para realizar uma Educação Inclusiva. Para o efeito, um conjunto de princípios e apoios deve ser observado, para uma plena realização da filosofia deste tipo de educação que, essencialmente, preconiza a possibilidade de que todos os alunos aprendam juntos, respeitando a sua diversidade. Assim, o papel da escola, do professor especificamente, é de ajudar o aluno a ultrapassar as barreiras que lhe impeçam de aprender, sem recorrer a procedimentos discriminatórios, o que pressupõe a aplicação da aprendizagem humanista, baseada nos princípios da Educação Inclusiva.



Reflexão final 20

1. Preste atenção à prática de trabalho dos professores de uma escola em que tenha realizado práticas pedagógicas e, na base disso, comente sobre:

“Em que medida a implementação da filosofia da educação inclusiva está ou não a ser facilitada pela realização ou não dos princípios deste tipo de educação”

2. Tendo como base essa experiência de práticas, explique para seus colegas da turma como realizaria dois dos princípios de inclusão numa escola em que tivesse que estar afecto para trabalhar como professor do ensino primário. Discuta os resultados dos pontos 1 e 2, usando a técnica de “Tomar uma posição”.
3. Discuta os resultados dos pontos 1 e 2, usando a técnica de “Tomar uma posição”.

5.3 Classificação das necessidades educativas especiais

Observa as imagens



Situação 1: Ilustra a deficiência física



Situação 2: Ilustra as perturbações emocionais e de comportamento



Situação 3: Ilustra deficiência visual

Fig. 15, 16, 17: Situações problemáticas de NEE



Reflexão Inicial 21

As três imagens ilustram situações problemáticas que originam necessidades educativas especiais. Neste sentido:

1. Que apoios e/ou intervenção pedagógica os alunos em situação de cada uma das problemáticas (situação 1, 2, 3) irão requerer para melhorar a sua aprendizagem na escola?

Situação	Problemática de deficiência ou distúrbio	Apoio e/ou intervenção pedagógica para a melhoria da aprendizagem
Situação 1		
Situação 2		
Situação 3		

2. Discuta os resultados da sua análise em 1 com outros colegas da turma, usando a técnica “pensar-partilhar-apresentar”.

O interesse da reflexão que acabou de fazer é de que tenha reconhecido que as Necessidades Educativas Especiais são, na prática, identificadas pelas problemáticas de deficiências apresentadas pelos alunos, as quais podem ser de várias ordens. De acordo com a UNESCO, as Necessidades Educativas Especiais referem-se a toda e qualquer ajuda pedagógica que os alunos (excluídos ou não do sistema escolar regular) necessitam para aprender. Isto é, há uma necessidade educativa especial, quando um problema (físico, sensorial, mental, emocional, social, cultural, ambiental ou qualquer combinação destes factores) afecta a aprendizagem, ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo e condições de aprendizagem especialmente adaptadas, para que o aluno possa receber uma educação apropriada.

As Necessidades Educativas Especiais estão relacionadas com as dificuldades de aprendizagem apresentadas por qualquer aluno. Quer isto dizer que, qualquer aluno, ao longo do seu processo de escolarização, pode sentir algum desconforto

ou problema para assimilar algum conteúdo, resultando daí o seu baixo ou parcial desempenho.

É de realçar que o conceito de Necessidades Educativas Especiais começa a ser utilizado no fim dos anos 70, mais especificamente em 1978, através da sua adopção no Relatório Warnock, apresentado, no mesmo ano, ao Parlamento do Reino Unido.

No concreto, quanto à classificação das necessidades educativas especiais, estas podem ser:

1. No que concerne ao nível de permanência, as NEE podem ser:

- a. Permanentes: as Necessidades Educativas Especiais permanentes são apresentadas por alunos que experimentam dificuldades em aprender por terem uma ou mais deficiências relativamente insanáveis, de tipo sensorial, mental, físico-motor e emocional ou psicossocial.
- b. Parciais ou transitórias: as Necessidades Educativas Especiais que ocorrem num período de tempo relativamente curto. São aqui enquadrados os alunos que,, apresentando habitualmente rendimento escolar regular ou acima da média, de maneira progressiva ou súbita, experimentam dificuldades para aprender.

2. No que concerne às tipologias das NEE existem várias classificações, mas no presente manual apresentam-se as seguintes, de acordo com a problemática das deficiências ou dificuldades de aprendizagem e comportamento:

- ◆ as dificuldades de aprendizagem específicas;
- ◆ os problemas de comunicação;
- ◆ a deficiência intelectual (deficiência mental);
- ◆ as perturbações emocionais e de comportamento;
- ◆ a multideficiência;
- ◆ a deficiência auditiva;
- ◆ a deficiência físico-motora;
- ◆ os problemas de saúde;
- ◆ a deficiência visual;
- ◆ as perturbações do espectro do autismo;
- ◆ a surdo-cegueira;
- ◆ o traumatismo craniano; e
- ◆ a superdotação.

As dificuldades de aprendizagem específicas

As dificuldades de aprendizagem específicas verificam-se quando um aluno não está a progredir de acordo com os objectivos curriculares da classe que frequenta. O professor não deve cruzar os braços ou ficar alheio ao seu problema. Para isso, necessita de ter ideias claras e objectivas sobre a natureza das dificuldades de aprendizagem, para poder identificá-las e diagnosticá-las, promovendo a intervenção adequada para com os alunos que lhe são confiados.

Um dos papéis do professor na Educação Inclusiva é compreender que a dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação num ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos.

O termo inclui condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, disortografia, disgrafias, discalculias, dislalias e afasia de desenvolvimento, mas não engloba as crianças que têm problemas de aprendizagem resultantes principalmente de deficiência visual, auditiva ou motora, de deficiência mental, de perturbação emocional ou de desvantagens ambientais, culturais ou económicas.

As dificuldades de aprendizagem específicas têm a sua origem em quatro tipos de problemas fundamentais a citar: factores externos ao aluno, factores intra-individuais conjugados com factores ambientais e factores associados.

Os problemas intelectuais ou deficiência mental

Os problemas intelectuais ou deficiência mental correspondem às dificuldades no desenvolvimento, sendo entendidas como um funcionamento intelectual inferior à média e manifestam-se antes dos 18 anos de idade. As suas principais causas são: genética, carência hormonal, gravidez conturbada, infecção por vírus durante a gravidez, falta de oxigenação no cérebro do bebé durante parto ou desnutrição crónica nos primeiros anos de vida.

Este tipo de problemas apresenta-se em quatro níveis que são: o retardo mental leve, moderado, severo ou profundo, de acordo com a sua implicação.

O professor desempenha uma função fundamental na observação das manifestações das duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação; cuidado pessoal; habilidades sociais; utilização e preservação do bem comum escolar; saúde e segurança; habilidades académicas; lazer e trabalho com os colegas.

Os problemas de comunicação

Os problemas de comunicação constituem a perturbação da fala e da linguagem. A dificuldade da fala inclui dificuldades da voz, da articulação e da fluência. Enquanto isso, a perturbação da fala envolve perturbação da voz, da articulação e de fluência e as perturbações de linguagem envolvem a forma, fonologia, morfologia, sintaxe, conteúdo, uso, a comunicação social e cultural. Para haver comunicação, é necessário recorrer a um sistema de sinais.

Esses sinais têm todos em comum o facto de possuírem uma face material, passível de ser apreendida pelos sentidos (o significante) e uma face não-material, estritamente mental, inapreensível pelos sentidos (o significado).

Perante a dificuldade na comunicação, o professor precisa de estar atento aos factores que condicionam a comunicação, factores físicos, fisiológicos e psíquicos, individuais e sociais. É fundamental perceber que a linguagem é um processo cognitivo inerente a todo e qualquer ser humano.

Assim, um aluno que apresente um forte défice na sua comunicação verbal pode requerer alguma forma de comunicação alternativa ou aumentativa. É também importante notar que a capacidade de o aluno se expressar está intimamente ligada a sentimentos de autonomia, autoestima e valorização pessoal. Assim, os alunos que, devido à sua deficiência motora não conseguem comunicar, podem desenvolver uma atitude de extrema passividade e à grande dependência dos outros, devido às experiências negativas e à sua incapacidade de transmitir os seus desejos, interesses e sentimentos.

As perturbações emocionais

As perturbações emocionais e de comportamento compreendem um grupo de alunos que apresentam incapacidade que envolve uma ou mais das características seguintes, durante um longo período de tempo, de tal forma acentuada que venha a afectar significativamente a realização escolar:

- ◆ A dificuldade inexplicável para a aprendizagem que não é causada por factores intelectuais, sensoriais ou problemas de saúde;
- ◆ A incapacidade para se comportar a um nível adequado ao seu desenvolvimento, sobretudo no que diz respeito à sua interacção com companheiros e professores;
- ◆ Os problemas na demonstração de comportamentos ou sentimentos adequados em circunstâncias normais;

- ◆ A incapacidade para demonstrar segurança e confiança em si mesmo ou para superar sentimentos de tristeza;
- ◆ A dificuldade para se confrontar com situações pessoais ou escolares tensas, tendendo a desenvolver reacções de medo ou psicossomáticas.

O problema do autismo

O problema do autismo é um problema neurológico que afecta a percepção, o pensamento e atenção do aluno, traduzindo-se numa desordem do desenvolvimento vitalício que se manifesta nos três primeiros anos de vida. Dado que a criança com autismo, como qualquer outra criança, pode apresentar uma variedade de comportamentos e aptidões, as suas características variam. No entanto, há um conjunto de características “típicas” que, pela sua magnitude, passamos a enunciar:

- ◆ Comportamentos anormais quanto ao seu relacionamento com pessoas, objectos e eventos;
- ◆ Níveis de actividade invulgares, muito altos ou muito baixos;
- ◆ Dependência da imaginação lúdica (uso de brinquedos e outros objectos de determinado evento);
- ◆ Níveis de actividades invulgares;
- ◆ Incapacidade severa de interacção social;
- ◆ Movimentos repetitivos, tal como balanços e rotações constantes do corpo e batimentos persistentes com a cabeça.

Cabe ao professor planificar actividades de aprendizagem diversificadas, partindo do que alunos com autismo gostem, envolvendo figuras e objectos e contemplar brincadeiras com os professores.

A surdo-cegueira

A surdo-cegueira consiste numa incapacidade concomitante, visual e auditiva que, para além de causar problemas severos de comunicação, causa ainda problemas do desenvolvimento e educacionais graves, os quais requerem uma atenção específica, para além daquela considerada para as crianças cegas ou surdas.

Os problemas físico-motores

Os problemas motores constituem a perda de capacidades ao nível motor, que afecta directamente a postura ou o movimento, devido a uma lesão congénita ou adquirida

nas estruturas do sistema nervoso. Os alunos com este problema apresentam incapacidade, ausência de qualquer um dos membros, por doença como poliomielite, tuberculose óssea e por outras causas, tais como, a paralisia cerebral, as amputações e fracturas ou queimaduras, que provêm de contracções, constituindo obstáculo para a aprendizagem.

O papel da escola ou do professor, especificamente, é de dar auxílio necessário, de modo a ajudar o aluno a reduzir ou mesmo ultrapassar o obstáculo que este esteja a enfrentar. Por exemplo: a escola pode providenciar rampas e corrimãos.

Alunos com altas habilidades e superdotação

Os alunos com altas habilidades e superdotação são aqueles que, devido a um conjunto de aptidões excepcionais, são capazes de atingir um alto nível de rendimento. Essas crianças e adolescentes requerem programas e/ou serviços educativos específicos, diferentes daqueles que os programas escolares normais proporcionam, para que lhes seja possível maximar o seu potencial, no sentido de virem a prestar uma contribuição significativa, quer para si mesmas, quer para a sociedade em que se inserem.

Embora as crianças e adolescentes capazes de realizações superiores possam não vir a demonstrá-lo, elas geralmente possuem uma potencialidade elevada em uma ou mais das seguintes áreas: capacidade intelectual geral, aptidão académica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, artes visuais ou representativas, capacidade psicomotora. Este grupo de alunos, quando é mal diagnosticado e confundido, é rotulado de agitado ou indisciplinado, porque facilmente resolvem as tarefas e têm muito tempo livre durante a aula. Cabe ao professor adoptar estratégias psicopedagógicas de envolvimento adequado desses alunos na aula.

Os problemas de saúde

Os problemas de saúde correspondem a um conjunto de problemas tais como tuberculose, febre reumática, asma, hemofilia, nefrite, leucemia, diabetes, epilepsia, desnutrição crónica ou problemas cardiovasculares que limitam a vitalidade ou atenção da criança, vindo a afectar a sua realização escolar.

O envolvimento da escola e do professor neste tipo de problemas consiste em reconhecer o papel dos outros serviços especializados para ajudar a enquadrar os alunos com esses problemas na escola. Pela dificuldade do diagnóstico, torna-se necessário que o professor, com a ajuda da escola e dos pais encarregados de educação, encaminhe o aluno para o hospital, de modo que os resultados hospitalares obtidos sirvam de linha de orientação no processo de aprendizagem.

O traumatismo craniano

O traumatismo craniano consiste num dano cerebral provocado por uma força física exterior e, não de natureza degenerativa ou congénita, que pode alterar o estado de consciência, resultando numa diminuição das capacidades intelectuais ou físicas. Pode ainda perturbar o funcionamento emocional ou comportamental.

Este dano pode ser de carácter temporário ou permanente e pode causar disfunções parciais ou totais ou problemas de ajustamento psicossocial.

A deficiência visual

A deficiência visual é uma situação de diminuição de resposta visual, decorrente de imperfeições no órgão ou no sistema visual. Os indivíduos com esta deficiência são subdivididos em dois grupos: indivíduos cegos e os com visão subnormal. A sua delimitação é determinada por duas escalas oftalmológicas, nomeadamente: a acuidade visual (quando se consegue ver a determinada distância) e a do campo visual (amplitude da área alcançada pela visão).

De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), do ponto de vista médico-educacional, é considerado um indivíduo cego aquele que apresenta acuidade visual de 0 a 20/200, isto é, consegue ver a 20 pés (6 metros) de distância, aquilo que um sujeito de visão normal consegue ver a 200 pés (60 metros), no melhor olho, após correção máxima, ou que tenha um ângulo visual restrito a 20 graus de amplitude.

O aprimoramento e a aplicação das linguagens oral e escrita manifestam-se nas habilidades de falar e ouvir, ler e escrever. É tarefa do educador observar como os alunos se relacionam com os seus colegas e com os adultos e verificar a qualidade da experiência comunicativa nas diversas situações de aprendizagem. As crianças cegas operam com dois tipos de conceitos:

- ◆ Aqueles que têm significado real para elas, a partir de suas experiências.
- ◆ Aqueles que fazem referência a situações visuais que, embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido.

No segundo caso, as crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não se basearem em experiências directas e concretas. Esse fenómeno é denominado verbalismo e a sua preponderância pode ter efeitos negativos em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Algumas crianças cegas congénitas podem manifestar “maneirismos”, ecolalia e comportamentos estereotipados. Isso porque a falta da visão compromete a imitação e deixa um vazio a ser preenchido com outras modalidades de percepção. A falta de

conhecimento, de estímulos, de condições e de recursos adequados pode reforçar o comportamento passivo, inibir o interesse e a motivação. A escassez de informação restringe o conhecimento em relação ao ambiente. Por isso, é necessário incentivar o comportamento exploratório, a observação e a experimentação para que estes alunos possam ter uma percepção global necessária ao processo de análise e síntese.

Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras num ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças.

A estimulação visual baseia-se na escolha adequada do material, que deve ter cores fortes ou contrastes que melhor se adaptem à limitação visual de cada aluno e significado táctil. A seguir apresentam-se alguns exemplos de instrumentos auxiliares.

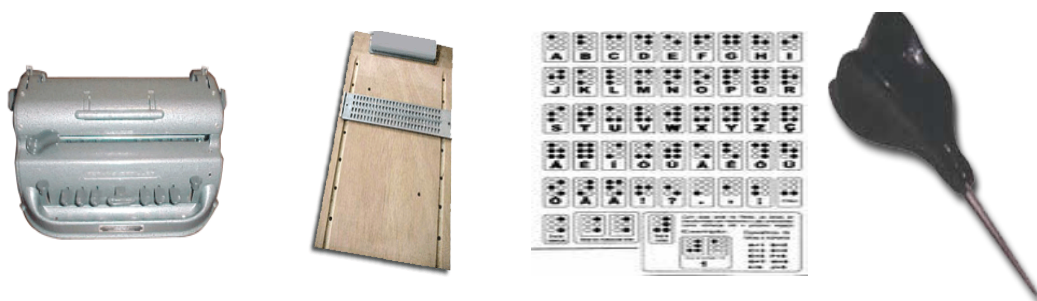


Figura 18, 19, 20 e 21: Exemplos de instrumentos auxiliares para aprendizagem de alunos com deficiência visual (Fonte: <http://deficienciavisualsp.blogspot.com/2009/02/alfabeto-braille.html>)

Os problemas auditivos

Os problemas auditivos configuram-se na incapacidade parcial ou total de audição. O aluno com deficiência auditiva é classificado como surdo, quando a sua audição não é funcional na vida comum, e hipoacúsico, quando a sua audição, ainda que deficiente, é funcional com ou sem aparelho auditivo. Esta deficiência não deve ser confundida com disfunções auditivas, isto é, com a incapacidade para interpretar estímulos auditivos que não resultam da perda da audição.

