

RESUMO

Este trabalho de investigação para dissertação de mestrado teve como objectivo analisar o processo de formação de professores em exercício do Instituto de Magistério Primário da Matola (IMAP) em Moçambique e contribuir para que se desenvolva uma postura criativa e reflexiva desses formandos e uma consequente melhoria da qualidade do ensino. Os resultados da pesquisa revelam que a criatividade e a reflexividade

não são prática corrente no processo de ensino e aprendizagem na amostra do estudo em causa, conforme se pôde observar nas aulas assistidas tanto no IMAP como na Escola Primária do Jardim, especificamente em relação aos formadores e formandos assistidos. A relação teoria e prática é feita sem que os intervenientes tenham consciência plena da verdadeira interligação entre estes dois aspectos. Se a formação de professores em exercício aliar a reflexão à acção, essa relação tenderá a desenvolver um professor criativo e reflexivo no exercício das suas actividades profissionais.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE E O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO E REFLEXIVO

Camilo Ussene

Universidade Pedagógica de Moçambique

159

PALAVRAS-CHAVE: CURRÍCULO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CRIATIVIDADE, REFLEXIVIDADE

CONTEXTUALIZAÇÃO

Moçambique necessita de uma educação que faça face aos momentos complexos do mundo contemporâneo, em que as transformações sociais, políticas, económicas e culturais afectam os sistemas educacionais e o de ensino. A globalização dos mercados, a revolução na informática e nas comunicações, a transformação dos meios de produção e dos processos de trabalho e a alteração no campo dos valores e atitudes são alguns ingredientes da contemporaneidade que obrigam as nações a construir um sistema mundializante de políticas.

Nesta fase de globalização, é importante abordar-se a formação e, de acordo com Belloni (1999: 87), um dos principais desafios da educação, actualmente, é capacitar os formandos para continuarem a sua própria formação ao longo da vida profissional, já que, em função das rápidas mudanças do mundo contemporâneo, eles podem ter de vir a exercer funções diferentes do nosso contexto actual. Do mesmo modo, a formação de professores também deve prever a sua capacitação para uma educação continuada, além de prepará-los para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas.

É necessário, portanto, questionar até que ponto a dinâmica utilizada nos diferentes programas de formação de professores faz a articulação dos saberes transmitidos com as necessidades das práticas profissionais e das transformações sociais, uma vez que os formadores ainda estão muito presos aos livros e programas pré-estabelecidos.

Em relação a este aspecto, D'Hainaut (1980: 178) diz que:

(...) o apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores. A intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou "vício", caracteriza-se como um factor mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola. Resulta desse lamentável fenómeno uma inversão ou confusão de papéis nos processos de Ensino-Aprendizagem, isto é, ao invés de interagir como professor, tendo como horizonte a (re)produção do conhecimento, os alunos, por imposição das circunstâncias, processam redondamente as lições inscritas no livro didático adoptado.

De acordo com Sacristán (1982: 76), o professor que se prende ao livro didático, aquele que não sobrevive sem ele, não permite que o aluno seja capaz de discernir, de questionar, de criticar, de sugerir, tornando-se um reprodutor do autor, querendo adivinhar o que o autor quis dizer (e a resposta do aluno tem que coincidir com a sugerida no livro do professor, caso contrário será considerada errada...).

Belloni (1999: 92) recomenda que a formação de professores venha a atender a necessidades de actualização em três grandes dimensões: *pedagógica, tecnológica e didáctica*. A dimensão *pedagógica* refere-se às actividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e vindos da psicologia, das ciências cognitivas e das ciências humanas. A dimensão *tecnológica* envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando esses meios. A dimensão *didáctica* refere-se ao conhecimento do professor sobre a sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante actualização.

160

Apontando as frequentes contradições entre a formação do professor, as suas experiências de ensino e as demandas do seu contexto de trabalho, a autora (*ibid.*: 132) sugere a efectiva implementação de uma proposta de formação reflexiva do professor que conduza à pesquisa e reflexão sobre a prática docente de forma sistematizada, gerando um conhecimento científico novo no campo da pedagogia.

