

Maria Helena Canhici

**Estudo sistemático de monografias dos finalistas
do ISCED-Cabinda sobre dificuldades de aprendizagem (2006-2011)**

**Belo Horizonte
2014**

Maria Helena Canhici

**Estudo sistemático de monografias dos finalistas
do ISCED-Cabinda sobre dificuldades de aprendizagem (2006-2011)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social – da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Psicologia Histórico-cultural

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2014**

C222e
T

Canhici, Maria Helena.

Estudo sistemático de monografias dos finalistas do ISCED-
Cabinda sobre dificuldades de aprendizagem (2006-2011) / Maria Helena
Canhici – UFMG/FaE, 2014.
205 f., enc.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,
Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes.
Inclui bibliografia e apêndices.

1. Monografias. 2. Dificuldade de aprendizagem. 3. ISCED/UON-
Cabinda -- Angola -- Teses.

I. Título. II. Gomes, Maria de Fátima Cardoso. III. Universidade
Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD-378.09673

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG



Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Curso Mestrado

Dissertação intitulada **Estudo sistemático de monografias dos finalistas do ISCED-Cabinda sobre dificuldades de aprendizagem (2006-2011)**, de autoria da mestranda **Maria Helena Canhici**, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Orientadora
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Prof. Dr. Nlandu Balenda
Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED/UON)

Prof^ª. Maria Lúcia Castanheira
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Prof. Carlos Henrique de Souza Gerken – Suplente externo
Universidade Federal São João Del-Rei (UFSJ)

Prof^ª. Vanessa Ferraz Almeida Neves – Suplente interno
Faculdade de Educação (FaE/UFMG)

Belo Horizonte, 29 de maio de 2014.

*Aos meus queridos pais.
Ao meu pai, pela inspiração em acreditar que formar uma mulher é formar uma sociedade.
À minha mãe, pelo caminho da vida que me ensinou a cavalgar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, Pai Todo-Poderoso, pela vida e força para a realização deste trabalho.

À Professora Maria de Fátima Cardoso Gomes, minha orientadora, pela incrível dedicação pessoal e profissional, pela condução e perícia com que orientou cada detalhe desta dissertação, pela pronta intervenção nos momentos mais difíceis e importantes na construção de conhecimento, pela amizade e confiança demonstradas ao longo desta caminhada.

Aos meus filhos e às minhas irmãs, pelo apoio e carinho permanentes, pela compreensão face às minhas ausências e por acreditarem em mim mais do que eu mesma. A toda a minha família, pelo incondicional carinho e afeto.

À Professora Adriana do Nascimento, pelo envolvimento que teve para o meu enquadramento no projeto.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação, pela recepção atenciosa e orientação comprometida na administração das disciplinas.

Ao ISCED-Cabinda e à sua direção, pela oportunidade concedida e a confiança depositada.

A UON, nas pessoas do Reitor e do Pró-Reitor, pelo esforço para a obtenção do apoio financeiro, por meio do INAGBE.

Ao Professor e Vice-Reitor Francisco Casimiro Lubalo, por me ajudar no enquadramento do projeto.

Às colegas e amigas de grupo de estudos, Luciana Prazeres e Luciana Silva, Máira, Isabella, Alexandra, Thairine, e em especial à Professora Vanessa, pelo enorme carinho.

Aos meus colegas do convênio, um carinho especial.

Aos professores desta banca examinadora, Nlandu Balenda, do (ISCED/UON) – Cabinda, e à Maria Lúcia Castanheira, Carlos Henrique de Souza Gerken e Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG), pela disponibilidade e prontidão em fazer parte desta banca.

À inesquecível Denise Werneck, pelo comprometimento com a revisão.

RESUMO

Este trabalho, intitulado *Estudo Sistemático de Monografias dos Finalistas do ISCED-Cabinda sobre Dificuldades de Aprendizagem (2006-2011)*, objetivou analisar as monografias dos finalistas dos cursos de Pedagogia e Psicologia, do ISCED-UON, em diversas escolas de Ensino de Adultos e Ensino Geral de Cabinda. Dentre os objetivos delineados, buscou-se sistematizar os diferentes pontos de vista sobre dificuldades de aprendizagem, manifestados pelos autores das monografias, e investigar as principais metodologias (método estatístico, em sua maioria) utilizadas e resultados alcançados. Este estudo visou compreender o homem, as escolas e as dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1934/1993; 1983/1995), articulada com os preceitos da análise do discurso, de Bakhtin (1992/2003), imprescindíveis para entendermos os enunciados construídos nas monografias do ISCED/UON. Assim, devido à sua finalidade e característica, este trabalho circunscreve-se no campo das pesquisas qualitativas e na busca pela compreensão dos significados e sentidos das dificuldades de aprendizagem para os autores das monografias. De suas pesquisas, pode-se concluir que as causas mais expressivas das dificuldades de aprendizagem dos alunos estiveram relacionadas com: a) falta de especialização dos professores nas áreas em que lecionavam e com a descontínua formação dos mesmos; b) inexperiência de planificação dos professores; c) insuficiência de materiais didáticos para professores e alunos e alguns programas; d) a reforma educativa implementada precipitadamente no sistema de educação angolano, sem recursos disponíveis e infraestruturas adequadas; e) superlotação das salas de aulas, dificultando o cumprimento dos objetivos da reforma educativa. Os problemas de ensino e aprendizagem em Angola, particularmente em Cabinda, são históricos e socialmente consolidados, exigindo, portanto, soluções que envolvam as esferas políticas, educacionais, culturais e sociais. Tudo em prol de um país que, até pouco tempo atrás, esteve destruído pela Guerra Civil.

Palavras-chave: Monografias; Dificuldades de aprendizagem; ISCED/UON-Cabinda.

ABSTRACT

This work is entitled *Systematic Study of ISCED – Cabinda finalist’s monograph about learning disability (2006 – 2011)*. It aim was to analyze the Psychology and Pedagogy monographs of ISCED – UON in different schools of Adults educations and general system in Cabinda. We sought to systematize the different authors’ points of view about learning disability, and to investigate their main research methodology (quantitative methods) used in results achieved. We based our approach in the Historical-cultural perspective of Vigotski (1934/1993; 1983/1995) in order to better understand the human being, the school and the disability learning. We articulated such perspective with discourse analyses (BAKHTIN, 1992/2003) to understand the statements build in the monographs. This work is circumscribed in a qualitative research that aimed to understand the meanings of disability learning to monograph authors. It was possible to conclude that learning disability was related to: a) the lack of specialization of teachers in the areas that they taught; b) the teacher’s inexperience in planning; c) the small quantity of the didactic materials available to teachers, students, and some programs; d) the early implementation of an educational reform in Angola, without enough resources and infrastructure. Teaching and learning problems in Angola, particularly in Cabinda, are historical an sociality built. In order to solve those problems, it is necessary to involve political, educational, cultural and social aspects. All this in favor of a country, that not so long ago, was destroyed by Civil War.

Keywords: Monographs; Learning Disability; ISCED/UON-Cabinda.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

FIGURA 1 – Diagrama do transcurso das monografias por curso e ano – Pedagogia	50
FIGURA 2 – Diagrama do transcurso das monografias por curso e ano – Psicologia	50
QUADRO 1 – Diversidade de enquadramento metodológico dos autores	51
QUADRO 2 – Distribuição das monografias por temas – Psicologia e Pedagogia	56
QUADRO 3 – Monografia 1	69
QUADRO 4 – Monografia 2	76
QUADRO 5 – Monografia 3	81
QUADRO 6 – Monografia 4	87
QUADRO 7 – Monografia 5	91
QUADRO 8 – Monografia 6	99
QUADRO 9 – Monografia 7	103
QUADRO 10 – Monografia 8	107
QUADRO 11 – Monografia 9	115

LISTA DE TABELAS

1 – Quadro de alunos nas turmas com idades diferenciadas	116
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPP –	Ajuda de Desenvolvimento de Povos para Povos
Ceale –	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CPFCD –	Centro Provincial de Formação Contínua e à Distância de Cabinda
CNU –	Comissão Nacional para a UNESCO
DNEG –	Direção Nacional de Ensino Geral
EFP –	Escola de Formação de Professores
ENFQ –	Estratégia Nacional de Formação de Quadros
ISCED –	Instituto Superior de Ciências da Educação, com sede na província de Cabinda
FaE/UFMG –	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNLA –	Frente Nacional de Libertação de Angola
ISEE –	Instituto Superior da Educação Equipe
ILN –	Instituto de Línguas Nacionais
IMAC –	Introdução, Metodologia, Apresentação (ou Análise) do Problema, Conclusões
MED –	Ministério da Educação
MPLA –	Movimento Para Libertação de Angola
PAAE –	Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar
PALOP –	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PLANCAD –	Plano Nacional de Capacitação Docente
PMFP –	Plano Mestre de Formação de Professores
SPECTC –	Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda
TFC –	Trabalhos de Fim de Curso
UNICEF –	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNITA –	União Nacional para a Independência Total de Angola
UON –	Universidade Onze de Novembro
ZIP –	Zona de Influência Pedagógica

SUMÁRIO

Capítulo 1 – DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	13
1.1 Uma breve história de Angola, Cabinda e da educação no país	16
1.1.1 Angola: situação educacional	17
1.1.2 Primeiros contatos entre os portugueses e os nativos (1482-1575)	17
1.1.3 Período colonial (1575-1974)	18
1.1.4 Primeira fase: a Educação Jesuítica (1575-1759)	18
1.1.5 Segunda fase: a Educação Pombalina (1759-1792)	19
1.1.6 Terceira fase: a Educação Joanina (1792-1845).....	20
1.1.7 Quarta fase: a Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926).....	21
1.1.8 Quinta fase: a Educação Salazarista (1926-1961)	22
1.1.9 Cabinda: localização geográfica e população	24
1.1.10 Cabinda: origem e etimologia	24
1.1.11 A gente de Cabinda	25
1.1.12 Cabinda: o ensino no período colonial	26
1.2 Período pós-independência (1975-1992)	28
1.3 A primeira reforma do sistema educacional (1976-2001)	29
1.4 A segunda reforma do sistema educacional (Lei nº 13/2001).....	32
1.5 UON: caracterização da instituição	33
1.6 ISCED-Cabinda: direção e estrutura	33
1.6.1 ISCED – Situação geográfica e estrutura física	34
1.7 Importância da monografia na formação do graduando	35
Capítulo 2 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA REVISÃO DA LITERATURA	37
2.1 Algumas concepções do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem	40
2.2 Procedimentos de análise	43
Capítulo 3 – MONOGRAFIA: REQUISITO FUNDAMENTAL PARA CONCLUSÃO DE CURSO NA UON	46
3.1 Contextualizando as monografias dos finalistas do ISCED-Cabinda	48
3.2 Síntese das 41 monografias: temas, metodologias e principais resultados.....	49

3.2.1 Diagrama do transcurso das monografias por curso e ano – Pedagogia	50
3.2.2 Diagrama do transcurso das monografias por curso e Ano – Psicologia	50

Capítulo 4 – REFLETINDO SOBRE AS MONOGRAFIAS QUE TRATAM ESPECIFICAMENTE SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM 67

4.1 Monografias que tratam especificamente sobre dificuldades de aprendizagem.....	69
--	----

Capítulo 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 127

5.1 Sentido e significado das dificuldades de aprendizagem pelos autores	127
--	-----

5.2 Implicações políticas e educacionais	140
--	-----

5.2.1 PAAE – Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar	142
---	-----

5.2.2 Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e o Centro Provincial de Formação Contínua e à Distância de Cabinda (CPF CDC)	144
---	-----

REFERÊNCIAS 148

ANEXO A – Mapeamento das monografias dos finalistas do ISCED-Cabinda – 2006–2011	158
---	-----

ANEXO B – Mapa de número de graduados, trabalhos realizados e/ou pesquisados e trabalhos selecionados de 2006 a 2011	190
---	-----

ANEXO C – Quadro de escolas pesquisadas, classe, turma, ano e disciplina	191
---	-----

ANEXO D – Distribuição por tema, escola e ano de pesquisa	193
--	-----

ANEXO E – Estrutura das monografias sobre dificuldades de aprendizagem	196
---	-----

CAPÍTULO 1

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

O objeto desta pesquisa fundamenta-se em monografias do Instituto Superior de Ciências da Educação, com sede na província de Cabinda, em Angola (ISCED-Cabinda), provenientes dos cursos de Pedagogia e Psicologia, e cujas temáticas abordam as dificuldades de aprendizagem dos alunos do ensino primário e secundário e ensino de adulto daquele país. A recorrência deste tema em várias monografias levou-nos a constituir um *corpus* para a pesquisa de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

A nossa presença no ISCED-Cabinda, nomeadamente no Departamento de Documentação e Informação, graças a um concurso lançado em março de 2011, deu-nos a oportunidade de conhecer o conteúdo das referidas monografias. Durante quase seis meses, tivemos a oportunidade de ler, entre outros, os resumos de alguns trabalhos, principalmente dos cursos de Pedagogia e Psicologia, os quais, a cada dia, inquietavam-nos pela repetição dos temas relacionados às dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos.

Ao analisar as monografias, nelas buscamos algo que pudesse sustentar nossas ideias primárias e indagações. Acreditamos, contudo, não ser este o primeiro nem tampouco o último trabalho acerca das dificuldades de aprendizagem, pois afirmar uma ou outra coisa seria prepotência e muita ingenuidade, como afirma Barros (2011).

No *corpus* de cada monografia, encontramos inúmeras questões repetidas pelos autores, fato que ampliou o desassossego em nós suscitado. Ao aprofundar a leitura, interiorizávamos mais sentidos de cada texto e compreendíamos melhor o cerne de nossas inquietações: as condições de funcionamento das escolas de Cabinda, os professores que nelas lecionavam, assim como os fatores socioeconômicos dos alunos participantes nas diferentes pesquisas.

Dessa forma, os problemas relativos ao fracasso escolar e às dificuldades de aprendizagem, levantados pelos autores das monografias, são de extrema importância para reflexões mais aprofundadas.

A preocupação e o interesse pela aprendizagem da criança são incentivos que impulsionaram a concepção do projeto que hoje culmina nesta pesquisa para o mestrado,

determinando o objeto de análise: *Estudo sistemático de monografias dos finalistas do ISCED-Cabinda sobre dificuldades de aprendizagem (2006-2011)*.

Ao delinear a essência da pesquisa, deparamo-nos com certas incógnitas e algumas incongruências constatadas nos referidos trabalhos.

Uma das constatações gerais observadas nas monografias é que os estudantes tendencialmente confundiam os conceitos de causas e fatores de aprendizagem com o processo de ensino e aprendizagem defendido por Vigotski (1983; 1995). Nesta conformidade, assumimos aqui, que tanto as causas como os fatores analisados nas monografias em referência dizem respeito ao processo de aprendizagem.

De certo, a pertinência das questões abordadas nos trabalhos inquietou não só a nós, mas também à sociedade Cabindense, tendo em vista tratar-se a educação de um dos elementos cruciais para a construção de uma sociedade condigna.

Para orientar a nossa pesquisa, colocamo-nos as seguintes perguntas: como explicar a multiplicidade de trabalhos sob o domínio das dificuldades de aprendizagem? O que significa dificuldades de aprendizagem para os autores das monografias? Quais foram os resultados alcançados? Quantas pesquisas já foram realizadas sobre o assunto? Como foram tratadas, em que contexto enquadraram-se e sob quais circunstâncias ou condições foram e ainda são tratadas tais dificuldades?

A partir das premissas acima, sublinha-se a necessidade do aprofundamento da análise sobre o assunto.

Surgiu, então, o interesse pela compreensão das inúmeras dificuldades de aprendizagem presentes nas monografias mencionadas, cujos campos pedagógico, psicológico e sociológico subsidiaram esta análise. Assim, pela sua dimensão e pertinência, o tema reveste-se de uma importância crucial, pois servirá de fonte de informação e de formação dos futuros profissionais do ensino e das entidades responsáveis pela educação na Província de Cabinda.

Também poderá ajudar na reformulação de projetos pedagógicos, planos de ensino, currículos e na melhoria e mudança dos processos de avaliação de alguns professores. Poderá ainda trazer ao ISCED-Cabinda contribuições valiosas para gerir novas políticas educativas e investigativas, assim como para toda a sociedade docente e estudantil.

Este estudo quer ser importante para mostrar as variadas dificuldades das escolas de Cabinda, conforme destacadas nas monografias, mas, também, para evidenciar lacunas frequentes, constatadas na orientação desses trabalhos.

Convém lembrar que as monografias analisadas são de finalistas dos cursos de Pedagogia e Psicologia, fato que nos demandou atenção redobrada quanto ao conteúdo de cada uma – o tema, as perguntas científicas, a metodologia usada, os instrumentos e modelos de pesquisas empregados e as conclusões destacadas, a fim de compreender o sentido e o significado das dificuldades de aprendizagem, segundo os diferentes autores.

Priorizou-se saber se, de fato, o fracasso estava relacionado com os problemas cognitivos e socioeconômicos das crianças, ou se as dificuldades de aprendizagem originavam-se das escolas.

Para compreender a problemática das dificuldades de aprendizagem em Angola, utilizou-se, como suporte, o estudo de Nguluve (2006, p. 90), ao afirmar que, nas condições de ensino angolano encontramos:

Concentração do elevado número de alunos por turmas; a pouca capacidade, por parte da escola para albergar os alunos e responder às suas necessidades; o elevado número de dificuldades no desenvolvimento do processo educacional – condições materiais, estrutura física e gestão pedagógica; as taxas de repetências muito altas e aumento de número de desistência antes de atingir o segundo nível (5ª e 6ª classes); o baixo nível acadêmico de seus professores, decorrente da falta de programas de formação de professores e outros fatores, etc., (...) na constelação das circunstâncias em que foi alcançada a independência de Angola – o MPLA – a conquistar o poder e a UNITA e FNLA a desencadearem de imediato a uma Guerra Civil Angolana, podem ser algumas das fontes das causas de algumas crianças apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Diante disto, muitos esforços foram e têm sido empreendidos a fim de ultrapassar o gigantesco fenômeno relatado pelo autor, embora pese, ainda, a persistência de alguns desses fatores, como veremos nas monografias.

O objetivo geral desta dissertação é analisar as monografias dos finalistas dos cursos de Pedagogia e Psicologia, do ISCED-Cabinda, sobre dificuldades de aprendizagem.

Os objetivos específicos são:

- sistematizar os diferentes pontos de vista sobre dificuldades de aprendizagem, manifestados pelos autores das monografias;
- investigar as principais metodologias utilizadas pelos autores;
- analisar os principais resultados alcançados;
- sugerir alguns caminhos para a superação das dificuldades de aprendizagem.

Entende-se que compreender o homem sob uma perspectiva histórico-cultural significa não focar as dificuldades vividas por esses sujeitos. Implica isto sim, analisar os processos de produção das dificuldades em seu movimento, e não de forma cristalizada, considerando que a abordagem histórico-cultural desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura e da linguagem, abrindo, ao mesmo tempo, o caminho para uma discussão do que constitui a essência do social enquanto produção humana (GOMES; DIAS; GREGÓRIO, 2010).

Tendo em vista que as monografias estudadas foram gestadas em um sistema educacional angolano, será preciso contextualizá-lo para que os leitores possam compreender a premência deste estudo para Angola, e especificamente para Cabinda.

1.1 Uma breve história de Angola, Cabinda e da educação no país

Esta seção apresenta, resumidamente, a história, a geografia, a população e o sistema de educação de Angola/Cabinda. É fundamental retratar a história do país para a compreensão de alguns fatores que influenciaram as mudanças ocorridas, paulatinamente, na educação em Cabinda. Falar da história de Angola significa evocar sua situação geográfica, as populações, o sistema de educação – desde o colonialismo até a independência, os períodos de guerra e pós-guerra, etc.

As consequências da guerra não apenas consolidaram o elevado índice de analfabetismo e as dificuldades de aprendizagem estudadas nas monografias, como aumentaram os problemas existentes desde a era colonial: Angola mergulhou na desgraça, dor e miséria em todos os campos da vida humana.

Angola encontra-se situada ao sul do Equador, na costa ocidental da África Austral. Tem como países vizinhos: a República Popular do Congo e a República Democrática do Congo (antigo Zaire), ao norte; a República da Zâmbia, ao leste, e a República da Namíbia, ao sul. O país é banhado a oeste pelo Oceano Atlântico. Ocupa uma extensão territorial de 1.246.700 km², e sua população, estimada em 12 milhões de habitantes, é majoritariamente negra e de origem Bantu. O território atual de Angola, outrora, fora dividido nos seguintes reinos: Congo, Ndongo, Bailundo, Kassanje, Matamba, Chiyaka, Ndulu e Chingolo. Atualmente, o país apresenta características étnico-linguísticas bem distintas: Umbundu, Kimbundu, Kikongo, Tchokwe e Kwanhama, distribuídas em 18 províncias:

- Cabinda: povos Fiote;¹
- Zaire e Uíge: povos Kikongo;
- Malanje, Kuanza-Norte, Bengo e Luanda: povos Kimbundu;
- Moxico, Lunda-Sul e Lunda-Norte: povos Tchokwe;
- Bié, Huambo, Kwanza-sul, Benguela, Lubango e Namíbe: povos Umbundu;
- Kuando Kubango: povos Ngangela;
- Cunene: povos Kwanhama (BRITO, 2005).

Entre esses povos, existem pequenos subgrupos étnico-linguísticos, o que torna difícil delinear suas fronteiras.

1.1.1 Angola: situação educacional

Serão poucos os aspectos históricos doravante ressaltados, pois este não é um trabalho sobre a história de Angola, nem sobre a educação do país ou de Cabinda. Objetiva-se, isto sim, contextualizar três momentos históricos em que múltiplos fatores podem haver interferido no processo de aprendizagem das crianças angolanas: período colonial, período pós-independência, e o período da guerra civil. Não se pode, contudo, fazer uma radiografia da educação no período da guerra civil porque o ritmo de desaceleração e desencontro entre as políticas educativas era proporcionalmente oposto ao crescimento idealizado e pelo pouco espaço de produção nessa dissertação.

1.1.2 Primeiros contatos entre os portugueses e os nativos (1482-1575)

Em busca do caminho marítimo para a Índia, onde pretendiam comprar, *in loco*, as especiarias que chegavam à Europa, os portugueses atracaram na foz do rio Zaire, em 1482.

Logo a seguir, os lusos mantiveram os primeiros contatos com as populações nativas e com as suas hierarquias, especificamente com os reis. Como resultado, decorreram atividades relativas ao escambo, troca de embaixadores, assim como a chegada de missionários católicos em Angola.

¹ Para o povo de Cabinda, não se diz povo Fiote. Existem muitos manuais e escritos onde se esclarece o pressuposto sobre este povo. Melhor seria “Povo Binda”. Recomenda-se, para maiores informações: BEMBE, Miguel Domingos. *A questão de Cabinda, uma visão estratégica: evolução da situação e cenários de futuro*. Luanda: Edições de Angola, 2013.

Em 1490, aportaram navios de Portugal em Mpinda. As embarcações traziam artigos de comércio, presentes do Rei de Portugal para o Rei do Kongo, trabalhadores braçais para ajudarem na construção de uma Igreja e do Palácio do Rei Nzinga a Nkuvu, e alguns padres franciscanos. Os navios voltaram para Portugal levando escravos, marfim e lindos tecidos do Kongo, confeccionados de fibras pelos artesãos locais (BRITO, 2005).

1.1.3 Período colonial (1575-1974)

Segundo Brito (2005, p. 22), no período colonial iniciou-se a construção da primeira fortaleza, denominada São Miguel, nos arredores de Luanda, e teve início a guerra contra os estados do ciclo do Kwanza,² marcando também uma fase importante, devido à presença de colonos, “instrumentos da colonização”, selecionados diretamente pela metrópole para garantir o domínio do poder português. Foi nessa ocasião que se desenvolveu a colônia de Angola, resultado da conquista dos portugueses e do crescimento econômico e social.

1.1.4 Primeira fase: a Educação Jesuítica (1575-1759)

O período da Educação Jesuítica em Angola caracteriza-se por dois momentos importantes: o primeiro, marcado pela crise que Portugal atravessava, resultante dos conflitos gerados pelas possessões territoriais na África, e agitados pela cobiça dos vizinhos europeus. Portugal não estava em condição de assegurar, militarmente, suas possessões mundo afora, em função de uma população pouco numerosa e de seu território quinze vezes menor do que Angola, por exemplo. O segundo momento refere-se à fraca atividade educativa das ordens religiosas, nomeadamente a jesuítica, defrontando-se ainda com religiões rivais, não apenas no trabalho da catequização dos nativos, mas também porque o comércio de escravos em que todas essas organizações religiosas estavam empenhadas mostrava-se cada vez mais rentável, elevando a ânsia de enriquecimento fácil. Nesta fase depreende-se, então, que a educação foi um completo fracasso, concorrendo para intensificar o comércio de escravos em Angola.

Brito (2005) aponta ainda que a penetração colonialista nos territórios africanos não se deu apenas pelo poder das armas, mas, também, pela força da doutrinação imposta às populações, obrigadas a aceitar e assimilar a religião dos algozes portugueses: o cristianismo.

² Conglomerado de estados (reinos) angolanos, organizados antes da era colonial, por regiões de predominância étnica e linguística (BRITO, 2005).

Considerados povos bárbaros e sem alma, os africanos foram submetidos a um longo período de doutrinação católica – entre 1575 e 1975 – caracterizado pela forte ligação da Igreja Católica com o Estado Português. A metrópole priorizava o ensino da religião aos “indígenas de Angola”, deixando de lado sua instrução e letramento.

1.1.5 Segunda fase: a Educação Pombalina (1759-1792)

Em decorrência de grandes modificações na Europa, resultantes da evolução do pensamento iluminista, ascende ao poder em Portugal, como Primeiro Ministro, o Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo). Iluminado pelas novas teorias burguesas, promoveu a construção de fábricas têxteis e de vidros, tomou medidas anticlericais, como a “expulsão dos jesuítas, interrupção das relações com a Santa Sé, transformação da Inquisição em Tribunal Régio e [abolição da] escravatura em Portugal” (DILOLWA, 1978, p. 17, *apud* BRITO, 2005, p. 25).

O período pombalino tem início no reinado de D. João V, com o surgimento da Academia Real de História (1720), estendendo-se até o reinado de D. Maria I, quando foi criada, em Portugal, a Academia Real de Ciências (1779).

As mudanças empreendidas por Pombal tiveram como argumento o empecilho da conservação da unidade cristã e da sociedade civil – razão de Estado invocada na época. Porém, na realidade, a reivindicação assentava-se tão somente na necessidade de uma nova visão de mundo adaptada às condições específicas do momento.

Do ponto de vista educacional, as orientações adotadas à época, foram a formação de um nobre perfeito, nessa altura apenas negociante; simplificar e abreviar os estudos, levando um maior número de colonizadores a se interessar pelos cursos de formação básica e superior; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo didático, incluindo aqueles de natureza científica e tornar o ensino o mais prático possível.

O processo de educação dos indígenas, também à semelhança do que acontecera no período anterior, continuou relegado ao abandono premeditado. Em contrapartida, o comércio na colônia prosperava: conforme Dilolwa (1978, p. 18), “em 1796, Luanda era o terceiro porto importador do Rio de Janeiro (Brasil) e Benguela era o sexto”.

Surgiu, por conseguinte, o ensino público propriamente dito, isto é, não mais aquele financiado pelo Estado, e que formava o indivíduo para a Igreja; e, sim, o ensino financiado *pelo e para* o Estado. Mesmo assim, os angolanos continuaram à margem dos

processos educativos, não obstante tenha sido publicado, na metrópole, o Alvará de 28/6/1759, decretando, entre outras regras, a prestação de exames para seleção de professores, bem como a regulamentação das atividades de ensino particular que deveriam ser licenciadas.

Em cumprimento ao referido alvará, realizaram-se concursos para provimento das cátedras de latim e retórica nas colônias, e foram enviados para Angola professores régios, portugueses. Após o decreto, o ensino secundário que, no tempo dos jesuítas era organizado em forma de curso – Humanidades – passava a ser ofertado em aulas avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia, retórica.

No entanto, segundo Dilolwa (1978, p. 28, *apud* BRITO, 2005), pedagogicamente, esta nova organização foi um retrocesso, embora houvesse representado certo avanço ao exigir novos métodos e livros. A metrópole sofreu com a falta de profissionais gabaritados e de recursos financeiros para implantar as reformas nas colônias: a primeira consequência foi a manutenção de boa parte de professores com formação jesuítica; a segunda, minorada no reinado de D. Maria I, após a injeção de recursos vindos da cobrança do subsídio literário decretado no governo anterior.

As transformações ocorridas no nível secundário não afetaram o nível fundamental. E para aqueles que tinham interesse e condições de cursar o ensino superior, deveriam enfrentar os riscos das viagens até a Universidade de Coimbra, em Portugal, ou até outros centros europeus.

Ficava evidenciado, desta maneira, que as "Reformas Pombalinas" visavam, além de transformar Portugal numa metrópole capitalista, a exemplo do que era a Inglaterra há mais de um século, provocar mudanças em Angola para adaptá-la à nova ordem pretendida na metrópole.

Sem outra saída, paulatinamente, as reformas deixaram de ser adequadas tanto para a metrópole quanto para as Colônias Ultramarinas, tornando-se necessária a sua substituição por outro sistema educacional que se adaptasse à nova realidade histórica.

1.1.6 Terceira fase: a Educação Joanina (1792-1845)

Nesta fase de consolidação do processo colonial em Angola, o comércio externo sustentava-se por meio da escravatura e das especificidades desse negócio. De Angola, praticamente só se exportavam escravos, e no país chegavam produtos para a alimentação dos escravos e para consumo da pequena colônia, além de outros itens que serviam como moeda

de troca. Todos os negócios de Angola restringiam-se ao Brasil e a Portugal. Os outros países estavam proibidos de enviar navios a Luanda e Benguela, coibição permanente enquanto não houve um capital verdadeiramente angolano (havia, outrossim, um capital brasileiro com interesse em Angola).

Outros países da Europa também possuíam terras na África, de onde saíam escravos para trabalhar em plantações de algodão, e de cana-de-açúcar, na América.

Nesse período aconteceu a grande crise política e econômica que assolou Portugal pela ausência da monarquia na respectiva metrópole, ao mesmo tempo em que floresceu, no seio da grande massa de escravos angolanos, a consciência da necessidade de uma melhor organização nacional em prol da luta pela libertação. A estrutura econômica básica de Angola foi posta em xeque, uma vez que sua produção servia à exportação e aos interesses dos portugueses e aliados europeus, e não para atender às necessidades próprias do país.

As viagens de negócios que os governadores angolanos passaram a fazer ao Brasil expandiram o contato entre povos e culturas diferentes; e em 1816, por exemplo, propiciada pela abertura dos portos, Angola recebe, da França, uma caravana de artistas e técnicos como escultores, pintores, arquitetos, gravadores, maquinistas, empreiteiros de obra de ferraria, serralheiros, curtidores de peles etc. No campo educacional, foram criados cursos para capacitação de pessoal.

1.1.7 Quarta fase: a Educação Falcão e Rebelo da Silva (1845-1926)

Para compreender a importância da educação no período que leva o nome de dois governadores de Angola, recorreremos à fala de alguns autores e políticos: Martins (1920, p. 223) entendia que a educação para os negros era (a) “absurda, não só perante a história, como também perante a capacidade mental dessas raças inferiores”; (b) “ilusória”, especialmente para aqueles que pensavam “civilizar os negros com a Bíblia, educação e panos de algodão”; “ilusória” porque a marcha da história provava e demonstrava que só pela força se educam povos bárbaros.

Mouzinho de Albuquerque (1898 *apud* BRITO, 2005, p. 35-36) partia da concepção de que as escolas são uma ficção: “Quanto a mim, o que nós devemos fazer para educar e civilizar o indígena é desenvolver-lhe de forma prática as habilidades para uma profissão manual e aproveitar o seu trabalho na exploração da província”. António Enes

(1899, *apud* BRITO, 2005, p. 35-36), por sua vez, apostava no pressuposto de que a educação não era prioritária: “antes uma exigência formal que necessidade real”.

Tais discursos nos remetem, historicamente, ao modo como era pensada a educação em Angola, embora no ordenamento jurídico existissem normas que definissem a necessidade da educação da população, como o Decreto de 1891, obrigando as Companhias (missionários evangelizadores da Ordem dos Carmelitas Descalços e frades da Ordem Terceira) a criarem escolas em localidades com mais de 500 habitantes.

A realidade, porém, mostrou-se contrária, pois as Companhias não cumpriam a lei.

Neste período, algumas escolas foram criadas e refeitas determinadas orientações fundamentais acerca da educação dos angolanos.

1.1.8 Quinta fase: a Educação Salazarista (1926-1961)

Com base nas concepções antropológicas portuguesas sobre os angolanos e visando atender os interesses da metrópole, o ensino foi organizado em dois subsistemas distintos: um “oficial”, destinado aos filhos dos colonos e aos assimilados, e outro “indígena”, engenhosamente articulado à estrutura do sistema de dominação em todos os seus aspectos (MAZULA, 1995, p. 255 *apud* BRITO, 2005, p. 80).