Os problemas auditivos têm a sua causa dependendo da situação. Por exemplo, problemas auditivos congénitos têm como causa (virose maternas, doenças tóxicas desenvolvidas durante a gravidez, incompatibilidade sanguínea, nascimentos prematuros) e os problemas auditivos adquiridos têm como causa (excessiva produção de cera, perfuração da membrana auditiva, infecções que se

alastram ao ouvido médio, a partir do canal de eustáquio que provocam o aumento de fluido (otite média), alergias que provocam o inchaço do canal eustáquio e infecções de natureza viral ou bacteriana.

Ao professor cabe a tarefa fundamental de diagnosticar e fazer o acompanhamento específico necessário de modo a enquadrar o aluno com NEE na sala de aula, usando as seguintes estratégias:

- ◆ O aluno sempre deve ver a pessoa que está a falar.
- ◆ Apontar o objecto depois da fala porque o aluno com NEE auditiva primeiro repara na pessoa que articula, depois é que repara para o objecto.
- ◆ Determinar uma distância média entre a carteira do aluno e do professor.

A língua de sinais é a estratégia generalizada para comunicar com crianças e adultos com problemas de audição.

A multideficiência

A multideficiência é um conjunto de deficiências numa mesma criança, tal como deficiência mental, cegueira, paralisia cerebral, deficiência mental, causadoras de problemas educacionais severos que requerem intervenções específicas, de acordo com a ocorrência do problema.

As crianças com multideficiência constituem um grupo heterogéneo, apresentando dificuldades muito específicas, resultantes da conjugação de limitações nas funções e estruturas do corpo e de factores ambientais que condicionam o seu desenvolvimento e funcionamento. Essas limitações dificultam o acesso ao mundo, reduzindo significativamente a procura de informação e afectando as capacidades de aprendizagem e de solução de problemas. É responsabilidade do professor observar a multiplicidade de deficiências que um aluno possa apresentar, de modo a concluir se se trata da multideficiência ou não.



Resumo do tema

Os alunos com Necessidades Educativas Especiais necessitam de uma atenção adicional, em função da sua perturbação, exigindo assim da escola, do professor, dos colegas e dos pais e encarregados de educação o seu envolvimento, na perspectiva de auxiliá-los para atingirem o seu potencial máximo de aprendizagem. Em função das causas genéticas, psicológicas, sociais, existem vários tipos de NEE na sala de aulas, a destacar: as dificuldades de aprendizagem específicas, os problemas de comunicação, os deficiências intelectuais (deficiência mental) as perturbações emocionais e do comportamento, a multideficiência, a deficiência auditiva, a deficiência físico-motora, os problemas de saúde, a deficiência visual, as perturbações do espectro do autismo, a surdo-cegueira e o traumatismo craniano.

Sempre que o professor suspeitar que um aluno apresenta sinais e sintomas de dificuldades de aprendizagem ou deficiência deverá fazer um acompanhamento minucioso para que possa compreender melhor as limitações do aluno e possa buscar o melhor método de ensino para ensinar.



Reflexão final 21

- 1 Qual é a fonte primária que induz à identificação de qualquer tipo de NEE na sala de aulas?
- 2 Nem todas as escolas possuem infraestruturas convencionais com condições físicas (corrimãos, rampas, entre outras) para apoiar crianças com NEE motoras. Discuta, em grupo, algumas estratégias sociais que poderão ser usadas nessas escolas (sem condições), de modo a apoiar as crianças com NEE motoras.
- 3 Na sua opinião, será que existe um tipo de NEE mais prejudicial em relação a outros? Justifique a sua resposta, dando exemplos.

5.4. As técnicas de identificação das NEE na sala de aulas



Reflexão Inicial 22

1. Converse, previamente, com um professor de uma escola primária para saber:
 - a. Se ele tem ou não na sua turma um aluno com NEE.
 - b. Caso tenha, como conseguiu indentificar? E qual é a tipologia de NEE desse(s) aluno(s)?
 - c. Como conseguiu identificar esse(s) aluno(s)?
 - d. Caso o professor diga que não tem, pergunte-lhe “como poderia identificar um aluno com NEE se o tivesse na sua turma”.
2. Partilhe com seu/sua colega, aos pares, sua conversa com tal professor da escola primária.

Imaginamos que deve ter sido bastante interessante a sua conversa com um professor, tal como se recomenda na “reflexão inicial”. Como pode estar a reflectir, para a identificação das NEE na sala de aula é necessário o reconhecimento, pelo professor, do seu papel activo como o primeiro elemento a vivenciar as manifestações comportamentais dos seus alunos perante o processo de aprendizagem. No processo de aprendizagem normal existe um alinhamento entre as diferentes predisposições para aprendizagem (capacidades físicas, psicológicas e biológicas) com as exigências dos conteúdos de aprendizagem.

A harmonia entre todos os factores que influenciam a aprendizagem com o potencial psicológico, físico e biológico constitui mais valia para que o aluno aprenda e atinja o seu potencial máximo de aprendizagem. O desajuste da predisposição que o aluno apresenta e as exigências do conteúdo propicia uma aprendizagem defeituosa ou mesmo uma barreira profunda para a concretização da aprendizagem. Por exemplo: para um indivíduo com deficiência visual, essa NEE limita a aprendizagem das cores.

Assim, a tarefa do professor inicia na tentativa de, sempre que possível, na sala de aula, identificar factores da aula e extra-aula, factores relacionados com o aluno (psicológicos, biológicos e sociais) que estejam a concorrer negativamente para a

aprendizagem dos alunos. A primeira forma para identificar as crianças com NEE é avaliar o rendimento escolar (desempenho), recolhendo as avaliações escritas, os cadernos e verificando a qualidade das actividades, em função das que se pretende atingir. Se o desempenho for considerado abaixo do recomendado, inicia-se o processo de identificação das reais causas que estejam a perturbar a aprendizagem do aluno.

Qualquer suspeita que o professor tiver é importante que comece a programar um processo de observação, registando a frequência e duração e o impacto dos comportamentos observados para a aprendizagem.

Torna-se relevante enfatizar que o relatório Warnock (1978) preconizava já uma abordagem flexível, baseada nas necessidades educativas da criança, com ênfase para o tipo e para o grau de problemas de aprendizagem ao nível psicopedagógico e não ao nível clínico.

Assim, no caso do professor não conseguir identificar a NEE, torna-se necessário o envolvimento da equipa de especialistas, tais como: serviços de saúde, de educação e serviço social, uma maior participação por parte dos pais e da direcção da escola.

Geralmente, os professores conhecem bem cada uma das crianças que têm na sala de aulas e, por conseguinte, são capazes de distinguir entre amostras válidas de comportamentos característicos e incidentes isolados, comportamentos que raramente ocorrem ou quaisquer outras condições temporárias.

Comportamentos que sejam exibidos com frequência, durante um longo período de tempo, são facilmente diferenciados pela maioria dos professores. Uma criança pode ser identificada como apresentando uma dificuldade de aprendizagem normal se:

- ◆ Não alcançar resultados proporcionais aos seus níveis de idade e capacidade, numa ou mais áreas específicas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis.
- ◆ Apresentar uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade numa ou mais áreas específicas, quando lhe são proporcionadas experiências de aprendizagem adequadas a esses mesmos níveis.
- ◆ Apresentar uma discrepância significativa entre a realização escolar e a capacidade intelectual numa ou mais das seguintes áreas: expressão oral, compreensão auditiva, expressão escrita, capacidade básica de leitura, compreensão da leitura, cálculos matemáticos, raciocínio matemático.

Para o professor, como elemento chave no processo de aprendizagem, é obrigatório que seja capaz de diferenciar dificuldades normais de aprendizagem e as mais graves que necessitam de cuidados especiais a todos os níveis do processo educativo.



Resumo do tema

Para identificar alunos com NEE na sala de aulas, o professor desempenha um papel relevante, desde a identificação e tomada de atitude visando a integração do aluno com NEE no processo de aprendizagem, até ao correcto acompanhamento do aluno neste processo. A primeira etapa bastante relevante é avaliação do desempenho pedagógico do aluno, de modo a determinar o nível de alcance das competências pretendidas. A segunda etapa é o levantamento das prováveis causas das dificuldades de aprendizagem, cuja confirmação será através de uma observação diária dos comportamentos, de modo a determinar a frequência e o impacto destes comportamentos no ritmo do aluno no processo de aprendizagem. No caso de o professor não conseguir identificar o real problema, poderá recorrer à terceira alternativa, em que, com a ajuda da escola e dos pais e encarregados de educação, solicitará a intervenção de serviços especializados, cabendo ao professor fornecer informações úteis que serão relevantes para a identificação da NEE.



Reflexão final 22

1. Na sua opinião, que instrumentos o professor pode usar no acto de observação na sala de aula para identificar alunos com NEE?
2. Indique a(s) alternativa(s) que lhe parece(m) ser a(s) mais correcta(s):
 - a. O professor é um especialista para identificar as crianças com NEE na sala de aula.
 - b. O professor tem a formação psicopedagógica, daí que não é relevante a intervenção de serviços multidisciplinares para auxiliar na identificação de crianças com NEE.
 - c. O professor que obedece aos princípios da Educação Inclusiva é aquele que perante uma situação de baixo aproveitamento do aluno pára e questiona-se “O que está a acontecer com o meu aluno para não aprender?”
3. Use a técnica “Caminhar na galeria” para apresentar e discutir com a turma os resultados da sua reflexão em 1 e 2.

5.5. As estratégias de atendimento aos alunos com NEE no sistema educativo



Reflexão inicial 23

Você tem alguma ideia sobre as estratégias que os professores usam no atendimento a alunos com NEE em turmas regulares? Pense nisso por alguns instantes e partilhe suas ideias com o colega, aos pares

Pode ser que você tenha ou não alguma ideia sobre as estratégias que os professores usam no atendimento aos alunos com NEE, mas nos parece óbvio que o atendimento dos alunos com NEE na sala de ensino regular fundamenta-se igualmente nos princípios de educação inclusiva, porque qualquer estratégia de ensino a ser usada deve garantir a aprendizagem para todos os alunos.

De uma forma geral, para atender os alunos com NEE no sistema educativo, torna-se necessário que a escola aplique as seguintes estratégias:

- ◆ Promoção de uma cultura de escola e de sala de aula que percebe, aprecie e se adapte à diversidade;
- ◆ Existência de uma liderança forte;
- ◆ Desenvolvimento e promoção de oportunidades de desenvolvimento profissional;
- ◆ Desenvolvimento de uma planificação sistemática;
- ◆ Implementação de práticas de colaboração entre alunos, professores e outros membros da escola;
- ◆ Implementação de práticas educativas flexíveis;
- ◆ Implementação de apoios de qualidade, através de serviços multidisciplinares;
- ◆ Realização de avaliação frequente e sistemática.

Para a concretização das estratégias acima referidas é necessário recorrer aos seguintes procedimentos:

- ◆ adequações curriculares individuais;

- ◆ adequações no processo de matrícula;
- ◆ adequações no processo de avaliação;
- ◆ currículo específico individual; e
- ◆ tecnologias de apoio.

As adaptações curriculares podem ser realizadas a vários níveis, nomeadamente:

- ◆ organização de espaço e dos equipamentos;
- ◆ estratégias e actividades;
- ◆ recursos;
- ◆ avaliação e duração temporal;
- ◆ conteúdos e objectivos.

A flexibilidade do currículo implica desenvolver currículos que se adaptem a alunos com interesses e capacidades diferentes; equacionar processos de ensino motivadores da aprendizagem, relacionados com a experiência dos alunos e com situações práticas; integrar no processo educativo a avaliação formativa, para assim ser possível, a alunos e professores, ter informações, quer sobre as aprendizagens realizadas, quer sobre as dificuldades ainda existentes, de forma a poder resolvê-las; garantir diferentes formas de apoio aos alunos com NEE, por exemplo: apoio na sala de aulas; programas de compensação educativa; apoio especializado ou por um professor ou por outros técnicos; usar os recursos e ajudas técnicas necessárias ao sucesso educativo e ao acesso ao currículo escolar, facilitando a mobilidade, a comunicação e a aprendizagem de alguns alunos; proporcionar às crianças com NEE apoios pedagógicos suplementares, tendo como referência o currículo comum e não um currículo diferente.

O professor deve ainda fazer uma avaliação da actividade e do desempenho do aluno, a fim de perceber de que forma a sua intervenção foi eficaz, acompanhando, assim, a evolução do aluno.

Uma das formas mais simples de enquadrar todos os alunos no processo de aprendizagem é através da aprendizagem cooperativa. A aprendizagem cooperativa é uma estratégia que contribui para o desenvolvimento de cidadãos mais solidários, facilita a aprendizagem dos alunos que têm mais dificuldades.

A prática pedagógica deve, assim, dirigir-se para todos e ser feita com todos, numa perspectiva de diferenciação inclusiva centrada na cooperação, de modo a que a escola seja uma comunidade hospitaleira. Na perspectiva da escola inclusiva, a responsabilidade da resposta a dar aos alunos, independentemente das dificuldades que alguns possam apresentar, é da escola. Os professores de Educação Especial são um recurso, tal como outros técnicos e a família, que tenham de intervir.

Nesse sentido, esta intervenção, quer ao nível dos professores como ao nível dos outros actores, deverá sempre ser feita em cooperação. A Direcção da escola deve exercer uma liderança eficaz, sensibilizando os professores para ajudarem todas as crianças a aprender, controlando e avaliando a evolução do processo de inclusão, com a certeza de que todos os alunos podem ter sucesso. O professor tem a grande tarefa de promover actividades que mantenham o aluno atento, como jogos de tabuleiro; quebra-cabeça; jogos de memória; palavras cruzadas; caça palavras e tantos outros.

Em termos mais específicos, as estratégias psicopedagógicas de intervenção junto de alunos com NEE devem ser observadas de acordo com o tipo e características de impedimento/deficiência dos alunos, particularmente tendo em conta as suas causas e manifestações (sinais) na sala de aulas. Com efeito, a tabela 20 é elucidativa quanto a isso.