De acordo com a revisão do currículo realizada em Moçambique, "cabe ao Ensino Básico formar um aluno capaz de reflectir, ser criativo, (...) capaz de se questionar sobre a realidade, de modo a intervir sobre ela, em benefício próprio e da sua comunidade" (INDE/MINED, 1999: 23). Sendo assim, o currículo do curso de Formação de Professores do Ensino Básico assume o desafio de formar um profissional sabedor, capaz de mobilizar e fazer uso de saberes no seu quotidiano, capaz de pensar, discutir, argumentar e questionar o mundo à sua volta, capaz de gerar não só o saber mas o saber fazer, o saber ser e saber estar na profissão e, acima de tudo, saber tornar-se num profissional que aposte a todo o momento na formação permanente.

Sacristán (1982: 96) diz que os autênticos currículos de formação de professores são os que estabelecem a ligação entre a teoria e a prática, quer dizer, entre a vida e o currículo, entre as práticas e os cursos teóricos.

Os programas devem, por isso, conter conteúdos que sejam passíveis de se transferir e articular com a prática real.

O panorama da educação em Moçambique indica que a educação escolar precisa de uma revisão para assumir um novo papel como agente de mudanças, produtora de conhecimento, capaz de formar sujeitos competentes para intervir e actuar na sociedade de forma criativa e crítica. Um dos agentes desta mudança é o professor e, segundo o plano curricular do ensino básico recentemente introduzido no país, “a chave do sucesso da implementação dos propósitos do presente plano curricular está nas mãos do professor. (...) Um bom desempenho depende, em larga medida, da sua formação” (INDE/MINED, 1999: 51).

Com efeito, impõem-se aos professores em geral (e em particular aos da educação básica) novas tarefas tais como:

- Formar sujeitos que saibam criar, criticar, inovar e que tenham flexibilidade e iniciativa;
- Formar sujeitos com bom domínio da linguagem oral e escrita;
- Garantir a apropriação do conhecimento culturalmente acumulado;
- Estimular a agilidade de raciocínio e a capacidade de abstracção;
- Garantir a aquisição dos conhecimentos científicos básicos;
- Formar cidadãos competentes, éticos e solidários, que acolham as diferenças e diversidades de cada cultura.

161

O processo de construção da identidade profissional do professor inicia-se durante a sua formação, mas é permanente e contínuo, porque se realiza e se efectiva ao longo da vida profissional, no exercício diário da sua prática pedagógica. Como afirma Canen, “trata-se de visualizar a identidade como uma categoria complexa; não unitária, multifacetada, fluida, construída e reconstruída nas relações sociais, em articulação com momentos e espaços históricos, geográficos e interpessoais” (1999: 92-93).

Perrenoud (1999: 22) afirma que:

Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes (...) Os conhecimentos precisam ser mobilizados para a construção de competências e isto não ocorre de maneira automática. Para torná-los operatórios, o ensino deverá propor múltiplas situações nas quais funcionarão como recursos, ferramentas que possibilitarão a implementação de verdadeiros esquemas de mobilização.

Dessa forma, o que se propõe às instituições, ao elaborarem os seus projectos de formação, é a construção de competências a partir dos objectivos das diversas disciplinas, de modo a conferir ao futuro professor uma nova identidade profissional.

A Declaração de Jomtien de 1990, sobre a educação básica para todos, da qual Moçambique é subscritor, recomendou que fosse elaborado um

plano director para a educação básica. Também foram feitos exercícios similares para outros níveis de ensino, tendo-se chegado à conclusão que a falta de uma visão global e integrada sobre as necessidades de desenvolvimento do sistema dificultava a implementação dos planos elaborados.

É no quadro das modalidades especiais do ensino escolar que se circunscreve a formação de professores. A formação para o ensino geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e, segundo a Lei 6/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), visa assegurar a formação integral dos docentes, conferir ao professor uma sólida formação científica, psico-pedagógica e metodológica e permitir ao professor um aperfeiçoamento constante do seu trabalho.