Como Ministro das Colônias, Oliveira Salazar mandou publicar o Ato Colonial, por meio do Decreto nº 18.570, de 8 de julho de 1930. Do ponto de vista de Mazula (1995, p. 255, *apud* BRITO, 2005, p. 36), o colonialismo salazarista considerava as colônias portuguesas da África “um complemento natural da agricultura metropolitana”. Vieira Machado, também Ministro das Colônias, traduzindo a consideração de Salazar, afirmava que “as populações negras africanas não tinham o direito a viver sem trabalhar”. Apoiado sobre uma política ditatorial e racista, Salazar criou, com a Constituição de 1933, o Estado Novo, de cujo regime esteve à frente até 1968, ano em que, por doença, teve de abandonar o poder.

Prosseguindo a análise educacional de Angola, com base nesses princípios, o sistema de ensino indígena, em 1930, passou a organizar-se em: Ensino Primário Rudimentar, com três séries atendendo crianças com sete, oito e nove anos, cuja permanência do aluno para terminar a última série era ilimitada; Ensino Secundário, compreendendo a aprendizagem industrial, comercial e a liceal; Ensino Superior.

O ensino profissional indígena apresentava-se subdividido em: Escola de Artes e Ofícios, com quatro séries e destinada a rapazes, e Escolas Profissionais Femininas, com duas séries. A Escola de Artes e Ofícios previa a permanência do aluno de dois a três anos em cada uma das três primeiras séries, sendo que sua permanência na 4ª série era ilimitada. Em 1962, esse curso passou a se chamar Ensino de Adaptação. O mesmo diploma legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930 (Artigo 25, instituiu o Ensino Normal Indígena, destinado a habilitar professores indígenas para escolas rudimentares.

O ensino em Angola, em 1930, podia ser caracterizado da seguinte forma: a idade prevista para o ingresso no Ensino Primário Rudimentar era dos 7 aos 12 anos e se fazia a 3ª classe, ao passo que, para os nativos, o ingresso ocorria na 1ª classe, dos 9 aos 14 anos, com acréscimo de mais dois anos de adaptação. Entre os 10 e os 13 anos, os alunos frequentavam o Ensino Elementar ou o Ensino Profissional. As meninas podiam ingressar no Ensino Elementar aos 12 anos, cursando os quatro anos e mais dois suplementares de adaptação.

A taxa de analfabetismo em Angola, em 1954, era uma das mais elevadas de toda a África: registravam-se 95% de iletrados da população negro-africana e cerca de 25% da população portuguesa estabelecida na colônia. A ONU confirmou, no ano seguinte, que pelo menos 20% das crianças com idade entre 5 e 14 anos estariam inscritas em escolas da Guiné, Angola e Moçambique (MEC, 1980, p. 320-325). Os Estudos Gerais Universitários de Angola passaram a ser designados pela Universidade de Luanda, em 1968, em consequência da promulgação do Decreto-Lei nº 48.

Em seguida, substituiu-se o Ensino Primário Rudimentar pelo Ensino Elementar dos Indígenas, formados em Postos Escolares da zona rural. A 4ª série desse ensino equivalia a 3ª série das Escolas Primárias Oficiais. O aluno precisava frequentar mais uma 4ª série das Escolas Primárias Oficiais para ingressar na Escola de Artes e Ofícios, na formação de Professores de Posto Escolar e na Escola Industrial e Comercial para Indígenas. O sistema não permitia o ingresso direto do aluno indígena no Magistério Primário, reservado ao ensino europeu, nem tampouco nos Estudos Gerais Universitários. O Ensino Primário Rudimentar só funcionava nas zonas urbanas.

A abolição do regime de indigenato, em 1961, veio dar particular ênfase à necessidade de mudança do sistema educacional, estando já em experiência, em Angola, um novo regime de ensino, por iniciativa do Secretário Provincial do Governo, Amadeu Castilho Soares. No entanto, mesmo a reforma de 1964 – que vigorou até novembro de 1975 –

revelou-se ineficiente, não se traduzindo em qualquer melhoria em relação ao processo educacional dos indígenas ou nativos.

Todas as fases supracitadas do período colonial de Angola influenciaram o desenvolvimento do país e o surgimento do Movimento de Libertação de Angola (MPLA) – como se poderá constatar a seguir no Período pós-independência (1975-1992).

1.1.9 Cabinda: localização geográfica e população

Segundo Brito (2005), Cabinda é uma das 18 províncias da República de Angola, sendo limitada ao norte pela República do Congo, ao leste e ao sul, pela República Democrática do Congo, e a oeste, pelo Oceano Atlântico. A capital da província de Cabinda é a cidade de Cabinda, conhecida também com o nome de Tchiowa.

Possui área de 7.283 km² e cerca de 300 mil habitantes. A população de Cabinda pertence, na sua quase totalidade, aos povos Bantu, cuja língua, o Ibinda, é um dos dialetos do Kikongo.

Administrativamente, a província é constituída pelos municípios de Cabinda, Cacongo, Bucu-Zau e Belize. O clima é tropical úmido, com precipitações anuais em torno de 800 mm. A temperatura média anual varia entre 25 e 30° Celsius.

1.1.10 Cabinda: origem e etimologia

Segundo a obra *Cabindas: história, crenças, usos e costumes* (MARTINS, 1972, p. 29-30):

A atual Baía de Cabinda aparece nos mapas de Diogo Homem e de Pigafetta como sendo o Golfo das Almadias ou a Baía das Almadias. A partir dos séculos XVI e XVII começamos a encontrar o nome «KAPINDA» e «KABINDA» para designar a terra e o porto de Cabinda. Comumente faz-se derivar o nome CABINDA da aglutinação da última sílaba de MAFUCA (MAFUKA) com BINDA, nome de um cavaleiro e dignitário do Rei de Ngoio. O Mafuca, nos antigos Reinos de Loango, Cacongo e Ngoio, era como que o Intendente Geral do Comércio e o homem da confiança do rei que, em seu nome, tratava de todas as transações comerciais, de um modo muito especial com os europeus. Estes, pois, ao fundarem na Baía das Almadias (atual Baía de Cabinda) tinham de se haver, para transações comerciais, necessariamente, com o MAFUCA. E o Mafuca desse tempo seria tal BINDA. E tanto se falava em Mafuca Binda, Mafuca Binda, Mafuca Binda (repilamos nós também os dois nomes e notaremos como há uma

tendência e cadência para nos ficar somente no ouvido o (Mafu) CABINDA) que acabaram por dar ao porto e à terra o nome de CABINDA, porque na verdade, não se via muito mais de onde se podia fazer derivar a palavra. Até os naturais também lhe não dão outra saída, ressaltava. Mas este nome, CABINDA, era o usado pelos europeus. Só com o tempo, por muito o ouvirem repetir, é que os naturais o começaram também a empregar.

Para Martins (1972), «Kioua» (Tchioua), nome pelo qual a cidade era conhecida pelos nativos até a década de 1940, designava praça, mercado. De fato, Cabinda foi um grande mercado de escravos (mais frequentado, para esse fim, por barcos franceses do que de qualquer outra nação, mesmo somados). Mercado não só de escravos, mas também de peixes, de produtos da terra, de panos «lubongo», e de sal, todos eles moedas de troca.

Cabinda também foi conhecida, ainda no século XIX, pelo nome de Porto Rico. Porto Rico foi entregue, em março de 1885, à família Franque, pelo Delegado Jaime Pereira de Sampaio Forjaz de Serpa Pimentel, para instalação do Distrito. Cabinda, a partir de 1887, passa à Sede de Circunscrição Administrativa. É elevada à Vila em julho de 1890. Em março de 1896, por proposta de Serpa Pimentel, então já Governador do Distrito do Congo, com sede em Cabinda, a cidade passa a ser designada Vila Amélia. Após a implantação da República, Cabinda retoma a nomenclatura, elevada à condição de cidade, por meio do Diploma Legislativo nº 2.757, de 28 de maio de 1956. Os Serviços do Município ficaram a cargo, sucessivamente, de Juntas Locais, Comissões Municipais e da Câmara Municipal. As Juntas Locais e Comissões Municipais tiveram, como Presidente, um Administrador de Conselho. Através da Portaria nº 11.960, de 6 de dezembro de 1961, era criada a Câmara Municipal de Cabinda, consolidando e ascendendo o desenvolvimento e o progresso locais.

1.1.11 A gente de Cabinda

Para Martins (1972), CABINDAS é a designação hoje dada aos habitantes desta terra de Cabinda, (abrangendo todos os clãs irmãos – Bauoio, Bakongo, Basundi, Balinge, Bavili, Baiombe, Bakoki). Mas que, no começo, por proveniência clânica, era confinada aos povos do antigo Reino de Ngoyo. Mais propriamente aos da região da atual cidade de Cabinda e arredores, sendo povos que fazem parte da grande família bantu, por suas qualidades, usos e costumes sobressaírem dentre os dos outros. Nas palavras do autor:

Cabinda é, certamente, de todos os nossos povos africanos, o que se aponta com mais frequência como exemplo de índice de maior desenvolvimento e progresso em toda a gama de valores humanos. Quem pela primeira vez entra nas terras do País – seja pelo porto de Cabinda ou de Lândana, pela fronteira da República do Zaire ou pela do Congo Brazzaville – fica otimamente bem impressionado com o que lhe a dado presenciar: casas arejadas e asseadas, mesmo as de colmo e papiros, alinhadas ao longo das estradas por entre filas de palmeiras e coqueiros que emprestam, nos dias de grande calma, a sua sombra aos habitantes; gente palradora e comunicativa entre a qual havia sempre alguém – e hoje quase todos e todas – a poder dar-nos informações pedidas num português já muito sofrível e ajuda pronta em qualquer necessidade (MARTINS, 1972, p. 1).

1.1.12 Cabinda: o ensino no período colonial

No início da colonização, os ensinamentos primários (a Língua Portuguesa como um deles) ficaram ao cargo das Missões Católicas. Nem mesmo a oficialização do ensino impediu os missionários de continuarem lecionando. As primeiras escolas, inclusive, eram das missões. Fundada em 25 de julho de 1873, a primeira Missão, em Lândana, não descurou da educação de seus alunos. Digno de nota é o fato de, seis anos depois e com 15 alunos, incorporou-se a ela um pequeno seminário onde, posteriormente, lecionavam-se Filosofia e Teologia. O primeiro sacerdote veio a ser mestiço, filho de um francês que trabalhava em Lândana (MARTINS, 1972).

Revedo estudos de Púcuta e Tomás (2012, p. 37) acerca da análise do sistema de ensino em Angola, antes e depois da independência, viu-se que, na década de 1940, o governo português fez “o famoso acordo missionário”, estipulando que a educação dos indígenas ficaria sob a responsabilidade dos missionários; o acordo, porém, não surtiu efeito porque o governo colonial jamais disponibilizou verba para tal iniciativa. O ensino era rudimentar, baseando-se apenas na aprendizagem da leitura e das quatro operações de cálculo.

Afirmam os autores que regedores como Wilson, do Ntó, Alfredo Mingas, do Caio, e outras entidades influentes, forçaram a abertura de escolas primárias nos centros das regedorias, por parte do governo colonial português, chamadas de escolas rurais. Em 1950, abrem-se, em Cabinda, as escolas de povoações como Ntó, Caio, Siadede e Malembo. Para solucionar o problema de falta de docentes, o governo cria a Escola do Magistério do Cuima, na Província do Huambo, destinada à formação de professores do ensino primário. Muitos jovens cabindenses formaram-se ali, contribuindo para o desenvolvimento do ensino em Cabinda.

Dentre esses, os autores citam Luís Gonzaga Lelo, Pedro Leonardo Pitra Melo, Miguel Maria Cabeche e Francisco António Tati, sendo os primeiros professores beneficiados da formação. Posteriormente, Matias Buiti, André António Pitra, Estevão Ngimbi, entre outros, são professores reformados até a presente data.

Púcuta e Tomás (2012) informam ainda que o ensino primário iniciava na 1ª classe e durava seis anos. Quando, em 1950, houve a remodelação do ensino, suprimiu-se a 6ª classe; em substituição, foi criada a “admissão”, classe destinada a reforçar os conhecimentos adquiridos nas classes anteriores o que permitia a preparação do aluno para o ensino do Liceu. Ao também ser suprimida a classe da admissão em 1960, o ensino primário ficou reduzido a quatro classes, precedidas de uma pré-classe, a qual se convencionou chamar de iniciação ou pré-primária, visando à adaptação da criança ao ambiente escolar. Ainda assim formava um ciclo único de ensino – o ensino primário.

Em 1962, devido à pressão dos nacionalistas, o governo português retira das missões a direção do ensino e passa a administrá-lo sozinho, estendendo a rede escolar para todos os povoados. Revisa os métodos de ensino e adota os que melhor se adaptavam ao meio. Inicialmente suprimindo a falta de professores, recruta indivíduos habilitados com a 4ª classe do ensino primário; diante da necessidade de aperfeiçoamento docente, estes monitores escolares são submetidos a seminários intensivos, com duração de quatro anos.

Púcuta e Tomás (2012) revelam que a relação pedagógica da época sustentava-se pela intimidação: nenhum aluno tinha palavra diante do professor, considerado “Todo-Poderoso”, gozava de grande respeito pelos pais e encarregados da educação, e pela comunidade. A educação tradicional baseava-se em castigos corporais sob o lema: “Se poupas a vara estragas a criança”.

Com relação à avaliação escolar, as provas realizavam-se em turmas compostas por 45 alunos no máximo, distanciados entre si, impedindo a cábula (vulgo cola, no Brasil). Os professores examinadores, estranhos aos alunos, intimidavam-nos ainda mais. Havia uma pré-seleção dos alunos: somente aqueles considerados bons eram encaminhados para o exame e os fracos, eliminados antes das provas.

A partir de 1964, o ensino do liceu ou secundário foi instituído em Cabinda, voltado aos estudantes que pretendessem ampliar seus conhecimentos acadêmicos. Dividia-se da seguinte maneira:

- 1º ciclo, constituído pelos 1º e 2º anos;
- 2º ciclo, pelos 3º, 4º e 5º anos;

- 3º ciclo, pelos 6º e 7º anos.

Concluídos os ciclos, os alunos estavam aptos a habilitar-se para o ensino universitário. Em 1972, cria-se um plano para o desenvolvimento escolar, denominado CALABUBE, que significava: Cabinda, Lândana, Buco-Zau e Belize, visando à ampliação das redes escolares nas aldeias destes quatro municípios, por meio das escolas disseminadas, designadas como Escolas de Posto de Ensino. Nelas, concluía-se a educação até 3ª classe. Nas Escolas Primárias, construídas em cidades e vilas, administrava-se o ensino até 4ª classe.

Com a independência, em 1975, a dinâmica das políticas de ensino generalizou-se por todo o país, como tratará o tópico referente ao período pós-independência.

1.2 Período pós-independência (1975-1992)

Brito (2005, p. 115), citando palavras de Agostinho Neto, referenciou:

Derrotado o colonialismo, reconhecido o nosso direito à independência que se materializa neste momento histórico, está realizado o programa mínimo do MPLA. Assim nasce a jovem Republica Popular de Angola, expressão da vontade popular e fruto do sacrifício grandioso dos combatentes da libertação nacional. Porém, a nossa luta não termina aqui. O objetivo é a independência completa do nosso país, a construção de uma sociedade justa e de um homem novo.

Segundo Brito (2005), pode-se ler nos documentos do MPLA, a preocupação com o processo educacional, sublinhada pelas reformas iniciadas em 1977 e aprovadas em 1978 e pela resolução do Comitê Central do movimento sobre a reformulação do sistema de educação e ensino na República de Angola, em 1989, destacando a grande importância da educação para os cidadãos angolanos, e considerando a necessidade de formar um novo cidadão.

Esse novo cidadão seria um indivíduo que, no processo do desenvolvimento da sociedade angolana, conseguiria mudanças na sua maneira de perceber, expressar e avaliar os fenômenos do mundo, além de obter um conjunto de disposições que lhe permitissem agir de uma maneira determinada. A formação desse cidadão, portanto, seria o requisito vital para a construção de uma nova sociedade.

No entanto, o sistema de educação da época caracterizava-se, basicamente, pelo aumento de oportunidades educativas, pela gratuidade do ensino de base (primeiro nível), e pelo aperfeiçoamento pedagógico do corpo docente. Mas mudanças na sociedade angolana

demandaram a primeira reforma educacional para atender às necessidades da nova configuração social e política do país.

1.3 A primeira reforma do sistema educacional

A primeira reforma do sistema educacional em Angola aconteceu entre 1976 e 2001, fruto de uma abrangente reestruturação política e social do país. Entre as medidas adotadas, destacam-se o rompimento com a cultura colonialista, a inclusão de políticas educacionais voltadas para a valorização da cultura local; o desenvolvimento de um sistema das ciências e das técnicas nacionais, o desenvolvimento da democracia política e da justiça social, a reforma agrária e o estabelecimento da unidade nacional africana (NGULUVE, 2006).

A reorganização do sistema educacional partia da urgência em adequar aos novos tempos um regime de ensino colonialista, classificado como ineficiente, limitado e a serviço de Portugal.

Mas os partidos políticos, ao incitarem a guerra, permitiram a destruição das poucas escolas herdadas do governo português. Isto aumentou ainda mais os problemas e as dificuldades de acesso ao ensino básico, acentuando a baixa qualidade de ensino, a não efetivação do projeto de ampliação dos espaços escolares, entre outros entraves (NGULUVE, 2006).

O plano nacional de educação que se seguiu à independência procurou estimular as famílias a participarem das atividades escolares dos filhos e da luta pela redução do analfabetismo. Através da organização de salas de aulas, não apenas nos espaços escolares, mas também nas fábricas, nos quartéis militares, em cooperativas agrícolas e nos bairros, incentivava-se a alfabetização de adultos.

Outro desafio é ao fato de que algumas línguas nativas não possuem escritas que possibilitam a alfabetização. Assim sendo, em Angola, um país plurilíngue, onde coexistem a língua portuguesa e as línguas nacionais, as pessoas comunicam-se, dentro das escolas, em língua portuguesa e, fora das escolas, também utilizam dialetos.

Conforme ressaltado pelo Diretor do Instituto de Línguas Nacionais (ILN), em uma entrevista concedida durante o IV Encontro sobre as Línguas Nacionais, foram aprovados, a título experimental, os alfabetos das línguas nacionais kikongo, kimbundu, umbundu, cokwe, oxikwanyama e mbunda e suas respectivas regras de transcrição, por meio da Resolução nº 3/78, de 23 de maio de 1987, do Conselho de Ministros.

Porém, segundo o diretor, havia dificuldades quanto à formalização do quadro de pessoal e à obtenção de financiamentos para a execução do projeto de elaboração e publicação de gramáticas, léxicos e dicionários, impedindo que a alfabetização em línguas ou dialetos africanos fosse efetivada nas escolas.

A estrutura do ensino, implantada em 1978, discriminava:

A educação pré-escolar (creche, jardim de infância); Ensino de base regular, adultos e especial (primeiro nível que partia da 1ª classe à 4ª classe, obrigatórias); o segundo nível partia da 5ª a 6ª classe – formação profissional; o terceiro nível partia da 7ª a 8ª classe – formação profissional; o ensino médio ou pré-universitário: médio normal de 9ª a 12ª classe; médio técnico 9ª a 12ª classe; pré-universitário de 9ª a 11ª classe. Ao ensino superior coube o primeiro nível: do 1º ao 3º ano - Bacharel; o segundo nível, do 4º ao 5º ano - Licenciatura. Junto do ensino normal, segundo e terceiro nível, havia a formação profissional (adultos e jovens), direcionada à aprendizagem de conhecimentos com aplicação prática ao trabalho (NGULUVE, 2006, p. 88).

Além de representar uma questão desafiadora para o país que acabava de nascer e que se pretendia edificar sob a bandeira da paz e da liberdade, a organização do sistema educacional, em 1976, envolvia igualmente a noção de uma educação fundamentada nos valores culturais da sociedade angolana.

De acordo com a Lei Constitucional, os princípios de obrigatoriedade e gratuidade estavam restringidos à frequência no primeiro nível de ensino de base. O processo de massificação lançado com o novo sistema educativo se inicia com o aumento significativo dos efetivos escolares que chegam a atingir em, 1980, 1,8 milhões de alunos, numa progressão anual de 10%.³

Esta situação atesta Nguluve (2006, p. 90), representava a busca de uma nova estratégia política de investimento educacional para evitar que as crianças permanecessem fora da escola. Porém, dada a fragilidade do sistema político, o aumento do número de alunos não obteve, do Estado, uma resposta adequada, resultando em consequências como:

- maior concentração de alunos por turmas;
- pouca capacidade, por parte da escola, para albergar os alunos e responder suas necessidades;

³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Cronograma e estratégia de implementação da Lei de Bases do Sistema da Educação (LBSE)*, (Lei nº. 13/2001). Luanda, 2004, v. 6.

- inúmeros entraves relacionados a condições materiais, estrutura física e gestão pedagógica;
- taxa de repetência altíssima e aumento de alunos desistentes antes de atingir o segundo nível (5ª e 6ª séries);
- baixo nível acadêmico dos professores, decorrente da falta de programas de formação docente, e outros fatores como a saída massiva do professorado por causa da guerra.

Tais resultados obviamente determinaram outra reforma educacional, ocorrida logo depois do diagnóstico realizado no ensino básico, em 1986. O diagnóstico apontava vários aspectos negativos e frequentes, concernentes ao fraco aproveitamento escolar dos alunos nos diferentes níveis de ensino e localidades do país, e ao despreparo dos professores que atuavam nas escolas. Registrava, ainda, a fragilidade do ensino básico como um dos fatores de estrangulamento do sistema educacional.

O sistema de educação sofria, sobremaneira, os efeitos da guerra nos seus principais dispositivos, tais como: “currículos, processo de ensino e aprendizagem, corpo docente, administração e gestão, e recursos materiais”.⁴

Outro ponto enfatizado pelo diagnóstico tratava dos objetivos que o sistema educacional programou em 1978 e que pretendia alcançar em curto prazo: eram demasiado ambiciosos. Dadas as condições em que o país se encontrava os recursos que o Estado destinava ao setor administrativo e de gestão eram insuficientes diante das demandas do ensino.

Em função do ambiente sociopolítico e econômico de Angola, o relatório do diagnóstico recomendava um estudo e análise mais apurados das anomalias que se vinham registrando no ensino em vigor, com o objetivo de estabilizar o sistema educacional e procurar refletir sobre a concepção de nova estrutura para ele. Este contingente forçou os governantes a promover uma segunda reforma educacional, comentada a seguir.

⁴ *Lei de Bases do Sistema de Educação, n.º 13, de 31 de Dezembro de 2001.*

1.4 A segunda reforma do sistema educacional (Lei nº 13/2001)

Falar sobre a reforma educacional do sistema angolano pressupõe rever as particularidades que envolveram e envolvem este sistema.

De acordo com a nova Lei de Bases do Sistema de Educação, o aparelho educacional angolano, em vigor, estrutura-se em três patamares fundamentais: Educação Pré-Escolar; Ensino Geral, subdividido em Primário e Secundário; e Ensino Superior.

Diferentemente da anterior, a nova estrutura representa um ano escolar a mais de ensino geral. E para o nível superior, antes restrito ao bacharelato e a licenciatura, passou-se a contemplar a pós-graduação, com mestrado e doutorado.

Mas, apesar de constar do cronograma, os níveis de mestrado e doutorado ainda não estão em pleno funcionamento no país, para todos os cursos. Justifica-se essa lacuna pela infraestrutura deficitária e, principalmente, pela urgência de um corpo docente dedicado à pesquisa e que tenha formação e competência necessárias para a orientação de mestrandos.

No decurso dos anos 1980 e 1990, houve uma expansão sistemática da UAN, que chegou a ter faculdades em Benguela, Cabinda, Huambo, Luanda, Lubango e Uíge. Em 1997, a realização das primeiras eleições para Reitor e Decanos das Unidades Orgânicas marcou a democratização da gestão universitária.

Em 2003, começou o curso de pós-graduação em Direito (especialização e mestrado) na Universidade Agostinho Neto, em Luanda. Vale ressaltar que se tratava da única universidade pública de Angola até 2009, além das instituições privadas como a Católica, Jean Piaget, e outras.

No entanto, já em 2008 e 2009, chegou-se à conclusão de que uma universidade com esta extensão geográfica não era funcional. Por esta razão, as faculdades existentes fora de Luanda e Bengo serviram de base para a constituição de universidades regionais autônomas em Benguela (Universidade Katyavala Bwila), Cabinda (Universidade 11 de Novembro), Huambo (Universidade José Eduardo dos Santos), Lubango (Universidade Mandume ya Ndemufayo), Malanje (Universidade Lueij A'Nkonda) e Uíge (Universidade Kimpa Vita), e a Universidade Onze de Novembro (UON), onde trabalho. A UON vem investindo na formação de seu corpo docente, nas esferas do mestrado e do doutorado, em convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Brasil, e com outras universidades do mundo.

1.5 UON: caracterização da instituição

A UON é uma instituição de Ensino Superior, criada a partir do Decreto nº 7/09, de 12 de maio de 2009, do Conselho de Ministros, que estabelece a reorganização da rede e a criação de instituições públicas de ensino superior, além do redimensionamento da Universidade Agostinho Neto.

Está sob a coordenação de um Reitor, coadjuvado por um Vice-Reitor para Área Acadêmica, um Vice-Reitor para Área Científica e um Pró-Reitor para a cooperação internacional; todos nomeados pelo Conselho de Ministros, conforme o Decreto nº 47/09, de 11 de setembro do mesmo ano.

Com sede na Província de Cabinda, é constituída pelas seguintes unidades orgânicas: I – Instituto Superior de Ciências de Educação, II – Faculdade de Direito, III – Faculdade de Economia, IV – Faculdade de Medicina e V – Instituto Superior Politécnico; na Província do Zaire: I – Escola Superior Politécnica, conhecida por Escola Superior Politécnica de M’banza Kongo, com extensão no Soyo.

Ressalta-se que, das seis unidades orgânicas aprovadas para a UON, duas delas não iniciaram suas atividades em 2009: a Escola Superior de M’banza Kongo e o Instituto Superior Politécnico, em Cabinda. A UON albergou, em 2011, oito cursos de licenciatura. Entre as unidades orgânicas, o ISCED-Cabinda é o *locus* de análise das monografias desta dissertação. Daí, a relevância em discorrer especificamente sobre o Instituto, no próximo tópico.

1.6 ISCED-Cabinda: direção e estrutura

O ISCED-Cabinda tem a direção de um Decano, coadjuvado por dois Vice-Decanos – um para Área Acadêmica e outro para a Área Científica – nomeados pelo Secretário de Estado para o Ensino Superior, através do Despacho nº 101/09 de 22 de dezembro de 2009. Constituem objetivos fundamentais da instituição, a formação de professores qualificados para ensino de base, médio e superior, no domínio da educação, bem como promover a investigação científica.

No ISCED, administram-se os seguintes cursos: Psicologia, Pedagogia, Matemática, Biologia, História, Inglês e Língua Portuguesa. O Instituto detém um universo de

44 trabalhadores não docentes, 2.097 estudantes e 93 professores. O universo discente, no curso regular, conta com 1.156 estudantes, e no período pós-laboral, 914 alunos.

O curso pós-laboral funciona no período noturno, visando ofertar oportunidades para melhorar as performances profissionais dos interessados, elevar o grau acadêmico e cultural e, conseqüentemente, contribuir para o incremento do seu estatuto social. Tem como metas: ocupar, de forma útil, o tempo livre dos trabalhadores de Cabinda; aumentar o nível acadêmico e cultural dos cidadãos e proporcionar um desempenho melhor dos recursos humanos afetos aos organismos públicos e privados existentes na província.

Do ponto de vista técnico, as aulas pós-laborais, ministradas no ISCED, abrangem:

a) o curso de matemática, ligado ao Departamento de Ciências Exatas, proporcionando ao graduado o título de professor de matemática nos níveis de ensino primário e médio; professor de física, nos níveis de ensino primário e médio; orientador de seminários de capacitação e superação de professores de matemática, nos mesmos níveis; docente universitário de cadeiras ligadas à matemática, caso revele aptidões para tal; técnico de planificação e estatística escolares; técnico de investigação de ensino de matemática; metodólogo de ensino de matemática;

b) o curso de história, ligado ao Departamento de Ciências Sociais, possibilitando ao graduado tornar-se professor de história, nos níveis acima referenciados e professor de ciências sociais;

c) de modo similar, os cursos de pedagogia, psicologia e demais.

Do ponto de vista social, as aulas laborais promovem maior grau de competência e motivação dos trabalhadores, em virtude de um estatuto social mais elevado.

1.6.1 ISCED – Situação geográfica e estrutura física

Situado no bairro Cabassango, na periferia da cidade, o ISCED funciona em instalações emprestadas, propriedade do Instituto Médio de Economia – Cabinda. Compõe-se de 2 pavilhões, assim distribuídos: 11 salas de aulas, 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 secretaria geral, Departamento de Recursos Humanos, Departamento de Administração, Gestão do Orçamento e Patrimônio, 1 sala para professores, 1 sala abrigando outros 3 departamentos, Coordenação do curso pós-laboral, Departamento de Assuntos Acadêmicos, 3

salas para o gabinete do Decano e dos Vice-Decanos, 1 sala para reprografia, 1 pavilhão para quartos de banho e 1 contentor para arquivos.

1.7 Importância da monografia na formação do graduando

A monografia é um ensaio que permite ao graduando iniciar o trabalho científico, considerando as prerrogativas do ensino superior: o ensino, a investigação e a publicação. Neste âmbito, ao serem por nós interpelados, alguns alunos do ISCED manifestaram opinião própria sobre a importância da monografia. Decidiu-se transcrever, a título de exemplo, apenas um dos depoimentos, respeitando o anonimato exigido para este fim:

A monografia é, no nosso ponto de vista, um elemento essencial e imprescindível na vida académica do estudante. Seus efeitos práticos conduzem a uma nova visão que se tem sobre um determinado assunto. Mais do que isso, é um grande contributo à produção científica que se quer cada vez mais. A elaboração da monografia é um exercício considerado por muitos como desnecessário na prática educativa, mas achamos estarem completamente enganadas as pessoas que assim pensam. Apesar de reproduzir em nós um dispendioso consumo de energia, ser um pesado fardo e até certo ponto proporcionar um grande desgaste emocional, pouco se pensa, se discute ou se escreve sobre os benefícios que podem ser acarretados com esta produção científica.

Dentro desta linha de pensamento, comungamos com a iniciativa tomada pela reitoria da UON quando destaca a notoriedade da monografia como produção científica dos formandos e estabelece a obrigatoriedade de elaboração das mesmas nos cursos de licenciatura de todas as unidades orgânicas.

Mais do que um trabalho científico de relevo para formação dos alunos no ISCED, as monografias configuram-se em objetos de estudo. No caso desta dissertação, o estudo atinente ao fenómeno do fracasso escolar e, em carácter específico, às dificuldades de aprendizagem nas escolas de Cabinda. Depois de seleccionadas e categorizadas 41 monografias defendidas entre 2006 e 2011, no ISCED, nove obras foram analisadas em profundidade.

Da análise e reflexão, resultou a classificação/categorização dos fatores que determinam o fracasso escolar: fatores psíquicos; meramente técnicos; institucionais; fundamentalmente políticos; e de ordem socioeconómica dos alunos. Outros dialogam e

avançam em relação à pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes.

As pesquisas e autores mencionados traduziram esforços e empreendimentos na tentativa de compreender a origem das dificuldades de aprendizagem, não apenas em Angola/Cabinda, mas também no Brasil, revelando que a temática sempre suscitou interesse nos estudiosos da área da Educação. Debruçar-se sobre as dificuldades de aprendizagem significa buscar soluções para sociedades que excluem as diferenças e os diferentes.

CAPÍTULO 2

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO: UMA REVISÃO DA LITERATURA

O referencial teórico-metodológico adotado nesta pesquisa foi construído a partir do acesso a diferentes publicações científicas: livros, dissertações e teses de licenciatura e de doutoramento, além de periódicos encontrados em sites e das disciplinas que integram nossos estudos, principalmente aquelas referentes às ciências pedagógicas, psicológicas, sociológicas e linguísticas.

A perspectiva teórico-metodológica fundamenta-se na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1934, 1996), e nas produções concernentes a vastos estudos, desenvolvidos principalmente por Patto (2004), Gomes (1995, 2001, 2005), Cordié (1996), Soares (1997), Griffó (1996), Fonseca (1995), Almeida (2011), Dos Santos (2012) e Sánchez (2004). Esses estudos constituirão as bases do diálogo que estabeleceremos com as monografias produzidas pelos estudantes do ISCED-Cabinda.

Sabe-se que o histórico das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar é longo – no Brasil e em Angola. Apesar dos avanços conquistados, autores como Kalmus (2010), na sua tese de doutorado intitulada *Ilusão, resignação e resistência*, infere que a atual política educacional, em consonância com interesses advindos do modelo político e econômico vigente no Brasil, assiste a passagem dos alunos pelos sucessivos graus escolares sem garantir uma formação sólida.