Quadro 19: Características, causas, manifestações e estratégias psicopedagógicas de intervenção face aos impedimentos/deficiência dos alunos

Características	Causas	Manifestações na sala de aulas (sinais de alerta)	Estratégias Psicopedagógicas
<p>Deficiência Físico-motora - É qualquer défice ou anomalia que se traduz numa dificuldade ou alteração na estrutura física do indivíduo. Ex.: a falta de um membro.</p> <p>Limitação da auto-estima física;</p> <p>Dificuldades na relação com outras pessoas;</p> <p>Carência afectiva, desde a família, assim como com os colegas;</p> <p>Insegurança;</p> <p>Frequentes frustrações;</p> <p>Falta de força e resistência física.</p>	<p>Factores genéticos e</p> <p>Factores ambientais</p>	<p>Tendência a cair frequentemente;</p> <p>Dificuldades em subir as escadas;</p> <p>Dificuldades em se levantar quando está sentado;</p> <p>Deixar cair frequentemente objectos;</p> <p>Queixa-se frequentemente de dores nos músculos ou articulações.</p>	<p>Criação de atitudes para o desenvolvimento da destreza, como artes plásticas, musica, atitude rítmica, representação teatral, trabalhos manuais de artesanato, entre outras;</p> <p>Ajudar a família a compreender o deficiência e não super-proteger a criança;</p> <p>Propor à Direcção Pedagógica da Escola para mudar a turma para as salas de fácil acesso do aluno com este deficiência;</p> <p>Construção de rampas de rodagem para facilitar o deslocamento das carrinhas de roda.</p>

Deficiência Físico-motora - É qualquer défice ou anomalia que se traduz numa dificuldade ou alteração na estrutura física do indivíduo. Ex.: a falta de um membro.			
Características	Causas	Manifestações na sala de aulas (sinais de alerta)	Estratégias Psicopedagógicas
<p>A pessoa não distingue o estímulo luminoso devido a anulação funcional da retina;</p> <p>O cérebro deixa de receber a informação do objecto devido a destruição ou anulação funcional do centro cortical da visão;</p> <p>Falta de conexão da esfera visual do exame psíquico e do acto visual, se não tocar o objecto (isto é, só reconhece se o tocar).</p>	<p>Algumas doenças infecciosas;</p> <p>Acidentes, ferimentos e envenenamento;</p> <p>Tumores;</p> <p>Deficiências nutricionais (vitamina "A");</p> <p>Influências pré-natais (conjuntivite);</p> <p>Hereditariedade (catarata, atrofia do nervo óptico e albinismo, glaucoma, miopia maligna, daltonismo);</p> <p>Doenças sistémáticas (diabetes, arteriosclerose-AVC);</p> <p>Condições ambientais (conjuntivite primaveril e bacteriana).</p>	<p>O professor deve observar cuidadosamente a aparência da criança:</p> <p>Se tem normalmente os olhos vermelhos, inflamados ou lacrimajantes;</p> <p>Aparenta estrabismo;</p> <p>Tem as pálpebras inchadas ou com pus nas pestanas;</p> <p>Esfregar os olhos com frequência;</p> <p>Inclina a cabeça para frente ou para trás, pisca ou semicerra os olhos para ver os objectos que estão perto ou longe;</p> <p>Fecha ou tapa um dos olhos, sacode a cabeça ou esconde-a para frente;</p> <p>Quando deixa cair objectos pequenos, precisa de tactear para encontrar;</p> <p>Pisca muitas vezes os olhos ou fica com eles irritados quando faz trabalhos minuciosos;</p>	<p>Tanto o educador da infância, como o professor e os colegas, podem facilitar a aprendizagem da criança com dificuldades da visão, dando explicações orais, ao mesmo tempo que a ajudam a copiar movimentos, e por outro lado, a explicação oral deve acompanhar os actos para poder ser partilhada pela criança, e para que ela possa ir relacionando palavras e frases com situações concretas.</p> <p>De entre várias estratégias Psicopedagógicas, podemos destacar as seguintes:</p> <p>Decoração de paredes da sala de aulas com cores vivas e não as ultravioletas;</p> <p>Na aquisição de conceitos deve haver uma associação directa entre a palavra e o objecto;</p> <p>Manter os alunos em posições fixas, espaços fáceis de movimentação;</p> <p>A linguagem deve ser pausada e compreensível;</p>

		<p>Aproxima muito a vista naquilo que lê e escreve;</p> <p>Tem dificuldades em copiar no quadro, livro ou caderno;</p> <p>Tem dificuldades em completar tarefas escolares longas que impliquem um emprego excessivo da vista especialmente quando o tempo é limitado;</p> <p>Fica confusa com pormenores que surgem em mapas, gráficos ou diagramas e tem uma letra demasiada pequena, grande ou destorcida.</p> <p>Se a criança apresenta vários destes sinais, o professor deve alertar aos pais para que ele seja levado aos cuidados médicos.</p>	<p>Uso de gravadores, vídeos, retroprojectores, gravuras, desenhos, gestos acompanhados de linguagem clara, expressiva e pausada;</p> <p>Manter o quadro limpo e escrever com caligrafia legível e visível.</p>
<p>Deficiência Auditiva (surdez)- Quando o indivíduo tem dificuldades na audição, ou se tiver perdido completamente toda capacidade de audição.</p> <p>(Baixa audição)- Quando a sensibilidade auditiva é muito baixa ou insistente, quando é determinada pelo nível médio de percepção de um estímulo.</p>			

Características	Causas	Manifestações na sala de aulas (sinais de alerta)	Estratégias Psicopedagógicas
<p>Dificuldades na compreensão da linguagem que se lhe dirige;</p> <p>Realiza grande esforço para entender os movimentos lábio-facial do professor e dos colegas;</p> <p>Sérias dificuldades na pronúncia (omissão, substituição de fonemas, diferenças na constituição gramatical);</p> <p>Linguagem que se reflecte na leitura e na escrita.</p>	<p>Pré-natais</p> <p>Hereditariedades – aquelas natas que são transmitidas pelos pais aos seus filhos.</p> <p>Manifestações congénitas por alterações cromossômicas – a perda auditiva é causada por manifestações congénitas adquiridas pelo embrião, devido algumas doenças que a mãe contrai durante a gravidez tais como: infecções intra-uterinas (álcool, calmantes); alterações endócrinas (bócio), agentes físicos (raio x).</p> <p>Durante o parto</p> <p>Intoxicação, incompatibilidade sanguínea (factor RH que pode provocar danos no sistema nervoso).</p> <p>Pois parto</p> <p>Os problemas auditivos têm como origem em doenças que a criança contrai após o nascimento como:</p> <p>Doenças infecciosas bacterianas, virose (encefalite, varicela, hepatite), intoxicação por alguns medicamentos.</p>	<p>Parece haver algum problema físico associado ao ouvido;</p> <p>Há pouca articulação dos sons principalmente omissão dos sons consoantes;</p> <p>Quando vê TV, o aluno aumenta o volume;</p> <p>Há pedidos frequentes no sentido de repetir o que acabou de ser dito;</p> <p>O aluno não responde ou é desatenta quando se fala com ele em voz normal;</p> <p>Utiliza palavras isoladas em vês de frases completas;</p> <p>Aparentemente está tensa ou demasiado ansioso;</p> <p>Adormece frequentemente durante a aula;</p> <p>Tem dificuldades em aprender a divisão silábica;</p> <p>Dinstruções orais.</p>	<p>O professor</p> <p>Falar claro e pausadamente;</p> <p>Falar sempre de frente e evitar movimentos constantes;</p> <p>Evitar falar a fumar ou na escuridão;</p> <p>Não tapar os lábios;</p> <p>Fazer com que o rosto não fique coberto;</p> <p>Repetir pacientemente o que o aluno não entende;</p> <p>Empregar uma linguagem gestual;</p> <p>Usar uma linguagem pausada acompanhada de gravuras, desenhos, vídeos e outros materiais que facilitam uma boa comunicação.</p>

	<p>Outras causas</p> <p>Rubéola Materna – também conhecida por sarampo alemão, são vírus que afectam a mãe durante os primeiros meses de gravidez, os seus efeitos sobre a criança são muitas vezes bastante sérios.</p> <p>Nascimento Prematuro – as crianças nascidas com peso de 2,5 kg, ou menos, são geralmente consideradas prematuras. O nascimento prematuro é a causa da surdez em 53,7% entre 1000 crianças matriculadas nas escolas para deficientes auditivos. Também é a causa da deficiência mental.</p>		
<p>Deficiência Mental - Refere-se ao funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média (Q.I. de 85), que coexiste com falhas no comportamento, adaptação e se manifesta durante o período de desenvolvimento, em consequências de lesões cerebrais.</p> <p>Um aluno tem um atraso de desenvolvimento intelectual quando a sua compreensão da realidade (pessoas, objectos, acontecimentos) e do modo como se adapta e lida com ela não corresponde aos esperados para maioria dos alunos da sua idade.</p>			

Características	Causas	Manifestações na sala de aulas (sinais de alerta)	Estratégias Psicopedagógicas
<p>Sentimento de fracasso do que as crianças normais;</p> <p>Desenvolve maiores expectativas generalizadas ao fracasso;</p> <p>Entra em situações novas com desempenho geralmente debilitado, até mesmo abaixo da sua habilidade mental;</p>	<p>Infecções e intoxicações por meningite;</p> <p>Trauma ou agente físico causada por irradiação intra-uterina excessiva;</p> <p>Metabolismo ou nutrição;</p> <p>Doença cerebral grave;</p> <p>Influenza pré-natal e pós-natal desconhecida;</p> <p>Influências ambientais;</p> <p>Anormalidade cromossômicas (síndrome de down);</p> <p>Distúrbio de gestação.</p> <p>Dependência, inconstância, humor variável egocentrismo;</p> <p>Incapacidade de adaptação social.</p>	<p>Domínio do pensamento concreto sobre o abstracto;</p> <p>Falta de juízo crítico;</p> <p>Incapacidade de prever situações;</p> <p>Perturbações na linguagem;</p> <p>Dificuldade de concentração;</p> <p>Interesses limitados;</p> <p>Transtornos sensoriais motores;</p> <p>Perturbações afectivo-motivacionais;</p>	<p>Trabalhar com número reduzido de alunos para individualizar o ensino para melhor conhecer as possibilidades de cada aluno;</p> <p>Providenciar um ensino que se apoie mais largamente no concreto (actividades práticas);</p> <p>Um ensino que dê relevo a observação de objectos, manipulação de material e descrição de situações concretas;</p> <p>Diversificar as actividades em tempos curtas;</p> <p>Para que a criança tire proveito das actividades escolares é necessário que essas actividades não aborçam-na, mas que se interesse por elas;</p> <p>É importante proporcionar a expressão corporal, o desenho, o trabalho manual, a música e a Educação física, porque isso dá oportunidade as crianças de desabrocharem os seus sentimentos e pensamentos.</p>
<p>Transtornos da Linguagem - São situações críticas ou obstáculos na fala e na representação de sinais gráficos que resultam numa palavra sem sentido.</p>			

Características	Causas	Manifestações na sala de aulas (sinais de alerta)	Estratégias Psicopedagógicas
<p>Hiperactividade (crianças muito traquinas);</p> <p>Isolamento;</p> <p>Passividade;</p> <p>Medo;</p> <p>Ansiedade;</p> <p>Fuga da escola;</p> <p>Roubo;</p> <p>Agressividade.</p>	<p>Ambiente social medíocre ou caótico;</p> <p>Ambiente familiar (problemas de divórcio);</p> <p>Factores biofísicos;</p> <p>Super protecção dos pais.</p>	<p>Fuga da escola;</p> <p>Linguagem inconveniente;</p> <p>Frequentes explosões de comportamento;</p> <p>Chora e parece deprimido quase sempre;</p> <p>Aluno desatento, moroso e preguiçoso na escola;</p> <p>Retira os bens dos outros e do professor;</p> <p>Agita os colegas e procura mais tarde distanciar-se da confusão por ele criada.</p>	<p>Mandar apagar o quadro, sacudir o apagador e afiar o lápis;</p> <p>Atribuir encargos sociais (chefe do grupo, turma, etc.)</p> <p>Mandar realizar trabalhos no quadro;</p> <p>Concordar com as suas respostas e procurar maneiras de o levar a compreender os seus erros;</p> <p>Realizar várias tarefas na sala de aulas e na escola em geral na forma estimulante;</p> <p>Proceder da maneira mais correcta na abordagem das questões deficientes das suas actuações;</p> <p>Dar afecto, simpatia, confiança e segurança ao aluno sobre o que realiza.</p> <p>Quanto a fuga da escola</p> <p>Orientar actividades diversas para despertar interesse e motivação para a escola;</p> <p>Dar tarefas de responsabilidade na sala de aulas.</p>



Resumo do tema

O atendimento às crianças com NEE na escola regular é garantido pelo envolvimento activo do professor, da escola, da comunidade e dos serviços multidisciplinares. É um processo que inicia com a identificação do aluno com NEE e culmina com o seu atendimento. A forma mais activa de envolver todos os alunos é através da aprendizagem cooperativa e de actividades diversificadas que o professor pode implementar, tais como: jogos, histórias, observações, “lengalengas”, simulações, demonstrações, uso adequado de recursos didácticos para que todos os estilos de aprendizagem estejam integrados.

As adaptações curriculares não implicam a elaboração de outro conteúdo, mas sim a criação de exercícios que tenham como base o currículo original.

O professor precisa de compreender que uma criança com NEE pode apresentar obstáculo numa área de aprendizagem, mas tem outras potencialidades por desenvolver. Por exemplo: uma criança com NEE físico-motora é capaz de aprender diversas disciplinas, tais como, Matemática e Português. O mais importante é o professor ajudar o aluno a desenvolver a habilidade num clima em que se reconheçam as diferenças, valorizando o comportamento de interajuda.

O professor deverá pesquisar mais sobre o tema e conversar com a direcção da escola e com os pais, caso precise de apoio para ensinar melhor um aluno com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, tais como, por exemplo: a dislexia, a dislalia e a discalculia.



Reflexão final 23

1. A atitude do professor é muito fundamental no atendimento dos alunos com NEE. Comente a afirmação dando dois exemplos que ilustrem o papel do professor no atendimento aos alunos com NEE.
2. A aluna “Joana”, com 8 anos de idade, possui um aspecto físico saudável, mas apresenta problemas de comunicação, o que dificulta a aprendizagem de leitura e escrita na 3ª classe.
Discutam, em grupos de 3 elementos, as actividades curriculares e extra-curriculares para o atendimento da aluna “Joana”, pelo professor.
3. O jovem “Carlos” está na aula de alfabetização. Ele tem deficiência auditiva. Sugira três estratégias que o professor pode usar para ajudar o educando “Carlos” a aprender.
4. Use a técnica “Mesa redonda” para discutir os seus resultados de reflexão com outros colegas da turma.

5.6. A atitude humanista no acompanhamento de crianças e adultos com NEE dentro e fora da escola



Reflexão Inicial 24

A professora “Inês” fica preocupada com um dos alunos da sua turma. O “Mário”, até pouco tempo atrás, era um aluno muito alegre, inteligente e sempre pronto para contribuir durante as aulas. Nas últimas semanas, ela reparou que o “Mário” raramente falou durante as aulas e, não só, mesmo nos intervalos, não brincava com os outros e, muitas vezes, não apresentava à professora o seu TPC.

De que maneira os conhecimentos sobre as Necessidades Educativas Especiais podem ajudar a professora “Inês” para apoiar o seu aluno de forma mais focalizada?

Nas sociedades contemporâneas, a escola regular é, por excelência, o melhor lugar convencional, onde, toda e qualquer criança e jovem, sem nenhum tipo de discriminação, deve receber a educação formal, principal plataforma de desenvolvimento pessoal e social. É através da escola regular que qualquer indivíduo

se estrutura e se valoriza ao adquirir conhecimentos e competências essenciais para poder aprender, fazer, conviver e ser na vida em sociedade. Portanto, ela deve reestruturar-se, no seu todo, de modo a ser flexível, visando a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, sejam elas pessoais e/ou colectivas.

De acordo com a perspectiva da UNESCO, “cada pessoa, em todas as fases da vida, deve ter oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para adquirir os conhecimentos e as habilidades de que necessita para satisfazer suas aspirações e contribuir para a sua sociedade”.

Em todo o decurso da escolarização, cabe ao professor tomar a liderança que lhe compete, desenvolvendo empatias, métodos e estratégias de orientação escolar para todos os alunos, particularmente dos que têm necessidades educativas especiais. E o aluno “Mário” pode estar a precisar de uma atitude destas por parte do professor.

Na sala de aulas inclusiva, o professor deve personalizar a relação pedagógica, privilegiando relações carinhosas entre os alunos, e entre eles. É essa prática estratégica que deve ser a base da actividade da professora “Inês”, em relação ao aluno “Mário” de que falamos na “reflexão”.

O professor nunca deve perder de vista que a chave do sucesso escolar de qualquer criança e jovem é o carinho. Deve, por isso, aceitar qualquer aluno tal como ele é, na sua condição de ser diferente.

A maneira do professor se dirigir e se comunicar com todos os alunos, individual e colectivamente, deve ser exemplar e educativa, de modo a estimular o desenvolvimento de relacionamentos e atitudes de respeito, de conhecimento mútuo, de tolerância e de cooperação. Todos os alunos devem ser informados pelo professor, com clareza e sem preconceitos, das características pessoais e das condições de aprendizagem de cada aluno.

Os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem usados pelo professor devem ser participativos, o que requer dele criatividade na tomada de atitudes humanistas e na aplicação de técnicas apropriadas à satisfação das necessidades de aprendizagem de todos os alunos. Quer isto dizer que as atitudes e as técnicas empregues pelo professor deverão flexibilizar a sua prática de bem ensinar, fazendo com que qualquer aluno aprenda, independentemente das suas características pessoais, bem como das condições de ensino-aprendizagem oferecidas localmente.

Mais ainda, a professora “Inês” deve saber que o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escolarização dos seus filhos ou educandos deve ser activo. Os pais e encarregados de educação devem ser os primeiros a ter atitudes positivas em relação às necessidades educativas especiais dos seus filhos ou educandos. Para além disso,

é importante que acompanhem o rendimento escolar dos seus filhos e educandos.

Deverão, também, ser envolvidos na partilha de informações e ideias sobre os benefícios educacionais da heterogeneidade da turma, de modo a serem eliminadas atitudes preconceituosas e estereotipadas sobre as necessidades educativas especiais, dando-lhes espaço para se pronunciarem sobre a nova realidade escolar dos seus filhos e educandos.