A formação de professores estrutura-se em três níveis: i) *nível básico*, referente à formação de professores para o ensino primário do primeiro grau; ii) *nível médio*, no qual se realiza a formação de professores para todo o ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional; e iii) *nível superior*, que realiza a formação de professores para todos os níveis de ensino.

Embora existam problemas relacionados com o número de professores para os diferentes níveis de ensino que compõem o SNE e com a qualidade do seu trabalho, é no ensino básico (que, como o próprio nome indica, constitui a base do próprio sistema educativo) que se encontram os problemas mais sérios.

De modo a responder à nova demanda do novo currículo do ensino básico, o IMAP da Matola tem a formação de professores distribuída da seguinte forma:

Curso Regular (que habilita para leccionar as disciplinas de Português, História, Geografia, Matemática e Biologia).

Curso de Inglês (que habilita para leccionar as disciplinas de Inglês e Geografia).

Curso de Educação Física (que habilita para leccionar as disciplinas de Educação Física e Biologia).

Curso de Música (que habilita para leccionar as disciplinas de Educação Musical e Português).

A maior parte dos formandos do Curso Regular do IMAP da Matola, no período nocturno, são professores em exercício ou bolseiros (professores com formação mas não exercem neste momento a actividade).

De acordo com Schön (1995), o conceito de *formação* comporta diferentes enfoques, mas é geralmente associado ao desenvolvimento pessoal e profissional. Assim, a postura do educador traz subjacente um modelo de ensino, de aprendizagem e de escola, bem como uma teoria de conhecimento que representa uma perspectiva de homem e de sociedade. Como decorrência, existem diferentes paradigmas de formação de educadores, cada um coerente com a concepção do papel que o educador deve desempenhar no processo educacional.

Os programas de formação (*e.g.*, tradicional inicial ou contínua) são estruturados independentemente da prática desenvolvida nas instituições escolares, caracterizando-se por uma visão centralista, burocrática e certificativa.

A lei do Sistema Nacional de Educação 4/83 considera que a formação em exercício abrange “todas acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço” (Governo de Moçambique, 1983: 25).

Partindo dessas citações, percebe-se que, apesar de o professor estar

a exercer a docência, precisa de aperfeiçoar os seus conhecimentos, pois estes não são estáticos, o que justifica a necessidade de aprendizagem ao longo da vida.

Nesse movimento de inovação, o professor, como intelectual transformador precisa de se tornar um investigador crítico e reflexivo para ser criativo, articulador e, principalmente, parceiro dos seus alunos no processo de aprendizagem. Nessa nova visão, o docente precisa de mudar o foco de ensinar e passar a preocupar-se com o aprender e, em especial, o *aprender a aprender*, abrindo caminhos colectivos de busca que subsidiem a produção do conhecimento do seu aluno (Giroux, 1997).

Vários autores concordam em afirmar que a criatividade é um processo que se dá como expressão do que se tem, a partir do que se sabe e sente, caracterizando-se pela produção de algo novo ou original. Entretanto, de acordo com Gomes (*apud* Rios, 2002: 156), o conceito de original não deve ser confundido com o de novo:

É um erro confundir originalidade com novidade. O novo é apenas um acidente do original. Quero dizer: dele decorre em alguns casos. Uma formulação qualquer é original não pelo fato accidental de ser nova ou inédita, mas pelo fato de estar vinculada a determinadas origens.

Assim, a criatividade estaria associada não propriamente à novidade, mas à originalidade que, segundo Rios (*ibid.*: 157), está associada à ideia de buscar as raízes daquilo que se conhece e em que se intervém.

A educação em Moçambique tem sido questionada por não estimular nos alunos uma forma autónoma de pensar e de agir, baseando-se somente no tempo limitado de aulas. De acordo com a análise do INDE/MINED (1999: 19), “o ensino é (...) mecanizado, apelando-se apenas para a memorização, em detrimento de um processo pedagógico activo, orientado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades”.