Isto resulta em uma nova forma de fracasso escolar, um fracasso relativo, sutil, onde uma parcela dos estudantes oriundos de categorias sociais até então prematuramente excluídas da educação formal pode atingir graus mais elevados de escolarização.

Outro levantamento feito em por Patto (2004), abordou *O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar: um estudo introdutório*, e partiu de uma perspectiva histórica, permitindo a percepção de continuidade e descontinuidade teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção de saber sobre o tema em questão.

Soares (1993) e o grupo de pesquisadores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), preocupados com a situação da educação no Brasil, levam também adiante um estudo de proeminência: *Dificuldades de aprendizagem (1970-1990): análise qualitativa da produção acadêmica e científica*. Este trabalho resultou em uma das publicações do projeto integrado de pesquisa do Ceale em *Alfabetização no Brasil, 1950-1990: análise*

integrativa de estudos empíricos e teóricos, cujo cerne destaca que as dificuldades de aprendizagem permeiam todas as décadas abrangidas pela pesquisa, tendo sofrido, sobretudo a partir dos anos 70, uma mudança em sua forma de tratamento, evidenciada nas relações detectadas entre elas e os diferentes referenciais teóricos.

Por sua vez, Griffo (1996) reflete sobre o tema *Dificuldades de aprendizagem: perspectiva do aprendiz*, defendendo que a problemática tornou-se presente, no Brasil, principalmente a partir da década de 70, cujos entraves relacionavam-se com a aquisição da linguagem escrita. A autora reforça que questões de natureza linguística explicam o fracasso de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Pois é justamente neste sentido que Soares (1986) chama a atenção dos pesquisadores e educadores para o papel da língua e da linguagem e para o desempenho daqueles que, na escola, têm fracassado.

Griffo (1996) avança em sua investigação, ao detectar que, nas últimas décadas, o fracasso escolar no processo de alfabetização brasileiro não engloba alunos de todas as classes sociais; quase sempre, a falta de êxito relaciona-se diretamente com as crianças pertencentes às camadas desfavorecidas da população.

A origem sociocultural e econômica dos alunos que fracassam é, via de regra, foco central das análises sobre os problemas escolares e, por conseguinte, fator referendado em novas análises, como os conteúdos das monografias selecionadas no ISCED.

Em tempo, cabe referenciar a obra de Cordié (1996, p. 11), *Os atrasados não existem – psicanálise de crianças com fracasso escolar*, determinando o problema como a patologia do século XX. A autora introduz seu discurso, afirmando que, assim como a evolução da medicina modificou a sintomatologia das neuroses, a transformação rápida do mundo do trabalho tornou as sociedades industrializadas cada vez mais tecnicizadas, e fez nascer uma nova patologia: o fracasso escolar. Para ela, o malogro escolar é uma tese complexa, cujas múltiplas causas estão ligadas à própria estrutura do sujeito, ou dependem dos acontecimentos. O fato de as causas imbricarem-se dificulta a compreensão do fenômeno. O resultado disso é que cada sujeito projeta seus fantasmas e inventa remédios para o novo flagelo social: “É culpa... do governo, da sociedade, da Educação Nacional, dos pais...”, “é preciso apenas... rever a pedagogia, aumentar as verbas”, etc.

A mesma carga de culpa e de atribuição de responsabilidades faz-se presente nas considerações apresentadas pelos autores das monografias do ISCED-Cabinda, ao se referirem à opinião que os próprios alunos tinham de si e das contingências que os cercavam: discursos dos fracassados.

Acreditamos, todavia, que as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar não são patentes apenas de sociedades desprovidas de condições socioeconômicas favoráveis, estendendo-se também aos ambientes privilegiados, onde convivem pessoas de culturas diversificadas, como é o caso da França, retratada nos estudos de Lahire (1997).

Outra justificativa empregada para explicar as dificuldades de aprendizagem é a suposta indiferença dos pais em relação à escolaridade de seus filhos.

No texto *A história não contada dos distúrbios de aprendizagem*, de Collares e Moysés (1992, p. 31), a primeira expressão apreendida foi sobre a etimologia do termo “distúrbios de aprendizagem”. A expressão, composta pelo radical *turbare* e pelo prefixo *dis*, possui intrinsecamente valor negativo, segundo as autoras. O radical *turbare* significa “alteração violenta na ordem natural” e pode ser identificado igualmente nas palavras turvo, turbilhão, perturbar, conturbar etc., e o prefixo *dis* significa “alteração com sentido anormal, patológico”. Assim, definem a expressão como sendo anormalidade patológica por alteração violenta na ordem natural da aprendizagem, ou seja, localizada em quem aprende.

Além dessas pesquisas, encontramos várias obras sobre o assunto: *Contextos de produção de sucesso – fracasso escolar: interações nas salas de aula*, de Gomes (2005); *Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de “maus” e de “bons” alunos e suas representações*, Gomes (1995), e outro trabalho organizado por Gomes e Sena (2001) que versa sobre dificuldades de aprendizagem na alfabetização.

Desde o século passado, as discussões no campo das dificuldades de aprendizagem vêm aumentando significativamente, fato confirmado na obra de Fonseca (1995). A introdução de seu livro reforça a necessidade de se discutir as dificuldades de aprendizagem considerando-as como um campo interdisciplinar e científico-pedagógico.

Retornando os apontamentos de Gomes (1995), o final dos anos 70 do século XX foi marcado por pesquisas acadêmicas em decorrência de uma mudança ocorrida no período, quando um número grande de crianças das camadas populares estava egresso da escola, suscitando perguntas como: Quem são os alunos? Como eles aprendem?

Para Vygotski (1989), por exemplo, o auxílio prestado à criança em suas atividades de aprendizagem é válido, pois aquilo que a criança faz hoje com a ajuda de um adulto ou de outra criança maior, amanhã estará realizando sozinha. Enfatiza, desta maneira, o valor da interação e das relações sociais no processo de aprendizagem.

Todos os conteúdos lidos abrangeram as intrínsecas relações entre as culturas escolares e as culturas dos estudantes.⁵

2.1 Algumas concepções do fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem

Diversas são as explicações para as dificuldades de aprendizagem que geram fracassos escolares de muitas crianças no mundo todo. E originam-se da medicina, psicologia, psicanálise, linguística, sociologia e pedagogia. Inicialmente, é preciso clarear um ponto: segundo Collares e Moysés (1992), os distúrbios de aprendizagem são uma construção do pensamento médico, pois surgem como entidades nosológicas e persistem assim, até hoje, como doenças neurológicas.

As autoras completam: há que se recuperar a história real do indivíduo, elegendo como fio condutor o resgate da historicidade desses distúrbios. Tomou-se como modelo de entendimento a dislexia, sem dúvida o distúrbio de aprendizagem mais disseminado, referindo-se à alteração patológica na aquisição/domínio da linguagem escrita. Para elas, faz-se imperioso determinar a dislexia sobre a qual se fala, pois o distúrbio pode haver-se assentado em uma alfabetização mal feita e não necessariamente em causas neurológicas.

Ao encararmos a problemática das dificuldades de aprendizagem, não podemos analisá-las sem a noção de que a escola, como instituição, é essencialmente reveladora dos problemas da criança – e não dos seus atributos e competência.

Compreender as funções desviantes das crianças com aprendizagem deficitária depende de um fundamento teórico coerente e orientador de investigações sistemáticas, para integrar pedagogicamente os dados obtidos de uma forma mais contundente.

Fonseca (1995) ressalta que se tem trabalhado as dificuldades de aprendizagem com base: em metodologias reeducativas (Fernald, Orton e Gillinghan, etc.); em processos de informação (Kirk, Chalfant, Scheffelin, etc.); em processos escolares (Larsen, Bateman, Ademan); em metodologias sofisticadas (McCarthy, Becker e Engelman, Gentry e Harin); em processos neuropsicológicos (Geschwind, Fried, Bakker, Masland, etc.), cujos dados empíricos alicerçam teorias de validade reeducativa questionável.

⁵ Na obra de Sánchez (2004) e de Freitas (2001), pode-se apreciar a intervenção dos autores ao afirmarem que as contribuições educacionais que implementam o uso de melhores estratégias - os enfoques da autodeterminação; da aprendizagem autorregulada; da potencialidade do planejamento como na escrita; na imprensa – aproximam as dificuldades de aprendizagem dos conhecimentos mais atuais procedentes da psicologia científica e, basicamente, da psicologia cognitiva e do ensino. Representam formas de intervenção que podemos catalogar de psicopedagógicas.

Ao fazer a análise contextual da política de educação, o autor afirma não ser acidental a exclusão sutil das crianças e jovens com problemas de aprendizagem. As dificuldades constituem um dos maiores desafios educacionais e clínicos e, simultaneamente, um tópico estimável da investigação científica.

Ainda de acordo com Fonseca (1987), *dificuldade de aprendizagem* é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por significativas deficiências quanto à aquisição e à utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens são consideradas inatas, presumindo-se sua causa uma disfunção do sistema nervoso central, podendo ocorrer durante toda a vida do indivíduo.

Tal definição deixa claro que as desordens são tratadas como doenças, como distúrbios dos aprendizes – visão da qual discordamos, visto que inúmeros problemas anteriormente mencionados estabeleceram-se nas e pelas relações pedagógicas, e nas interações sociais nas salas de aulas (GOMES, 2005).

Continuando a discussão, Griffó (2001) afirma que, embora cada teoria sobre o fracasso escolar contenha suas especificidades, é possível extrair do conjunto algumas concepções que, em maior ou menor escala, estão presentes em todas elas: aspectos organicista e instrumental, transtornos afetivos da personalidade e handicap sociocultural (FIJALKOW, 1989). Para a concepção organicista, a origem das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita estava no cérebro. Surge, então, a rotulação de “disléxicos”, cuja origem seria neurológica e hereditária (GOMES, 1995, p. 34).

A concepção instrumental, no entanto, desloca a responsabilidade do nível físico (hereditário ou neurológico) para o campo psicológico: a inteligência do aprendiz estará, sob este prisma, comprometida. Contudo, a concepção dos transtornos afetivos da personalidade aponta como fatores determinantes da não aprendizagem as perturbações afetivas e características da personalidade, indicando que tais sintomas podem afetar o campo cognitivo do aprendiz.

Explicações decorrentes das teorias do handicap sociocultural atribuem à criança que fracassa na escola, deficiências, carências ou diferenças que vão desde comparações e valorações de seus hábitos quotidianos até a sua incompetência linguística, originária de sua condição sociocultural (GRIFFO, 2001). De acordo com a autora, é interessante ressaltar o preconceito linguístico presente nas práticas escolares como o grande fator de discriminação das crianças oriundas das camadas desfavorecidas da sociedade. O uso da língua na escola de

fato evidencia, majoritariamente, as diferenças entre grupos sociais, gerando discriminação e fracasso. Desta forma, as variações linguísticas, além de discriminatórias, consolidam-se como instrumento de uso de autoridade e poder dentro das escolas. No entanto, a discriminação linguística não aparece de forma clara nas abordagens sobre as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. A ausência de discussão sobre os conceitos de alfabetização, língua e linguagem apresenta-se como um desvio da questão central: o preconceito para com os alunos das classes desfavorecidas (SOARES, 1985).

Gomes (2005), ao fazer um levantamento sobre o chamado fracasso escolar, também buscou incorporar os aspectos que mais lhe preocupavam. Para ela, as tentativas de compreensão do fracasso escolar, a partir da última década de 80, não se restringiram à qualidade do ensino; houve a inclusão do debate sobre a diversidade cultural dos alunos, considerando questões de gênero, etnia e classe social, conforme discutem Terigi e Baquero (1997). A partir desse pensamento, demandou-se a mudança do foco do debate do fracasso escolar para os processos de exclusão de alunos das camadas populares.

A discussão do binário *sucesso x fracasso escolar* não é nova, mas remonta a antigas e conhecidas práticas e concepções (psicológicas, sociológicas, antropológicas e biológicas) de ensino-aprendizagem, muitas vezes nada explícitas dentro da sala de aula. Alguns estudos ora enfatizam os aspectos individuais, ora concentram-se nos vetores sociais do fenômeno *sucesso x fracasso escolar*.

Patto (1990, *apud* GOMES, 1995), avigora que a psicologia diferencial utilizou vários conceitos da antropologia cultural para explicar o pouco rendimento de crianças negras, e de camadas populares, na aprendizagem da leitura e da escrita e nos testes que aplicavam para medir sua capacidade psíquica. Por aquele viés, o fracasso escolar era entendido como a soma das taxas de retenção e de evasão escolares. Em consonância com a estudiosa, não se pode deixar de enfrentar que o fracasso escolar constitua um problema político e ideológico, mas também uma questão pedagógica.

Nesse sentido, Gomes (1995) esclarece que, para Vigotski (1996), o processo de ensino-aprendizagem pode estimular processos internos de desenvolvimento, pois o conteúdo escolar aprendido e apreendido funcionaria como instrumento de atividade mental e cultural, tanto para a interação entre sujeitos quanto para benefício próprio do indivíduo.

Quando o sujeito internaliza os conhecimentos escolares, ele produz um entendimento singular qualitativamente diferente daquele que foi aprendido por outros sujeitos. Então, pode-se perceber a riqueza das interações sociais na sala de aula, muitas vezes

não valorizadas pelos professores, causando certo estrangulamento no ensino e na aprendizagem. Para nós, trata-se de priorizar condições para alunos e professores, em um processo interativo, construir novos conhecimentos que realimentem esse processo.

A partir do estudo do cotidiano da escola, vários autores têm assinalado possibilidades concretas de transformação das práticas escolares, como forma de enfrentar o fracasso dos aprendizes (COLARES; MOYSES, 1996, *apud* PATTO, 1997). Para as autoras, a superação do fracasso escolar depende de uma mudança de olhar: ao invés de justificá-lo pelas carências da criança (pois esta desconhece as habilidades que tem e sua condição de carência global), deve-se assumi-lo como mais um desrespeito a um direito fundamental do ser humano: o direito de aprender, o direito ao ensino, o direito de acesso aos bens culturais.

Prosseguem dizendo que a percepção do baixo rendimento escolar é dificultada por justificativas atinentes ao desempenho do sistema educacional, deslocando a discussão de um problema coletivo, social, para o plano individual, de falhas da criança.

Diante do exposto, pensamos que as dificuldades das crianças devem ser estudadas por equipes de trabalho, capacitadas para analisar não apenas os entraves que observam, mas, sobretudo, o porquê (as causas), o que faz com que a criança não aprenda (os processos), e como surgem os problemas. Uma reflexão responsável e com profundidade, apta a revelar fatores e variáveis encobertos aos olhos de outros pesquisadores e educadores.

Consideramos pertinentes as monografias do ISCED-Cabinda e a sociedade muita espera desses resultados.

2.2 Procedimentos de análise

Portanto, desenvolvemos uma abordagem analítica com base nas contribuições de Vygotski (1983; 1995) e Bakhtin (1992; 2003).

Devido à sua finalidade e característica, esta dissertação circunscreve-se no campo das pesquisas qualitativas e da busca pela compreensão dos significados e sentidos das dificuldades de aprendizagem para os autores das monografias do ISCED, com base em autores acima referenciado.

No levantamento das monografias selecionadas, encontramos repetições, em seus títulos, dos seguintes termos: dificuldades de aprendizagem, insucesso escolar, baixo rendimento escolar e mau aproveitamento escolar.

Sabe-se que a monografia é um gênero de discurso acadêmico (BAKHTIN, 2003) repleto de sentidos e significados. Para Vigotski (1993), o significado é componente essencial da palavra, sendo ao mesmo tempo um ato de pensamento e da fala, na medida em que o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização.

Vigotski distingue dois componentes do significado da palavra: o significado propriamente dito e o sentido.

Para esta dissertação, o sentido e o significado são ambos os elementos essenciais: é no significado das palavras escritas nas monografias que se encontra nossa unidade de análise. Ao entendermos o sentido das dificuldades de aprendizagem para seus autores, observaremos tanto os discursos por eles desenvolvidos quanto as concepções que permeavam os cursos de Pedagogia e Psicologia do ISCED-Cabinda.

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas, formado durante o processo de desenvolvimento da palavra, consistindo em um núcleo relativamente estável de compreensão da mesma, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. Ao passo que o sentido refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas de cada um. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais dos seus usuários (VIGOTSKI, 1993).

A análise do discurso, indubitavelmente, foi imprescindível para entendermos o emprego de cada enunciado nos textos das monografias do ISCED/UON.

Bakhtin (2003) define gênero do discurso como sendo um tipo de enunciado que é individual para cada campo de utilização da língua. Nesta conformidade, a análise das monografias não foi uma tarefa fácil, uma vez que cada texto portava aspectos da individualidade de cada autor.

Todo estudo de material linguístico concreto opera, inevitavelmente, com enunciados concretos (escritos e orais), relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação, tais como anais, tratados, textos de leis, documentos em geral, diversos gêneros literários, científicos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano etc. Quanto mais entendimento absorve-se do enunciado, melhor será a compreensão do discurso.

Ao desejo de entender como os enunciados foram produzidos nas monografias analisadas sobrepôs-se a leitura Bakhtin (2003, p. 268), por meio do pronunciamento: “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. O universo de nossa inferência no ISCED,

no período de 2006 a 2011, redundava, para o curso de Pedagogia, em 149 graduados, 85 trabalhos realizados em dupla, 24, individualmente, e 24 trabalhos elegidos, em um primeiro momento, tendo em vista nosso objeto de pesquisa. No curso de Psicologia, registravam-se 247 graduados, com 140 trabalhos, dos quais 17, escolhidos preliminarmente. Dos 41 trabalhos selecionados pela temática do fracasso escolar, optou-se por distinguir 9 monografias que trazem explicitamente em seus títulos o tema das dificuldades de aprendizagem.

CAPÍTULO 3

MONOGRAFIA: REQUISITO FUNDAMENTAL PARA CONCLUSÃO DE CURSO NA UON

Vem-se constatando cada vez mais o crescimento do número de faculdades em Angola que exigem como requisito para a conclusão de curso, a elaboração de uma monografia. Esta exigência não só acontece, como fora dito anteriormente, nos cursos do ISCED/UON.

Segundo Umberto Eco (2012), um trabalho monográfico deve ultrapassar as concepções do senso comum, não apenas identificar um tema de pesquisa, mas buscar um método de estudo adequado a ele, realizar uma boa revisão da literatura, apresentar perguntas que possam ser respondidas e gerar outras indagações que suscitem novas pesquisas.

Para o linguista e semiólogo italiano, sendo a monografia a abordagem de apenas um tema, opõe-se a ela os conceitos de “manual”, “enciclopédia”. Sendo assim, elaborar uma tese monográfica pressupõe: identificar um problema preciso; recolher documentação sobre ele; por em ordem os documentos recolhidos; reexaminar o tema, em primeira mão, à luz da documentação recolhida; dar forma orgânica a todas as reflexões precedentes; empenhar-se para que o leitor compreenda o que se quis dizer e possa, se for o caso, recorrer à mesma documentação a fim de retomar o tema por conta própria (ECO, 2012).

Produzir uma tese monográfica significa, pois, aprender a ordenar as próprias ideias e dados coletados; trata-se de uma experiência de trabalho metódico visando à produção de um conteúdo que seja de interesse coletivo.

Eco (2012) apresenta-nos quatro regras determinantes para a escolha de um tema:

1. que o tema responda aos interesses do candidato;
2. que as fontes de consulta sejam acessíveis, isto é, estejam ao alcance material do candidato;
3. que as fontes de consulta sejam manejáveis, ou seja, que estejam ao alcance cultural do candidato;
4. que o quadro metodológico da pesquisa esteja ao alcance da experiência do candidato.

Para ele, uma monografia acadêmica constitui um trabalho com finalidades “científicas”, no sentido lato do termo. Ou seja, a exposição de um problema qualquer, com

relevância para o estudo ou aplicação prática na vida cotidiana (ou até para especulação “filosófica” ou deleite literário), com algumas regras indispensáveis ligadas ao formato e à elaboração desse tipo de trabalho (ECO, 2012, p. 1).

Ainda segundo o autor, o trabalho monográfico tem de contemplar a descrição mais acurada possível do problema (objeto de estudo): clara e completa. E deve pautar-se pela conhecida fórmula IMAC (Introdução, Metodologia, Apresentação (ou Análise) do Problema, Conclusões). A rigor, a monografia conterà também uma bibliografia. A metodologia, por seu turno, corresponde à forma como o autor organiza os dados, materiais primários, elementos empíricos e suas leituras, apresentando-os, em seguida, por meio de uma discussão fundamentada, análise crítica e levantamento de outros problemas eventualmente detectados em sua pesquisa.

De acordo com os pressupostos de Eco, para as monografias dos cursos de Pedagogia e Psicologia do ISCED/UON – Trabalhos de Fim de Curso (TFC), julgou-se necessário analisar a escolha dos temas, regras e condições de elaboração, metodologias, tempo de produção dos trabalhos, resultados e conclusões.

Consideraram-se TFC todos aqueles estudos efetuados com vista à obtenção de um título de Bacharel e de Licenciado em qualquer unidade orgânica da UON, tendo em vista os seguintes critérios:

- os TFC são individuais, salvo especificidades de cada curso e/ou dos regimes específicos de cada unidade orgânica;
- os TFC têm caráter obrigatório para a obtenção de título de Licenciatura na UON; para o Bacharelato, exige-se um relatório final.

O objetivo principal dos TFC é a realização de um exercício científico-acadêmico, mediante o qual os estudantes desenvolvem qualidades para a investigação científica e aprofundam um tema integrante de uma área do saber, no âmbito do curso em que se encontra inscrito.

Os TFC culminam com a apresentação, em sessão pública, perante um jurado nomeado *ex professo*,⁶ de um relatório ou monografia, considerando as especificidades de cada curso.

Os TFC devem ser digitalizados, respeitando o modelo estrutural: epígrafe, dedicatória, agradecimentos, listas utilizadas (tabelas, quadros, gráficos, figuras,

⁶ Expressão latina que significa *para o efeito*. UON – Cabinda. *Regulamento dos Trabalhos de Fim de Curso e dos Estágios Curriculares*.

abreviaturas), índice ou sumário, resumo e sua respectiva tradução em língua estrangeira, introdução, desenvolvimento (compilação dos capítulos), conclusão, recomendações e/ou sugestões, bibliografia, apêndices e anexos.

3.1 Contextualizando as monografias dos finalistas do ISCED-Cabinda

Este mapeamento tem como base os temas apresentados pelos autores das monografias em questão, as teses científicas elencadas, as metodologias usadas e seus principais resultados (ANEXO A-E).

Apesar da diversificação dos temas das 41 monografias defendidas, todos incidem sobre o fracasso de crianças e suas dificuldades de aprendizagem nas várias escolas de Cabinda. Este feito, cumpre lembrar, moveu-nos no sentido de aprofundar a temática, inclusive para que, posteriormente, estudos do gênero prosperem. Neste capítulo, será apresentada uma discussão panorâmica dos temas, metodologias e resultados alcançados pelos 41 autores, examinando a análise de discurso do gênero “monografia”, procurando desvelar os significados e sentidos das dificuldades de aprendizagem para os referidos autores.

Concorrerá para nossa análise inicial o contexto de produção das monografias, considerando-as como um gênero de discurso escrito (BAKHTIN, 1992). Ao se buscar a compreensão do contexto de produção das monografias, é preciso conhecer a coerência que os autores imprimem e o que querem transmitir com os seus estudos. Assim, será possível proceder à análise de um discurso de fato substancial, sabendo-se que o tema, na visão bakhtiniana, compõe a tríade da constituição de um gênero discursivo, ao lado da composição e estilo.

Bakhtin (1992, citado por WACHOWICZ, 2010, p. 36), adverte que se imprime ao gênero uma relativa estabilidade a partir da relação socialmente previsível entre aqueles três elementos, pois, ao conceber um tema, este deve sempre ter um formato relativamente cristalizado. Neste contexto, examinando o pensamento do autor, deve-se:

Inferir que o elemento “tema”, quando refere-se apenas ao conteúdo temático ou informacional do texto, é no mínimo redutor; seria igualmente um voto contra a profundidade reflexiva da obra Bakhtiniana. Logo, a saída é entender a noção de tema para o conjunto de elementos externos do texto, incluídos o conteúdo temático, de que o falante se apropria para construir significação numa ação comunicativa. Numa visão mais abrangente do que o nome sugere, tema é o conjunto de informações trazidas pelos interlocutores em determinadas situações com vistas à construção textual. Logo, o tema

está diretamente associado às possíveis condições que definem usos específicos de gêneros. Ou seja, a escolha de um gênero vem ancorada em parâmetros como finalidade, interlocutores, situação e conteúdo.

Sob a perspectiva bakhtiniana, nossa análise privilegiará não somente o conteúdo temático, mas também os significados e sentidos das dificuldades de aprendizagem para aqueles autores, e as relações de poder expressas através do baixo rendimento escolar. Abarcará ainda o contexto de produção das pesquisas, relacionando-o: à conjunção social de Cabinda, às categorias socioeconômicas dos alunos pesquisados, às condições de funcionamento das escolas, à formação dos professores, e às políticas educacionais.

No decorrer da análise, estabelecer-se-á um diálogo com as monografias em questão, amparados no conceito de Bakhtin (1992, p. 123):

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas de verdade, que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentando e criticando no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influências sobre os trabalhos posteriores, etc.).

3.2 Síntese das 41 monografias: temas, metodologias e principais resultados

Para iniciar nossas análises vamos apresentar os diagramas do transcurso das monografias por curso e ano.

3.2.1 Diagrama do transcurso das monografias por curso e ano – Pedagogia⁷

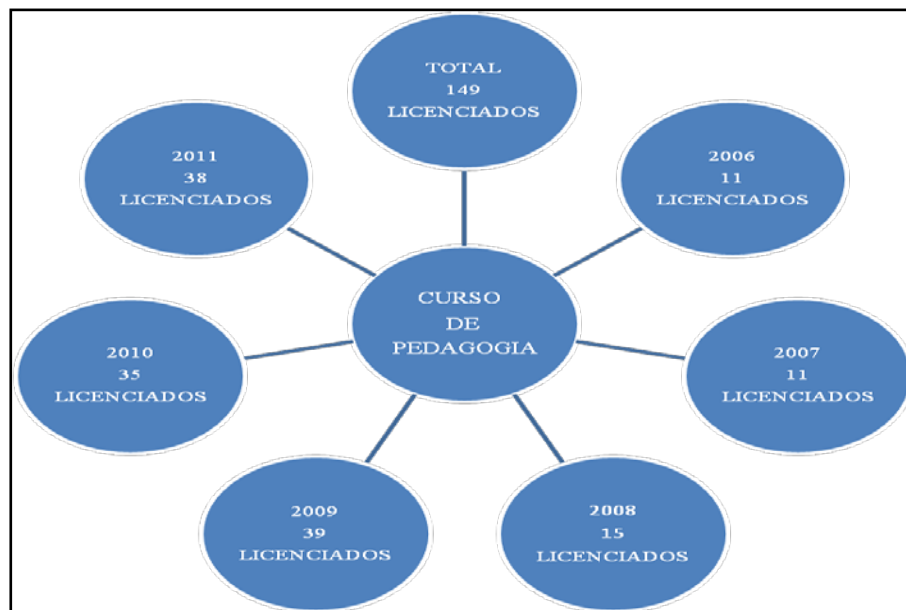


FIGURA 1 – Diagrama do transcurso das monografias por curso e ano – Pedagogia
Fonte: Diagrama produzido pela autora desta dissertação.

3.2.2 Diagrama do transcurso das monografias por curso e ano – Psicologia⁸

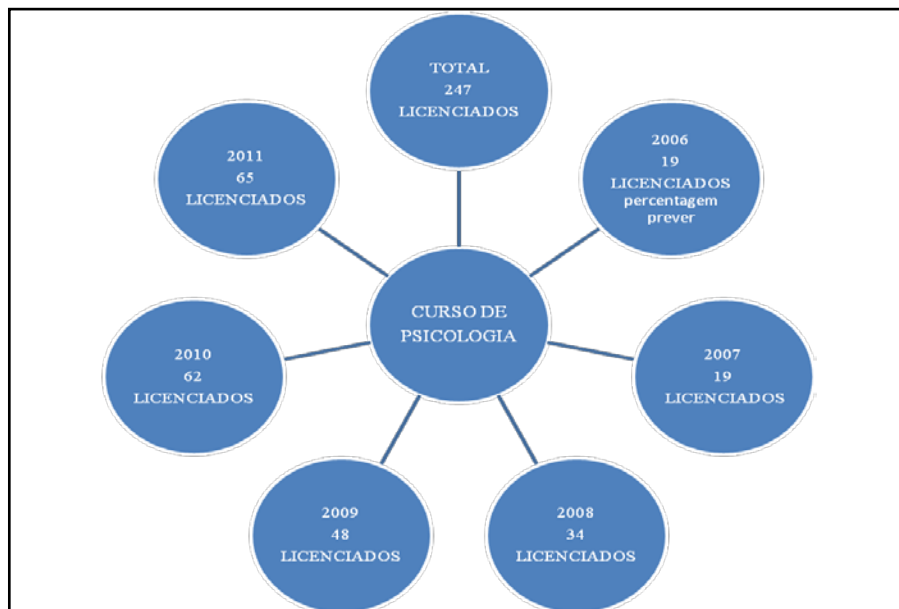


FIGURA 2 – Diagrama do transcurso das monografias por curso e ano – Psicologia
Fonte: Diagrama produzido pela autora desta dissertação.

⁸ Licenciados em Pedagogia, entre 2006 e 2011.

Fonte: Departamento de Investigação Científica e Publicações – Alexandre Pambo. Assegurado pela Seção de Estudos, Planeamento e Estatísticas/ISCED-Cabinda/UON.

A partir dos diagramas apresentados acima, é legítimo reconhecer que pouco se tem pesquisado sobre dificuldades de aprendizagem: o número de estudantes de Pedagogia licenciados entre 2006 e 2011 foi 149 finalistas e desses somente 4 pesquisaram sobre dificuldades de aprendizagem, especificamente. De igual modo, no curso de Psicologia, do montante de 247 licenciados somente 5 se interessaram pela matéria, totalizando 9 monografias.

Acreditamos ser urgente a necessidade de dar continuidade a este tipo de estudo, além de rever os conteúdos consolidados no que concerne à quantidade e natureza dos temas examinados, aos métodos de pesquisa e aos resultados aferidos, visando trazer à luz a realidade do binômio ensino-aprendizagem.

Retomando os estudos dos ISCED, a tabela abaixo contém um resumo dos temas abordados pelos autores das 41 monografias selecionadas:

QUADRO 1
Distribuição das monografias por temas – Psicologia e Pedagogia

Título	Curso		TOTAL
	Pedagogia	Psicologia	
Dificuldades de aprendizagem	4	5	9
Baixo rendimento escolar	9	7	16
Insucesso escolar	5	3	8
Fatores que influenciam no rendimento e aproveitamento escolar dos alunos	4	0	4
Influência do acompanhamento dos pais	0	1	1
Efeitos de superlotação das salas de aulas	1	0	1
Causas que impedem a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência auditiva	0	1	1
Relação escola/família	1	0	1
TOTAL			41

Fonte: Monografias dos finalistas.⁹

Como se pode observar, classificaram-se 9 nove temas monográficos com o título dificuldades de aprendizagem, sendo 5 oriundos do curso de Psicologia e 4, do curso de Pedagogia.

⁹ Distribuição por tema, escola e ano de pesquisa (ANEXO A-E).

Os fatores que estão na base do baixo rendimento escolar aparecem em 16 temas pesquisados: 9 provenientes do curso de Pedagogia e 7, do curso de Psicologia.

As 8 monografias cujos títulos tratam das causas do insucesso escolar somam-se 5 para o curso de Pedagogia e 3 para o curso de Psicologia.

Foram 6 trabalhos do curso de Pedagogia, cujas discussões contemplaram: os fatores que influenciam no rendimento e aproveitamento escolar dos alunos, em 4 estudos; os efeitos de superlotação das salas de aulas no desempenho dos professores e no rendimento dos alunos e a relação escola/família – temas abordados em 1 trabalho, cada um. Além de 1 estudo acerca da influência do acompanhamento dos pais na vida acadêmica dos filhos e 1 monografia versando sobre as causas que impedem a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência auditiva, os dois últimos, oriundos do curso Psicologia.

O tema relação escola/família merece, em nossa opinião, atenção especial por tratar-se de objeto que suscita muita discussão nas escolas de Cabinda. É importante que as famílias mantenham uma relação com a escola dos seus filhos para garantir um bom acompanhamento e detectar os fatores que influenciam o fracasso escolar dos mesmos. A escola não existe sem alunos, quer venham da classe baixa, média, média-alta ou abastada.

As medidas assinaladas por António (2011, p. 55) atestam os vetores fundamentais para a melhoria do rendimento escolar:

A promoção da comunicação entre a escola e a família; o envolvimento dos pais em atividades de aprendizagem em casa; o envolvimento dos pais na tomada de decisões; o envolvimento da comunidade; e por fim a reeducação dos pais para conhecerem a importância da sua participação nos deveres escolares dos filhos.