É importante que os alunos, os professores, os pais, os encarregados de educação e toda a comunidade escolar usufruam dos benefícios sociais da participação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, pois ela pressupõe a democratização da escola, a melhoria da qualidade de ensino, a promoção dos direitos humanos e a construção duma sociedade igualitária e inclusiva.



Resumo do tema

Ao destacar-se com ênfase a personalidade humanista do professor é pelo reconhecimento da importância que ele tem na implementação das políticas educacionais inclusivas na sala de aulas regular. A primeira iniciativa que se espera do professor é não negligenciar crianças com NEE e procurar mecanismos para lhes enquadrar. Mesmo que o professor não tenha resultados imediatos, é fundamental reconhecer que só a valorização dos alunos com NEE já é um conteúdo de aprendizagem social. O aluno aprende as formas de relacionamento, o bem-estar, imitando a atitude do professor. É preciso lembrar que qualquer criança é capaz de aprender, desde que haja uma selecção minuciosa das metodologias a serem aplicadas na aprendizagem.



Reflexão final 24

1. Produza uma reflexão sobre as melhores formas de lidar com os alunos com NEE na sala de aulas, destacando o impacto do procedimento adequado do professor e de toda a turma nesse processo.
2. Discuta com seus colegas a sua reflexão na base da técnica “pensar-Partilhar-Apresentar”.



Reflexão/Investigação/Exercícios

1. Justifique, num parágrafo, a importância dos princípios da inclusão para a implementação, no sistema educativo moçambicano, da Educação Inclusiva.
2. Mencione as diferentes tipologias das NEE. Escolha uma das tipologias e faça a sua descrição, considerando os seguintes aspectos:
 - a. Tipo da NEE;
 - b. Causa;
 - c. Como identificar;
 - d. O papel do professor na sala de aulas;
 - e. Actividades pedagógicas adaptativas que o professor pode usar na sala de aulas.
3. Na sua opinião, qual é o papel do professor na concretização da Educação Inclusiva?
4. Em grupo, planeie uma actividade de ensino para alunos com deficiência visual ou auditiva.



BIBLIOGRAFIA

- Bautista, R. E. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Porto.
- Chabanne, J. L. (2000). *Dificuldade de Aprendizagem: Um Enfoque inovador do ensino escolar*. São Paulo : Ática.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classe Regulares*. Portugal: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Necessidades Educativas Especiais*. Portugal: Porto Editores.
- Cruz, V. (2009). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas*. Lisboa: Porto.
- Cuberos, M. D. A., et al (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. 1ª Edição. DINALIVROS: Lisboa.
- Education, W. (2015, May 19-22).Disponível em: <https://en.unesco.org/world-education-forum-2015-/5-key-themes/lifelong-learning>.
- Marques, R. (200). *Dicionário breve de Pedagogia*. Lisboa: Presença.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na sala de aula para professores - Um guia para professores*. Portugal: Porto Editora .
- Sandra. F. Rief, J. A. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula inclusiva*. Portugal: Porto Editora.
- Silva, E. D. (31 de 10 de 2007). *Deficiência visual pdf*. Obtido de http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção: na área das necessidades educativas especiais*. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. Acedido em 9 de Março de 2019, em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivo/pdf/Salamanca.pdf>

**Capítulo VI:
AVALIAÇÃO
DO PROCESSO
DE ENSINO-
APRENDIZAGEM**

A avaliação é uma componente muito importante do processo de ensino-aprendizagem. Ela fornece dados e informações que permitem ao professor acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e também rever as metodologias de ensino usadas na sala de aulas. O bom professor avalia a aprendizagem do aluno e também a sua prática como professor, sempre no sentido de procurar obter melhores resultados. Com este capítulo, o formando deve compreender a importância do processo da avaliação na dinâmica do ensino-aprendizagem, na expectativa de que aprenda a usar a avaliação como meio de promoção da qualidade de aprendizagem dos alunos e não como mero instrumento de verificação de erros e punições. A avaliação ultrapassa a atribuição de notas aos alunos. Com este capítulo, o formando poderá descrever os tipos de avaliação no PEA, os instrumentos e níveis de avaliação. Nesse sentido, com a discussão sobre a grelha de avaliação, o formando deve estar em altura de elaborar actividades de avaliação que sejam mais participativas e apresentem resultados positivos diante dos objectivos de aprendizagem propostos na sua planificação de ensino.

6.1. Avaliação no processo de Ensino-Aprendizagem



Reflexão Inicial 25

A professora “Joana” lecciona a Disciplina de Português na 6ª classe. Ela elabora perguntas faltando alguns minutos para o início de uma avaliação e, logicamente, não chega a fazer a análise da mesma. E, não bastando, após a realização, só faz a entrega da avaliação duas semanas depois.

A professora “Angelina” também lecciona a mesma disciplina, à mesma classe, na mesma escola, todavia, ela elabora a tempo a sua avaliação e entrega ao sector pedagógico para a análise e, após a sua realização, ela, por sua vez, faz o mesmo e, de seguida, ajuda os seus alunos onde eles apresentam dificuldades.

Com o seu colega, discutam sobre:

1. Qual das duas professoras faz a aplicação correcta da avaliação ?
2. Utilizando a técnica “Circulo duplo”, apresentem a vossa posição à turma, explicando as razões da escolha.

Depois da discussão com o seu colega, achamos que tenha percebido que a avaliação deve seguir algumas técnicas e procedimentos para a sua aplicação e, sobretudo, servir mais como elemento de apoio ao professor e aos alunos para a melhoria progressiva da sua aprendizagem. Ela deve servir como um “guia orientador” das actividades dos alunos e dos professores rumo à melhoria da qualidade de educação.

A **avaliação** é uma componente do processo de ensino-aprendizagem que visa, através da verificação e qualificação dos objectivos propostos, medir a melhoria progressiva da aprendizagem dos alunos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às actividades didácticas seguintes.

A **avaliação** é um processo que examina o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados aos objectivos fixados, com vista a uma tomada de decisão. É importante, nesta etapa, definir bem os objectivos, as situações e as variáveis tidas em conta porque são pertinentes para a decisão a tomar.

O processo de avaliação assume cinco etapas sucessivas que consistem em:

- ◆ Determinar a decisão a tomar, com referência a um objectivo preciso e no quadro de um processo educativo.
- ◆ Enunciar claramente os critérios de avaliação pois é importante definir bem os objectivos, as situações e as variáveis tidas em conta, porque são pertinentes e para a decisão a tomar.
- ◆ Recolha de informações pertinentes que é feita tendo em conta a decisão a tomar e os critérios escolhidos (primeira e segunda etapas).
- ◆ Confrontar os critérios escolhidos e as informações recolhidas. Se as etapas precedentes tiverem sido conduzidas correctamente, esta etapa não apresentará dificuldades peculiares. Ainda nesta etapa é aconselhável evitar o mais possível as generalizações abusivas muito perigosas das conclusões
- ◆ Formulação das conclusões definitivas a fim de facilitar a decisão que marca a conclusão do processo. Note que o decisor não é necessariamente aquele que conduziu a avaliação até à formulação das conclusões.

6.2. Tipos e funções da avaliação

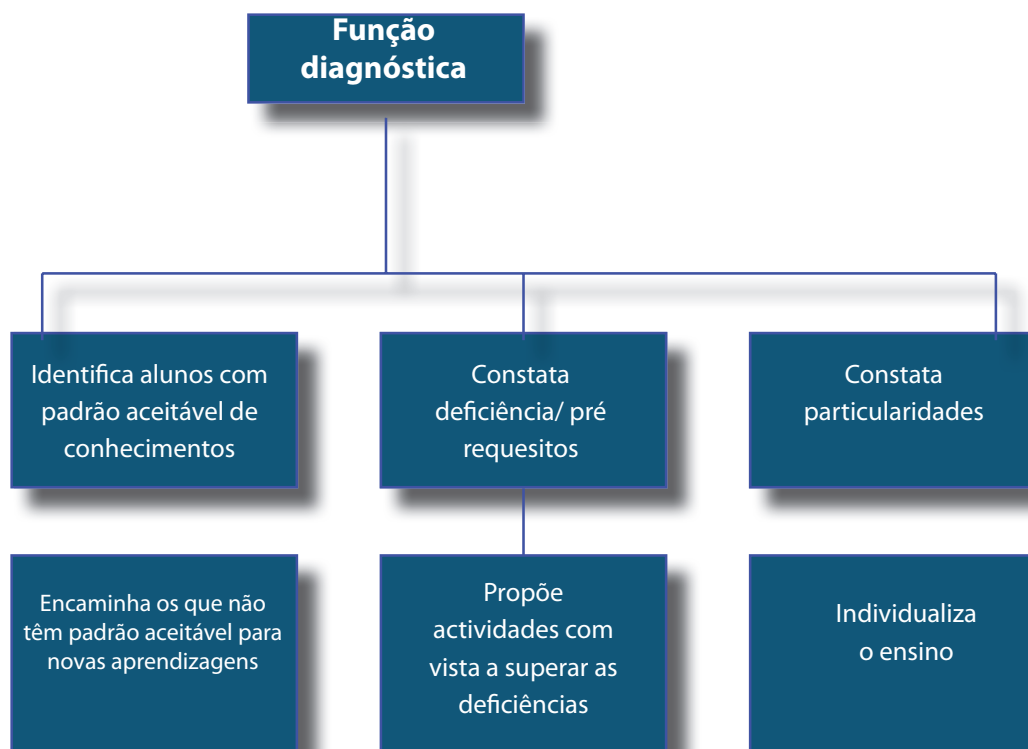
Existem três tipos de avaliação e as respectivas funções que são:

- ◆ Avaliação diagnóstica,
- ◆ Avaliação formativa e
- ◆ Avaliação sumativa.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é realizada no início do curso, do ano lectivo, do semestre ou trimestre, da unidade ou de um novo tema e tem a função de verificar o conhecimento prévio. O objectivo desta avaliação é identificar alunos com padrão aceitável de conhecimentos; constatar as deficiências em termos de pré-requisitos e particularidades.

Esquema nº 3: Função diagnóstica

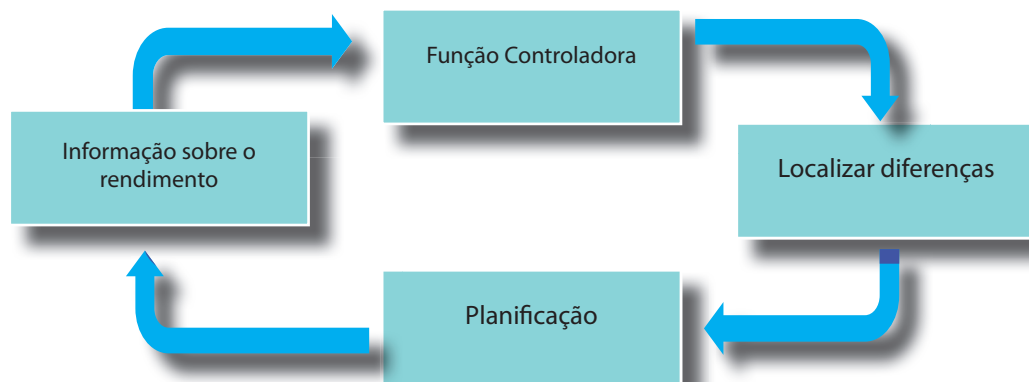


(Fonte: Piletti 2006)

Avaliação formativa

A avaliação formativa é realizada durante todo o processo de aprendizagem, ou seja, é permanente e contínua, por exemplo através da correção dos trabalhos de casa, de perguntas (orais ou escritas) durante a aula. Tem a função reguladora ou controladora. Este tipo de avaliação permite verificar se os objectivos estão ou não a ser atingidos pelos alunos; identificar obstáculos que estejam a comprometer a aprendizagem e localizar a deficiência e/ou dificuldades na aprendizagem para traçar novas estratégias de apoio.

Esquema nº 4: Funções da avaliação formativa (função controladora)



(Piletti, 2006)

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é geralmente realizada no final de uma unidade temática ou de um período lectivo (ano, semestre, trimestre). Tem a função classificatória (classificação final). Com este tipo de avaliação pretende-se somente classificar o aluno, de acordo com níveis de aproveitamento, tendo em vista a sua progressão de uma classe para outra, ou de um ciclo para o outro, por exemplo: o exame.

Para uma informação mais sistematizada dos 3 tipos ou modalidades de avaliação abordadas nesta lição, apresentamos abaixo um quadro síntese:

Tipo de avaliação	FUNÇÃO	PROPÓSITO (para que usar)	EPOCA (quando aplicar)
Diagnóstica	Diagnosticar	Verificar a presença ou ausência de pré-requisitos para novas aprendizagens, tentando identificar suas causas.	Início do ano ou semestre lectivos ou no início de uma unidade de ensino.
Formativa	Controlar	Constatar se os objectivos foram alcançados. Fornecer dados para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem.	Durante o ano lectivo, isto é, ao longo do processo de ensino e aprendizagem.
Somativa	Classificar	Classificar os resultados de aprendizagem alcançados pelos alunos, de acordo com níveis de aproveitamento estabelecidos.	Ao fim de um ano ou semestre lectivos, ou ao fim de uma unidade de ensino.

Quadro 20: Síntese sobre as funções dos três tipos de avaliação [Fonte: <https://www.google.co.mz/search>]

6.3. Instrumentos e técnicas de avaliação

Para que uma avaliação possa desempenhar as funções que a educação moderna exige, é necessário o uso combinado de várias técnicas e instrumentos. Não medimos a aprendizagem, mas sim alguns comportamentos que nos permitem aferir se houve ou não aprendizagem. Quando o professor verifica o rendimento escolar dos alunos, está avaliando comportamentos que lhe permitem deduzir o que o aluno aprendeu.

Em geral, os instrumentos e técnicas de avaliação são classificados de acordo com a forma de recolha de dados. Eles podem ser de aplicação de:

- ◆ provas (orais ou escritas),
- ◆ observação, estudo de caso,
- ◆ dinâmicas de grupo e
- ◆ auto-avaliação.

Tipos de provas

Quanto aos tipos, as provas podem ser: provas subjectivas e provas objectivas.

As provas subjectivas subdividem-se em: perguntas de aplicação; dissertação e síntese.

Escolha de uma resposta	Verdadeiro– Falso	Utilizadas quando se pretende avaliar um grande número de conhecimentos a nível elementar.
	Múltipla escolha	O aluno escolhe apenas uma que complete a afirmação e permite avaliar objectivos de variáveis níveis de complexidade.
	Resposta curta	São feitas de forma breve e sem ambiguidade. Avaliam apenas objectivos situados nos níveis mais baixos das taxonomias dos objectivos - conhecimento e memorização.
	Associação/ combinação/ correspondência	Apresenta um conjunto de elementos em duas colunas paralelas tendo relação entre si, mas em número desigual.
Evolução de uma resposta	Completar lacunas	Compostas por frases incompletas, deixando um espaço para ser preenchido com uma só resposta certa.
	Identificação	São aquelas em que se pede aos alunos para identificarem, por exemplo, partes de um corpo.
Ordenação de elementos	Ordenação	Consiste na apresentação de uma série de dados, fora de ordem, para o aluno ordená-los com sequência correcta.
	Montagem	Consiste em montar peças que formem um todo.

Quadro 21: Tipos de prova

A selecção de instrumentos e técnicas de avaliação depende da natureza da área de estudo ou da unidade curricular, dos objectivos visados (informações, habilidades, atitudes, aplicação de conhecimentos, entre outros), das condições de tempo do professor e do número de alunos.

Os instrumentos e técnicas seleccionados para avaliar devem também estar adequados aos métodos e estratégias usados na aprendizagem.

Aspectos éticos da avaliação

Desde a concepção até à análise da avaliação do Processo de Ensino -Aprendizagem, o professor deve ter uma boa conduta das suas acções. Na primeira unidade foram tratados alguns aspectos éticos do professor, com base no Código de Conduta e outros documentos normativos. A actividade do professor em relação à avaliação do Processo de Ensino - Aprendizagem pressupõe que este observe os seguintes aspectos éticos, para além dos já tratados:

- ◆ ser benéfico, isento de parcialidade, justo e uniforme ;
- ◆ ser global, eficaz na produção e mudanças no comportamento ;
- ◆ estar ao alcance dos alunos ;
- ◆ o processo de avaliação deve ser aberto ;
- ◆ as conclusões finais devem ter certa validade a longo prazo ;
- ◆ a avaliação deve ser praticável e não um incómodo e inútil;



Resumo do tema

O processo de avaliação da aprendizagem requer o uso correcto dos tipos, dos instrumentos e técnicas da avaliação para que esta se torne um meio e não um fim em si. Existem 3 tipos de avaliação: a diagnóstica, que visa fazer uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento, para que se possa iniciar novas aprendizagens; a formativa que, acompanhando o processo de ensino-aprendizagem durante uma unidade de aprendizagem, procura determinar a posição do aluno ao longo desse processo, identificando as suas dificuldades e propondo-lhe soluções e, a avaliação sumativa, também chamada classificatória, que faz o juízo do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem.