Segundo Martínez (1997: 34), o professor que tenha adquirido a experiência criativa e reflexiva na sua formação tem um papel fundamental no desenvolvimento da criatividade dos seus alunos. Através da organização do processo de ensino-aprendizagem, ele contribui para o desenvolvimento da criatividade. Com as técnicas de que dispõe, detecta a personalidade criativa do estudante, contribuindo para que expresse a criatividade nos diversos níveis de desenvolvimento.

Segundo Grillo (2000: 75),

O cotidiano da sala de aulas é sempre instável e exige do professor a reinterpretação de cada situação problemática. Este fato justifica a postura de um professor pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque são construídas na própria situação concreta.

Nesta investigação foram feitas observações e entrevistas aos professores na Escola Primária do Jardim e no IMAP.

De modo a descrever o objecto de discussão, isto é, algumas aulas

assistidas/observadas no IMAP e as aulas observadas na Escola Primária do Jardim, apresentaremos aqui neste artigo dois exemplos e algumas comparações dos procedimentos dos formadores e dos formandos no processo de ensino-aprendizagem.

Procurámos em todos os momentos (com os professores-formadores, com o material disponível e com os professores-formandos) analisar se o método criativo e reflexivo estava a ser aplicado no processo de ensino-aprendizagem. Verificámos as vivências que ocorreram no processo de formação que recuperavam esse saber, ou seja, se de facto se teve em consideração os anos de experiência desses profissionais que já actuam no ensino e como estes aplicam esses conhecimentos no seu dia-a-dia.

OBSERVAÇÃO DE UMA AULA NO IMAP

Para reflexão, descreve-se partes da aula assistida e também se emite opiniões e juízos sobre o que se observou.

Aula 1: Disciplina: Psicologia Educacional

Tema: A atenção

Após a recapitulação da aula anterior, feita pelo formador e alguns formandos durante cerca de quinze minutos, o professor introduziu um novo conceito: a atenção como processo de pensamento. Refira-se que, durante a revisão da aula anterior, observei que nela tiveram um momento de ditado da matéria quando um dos formandos respondeu:

“Falámos de juízos, que podem ser verdadeiros ou falsos. Vimos também a conclusão como conteúdo do pensamento. Há palavras que eu saltei...”

Para introdução do novo tema, o formador escreveu no quadro o sumário e questionou os formandos sobre o que era or limitou-se a fazer alguns comentários do tipo:

“É uma ideia!”, “Mais?” “Interessante!” “O que os colegas disseram é mesmo atenção!”

Durante as respostas, não foi anotando no quadro os pontos-chave do que era dito pelos formandos.

Após as respostas, o professor fez um resumo do conceito “atenção” e não teve em conta as respostas dadas pelos formandos. Esse aspecto pode ter acontecido pelo facto de o formador não ter anotado os comentários dos formandos ou por ter o hábito de trazer as “receitas” já prontas para a sala de aulas e essas serem automáticas.

O professor voltou a questionar os formandos sobre os tipos de atenção e a resposta destes foi em coro. De seguida solicitou que fossem dados exemplos dos tipos de atenção e, com base nas respostas obtidas, começou a escrever no quadro os tipos de atenção e disse para a turma:

“Fomos felizes nos exemplos!”

Para enfatizar, deu o exemplo de um caso de atraso de uma formanda:

“Nós estávamos atentos à aula, mas, quando chegou a nossa colega, desviámos a nossa atenção”.

Dando seguimento ao tema, o formador introduziu, com um exemplo, os factores da atenção e pediu que os formandos dessem exemplos desses factores.

Após alguns exemplos, perguntou se havia dúvidas, ao que um dos formandos respondeu que tinha percebido tudo, mas que gostaria de um resumo do professor.

Após esta solicitação, o formador começou a ditar tudo o que tinham abordado na aula.