As monografias do ISCED-Cabinda são valorosas referências, e avalizam o pensamento de Lahire (1997, p. 334) sobre “o mito da omissão parental e as relações família-escola”, ao sublinharem a profunda injustiça interpretativa que se comete quando se evoca uma “omissão” ou uma “negligência” dos pais de crianças dos meios populares na França.

Trazendo esta reflexão para Cabinda, fazem coro os discursos dos professores sobre “omissão” dos pais devido à ausência física no espaço escolar. Alguns professores parecem admitir que esta ausência explica o baixo rendimento dos alunos. Embora discordemos, assim como Lahire (1997), porque o fato de as famílias estarem distantes das escolas não pode ser reduzido à omissão ou negligência, tendo em vista múltiplas razões para não frequentarem aquele ambiente. Uma das justificativas está justamente relacionada com o

insucesso de seus filhos; os familiares já sabem o que as escolas vão dizer sobre as crianças e adolescentes.

Lahire (1997) prossegue alertando que as relações pais/professores seguem a lógica das sociabilidades sociais corriqueiras: os pais das classes médias e altas são os que mais se encontram com os professores informalmente, mas os contatos dizem menos respeito ao acompanhamento da escolaridade do que a uma sociabilidade fundamentada em posições e disposições sociais comuns ou próximas.

As relações de proximidade e de distância entre adultos estão alicerçadas em diferenças sociais evidentes, e se deve perguntar acaso os professores não estariam concebendo sua relação com as famílias das camadas populares através do modelo utópico (utópico por causa das distâncias sociais que ele escamoteia).

De acordo com António (2011, p. 41):

A escola (direção, professores) deve analisar os motivos da ausência dos pais porque pode ser que as atividades promovidas pela escola não atraiam a atenção dos mesmos. (...) a escola deve procurar criar técnicas de envolvimento dos pais e/ou encarregados da educação em questões que têm a ver com o futuro da escola, quiçá dos seus educandos, pois é na base da troca de opiniões que devem construir um contributo importante para resolução dos problemas.

Retomando a pauta desta dissertação, demonstrou-se, de modo contrário ao nosso anseio, que Cabinda ainda tem um longo caminho a percorrer no campo das pesquisas sobre o fracasso escolar. Como discutem Bogdan e Biklen (1991, p. 87), é crucial que o pesquisador:

tenha preferências, mas não seja obstinado nas escolhas. A princípio, não pode saber o que vai encontrar. Não adira, rigidamente, a planos preestabelecidos. Considere as primeiras visitas como oportunidade para avaliar o que é possível efetuar. Se tem algum interesse específico, pode escolher indivíduos ou ambientes onde pensa que este será patente, podendo chegar, posteriormente, à conclusão de que encontrou o que esperava. Esteja preparado para modificar as suas expectativas ou o seu plano, caso contrário pode passar demasiado tempo procurando algo que pode não existir, o estudo certo.

Dedicados a compreender, em profundidade, as monografias que trataram das dificuldades de aprendizagem, foram elencados 394 graduados no período de 2006 a 2011, nos cursos de Pedagogia e Psicologia do ISCED/UON, dos quais 41 refletiram sobre o

fenômeno do fracasso escolar, e apenas 9, sobre dificuldades de aprendizagem. Entretanto, um dado deve ser salientado: após aquele período, e em ambos os cursos, o montante de monografias defendidas, ou seja, o número de licenciados aumentou significativamente. Isto se deve às razões elencadas:

- antes de 2006, o número de estudantes e de orientadores com as competências necessárias a este tipo de trabalho era reduzido. Havia apenas 5 mestres: Professores Carlos Yoba, António de Jesus, Luzayadio André e três padres não atuantes na área de Ciências da Educação;
- de 2008 até os dias atuais, com os salários baseados nos níveis de escolaridade dos trabalhadores, as pessoas começaram a interessar-se em estudar, aumentando, assim, o número de graduandos;
- entre 2007 e 2011, o nível de graduação docente elevou-se. Atualmente, o ISCED conta com professores doutores, doutorandos, mestres e mestrandos, capazes de orientar outros estudantes em os trabalhos de fim de curso;
- o decanato reviu estratégias e providenciou para que todos os estudantes que houvessem finalizado seus planos curriculares defendessem as teses com urgência, pois o não cumprimento incorreria na impossibilidade de graduação com a categoria de Licenciado.

Após a análise das 41 monografias, puderam-se notar algumas convergências entre as perspectivas teóricas dos autores, as metodologias usadas e os fatores que influenciaram o fracasso escolar e as dificuldades de aprendizagem. Tais convergências, no entanto, não excluíram a diversidade de enfoques autorais.

Nos trabalhos, encontraram-se os seguintes itens estruturais: título ou tema, autor, ano e curso frequentado, objetivos gerais e específicos, problema científico, hipóteses, variáveis dependentes e independentes, a metodologia usada, recomendações e/ou sugestões, e os principais resultados encontrados.

Certos termos foram bastante usados nos títulos das monografias: insucesso escolar (8 vezes), baixo rendimento escolar (16 vezes) e dificuldades de aprendizagem (9 vezes). Outros assuntos destacaram-se, revelando os campos semânticos (fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem) aos quais se vinculam: fatores que influenciam no aproveitamento/rendimento escolar; causas que impedem a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência auditiva; análise psicopedagógica de elementos que influenciam o rendimento escolar; influência do acompanhamento dos pais na vida acadêmica dos alunos;

relação escola-família e seu impacto no desempenho dos aprendizes; efeitos da superlotação nas salas de aulas no desempenho docente e discente.

Todos os trabalhos evidenciaram o funcionamento das escolas, o estado das salas de aulas, o grau acadêmico dos professores e, em alguns casos, o contexto socioeconômico das crianças que participaram das pesquisas, além de outros determinantes de relevância social, política e econômica que podem ter induzido ao malogro do aprendizado nas escolas de Cabinda.

Com o intuito de aprofundar nosso estudo, selecionamos nove trabalhos, dentre as 41 monografias, cujos temas/títulos traziam, explicitamente, a expressão *dificuldades de aprendizagem*. Embora relativizassem os conceitos de insucesso e baixo rendimento escolar, os autores dessas monografias posicionavam as dificuldades de aprendizagem na base de suas discussões. Dificuldades de aprendizagem na leitura, na escrita, na matemática, etc.

Prosseguindo o desenvolvimento de nosso estudo, acreditou-se conveniente esclarecer quem realizou as pesquisas monográficas, o que foi pesquisado, onde se pesquisou e quando (inclusive o tempo de duração das pesquisas). Isto visa mostrar a constância das áreas com as quais os autores se envolveram e apontar o número de escolas e tipos de cursos pesquisados, no que tange às disciplinas mais presentes, classes, anos e turmas.

Das 41 monografias analisadas, pode-se registrar: 13, com foco na disciplina de Língua Portuguesa; 1, centrada em Matemática; 1, em Geografia; 1, em Educação Laboral; 1, em História; 1, em Ciências da Natureza; 1, em Educação Moral e Cívica; 2, atinentes à Química; 1, centrada em Leitura; 1, em Escrita; 1, em Leitura e Escrita, e 17 trabalhos sem especificação do foco ou disciplina pesquisada.

Das perspectivas teóricas convocadas pelos 41 autores, as mais frequentes foram aquelas de: aprendizagem e desenvolvimento, fundamentadas por Thorndike, Dewey, Weitheimer, Bruner; perspectivas da aprendizagem social, de Bandura; por condicionamento, de Skinner; as concepções de ensino de Mizukami; de motivação, de Maslow; teoria da personalidade, de Freud; de campo, segundo a Gestalt, de Kurt Lewin; as perspectivas fenomenológicas de Snygg e Gonbs; cognitivistas, de Piaget; histórico-culturais, de Vigotski e de seus seguidores, Luria e Leontiev.

Fora o referencial supracitado, observou-se que os autores ainda alicerçaram suas monografias em outros teóricos.

Portanto, os trabalhos monográficos foram fundamentados pelo ponto de vista da Psicologia Histórico-Cultural, passando pelo Cognitivismo, Behaviorismo, Fenomenologia,

Psicanálise e Psicologia Social, conformando uma base teórico-científica sólida e coesa, principalmente no campo da Psicologia.

Já em decorrência das diversas áreas de formação dos orientadores – supõe-se, examina-se a variedade de tipos e linhas metodológicas utilizadas, conforme o que se pode aferir no quadro abaixo:

QUADRO 2
Diversidade de enquadramento metodológico dos autores

	Modelo	Técnica	Método	Instrumentos	Teste
Inquérito por questionário		1	2	6	
Inquérito por entrevista		1		1	
Entrevista		1	1	1	
Questionário		4	1	14	
Entrevista estruturada		3	3	3	
Entrevista semiestruturada				2	
Entrevista não estruturada	1	3		2	
Observação		2	6		
Observação natural			1		
Observação direta ou participativa		1	16		
Observação indireta ou não participativa			6		
Observação direta e indireta			3		
Pesquisa bibliográfica	8		2		
Bibliográfico			18		
Amostragem aleatória			1		
Leitura oral		1			1
Estatístico		1	30		
Ditado					1
Descritiva (estudo de caso)	9		1		
Descritiva	11	1	4		
Descritiva exploratória	1				

Conclusão.

	Modelo	Técnica	Método	Instrumentos	Teste
Correlacional ou comparativo	4		7		
Análise documental		4	15		
Análise e síntese			3		
Interpretação de dados			1		
Máquina fotográfica				2	
Fita cassete	1				
Sociométrico			1		
Hipotético-dedutivo			3		
Indução			1		
Indutivo-dedutivo			2		
Lógico-histórico			1		
Levantamento	1				
Qualitativa descritiva					
Qualitativa/quantitativa com pendor descritivo	2				

Fonte: Monografias de finalistas dos ISCED-Cabinda.

Nesse quadro relacionou-se um resumo acerca dos formatos de pesquisa qualitativa e quantitativa, como entrevista e questionário, ora vistos pelos autores das monografias como método, ora como instrumento de pesquisa:

- inquérito por entrevista como instrumento (1);
- entrevista estruturada como método (3), e como instrumento (3);
- entrevista semi-estruturada como instrumento (3);
- entrevista não estruturada como modelo (1), como instrumento (2);
- questionário usado como método (1), e como instrumento (1);
- diferentes empregos do termo “pesquisa bibliográfica” – como modelo (8), e como método bibliográfico (20).

Esta dupla acepção da pesquisa bibliográfica, enquanto modelo e método, é explicitada assim: modelo, “a [pesquisa] que se recorre a referências bibliográficas”; e método, o processo “que abrange toda a bibliografia já tornada pública, em relação ao tema de estudo, desde boletins, jornais, revistas, livros, teses, monografias e todo material

cartográfico”, o que aos pesquisadores “permitiu reunir uma série de leituras disponíveis, dando um sustento teórico ao tema em abordagem” (MARCOS; MACOSSO, 2008, p. 51).

Os autores supracitados ainda enquadram como modelo a pesquisa bibliográfica que teve seu suporte teórico formatado, primordialmente, a partir livros, artigos, de periódicos e por material disponibilizado na internet.

Com a finalidade de aprofundar a discussão, recorrer-se-á a estudiosos como Antonio Carlos Gil e Henriete Karam. Gil (2002, p. 44) define e classifica a pesquisa bibliográfica:

(...) desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. (...) Boa parte dos estudos exploratórios pode ser definida como pesquisas bibliográficas. A pesquisa bibliográfica tem algumas vantagens principalmente nos estudos teóricos. Essas vantagens têm, no entanto, uma contrapartida que pode comprometer em muito a qualidade da pesquisa. Pois, muitas vezes, as fontes secundárias apresentam dados coletados ou processados de forma equivocada.

Para a professora Karam (2010), do Instituto Superior da Educação Equipe (ISEE), a pesquisa indireta caracteriza-se pela utilização de informações, conhecimentos e dados que já foram coletados por outras pessoas, em pesquisas anteriores, e demonstrados de diversas formas, como documentos, leis, projetos, desenhos, livros, artigos, revistas, jornais etc. Este tipo de pesquisa pode ser dividido em documental ou bibliográfico.

Para ela, a pesquisa documental objetiva investigar fontes primárias constituídas de dados não codificados, organizados e elaborados para os estudos científicos, tais como: documentos, arquivos, plantas, desenhos, fotografias, gravações, estatísticas e leis, a fim de descrever e analisar situações, fatos e acontecimentos anteriores, bem como comparar com dados da realidade presente. A pesquisa documental de caráter histórico, por sua própria natureza, estuda e resgata fatos que ocorreram no passado, através de documentos e registros.

Karam (2010) ressalta a pesquisa bibliográfica como o primeiro passo de qualquer análise científica, além de ser a mais utilizada em trabalhos de conclusão de curso de graduação (monografia), de pós-graduação *lato sensu* (especializações/monografias) e *stricto sensu* (dissertações e teses), pois recolhe e seleciona conhecimentos prévios e informações acerca de um problema ou hipótese, já organizados e trabalhados por outros autores, colocando o pesquisador em contato com dados anteriormente trabalhados. Realizada de forma independente, constitui-se em uma pesquisa como trabalho científico original.

Nas palavras de Franque e Vicente (2011, p. 63), tem-se:

Em todo processo de pesquisa, são usados vários modelos ou tipos de pesquisa em função da natureza do assunto em estudo. Portanto, a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas. A mesma pode ser realizada independentemente ou como parte de outros tipos de pesquisa.

Ressalva-se que, em qualquer pesquisa, exige-se a revisão de literatura – instrumento bibliográfico que permite conhecer, compreender e analisar os conhecimentos culturais e científicos existentes sobre assunto, tema ou problema investigado. No caso das monografias do ISCED-Cabinda, a pesquisa bibliográfica foi um dos recursos usados pelos autores para fundamentar seus trabalhos monográficos.

A intenção de mostrar as metodologias assenta-se, justamente, na orientação das monografias, pois muitas das incongruências encontradas expressam as múltiplas compreensões de seus autores/orientadores a respeito de método, instrumentos de pesquisa e procedimentos de análises. Em contrapartida, instrumentos próprios de pesquisas qualitativas foram tratados por 32 autores: 6 deles indicando o método de observação; 1 pesquisador optou pela observação natural; 16, pela observação direta ou participativa; 6, pela observação indireta ou não participativa; e 3 adotaram a observação direta e indireta.

Bogdan e Biklen (1982, *apud* MENGA; ANDRÉ, 1986), ao discutirem o conceito de pesquisa qualitativa em educação, apresentam cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo:

1. a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
2. os dados coletados são predominantemente descritivos;
3. a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
4. o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
5. a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Houve, todavia, uma monografia em que se considerou a amostragem aleatória como método – para nós, um recurso metodológico de métodos quantitativos, estatísticos. E apenas um dos trabalhos apresentou a leitura oral como teste para suas análises. Mas por não explicitar as fontes de leitura oral, tornou-se vaga a eficácia desse instrumento: deduzimos que tenha sido usado para controlar, possivelmente, o nível de aprendizagem em leitura dos

alunos avaliados. Entre os autores, muitos se limitaram a uma descrição sucinta dos métodos e técnicas aplicados ao longo das monografias; outros simplesmente apontaram suas observações, sem, contudo, esclarecer a metodologia.

Todos os autores disseram haver realizado pesquisas utilizando o **método estatístico** para analisar os fenômenos de insucesso, de fracasso escolar e das dificuldades de aprendizagem nas escolas de ensinos primário e secundário de Cabinda. Por que a maioria dos trabalhos monográficos fez uso de método estatístico, resta-nos perguntar.

Outro ponto que nos chamou atenção foi o emprego do termo **pesquisa descritiva**, indiciando diferentes compreensões por parte dos autores das monografias. O termo **descritivo** (estudo de caso), como método de pesquisa foi utilizado em apenas um trabalho, e como modelo de pesquisa sem estudo de caso, em 11 monografias. Paralelamente, o termo **descritivo exploratório** aparece como modelo de pesquisa em uma monografia, e o termo **qualitativo/quantitativo** com pendor descritivo subsidia duas outras.

Acreditamos que, ao adotarem a pesquisa descritiva como modelo, os autores quiseram determinar a coerência entre o processo utilizado e a perspectiva do método estatístico.

O método descritivo pressupõe observar, registrar, analisar, descrever e correlacionar fatos ou fenômenos sem manipulá-los, procurando descobrir com precisão a frequência com que um fenômeno ocorre e sua relação com outros fatores. A pesquisa descritiva pode assumir algumas formas relacionadas com o enfoque que o pesquisador deseja dar para seu estudo: estudo exploratório, estudo descritivo e estudo de caso, tendo por base as reflexões de Karam (2010).

Alguns, entre os demais métodos de pesquisa levantados e o número de monografias em que aparecem foram, respectivamente: correlacional ou comparativo como modelo de pesquisa (4); correlacional ou comparativo como método de pesquisa (7); análise documental como método de pesquisa (15); análise e síntese como método de pesquisa (3); sociométrico como método de pesquisa (1); hipotético-dedutivo como método de pesquisa (1); indução como método de pesquisa (1); indução-dedutiva como método de pesquisa (1); e lógico-histórico como método de pesquisa (1).

Procedimento de análise - interpretação de dados; rádio gravador como modelo de pesquisa; e o termo levantamento como modelo de pesquisa são, ainda, instrumentos metodológicos destacados, cada um deles, somente em 1 trabalho monográfico. A máquina fotográfica, por seu turno, aparece em 2 monografias.

As evidências apuradas ao examinarmos os tipos de métodos, instrumentos de pesquisa e procedimentos de análises usados pelos autores das monografias do ISCED, indicam os diversos campos semânticos aos quais elas se vinculam, evidenciam a esmagadora base teórico-metodológica do método estatístico e da observação – ora tratada como instrumento de pesquisa, ora como método.

Esta constatação traz à tona as seguintes questões: por que a maioria dos autores e orientadores das monografias considerou que a pesquisa quantitativa e, portanto, o método estatístico, traduziria o ato de pesquisar? Uma pesquisa somente pode adquirir caráter científico se for realizada pelo método estatístico? Buscavam os autores rigor científico nesta metodologia, sobretudo para validar suas hipóteses?

Exemplos de tais estudos essencialmente descritivos podem ser extraídos de dois questionários, formulados especificamente para os professores e encarregados da educação dos alunos,¹⁰ bem como da entrevista estruturada, dirigida aos alunos da escola Mbalala, cujos roteiros, apresentados a seguir, são de Câmبizi e Mambo (2010, p. 53):

Questionário dirigido aos professores em geral:

Há quanto tempo é professor?

Há quanto anos leciona a 4ª classe?

Gosta da atividade que faz?

Tem elaborado plano de aula? Qual é o período que elabora o plano de aulas?

Como caracteriza as condições de trabalho da escola em termos de organização e estrutura?

Existe material didático suficiente e adequado?

Como consideras as relações entre docentes e a direção da escola?

Questionário dirigido aos encarregados de educação dos alunos da escola:

Nível de formação dos encarregados de educação:

a) básico até 8ª classe, b) médio incompleto, c) médio completo, d) superior incompleto, e) superior completo.

¹⁰ Encarregados da educação são pessoas com um vínculo familiar com o aluno, podendo substituir o pai ou a mãe, na sua ausência, mesmo na presença de fuga de paternidade. O encarregado pode assumir toda a responsabilidade pelo aluno, até mesmo o registro da criança, dando um nome a ela.

As relações entre os encarregados de educação e os professores da escola são: excelentes, boas, razoáveis, más.

Participa:

No melhoramento do processo de ensino aprendizagem na escola?

Na organização da escola? Nas reuniões da escola?

A gestão nesta escola é: excelente, boa, razoável, má?

A organização nesta escola é: excelente, boa, razoável, má?

Como caracteriza as condições de trabalho da escola em termos de estrutura: excelente, boa, razoável, má?

Em que espaço estuda seu educando?

Debaixo da árvore; residências desabitadas ou oferecidas?

Em sua opinião o que se deve fazer para o melhoramento das condições de trabalho e escola?

Questionário dirigido ao professor de história:

O que é que está na base do baixo rendimento dos alunos da 7ª classe na disciplina de história? a) falta de material didático; b) elevada ausência dos alunos às aulas; c) as condições de trabalho.

Com a reforma educativa, a aprendizagem na história melhorou? Sim, não, piorou.

O material didático utilizado no ensino da história é adequado?

Muito adequado; pouco adequado; não adequado;

A disciplina que leciona, corresponde com a sua formação?

Sim; não.

Qual tem sido o seu procedimento perante aqueles alunos que apresentam maiores dificuldades na assimilação dos conteúdos?

Dar aulas suplementares; dar tarefas; aconselhar a estudar; dar maior atenção aos mesmos.

Entrevista estruturada dirigida aos alunos da escola:

Vive com quem?

Quando te falta lapiseira, lápis, caderno etc., o teu encarregado te compra a tempo? O que faz depois da escola?

Vende na praça? Lava carros?

Aprende ofícios?

A maneira como o professor tem ensinado lhe ajuda a aprender tudo na escola?

A monografia de Câmbizi e Mambo (2010) e outras tantas por nós selecionadas mesclam investigação quantitativa e qualitativa, fazendo uso de instrumentos de ambos os tipos de pesquisa.

Segundo Bogdan e Biklen (2011), investigações qualitativas não utilizam questionários; ainda que se possa, ocasionalmente, recorrer a entrevistas pouco estruturadas, é mais típico que o próprio investigador seja o único instrumento, capaz de levar os sujeitos a expressarem livremente suas opiniões.

Na contramão desta premissa, confirmou-se, nas monografias de Cabinda, o uso maciço de questionários, entrevistas, observação e análises estatísticas para que os autores validassem sua análise, sem mencionar a extensão das amostragens em todos os estudos: apesar de cada texto ater-se a uma escola, os pesquisadores entrevistaram e aplicaram questionários em quase todos os membros da comunidade escolar. E poucas monografias recorreram à pesquisa qualitativa como método de investigação propriamente dito.

Dos resultados alcançados, constatamos, em todas as monografias, que:

1. a maioria dos professores não tem qualificação para o ensino das disciplinas que lecionam;
2. há dificuldades no acompanhamento eficiente dos alunos, devido ao elevado número de aprendizes por turmas;
3. os professores são obrigados a empregar, com maior frequência, o método expositivo;
4. a falta de material didático de quase todas as crianças leva o professor a ditar, frequentemente, os apontamentos, inviabilizando o emprego sistemático de outros procedimentos metodológicos;
5. a falta de hábito de leitura e escrita dos alunos influi nos resultados escolares;
6. o baixo nível de preparação dos alunos nas classes anteriores permanece nas classes subsequentes.

Dos conteúdos monográficos, pode-se depreender, portanto, que as questões centrais referem-se a não aprendizagem ou às dificuldades discentes de aprendizagem da leitura e da escrita, às más condições de trabalho, à fraca formação dos professores nas

disciplinas que lecionam, e ao estatuto socioeconômico dos alunos. Em suma, um conjunto de fatores impede o sucesso escolar.

As causas dos entraves deixam de se localizar somente no aluno e no professor e passam a ser vistas como um processo de maior âmbito, com inúmeras variáveis a serem apreendidas com bastante cuidado pelo professor e pelo psicopedagogo, conforme Sprinthall, et al. (1993, citado por COSTA NETO, 2008). Ao abordar a aprendizagem do ponto de vista pedagógico, referia-se à criança ou aluno que devia e deve ser compreendido como um sujeito abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, políticos, entre outros.

Nesta conformidade, Dolz (2010) adverte que as capacidades linguísticas dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita são prerrogativas para se adaptar o ensino às suas necessidades.

Em várias monografias analisadas, no entanto, constatou-se que os autores responsabilizam os próprios alunos pelo fracasso, pelo desinteresse e pouca dedicação em certas disciplinas, pela falta de material didático e do hábito de leitura e escrita, pelo baixo nível de preparação dos mesmos. Afirmam que uma criança de 2ª ou 3ª classe deveria interessar-se pela leitura e escrita. Contra-argumentamos: Que leitura? Que escrita? O que de fato lêem e escrevem no ambiente doméstico e escolar? A atribuição do fracasso escolar aos alunos torna mais caótica as dificuldades enfrentadas, alimentando um círculo vicioso nas escolas de Cabinda. Parece oportuno correlacionar nossa afirmativa, recordando o relato de Ricardo e Zau (2010, p. 53):

Um dos fatores que influencia na fraca ou dificuldade de aprendizagem dos alunos para aprender a disciplina língua portuguesa na escola de Simulambuco relaciona-se com a falta de gosto ou interesse à disciplina, a falta da prática, cultura ou ainda hábito de leitura e escrita no ambiente doméstico ou familiar.

A atribuição de culpa, ao recair tanto sobre os alunos de nível médio, quanto sobre crianças de 2ª e 3ª classes, além de reducionista pelas razões ditas anteriormente, nivela faixas etárias muito particulares.

Ao revisar a literatura, não nos faltou o apoio de Smolka e Nogueira (2013): no lugar de apontar causas das dificuldades de aprendizagem, as monografias deveriam ter se debruçado no entendimento dos processos de produção de leitura e escrita para crianças e adolescentes, a fim de analisar e elencar os verdadeiros fatores do fracasso escolar. Para

Smolka e Nogueira (2013), as atividades de escrita propostas em sala de aula não deveriam ter por objetivo alfabetizar as crianças em um tempo determinado. Poderiam, antes, proporcionar experiências com as quais as crianças construíssem conhecimentos sobre a leitura e a escrita, de acordo com suas possibilidades.

Desta maneira, os conhecimentos das crianças sobre a escrita ampliar-se-iam ao longo do ano. As hipóteses fonológicas aproximar-se-iam, cada vez mais, do padrão exigido, e as crianças acabariam dominando melhor o modo de estruturação da língua escrita. A fala do outro – isto é fato – tem grande influência sobre as produções infantis.

É a partir dos discursos e ações do outro que, muitas vezes, a criança consegue perceber aspectos da escrita e, assim, grafar palavras ou realizar leituras próximas das convenções sociais. A oralidade e a escrita têm papel fundamental na aprendizagem da leitura e da escrita por parte crianças.

Vigotski (1984, citado por SMOLKA; NOGUEIRA, 2013), fundamenta uma discussão sobre a linguagem escrita e sua relação com a linguagem oral, cujo caráter atual mantém-se. O autor critica a memorização a que a criança é submetida quando alfabetizada pelos métodos tradicionais: ela é ensinada a desenhar letras e a formar palavras, sem que entre em contato com a linguagem escrita propriamente dita. O estudioso refere-se a esse processo como a aprendizagem de uma língua morta e, por tal razão, defende que a Pedagogia precisa desenvolver um procedimento científico específico para o ensino da linguagem escrita. Entendendo-se como linguagem escrita os usos que as crianças fazem do código – Língua Portuguesa – e as funções que atribuem ao uso da língua. O perigo reside no fato de o treino enfeixar-se em atividades que releguem a linguagem a um segundo plano.

Os usos e funções da Língua Portuguesa na escola e na sociedade de Cabinda merecem ser objeto de pesquisas futuras, tendo em vista que as práticas escolares locais ainda estão longe das soluções ideais para a matéria.

Apesar de os estudos monográficos enfatizarem as dificuldades de aprendizagem e o fracasso em diversas escolas cabindenses, tanto no ensino primário como secundário, registrou-se, em várias ocasiões, o valor que alunos atribuíam aos estudos. Ressaltavam mesmo que o estudo é muito importante para garantirem posições diferentes na sociedade e ajudarem a desenvolver o país.

Nosso exame leva, enfim, à reflexão sobre a superlativa responsabilidade dos autores na condução dos trabalhos monográficos, e a importância do ISCED-Cabinda enquanto promotor de iniciativas deste porte.

Felizmente, devido ao incremento supracitado, foi possível eger o *corpus* desta dissertação. No Capítulo 4, serão analisados os nove trabalhos monográficos referentes especificamente às dificuldades de aprendizagem.

CAPÍTULO 4

REFLETINDO SOBRE AS MONOGRAFIAS QUE TRATAM ESPECIFICAMENTE SOBRE DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM

Neste trabalho, assumiu-se a perspectiva de Bakhtin (1992; 2003) para a análise do discurso. As tendências subjacentes a esta opção derivam do fato de que as 41 monografias que suscitaram o objeto desta pesquisa apresentavam, tendencialmente, questões concernentes às escolas do ensino primário e secundário em Angola. Procurou-se, então, abordar e apresentar tais questões a partir de monografias selecionadas, considerando o discurso que parte desde a concepção dos temas, passando pelo viés científico, as metodologias aplicadas em prol das soluções e os principais resultados encontrados.

Existem vários estudos sobre análise do discurso, baseados nas duas orientações do pensamento filosófico e linguístico, que precederam as postulações de Bakhtin; primordialmente, as teses do subjetivismo individualista e as antíteses do objetivismo abstrato. O próprio Bakhtin (2003), na obra, *Marxismo e filosofia da linguagem*, delineia o esboço desses primeiros estudos.

Na análise do discurso, considera-se como autor pioneiro o filósofo francês Michel Pêcheux (1938-1983) - o pai da primeira geração de analistas do discurso. Bakhtin (1895-1975) interessou-se pela disciplina, centrando-se no estudo da subjetividade, dialogismo, enunciação e polifonia. Outros autores como Orlandi (1942), Maingueneau (1950) e Ducrot (1930) também discorrem sobre análise do discurso. Todavia, o enfoque desta dissertação fundamentar-se-á na perspectiva de Bakhtin, pelo fato de sua análise oferecer subsídios importantes sobre a língua, a fala, e enunciação, o tema e significação na linguagem.

Com base no exposto, nos posicionamos em concordância com a concepção de Bakhtin (2011), o qual nos apresenta meios para investigar o sentido dos atos de fala dos protagonistas que compõem o *corpus* atinente à análise do discurso pretendida. Ainda que um trabalho de análise do discurso envolva perícia em diversos campos como a linguística, a semiótica, os estudos sobre argumentação, ideologia e formações discursivas, optou-se por considerar, primordialmente, as ideologias que embasam os discursos dos autores das monografias e os sentidos e significados que construíram para as dificuldades de

aprendizagem nas nove monografias elencadas. Tal decisão demandará, certamente, a análise semiótica do discurso por eles produzido.

Sabe-se que Bakthin (1992; 2003), sob uma perspectiva marxista, valoriza a fala, a enunciação, afirmando sua natureza social e não individual: a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação que, por sua vez, estão sempre vinculadas às estruturas sociais.

Comungando com o raciocínio de Bakthin (1992; 2003), toda enunciação, inserida em um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando, inclusive, as produções escritas.

Wetherell, et al. (2001, citado por NOGUEIRA, 2001), afirmam que a análise do discurso pode descrever-se como o estudo da “fala” e de textos. Constitui um conjunto de métodos e de teorias que pretendem investigar, quer o uso quotidiano da linguagem, quer a linguagem nos contextos sociais. A pesquisa da análise do discurso oferece rotas para o estudo dos significados: uma forma de investigar o que está implícito e explícito nos diálogos que configuram a ação social, e os padrões de significação e representação conformadores de uma determinada cultura.

Para Taylor (2001), o domínio da análise do discurso é atualmente de tal modo extenso que sua definição constitui uma tarefa difícil.

Simplificando, a análise do discurso trata-se do estudo aprofundado da linguagem que se utiliza, procurando a identificação de padrões. É mais bem compreendida como um campo de pesquisa do que como uma simples prática, sendo possível destacar diferentes abordagens e concepções, segundo Nogueira (2001).

Outra consideração fundamental tem seu cerne nas condições de produção do discurso, que podem ser definidas como o conjunto dos elementos que o cercam: o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde fala a imagem que fazem de si, do outro e do assunto do qual estão tratando, de acordo com Brandão (2004).

Retomando a experiência de Nogueira (2001) no que tange a análise do discurso escrito, procurou-se seguir os passos sugeridos pela autora. O primeiro passo consiste na leitura cuidadosa e na (re)leitura do material. Em muitos casos, tal iniciativa pressupõe fazer pausas na leitura para reler os textos após algum tempo, visando elaborar alguma interpretação ou detectar significados que possam ter escapado.

Durante essa fase de leituras contínuas, procuram-se temas repetitivos, frases que pareçam representar situações de forma mais ou menos coerente e de significado similar,

metáforas que denotem imagens específicas ou mesmo palavras com significados particulares. Isto implica sublinhar e passar para outro papel o resultado da decantação, de forma a facilitar sua organização posterior. As buscas nos textos devem contemplar semelhanças, diferenças, contrastes etc., pensando-se, simultaneamente, que tipos de efeitos discursivos poderão ali estar imbricados.

Os textos foram lidos e relidos minuciosamente para, então, proceder-se à análise e busca dos sentidos e significados que cada autor empregava sobre as dificuldades de aprendizagem dos contextos específicos. Por meio das leituras, também ampliamos nossa reflexão e repertório acerca da realidade das escolas de Cabinda.

Esta breve introdução capitular é de extrema importância para a compreensão do conteúdo doravante exposto, uma vez que redimensionam os sentidos e significados produzidos pelos autores das nove monografias fundamentadas no estudo sobre as dificuldades de aprendizagem.