A selecção de instrumentos e técnicas de avaliação depende dos objectivos a serem alcançados.



Reflexão final 25

1. Escolha um conteúdo do programa de ensino de uma disciplina do ensino primário 3 perguntas (um questionário) que levem a uma avaliação diagnóstica.
2. Faça uma comparação entre os 3 tipos de avaliação observando os seguintes aspectos: seu objectivo, os momentos da sua aplicação e a sua função.
3. Utilize os resultados da sua reflexão em 1 e 2 para discutir com os colegas da turma usando a técnica “Mesa Redonda”.

6.4 Níveis da avaliação



Reflexão inicial 26

1. Faça uma análise bibliográfica sobre a Taxonomia de Bloom e de outros autores, quanto à definição de objectivos educacionais. Em seguida, reporte ao seu par sobre os níveis de exigência/desempenho nos domínios cognitivo, afectivo e psicomotor.
2. Use a técnica de “grupo de peritos” para apresentar os resultados da sua análise bibliográfica feita anteriormente.

A avaliação aos alunos representa, em certa medida, uma certa exigência quanto ao nível de desenvolvimento das competências dos alunos. Pelo que, tendo em conta os domínios de desenvolvimento humano e, especificamente, as taxonomias de objectivos educacionais, sabe-se que a aprendizagem ocorre simultânea e interactivamente em, pelo menos, três domínios educacionais, nomeadamente: o cognitivo, o psicomotor e o afectivo. Assim sendo, cada domínio apresenta níveis de aprendizagem que vão do mais simples ao mais complexo.

O domínio cognitivo consiste nos processos como memória, interpretação e pensamento crítico, e apresenta os seguintes níveis:

Conhecimento	As perguntas requerem que os alunos reproduzam, com exactidão uma informação que lhes é dada, com por exemplo: uma data, um relato, um procedimento.
Compreensão	Requer a modificação de um dado ou informação original, em que aluno deve ser capaz de usar uma informação original para ampliá-la, reduzi-la ou representá-la de outra forma.
Aplicação	Reúne processos dos quais o aluno transporta uma informação genérica para uma nova situação.
Análise	Caracteriza-se por separar uma informação em elementos componentes e estabelecer relações entre eles.
Síntese	Representa os processos nos quais o aluno cria, integra e combina ideias num produto novo para ele, ou seja, une os elementos e forma um todo.
Avaliação	Representa os processos cognitivos mais complexos que consistem em o aluno apreciar, avaliar ou criticar, com base em padrões e critérios específicos.

Quadro 22: Níveis de exigência/desempenho do domínio cognitivo

O domínio psicomotor refere-se aos movimentos amplos ou restritos, e tem os seguintes níveis, com dificuldades crescentes:

Imitação	O aluno observa uma acção e de seguida esboça a imitação ao nível do sistema muscular, guiado por um impulso para imitar.
Manipulação	Pressupõe que o aluno realize uma acção, de acordo com as instruções, em que demonstra habilidades para manipular.
Precisão	Requer que o aluno reproduza um acto exercido com um grau superior de exactidão e eficiência.
Articulação	Implica que o aluno coordene uma série de acções pelo estabelecimento de uma sequência apropriada. Ela inclui a naturalização, que consiste em o aluno demonstrar a aquisição de competências psicomotoras que não possuía antes.

Quadro 23: Níveis de exigência do domínio psicomotor

O domínio afectivo refere-se às percepções, crenças, emoções e valores, compreendendo os seguintes níveis:

Recepção	O aluno apercebe-se da existência de um dado valor apresentado numa instrução.
Resposta	Presume alguma acção pelo aluno, em referência a um valor relacionado à instrução que poderá ser uma simples obediência a determinações explícitas.
Valorização	Requer que o aluno procure convencer a outras pessoas sobre a importância do valor.
Organização	É a reinterpretação pelo aluno, de valores comunicados na instrução, à luz de outros valores, e a caracterização, em que o aluno incorpora os valores como um símbolo.

Quadro 24: Níveis de exigência do domínio afectivo



Resumo do tema

Os níveis de aprendizagem partem do simples para o complexo e estão integrados em diferentes domínios educacionais (de aprendizagem), nomeadamente: o domínio cognitivo, que tem objectivos vinculados à memória e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais, compreendendo, por sua vez, os seguintes níveis de conhecimento: compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O domínio psicomotor tem objectivos vinculados às áreas de habilidades motoras, com os seguintes níveis: imitação, manipulação, precisão e articulação e o domínio afectivo, que descreve mudanças de interesses e valores e o desenvolvimento de apreciação e ajustamento adequado, subdividindo-se em recepção, resposta, valorização, organização e caracterização.

E tendo em conta estes domínios e níveis de desenvolvimento, a avaliação da aprendizagem deve adequar-se aos mesmos, procurando, na medida do possível, abrangê-los na sua totalidade, em conformidade com os níveis de exigência a colocar aos alunos quanto à aprendizagem requerida.



Reflexão final 26

1. Com base num tema à sua escolha, elabore uma pergunta para cada nível do domínio cognitivo de aprendizagem.
2. Dê exemplos de como podemos avaliar usando os níveis do domínio psicomotor de aprendizagem.

6.5. Passos e grelha para a elaboração de uma prova (teste)



Reflexão inicial 27

O professor “Geraldo” necessita de elaborar uma prova para servir como instrumento de avaliação para os seus alunos. Discuta com o seu colega, os passos que o professor “Geraldo” deve seguir para elaborar a prova em causa.

Os alunos aprendem conteúdos diferentes, influenciados pelos planos de ensino (que precisam de ser integralmente cumpridos e avaliados); pelo próprio interesse do professor e pelos interesses e escolhas dos alunos.

Os objectivos de cada unidade temática contemplam actividades, mas nem todas podem ser representadas na avaliação. Assim, há que tomar decisões quanto à importância a atribuir a determinados tópicos, aos diferentes níveis de processos cognitivos do aluno e ao número de questões que devem ser feitas sobre cada tópico.

Deste modo, se o professor tiver decidido que conteúdos e processos a incluir na avaliação e quantas questões serão feitas, o passo seguinte é decidir sobre o formato da avaliação e o tipo de itens que deve utilizar, ou seja, o número de perguntas discursivas e objectivas e o tipo de itens que a avaliação vai conter.

Ao elaborar as questões da avaliação devem observar-se os seguintes passos fundamentais:

- a. seleccionar os conteúdos para avaliar o que foi ensinado ;
- b. construir uma matriz da avaliação para assegurar o equilíbrio entre os conteúdos e objectivos ;
- c. seleccionar tipos de perguntas para diversificar os modos de perguntar e ter em conta os diferentes níveis cognitivos ;
- d. verificar se as perguntas:
 - ◆ são claras (não podem suscitar dúvidas sobre a informação que se quer obter);
 - ◆ significativas (perguntar somente o que é relevante);
 - ◆ cognitivamente diferenciadas (devem ser elaboradas para diferentes níveis cognitivos);
 - ◆ representativas (devem submeter-se integralmente aos assuntos trabalhados) e
 - ◆ não encadeadas entre si (não devem depender da resposta dada à pergunta anterior).

Um aspecto na elaboração das questões de avaliação é a produção de uma grelha de avaliação. As grelhas de avaliação permitem ao professor realizar uma avaliação baseada em critérios, indicadores, técnicas e instrumentos de avaliação que lhe irão permitir colectar, analisar e sintetizar, de forma mais objectiva possível, as manifestações dos alunos, produzindo uma ideia ou configuração daquilo que foi, de facto, aprendido.

Não existe um modelo fixo de grelha, podendo esta variar de acordo com o contexto. Mas para efeitos ilustrativos, abaixo apresenta-se o exemplo de um modelo de grelha de avaliação (de elaboração da prova):



Reflexão final 27

1. Ajude o professor “Jacob”, que pretende elaborar uma prova, a estabelecer os passos a seguir para o desenho de instrumento de avaliação.
2. Com base num tema à sua escolha, elabore uma prova usando a grelha de avaliação prosposta pelo professor “Jacob”.
3. Com os resultados de reflexão nos pontos 1 e 2, use a técnica “Pensar-Partilhar-Apresentar” para discutí-los com os colegas da turma.

6.6. Auto e heteroavaliação no Processo de Ensino-Aprendizagem

1. Ajude o professor “Jacob”, que pretende elaborar uma prova, a estabelecer os passos a seguir para o desenho de instrumento de avaliação.
2. Com base num tema à sua escolha, elabore uma prova usando a grelha de avaliação prosposta pelo professor “Jacob”.
3. Com os resultados de reflexão nos pontos 1 e 2, use a técnica “Pensar-Partilhar-Apresentar” para discutí-los com os colegas da turma.



Reflexão inicial 28

1. No processo de ensino-aprendizagem é comum o professor avaliar os alunos. Mas a questão que se coloca é: “Será que o aluno pode e deve auto-avaliar-se? Porquê?”
2. Use a técnica “Tomar uma Posição” para discutir a questão acima com os colegas da turma.

Com a discussão tida com os colegas da turma, pode ter visto que, entre os variados critérios com os quais se podem classificar os tipos de avaliação, um deles tem sido o do sujeito que pratica a avaliação. Deste modo, tem-se a heteroavaliação e a autoavaliação.

Designa-se “**heteroavaliação**” quando um sujeito avalia outro ou outros. Esta parece ser a situação comumente utilizada na escola, onde vemos professores a avaliar alunos para atribuir uma classificação, seja ela quantitativa (através de notas) ou qualitativa (através de menções honrosas tais como “excelente”, “muito bom”...etc).

Na prática escolar, a heteroavaliação faz com que o professor se assuma como o “distribuidor” de notas, recaindo sua avaliação sobre os alunos. O excesso desta prática, mesmo com o cumprimento adequado de boas práticas de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa, leva a que o aluno seja-lhe dado menos consideração ao papel que têm a autoavaliação para a regulação da sua aprendizagem, contrastando assim com uma visão pedagógica em que este aluno deve ser-lhe dado maior protagonismo na sua aprendizagem, à luz do modelo de ensino centrado do aluno, participativo e construtivista.

Eis porque interessa incorporar na prática escolar a autoavaliação, a qual compreende a circunstância na qual um sujeito se avalia a si mesmo; quer dizer, é a “avaliação por opinião própria de quem realiza/realizou/participa/participou de uma actividade”.

No processo de ensino-aprendizagem a autoavaliação é “a actividade de autocontrolo reflectido das acções e comportamentos do sujeito que aprende” (Haydt, 1997, p. 95), é um processo regulador da aprendizagem e permite ao aluno, numa determinada situação de aprendizagem, desenvolver estratégias de análise e de interpretação das suas produções e da sua autonomia, potenciando a tomada de consciência do seu percurso de aprendizagem.

Vieira (2013), citando diferentes autores, diz que através deste “olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (Simão, 2005, p. 273), o aluno controla e gere os seus próprios processos cognitivos, responsabiliza-se pelo seu desempenho escolar, confia nas suas próprias capacidades (Leite & Fernandes, 2002) e, conseqüentemente, ganha motivação (Simão, 2005).

Deste modo, na autoavaliação estamos perante dois processos que se interligam, mas que são distintos:

- a. Autocontrolo: é uma componente natural da acção e, por essa razão, é implícita e faz parte das acções complexas que o ser humano desenvolve.
- b. Metacognição: é um processo consciente e reflectido.

Assim, a capacidade crítica que o aluno apresenta relativamente ao seu processo de aprendizagem permite-lhe planificar as tarefas a desenvolver, identificar e

compreender as etapas que as constituem, analisar e compreender os erros cometidos e os sucessos alcançados, comparar a acção desenvolvida com o plano delineado, confrontar os resultados obtidos com os esperados e as operações realizadas com as concepções que delas tinha à partida, diz Viera (ibid) citando Barbosa & Alaiz (1994).

A autoavaliação é, desta maneira, um processo de metacognição, pois:

- a. Como estratégia cognitiva refere-se às reflexões pessoais do aluno sobre os motivos que o dificultam na concretização da tarefa e sobre as estratégias para a resolução da mesma.
- b. Como estratégia metacognitiva refere-se às reflexões pessoais relativas à forma como planificar e organizar a sua acção antes e durante a execução da tarefa proposta e às mudanças inerentes à consecução dos objectivos.

A essa capacidade que o aluno revela para avaliar a execução da tarefa, antecipando as operações a realizar para que determinada aprendizagem aconteça e para a reformular, identificando os erros de percurso cometidos e a procura de soluções alternativas, chamamos de autoavaliação regulada (Ribeiro, 2003).

É importante referir, no entanto, que o facto de estarmos perante um processo interno àquele que aprende (Santos, 2002) não invalida que o papel do professor se insurja como fundamental para a construção de um conjunto de ambientes de aprendizagem diversificados e facilitadores, com mecanismos e estratégias diferenciadas, condições imprescindíveis ao desenvolvimento da autonomia do aluno e da sua capacidade de autoavaliação.

Com efeito, hoje, o professor pode fomentar a autoavaliação a partir da contribuição dos manuais escolares que apresentam algumas propostas de autoavaliação para o trabalho realizado na aula e no trabalho de grupo e a dos professores que, individualmente ou colaborativamente, constroem fichas autocorrectivas que orientam o aluno para a melhoria da sua aprendizagem e outras que lhe permitem fazer o balanço do trabalho por si desenvolvido na aula, no fim do período e no fim do ano lectivo e propor um nível para o seu desempenho.

Consideramos, assim, que é necessário promover uma forma mais profunda de autoavaliação que passa por reconhecer o aluno como actor principal do seu processo. Pôr em prática este dispositivo avaliativo pressupõe que o professor construa, com os seus alunos, uma relação pedagógica assente no diálogo e na negociação de todas as etapas do trabalho a desenvolver a:

- ◆ explicitação dos critérios de avaliação;
- ◆ planificação das tarefas de aprendizagem;
- ◆ avaliação dos processos desenvolvidos e dos resultados obtidos, para que os alunos, sujeitos activos no processo, sejam capazes de interiorizar os critérios de avaliação da tarefa para poder planificar a sua realização, traçando o percurso.

Neste sentido, à medida que vai realizando a tarefa, o aluno vai autocontrolando o processo de realização da mesma, em função dos critérios estabelecidos, mantendo a distância relativamente à realização da tarefa de aprendizagem e fazendo a sua análise crítica.

Só assim este reúne condições para reformular o percurso por si delineado, criando alternativas, ao tomar consciência de que não está a cumprir os critérios de avaliação, ou de que incorreu nalgum erro que obstaculize a concretização da tarefa.

Esta relação pedagógica requer um ambiente de aprendizagem que potencie uma constante interação social, como partilha, cooperação e confronto da informação para facilitar a representação mental das tarefas e assim ter repercussão no controlo das actividades e nas actividades metacognitivas (Roux, 2003).

Um dispositivo avaliativo desta natureza carece da implementação de práticas que possibilitem ao aluno, aquando da realização das tarefas propostas pelo professor, tomar consciência dos seus pontos fortes e fracos, avaliar a qualidade dos resultados alcançados, rever a produção conseguida e perceber como pode ultrapassar as suas dificuldades.

Não se trata, por isso, apenas de autoavaliar os resultados conseguidos, ou seja, de uma autoavaliação das aprendizagens, mas trata-se sobretudo de autoavaliar todo um processo com diversas fases, isto é, de autoavaliar para aprender. Estes momentos de autoavaliação vão permitir-lhe ver os progressos conseguidos, os objectivos a atingir e os esforços a envidar para ter êxito (Silva, 2004), ou seja, para aprender. Só assim podemos falar em aprendizagem autorregulada.

É neste cenário que a autoavaliação, enquanto processo regulador da aprendizagem, pode concorrer para uma cultura de escola e para uma aprendizagem efectiva, na medida em que é na interacção que o professor, enquanto ajudante de compreender o Mundo, mantém com os alunos, dotando-os de estratégias cognitivas e metacognitivas e, dessa maneira, contribuir para o aumento dos seus potenciais de aprendizagem.

Pelo que se disse anteriormente, é necessário que o sujeito que se auto-avalia:

- ◆ se coloque disponível para olhar para si mesmo e para os seus actos;
- ◆ honestamente observe os seus actos;
- ◆ esteja disponível para efectivamente ajuizar a qualidade dos seus actos;
- ◆ assuma ser responsável pelos seus actos e, se necessário, modificá-los.