No fim da aula, elaborou-se um resumo no protocolo de assistência e donde se pode extrair os seguintes aspectos:

Perguntas/respostas (expositivas). O formador não explorou os formandos silenciosos; não foi dada atenção às respostas dos alunos; não houve paragens para dar tempo aos estudantes para pensarem/discutirem que poderia ter sido usada esta opção para potenciar a própria aula sobre atenção. Não explorou as experiências profissionais dos professores. As questões foram do tipo: é ou não é isso? Deveria ter colocado questões que levassem os formandos a reflectir. Utilizou frequentemente afirmações que impedem o processo reflexivo tais como: “Está claro isso, não é?”

Essa aula, com professores em exercício que trabalham com crianças dos seis aos doze/treze anos, poderia ter tido como base informativa o dia-a-dia dos formandos e a forma como conseguem desenvolver aprendizagens com base na atenção dos alunos. Com o tema em causa (atenção) e como o resumo ilustra, o formador não conseguiu desenvolver a criatividade com base nos conhecimentos dos formandos, quando poderia ter criado momentos de argumentação, acto reflexivo e contestação para um pensamento divergente.

OBSERVAÇÃO DE UMA AULA NA ESCOLA PRIMÁRIA DO JARDIM

Aula 1 Disciplina: Ciências Naturais, 5ª classe

Tema: A difusão

O professor começou a aula dando um exemplo:

“Quando misturamos o açúcar com a água, o açúcar dissolve-se, não é? A isso chama-se difusão.”

Deu o conceito de difusão:

“A difusão é o fenómeno pelo qual as moléculas das substâncias se misturam intimamente.”

Tendo utilizado um conceito novo, questionou os alunos:

“O que são moléculas?”

Ninguém respondeu e o professor teve que responder:

“Estas são as partículas mais pequenas de todas as substâncias.”

E, para complementar, o professor acrescentou:

“É importante que vocês saibam que estamos a falar da difusão que é essencialmente a mistura de duas substâncias.

Será que a mistura da água com o sal também pode ser considerada como difusão?”

No decorrer da aula, os alunos foram respondendo em coro às questões que o professor ia formulando.

Para consolidação da matéria, os alunos fizeram uma leitura de um texto do livro e resolveram as questões relacionadas com a difusão.

O professor, para que os alunos percebessem melhor a matéria do dia, propôs: “Vocês podem experimentar em casa estes exemplos que vos estou a dar.”

Resumo: O livro do aluno foi a base do PEA. O professor não recorreu a outros aspectos práticos (como o exemplo da água e açúcar) para melhor compreensão do tema. Os exemplos foram só os que estavam no livro do aluno.

Houve pouca paciência por parte do professor para incentivar os alunos a darem respostas e delas se servir para mais explicações.

O professor-formando não utilizou as respostas menos certas para se chegar à mais certa.

Remeteu os alunos para experiências em casa, o que pode ser bom para uma aprendizagem prática, mas que não teve controlo por parte dele.

Olhando para as aulas desses professores, dá-se conta que estas se restringem às quatro paredes da sala de aulas. Os professores não programam actividades de estudo práticas para enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com as aulas assistidas, pode-se afirmar que estas são feitas com dois meios de ensino-aprendizagem: o quadro e o manual do aluno. Poucos foram os momentos em que os professores utilizaram outros recursos para transmissão dos conteúdos (*e.g.*, mapas, cartazes, dramatizações, material local).

RELAÇÃO DAS AULAS DOS FORMADORES E DOS FORMANDOS

Fazendo uma relação das aulas assistidas (dos formadores e dos formandos), pode-se observar uma certa semelhança, visto que os professores consultam muitas vezes os manuais ou apontamentos que têm e não conseguem, via de regra, fazer a ligação entre a teoria e a prática. Como consequência, os momentos de reflexão e criatividade quase que não existiram. O processo de ensino-aprendizagem baseou-se na memorização.