As tabelas subsequentes apresentam a sistematização da produção de cada autor das monografias selecionadas no ISCED-Cabinda, no período compreendido entre 2006 a 2011, ao mesmo tempo em que destacam os termos preferenciais de cada autor.

4.1 Monografias que tratam especificamente sobre dificuldade de aprendizagem

QUADRO 3
Monografia 1

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Laboral, na 7ª classe do subsistema do ensino de adulto, na escola do 1º ciclo do Ensino Secundário/Cabassango, segundo ano letivo, 2008, caso das turmas A, B, C, D, E e F
Autor	Alfredo Barata Justino
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar as principais causas que dificultam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Laboral
Objetivos específicos	Caracterizar os fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Laboral Sugerir mecanismos para melhoramento do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Laboral
Problema	Quais são os fatores que estão na base destas dificuldades?
Hipóteses	Falta de material didático para lecionar a disciplina de Educação Laboral Falta de capacitação dos professores para lecionar a disciplina de Educação Laboral

Variáveis dependentes	Trabalho metodológico deficiente em relação à disciplina de Educação Laboral
Independentes	Ambiente escolar deficiente
Metodologia	Fatores que dificultam o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Laboral
Principais resultados	Material didático, capacitação dos professores, trabalho metodológico, ambiente escolar
	Foram adotados os métodos de pesquisa: observação participativa, análise documental e estatística, inquérito por questionário
	Constatou-se que a melhoria de alguns fatores que dificultavam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Laboral passaria, necessariamente, pela formação pedagógica contínua dos professores da disciplina, pela implementação de uma biblioteca para consulta de conteúdos relacionados e de um laboratório para aulas práticas, a aquisição de um gerador como fonte alternativa de abastecimento de energia e, também, a obtenção do programa específico de Educação Laboral da 7ª classe. Foram confirmadas as hipóteses levantadas pelo projeto de pesquisa, tais como a falta de material didático, trabalho metodológico, acompanhamento das atividades do professor em pleno exercício e ambiente escolar deficiente (falta de carteiras, iluminação, poluição sonora)

Fonte: JUSTINO (2009).

Justino (2009) vinculou sua pesquisa à disciplina de Educação Laboral em uma escola de Cabinda, do subsistema de ensino de adultos, e em seis turmas diferentes, normalmente atendidas no turno da noite.

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação, artigo 31, Seção VI, o subsistema de educação de adultos constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos, baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia¹¹ e se realiza na modalidade de ensino direto e/ou indireto.

O subsistema de educação de adultos visa à recuperação do atraso escolar, mediante processos e métodos educativos intensivos e não intensivos. Estrutura-se em classes oferecidas por escolas oficiais, particulares, de parceria, nas escolas polivalentes, em unidades militares, em centros de trabalho e em cooperativas ou associações agro-silvo-pastoris, destinando-se a um público a partir dos 15 anos de idade. Tem como objetivos específicos:

a) aumentar o nível de conhecimentos gerais, através da eliminação do analfabetismo juvenil e adulto, literal e funcional;

¹¹ Segundo Bellan (2005, p. 20), “a andragogia é a ciência que estuda como os adultos aprendem”. A autora relata que foi o educador alemão Alexander Kapp, em 1833, quem primeiro usou esta nomenclatura. Andragogia (do grego: andros – adulto, e gogos – educar) procura compreender o adulto. Os adultos, devido às experiências que passam durante a vida e ao conhecimento que vem da realidade, buscam desafios e soluções que façam diferença em suas vidas. Eles aprendem melhor quando o assunto tem relação com seu cotidiano. O aluno adulto diferencia-se dos demais pela consciência de que precisa do conhecimento.

b) permitir a cada indivíduo incrementar seus conhecimentos e potencialidades, na dupla perspectiva do crescimento integral do homem e da participação ativa no desenvolvimento social, econômico e cultural, ampliando sua capacidade para o trabalho;

c) assegurar o acesso da população adulta à educação, possibilitando-lhe adquirir competências técnico-profissionais para o progresso econômico e social do meio no qual está inserida, reduzindo as disparidades existentes em matéria de educação entre a população rural e a urbana;

d) contribuir para a preservação e o desenvolvimento da cultura nacional, a proteção ambiental, a consolidação da paz, a reconciliação nacional, a educação cívica, o cultivo do espírito de tolerância e o respeito pelas liberdades fundamentais;

e) transformar a educação de adultos num polo de atração e interface comunitária, funcionando como um estágio inicial para consolidar atividades socioeconômicas e incrementar a criatividade do indivíduo.

Este subsistema de ensino estrutura-se em: ensino primário, que compreende a alfabetização e a pós-alfabetização; ensino secundário, englobando o primeiro e o segundo ciclos.

O primeiro e o segundo ciclos do ensino secundário organizam-se nos moldes previstos nos nº 1 e 2, respectivamente, do artigo 20º da presente lei.

O subsistema de educação de adultos tem uma organização programática, de conteúdos e de metodologias de educação e de avaliação, bem como duração adequada às características, necessidades e aspirações dos adultos. Portanto, obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria. Neste nível de ensino, exige-se dos professores, inclusive, que lidem, em muitos casos, com turmas formadas por adultos e adolescentes.

A Educação Laboral, disciplina eleita pelo autor da monografia, é administrada nas 7^{as} classes do ensino primário de base. Trata-se de disciplina do âmbito técnico, isto é, ligada à teoria e à prática. Como métodos de pesquisa, foram adotados a observação participativa, análise documental e estatística, e os questionários específicos, formulados para professores, alunos e direção da escola.

A metodologia aplicada contribuiu para a busca e descrição do fenômeno pesquisado. Justino (2009) desenvolveu seu estudo com foco nas dificuldades que se verificavam no processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Educação Laboral, por parte tanto dos professores quanto dos alunos. Refletiu sobre a deficiência dos meios de ensino (os alunos não progrediam nos estudos da disciplina em virtude da falta de motivação

de ambos – alunos e professores); elencou as condições estruturais precárias, dentro e fora das salas de aulas; investigou a baixa capacitação dos professores, entre outros objetos de análise.

Para realização do trabalho, o pesquisador valeu-se da observação participativa em algumas aulas de Educação Laboral, com a finalidade de melhor compreender o ambiente escolar. Entretanto, não obstante se constate que o procedimento fora repetido nas turmas a, b, c, d, e, f, não restou claro o recorte temporal utilizado, fato que nos obriga a indagar: quando exatamente e que população acompanhou e entrevistou o pesquisador?

Para entender o que sucede nas escolas de Cabinda, em Angola, deve-se ponderar que o problema de formação dos professores, naquele contexto, está ligado às políticas públicas de educação e à história da guerra civil no país. Como diz Neto (2007), para o plano-mestre de formação de professores, há que se definir uma política consistente, cujo conjunto de ações ministeriais fundamente-se na convicção de que o bom funcionamento do Sistema Educativo deva obedecer a princípios de qualidade e de equidade.

O autor ressalta ainda que os principais agentes da mudança são os técnicos, os administradores educativos, os inspetores, os professores metodólogos,¹² mas também e, sobretudo, os professores. Por isso, reforça que a profissão docente requer conhecimentos e competências que só podem ser obtidos no âmbito de uma formação profissional de elevado nível científico e pedagógico, percurso que deverá manter-se ao longo de toda a carreira profissional.

Para Neto (2007), a melhoria da qualidade da educação em Angola será conquistada com a adoção de práticas pedagógicas que, por um lado, não façam tábula rasa dos conhecimentos dos professores, alterando bruscamente suas práticas de ensino e que, por outro lado, façam evoluir progressivamente a maneira de ensinar, no sentido de proporcionar aos alunos condições que lhes permitam servir-se dos saberes escolares na vida diária.

Atestando o ideal de formação permanente do professorado, Imbernón (2009) aponta como fundamental que o método faça parte do conteúdo, ou seja: será tão importante o que se pretende ensinar quanto a forma de ensinar. Antes, contudo, deve-se analisar o contexto político e social (de cada país, de cada território), já que o desenvolvimento dos indivíduos depende de um contexto social e histórico determinado, responsável por influenciar sua natureza. A análise deve ser o mais abrangente possível, contemplando o

¹² No Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora, após o acordo ortográfico, metodólogo é definido como: nome masculino. Designa, 1 - Especialista em metodologia; 2 - Professor de metodologia; 3 - Professor encarregado de dirigir e orientar alunos-mestres ou estagiários (de método + logo). Disponível em: <www.infopedia.pt/língua>. Acesso em: 12 fev. 2014.

conceito da profissão de docente, os planos de carreira frente à situação trabalhista, as contingências (normativas, políticas, estruturais etc.) das instituições educativas, as condições do ensino infantil, básico e médio, o atual alunado e a posição da infância e da adolescência nas diversas etapas da escolarização.

O autor alerta para que não se separe a formação do contexto de trabalho. Salienta que o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança. De um professor mal remunerado e em condições de miséria não é possível exigir tarefas que pressuponham muita inovação e mudança, reforça.

Retomando a monografia de Justino (2009), percebeu-se que os alunos, além de enfrentar suas deficiências particulares, tinham de conviver com um corpo docente às voltas com a construção da própria identidade como profissionais da educação.

Então, alinhamos nosso pensamento com Nóvoa (1994), quando discute alguns aspectos da crise de identidade dos professores, defendendo que a saída não passa pela multiplicação de controles externos, mas, antes, por um trabalho de reflexão intrínseca à própria profissão de docente. O estudioso português insiste mesmo em dizer que uma nova relação entre a escola e a sociedade tem de se pautar, simultaneamente, no respeito pelo direito das famílias e das comunidades de participar da ação educativa, e na garantia da autonomia e capacitação profissional dos professores.

No decurso da história, a escola foi-se impondo como o meio privilegiado para educar as crianças, olhadas cada vez mais como agentes do futuro, e não como sujeitos do presente. Em Cabinda, todavia, as famílias e as comunidades viram-se afastadas, pouco a pouco, da esfera escolar. Inúmeras razões serviram para justificar este afastamento: a ignorância dos pais, os maus costumes das famílias, a influência nefasta do meio social, etc. Os discursos foram assumidos, em primeira linha, pelos professores, que demarcaram sua condição de especialistas contra os agentes educativos “naturais”. E também pela extensa guerra civil em Angola. Hoje, contudo, as pessoas podem voltar a frequentar a comunidade escolar, por meio da Educação Laboral.

A implicação da concepção de Vigotski para o ensino escolar é notória. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto que vive em sociedades escolarizadas.

A intervenção pedagógica ideal dar-se-á, adequadamente, quando, conhecendo o nível de desempenho dos alunos, a escola dirigir o ensino não para etapas já alcançadas, mas,

sim, para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos (crianças e adultos), funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas e culturais.

Embora Vigotski (1993) enfatize o papel da intervenção pedagógica, seu objetivo é trabalhar com a importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso de desenvolvimento da pessoa, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária. Nem seria possível supor, a partir de Vigotski, um papel de receptor passivo para os educandos. Assim, é preciso repensar a formação dos professores no sentido de compreender as identidades socioculturais de seus alunos e dialogar com eles e com as teorias que precisam ensinar-lhes.

Além da observação, Justino inquiriu os alunos, os professores e o subdiretor. As questões formuladas aos alunos foram as seguintes: “Tens material de educação laboral? Tens acesso a uma carteira? A iluminação na sala de aula é favorável? Quais as condições que o quadro-preto apresenta?” (JUSTINO, 2009, p. 27-30).

Segundo os alunos, a falta de material de desenho para a Educação Laboral impedia o cumprimento de alguns dos objetivos traçados pelo Ministério da Educação, pela direção da escola e pelo professor. Outro ponto importante focalizado pelos alunos foi o da falta de iluminação nas salas de aula: 67% dos interlocutores ressentiam-se da pouca nitidez nas exposições do quadro negro. Com a falta de condições básicas, processo de ensino e aprendizagem fica absolutamente vulnerável.

Aos professores foram formuladas as questões seguintes: Como avalia o rendimento dos alunos? Qual tem sido a disposição dos alunos com as aulas? O professor tem meios apropriados para o ensino de sua matéria? Dispõe de uma secretaria na escola para auxiliá-lo? O horário possibilita o cumprimento dos objetivos traçados? Houve alguma agregação pedagógica na disciplina da Educação Laboral?

Tal como responderam os alunos, a falta de material didático foi relatada pelos professores. O diretor pedagógico, por sua vez, esclareceu a realidade da escola:

A falta de carteiras, constantes cortes de energia elétrica e ambiente escolar deficiente que as salas de aulas apresentam têm contribuído negativamente no cumprimento integral do programa, tanto pela direção da escola [quanto] dos professores (...). A Direção Provincial da Educação tinha cedido algumas carteiras à escola, mas poucas (...) o que obrigava os alunos a sentarem-se no chão provocando má posição do corpo e sérios problemas físicos. Outra dificuldade encontrada é o ambiente escolar deficiente (iluminação deficiente nas salas de aula, quadro preto não possibilitando uma visibilidade adequada dos conteúdos, a perturbação sonora vinda do

exterior, de conversas e sons de motorizadas e alguns alunos que tentam boicotar a aula para serem dispensados mais cedo). Uma série de dificuldades não melhora o trabalho de todos envolvidos (JUSTINO, 2009, p. 37).

A transcrição desta resposta leva à reflexão juntamente com Charlot (2000 *apud* GOMES, 2005), de que historicamente o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso, são alunos com histórias escolares que acabam mal. E essas histórias são construídas, dia após dia, semana após semana, mês após mês, ano após ano pelos professores e estudantes dentro da sala de aula e da escola.

Neste sentido, passa-se às ponderações sobre da disciplina de Educação Laboral. Trata-se de matéria com conteúdos bem elaborados do ponto de vista de inserção nas escolas do 1º nível; entretanto, a avaliação contínua da disciplina era planificada apenas pelo professor, e não tinha um calendário das provas trimestrais o que, segundo o autor da monografia, aumentou o desinteresse da aprendizagem por parte dos alunos (JUSTINO, 2009).

Afinal, qual seria o motor para estimular o interesse discente? Embora seja a aprendizagem um processo intencional por parte do aluno, cabe ao professor motivar, criar, inventar estratégias para que sua disciplina seja cativante.

Para finalizar a enumeração dos resultados, verificou-se um absentismo dos alunos na escola, no penúltimo e último horário da disciplina, quando convém lembrar o cansaço físico por se sentarem no chão e a distância que tinha de percorrer entre a escola e suas casas.

Para Justino, o avanço do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Laboral passa, necessariamente, pela formação pedagógica contínua dos professores e pelo investimento em melhores condições de funcionamento da escola. A implantação de uma biblioteca para consulta de conteúdos relacionados à disciplina e um laboratório de aulas práticas seriam outras soluções, além da aquisição de um gerador como fonte alternativa de abastecimento de energia, e a obtenção do programa específico de Educação Laboral da 7ª classe. Acrescenta-se, por tudo visto até então, que foram confirmadas as hipóteses levantadas pelo projeto da pesquisa.

Este trabalho monográfico nos faz pensar que não se pode dizer que “a culpa” do fracasso escolar está localizada apenas nos alunos ou nas escolas, mas na conjugação de múltiplos fatores que levam os estudantes a desistirem da escola ou ficar nela sem obter

sucesso no processo de ensino-aprendizagem, por anos a fio. Cabe, portanto, aos educadores e aos mentores das políticas públicas adequarem o que se ensina, como se ensina, os resultados e a realidade dos agentes e sujeitos envolvidos.

Abaixo, apresenta-se o trabalho de Conde e Mabilia (2010), cujo tema também segue no encaixe das origens das dificuldades de aprendizagem.

QUADRO 4 Monografia 2

Título/Tema	Algumas dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos da 6ª classe, turma D/Pós-laboral, Escola Comadante Gika, Cabinda, 2009
Autores	Paulina Puna Conde e Paulo Matsumbo Mabilia
Ano	2010
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Mostrar a necessidade de Língua Portuguesa para os alunos
Objetivos específicos	Identificar as causas das dificuldades da aprendizagem de leitura dos alunos da 6ª classe/pós-laboral da Escola Comadante Gika
Pergunta	Propor estratégias para a superação da dislexia e disgrafia dos alunos Quais são as dificuldades de Língua Portuguesa dos alunos da Escola Comandante Gika?
Hipóteses	A deficiente preparação psicopedagógica do professor é um dos fatores de dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa A dislexia é o fator proeminente da dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa A má preparação de leitura por parte do aluno relativa às classes anteriores causa dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa
Variáveis dependentes	Dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa
Variáveis independentes	Formação deficiente do professor de Língua Portuguesa A insuficiência de professores de Língua Portuguesa A insuficiência de manuais da Língua Portuguesa dificulta a aprendizagem da disciplina Elevado número de alunos por turma plethora*
Metodologia	Neste trabalho usou-se os seguintes métodos e técnicas: Observação não participativa, bibliográfica e estatístico. Elaborou-se um questionário dirigido aos alunos e outro ao professor da língua portuguesa.
Principais resultados	Com base nisso concluímos que a dislexia é o fator proeminente na aprendizagem de Língua Portuguesa porque, dos 32 alunos inqueridos 68,7% não têm livros de leitura, o professor não tem qualificação, nunca usufruiu seminários e também elevado número de alunos por turma plethora, são algumas causas da dificuldade de aprendizagem de Língua Portuguesa.

Fonte: CONDE; MABIALA (2010).

Nota: *Plethora – expressão usada pelos autores da monografia. No Dicionário de Sinônimos e Antônimos (Houaiss), significa: 1 – estafa, cansaço, canseira, fadiga; 2 – excesso: (super) abundância, demasiada, despropósito, exagero. INSTITUTO HOUAISS. *Dicionário Houaiss de Sinônimos e Antônimos da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2003.

Dando continuidade à análise do nosso objeto, pode-se apreciar como cada quadro apresenta a sistematização do trabalho pesquisado. Conde e Mabilia (2010) observaram as dificuldades de alunos adultos em Língua Portuguesa, provenientes do ensino pós-laboral.

Os autores tinham consciência de que todo tema precisa ser investigado continuamente; é esta crença que dá sentido ao trabalho do investigador, afirmam Bogdan e Biklen (1994). Insatisfeitos com o que girava à sua volta e interessados em encontrar respostas para as dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos da 6ª classe/pós-laboral da Escola Comandante Gika, os autores mostraram a necessidade da disciplina para os alunos e propuseram estratégias para a superação dos problemas que classificaram como dislexia e disgrafia. Em suas palavras:

Os alunos não estão distribuídos em faixa etária segundo as normas pedagógicas, e têm idade compreendida entre 15 e 52 anos, num universo de 90 alunos. Verificamos que, a maioria dos alunos não possui livro de leitura e gramática; o professor é obrigado a passar o texto no quadro; na leitura individual constatamos que o fenômeno da dislexia é uma realidade no seio de muitos alunos; o professor nem sempre orientava tarefas como cópias; poucas vezes fazia correção do exercício; maior parte de alunos disléxicos são provenientes de outras escolas (CONDE; MABIALA, 2010, p. 38).

Inferiram que a dislexia é o fator proeminente na aprendizagem de Língua Portuguesa porque, dos 32 alunos inqueridos, 68,7% não têm livros literários, o professor não possui qualificação e há um elevado número de alunos por turma pletera (turmas extensas).

Refletindo sobre os resultados registrados, notou-se que, de forma alguma, eles explicam a dislexia, fato suficiente para nos levar ao questionamento do diagnóstico e rotulação daqueles alunos como disléxicos e/ou disortográficos. Diante das péssimas condições de ensino-aprendizagem levantadas, seriam os alunos realmente disléxicos ou foram mal alfabetizados? Quem fez e de que modo foi consolidado o diagnóstico considerando-os disléxicos e/ou disortográficos? O que se considerou dislexia? E disortografia? Quais os motivos do atraso na formação discente? O que influenciou a decisão dos alunos de se alfabetizarem na idade adulta? O que e como foi ensinado para eles que dificultou a aprendizagem?

Ao afirmarem que o tema surgiu das observações sistemáticas feitas desde o início do ano letivo e insistirem que tais rotulações emergiram antes da própria sociedade que comparava a qualidade do ensino daquele momento ao ensino do passado, os autores incitaram nossa curiosidade acerca do instrumento de pesquisa elaborado: um questionário

forlumado para os alunos, cujo conteúdo transcreve-se: a) caro aluno, tens livro de leitura? b) gostavas de ler no ensino primário? c) tens feito exercicios práticos de lingua portuguesa? d) como tem sido o ensino da gramática? e) como avalias o teu professor da lingua portuguesa? (CONDE; MABIALA, 2010, p. 46).

Essas questões, no nosso entendimento, são manipuladoras porque o aluno avalia o professor e o conteúdo transmitido mediante as representações construídas ao longo do tempo. As relações estabelecidas influenciam seu interesse pela matéria e pela pessoa do professor. Se ele não gosta da matéria poderá não gostar do professor e vice versa. Além disso, a disciplina de Língua Portuguesa, para muitos alunos, tem sido um bicho de sete cabeças nas escolas de Cabinda.

A dislexia e a disgrafia, apresentadas pelos autores da monografia em questão com base biológica, não permitem olhar os alunos no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita com olhar crítico; como asseverou Gomes (2005, p. 38), “a discussão do par sucesso-fracasso escolar não é nova, remonta a velhas e conhecidas práticas e concepções de ensino-aprendizagem (...) que pretendemos ver superadas”.

Grande parte dos educadores e pesquisadores localiza, com frequência, nos alunos e em suas famílias, a “culpa” pela não aprendizagem. Para eles, a escola esmera-se para ensinar, mas como os alunos não têm limites (não obedecem aos professores, não realizam as tarefas, perturbam a disciplina da sala de aula, não possuem livros didáticos), não podem aprender.

Aqueles que classificam os alunos com base na visão biológica não exploram as capacidades individuais, desenvolvidas no dia-a-dia. Dever-se-ia, em contrapartida, rever as relações entre a escola e os alunos rotulados, buscando, nas representações das práticas pedagógicas e na estrutura social e escolar que as sustentam e legitimam, as causas do sucesso e/ou do fracasso escolar. Estudos recentes mostraram que fatores orgânicos podem influir na aprendizagem da leitura e da escrita, embora não sejam determinantes:

a) a concepção organicista traz como consequências a não preocupação com os aspectos pedagógicos do fracasso escolar, nem faz investigações sobre ele, pois buscam as causas da não aprendizagem da leitura e da escrita nos fatores cerebrais, gerando diagnósticos como disfunção cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, disgrafia, hiperatividade, etc.;

b) a concepção cognitivista surge para fazer a crítica do organicismo e da dislexia. Considera que o centro da leitura está em quatro processos psicológicos: percepção, memória, linguagem e pensamento. As causas das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita

são os transtornos da lateralidade, organização espaço-temporal, da linguagem e de afetividade. Portanto, são os déficits cognitivos os responsáveis por estas dificuldades;

c) a concepção psicanalítica defende que as perturbações afetivas são a causa das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Desloca a causa destas dificuldades para os problemas familiares, priorizando o estado afetivo e não o cerebral ou cognitivo. Considera a dislexia um sintoma neurótico ou psicótico, uma forma de linguagem. Assim, os transtornos afetivos podem funcionar como causa e como consequência das dificuldades, e os resultados pedagógicos seriam a formação de classes fracas e a adaptação conturbada dos alunos à escola;

d) a concepção de cunho sociocultural aponta várias origens das dificuldades de aprendizagem, mas enfatiza o handicap sociocultural como maior determinante do fracasso. Esta percepção transforma o binômio meio social/aprendizagem da leitura e escrita em relação de causa e efeito da não aprendizagem das crianças de camadas populares. A consequência pedagógica seria a educação compensatória (pré e pós-escolar), com programas que compensem os déficits das crianças;

e) explicações concernentes à escola surgem acompanhadas dos questionamentos da sociedade como um todo. Nesta perspectiva, a responsabilidade das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita recai, essencialmente, sobre a instituição escolar. É a escola que deveria transformar-se, aceitando as características culturais e linguísticas das crianças de camadas populares, favorecendo-lhes a aquisição do saber sistematizado, dos valores, comportamentos e linguagem das classes dominantes, sem que abandonem sua identidade e herança culturais (GOMES, 2005).

As explicações isoladas de uma ou outra concepção, para o fracasso dos alunos e da escola, não permitem por si só delimitá-las, uma vez que lançam um olhar fragmentado sobre o objeto, impossibilitando a visão ampla do assunto, da sociedade e da própria estrutura discriminatória. Acabam adotando a lógica de “ou” e não do “e” – famílias, alunos e escolas – sem alcançarem a abrangência do todo: Que relações são essas? De que forma escolas e familiares podem conjugar-se em prol da inclusão de seus alunos e filhos nos processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita da Língua Portuguesa em Cabinda?

No que tange os métodos de pesquisa usados pelos autores da Monografia 2, os mesmos atestaram ter sido útil a observação não participativa na medida que lhes permitiu constatar a aplicação dos procedimentos metodológicos pelo professor em relação ao processo

de ensino aprendizagem da Língua Portuguesa e a sua prática pedagógica, e detectar as habilidades de leitura dos alunos, além de outros fatores observados.

Quando rotulam os alunos de disléxicos e disortográficos, isto possivelmente significou que a escola não estava dando conta do seu objetivo primordial e que os professores precisavam atentar para o período de formação e o contexto de desenvolvimento de seus alunos. Sabe-se que a escola tem suas especificidades e que o processo de escolarização transforma as experiências cotidianas, se pensarmos de forma dinâmica essas relações. As aprendizagens, na vida cotidiana, têm significados inerentes, isto é, elas são significativas em si mesmas, uma vez que decorrem das práticas sociais e culturais, das condições de vida e da organização de cada grupo humano. Já as aprendizagens, na escola, encontram seu significado na história das ideias e no desenvolvimento da consciência humana – aspectos bem menos evidentes que os das aprendizagens na vida cotidiana. O conhecimento apreendido na escola pode não ter uma aplicabilidade imediata na vida cotidiana, mas a importância de aprender a ler e escrever será percebida pelos alunos se eles sentirem que os conceitos escolares e o processo de construção desses conceitos são pertinentes para o seu desenvolvimento global (GOMES, 2005).

Pensamos, de fato, que os alunos da Escola Comandante Gika demandavam uma instituição que reconhecesse a importância da aprendizagem na escola e o impacto dos saberes na vida cotidiana. Em consonância com o pensamento de Bakhtin (1981, p. 127), destaca-se que:

A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma abstração científica que só pode servir a certos fins teóricos e práticos particulares. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da realidade concreta da língua. A língua constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal e social dos locutores. As leis da evolução linguística não são de maneira alguma as leis da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes.

Pesquisar sobre a língua de um grupo de falantes é uma iniciativa diferente de pesquisar as dificuldades decorrentes do processo ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa na Escola Comandante Gika, porque a língua que se fala em casa, em muitos casos, é a língua materna – Ibinda, e a língua que se fala e estuda nas escolas é o Português – o que pode causar um choque cultural entre professores e alunos, dificultando a compreensão e aprendizado da Língua Portuguesa. Portanto, neste trabalho, entende-se como língua materna, aquela que as

crianças/alunos da(s) escola(s) pesquisadas falam no domínio familiar e social em oposição à Língua Portuguesa (código usado no ensino). Mais do que isso, seria preciso rever os métodos de pesquisa em sala de aula, pois um estudo desta ordem pressupunha, em nossa opinião, maior profundidade no exame: Quem eram os alunos? O que os levava a não aprender Língua Portuguesa? Quem eram os professores? Como ensinavam disciplina? Sob quais condições? Com quais resultados?

Prosseguindo nos estudos desta dissertação, apresenta-se a terceira monografia selecionada do ISCED-Cabinda.

QUADRO 5 Monografia 3

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores que dificultam a leitura dos alunos da 6ª Classe adulta, turmas A e B, da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango, Ano 2009
Autores	Delfina Malonda e Jony Ananias Epalanga
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Estudar o processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango
Objetivo específico	Identificar os fatores que estão na base da dificuldade de aprendizagem de leitura dos alunos da 6ª classe do ensino adulto, turmas A e B, da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango
Problema	Quais são os fatores que incidem na dificuldade de leitura dos alunos da 6ª classe adulta das turmas A e B, da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango, no ano 2009?
Perguntas científicas	Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que caracterizam o processo de aprendizagem da leitura? Qual é o estado atual do processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, da da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango?
Tarefas	Para concretizar estas perguntas, realizamos as seguintes tarefas: caracterizamos os fundamentos teóricos e metodológicos do processo da aprendizagem da leitura; diagnosticamos o estado atual do processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B da da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango; propusemos um conjunto de medidas que permitem o melhoramento do processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe, turmas A e B do ensino de adultos, da da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango.
Hipóteses	_____
Metodologia	Níveis: teórico, empírico e matemático, bem como alguns instrumentos: questionário, entrevista semiestruturada; modelo de pesquisa: descritivo-exploratório
Principais resultados	As principais causas que dificultam a leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de

	Cabassango, ano 2009, estão relacionadas com a má preparação dos alunos nas classes iniciais, com o fato de que os professores motivam pouco a leitura, exercícios insuficientes de leitura durante as aulas e com a falta de material didático
--	---

Fonte: MALONDA; EPALANGA (2011).

A análise dos autores Malonda e Epalanga (2011) cobre o estudo de determinados fatores que dificultavam a leitura aos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, da Escola do Iº Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango.

O subsistema de ensino adulto, outrora explicitado no decorrer de nossas reflexões na Monografia 1, leva-nos a consubstanciar as semelhanças e diferenças entre os três textos que cercam o ensino de adultos, não obstante a diferenciação entre os temas abordados. Interessou-nos saber o que lhes inquietava e quais objetivos tinham em mente quando de suas pesquisas.

No caso de Malonda e Epalanga (2011), consideraram-se pertinentes as questões elencadas: Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que caracterizam o processo de aprendizagem de leitura? Qual era o estado atual do processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta? Que medidas deveriam ser adotadas para melhorar o processo de aprendizagem de leitura dos alunos da 6ª classe?

Consideraram-se pertinentes ainda os objetivos traçados e o fato de decidirem não trabalhar com as hipóteses, mas com as tarefas a serem cumpridas ao longo da pesquisa: caracterizar os fundamentos teórico-metodológicos do processo da aprendizagem da leitura; diagnosticar o estado do processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta turmas A e B daquela escola e àquela época; propor um conjunto de medidas que permitissem o melhoramento do processo de aprendizagem da leitura dos alunos.

Trabalhar com essas tarefas significou não antecipar o que iria acontecer, mas explorar o ambiente desconhecido, por meio de diálogos com os sujeitos envolvidos, levando-os a contarem suas histórias de vida, seu passado, suas angústias, servindo como fio norteador das análises. Para tanto, os autores elaboraram um questionário voltado aos alunos, contendo as seguintes perguntas: a) gostas de ler? b) quanto tempo dedica à leitura? c) o que prefere fazer nos seus tempos livres? d) durante o ano, quantas obras já leu? e) os professores têm empregado metodologias que lhe facilitam na aprendizagem? f) porque tem dificuldade de leitura? (MALONDA; EPALANGA, 2011, p. 85).

O percentual extraído das respostas dos alunos, referente a cada questão proposta foi: a) observou-se que 56,2% liam pouco; b) 36,3% assistiam a programas de televisão,

28,7% assistiam a filmes e 23,8% escutavam música; c) 43,9% não gastavam nenhum minuto para ler; d) ninguém se interessava pela leitura; e) 47,5% alegam que os professores não empregam metodologias que facilitam o ensino e aprendizagem de leitura; f) 16,3% alegaram falta de motivação ou incentivo dos professores.

Nesse sentido, concordamos com Gomes (2005, p. 42), ao afirmar que:

A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo construído nas interações e ações entre professores e alunos, tanto no plano individual quanto no plano coletivo, por meio da linguagem. É, portanto, um processo discursivo que implica a elaboração conceitual da palavra que, por sua vez, só pode acontecer quando as pessoas se encontram e fazem uso da linguagem em seus grupos culturais. É necessário possibilitar aos alunos a construção dos conceitos de leitura e de escrita.

Ainda segundo Gomes (2005), esse processo envolve não apenas a aprendizagem, mas também o desenvolvimento da capacidade de abstração e de generalização do pensamento, ou seja, ao aprenderem a ler e a construir sentidos para o que leem, os alunos podem e precisam desenvolver suas capacidades de pensar abstrata e generalizadamente, habilidades fundamentais para o aprendizado escolar. Para tanto, precisam mobilizar, nas interações sociais, ou seja, nas oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, as funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória mediada por instrumentos e signos, percepção e formação de conceitos) que, segundo a perspectiva histórico-cultural, são de origem cultural.