A auto-avaliação, por si, seria o meio fundamental para que cada um assuma a responsabilidade sobre si mesmo, daquilo que é capaz, como também sobre aquilo

que não tem o domínio; sobre a sua acção e suas consequências; sobre suas relações; sobre os resultados dos seus actos.

Por essa via, valerá então compreender que, no processo de ensino-aprendizagem, a auto-avaliação deve ser feita tanto por cada um dos alunos, bem como pelo professor, enquanto sujeitos de acção no contexto das respectivas actividades e dos resultados que alcançam. Deste modo, a autoavaliação pode ser entendida como o processo em que o professor e o aluno apreciam os seus aspectos fortes, reconhecem as suas fraquezas e orientam as suas tarefas com maior eficácia durante o processo de ensino-aprendizagem.

Para a auto-avaliação, os sujeitos (professor e aluno) podem recorrer ao uso dos seguintes métodos de auto-avaliação e de factores de desempenho a considerar na auto-avaliação.

Quadro 26: Métodos de auto-avaliação e factores de desempenho

Caracterização		
Métodos de auto-avaliação	Método centrado na personalidade	Traduz-se num tipo de escalas ancoradas em traços da personalidade. E o sujeito faz a notação da sua pontuação, a partir dos itens da escala em causa.
	Método centrado nos comportamentos	Baseia-se em comportamentos e não em traços. Como exemplo destes comportamentos temos: i) incidentes críticos; ii) escolha forçada e/ou deliberada de um comportamento para auto-avaliação; iii) padrão misto entre os dois casos anteriores; iv) observação comportamental a partir de listas de verificação.
	Método centrado na comparação com os outros	Traduz-se na comparação com outros com a mesma função/actividade. Como exemplos, pode se ter a ordenação simples (“minha posição/lugar em relação aos outros tendo em conta o desempenho realizado numa acção) e comparação por pares.
	Método centrado nos resultados	Traduz-se na comparação dos resultados obtidos com os padrões de desempenho estabelecidos ou com os objectivos definidos para um determinado período de tempo. Neste método incluem-se os padrões de desempenho e a gestão por objectivos.

Factores de desempenho	Assiduidade	Avalia a frequência diária ao trabalho (frequência/regularidade, pontualidade, permanência e dedicação).
	Disciplina	Avalia o comportamento do sujeito quanto aos aspectos de observância aos regulamentos e orientação da chefia (comportamento equilibrado, discreto e de acordo com a ética).
	Capacidade de iniciativa	Avalia a capacidade do sujeito em tomar providências por conta própria dentro da sua competência (independência e autonomia na actuação, dentro dos limites estabelecidos).
	Produtividade	Avalia o rendimento compatível com as condições de trabalho produzido pelo sujeito e o atendimento aos prazos estabelecidos (rendimento compatível com as condições de trabalho, disponibilidade do material, equipamento, prazos, etc e a qualidade do serviço na execução das suas actividades).
	Responsabilidade	Avalia como o sujeito assume as tarefas que lhe são propostas, dentro dos prazos e condições estabelecidas: a conduta moral e ética.



Resumo do tema

A avaliação, em termos de tipos, pode ser diagnóstica, formativa e sumativa. Mas também existe a possibilidade de classificar a avaliação a partir do sujeito que a pratica, fazendo com que tenhamos a heteroavaliação e a autoavaliação.

Se bem que, no geral, a avaliação é e deve ser mais usada como mecanismo regulador do trabalho didáctico metodológico do professor e do aluno, a modalidade de auto-avaliação está intrinsecamente ligada a esta preocupação de regulação da aprendizagem do aluno. Com ela o aluno pode explorar as suas fraquezas/limitações, interrogando-se sobre possibilidades de incrementar a sua aprendizagem. Ele dá-se conta, assim, de forma permanente sobre os resultados que está tendo na aprendizagem, mas também da motivação requerida para essa aprendizagem.

Devido a esta potencialidade da auto-avaliação, vale recomendar aos professores para, através de actividades de auto-avaliação, encorajarem os alunos nesta prática, devendo estes se apropriarem dos métodos de auto-avaliação e dos factores de desempenho a controlar.



Reflexão final 28

- 1 Use a técnica “Caminhar-Falar-Escrever” para sistematizar e discutir com os colegas da turma sobre:
 - a. Seus pontos mais fortes na aprendizagem em cada uma das disciplinas/módulos;
 - b. Seus pontos/aspectos a melhorar na aprendizagem destas mesmas disciplinas/módulos.



Reflexão/Investigação/Exercícios

1. Explique a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.
2. Tendo em conta as aprendizagens ao longo deste capítulo, elabore um quadro comparativo, apontando os aspectos positivos da avaliação e os que acha que ainda devem ser melhorados na escola onde realiza(ou) práticas pedagógicas.
3. Faça uma pesquisa bibliográfica sobre “os aspectos éticos da avaliação do processo de ensino-aprendizagem”.
5. Além da avaliação do aluno, que outras avaliações poderiam ajudar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem na escola primária?
4. Como a auto-avaliação do professor pode melhorar a aprendizagem dos alunos?
5. Como as escolas primárias avaliam suas práticas de ensino-aprendizagem? Quais as sugestões para melhorar esse processo de avaliação da instituição escolar? Quem deveria participar da avaliação participativa na escola?



BIBLIOGRAFIA

- Correia, L.M. e Rodrigues, A. (1999). *Adaptações Curriculares para Alunos com NEE.entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hoffmann, J. (1992). *Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade. In: Correia, L.M. (Org.) *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. INDE/MINED: Moçambique.
- Leite, T.S. (2005). *Diferenciação Curricular e Necessidades Educativas Especiais*. In: Sim-Sim, I. (Org.) *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades das Crianças ou da Escola?* Lisboa: Texto Editora.
- Libâneo, J. C. (1992). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. (2001). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, J. C. (2007). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem na escola: re-elaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos.
- Palmira, M., Alves, C. (2004). *Currículo e Avaliação – uma perspectiva integrada*. Portugal: Porto Editora.
- Pereira, T. S. N. P (2007). *Avaliação Formativa e Aprendizagem da Língua Portuguesa no contexto de uma comunidade virtual de aprendizagem*. Universidade de Lisboa. Disponível no website http://www.profteresa.net/Tese_TPombo_AneXos.pdf, acessado em 18.02.2017.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – Pilette, C.* (2001). *Didáctica Geral* (23ª Edição). São Paulo: Ática.
- Rodrigues, J. (1994). *A Taxonomia de Objectivos Educacionais - Um manual Para o Usuário* (2ª edição). Editora UNB.

Rust, C., O'Donovan, B., Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows this could be the best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3). (pp. 231-240).


Silva, A., Duarte, A., Sá, I., Simão, A. (2004). *Aprendizagem auto-regulada pelo estudante: perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora. (pp. 11-39).

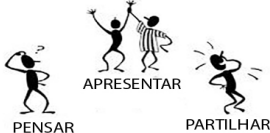
Valadares, J.; Graça, M. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. (Col. Plátano Universitária). Lisboa: Edições Técnicas.


Vieira, I (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*; Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica; Lisboa: Universidade Aberta


Apêndice 1


Técnicas Participativas

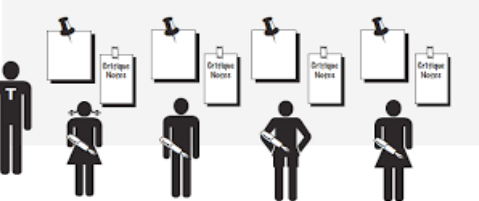
Designação	1. Vire e Fale
Imagem	
Utilização	<p>Esta técnica é aplicada ao longo de toda a aula sempre que o professor reconhecer a necessidade de envolvimento dos alunos na aula e no processo de construção dos seus conhecimentos.</p> <p>A técnica é frequentemente usada em face de alguma dificuldade de assimilação de conceito pelos alunos, que aparece num determinado momento e de forma não planificada.</p> <p>É rápido e facilmente adaptável, podendo ser usado várias vezes na mesma aula.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none">1. Preveja em que parte da aula deseja ter os alunos a interagirem. Diga aos alunos que pretende que eles/as “virem e falem” com o/a colega acerca do tópico em discussão.2. Dê aos pares alguns minutos para discutirem. <i>(o fundo do tempo proposto é determinado pela complexidade da tarefa).</i>3. O formador circula pela sala para escutar as discussões dos pares.4. Solicita alguns voluntários para partilharem com a turma, o que o seu par falou. O formador estabelece as conexões com a lição5. com base nos inputs.
Adaptações/ Variações	<p>Esta actividade pode ser realizada em grupos de 3 ou mais elementos. O desafio que se coloca é que ela é muito curta.</p>
Preparação	<p>É uma forma fácil de preparar os alunos. A questão chave é a eliminação do domínio de um estudante sobre o outro – ambos participam e há escuta activa. Para reforçar a escuta activa, as vezes o professor pode pedir que o aluno que reporta compartilhe o que o seu parceiro disse.</p>
<p>Esta estratégia abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas, contribui para melhorar o ambiente da sala de aula expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	


Designação	2. Pensar-Partilhar-Apresentar
Imagem	
Uso	<p>É uma forma de fazer com que os alunos falem durante uma actividade. Esta técnica é muito parecido com Vire e Fale no apoio ao ensino de conceitos difíceis, mas Pensar-Partilhar-Apresentar é mais estruturado. É guiado mais explicitamente através de um estímulo, e leva mais tempo para empregar.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decida em que parte da aula deseja ter os alunos a interagirem. 2. O formador começa por dar uma dica para estimular o pensamento. Isso poderia ser algo tão simples como "Lembre-se de um momento em que..." ou "Como você explicaria à mãe/ao pai de uma criança da sua sala de aula. . ." ou "Defina. . . ." O formador deverá ter a dica escrita num pedaço de papel na parede. 3. O formador concede aos alunos 30- 60 segundos de reflexão sobre a resposta. 4. O formador pede aos alunos para discutir com o par o que cada um pensou. 5. O formador circula pela sala escutando as conversas e tomando notas. 6. O formador solicita um formando de cada par para partilhar a ideia principal sobre a sua discussão. 7. O formador pede a cada par para escrever a sua ideia principal no papel gigante. 8. O facilitador deverá fazer a ligação dos comentários dos pares à medida que são compartilhados, com toda a turma.
Adaptações/ Variações	Os pares podem registar as suas ideias no post-it. Os grupos acrescentam os seus comentários do post-it no cartão da parede.
Preparação	Esta actividade requer mais tempo e recursos e menos espontaneidade do que uma Vire e fale. O ponto forte desta MI é a oportunidade de pensar antes de falar sobre um conceito ou prática muito específica.
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	

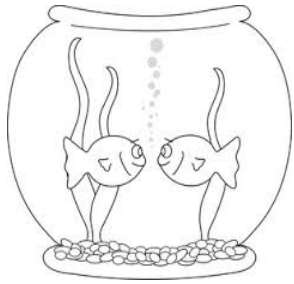
Designação	3. Escritas rápidas
Imagem	
Uso	<p>As <i>Escritas Rápidas</i> são usadas para aceder os pensamentos, sentimentos e crenças dos alunos durante (ou antes) uma discussão de um determinado tópico. Escritas rápidas são então usadas para gerar conversa e discussão em torno de temas que se apresentam como desafios.</p> <p><i>As Escritas Rápidas são muitas vezes combinadas com Vire e Fale e Pensar-Partilhar-Apresentar.</i></p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decida em que parte da aula deseja ter os alunos a interagirem através de Escritas Rápidas. 2. Em momento que julgar conveniente, peça aos alunos para escrevem o que pensam/sentem. 3. Use o Vire e Fale ou Pensar-Partilhar-Apresentar para engajá-los numa conversa com outro aluno acerca do que eles/as tiverem escrito. 4. Convide voluntários para partilhar com a turma as suas ideias. 5. Escreva as ideias no papel gigante, se necessário
Adaptações/ Variações	<p>As <i>Escritas Rápidas</i> podem ser feitas em post-its, papel ou outro material disponível e colocados num gráfico na sala de aula. O formador também pode convidar os alunos a “desenhar” ao invés de escrever. Este convite para desenhar pode provocar diferentes tipos de respostas do que apenas escrever.</p>
Preparação	<p>Este MI requer muito pouco na preparação para o formador ou para os alunos.</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	

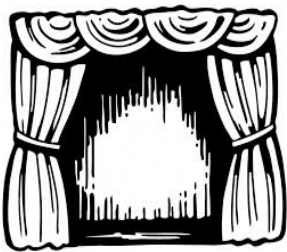
Designação	4. Tomar uma Posição
Imagem	
Uso	<p>“Tomar uma Posição” -Esta técnica é usada para libertar as crenças, pensamentos e conhecimentos dos alunos em torno de um determinado tópico. Os professores usam esta estratégia quando o tópico em discussão está aberto a diferentes posições ou perspectivas.</p> <p>Não é aconselhável o uso desta estratégia quando há uma resposta certa ou errada a uma pergunta colocada.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador marca os quatro cantos da sala com números: Número 1 = Concordo totalmente; Número 2 = Concordo em grande parte; Número 3 = Discordo em grande parte; e Número 4 = Discordo totalmente. 2. = Discordo totalmente. 3. O formador elabora quatro cartazes diferentes para cada formando: Tempestuoso, não é bom!; Muito Nublado, não é favorável; Pouco Nublado, consideravelmente bom e Cheio de sol, fantástico. 4. O formador apresenta uma afirmação relacionada com o conteúdo que está a ser apresentado (por exemplo, manter a ordem na sala de aula é mais importante do que oferecer conteúdo que seja emocionante e envolvente.) Os alunos são convidados a pensar sobre o seu posicionamento pessoal sobre a afirmação. 5. Em seguida, o formador pede aos alunos na mesma área para discutir sua posição e chegar a uma afirmação consensual para partilhar com o grupo. O formadora orienta a partilha das ideias. 6. No final, o formador pergunta se alguém, com base na discussão, gostaria de passar para um canto diferente. 7. É importante afirmar que não há nenhuma resposta certa ou errada, mas sim uma variedade de escolhas que os professores têm que fazer em todos os momentos.
Adaptações/ Variações	O formador coloca um cartaz em branco em cada um dos cantos para os alunos a registar as notas de sua conversa em grupo.
Preparação	Este MI requer preparação antecipada pelo professor. O movimento físico e as discussões entre grupos incentivam o pensamento crítico.
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	


Designação	6. Caminhar, Falar, Escrever
Imagem	
Uso	Esta técnica é útil para descobrir as compreensões dos alunos em torno de um tópico/conceito. Este MI cria um espaço físico onde os grupos de estudantes podem fazer uma chuva de ideias sobre o que sabem e entendem como uma forma de encerrar uma lição.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador coloca quatro a seis cartazes em redor da sala de aula. Cada cartaz contém uma afirmação diferente extraída do conteúdo a ser apresentado nesta aula (por exemplo, ao considerar a escrita feita por uma criança, é importante considerar os recursos que a criança está a desenhar sobre a “magia” da palavra e não apenas julgar a ortografia como “certo” ou “errado”). 2. O formador introduz a actividade lendo as afirmações em cada um dos cartazes. 3. Depois convida os alunos a movimentarem-se ao longo da sala, adicionando seus comentários e pensamentos nas afirmações. Estes não devem ser simples “concordo” ou “discordo”, mas devem incluir afirmações sobre “Porquê” e “Como” e “o Quando”? das afirmações. 4. O tempo deverá ser limitado e os formandos devem ser incentivados a visitar cada um dos cartazes. 5. No fim da sessão, o formador poderá pedir aos formandos para revisitarem os cartazes para indicar sua crescente compreensão ou persistente confusão.
Adaptações/ Variações	Após o período de escrita, o formador poderá orientar os formandos para ir para o cartaz que acharam mais difícil (ou mais importante) na discussão. Um dos membros pode reportar à turma.
Preparação	Exige-se preparação na criação dos cartazes e na identificação do conteúdo.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	


Designação	7. Caminhada na Galeria
Imagem	
Uso	<p>Esta técnica é útil quando os formandos estão a apresentar produtos concluídos (como parte de um culminar de uma lição) aos outros. O método incentiva a conversa e a discussão entre aqueles que participam no Passeio (observadores/assistentes) e aqueles que apresentam o seu trabalho.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. No final de uma lição ou como um projecto culminante, cada formando/aluno coloca o trabalho na parede. 2. O formador convida os formandos para que examinem o trabalho de seus colegas. 3. O formador encoraja os formando a deixar comentários positivos e / ou perguntas que eles tenham sobre cada produto que visitam. Esses comentários podem ser algo que eles/as apreciam, ou aviso, ou valor. Incentive os formandos a serem explícitos e sem julgamento. 4. O formador circula pela sala de "acompanhando" as conversas e anotando declarações interessantes para apresentar à turma. 5. O formador no final da sessão, pode convidar os formandos a visitar seus produtos para indicar a crescente compreensão do tópico apresentado.
Adaptações/ Variações	<p>Esta actividade pode ser conduzida com segmentos da turma apresentando em movimento ondulatório ao invés de todos de uma vez. Há espaço para perguntas, respostas e acréscimos.</p>
Preparação	<p>Esta actividade pode ser muito demorada, mas acrescenta muito valor para os formandos em relação à apreciação do trabalho dos seus colegas</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas e contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	