Houve um desfazamento entre o discurso e a prática. Verificando passagens das entrevistas com os formandos, pode-se ver, por exemplo, que, quanto ao objecto de estudo desta pesquisa, estes têm noções teóricas, mas não as conseguem pôr na prática devidamente. Veja-se o que dizem dois dos formandos entrevistados em relação ao conceito de criatividade:

“Fazer coisas novas, que são diferentes do normal.” Fe1

“Quando eu peço a uma criança para fazer um desenho da sua família, ela faz o desenho dos seus pais e irmãos e nesse desenho ela põe as pessoas a falar entre elas. Quando isso acontece, posso dizer que este aluno foi criativo.” Fe3

Constatamos que existe uma razoável qualidade científica na formação, mas essa qualidade é deficiente no que diz respeito à articulação entre discurso e prática lectiva. Se, por um lado, a componente teórica é a base da formação, por outro lado ela encontra-se desarticulada da prática.

ALGUMAS PONDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu com esta parte do trabalho fazer um *encerramento* das percepções relacionadas com a temática em estudo; pelo contrário, o objectivo foi suscitar novas investigações que continuam abertas propondo outras vertentes de visão aos leitores.

Considera-se ser necessário aprofundar-se cada vez mais as relações entre o IMAP e as unidades escolares, tendo em vista a realização de actividades de aperfeiçoamento ou formação em exercício, ou seja, a formação

continuada, que resulte do ensino, da extensão e também da pesquisa.

Destaca-se, neste final do trabalho, a diferença entre a teoria e a realidade prática nas aulas assistidas, sendo por demais evidente o distanciamento entre o que se ensina e o que se pratica. É necessária uma nova leitura da realidade vivida a partir de uma postura reflexiva e criativa.

Formadores e professores precisam de admitir que a teoria necessita da prática para ganhar concretização e a prática carece da teorização para se libertar dos estreitos limites do aparente, do imediato. Pois, de acordo com Rey e Trigo (1995: 56) “as teorias são sempre produzidas através de práticas e (...) as práticas refletem ou geram sempre responsabilidades teóricas específicas”.

Portanto, os processos de formação docente devem privilegiar reflexões em contextos práticos, dos quais emergirão novas teorias pedagógicas que serão postas à prova novamente em situações concretas.

As experiências vividas devem merecer um momento privilegiado de reflexão, em que se concentre o esforço de se fazer uma identificação efectiva da conexão teoria/prática e com isso enriquecer a experiência através de uma análise criativa-reflexiva, ou seja, de um processo de descrição, análise e crítica da realidade, visando enriquecê-la.

Verificando outros aspectos desta investigação notou-se que a prática dos professores direcciona-se mais para um currículo construído sobre os pressupostos de transmissão de conteúdos e não para a construção de saberes.

As observações e os relatos dos professores evidenciam que os docentes chegavam com uma grande quantidade de informações e queriam passá-las para que os professores-alunos as dominassem em pouco tempo e quase não faziam o controlo da mesma.

Nesse sentido, coloca-se algumas questões que devem ser resolvidas pelo curso de formação de professores em exercício no IMAP:

- Como é que, de facto, se pode desenvolver o processo formativo sem se cair no *deixa andar* para a simples obtenção do título académico?
- Até que ponto a formação que esses professores-alunos estão a receber em serviço está de facto a vincular os seus saberes da sala de aulas, se não existe espaço suficiente para uma reflexão devido à rapidez com que estão a ser ministrados os conteúdos?

PROPOSTAS

De modo a superar as questões apresentadas no trabalho, julgamos que existe a necessidade de serem pensadas novas propostas de formação contínua (ou de formação em serviço) que apresentem o modelo interactivo-reflexivo, em que formador e formandos são colaboradores e os saberes são produzidos em cooperação, para ajudar os professores a resolverem os problemas práticos. Mas, para isso, é preciso que ambos os lados, formadores e formandos, estejam comprometidos com todo o processo educativo.

Ensinar criativamente é simples e divertido. Exige que o professor seja também uma pessoa criativa, que transforme o seu material e os seus métodos em propostas originais de ensino. É a possibilidade de transformarmos a tarefa de educar em algo que dá prazer, capaz de modificar os

alunos, professores, pessoas em geral, o mundo em que vivemos.