Para Vigotski (1989, citado por GOMES, 2005), o aprendizado escolar e social pode proporcionar às crianças esse desenvolvimento cultural, transformando o indivíduo de ser biológico em ser histórico-cultural. É nas interações sociais entre alunos e professores que o conhecimento da leitura e da escrita constrói-se. Neste processo, deve-se enfatizar a criação de contextos sociais que estimulem a produção de zonas de desenvolvimento iminentes, entendidas como espaços de possibilidades e compartilhamentos que se estabelecem com base nas capacidades ou competências já consolidadas pela criança, jovens e adultos, em direção a outras que estão em vias de desenvolvimento efetivo, graças à ajuda ou mediação de outro mais experiente – como é o caso do professor e das significações construídas por alunos e professores.

Professores da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango responderam: Gostas de ler? Que disciplina leciona? Quanto tempo dedica à leitura durante o

dia? Durante o ano, quantas obras já leu? O professor tem empregado a metodologia que facilita o ensino da leitura? Durante a aula o professor tem mandado fazer leitura dos conteúdos? Tem se beneficiado anualmente de seminário de capacitação? (MALONDA; EPALANGA, 2011, p. 87).

Das questões direcionadas aos professores: a) 75% desses afirmam gostar de leitura; b) 37,5% dedicam apenas 5 minutos de tempo à leitura e 50% disseram ter lido um único livro, causando grande preocupação para os autores quanto ao processo de ensino-aprendizagem. Para Malonda e Epalanga (2001, p. 65), “a leitura é um dos meios eficaz[es] de desenvolvimento sistemático e de linguagem. É importante que os professores usem o recurso da leitura de modos a despertar e motivar os alunos”. Para Fontana (2011, p. 208), “a leitura e a escrita são objeto de conhecimento, além de instrumento de trabalho dos professores, meio de comunicação da comunidade escolar presente em (bilhetes, avisos, boletins, murais, cartazes), registro de memória (nos planos, projetos, documentos, atas)”. Reforça que a leitura e a escrita mediatizam as interações entre os alunos, que comparam suas tarefas, trocam informações sobre elas; c) sobre o método empregue para o ensino da leitura, 62,5% afirmam não empregá-lo constantemente. Por fim, 100% dos professores não participaram de seminários naquele ano (MALONDA; EPALANGA, 2011), reafirmando, cada vez mais, nossa impressão sobre as rotulações equivocadas nas escolas de Cabinda.

Falta de motivação é pouco para levar a bom porto a alfabetização aos adultos. Melhor seria se empregassem o termo mobilização. Mobilização de conhecimentos em adultos exige estratégias psicológicas, pedagógicas, culturais e linguísticas para aferir resultados satisfatórios. Mobilizar é ter a capacidade de convencer o aluno de que ele precisa valorizar o que está aprendendo, pois lhe será útil para toda a vida.

Diante de todo o exposto, permanecem sem resposta (algumas questões sequer inquiridas): qual a preferência de leitura do professor? Quanto tempo foi dedicado à leitura? Quantas obras o professor leu? Tais inquisições teriam algum impacto na dificuldade de aprendizagem dos alunos?

Os resultados alcançados pelos autores da monografia realçam que as dificuldades de leitura dos alunos pesquisados estavam relacionadas com a má preparação dos mesmos nas classes iniciais, com o fato de que os professores pouco os motivarem a ler, com a falta do material didático e da formação pedagógica docente.

Em se tratando de alunos adultos, apoia-se a defesa de Charlot (2005), em sua obra *Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a*

educação hoje: existem aqueles para os quais estudar é uma conquista permanente do saber e da boa nota (os intelectuais), e há quem estuda, não para aprender, mas para galgar a série seguinte até obter um diploma, um bom emprego, uma vida normal ou mesmo um belo caminho. Estudar com o intuito de passar de ano é o processo dominante para a maioria dos alunos das esferas menos favorecidas; a posição social produz seus efeitos pelo desejo, pela atividade, pela história do sujeito, não determinando direta e automaticamente o sucesso ou o fracasso escolar.

Para o autor supracitado, o que leva ao sucesso escolar é o fato de o aluno ter uma atividade intelectual – uma atividade eficaz que lhe possibilite apropriar-se dos saberes e construir competências cognitivas. Para tanto, o aluno deve mobilizar-se intelectualmente, mas é preciso que a situação de aprendizagem tenha sentido para ele, que lhe dê prazer, que satisfaça seus desejos.

Debruçando-nos sobre esta monografia, identificamos o que acontece nas escolas de Cabinda quando se trata do subsistema de ensino de adultos. Majoritariamente, atende alunos com empregos garantidos, que buscam as escolas visando à aquisição de um diploma ou certificado que assegure a mudança de seu status, aumento salarial e a conquista de um emprego melhor. Muitos deles chegam às universidades com o mesmo intuito de “subir na vida”. Outros, contudo, almejam aprender, e ao descobrirem o sentido da escola e do conhecimento adquirido, engajam-se e conseguem transpor as barreiras do aprendizado.

Em qualquer situação escolar, é imprescindível o acompanhamento criterioso dos alunos quando se trata do ensino da língua, pois ela é o instrumento de produção, transformação e comunicação das culturas. Sabe-se que a unidade real da língua, fundamentada na fala, não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação de pelo menos duas enunciações, isto é, o diálogo (BAKHTIN, 1992).

Portanto, através do diálogo pode-se depreender a justificativa para um aluno estar cursando o ensino básico, quando deveria cursar o fundamental. Ou compreender as razões de um adulto que deseja alfabetizar-se. O diálogo desvenda anseios e aflições.

Não obstante haja um novo modelo socioescolar, considera-se arriscado delimitar o papel do professor nas sociedades atuais, tendo em vista que os contingentes do ensino, dos sistemas escolares e dos próprios professores variam de país para país. Entretanto, existe um movimento de base que afeta os docentes do mundo inteiro: o acesso irrestrito dos alunos ao ensino. Essa abertura pode ocorrer em níveis diversos: como uma generalização do ensino fundamental nos países mais pobres (na África, por exemplo); uma generalização do ensino

médio e um incremento do ensino superior nos países mais ricos (França, por exemplo); como a combinação de todos esses fenômenos nos países ditos emergentes (Brasil, a título de ilustração).

Em todos os casos, porém, há um movimento que as organizações internacionais chamam de **educação para todos**, movimento que as distintas reformas do ensino buscam acompanhar e sobre o qual se deve pensar a profissão de educador. A recente abertura do ensino articula-se a dois fenômenos: por um lado, instaurou-se um vínculo cada vez mais estreito entre o nível de escolarização do indivíduo e sua inserção profissional (qualquer cargo, qualificado ou não, é acessível somente a quem possui diploma de determinado nível de escolarização). De outro lado, sublinha-se a exigência da escolarização, expressa pelos pais e pelos poderes públicos.

Até o momento, discorreremos sobre três monografias que analisaram aspectos do ensino adulto e pós-laboral, assinalando as respectivas lacunas dos trabalhos. Faz-se oportuno, então, traçar um paralelo das iniciativas positivas destes autores, ao investigarem questões superlativas para a educação em Angola, particularmente em Cabinda, confirmando situações reais e pertinentes do ponto de vista do desenvolvimento de uma sociedade. Justino (2009), particularmente, contribuiu sobremaneira ao introduzir uma discussão pautada na disciplina de educação laboral, disciplina técnica que surge com a perspectiva de materializar o princípio fundamental da pedagogia moderna, que determina os objetivos, a estrutura e o conteúdo da nova educação, assim como a forma e os métodos de ensino.

Conde e Mabiala (2010) levaram a cabo sua pesquisa, cuja nobre finalidade de mostrar a necessidade de Língua Portuguesa aos alunos culminou em profícuos diagnósticos sobre ensino-aprendizagem, dos quais as rotulações atribuídas ao aluno que fracassa e outros aspectos deflagrados mereceram nossa contra-argumentação.

Finalmente, Malonda e Epalanga (2011) primaram por esclarecer as contingências das práticas docentes e da recepção deficitária dos alunos, relativizando o ensino da Língua Portuguesa para adultos.

Em seguida, apresenta-se o trabalho de Ricardo e Zau (2010), cujo tema segue no encaixe das origens das dificuldades do ensino e da aprendizagem.

QUADRO 6
Monografia 4

Título/Tema	Fatores que influenciaram nas dificuldades de aprendizagem dos alunos da 3ª classe das turmas A e B, na disciplina de Língua Portuguesa, na escola primária do Simulambuco, em Cabinda, no ano letivo de 2008
Autores	Anabela Ester Ricardo e Paulo Lelo Zau
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar os fatores que influenciaram a dificuldade de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, dos alunos da 3ª classe, turmas A e B, na escola primária do Simulambuco, no ano letivo de 2008
Objetivos específicos	Identificar os fatores que influenciaram a dificuldade de aprendizagem naquela disciplina e propor medidas para reverter este quadro
Problema científico	Quais os fatores que estão na base das dificuldades de aprendizagem dos alunos das turmas A e B, 3ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa?
Hipóteses	Falta de interesse dos alunos na disciplina; elevado número de alunos por turma; falta de prática de leituras e escrita; pouco acesso aos suportes escritos; pertinência e eficiência na aplicação dos procedimentos metodológicos usados pelos professores de Língua Portuguesa
Variáveis dependentes	Dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa
Variáveis independentes	Interesse dos alunos na disciplina; pontualidade e assiduidade às aulas; falta de prática de leitura e escrita; procedimentos metodológicos utilizados pelos professores
Metodologia	Observação, entrevista, análise documental, pesquisa descritiva
Principais resultados	Fatores que influenciam na dificuldade de aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa naquela escola: o fato de 76,62% dos alunos não gostarem ou não se interessarem pela disciplina; falta da prática da Língua Portuguesa no ambiente familiar (100% disseram ser raro falar em português em casa, uma vez que ali vigora a língua materna); 84,62% alegaram não praticar leituras e escritas no ambiente doméstico

Fonte: RICARDO; ZAU (2010).

O Subsistema de Ensino Geral, Seção III, Subseção I, Artigo 14,¹³ constitui-se o fundamento para conferir uma formação integral, harmoniosa e uma base sólida e necessária à continuação de estudos em subsistemas subsequentes. Como objetivos desse subsistema (Artigo 15), o Ministério da Educação define:

- conceder a formação integral e homogênea que permita o desenvolvimento harmonioso das capacidades intelectuais, físicas, morais e cívicas;

¹³ ANGOLA. *Lei de Bases do Sistema de Educação, nº 13/01*, de 31 de dezembro de 2001. Diário da República: Órgão Oficial da República de Angola, I Série, nº 65.

- desenvolver os conhecimentos e as capacidades que favoreçam a auto formação para um saber-fazer eficazes que se adaptam às novas exigências;
- educar a juventude e outras camadas sociais de forma a adquirirem hábitos e atitudes necessários ao desenvolvimento da consciência nacional;
- promover na jovem geração e outras camadas sociais o amor ao trabalho e potenciá-las para uma atividade laboral socialmente útil e capaz de melhorar as suas condições de vida.

O Artigo 16 dispõe a estrutura do Subsistema de Ensino Geral em: a) ensino primário e b) ensino secundário. No Artigo 17, tem-se que o ensino primário é unificado por seis anos, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e seus objetivos específicos são:

- desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- garantir a prática sistemática de educação física e de atividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras (Artigo 18).

A partir deste cenário, refletiremos sob quais condições as próximas monografias estruturaram-se, se os autores levaram em conta os pressupostos do Ministério da Educação, como está focado o ambiente socioeconômico das famílias, quem eram as crianças pesquisadas, que tipo de infraestrutura tinha cada escola, qual era formação psicopedagógica dos professores, a participação das famílias na vida dos educandos, etc.

Ricardo e Zau (2010, p. 1-2) interessaram-se pelos fatores que influenciaram nas dificuldades de aprendizagem, da disciplina de Língua Portuguesa, cujos sujeitos foram alunos de 3ª classe, em Simulambuco, com idades não identificadas – partindo da premissa de que para se enquadrar no mundo globalizado, a mobilização dos conhecimentos é primordial para o indivíduo, a fim de superar os inúmeros obstáculos que a vida estudantil impõe. Propuseram, vale ressaltar, medidas para reverter o quadro do fracasso escolar, pois lhes preocupava: o índice de baixo rendimento de alunos que receberam a classificação “má” e “medíocre” nas classes de iniciação, e a interrupção ou exclusão dos estudos devido à desistência diante das dificuldades.

Procurar-se-á inferir quem eram os sujeitos-objeto da pesquisa, levando-se em conta que suas idades não vieram discriminadas, mas sabendo que, segundo a reforma do ensino em curso no país, portanto, a 3ª classe atendia e atende crianças com sete e oito anos de idade, principalmente aquelas que passaram pelo jardim de infância e cujos pais podiam manter os filhos na escola.

Para desenvolver a pesquisa, os autores formularam estas perguntas e opções de respostas dirigidas às crianças:

1. Você gosta da Língua Portuguesa? Gosto; não gosto.
2. Acha a disciplina da Língua Portuguesa difícil? Difícil; fácil.
3. Quando a professora fala você entende bem? Entendo; não entendo.
4. Na sua casa, você e a tua família têm o costume de praticar ou conversar em português? Pratico; não pratico.
5. Você costuma fazer leituras em casa? Sim; não.

Nota-se que, para os pesquisadores, as dificuldades de aprendizagem podem tanto estar localizadas na esfera individual quanto na social. E podem envolver ainda a prática pedagógica de ensino da disciplina na sala de aula, e o entendimento dessa língua e da linguagem da professora, pelos alunos.

Os resultados registraram: 76,92% dos alunos opinaram não gostar de Língua Portuguesa; explicitam que a disciplina é de difícil compreensão, revelando o choque entre a língua falada em casa (Ibinda – 100% afirmaram ser muito raro falar em português em família) e a língua ensinada na escola; e 84,62% não têm o hábito da leitura e da escrita no ambiente doméstico.

Percebe-se que o choque entre a cultura familiar (a língua que vigora em casa constitui os sujeitos socioculturais) e a cultura escolar pode ampliar o abismo entre discentes e docentes. Sociedades plurilíngues como as da África deveriam estruturar processos de ensino e aprendizagem também plurilíngues, em nossa opinião. Uma vez que a língua da escola e a língua familiar são completamente diferentes, o esforço de compreensão dos conteúdos escolares é duplo, embora existam casos em que algumas crianças provenientes de meios urbanos falem línguas nativizadas que se assemelham à língua falada e escrita nas escolas de Cabinda.

Segundo Bakhtin (1929, 1992), a língua, no uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. A língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas, prontas e

acabadas. Vigotski (1934, 1993) esclarece que, dentre os sistemas simbólicos criados pelo homem, a linguagem constitui-se no sistema fundamental. Ela exprime mudanças importantes nos processos psíquicos característicos dos humanos e permite que o homem lide com a representação dos objetos, possibilitando processos de abstração e generalização, com base nos quais se dá a formação de conceitos, essenciais para a comunicação humana. O complexo sistema de comunicação humana garante, por sua vez, a transmissão cultural do conhecimento historicamente acumulado. É por isso que Vigotski (1934, 1993) compreende a linguagem como elemento mediador da cultura. É pela linguagem, essencialmente, que os homens interagem e se apropriam de seu contexto cultural, incorporando ativamente os valores, o modo de agir e pensar de sua cultura. A linguagem é fundamental para a formação do pensamento, para a sistematização das experiências das crianças e serve para orientar suas ações. É nas tramas afetivo-volitivas que o pensamento e os sentidos e significados de nossas práticas sociais de leitura e escrita são construídos.

Falar uma língua, fazer uso dela e explorar suas funções traz consigo processos identitários que não podemos deixar de lado. Quando 100% das crianças raramente falam o português em suas casas em Cabinda, e considerando que o processo de construção do conhecimento e da pessoa está marcado pelos processos identitários, Packer e Goicochea (2000, p. 154) identificam seis temas fundamentais na defesa de uma ontologia não dualista de constituição do ser humano:

a) A pessoa é formada (construída), (b) em um contexto social, (c) através de atividades práticas, (d) e formada em relações de desejo e reconhecimento, (e) que podem dividi-la, e (f) motivar a busca por sua identidade (...). Sendo assim, a aprendizagem envolve não somente o ato de se tornar membro de uma comunidade, nem tão somente a construção do conhecimento em vários níveis de especialidade como um participante, mas também se baseia na cultura da comunidade da pessoa, num esforço de assumir e superar o estranhamento e a divisão que são consequências da participação. A aprendizagem implica tanto uma transformação pessoal quanto uma transformação social... Implica pensar a escolarização – como a “produção de pessoas” – um processo de compreender o tipo de pessoa que uma criança se transforma, ao lutar e se esforçar para se apropriar da interpretação implícita daquilo que conta como ser “aluno” para a escola.

Sob esta perspectiva, consideramos que a escolarização pode ser um dos fatores sociais e culturais de construção das pessoas como sujeitos de direitos e deveres, sujeitos inconclusos, inacabados, cujas identidades são construídas e reconstruídas nas e pelas

interações sociais nas salas de aulas e na escola (FREIRE, 1968, 1992/2003; VIGOTSKI, 1934/1993; WALLON, 1988; BRUNER, 1996; PACKER; GOICOCHEA, 2000).

Partindo, então, do princípio de que a língua/linguagem cria cultura, bem como a cultura cria a língua/linguagem (AGAR, 1994; 2002), conclui-se que as chamadas dificuldades de aprendizagem encontram origem também no choque cultural e linguístico entre escolas e famílias cabindenses.

Apresenta-se, agora, a quinta monografia selecionada do ISCED-Cabinda.

QUADRO 7 Monografia 5

Título/Tema	Causas das dificuldades de aprendizagem nos alunos da 4ª classe, turma A – período vespertino da Escola Primária nº 108, do Fútila – ano letivo 2008.
Autores	José Vieira Mateus e Teresa Conde Lelo
Ano	2010
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Identificar as causas das dificuldades de aprendizagem nos alunos da 4ª classe, turma A – período vespertino da Escola Primária nº 108, do Fútila
Objetivos específicos	<p>Detectar as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A – período vespertino da Escola Primária nº 108, do Fútila;</p> <p>propor medidas de adequação tendentes à redução das causas de dificuldades de aprendizagem;</p> <p>fazer uma abordagem detalhada e crítica sobre os problemas mais influentes destas dificuldades;</p>
Pergunta	Quais são as principais causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A – período vespertino da Escola Primária nº 108, do Fútila, no ano de 2008?
Hipóteses	<p>Existência de alunos com deficiências visuais, auditivas, fala e mistas, é a causa das dificuldades de aprendizagem, na Escola do Fútila</p> <p>Deficiente nível na assimilação da matéria está na base das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe da Escola do Fútila</p> <p>As relações entre alunos e professores, a dificuldade no exercício do professorado são algumas causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe da Escola do Fútila</p>
Variáveis dependentes	Dificuldades de aprendizagem
Independentes	<p>Participação dos alunos na praia, maratona e pesca;</p> <p>nível de assimilação da matéria;</p> <p>situação socioeconômica dos pais e encarregados da educação;</p> <p>relações sociais;</p> <p>deficiências visuais, auditivas, fala e mistas;</p> <p>meios didáticos utilizados pelos alunos</p>
Metodologia	Questionário e entrevista estruturada, instrumentos ou técnica de pesquisa: os métodos de observação direta, bibliográfico e estatístico,

Resultados principais	<p>assim como os modelos e tipos de pesquisa: pesquisa descritiva e estudo do caso</p> <p>Os resultados obtidos demonstram que existem dificuldades de aprendizagem cognitivas, afetivas, psicológicas e defectológicas</p> <p>Nesta base, registrou-se, entre outros aspetos, um índice de alunos aprovados na ordem de 40%, e 60% reprovados</p>
-----------------------	--

Fonte: MATEUS; LELO (2010).

Refletindo sobre o trabalho dos autores Mateus e Lelo (2010), tratando das causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A do período vespertino da Escola Primária N° 108, do Fútila, podem-se notar as similaridades na generalização e atribuição de culpa aos alunos pelo baixo rendimento, conforme outros trabalhos monográficos já analisados. O que diferencia este trabalho dos demais é o que motivou seus autores a realizá-lo: descobrir como a escola conciliava o processo de ensino-aprendizagem e seus entraves com as influências das várias atrações turísticas que oferecia a aldeia de Fútila, à época da pesquisa.

Convém salientar que a escola localiza-se em meio a variadas atrações turísticas, fato que os autores disseram haver influenciado ainda mais o insucesso escolar das crianças. Situada a cerca de 20 km da capital Tchowa, na Província de Cabinda, a aldeia de Fútila consagrou-se em zona turística de lazer, bastante concorrida, sendo a porta principal da entrada para o campo petrolífero da companhia Chevron. A Escola Primária N° 108 contava com um diretor e um subdiretor pedagógico, professores, alunos e funcionários, aberta nos turnos da manhã e da tarde.

Para realizar a pesquisa, os autores optaram por: instrumentos de pesquisa como questionário e entrevista estruturada; métodos de observação direta, bibliográfico e estatístico; pesquisa descritiva e estudo de caso. No nosso entendimento, além da aglutinação de métodos de pesquisa, tampouco privilegiaram uma discussão teórica e esclarecedora sobre os mesmos.

Como fio condutor do trabalho monográfico, Mateus e Lelo (2010), intencionando identificar e compreender as diferentes concepções ou significados das dificuldades de aprendizagem dos alunos pesquisados, levantaram as hipóteses: existência de alunos com deficiências visuais, auditivas, de fala e mistas; deficiente nível na assimilação da matéria; as relações entre alunos e professores; a dificuldade no exercício do professorado.

As relações de poder, vistas pelos autores como 50% boas e 50% regulares, merecem realce: professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno, família/escola, escola/aluno/professor/encarregados de educação, pois certamente contribuem para aumentar

o grau das dificuldades de aprendizagem. Nas relações aluno/professor não havia uma boa aproximação entre ambos, e das relações pais/encarregados/professores, constatou-se que os dois primeiros participavam pouco das questões da escola.

O universo analisado neste estudo compunha-se de: 41 alunos, 6 professores e 20 encarregados de educação da Escola nº 108, do Fútila. Dos alunos, estavam relacionadas informações sobre a idade com que iniciaram seus estudos, a saber: 19, aos cinco anos; 15, aos seis anos; 4, aos sete anos e 7 crianças, após completarem dez anos. Tais dados são cruciais para o processo de identificação dos sujeitos pesquisados, mas faltou indicar a idade dos alunos à época da pesquisa, para entendermos se completaram sua trajetória escolar com ou sem defasagem de tempo.

Sobre a conjuntura socioeconômica dos sujeitos em análise, outro aspecto tratado pelos autores, apurou-se que: alguns encarregados de educação eram desempregados sobrevivendo de pesca; devido a interesses turísticos, as crianças dispersavam-se da escola e não preparavam os deveres de casa. As praias eram frequentadas por 42,2% dos alunos; 24,4% participavam das maratonas; 6,6%, da pesca marítima e 26,6% deixavam de ir à escola para acompanhar as mães no trabalho do campo (MATEUS; LELO, 2010, p. 52).

O insignificante acompanhamento dos pais e/ou dos encarregados de educação na vida escolar foi interpretado pelos autores como um dos fatores de maior incidência sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos, aliado às precárias condições do estabelecimento de ensino: falta de iluminação, carteiras destruídas, três alunos assentados na mesma carteira, outros, sobre latas de leite, chão esburacado e teto danificado, impedindo que as aulas acontecessem quando chovia (MATEUS; LELO, 2010, p. 43).

Mateus e Lelo (2010, p. 63) aplicaram questionários para alunos, professores, pais e/ou encarregados de educação. Aos alunos, perguntaram: a) Vive com os pais? b) Gostas de estudar? c) Reprovou anteriormente? d) Com que idade iniciou a frequentar a escola? e) Desistiu alguma vez? d) Tens recebido castigo da professora? e) A professora bate muito? f) Que disciplina gostas? g) Tem encontrado dificuldades na compreensão da matéria? Apesar de os autores manifestarem insatisfação com as respostas dos sujeitos, pois não ajudaram a delimitar a fonte do fracasso escolar, recorreram à entrevista informal para obtenção de dados complementares. Aferiram, por exemplo, que o nível socioeconômico variava de criança para criança, apesar de viverem na mesma aldeia. E que estavam envolvidas em pequenos negócios, vendiam bebidas alcoólicas, frequentavam maratonas dancing, atividades de praia e pesca, comprometendo sua assiduidade na escola. Sobre os professores, coletaram

informações adicionais relacionadas à sua visão da temática em abordagem: eles explicavam os entraves na leitura, escrito e cálculo pela existência de alunos com deficiências diversas nas salas de aulas. Finalmente, a respeito dos encarregados, priorizou-se saber se deles havia participação ativa na vida dos educandos e na comunidade escolar.

Nesta quinta monografia aparecem novamente como causas das dificuldades de aprendizagem: a falta de material didático (31,1% de alunos sem cadernos e 20% sem canetas esferográficas) e a falta de livros (48% dos alunos sem livros).

Tais resultados suscitam questionar quais projetos e incentivos de aprendizagem a escola e o meio ofereciam aos alunos? Principalmente porque ficou demonstrada a preferência dos alunos pelo ambiente exterior à escola.

Outra questão demasiadamente significativa refere-se à baixa estima dos alunos pela professora: 68,8% deles não simpatizavam com ela, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, pois se sabe que uma relação discente/docente de proximidade viabiliza o sucesso escolar.

No relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional Sobre a Educação Para o Século XXI, está patente que a educação: pode dar respostas ao conjunto das suas missões e deve se organizar em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida de cada indivíduo, professor etc., serão, de algum modo, os pilares do conhecimento (aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, conceito essencial que integra os três precedentes).

Contemplados o papel e o valor das relações interpessoais entre alunos e professores, pergunta-se: O que estará por detrás da não aceitação dos alunos pela professora? Como pode ocorrer uma aprendizagem exitosa se a criança não simpatiza com a professora? Refletindo sobre as relações entre professor e alunos e as causas do fracasso de muitos e sucesso de alguns, concordamos com Esteban (1992, p. 75) quando diz:

A discussão sobre o fracasso escolar vem sendo feita a partir de diversos pontos de vista: os aspectos sociais, econômicos, culturais, biológicos, psicológicos, etc. Nessa diversidade de explicações, entende-se que tem sido dada pouca ênfase à dinâmica interna da sala de aula.

Observando a relação pedagógica, foi se evidenciando a importância das interações criança/conhecimento, professor/aluno, professor/aluno/conhecimento, na construção do sucesso/fracasso escolar, na descoberta se o saber e o não saber são vividos no cotidiano da sala de aula e quais seriam suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem. A forma como o saber e o não saber são vividos no cotidiano escolar é relevante para a compreensão dos mecanismos que conduzem ao sucesso de alguns e ao fracasso da maioria, na escola do Fútila. Se o saber que os alunos possuem é confirmado na escola, os resultados escolares antecipam seu sucesso na vida social (ESTEBAN, 1992).

Evidentemente, as causas das dificuldades de aprendizagem não têm origem apenas nos alunos e suas famílias, mas também podem ser produzidas nas e pelas escolas. Entretanto, nesta monografia a “culpa” pelo insucesso escolar ainda recai sobre os alunos. Apontaram dificuldades de escrita, leitura e cálculo para 53,3% deles, 26,6% e 20%, respectivamente. Segundo os autores, muitos aprendizes apresentavam deficiências, tratadas como impossibilidades de aprendizagem: 8,8% tinham problemas de audição, 6,6% de visão, 71,1% com deficiência na fala e 13,3 %, dificuldades associadas.

A respeito de tais deficiências, principalmente as de linguagem, importa lembrar o vínculo destas com a participação dos alunos na sala de aula, ou com a recusa em responderem perguntas elaboradas pela professora. Considerando que muitos alunos não gostavam da professora, talvez as dificuldades de fala tenham sido mal interpretadas, refletindo, tão somente, a timidez ou o receio do aluno de se manifestar.

Samuel A. Kirk (1963, citado por SÁNCHEZ, 2004), contextualizou grupos heterogêneos com problemas específicos de linguagem e/ou de fala, de leitura, de escrita, de matemática ou de outras áreas escolares (situações que não condiziam com retardo mental). As várias dificuldades de aprendizagem dos alunos o levaram a diferenciar os que detinham um baixo rendimento escolar – devido a causas extrínsecas, como um ensino inadequado ou insuficiente, baixa motivação e fatores econômicos – daqueles que demonstravam dificuldades de aprendizagem originadas por fatores intrínsecos, manifestados pelas discrepâncias significativas no desenvolvimento dos processos psicológicos, como a percepção, a atenção ou a memória.

Os rótulos nem sempre são eficazes ou válidos.

Ao final do ano letivo de 2009, na Escola Primária do Fútila, 40% dos alunos foram aprovados e, logicamente, 60%, reprovados. Tais cifras foram questionadas por Mateus e Lelo (2010), e a professora justificou, dizendo que o meio exterior à escola não favorecia a

aprendizagem dos alunos por mais que ela se esforçasse para alcançar êxito. Dos professores entrevistados, 100% apontaram a péssima infraestrutura da escola e a falta de material didático como razões do fracasso discente.

As relações professores/alunos regulares e a participação insignificante dos pais e encarregados na vida escolar dos educandos foram consideradas outros fatores de causalidade do insucesso, por 50% e 45% dos professores, respectivamente. Seria oportuno dimensionar ainda que muitos professores não residiam naquela aldeia e não dispunham de carros próprios; a dependência do táxi fazia com que, não raro, chegassem à escola com uma hora e meia de atraso e saíssem antes do tempo regulamentado. Sobre a escolaridade do corpo docente, tem-se que: 16,6% estudaram entre a 5ª e 8ª classe, 66,6%, entre 9ª e 12ª classe, 16,6% cursaram ensino superior.

Além disso, aos professores exigia-se polivalência, pois tinham de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Manual e Politécnica, Educação Física e Educação Musical. Pensando no reduzido tempo de estudo das classes e na polivalência obrigatória do professor, pergunta-se: Como aquelas crianças podiam alcançar o sucesso escolar que delas se esperava? O que o professor poderia fazer para que elas alcançassem êxito?

Com este quadro, afirma-se com segurança que a formação e o desempenho dos professores também contribuíram para o fracasso discente. Afinal, é através da transmissão dos saberes que os atos de humanizar, de socializar, podem ajudar o sujeito singular a acontecer. Ensinar é preencher uma função antropológica. E, para isso, são necessárias competências específicas, certa especialização profissional. As novas pedagogias defendem o papel ativo do aluno como condição de acesso ao saber, o papel do professor pautado tanto na transmissão de conhecimentos quanto no acompanhamento sistemático do aluno, desbravando o potencial dele, ajudando-o a transpor obstáculos, criando percursos para que ele progrida (CHARLOT, 2005, p. 85-91).

Antecipando a inclusão social, Vigotski, no Tomo V das *Obras Escogidas, fundamentos de Defectología*, escrito provavelmente entre 1924 e 1931, cuja primeira publicação saiu em 1983, considerava os alunos com deficiência visual, de audição, de fala, etc. como sujeitos histórico-culturais que constroem as salas de aulas junto com seus colegas e professores. Isto nos remete aos dados coletados por Mateus e Lelo (2010), a respeito dos alunos no Fútila: 8,8% apresentavam dificuldades de audição; 6,6%, de visão; 71,1% demonstravam deficiência de fala e 13,3%, dificuldades associadas.

Vigotski (1997) havia criticado o aprisionamento biológico da psicologia para a compreensão do ser humano e postulava a necessidade da passagem dessa compreensão para o campo da psicologia sócio-histórico-cultural; criticava a análise quantitativa dos problemas dos deficientes visuais, auditivos, mentais etc., argumentando que o psiquismo humano não é uma estrutura homogênea de funções isoladas e que o desenvolvimento humano não se reduz a um aumento (ou a um amadurecimento) de funções orgânicas e psicológicas. Essas suposições conduziam à percepção da deficiência como uma estrutura acabada e não como um processo, apostando na ideia de que na existência de “defeitos biológicos”, as pessoas teriam um desenvolvimento insuficiente ou impedido, determinado apenas pelas causas orgânicas.

Vigotski (1997) ressalta a centralidade dos aspectos qualitativos em razão da preocupação em investigar as potencialidades dos sujeitos com deficiências. Para ele, é o sujeito quem reage e se desenvolve frente aos “defeitos”. Por este motivo, aponta que as especificidades orgânicas da deficiência não impedem o desenvolvimento do sujeito; simplesmente ocorrem de modo distinto (se diferenciam): “(...) a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus contemporâneos normais, é apenas desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

O pensador defendia que o desenvolvimento das pessoas com deficiência deveria ser visto e analisado como qualitativamente diferenciado, e atribuía aos processos de compensação o papel fundamental no desenvolvimento do sujeito. Isto é, no processo do desenvolvimento, as regularidades orgânicas e as causas dos distúrbios não deixarão de existir, mas serão substituídas e/ou transformadas pela formação de novos funcionamentos mental, funções que têm sua origem nas vivências sociais da criança.

Para esse autor, o funcionamento mental tem sua origem, sua gênese, nas relações sociais. Assim, essas relações não apenas influenciam/determinam as nossas possibilidades de ação, mas são delas constitutivas em um processo onde o sujeito participa interativamente das relações que vivem, convertendo em formas próprias de funcionamento as formas de ação compartilhadas com seu grupo social. Desenvolvimento que é afetado pelas condições materiais presentes nas interações sociais, na sociedade, no convívio com os semelhantes. Participando das práticas culturais que caracterizam seu grupo, o indivíduo desenvolverá suas formas de ação, características pessoais e capacidades motoras, afetivas e cognitivas.