Designação	8. Cartões de Saída
Imagem	
Uso	<p>Esta técnica é normalmente usada na conclusão de uma lição. O professor pede que os alunos deixem um cartão de saída” que irá captar sua compreensão (ou perguntas) em relação ao tópico em questão. Normalmente, o professor usará os cartões de saída para planificar a próxima aula.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador informa aos formandos que vão deixar um 2. “cartão de saída” no final da aula. 3. Assim que a aula termina, formador convida os formandos da turma a escreverem numa folha de papel algo sobre a aula que eles acharam interessante e informativo ou algo sobre a aula que eles ainda não estão claros. 4. Os formandos não assinam os cartões, mas apenas os deixam numa caixa. 5. O formador recolhe-os, analisa-os para planificar as suas aulas seguintes.
Adaptações/ Variações	<p>Alguns formandos (ou formando) poderá/ão ler os cartões de saída, fazer um resumo e reunir-se com o/a formador/a para planificar uma aula.</p>
Preparação	<p>Este MI requer preparação, poucos recursos ou pouco tempo.</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	

Designação	9. Aquário
Imagem	
Uso	A técnica de Aquário é usada para demonstrar um processo complexo com resultados complexos de aprendizagem. A metáfora Aquário consiste em pensar nos peixes que vivem dentro de um ambiente, enquanto aqueles do lado de fora estão livres de observar sem interferir directamente.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decida sobre o tópico para apresentar usando a Técnica de Aquário e decida quem vai estar dentro do Aquário. 2. Incentive os que estão na parte externa do Aquário a observar o idioma usado, acções e / ou linguagem corporal dos que estão dentro do Aquário. Incentive os que estão de fora a tomar notas sobre suas observações. 3. Peça ao grupo no interior para continuar com sua atividade. 4. No final da actividade, formador facilita um resumo, pedindo que os que estão no interior façam comentários sobre sua atividade. 5. O formador convida os que estão de fora para fazer comentários e fazer perguntas sobre suas observações. 6. O formador convida todos os formandos a “experimental” o que eles/as aprenderam (sobre o processo, etc.) de assistir e pensar/discutir sobre o Aquário.
Adaptações/ Variações	Podem ser usados vários grupos no aquário em momentos distintos. O uso de vários grupos incentiva os formandos a pensar em termos de não apenas uma maneira de fazer o trabalho.
Preparação	A técnica de Aquário pode ser cuidadosamente planificada como um suporte para a introdução de um novo MI ou pode ser usado no momento em que um grupo está a fazer a demonstração de alguns processos interessantes que importam ser partilhados com todos os outros na turma.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	


Designação	10. Teatro do Leitor
Imagem	
Uso	O teatro do leitor é uma técnica que se baseia no drama e permite que os alunos executem o que estão a praticar. Na instrução da literacia, é usado frequentemente para representar roteiros, promovendo a fluência nos leitores. É uma metodologia muito poderoso que pode ser usado na exploração de valores e perspectivas pessoais. Esta metodologia é considerada altamente envolvente e importante na sua aprendizagem pelos formandos.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador prepara um breve roteiro em torno de uma interacção que retrata situações da vida real para um professor (por exemplo, uma reunião do professor com um pai ou uma mãe aborrecido com as notas, um pai ou uma mãe preocupado com a reunião de progresso do seu filho com um professor; uma reunião do professor com o diretor sobre uma assistência). Os roteiros são curtos e podem incluir peças para apenas um narrador e alguns actores-chave. 2. O formador selecciona os formandos para ensaiarem os papéis antes da aula para que se possam preparar. Não há memorização de linhas, apenas a leitura do roteiro. 3. Após a actuação, o formador orienta uma discussão que pode incluir os formandos fazendo perguntas aos actores.
Adaptações/ Variações	Existem muitas variações das actividades baseadas em drama. Aqui os/as formandos/as representam imagens de processos. Os observadores podem discutir, descrever e até mesmo envolver-se com os actores.
Preparação	É necessário preparação, em particular a preparação dos scripts, mas estes podem ser partilhados com outros formadores e reutilizados no futuro tornando-os um recurso valioso.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

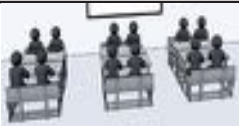
Designação	11. Dramatização
Imagem	
Uso	Esta técnica pode ser usada para ensinar conceitos difíceis. É emprestado do drama. O método é poderoso quando dois ou mais alunos “representam” o que eles entendem sobre um conceito/tópico. Às vezes, o professor cria o cenário e os alunos o representam; Outras vezes, os alunos assumem a liderança na criação do cenário e “representando-o”.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador identifica um tópico que é apropriado a esta actividade. 2. O formador pede voluntários para participar do jogo de papéis ou indigita formandos para participar do jogo de papéis. 3. O formador define o contexto para o jogo de papéis e, em seguida, deixa o “palco” para os jogadores. 4. O público é encorajado a pensar em perguntas que gostariam de colocar aos actores assim que o jogo de papéis esteja completo. 5. Após a actuação, o formador orienta uma discussão que pode incluir os formandos fazendo perguntas aos actores.
Adaptações/ Variações	Vários protagonistas em torno do mesmo cenário podem ser úteis para revelar alternativas complexas.
Preparação	Esta actividade exige muito pouca preparação, em particular se os alunos já detêm alguma experiência neste MI.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	12.Mesa Redonda
Imagem	
Uso	A Mesa Redonda é técnica uma poderosa para desenvolver a liderança e a actuação dos estudantes. Essas discussões podem ter enfoque na leitura feita pelos alunos (por exemplo, um estudo de caso, um capítulo) ou alguma experiência compartilhada (por exemplo, uma observação focada).
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mesas Redondas começam com a apresentação de uma pergunta de “grande ideia” para a turma. Pode ser útil ter esta grande ideia escrita num papel ou quadro-preto. A questão não deve ter uma resposta certa ou errada, mas deve envolver os alunos no pensamento deliberativo em torno de um enigma ou um desafio. O resumo das discussões deve estar disponível para todos os formandos. 2. A sessão de discussão começa com os co-líderes pedindo aos formandos que reflitam e escrevam, em três minutos, os seus pontos de vista sobre a ideia colocada. 3. Após a redacção, os co-líderes convidam os alunos a compartilhar suas ideias. Os co-líderes só podem fazer perguntas (não julgar ou avaliar respostas). 4. Os co-líderes vão fazendo perguntas que conduzam à reflexão desejada, respostas para pensar. Os co-líderes, orientam a discussão por forma a que não se perca o foco; 5. Os co-líderes resumem as ideias apresentadas pelos diferentes participantes. 6. Os co-líderes podem ter algumas perguntas adicionais prontas para colocar que sejam relacionadas às perguntas sobre a grande ideia. Os co-líderes podem anotar algumas das ideias e pontos importantes feitos durante a discussão. 7. Para concluir a discussão, os co-líderes pedem aos formandos que voltem ao que cada um escreveu no início para identificar qualquer coisa a adicionar ou a mudar para sua resposta original com base na conversa.
Adaptações/ Variações	Assim que os estudantes estiverem conscientes do papel do co-líder o formador pode orientar para que estes indiquem de entre os co-líderes apenas um líder
Preparação	Pode ser útil para os alunos experimentar este tipo de discussão com o formador a liderar com um estudante antes de este tomar a liderança por conta própria.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	13. Parque de estacionamento
Imagem	
Uso	Esta técnica incentiva os alunos a pensar sobre o que pretendem (ou colocar questões), tanto durante a aula e na conclusão. O parque de estacionamento é um grande pedaço de texto público que é dinâmico - os alunos adicionam a ele durante a lição - representa as perguntas que podem ter que o professor não queira parar para abordar durante a aula. Normalmente, o irá usar o conteúdo do parque de estacionamento para planificar a aula seguinte.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador lembra aos formandos que às vezes eles têm perguntas / comentários durante uma aula que são importantes para colocar, mas aparentemente podem prejudicar a conversa em questão. Lembra-lhes de que essas questões / comentários / preocupações são importantes para se observar numa sala de aula que avalie a contribuição do aluno. 2. O formador informa aos alunos que uma estratégia de registo de perguntas / comentários / preocupações é através de um estacionamento - um lugar onde os alunos podem "estacionar" suas perguntas / comentários / preocupações até que essas questões / comentários / preocupações possam ser abordadas. 3. A longo da lição, incentive os alunos a usarem o estacionamento. 4. No final da aula, o formador aborda as notas deixadas no estacionamento, sempre que possível. As notas restantes podem ser usadas para orientar as instruções no dia seguinte.
Adaptações/ Variações	Em vez de abordar questões/comentários/preocupações sobre o estacionamento no final da aula, alguns professores começam a aula no dia seguinte, abordando o parque de estacionamento. Alguns professores escolhem um estudante para facilitar a abordagem das perguntas/comentários/preocupações no estacionamento. De qualquer forma, as perguntas/comentários/preocupações precisam ser atendidas.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo. O professor precisa certificar-se que os alunos sabem que podem aceder o estacionamento em qualquer momento durante a aula.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	


Designação	14. Descasque da cebola
Imagem	
Uso	Esta técnica permite o “descasque” lento (ou descoberta) de conceitos difíceis. As camadas externas da cebola (ou conceito) são geralmente as mais fáceis de entender (ou descascar), mas para chegar ao centro do conceito (ou cebola) é necessário que os alunos “descasquem/compreendam” o conceito. Esta metodologia é normalmente usada durante a exploração de um conceito / tópico.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Divida os formandos em pequenos grupos. 2. Num pequeno pedaço de papel, o formador pede a cada formando para escrever uma palavra (ou uma frase) que representa o tópico em discussão. 3. Um formando (líder) recolhe todos os pedaços de papel de outros membros do grupo e conduz uma discussão sobre a complexidade das palavras / frases / frases. 4. Os formandos organizam as palavras / frases / frases do mais complexo ao menos complexo. 5. O líder rola a palavra mais complexa e a usa para o centro da 6. “cebola”. 7. O líder leva a próxima palavra na lista e coloca-a no topo e rola-a em torno da palavra central. 8. O líder leva a próxima palavra na lista e coloca-a em cima, rolando a palavra anterior. 9. A palavra mais externa representa a palavra / frase / frase menos complexa. 10. Os grupos trocam cebolas, separando-as e comparando a colocação das palavras com base na sua complexidade no tópico em questão.
Adaptações/ Variações	Esta técnica pode ser aplicada começando pelo mais complexo. Nesse caso o formador prepara a cebola e encoraja os alunos a discutirem os sub conceitos (palavras/frases). Isto pode ser usado para avaliar o conhecimento geral ou específico de um determinado conceito.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo. O professor precisa se sentir confiante em torno do conceito em discussão e preparado para “mostrar” como as camadas do conceito se desenvolvem para uma compreensão mais profunda.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	15. Conversa de giz
Imagem	
Uso	A Conversa de giz é uma técnica interativa útil para activação do conhecimento prévio dos alunos (neste caso, formandos) quando o formador introduz um novo tópico. Geralmente é conduzido no início de uma lição para aceder o conhecimento prévio, mas também pode ser usado no final de uma lição para esclarecer qualquer dúvida de um tópico/conceito que possa persistir. Também é usado para “descobrir” o que os alunos pensam sobre um novo tópico.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador atribui uma palavra ou frase em que os formandos vão pensar e responder. 2. O formador indica um espaço em branco (idealmente um quadro preto) na frente da sala e convida os formandos a se aproximarem do quadro e a escrever uma resposta (geralmente uma única palavra ou frase) no quadro. A única “regra” é que não há conversas durante o tempo de conversação de giz (por exemplo, enquanto outros estão escrevendo no quadro). Além disso, o professor colocou um certo número de utensílios de escrita (por exemplo, giz ou marcadores se o espaço de escrita for papel) e o número de ferramentas é o número de alunos que podem estar no quadro a qualquer momento. 3. O formador convida alguém a iniciar a “conversa de giz” 4. escrevendo uma palavra ou frase no quadro. 5. O formando incentiva todos a participar, porém poucos formandos de cada vez. 6. Assim que todos os que quiserem contribuir no quadro tiverem tido oportunidade, o formador usa as palavras / frases escritas no quadro para estimular uma conversa / discussão sobre o assunto.
Adaptações/ Variações	A Conversa de giz pode ser usada com a turma inteira ou em pequenos grupos como uma forma de iniciar a conversa. O formador pode fornecer uma única ferramenta de escrita (assim, apenas um formando pode escrever de cada vez) ou várias ferramentas (permitindo que vários alunos escrevam ao mesmo tempo). Mais ferramentas significam mais pessoas a escrever de uma só vez e, assim, acelerar a actividade.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	16. Grupo de peritos
Imagem	
Uso	Grupo de peritos é uma técnica metodologia interativa que cria espaço onde os alunos são “especialistas” num tópico e têm oportunidades de compartilhar sua “expertise” com outros grupos. É frequentemente usado quando há uma grande quantidade de informações para cobrir e os professores querem compartilhar a carga de aprendizagem entre os grupos.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador organiza os formandos em pequenos grupos. O formador terá identificado uma ferramenta que apoiará a aprendizagem de um conceito relacionado entre os grupos. Por exemplo, se uma turma estiver a estudar “Metodologias interativas”, então o formador pode ter identificado uma (diferente) leitura por grupo. 2. Cada grupo leva seu texto, lê-o, discute-o e garante que todos os membros do grupo entendam (por exemplo, “especialista” na leitura) e podem re-apresentá-lo fora do grupo. 3. O formador reorganiza os formandos, criando novos grupos que contêm um membro de cada um dos grupos originais. Essencialmente, cada um desses novos grupos teria um “especialista” do grupo original que ensinaria o material do grupo (e a leitura) ao novo grupo. 4. Cada grupo de Grupo de peritos apresenta seu tópico para os grupos recém-reformados. 5. O formador conduz um esclarecimento sobre a aprendizagem envolvida
Adaptações/ Variações	Os alunos podem preparar-se para o seu grupo original na noite anterior, sendo-lhes fornecida uma passagem de leitura antecipadamente. Alguns professores gostam de “Grupos de peritos ” para criar um produto para compartilhar à medida que se vão juntar a novos grupos.
Preparação	Este MI requer uma quantidade mínima de preparação ou tempo. O professor deve estar preparado para alocar os alunos aos grupos e ter materiais prontos que irão apoiar as equipas em se tornar “especialistas” dentro de seus grupos.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	17. Mapa de conceito
Imagem	<p>Diagrama de um mapa de conceito com "Psicologia" no centro, conectado por setas a dez termos: Psicólogo, Psicométrica, Psíquico, consciência, NEE, Atenção, Percepções, Sensações, Psicogênico, memória e Psicanálise.</p>
Uso	<p>O mapeamento de conceitos é uma metodologia interactiva semelhante ao mapeamento semântico. Pesquisas sugerem que a informação é cognitivamente armazenada em “caixotes” (esquema) e quando aprendemos novas informações, tentamos “encaixar” essa informação num “caixote” existente. O mapeamento de conceitos é usado para ajudar os alunos a entenderem um novo tópico /conceito. Este método pode ser usado durante e depois de uma lição.</p>
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador identifica um tópico que será o foco do mapa conceptual. 2. O formador apresenta o quadro do mapa conceptual (conceito no meio com círculos em branco representando o que o formador quer que os formandos completem). 3. O formador convida os formandos a contribuir com o mapa conceptual (inserindo idéias-chave e vocabulário). 4. Após a conclusão, o mapa conceptual serve como introdução à lição. À medida que a lição sobre o conceito continua (ao longo de dias e semanas, em alguns casos), o/a formador/a convida os formandos a continuar a adicionar / contribuir com o mapa conceptual.
Adaptações/ Variações	<p>Os/as formandos/as podem fazer os seus próprios mapas conceptuais nos seus diários/agendas. Pequenos grupos de alunos podem elaborar um mapa conceptual para demonstrar sua compreensão de um conceito.</p>
Preparação	<p>Este MI não requer muita preparação ou tempo. O professor precisa estar preparado para mostrar aos alunos como os vários itens identificados “se encaixam” juntos para formar todo o conceito.</p>
<p>Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas e contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.</p>	