A atitude do professor na sala de aulas é importante para criar climas de atenção e motivação, sem que se perca alegria. As aulas podem inibir o aluno e fazer com que actue de maneira indisciplinada. Portanto, o papel do professor é o de mediador e facilitador, que interage com os alunos na construção do saber. Neste sentido, é muito importante ajudar os professores a saber ensinar, garantindo assim que todos os alunos possam aprender e desenvolver o seu raciocínio.

Se a aprendizagem na sala de aula for uma experiência de sucesso, o aluno construirá uma representação de si mesmo como alguém capaz. Se, ao contrário, for uma experiência de fracasso, o acto de aprender tenderá a transformar-se em ameaça. O aluno, ao considerar-se fracassado, vai buscar os culpados pelo seu conceito negativo e começa a achar que o professor é o *inimigo* e que as lições não servem para nada.

Procuremos, portanto, romper as diferenças entre professor e aluno consagradas pela escola *tradicional*. Os papéis tradicionalmente desempenhados pelo professor – ensinar, transmitir e dominar – e pelo aluno – aprender, receber passivamente e obedecer – devem ser mudados. Só assim a escola poderá efectivamente atender à sua mais elevada finalidade: permitir que o aluno chegue ao conhecimento e reflecta sobre ele.

Nesse contexto, a qualidade de actuação da escola não pode depender somente da vontade de um ou outro professor. É precisa a participação conjunta da escola, da família, do aluno e dos profissionais ligados à educação. O professor deve reorganizar as suas ideias e reconhecer que o aluno não é um sujeito que só deve receber informações, deve entender que as suas capacidades vão para além do conhecimento que lhe é *depositado*.

Entende-se, portanto, que as escolas devem relacionar-se activamente com a comunidade e criar um clima favorável de aprendizagem, no qual a contribuição e o compromisso são peças fundamentais para se obter a verdadeira escola, isto é, uma escola democrática, onde todos tenham acesso à cultura da sociedade.

Freire (1988: 117) conceptualiza sobre o que se espera da escola actual:

Somente uma outra maneira de agir e de pensar pode levar-nos a viver uma outra educação que não seja mais o monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e associada de todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros.

REFERÊNCIAS

Belloni, M. L. (1999). "Professor coletivo – Quem ensina a distância?", in Belloni, M. L., *Educação a distância*. São Paulo, Editora Autores Associados.

Canen, Ana (1999). *Competência pedagógica e pluralidade cultural – Eixo na formação de professores*. São Paulo, Cadernos de Pesquisa.

D'Hainaut, Louis (1980). *Educação*. Coimbra, Livraria Almedina.

Freire, Paulo (1988). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Giroux, Henry (1997). *Os professores como intelectuais – Rumo a uma*

pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas.

Governo de Moçambique (1992). *Lei n° 6/92 – SNE*. Maputo, Imprensa Nacional.

Governo de Moçambique (1983). *Lei n° 4/83 – SNE*. Maputo, Imprensa Nacional.

Grillo, Marlene (2000). “O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional”, in Grillo, Marlene (org.), *Professor do ensino superior – Identidade, docência e formação*. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

INDE/MINED (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico – Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo, INLD.

Martínez, Albertina (1997). *Criatividade, personalidade e educação*. Campinas, Papirus.

Perrenoud, Philippe (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Artmed.

Rey, Ana e Eugenia Trigo (1995). “Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz”, *Actas del III Congreso de las Ciencias del Deporte, la Educación Física y la Recreación*, Lleida.

Rios, Terezinha (2002). “Competência ou competências – O novo e o original na formação de professores”, in Rosa, Dalva e Vanilton Souza (org.), *Didática e práticas de ensino – Interfaces com diferentes saberes e lugares formativos*. Rio de Janeiro, DP&A.

Sacristán, J. Gimeno (1982). “Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores”, in Nóvoa, António (org.), *Profissão professor*. Porto, Porto Editora.

Schön, Donald (1995). “Formar professores como profissionais reflexivos”, in Nóvoa, António (org.), *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.