No campo da Defectologia, o pensamento Vigotskiano impulsionou a necessidade de se compreender os vínculos que se estabelecem entre os sintomas do funcionamento psíquico das pessoas com deficiências – os sintomas relativos aos fatores biológicos (base primária) e os sintomas relativos aos fatores socioculturais (base secundária).

Argumentava que é preciso privilegiar o desenvolvimento da pessoa e não os processos patológicos que constituem a sua base primária: a complexidade do pensamento psíquico, ganha forma no processo do desenvolvimento quando a criança encontra, num determinado meio, dificuldades ou facilidades que suscitam o surgimento de complicações secundárias – o que era primário passa a ser secundário. Com importância equivalente, as bases primárias e secundárias complementam-se, uma dependendo da outra para constituir o sujeito sócio, histórica e culturalmente.

Vigotski (1997) realçava, sobretudo, que em caso de uma deficiência, as dificuldades dela decorrentes, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, seriam o primeiro estímulo para superá-las, buscando meios de (re)organização e equilíbrio, compensação ou adaptação. Nesses processos, de reação à deficiência, também os aspectos afetivos e emocionais dimensionam-se e agem como propulsores juntamente com os processos cognitivos, motores, sociais e culturais.

No caso dos professores da escola do Fútila, caso estivessem amparados pelos preceitos Vigotskianos, deveriam ter lançado, sobre as deficiências visuais, auditivas, mentais e associadas, um olhar que as deslocasse do sinônimo de “defeitos, faltas”, para um patamar de possibilidades. Desta forma, possivelmente favoreceriam a emergência de processos de ensino e aprendizagem qualitativamente diferenciados, relacionados às vivências sociais e culturais na aldeia do Fútila, resultantes de situações de interação dentro e fora das salas de aula.

Para finalizar, salienta-se que quando os professores estão atentos aos diversos ritmos e vieses do processo de aprendizagem e desenvolvimento, singularmente vivido por cada criança, ele é levado a rever seus conceitos de fracasso. Redefinindo o fracasso, abre-se um leque de ações que conduzam ao sucesso dos alunos, dialogando com as práticas pedagógicas, com a conjuntura das escolas, com a formação de professores e com as contingências socioeconômicas e culturais de todos os envolvidos.

Prosseguindo nos estudos desta dissertação, apresenta-se a sexta monografia selecionada do ISCED-Cabinda.

QUADRO 8
Monografia 6

Titulo/Tema	Estudo de algumas dificuldades nas turmas D1, D3 e D12 da 7ª classe diurna do período vespertino, da Escola Barão Puna-Cabinda, ano letivo de 2009
Autores	Oscar Raúl Lourenço Francisco e Simão Alfredo Balo
Ano	2010
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Investigar as prováveis causas das dificuldades de aprendizagem, propondo algumas medidas que possam minimizar o quadro atual
Objetivos específicos	Desenvolver um processo de estudo e análise crítica de alguns autores, através da literatura, de acordo com suas abordagens e aproximações sobre o tema; proporcionar algumas sugestões que redundem na contribuição da superação das dificuldades de aprendizagem
Pergunta	Que fatores estiveram na base das dificuldades de aprendizagem nas turmas D1, D3 e D12 da 7ª classe, diurna, período vespertino, da Escola Barão Puna-Cabinda, no ano letivo de 2009?
Hipóteses	Falta de observância dos aspetos didático-pedagógicos da parte dos professores influi no rendimento escolar; má colocação dos docentes na escola em função das suas formações; a deficiente preparação dos alunos nas classes anteriores como dificuldades de aprendizagem que influem no rendimento escolar; perturbação da atenção dos alunos com dificuldades que influenciam a aprendizagem; fraca assistência das aulas por parte dos alunos com dificuldade de aprendizagem que influi no rendimento escolar
Metodologia	O método descritivo e estatístico e, como técnicas, a análise documental e a observação direta ou participativa
Principais resultados	As dificuldades que influenciam a aprendizagem dos alunos das turmas em questão da referida escola são várias: algumas são da responsabilidade dos professores, outras, dos alunos e da direção da escola Constatou-se que os professores, num total de 63,3%, lecionam disciplinas fora da sua área de formação e 100% não observam com rigor alguns aspetos didático-pedagógicos O fenómeno “gasosa” foi confirmado por 91% dos professores e 73,3% dos alunos. Concluiu-se que o processo de ensino e aprendizagem na escola em referência carece de uma intervenção urgente das entidades de direito (Governo Provincial de Cabinda, Secretaria Provincial da Educação e Gabinete de Inspeção Escolar Província), visando minimizar o quadro que apresenta a atual instituição dos pontos de vista pedagógico, disciplinar, estrutural, etc

Fonte: FRANCISCO; BALO (2010).

Em consonância com a nossa discussão, os autores Francisco e Balo (2010) primam pelo estudo das dificuldades de aprendizagem nas turmas D1, D3 e D12, da 7ª classe diurna, do período vespertino, da escola Barão Puna, pois levantam problemas sérios do ponto de vista das condições de trabalho e funcionamento da escola, que interferem bastante no

processo de ensino-aprendizagem. Além disso, propuseram sugestões que contribuíssem para a superação do fracasso escolar. Introduzem seu estudo apontando as dificuldades encontradas para a justificativa do tema: elevado número de cidadãos analfabetos maiores de 30 anos de idade; falta de quadro docente qualificado para alfabetização dessas pessoas; inclusão de todas as crianças no sistema de ensino; número de escolas insuficientes e com desdobramento, resultando no nível de aproveitamento inferior em comparação com aquelas escolas que não tinham o sistema de desdobramento. O estudo revelou um número maior de dados que justificam nossa inquietação sobre as chamadas dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Os interlocutores desse estudo tinham idade entre 13 e 19 anos. Mediante objetivos traçados pelo Ministério da Educação Angolano, referenciados anteriormente, alguns alunos não se enquadravam mais no Subsistema do Ensino Geral, considerados o nível de escolaridade e a idade superior aos 15 anos (aptos para a modalidade de ensino pós-laboral).

A resposta para a acolhida de alunos com idades tão díspares esbarra na intenção de atender um número maior de jovens à procura de formação, muitos deles vindos do interior da província onde a guerra estava mais acentuada. Este dilema afeta os níveis primário, secundário e superior, e reflete, de fato, a grande luta que as escolas de Angola, em particular Cabinda, enfrentam.

Afirmam os autores da monografia, considerando as dificuldades de aprendizagem como contextuais e relativas, que é necessário perceber que os alunos são diferentes quanto às suas capacidades, motivações, interesses, estilos de aprendizagem, ritmo evolutivo e situação social, tudo isso conformando um grande desafio para a instituição de ensino.

No total de 60 alunos de todas as turmas analisadas, foram selecionados 20 (com idade variando entre 13 e 19 anos) em cada uma das turmas da 7ª classe, tornando ainda mais complexo o estudo do processo de aprendizagem e desenvolvimento deste universo.

Como instrumentos de pesquisa, adotaram-se a observação direta (participativa) – por meio da qual puderam contemplar a organização da sala, a colocação dos alunos nos seus respectivos lugares, o estado degradante dos espaços e a participação discente na assistência das aulas; a análise documental para enriquecimento analítico do trabalho – verificando livros, sumários, pautas, listas de presença durante as provas, listas de frequência e exames para confirmação dos alunos ausentes.

Serviram-se também do questionário e da entrevista com alunos, professores e encarregados de educação como outros instrumentos de coleta de dados. O método descritivo foi considerado contundente pelos autores, por auxiliar na exposição detalhada de diferentes situações.

Como resultados, assim como os demais autores, Francisco e Balo (2010) indicaram a falta do material didático como um fator dificultador para 70% dos alunos registrados, o que contraria a certeza de que o livro didático ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em Educação. Na escola cabindense, o livro didático deveria desempenhar, na opinião de Costa Val (2008, p. 9),

Uma função proeminente, seja na delimitação da proposta pedagógica a ser trabalhada em sala de aula, seja como material de apoio ao conhecimento das atividades de ensino-aprendizagem, seja como suporte (único ou suplementar) disponível de textos de leitura para professores e alunos.

Outra questão preocupante assenta-se no seguinte resultado: 93,3% dos alunos declararam que o ambiente escolar não era favorável para o ensino e a aprendizagem.

Historicamente, a independência de Angola acarretou transformações em todas as esferas. A explosão populacional, do interior para a cidade, por exemplo, alterou significativamente o desenho urbano de Cabinda; a escola Barão Puna ficou confinada entre um estádio de futebol e uma rua de trânsito intenso. Mesmo entendendo que as instituições de ensino estruturaram-se sob a égide colonialista, sem previsões das mudanças que surgiriam em Cabinda no pós-independência, permanece constrangedora a situação vivida naquela escola.

Quanto ao termo “gasosa” – fenômeno de corrupção, assim batizado pelos professores, alunos e monografistas, recebeu, de 73,3% dos participantes da pesquisa, indicação como um dos aspectos contributivos para o fracasso escolar.

Os próprios professores, durante muito tempo, usaram as avaliações como moeda de troca para aumentar a renda trimestral e anual. Ao optarem por avaliações subjetivas os professores encorajaram os alunos a se desinteressarem em se aplicar nos estudos. Assim, estimularam a preguiça mental em seus alunos, que pensavam e falavam entre si: para que maltratar nossas cabeças quando no fim do ano podemos mudar de classe com simples cem dólares na mão do professor? Neste contexto, a escola albergava alunos que intencionavam simplesmente a aquisição do diploma, como vimos na monografia anterior.

Segundo os autores, 50% dos alunos confirmaram que o professor pedia pagamento de avaliações, enquanto os outros 50% atestavam que tal atitude partia dos próprios alunos, aliciando os professores, embora concordassem que os professores criavam condições para tudo acontecer.

O governo angolano, ao implementar uma política de reconversão de carreira e de aumento de salário, bem como a mudança de categoria com base nas habilitações literárias, vem incentivando o cidadão a adquirir conhecimentos e competências necessárias para o exercício das suas funções por meio do estudo. Infelizmente, nem todos que frequentam a escola têm intenção de estudar para expandir seus saberes. Ainda assim, no Subsistema de Ensino Geral assim como no Subsistema de Ensino Adulto as escolas encontram-se superlotadas (média de 80 alunos por sala), outro dado importante para se refletir acerca das dificuldades de aprendizagem.

Apesar de terem consciência do quão é importante a formação, muitos alunos vão à escola simplesmente para cumprir formalidades, fragilizando o ambiente daqueles que ali estão para aprender. Segundo Kapitiya (2008, *apud* FRANCISCO; BALO, 2010, p. 45):

(...) felizmente todo povo começa tomar consciência de que o estudo tem valor. Todos querem estudar, mas ninguém se aplica. Assim compram-se as notas para passar de classe; compram-se os certificados ou diplomas para mudar de categoria, ministério e conseqüentemente beneficiarem dum salário mais alto. Os estudantes (...) mais dotados são pagos para fazer os exames em nome dos menos dotados (...). Numa sociedade como a nossa, que luta para o desenvolvimento, primar por essas práticas é comprometer o futuro.

A diversidade de interesses dos corpos docente e discente não é privilégio apenas de Cabinda. Ainda assim, existem bons professores e bons alunos, engajados em prol do desenvolvimento particular e coletivo. Segundo Perrenoud (2000, citado por RAMOS, 2007, p. 74), uma parte dos alunos não adere ao projeto cultural da escola, rejeitando-o ativamente. Outros têm vontade de trabalhar e de aprender, o que cria uma espécie de cumplicidade com o professor.

Revedo o fenômeno “gasosa”, surgido há décadas, quando a guerra assolava o país, as massas referiam-se aos subornos escolares com slogans do tipo: “o feijão do professor”, “o calçado do professor”, em uma clara alusão ao fato de os alunos disporem de melhores condições que seus mestres.

Percebe-se, contudo, que mesmo havendo o governo restaurado a paz no país, há mais de dez anos, possibilitando ao professorado resgatar sua identidade, a corrupção escolar permanece, comprometendo o futuro de uma sociedade em desenvolvimento.

Retomando os resultados aferidos por Francisco e Balo (2010), 69,9% dos pais e encarregados de educação não participavam das reuniões da escola, 51,7% desconheciam o grau de rendimento dos estudantes e 60% sequer acompanhavam o dever de casa. Este percentual revela o apoio limitado de que os alunos dispõem, consagrando-se como um dos fatores que podem incrementar as dificuldades de aprendizagem.

Quando questionados sobre as disciplinas lecionadas, 72,8% dos professores afirmaram que gostariam de lecionar outras (muitos estavam reposicionados em áreas diferentes de sua formação, situação que merece debate e soluções, tanto no sentido de motivar o profissional a avançar no terreno teórico escolhido, quanto para minimizar entraves nas grades e programas de ensino).

A próxima monografia selecionada encontrará particularidades na comunicação estabelecida entre os principais sujeitos-objetos de uma sala de aula: o professor e o aluno.

QUADRO 9 Monografia 7

Título/Tema	Causas da dificuldade da leitura e escrita nos alunos da 4ª classe. Estudo de caso dos alunos da 4ª classe, turmas A, B, C e D, da Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda, 2011
Autores	Domingos Nvingo Isaías e Isabel Fingo Siala Brás Sambo
Ano	2011
Curso	Pedagogia
Pergunta	Quais as causas da dificuldade da leitura e escrita para os alunos da 4ª classe?
Objetivo geral	Identificar os fatores que estão na base das dificuldades de leitura e escrita dos alunos da 4ª classe da Escola Primária 4 de Fevereiro, no ano de 2011
Objetivo específico	Elaborar uma proposta de melhoria para se minimizar dificuldades de índole
Hipóteses	As formas e os tipos de aprendizagem podem contribuir nas dificuldades de leitura e escrita dos alunos da 4ª classe da Escola Primária 4 de Fevereiro; a falta do conceito da aprendizagem significativa pode contribuir nas dificuldades de leitura e escrita dos alunos da 4ª classe da Escola Primária 4 de Fevereiro; os professores sem formação pedagógica podem contribuir nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos da 4ª classe da Escola Primária 4 de Fevereiro
Variável	Dificuldade da leitura e escrita nos alunos da 4ª classe

dependente	
Variável indep,endente	Aprendizagem: formas e tipos; aprendizagem significativa; dificuldade de aprendizagem; formação de professores; consequência da Reforma Educativa angolana
Metodologia	Optou-se por métodos empíricos, teóricos e estatísticos ou matemáticos. Método empírico: observação; método teórico: informações bibliográficas. Tipos de pesquisa: bibliográfica e descritiva. Instrumentos e técnicas: entrevista e questionário
Principais resultados	A falta de material didático para alunos e professores; o excessivo número de alunos por turma; a falta de formação específica em Língua Portuguesa dos professores; a falta de biblioteca

Fonte: ISAÍAS; SAMBO (2011).

Analisar discursivamente sentidos e significados de autores envolve uma multiplicidade de competências e difíceis decisões do ponto de vista ético para não se incorrer em juízos de valor equivocados. Ao mesmo tempo em que exige do analista uma reflexão, coerente com seus próprios valores e repertórios teóricos.

É nesta conformidade que examinamos o estudo realizado por Isaías e Sambo (2011) sobre o tema *Causas da dificuldade da leitura e escrita dos alunos da 4ª classe. Estudo de caso dos alunos da 4ª classe, turmas A, B, C e D, da Escola Primária 4 de Fevereiro/Cabinda, 2011.*

Os autores afirmam que o processo de ensino e aprendizagem assenta-se na comunicação entre dois polos que se inter-relacionam – professor e aluno, com a prerrogativa de o educador estimular seus alunos a se interessarem pela Língua Portuguesa, tida, na realidade angolana e, particularmente em Cabinda, como segunda língua aprendida nas escolas por meio da educação formal.

Entretanto esta realidade torna-se cada vez mais distante nas famílias onde as crianças falam, desde a tenra idade, língua extremamente importante pela unidade que promove para um povo plurilíngue. Apesar de todas as justificativas, ainda constata-se muitas debilidades na fala e na escrita, cuja repercussão estende-se às instituições de ensino, nos locais de trabalho e na sociedade como um todo.

Os autores levantaram um assunto de grande interesse daquele período que mereceu atenção especial: as escolas voltadas para a formação de professores em Cabinda – nomeadamente a Escola de Formação de Professores (EFP), a Associação de Desenvolvimento de Povos para Povos (ADPP) e o ISCED, todas com deficiências quanto à capacitação de professores de Língua Portuguesa, o que tornava mais aguda a problemática da

aprendizagem deste conteúdo nas escolas da província. Felizmente, em 2012, o ISCED/UON implementou o curso de Língua Portuguesa e vem se empenhando para formar professores nesse campo do conhecimento para atuarem em todos os subsistemas de ensino.

A não formação específica em português fez com que, nas escolas de Cabinda, alguns professores escrevessem e pronunciassem mal as palavras, transmitindo às crianças os preceitos da Língua Portuguesa diferentes dos exigidos pelos padrões clássicos (ISAÍAS; SAMBO, 2011).

Os autores anunciam o estudo de caso da 4ª classe, turmas A, B, C e D, da Escola Primária 4 de Fevereiro, mas não se encontrou discussão teórica sobre o estudo de caso. Pergunta-se, então: Porque os autores anunciaram um estudo de caso? O que significa para eles um estudo de caso? Outra questão inquietante localiza-se no objetivo específico desse trabalho, apresentado como: “elaborar uma proposta de melhoria para se minimizar dificuldades de índole”. Afinal: O que são dificuldades de índole? Os autores, todavia, não tecem explicações sobre tal conceito, prejudicando nosso maior aprofundamento nesta seara.

No que tange a metodologia do trabalho, os monografistas optaram pelos métodos empírico, teórico e estatístico ou matemático: como método empírico, usaram a observação para constatar as dificuldades de leitura e escrita; a entrevista foi dirigida aos alunos e o questionário aos professores; o método teórico considerou as informações bibliográficas em relação às teorias evocadas para a análise e síntese de referências bibliográficas; por fim, a análise estatística subsidiou a análise da quantidade e a qualidade de informação a respeito do assunto.

O cuidado com a definição da metodologia é imperioso, pois, conforme dispõe Fortin (1996), o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação colocadas ou às hipóteses formuladas. É necessário escolher um caminho de investigação apropriado para explorar, descrever um fenômeno, examinar associações e diferenças ou verificar hipóteses. A metodologia deve ser clara e coerente com os fundamentos teóricos da pesquisa.

Por outro lado, este foi o único trabalho onde encontramos um quadro estável de professores com formação de nível superior, embora, em contrapartida, tenhamos nos deparado com um cenário desanimador quanto às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita dos alunos. Argumentando que os problemas escolares não se originavam de aspectos médicos e psicológicos (desordem de atenção, problemas de audição e de fala, sinais neurológicos ligeiros), os autores exploraram o funcionamento da escola e as condições de

trabalho, registrando: falta do material didático para professores e alunos (percentagem de 46%); superlotação das salas (segundo 32% dos professores); demanda de formação específica para professores em Língua Portuguesa (18% dos professores opinaram) e a falta de biblioteca (4% dos professores apontaram).

As soluções dos educadores para minimizar os entraves no ensino-aprendizagem totalizaram: 36% defenderam formação específica em Língua Portuguesa; 29% reivindicaram aquisição do material didático para alunos e professores; 21% demandaram seminários de orientação metodológica para lecionar a matéria e a redução do número de alunos por turma.

Isaías e Sambo (2011) afiançam que, apesar de se ter elaborado e iniciado a implantação da reforma educativa angolana em 2004, suas consequências para o processo pedagógico parece caricata na província de Cabinda, pois ainda se constata que muitos alunos estudavam ao ar livre.

Os professores não se viam motivados a trabalhar sob estas contingências precárias; tinham de lidar, inclusive, com os alunos portadores de necessidades especiais em salas lotadas e com insuficiência de carteiras, quando a reforma exige que cada sala comporte o máximo 35 alunos, sentados.

A superlotação levou à impossibilidade de lecionar todas as disciplinas para todos os alunos diariamente. Assim, os alunos passavam de classe, sem o domínio de conteúdos que lhes garantissem galgar a classe subsequente. Nas 5ª e 6ª classe, por exemplo, observou-se o sistema de monodocência, quando o professor lecionava todas as disciplinas sem que tivesse formação específica – implicação bastante negativa no processo de ensino-aprendizagem (ISAÍAS; SAMBO, 2011).

Diante do exposto, os autores sugeriram que se mantivessem estudos nesse campo científico e que a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia de Cabinda (SPECTC) se encarregasse do apoio incondicional à Escola Primária 4 de Fevereiro e promovesse, sistematicamente, seminários de capacitação e instrumentalização em Língua Portuguesa.

Abaixo, apresenta-se o trabalho de Lelo e Domingos (2007), cujo tema também segue no encaço das origens para as dificuldades do ensino e aprendizagem.

QUADRO 10
Monografia 8

Titulo/Tema	Análise das causas das dificuldades de aprendizagem das crianças órfãs e ,abandonadas da Casa Nazaré-Cabinda, dos 5 aos 14 anos de idade, em 2007
Autor	Conceição Simba Lelo e Maria Ruth Buzi Bumba Domingos
Ano	2008
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar as causas que estão na base das dificuldades de aprendizagem dessas crianças
Objetivo específico	Estudar os procedimentos usados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças
Perguntas	O que está na base das dificuldades de aprendizagem dessas crianças? Que procedimentos são usados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem desses alunos? Como fazer para superar essas dificuldades?
Hipóteses	Uso de procedimentos inadequados por parte das irmãs* e professores A má formação profissional das irmãs e professores A má atitude das irmãs e professores perante estas crianças
Variáveis: dependentes	Dificuldades de aprendizagem das crianças órfãs e abandonadas
Independentes	Procedimentos usados pelas irmãs e professores no processo de ensino e aprendizagem; Formação das irmãs e professores Atitude das irmãs e professores perante estas crianças
Metodologia	Para a coleta de dados e informações, usaram-se como instrumentos dois questionários, dirigidos aos professores e às irmãs, além de entrevistas estruturadas com os professores e as irmãs; recorreu-se, ainda, aos seguintes métodos: observação direta das crianças, análise sociométrica, comparativa, documental e estatística
Principais resultados	As causas de dificuldades de aprendizagem dessas crianças são a formação pedagógica dos professores não atualizada porque 69,9% deles têm a formação básica (monitores escolares) Apesar de ajuda prestada pelos professores quando não conseguem adaptar-se aos jogos educativos, tais como: rato e gato, jogo de letras, etc., as próprias crianças negam correções, dificultando todo o processo de socialização e de aprendizagem Observou-se que 100%, isto é, todas as irmãs optam pelos jogos coletivos no processo de socialização das crianças

Fonte: LELO; DOMINGOS (2008).

Nota: *Irmãs Prediletas de Jesus é a denominação de um grupo de freiras de uma congregação religiosa da Igreja Católica, em Cabinda, com vocação para albergarem crianças órfãs e abandonadas. Esta instituição foi constituída na década de 90 pelo Padre Carlos Maria Mbambi.

Lelo e Domingos (2008) pesquisaram sobre as causas das dificuldades de aprendizagem na Casa Nazaré-Cabinda em crianças com idades compreendidas entre 5 e 14 anos, em 2007.

Três palavras – “crianças, órfãs e abandonadas” – chamaram nossa atenção, pois as consideramos como centrais no trabalho que as autoras trazem para a realidade social das escolas de Cabinda. Apoiadas na concepção de Macaia, et al. (2006), definem que uma

criança órfã e abandonada é um ser em desenvolvimento psicofisiológico que perdeu a mãe e o pai ou um deles e ficou desamparada. Afirmam também que a criança órfã, do ponto de vista psicossocial, é aquela que precisa ter à sua volta uma família que possa lhe garantir um futuro. Os órfãos não têm, naturalmente, a experiência de outras crianças que estão inseridas em família, e têm orgulho de ter pai e mãe presentes.

Segundo Lelo e Domingos (2008), as migrações dos povos africanos e as guerras que os assolaram trouxeram, para Cabinda, a mistura de vários gentios. Dentre eles, algumas mulheres são jovens mães ao serviço da prostituição: quando engravidam abortam; quando conseguem esconder a gravidez para depois abandonarem os bebês, muitas angolanas largam seus filhos em cemitérios, valas, lixeiras, latrinas, e em vários sítios impróprios para a vida humana. Além da gravidez indesejada, crianças são abandonadas pelas próprias mães por motivos como conflitos conjugais, falta de condições econômicas, doenças mentais ou a morte materna.

Este comportamento é condenável, e reflete uma crise psicológica e social que leva à perda de valores morais e cívicos. Crianças naquelas condições sofrem traumas de toda ordem, estando propensas a vários desvios comportamentais que podem influir negativamente em sua formação.

Marpeau (2002) afirma que a vivência da ruptura coloca em perigo a continuidade do indivíduo e afeta sua autoconfiança. Assim sendo, o educador deve se esforçar para permitir que a criança descubra que é possível desejar amar e ser amada, e não ter de assumir as responsabilidades parentais. Isto pode não atenuar o sofrimento da criança, mas irá permitir que ela elabore outro caminho além da alternativa binária de se viver como bom ou mau sujeito, diante de bons ou maus pais.

Nesta conformidade, Marpeau (2002), ao abordar os traços característicos de uma problemática de abandono, tentou captar a forma como é elaborada a inteligibilidade dos processos presentes nas histórias particulares, das quais percebeu algumas características mais gerais.

O autor apresenta a diferença entre ruptura e separação. Fundamenta que o termo separação possui diversos sentidos, os quais criam uma ambiguidade de linguagem. Quando se fala de “separar uma criança de sua família”, o bom senso o interpreta como retirá-la. No entanto, na maioria dos casos, exceto quando há uma preparação de fato, essa retirada provoca um trauma afetivo. Trata-se de uma ruptura psíquica, e não de um processo de separação. Sem

um trabalho de elaboração efetuado pela família e pela criança, a retirada do ambiente familiar é vivenciada, geralmente, como um risco de ruptura dos laços afetivos.

Da perspectiva da educação, a separação significa que o indivíduo pode fazer perdurar o laço afetivo apesar da distância. É a capacidade de continuar sabendo que se é amado, que se continua presente no pensamento e na afeição do ser querido, apesar da ausência. Sob este prisma, o trabalho de separação consiste, paradoxalmente, em construir laços.

No entanto, o termo “ruptura” também possui diferentes sentidos. Muitas vezes, e até adequadamente, ele é utilizado na pedagogia para exprimir uma mudança radical a ser operada na maneira que um indivíduo tem de compreender uma determinada situação.

No plano psíquico, a noção de ruptura equivale a um corte traumatizante da continuidade afetiva, que torna o indivíduo incapaz de fazer perdurar a existência do ser amado e que ama na ausência. Uma criança que passa por uma vivência de ruptura considera-se abandonada.

A criança que se sente abandonada tem necessidade imperiosa de esperar um retorno possível ao ninho, a um acolhimento, a um amor único, privilegiado, a uma proteção e atenção parentais em um futuro ainda possível. Ela tende a situar-se no lugar de mau sujeito, reproduzindo, em novas situações, as relações construídas em seu ambiente de origem.

Relacionando o pensamento de Marpeau (2002) com a realidade do tema em questão, acredita-se estar na presença de um conjunto de explicações provenientes tanto do campo pedagógico como do psicológico para as dificuldades de aprendizagem de crianças órfãs e abandonadas. Esta ideia nasce de várias dificuldades apresentadas pelas crianças dessa casa de acolhimento, onde tentam buscar soluções psicopedagógicas e didáticas.

Ao analisarem o tema, as autoras alertam sobre os problemas que as crianças enfrentam, discutindo com base nas investigações feitas os cuidados necessários para com os sujeitos em pauta. Essas crianças apresentavam tanto dificuldades de aprendizagem quanto àquelas relativas à formação da personalidade e de adaptação aos jogos. Outros comportamentos comprometedores por parte das crianças foram igualmente observados, como a sonolência durante as aulas, destruição de material didático, isolamento ou antipatia por pessoas do convívio escolar e a não aceitação de escrever no quadro quando demandadas.

Marpeau (2002) registra que uma criança incapaz de fazer com que o vínculo familiar se mantenha, apesar da ausência, começa a procurar provas imediatas de afeição para tentar acabar com sua carência afetiva. Ela proíbe a si própria de ter a afeição e o vínculo

necessário para sua evolução, protegendo a imagem parental ideal, apesar *da* e devido à vivência traumática do abandono.

O estudioso reforça, ainda, que quando a carência afetiva atinge um limite de sofrimento insuportável, a criança se predispõe a todas as submissões para receber um pouco de afeição, colocando-se em um lugar de criança amável e amada. Em sua situação de carência afetiva, a criança não é o único ator da troca. Daí, suscita-se o que Fustier (1993) chama de tendência a uma “devoção materna” da família de acolhimento ou da instituição, que deseja manter a ilusão da satisfação possível de carência de amor infantil.

Para entender o universo das crianças órfãs e abandonadas da Casa Nazaré-Cabinda, as autoras formularam as seguintes questões: o que está na base das dificuldades de aprendizagem dessas crianças? Que procedimentos foram usados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem desses alunos? Como fazer para superar essas dificuldades?

Ao destacarem tais questões, elas buscavam as causas das dificuldades e não os processos que as determinavam. Não procuraram compreender a história de constituição dos abandonos das crianças e a trajetória de vida escolar e social das mesmas, o que, sem dúvida, constitui-se em uma lacuna. Isto porque, de acordo com a abordagem histórico-cultural de Vigotski (1984, p. 52, citado por GOMES, 2002, p. 43), a constituição humana segue uma rota que vai do plano interpessoal para o plano intrapessoal, ou seja, segue duas linhas qualitativamente distintas de desenvolvimento, diferindo-se quanto à origem: de um lado, os processos elementares são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sociocultural. Portanto, a história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento destas duas linhas.

Gomes (2002) afirma também que é na relação mediada que nos transformamos de seres biológicos em seres histórico-culturais, pois o aspecto biológico não é suficiente para nos transformar em seres humanos. Logo, é na relação com a cultura, com a linguagem e com o outro que nos constituímos seres humanos e nossas identidades, como órfãs, abandonadas ou não. Sendo assim, o meio (físico e sociocultural) é constitutivo do ser humano e não apenas o influencia (como afirma Piaget), nem tampouco sozinho produz a humanidade (como afirma o Behaviorismo).

Por conseguinte, este trabalho, ao levantar questões sobre as dificuldades de aprendizagem, considerará não somente suas causas, mas também os processos e atores

envolvidos (progenitores, sujeitos e escola), sempre com o intuito de melhor compreender esse fenômeno que assola muitas culturas e nações.

Lelo e Domingos (2008), para realizarem sua pesquisa, usaram dois roteiros de entrevistas e questionários dirigidos aos professores e irmãs. Recorreram à observação direta das crianças, ao método sociométrico, compreendendo pesquisa descritiva que permite ao investigador analisar as relações interpessoais entre os membros, e à análise documental e estatística. Considerado este instrumental, passa-se, agora, à análise das causas que estiveram na base das dificuldades de aprendizagem dessas crianças.

As pesquisadoras obtiveram de seus interlocutores - professores e irmãs da Casa Nazaré, o depoimento de que, além de um comportamento razoável (o que já não indicia uma boa qualificação), as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, principalmente no que concernia aos jogos educativos.

Os jogos tinham como finalidade primeira a socialização das crianças, levando-se em conta a situação de orfandade das mesmas. Segundo testemunho dos professores, a retenção de conteúdos por parte dos alunos mostrava-se invariavelmente difícil. As apresentavam dificuldades de aprendizagem porque os próprios professores não possuíam a formação especial para lidar com crianças naquelas condições.

Abaixo, uma lista de causas que explicitam o baixo rendimento escolar na Casa Nazaré, levantadas por (LELO; DOMINGOS, 2008):

- a. ausência de coparticipação entre psicopedagogos e professores, capaz de lhes assegurar, de modo eficiente, a complexa tarefa da construção da personalidade em crianças naquelas condições;
- b. nomeação de professores sem formação psicopedagógica;
- c. falta de psicólogos nas instituições escolares e de caridade, capacitados para detectar e acompanhar com profundidade as origens da aprendizagem e socialização deficitárias;
- d. carência de uma sala de jogos pedagógicos específicos para diferentes faixas etárias, permitindo estimular as capacidades intelectuais e dinamizar o processo de socialização das crianças.

As autoras concluíram que as dificuldades de aprendizagem podem ter sido causadas pela formação pedagógica desatualizada dos professores, uma vez que 69,9% deles

eram monitores escolares. Se a “formação básica”¹⁴ é o processo através do qual as crianças adquirem e desenvolvem conhecimentos gerais e técnicos, atitudes e práticas de cidadania, é correto reiterá-la como imprescindível para a melhor integração do indivíduo na vida ativa.

Tal como em Cabinda, por todo o país, mas principalmente no interior de Angola, permanecem professores com a formação básica apenas, lecionando sem a agregação do saber pedagógico.