Designação	18. Citações de ouro
Imagem	<i>“ A educação é a base para o desenvolvimento do país”</i>
Uso	Esta técnica é usada para destacar um pedaço de texto particularmente interessante que os alunos leram. Normalmente, os alunos identificam uma palavra ou uma frase específica duma passagem textual do dia anterior (ou leitura noturna, no caso de trabalho de casa) e preparam-se para conversar sobre isso no dia seguinte com um pequeno grupo de outros alunos.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador encoraja os formandos a lerem um texto, da leitura encontrar: (a) uma citação que seja do seu domínio; (b) uma citação que represente algo novo que você aprendeu; (c) uma citação que represente o “centro” da leitura; (d) uma citação que deve ser lida para alguém! A busca de uma citação de ouro ocorre na noite anterior à aula, embora possa ser feita durante a aula se o tempo de leitura em sala de aula for dado. 2. O formador inicia a lição, convidando um grupo de formandos a ler suas citações de ouro e depois dizer por que foi “dourado” para eles. 3. Os formadores podem usar citações douradas para estimular conversas em configurações de grupos pequenos.
Adaptações/ Variações	Alguns professores pedem aos alunos para recolher citações de ouro num diário/agenda e argumentarem por escrito porquê a citação foi seleccionada e o que isso significa para si. O professor então seleccionará algumas das citações para partilhar com o resto da turma no dia seguinte.
Preparação	Este MI requer muita preparação ou tempo, além de certificar-se de que os alunos entendam como seleccionar uma citação de ouro.
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

Designação	19. Simulação de aulas
Imagem	
Uso	Esta metodologia é útil quando se pratica a leccionação de conceitos difíceis e/ou temas. Os alunos podem fazer uma aula simulada a um pequeno grupo de outros alunos ou toda a sua turma. Esta metodologia é mais consistente quando for acompanhado por uma retroalimentação que esteja focada na auto-reflexão.
Procedimento	<ol style="list-style-type: none"> 1. O formador dá orientação sobre o tópico a ser ensinado durante a aula de simulação. 2. O formador organiza os grupos para que planifiquem uma lição/ aula juntos. 3. Uma pessoa do grupo irá então “ensinar” a lição/aula para toda a turma. 4. Os formandos participam ativamente na lição. 5. Após a lição, o formando que actuou como “professor” envolve uma auto-reflexão sobre a sua aula. Algumas questões que orientam a auto-reflexão incluem o seguinte: 6. Houve envolvimento profundo com o conceito em foco? 7. Durante a lição, como foi a aprendizagem social? 8. Como a aprendizagem envolveu atividade física? 9. Como a aprendizagem envolveu formas multimodais (ouvir, falar, ler e escrever)? 11. Como a aprendizagem foi produtiva em torno de textos que podem ser adicionados ao ambiente de aprendizagem? 13. Que conexões significativas com a sala de aula foram feitas? 14. O formador faz considerações e recomendações sobre as simulações e análises.
Adaptações/ Variações	Os/as formandos/as podem planificar as suas simulações de forma independente ou em grupo. Os alunos podem também encenar a sua simulação de aula com um pequeno grupo ao invés de toda a turma.
Preparação	Esta MI requer muita preparação para assegurar que os alunos percebam o conceito que está sendo ensinado. Tempo adicional de preparação que encorajaria a auto-reflexão é igualmente necessário
Esta técnica abre espaço para maior e melhor envolvimento dos alunos na sala de aulas; contribui para melhorar o ambiente da sala de aulas, expondo os materiais produzidos ao longo das aulas.	

APÊNDICE 2: Modelos de Planos de Ensino

2.1. Modelo de Plano Analítico (Primeiro Modelo)

Ordem (semanas)	Unidade Temática	Data	CONTEÚDOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS O formando deve ser capaz de:	Nr de aulas	Observações
1 ^a	I. T					Realização de práticas pedagógicas e avaliação da unidade temática
2 ^a	II.	122 a 162			2	

2.2. Modelo de Plano Analítico (Modelo 2)

Provincia: _____ Distrito: _____ Ano: _____
 Escola: _____ ZIP: _____ Classe: _____
 Disciplina: _____

Trimestre: _____

Semana	N de aulas	Data	Unidade temática	Conteúdos	Objectivos específicos	Competências básicas	Orientações metodológicas	Recursos / meios de ensino
Indicar a semana (I, II, III, etc.)	O numero de aulas (quantidade) da disciplina por semana	Período de ocorrência	O número da unidade temática e o seu respectivo título	Indicar os conteúdos a tratar	Definir objectivos específicos	Colocar as competências por adquirir previstas no programa de ensino	Indicar os procedimentos metodológicos a usar ao longo da Semana	Que recursos/materiais didácticos vão ser necessários

2.3. Modelo de Plano Analítico (Modelo 3)

INSTITUTO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CHIBUTUTUÍNE

PLANO ANALÍTICO

1º SEMESTRE Classe: 10+1

ANO LECTIVO: 2018

DISCIPLINA: Metodologias de Ensino da Língua Portuguesa

SEMANA	PERÍODO	Nr. LIÇÃO	UNIDADE TEMÁTICA	OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS	OBSERVAÇÃO
1ª	19/02- 23/02	01 e 2					
2ª							

2.4. Modelos de Planos de Aula

2.4.1. Modelo de Plano de Aula de Inglês

Lesson Plan framework

Preliminary Information

- Name of the school
- Target subject
- Teacher's name
- level of students
- Number of students (gender)
- Date of the lesson, etc.

2. General Objective: At the end of the lesson the students will be able...
- 2.1. Specific objectives: At the end of the "x" lesson stage the students will be able to...

Stages	T's activities	SS' activities	Teaching material	Focus skill	Teaching technique	Observation
3.Introduction						
3.1.Warm up						
3.2. presentation of the structure or else						
4. Controlled practice						
4.1. Free practice						
5.Application/consolidation						
6. Follow up activity						

Obs: The follow up activities usually cover the homework, depending on the students' performance in the application stage and teacher's time management. The specific objectives do not necessarily to be for each stage.

2.4.2. Modelo de Plano de Aula (Modelo 2)

Disciplina:

Tema:

Objectivos específicos: [Domínios: i) Cognitivo; ii) Afectivo; iii) Psicomotor]

Métodos de Ensino-Aprendizagem:

Duração da aula:

Nome do Professor:

Tempo	Função didáctica	Conteúdo	Actividades		Meios auxiliares	Técnicas/estratégias metodológicas	Obs.
			Professor	Aluno			

Instituto de Formação de Professores da Matola
Modelo de Plano de Lição

Escola.....

Nome do professor:

Classe:..... Turma:..... Data/...../ 2013 Competências básicas:

Disciplina: Lição N.º:..... Duração da aula: Objectivos específicos:

Tipo de aula: Meios de ensino:

Unidade temática:..... Métodos de ensino:

Tema:.....

Parte da aula	Competências	Função didáctica	Conteúdo	Doseamento		Evidências	Organização / Metodologia
				T	R		
P. I.							
P. P.							
P. F.							

N.B: Colocar em anexo o quadro mural

Modelo de Plano de Aula

Instituto de Formação de Professores da Matola

Modelo de Plano de Lição

Escola:.....

Nome do professor:..... Assunto:.....

Classe:..... Turma:..... Data:...../...../ 2013

Disciplina:..... Lição N.º:..... Duração da aula:.....

Tipo de aula:..... Competência básica:.....

Unidade temática:.....

Tema:..... Princípios básicos

.....

Tempo	Função Didáctica	Objectivos à	Conteúdos	Conceitos Básicos	Actividades		Método de Ensino	Meios de Ensino
					Prof.	Aluno		
	Introdução e motivação							
	Mediação e assimilação							
	Domínio e consolidação							
	Controle e avaliação							



SOLUÇÕES DOS EXERCÍCIOS

Capítulo I: A Psicopedagogia na Formação de Professores

1. Ao elaborar a síntese reflexiva, espera-se que o formando demonstre a capacidade de explicar, de forma justificada, os aspectos essenciais dos conteúdos abordados para a prática docente .
2. Exemplos de práticas discriminatórias de raparigas e rapazes que podem ser feitas pelos pais: escolha de brinquedos e de brincadeiras direfenciados; censura aos comportamentos das crianças, baseadas em estereótipos de género, com tendência de moldar as raparigas submissas e rapazes corajosos; atribuição de tarefas caseiras direfenciadas para raparigas e para rapazes; a tendência de conceder mais tempo livre para os rapazes do que para as raparigas, entre outros.
3. O professor pode contribuir para educar a sociedade contra essas práticas, observando se as suas alunas e os seus alunos não apresentam sinais tais como passividade das raparigas e agressividade dos rapazes e induzir para a correcção desses comportamentos, atribuindo tarefas e responsabilidades equilibradas para raparigas e rapazes; contactando e aconselhando os pais e/ou encarregados de educação, nos casos de suspeita de persistência da influência da família para o comportamento manifestado pelos seus filhos e/ ou educandos.
4. Ao responder sobre a história de educação em Moçambique, pretende-se que o formando analise criticamente o percurso histórico da educação, destacando os principais marcos de cada período.
5. No que concerne ao carácter discriminatório da educação no período colonial, espera-se que o formando mencione aspectos referentes à forma de selecção dos objectivos da educação para indígenas e para os colonos, conteúdos e a respectiva leccionação diferenciados nos dois períodos.
6. Em relação às qualidades de um bom professor primário , espera-se que o formando apresente um conjunto de características relacionadas com o domínio de conhecimentos científicos, metodológicos, comunicativos, crítico- reflexivos, entre outras.
7. Alguns Direitos da Mulher consagrados na Lei da Família Moçambicana são: o direito de constituir ou integrar uma família (artigo 1); o direito ao casamento como uma união voluntária entre um homem e uma mulher (artigo 7); o direito ao respeito, confiança e solidariedade pelo cônjuge (artigo 93); o direito ao exercício de uma profissão ou outra actividade (artigo 98).

8. O papel do professor na luta contra os casamentos prematuros e gravidez precoce pode consistir em:

- ◆ ele (a) próprio(a) o(a) professor(a), abster-se dessas práticas, para educar os alunos e a comunidade, pelo seu exemplo;
- ◆ promover debates, na turma, sobre os males dessas práticas, destacando as vantagens de casamento em momento certo e da escolha livre de parceiro ou parceira para o efeito;
- ◆ encorajar as raparigas e os rapazes a denunciarem manifestações de abuso sexual a que, por ventura, sejam sujeitos;
- ◆ promover o debate com os pais e encarregados de educação, através do Conselho de Escola, sobre o combate a essas práticas.

Capítulo II: A Andragogia na prática docente

1. Espera-se que o formando mostre capacidade de explicar, de forma justificada e reflexiva, os princípios andragógicos para a prática docente.
2. Ao formular recomendações adequadas para um professor que pretende realizar o PEA para alunos desta faixa etária, tendo em conta as características dos adultos, pretende-se que o formando faça uma abordagem sobre os princípios, pressupostos, metodologias e outras técnicas aconselháveis para o ensino do adulto, diferenciando os aspectos pedagógicos dos andragógicos.

Capítulo III: Desenvolvimento humano e a aprendizagem

1. Ao responder a esta questão, espera-se que o formando demonstre, com exemplos concretos, a contribuição destes conhecimentos para a acção docente.
2. Espera-se que o formando seja capaz de buscar experiências da vida que mostrem a correlação entre os factores internos e externos no desenvolvimento humano.
3. Espera-se que no seu resumo reflexivo, o formando revele a compreensão do modo como os alunos e as alunas aprendem; as condições necessárias para a aprendizagem, bem como a identificação do papel do professor nesse processo.
4. Espera-se que o formando seja capaz de referir que para o professor orientar a aprendizagem por descoberta, na leccionação do tema “Subtracção dos números naturais no limite 5”, ele poderá: partir de situações concretas, na sala de aula, que envolvam os alunos de modo a perceberem a noção de “tirar”, e depois entrar nas operações abstractas, envolvendo números hipotéticos.

5. Exemplos de aspectos da sala de aula que revelam a relação entre o desenvolvimento humano e aprendizagem podem ser os seguintes: uma criança do estágio pré-operatório poderá trocar a representação das letras b/d, p/q ou omitir detalhes ao desenhar objectos; ao escrever, uma criança do mesmo estágio, tenderá a apresentar letra grossa. Isto acontece porque o estágio pré-operatório é caracterizado pela concentração da criança nos aspectos mais salientes dos objectos e das situações, enquanto nos estágios subsequentes há mais maturação dos processos cognitivos.
6. Espera-se que o formando seja capaz de mencionar que o procedimento da professora Carla ao preocupar-se com a revisão dos conteúdos, considera a característica de aprendizagem que se refere à aprendizagem como um processo cumulativo e integrativo dos saberes, pois faz a revisão da matéria anterior para poder integrar os novos conteúdos.

Capítulo IV: Planificação do Processo de Ensino-Aprendizagem

1. Espera-se que, ao responder a esta pergunta, o formando mencione como o professor vai educar os seus alunos a comportarem-se de forma que revele a ligação entre a instrução e a educação, por exemplo: usar as expressões de saudação para se saudarem, saudar o professor e outros membros da comunidade escolar; saber pedir permissão para falar e saber escutar e respeitar a opinião dos colegas; demonstrar o asseio pessoal, dos seus materiais escolares; fazer uma boa utilização do mobiliário escolar; cuidar do pátio escolar e usar adequadamente os sanitários.
2. Ao responder a esta pergunta, espera-se que o formando revele a consciência de que a realização de cada etapa de aprendizagem prepara as condições para a materialização das outras etapas. Por exemplo, o controlo e a avaliação não teria melhor efeito antes da mediação e assimilação.
3. As perguntas de reflexão sobre a planificação de aulas permitem ao professor antever como averiguar os alunos que já sabem sobre o conteúdo a aprender; o que os alunos precisam de aprender; as actividades dos alunos e do professor para aprendizagem, e como essas actividades serão organizadas e implementadas.
4. Ao debruçar-se sobre a importância da relação entre a teoria e a prática do processo de ensino-aprendizagem, espera-se que o formando mencione que o professor se inspire nas teorias para planificar, leccionar e avaliar; organizar a interacção entre os alunos e professor-alunos; organização e condução da aprendizagem (mas essas teorias implementadas em função da realidade concreta dos alunos), do momento e do lugar onde a aprendizagem ocorre.
5. Ao responder a esta pergunta, espera-se que o aluno mencione aspectos tais como: constituição de grupos heterogéneos (raparigas e rapazes); a utilização de metodologias

participativas; a atenção para com alunos com NEE; o reconhecimento de que os estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos são diferentes, o que pressuõe a necessidade de actividades diversificadas de aprendizagem, entre outros.

Capítulo V: A Educação Inclusiva e a Escola Moçambicana

1. O princípio da educação inclusiva é importante para a implementação, no sistema educativo moçambicano, da inclusão de alunos com NEE, porque valoriza os direitos humanos que consistem em assistir a todos os alunos diferentes à compartilharem uma experiência de vida em comum, não segregada e nem discriminada, independentemente da sua condição física, psicológica e social.
2. Ao responder a esta questão, espera-se que o formando mencione os diferentes tipos das NEE.
 - a. Tipo de NEE: a resposta dependerá da escolha do formando. b. Causa: a resposta dependerá da NEE escolhida.
 - c. Como identificar: o professor deve observar o comportamento e o desempenho diário do aluno.
 - d. O papel do professor: dar auxílio necessário, de modo a ajudar o aluno com NEE a reduzir, ou mesmo ultrapassar o obstáculo que esteja a enfrentar. A atitude humanista do professor e dos colegas da turma é fundamental ao lidar com alunos com NEE.
 - e. Actividades pedagógicas adaptativas: dependem do caso concreto em questão.
3. Espera-se que o formando refira que o papel do professor na inclusão de alunos com NEE é de ajudar o aluno a ultrapassar as barreiras que lhe impedem de aprender, diversificando as actividades e as estratégias de atendimento, de acordo com as NEE dos alunos.

Capítulo VI: Avaliação do Processo de Aprendizagem

1. Espera-se que o formando refira-se à contribuição da avaliação para a melhoria da qualidade de ensino, tendo em conta as actividades e o desempenho do professor e dos alunos.
2. Quadro comparativo dos aspectos da avaliação

Espera-se que o formando mencione aspectos positivos sobre a avaliação nas escolas, tais como:

- Os professores reconhecem o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem;
 - Os professores avaliam regularmente os seus alunos;
 - De um modo geral, os professores usam os resultados da avaliação para melhorarem a actuação docente.
3. Ao responder a esta questão e em resultado da pesquisa bibliográfica efectuada, espera-se que o formando mencione, de forma justificada, os aspectos éticos a serem observados na avaliação do processo de aprendizagem, tais como: ser isento de parcialidade; ser justo e uniforme, entre outros.