Entende-se que, diante do exposto, o Ministério da Educação de Angola deve investir maciçamente na formação contínua dos professores em todos os níveis de ensino. Neste preciso momento, conforme estudos do ministério, a capacitação do corpo docente do ensino primário e secundário depende da Reforma Educativa, em curso, quando estão previstas ações restauradoras, articuladas conforme o que segue:

1. aderir à mudança;
2. mudar as representações relativas ao objeto da mudança esperada: o lugar do aluno na aprendizagem, os métodos de aprendizagem;
3. mudar as práticas na sala de aula: levar os alunos a pesquisar (adotar um papel de animador), instituir novos procedimentos de avaliação;
4. verificar se as mudanças de práticas a sala de aula são visíveis nos desempenhos dos alunos (melhores resultados, resultados mais justos).

Os resultados da pesquisa de Lelo e Domingos (2008) confirmaram que as crianças apresentavam um comportamento de frustração e indiferença quando se encontravam em situação de jogos - comportamentos que provavelmente seriam superáveis por educadores competentes e com formação psicopedagógica atualizada.

As conclusões do trabalho monográfico, acima apontadas, ainda suscitam questionamentos, fato que permitiria avançar nas investigações. Nossa opinião é de que as pesquisadoras deveriam haver explicitado tanto o processo de socialização quanto o de aprendizagem, relacionando-os naturalmente, porquanto é no processo de socialização que acontecem as aprendizagens, a individuação das pessoas e a construção das identidades (VIGOTSKI, 1995). Do ponto de vista do pensador russo, nas relações entre o coletivo/social e o individual/interno, o desenvolvimento não se orienta para a socialização, mas se convertem as relações sociais em funções psíquicas, convertendo-se o ser biológico em ser sócio-histórico, constituindo-se a particularidade, a subjetividade de cada pessoa.

¹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. Lei de Bases do Sistema de Educação. Lei nº 13/01, de 31 de dezembro, Artigo 23. Diário da República. *Formar Professores Hoje*, 2007.

O processo de aprendizagem, na tradução de Gomes (2002), envolve não somente o ato de se tornar membro de uma comunidade, mas também se baseia na cultura da comunidade do indivíduo, num esforço de assumir e superar o estranhamento e a divisão que são consequências da participação. A aprendizagem implica tanto uma transformação pessoal quanto uma transformação social. Implica pensar a escolarização como a “produção de pessoas” – um método para compreender o tipo de pessoa em que uma criança transformar-se-á ao se esforçar para se apropriar da interpretação daquilo que conta “ser aluno” para a escola.

Para a concepção histórico-cultural de Vigotski (1985, p. 45), o conhecimento do mundo passa pelo outro, sendo a educação “o traço distintivo fundamental da história do pequeno ser humano”.

Fontana (1997) anuncia que, para Vigotski, os processos de aprendizado transformam-se em processos de desenvolvimento, modificando os mecanismos biológicos da espécie. Sendo um processo constituído culturalmente, o desenvolvimento psicológico depende das condições sociais em que é produzido, dos modos como as relações sociais cotidianas são organizadas e vividas e do acesso às práticas culturais.

Em razão de privilegiar o aprendizado e as suas condições sociais de produção no processo de desenvolvimento, Vigotski colocou em discussão os indicadores de desenvolvimento utilizados pela psicologia da época.

Vigotski (1984, citado por FONTANA, 1997, p. 64), aponta que para avaliar o desenvolvimento de uma criança, os psicólogos consideravam apenas as tarefas e as atividades que ela era capaz de realizar sozinha, sem ajuda de outras pessoas. Procedendo assim, os psicólogos, apreendiam apenas seu nível de desenvolvimento real, isto é, “o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”.

Ao considerarem apenas o desenvolvimento real, problematizava Vigotski, os psicólogos voltavam-se para o passado da criança. Ou seja, apreendiam processos já concluídos. Sua proposta, então, era a de que os profissionais trabalhassem também com indicadores de desenvolvimento iminente (PRESTES, 2011), capazes de revelar os modos de agir e de pensar ainda em elaboração e que requerem a ajuda do outro para serem realizados.

Em concordância com o pensamento de Vigotski, verificou-se muitas vezes, nas escolas analisadas nas monografias, avaliações e classificações das crianças considerando apenas a zona de desenvolvimento real ou atual das crianças. Isto certamente levou os

professores a tomarem decisões rasas e elaborarem classificações estigmatizantes sobre os alunos, como “criança com fracasso, dificuldades, baixo rendimento, pouco aproveitamento”.

O papel da escolarização segundo Fontana (1997), baseando-se em Vigotski, deveria considerar as especificidades das relações de conhecimento produzidas na escola, distinguindo-as das relações de conhecimento cotidianas, mas as entrelaçando, para que a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorresse de modo com que as crianças fossem incluídas de fato nas escolas.

Ressalta ainda Fontana (1997) que em nossas sociedades, e em Cabinda não é diferente, a escola é uma instituição encarregada de possibilitar o contato sistemático e intenso das crianças com o sistema de leitura e de escrita, de contagem e mensuração, com os conhecimentos acumulados e organizados pelas diversas disciplinas científicas, com os modos como de elaboração dos saberes e com todo instrumental de apoio para facilitar a apreensão (mapas, dicionários, régua, transferidores, máquinas de calcular, etc.).

Durante o processo de educação escolar, a criança realiza a reelaboração desses conhecimentos mediante o estabelecimento de uma nova relação cognitiva com o mundo e com o seu próprio pensamento. Na escola, as condições modificam-se. Ali, as relações de conhecimento são intencionais e planejadas. A criança sabe que está naquele ambiente para se apropriar de saberes e modos de pensar e de explicar o mundo, organizados segundo uma lógica que ela deverá aprender.

O professor acompanha a criança, orienta sua atenção destacando elementos dos conteúdos considerados relevantes e a leva a comparar, classificar, estabelecer relações lógicas; demonstra procedimentos da matemática e da escrita; ensina a utilizar o mapa, os equipamentos de laboratório, etc.

A criança, por sua vez, raciocina com o professor. Segue suas explicações e instruções, reproduz as operações lógicas ensinadas. Nessas situações compartilhadas com o professor, a criança aprende significados, modos de agir e de pensar, e começa a elaborá-los.

Refletindo sobre as escolas de Cabinda, vê-se o aluno flagelado por sua própria condição existencial, por inúmeras classificações equivocadas e práticas de ensino capengas, com acesso a currículos bem elaborados sem que, no entanto, haja professores capacitados para desenvolvê-los, e salas de aula desprovidas de estruturas básicas.

Mas convém perguntar: além dos jogos, do que mais os professores da Casa Nazaré poderiam lançar mão durante o processo de ensino e aprendizagem? O que exatamente as crianças apreenderam dos jogos? E dos conteúdos escolares? Pode uma instituição similar

funcionar sem um grupo de psicólogos? O que faz com que o psicólogo não tenha lugar nas escolas pesquisadas? Como os educadores dos órgãos públicos podem auxiliar na formação dos professores das escolas de Cabinda?

A última monografia analisada, com o tema *Problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe, turmas C, D, E, Reforma Educativa, da escola Comandante Gika, em Cabinda*, é de autoria de Dole da Conceição Macevo Bungo e Sonia de Fátima Monteiro Cuango.

QUADRO 11
Monografia 9

Titulo/Tema	Problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe, turmas C, D, E, Reforma Educativa, da Escola Comandante Gika, em Cabinda, 2010
Autoras	Dole da Conceição Macevo Bungo e Sonia de Fátima Monteiro Cuango
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Identificar problemas de aprendizagem mais comuns e propor possíveis soluções para superar a dislexia, disortografia e discalculia
Objetivos específicos	Estudar, mediante literatura especializada, e complementar os diferentes pontos de vista dos autores sobre a abordagem; identificar problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe, da Escola Comandante Gika; propor possíveis soluções para os problemas mais comuns de aprendizagem a serem identificados
Problema científico	Quais são os problemas de aprendizagem mais comum dos alunos da 2ª classe, reforma educativa, na Escola Comandante Gika?
Perguntas	_____
Hipóteses	A deficiente preparação psicopedagógica do professor em reforma educativa; a dislexia é o fator proeminente dos problemas de aprendizagem; a discalculia é um dos problemas mais comuns; a má preparação do aluno relativa à classe anterior; a insuficiência de manuais de Língua Portuguesa; a insuficiência de manuais de Matemática; o elevado número de alunos por turmas pleteras
Variável dependente	Problemas de aprendizagem mais comuns
Variáveis independentes	Preparação psicopedagógica; dislexia; discalculia; disortografia Preparação dos alunos; manuais; número de alunos por turma

Metodologia	Métodos e técnica: teórico, empírico, estatístico, descritivo e questionário dirigido aos alunos e professores
Principais resultados	Há deficiente preparação psicopedagógica do professor em reforma educativa; a dislexia, a disortografia, a discalculia, a má preparação do aluno na classe anterior; 66,6% dos professores nunca usufruíram de seminários em reforma educativa; elevado número de alunos por turma são os problemas mais comuns dos alunos da 2ª classe

Fonte: BUNGO; CUANGO (2011).

Cumpre-nos lembrar que o termo problemas/dificuldades de aprendizagem encerram concepções diferenciadas ao longo dos tempos. Não obstante Golbert e Moojen (1996, citado por DOS SANTOS, 2012, p. 74), assinalem que seu significado abrange toda dificuldade observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo natural de aprendizagem de seus colegas de classe, da mesma faixa etária, seja qual for o fator determinante de atraso.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os alunos da 2ª classe, das turmas C, D e E, da Escola Comandante Gika; dos 286 alunos matriculados e 9 professores em atividade, extraiu-se, como amostragem, 98 alunos e 3 professores.

A idade dos alunos variava entre 7 e 13 anos. Além disso, as pesquisadoras constataram superlotação das turmas C, D e E, compostas por 96, 94 e 90 crianças, respectivamente, conforme o que apresenta a TAB. 1.

TABELA 1
Quadro de alunos nas turmas com idades diferenciadas

Turma/ total de alunos	Idades diferenciadas e número de crianças por turma						
	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	11 anos	12 anos	13 anos
C = 96	17	16	17	19	14	12	1
D = 94	15	14	19	18	15	13	0
E = 90	13	14	17	19	14	13	0

Fonte: BUNGO; CUANGO (2011).

Para a compreensão dos problemas de aprendizagem detectados, as autoras utilizaram o questionário como instrumento, conforme atestam algumas das perguntas formuladas:

- a) Recebeste de graça o livro de leitura da 2ª classe pela direção da escola? Sim, não.,
 - b) E o livro de matemática da 2ª classe, também recebeu de graça? Sim, não.
 - c) Como costumava entender as aulas que o seu professor tem dado? Bem, mal, suficiente.
 - d) O teu professor tem deixado tarefas? Sim, às vezes, não.
 - e) O teu professor costuma castigar os alunos que erram? Sim, às vezes, não
- (BUNGO; CUANGO, 2011, p. 57).

Segundo as autoras, o material didático – livros literários e de matemática, foram dados pela direção da escola, isto é, 100% dos alunos receberam o material gratuitamente, fato que descarta uma provável insuficiência de material didático como um dos problemas mais comuns de aprendizagem discente, além de mostrar o quão o Ministério da Educação, em parceria com o Governo de Angola, estão engajados em prol da educação. Fora a distribuição do material didático, a gratuidade engloba a isenção de pagamento de matrícula ou mensalidades. O ensino primário é totalmente gratuito, quer no Subsistema do Ensino Geral, quer no Subsistema do Ensino de Adultos (ISAÍAS; SAMBO, 2001).

Segundo argumento das autoras, baseado na opinião de 73,3% dos alunos, a assimilação dos conteúdos foi classificada como ruim. Outro fenômeno preocupante neste nível de ensino, em nossa opinião, é a superlotação das turmas, entrave igualmente complicador para uma exitosa transmissão e assimilação de conteúdos.

Ao investigarem o ponto de vista dos alunos sobre a orientação de trabalhos por parte dos professores, as autoras registraram: 41,7% disseram que, às vezes, recebiam orientação; 34,6% não recebiam e 23,4% eram orientados em seus trabalhos pelos professores (BUNGO; CUANGO, 2011, p. 38). Esses resultados foram apresentados considerando as 3 turmas; por isso questionamos: Eles se referem a todas as turmas?

A escolha intencional de um caso invulgar ou a escolha aleatória deixa aberta a possibilidade de generalização, segundo Bogdan e Biklen (1994), premissa em consonância com nossas interrogações, principalmente quando as autoras inferem que os professores pouco se interessavam em estimular os alunos na prática dos exercícios. Para elas, as tarefas

para casa consistem em exercício, em atividades que os alunos devem realizar em casa, para o professor revisar no início da aula seguinte.

Essencialmente, dizem as autoras, tais exercícios servem para a retroalimentação daquilo que o aluno aprendeu na aula, ajudando-o a estudar o conteúdo, e permitem ao professor conhecer a dedicação e o interesse do aluno. O professor ainda pode organizar seus alunos em grupos de trabalhos teóricos ou experimentais, que podem ter lugar na sala de aula ou fora do ambiente escolar, contribuindo para observar atitudes e comportamentos individuais e coletivos.

Outra questão inquietante cercava a pergunta feita aos alunos: o professor costumava castigar os alunos que erram? Punições por parte do professor nas salas de aulas foram relatadas em 51,9% das respostas (castigos aplicados nos alunos com dificuldades em resolver qualquer tipo de exercício configuram-se em um comportamento nada digno para um professor; o clima de culpa, castigo e medo ainda permeia a prática docente, impedindo que a escola seja um ambiente de alegria e satisfação para a criança).

No questionário dirigido aos professores, as autoras incluíram as seguintes arguições: Qual seu nível acadêmico? Tens usufruído de seminários de capacitação da 2ª classe em reforma educativa? Como tem sido a relação professor-aluno? No ato de ditado os teus alunos escrevem corretamente as palavras? Qual tem sido o empenho dos teus alunos na resolução de cálculos? Qual a avaliação que fazes quanto ao número de alunos na turma? Tens aplicado as avaliações contínuas? Será que esses alunos vieram contigo da classe anterior? Que avaliação faz acerca de transição automática pelos alunos da 1ª à 2ª classe? (BUNGO; CUANGO, 2011, p. 58).

Conforme responderam, os professores nunca se beneficiavam de seminários de capacitação, e o relacionamento com os alunos foi considerado normal. Mas 66,6% apontaram a disortografia como justificativa para os alunos não organizarem as palavras da melhor forma. Esse rótulo tem origem na definição do distúrbio de aprendizagem, estabelecida em 1968 pelo *The National Advisory Commutee on Handicapped Children*, grupo multidisciplinar americano:

Crianças com distúrbio de aprendizagem exibem uma alteração em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou uso da linguagem falada ou escrita. Podem se manifestar por alterações na audição, pensamento, fala, leitura, escrita, soletração ou aritmética. Eles incluem condições que têm sido referenciadas como déficits de percepção, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia, afasia de desenvolvimento etc.

Eles não incluem problemas de aprendizagem que são primariamente devidos a deficiência visual, auditiva ou motora, a retardo mental, distúrbio emocional ou desvantagem ambiental (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 38).

É no mínimo preocupante a forma como os professores rotulam seus alunos, sem ao menos refletirem sobre as condições de ensino e aprendizagem, vivenciadas pelas crianças. Dentre os termos utilizados para explicar o baixo rendimento na leitura e na escrita, a dislexia, objeto de estudo na área clínica desde o final do século passado, é definida por Santos (1975, p. 3), como expressão que designa dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita por parte de indivíduos sem outros problemas e sem *déficit* sensorial ou de adaptação.

A autora usa o termo com sentido estrito, isto é, dislexia específica de evolução, denominação adequada para delimitar o quadro clínico da síndrome que evolui e pode desaparecer quando as crianças atingem a adolescência.

Bungo e Cuango (2011), por seu turno, afirmam que dislexia, disortografia e discalculia constituem os problemas mais comuns de aprendizagem dos alunos pesquisados. A avaliação negativa de parte dos professores acerca da transição automática da 1ª à 2ª classe pode ser uma das causas de tais “*distúrbios*” – denominações problematizadas por Collares e Moysés (1992, p. 31):

Distúrbio de aprendizagem remete, obrigatoriamente, a um problema, ou, mais claramente, a uma doença que acomete o aluno – o portador – em nível individual, orgânico. Para um problema individual, só podem surgir soluções individuais. Para um problema médico, soluções médicas.

O emprego do rótulo “distúrbios de aprendizagem” também ocorre no Brasil com frequência, levando a diagnósticos cristalizados do ponto de vista neurológico e psicológico, disseminados entre os professores, embora a maioria deles não conseguisse explicar claramente o significado do termo, seus critérios e quando deveria ser utilizado, embora o rótulo faça clara alusão a uma doença, a um problema localizado nos alunos.

Essa prática reflete o crescente processo de biologização das questões sociais (no caso, as educacionais), processo este de cunho ideológico inegável. A biologização e conseqüentemente a patologização da aprendizagem escamoteiam os determinantes políticos e pedagógicos do fracasso escolar. Ao discutirem a questão da biologização da sociedade, Collares e Moysés (1992) vão além, destacando que o reducionismo biológico pretende que a situação e o destino de indivíduos e grupos possam ser explicados por – e reduzidos a –

características individuais. As circunstâncias sociais teriam influência mínima, isentando-se de responsabilidades o sistema sociopolítico e a instituição escolar nele inserida – exatamente o que vem acontecendo nas escolas cabindenses.

Desta concepção decorre, então, que o indivíduo é o maior responsável por seu destino, por sua condição de vida. Afirmam as referidas autoras que esse processo ideológico foi muito criticado por Ryan (1971) que, para descrevê-lo, cunhou a expressão “culpabilizar a vítima”. Já Miller (1978, citado por COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 42), afirma que:

Comparando as opiniões dos adultos em contacto com as crianças que haviam recebido o diagnóstico de DCM – se consideravam ou não a criança hiperativa – demonstrou não haver a menor concordância de opiniões, nem entre todos os adultos, nem por subgrupos (pai e mãe, professores, médicos, psicólogos); nenhum grupo ou categoria profissional detém a chave para definir o critério de normal/anormal em relação a este comportamento. Esse critério é definido pelo limiar de tolerância de cada um, dependendo de sua concepção de sociedade, de vida. Uma primeira certeza é que essas “doenças” caracterizam-se por só se manifestarem quando a criança entra na escola. Como a tendência é que ela entre cada vez mais cedo, a incidência tem se deslocado dos sete anos para baixo, chegando ao cúmulo de “diagnósticos/previsões” do tipo “essa criança vai ter dislexia quando entrar na primeira série”, feitos aos três ou quatro anos de idade. O outro lado da moeda é a fala muito frequente das mães: “eu nunca havia percebido que meu filho era doente até ele entrar na escola”. A segunda certeza: a doença melhora ou cura com o tempo, daí o nome “dislexia específica de evolução”.

Lefèvre e Reed (1985, p. 692, *apud* COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 43) reforçam a discussão, afirmando:

a dislexia pode ser como perturbação constitucional, primária, geneticamente transmitida, caracterizada por dificuldade em adquirir a capacidade de leitura, utilizando os métodos de ensino costumeiros. A denominação “dislexia de evolução” indicava que o defeito tendia a desaparecer com o progresso da maturação, em oposição à “dislexia de involução” encontrada em quadros regressivos que tendem a se agravar com o tempo. A “dislexia de evolução” é considerada “específica” porque é desacompanhada de problemas neurológicos, segundo opinião corrente.

Outro autor citado por elas foi Black (1973), que especificamente em relação à dislexia estudou a ocorrência de leitura/escrita especular nas pessoas consideradas normais em comparação com quem havia sido diagnosticado como disléxico, não encontrando, contudo, diferenças.

A leitura especular é um fenômeno que ocorre normalmente em qualquer pessoa, intensificando-se em condições de stress e de cansaço. É compreensível que seja mais frequente durante o processo de aquisição/domínio da linguagem escrita. Quando se admite que nesse processo a criança esteja adquirindo letras, não se pode falar em “erros por supressão de letras”, um dos mais difundidos “sinais” da dislexia (COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 43).

Ferreiro e Teberosky (1985), ao demonstrarem o complexo processo de aquisição da base alfabética da escrita, por crianças em fase de alfabetização, preconizam as etapas a serem por elas percorridas: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. A fase silábico-alfabética é aquela em que muitos professores pensam que as crianças cometem erros de escrita porque suprimem letras, e daí as rotulam de disléxicas. Para Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças estão acrescentando letras à escrita das palavras e, ao contrário do que se possa pensar, não estão se esquecendo ou omitindo as letras. O foco dos aprendizes está no processo de construção do sistema alfabético da Língua Portuguesa e, não, na finalidade dessa aquisição.

Finalmente, as autoras discutem a questão da recuperação do espaço pedagógico com base em Coles (1987), ao afirmarem que raramente se explora o conhecimento dos processos sociais, intenções e práticas passadas, adequados ou não, para avaliar o trabalho atual. Segundo este autor:

A amnésia invade o campo dos distúrbios de aprendizagem, com consequências perniciosas. A amnésia permite que se caminhe de uma hipótese a outra, sem questionar se se está trabalhando em direção a uma explicação real, ou apenas justificando uma velha ideia, jamais provada (COLES, 1987, p. 46).

Assim, dizem Collares e Moysés (1992, p. 46), como esses fatores ou rotulações poderiam ser chamados de “*a historia que a medicina não contou para a educação*”, sem dúvida deve haver outras mitificações científicizadas, seja na área médica, na Psicologia, ou em qualquer outra área afim, e que têm sido passivamente incorporadas como verdade pela educação.

Gaguilhem (1982, *apud* COLLARES; MOYSÉS, 1992, p. 46) critica o conceito positivista de normal/anormal,

procurando superá-lo ao argumentar que o que diferencia a saúde da doença não é meramente uma questão de quantidade, mas basicamente de qualidade. Afirma ainda que a quantidade é um dos atributos da qualidade. Segundo esse autor, um erro grosseiro, decorrente da visão positivista, é imaginar que se entenderá o que é saúde estudando a doença. Talvez aí resida um dos problemas fundamentais da educação hoje. Perceber que não será por meio do estudo do erro, da doença, de um teoricamente possível, porém raro distúrbio de aprendizagem, que se entenderá o processo de ensino-aprendizagem. O problema da escola não só a brasileira, mas como de todo o mundo, não se resolverá, com certeza, pela transformação do espaço pedagógico, sadio, do prazer, em espaço clínico, da doença, da rotulação. Cabe à educação a tarefa, o desafio de retomar seu próprio campo de conhecimento, seja em nível teórico, seja na atuação no cotidiano da sala de aula.

Continuando com a discussão crítica do uso de diagnósticos cristalizados para explicar as dificuldades de aprendizagem, Gomes (2000, p. 19), esclarece seu ponto de vista ao afirmar que “todas as crianças demonstram grande capacidade de reflexões sobre a língua escrita através das variações ortográficas”¹⁵ (ALVARENGA, 1995), sempre consideradas pela escola como aquilo que a criança não aprende. Todavia, tais variações ocorrem nos pontos de instabilidade estrutural da língua, indicando reflexão por parte do aluno e não algo aleatório, gratuito. Elas podem ser:

a) variações ortográficas, ao nível da sílaba, produzidas nos pontos de instabilidade da língua, como por exemplo, “cademilha” no lugar de academia (aqui, as variações ocorreram nas sílabas não canônicas – cai o “a” inicial e acrescenta-se “lh” na sílaba CVV transformando-a em CCV, possivelmente reproduzindo a linguagem falada em seu grupo cultural;

b) variações ortográficas no nível do acento, como por exemplo, “frenti” no lugar de frente, “tei” no lugar de tem, “ti” no lugar de te: as sílabas fracas mostram maior ponto de instabilidade (sílabas não acentuadas e aquelas com átonas /e/ e /o/ sofrem um processo de alçamento, passando a /i/ e /u/, respectivamente.

¹⁵ Variações ortográficas é o termo utilizado por Alvarenga (1995) no lugar de erro ortográfico. Para ele, a palavra erro pertenceria a um quadro teórico que admite a existência de uma norma social definida previamente, como único referencial “correto”. Neste quadro, a língua é estudada como um objeto fechado, pronto e acabado. A aprendizagem é vista como apreensão ou assimilação de normas linguísticas impostas pelo sistema social. A avaliação é vista como a medida dos resultados e nunca do desenvolvimento dos mecanismos com os quais operam os alunos. Assim as construções ortográficas dos educandos, que diferem da norma padrão, são rejeitadas, riscadas, desvalorizadas e consideradas como erros. O termo variação ortográfica parte do ponto de vista de que a língua é um objeto de conhecimento aberto, em construção. Que a aprendizagem é uma tarefa de conceitualização, caracterizando-se como a compreensão dos princípios organizadores da língua por parte dos aprendizes.

Ainda no nível do acento, ocorre a formação de palavras fonológicas e grupos de força. Exemplo de palavras fonológicas: “nacasa” /na casa, “uminino” /o menino. Isto explica porque palavras que não têm acento próprio, como o artigo ou a preposição, serão sempre ligadas, do ponto de vista fonológico, a outra palavra portadora de acento. O artigo ou preposição passa a fazer parte da palavra seguinte. Exemplo de grupos de força: “lateto” /lá dentro, “latei” / lá tem, “jalicontei” / já lhe contei. Aqui a explicação encontra-se no fato de que palavras que têm acento próprio quando isoladas (adjetivo, advérbio) podem ter seu acento rebaixado devido à presença de outra palavra portadora de acento principal no grupo. No exemplo, “lá” tem acento enquanto isolada e é rebaixada em função do acento principal, formando um só grupo de força.

As crianças, ao produzirem tais variações de fusão ou de cisão, demonstram que estão se valendo de critérios fonológicos mais do que de critérios semânticos e sintáticos para escreverem – escrita que é própria dos principiantes na aprendizagem da leitura e da escrita (CARVALHO, 1994). Exemplo de fusões: “jalicontei”, “omenino”, “nacasa”. Exemplos de cisões: “a codado”, “mu le pelada”, “mu lepelada”, “mu lepe lada” (GOMES, 2000, p. 21).

Essas variações ortográficas indicam o que os alunos pensam sobre a língua portuguesa, o que já aprenderam sobre ela e o que ainda precisam aprender. Elas fazem parte do processo de ensino e aprendizagem, o que nos faz pensar que muitas dessas variações ortográficas das crianças foram rotuladas como disortografia. Portanto, de acordo com Gomes (2000, p. 23), “é preciso criar condições necessárias e suficientes para a aprendizagem da leitura e escrita das crianças, sendo a escola e a família partes integrantes dessa aprendizagem”.

Vigotski (1989, citado por GOMES, 2000, p. 23) afirma que “não se pode ensinar às crianças através de explicações artificiais, por memorização compulsiva e repetição apenas. O que uma criança necessita é adquirir novos conceitos e palavras para atribuir sentido e significado ao que aprende”.

Bungo e Cuango (2011) ainda registram: 99,9% dos professores atribuem deficiência de aprendizagem em matemática (discalculia) a seus alunos. Ao concordarem com a fala dos professores, as autoras contribuem com as teorias biologistas que rotulam as crianças como deficientes e com distúrbios sem, contudo, analisarem as condições que lhes são oferecidas nas práticas de sala de aula. Se a maioria dos alunos não aprendeu matemática, provavelmente o problema não estava localizado apenas neles, mas nas condições de ensino e aprendizagem, nas condições de funcionamento que vivenciavam na escola.

Gomes (1995, p. 257), na sua obra *Chico Bento na escola – utilizando os discursos e as práticas das professoras e especialistas e dos discursos e vivências escolares dos “bons” e dos “maus” alunos*, concluiu que:

Há uma distância entre o que se propõe a fazer e o que se faz de fato. Uma distância entre a teoria e a prática, pois esta é construída historicamente. Muitos aspectos caracterizavam os considerados “maus” alunos, e eram usados para explicar suas dificuldades de aprendizagem. Assim, a “culpa” das dificuldades ficou centrada nas crianças e em suas famílias, revelando que a escola ainda estava muito presa às teorias do “handicap sociocultural”, assim como às teorias “cognitivistas” e “organicistas” para explicar a não aprendizagem dos “maus” alunos. Revelou, também, que a escola ainda não percebe que as dificuldades são de ensino e de aprendizagem, que existe uma relação entre crianças de camadas populares e escola que não está sendo questionada, relação arbitrária, cultural, na qual aqueles alunos cujo *habitus* (BOURDIEU, 1989), se aproxima do *habitus* que a escola valoriza se saem bem na aprendizagem da leitura e da escrita.

O trabalho monográfico de Bungo e Cuango (2011) foi realizado a partir de vozes que se levantavam na sociedade Cabindense (professores e encarregados da educação), devido às várias dificuldades de aprendizagem dos alunos nas classes subsequentes, principalmente no ato da leitura, na formação silábica (sons) ou de palavras, e até mesmo na resolução de cálculos que no sistema anterior eram tidos como tarefas prioritárias nos primeiros anos de escolaridade. Outra situação constatada foi o elevado número de alunos, originando uma grande desorganização nas turmas.

As autoras defendem que, tecnicamente, ainda que o professor dispusesse de uma alta qualificação na sua formação e de um aparato de bons materiais e recursos, em nada adiantariam sua prática, perícia e competência, já que o elevado número de alunos em sala não favorecia a prática pedagógica que levasse os alunos ao sucesso escolar.

Observando o acompanhamento dos alunos pelos professores de uma classe para outra, evidenciou-se, nessa monografia, que com base no regulamento do subsistema em questão, os alunos transitavam imediatamente para a classe seguinte sem reprovação, e com o mesmo professor. Este poderia, desta forma, acompanhar diretamente o desempenho de cada um dos seus alunos, dentro ou fora da sala de aula, e fazer uma avaliação individualizada da aprendizagem, reconhecendo pontos fracos e fortes, para dar continuidade, no ano seguinte, ao processo de ensino e aprendizagem do ponto de onde os alunos pararam.

A respeito dos métodos de pesquisa, as autoras empregaram o método empírico de observação não participativa, utilizado para a observação dos professores, na sua prática

pedagógica, e das habilidades de leitura dos alunos, seu comportamento em sala e no recinto escolar e a relação interpessoal entre mestres e aprendizes. O método teórico-bibliográfico, como as autoras definem, foi um importante subsídio para fundamentar o tema abordado.

O método estatístico, a pesquisa descritiva e o instrumento do questionário tiveram como finalidade observar, registrar e analisar os fenômenos sem que, contudo, tivessem o cuidado de explicitar o seu fundamento da frequência com que surgiam os fenômenos de dislexia, discalculia e disortografia (BUNGO; CUANGO, 2011). Segundo elas, para alcançar êxito no ensino e aprendizagem da leitura na 2ª classe, seria necessário considerar os seguintes pontos apresentados por Herman, et al. (1989, p. 29-30):

1. Ler com objetivo determinado, isto é, ter uma finalidade. Saber por que está a ler.
2. Ler unidades de pensamento e não palavras por palavras. Relacionar ideias.
3. Ajustar a velocidade (ritmo) da leitura ao assunto, tema ou texto que está lendo.
4. Avaliar o que se está lendo, perguntando pelo sentido, identificar a ideia central e seus fundamentos.
5. Aprimorar o vocabulário esclarecendo termos e palavras “novas”. O dicionário é um recurso significativo. No entanto, palavras-chave analisadas no contexto do próprio assunto em que são usadas facilitam a compreensão.
6. Adotar habilidades para conhecer o livro, isto é, indagar pelo que trata determinada obra.
7. Saber quando é conveniente ou não interromper uma leitura, bem como e quando retomá-la.
8. Discutir com colegas o que lê, centrando-se no valor objetivo do texto, visto que o diálogo é a condição necessária para a indagação, para a intercomunicação, para a troca de saberes.
9. Adquirir livros que são fundamentais (clássicos), zelando por uma biblioteca particular, assim como frequentar espaços e ambientes que contenham acervo literário, por exemplo, biblioteca.
10. Ler vários assuntos e não estar condicionado a ler sempre a mesma espécie de assunto.
11. Ler muito sempre que é possível.
12. Considerar a leitura como uma atividade de vida, não desenvolvendo resistências ao hábito de ler.

Os objetivos recém-enumerados certamente ficaram no nível teórico, na Escola Comandante Gika, em 2011. Os principais resultados dessa monografia indicaram o uso de rótulos pelos professores, como a dislexia, disortografia e discalculia para causas dos problemas mais comuns de aprendizagem nas turmas pesquisadas. Os professores pouco se interessaram em orientar sistematicamente os exercícios como também não fizeram aplicações das avaliações contínuas dos alunos. Não houve registro de seminários de capacitação psicopedagógica anual pela reforma educativa; havia dificuldade para um acompanhamento eficiente, devido ao elevado número de alunos nas turmas; o não cumprimento de alguns pressupostos do regulamento do subsistema da reforma educativa, segundo o qual os alunos que mudam imediatamente de classe deveriam continuar com o professor; a avaliação negativa feita pelos professores acerca da transição automática da 1ª a 2ª classe foi apontada pelos autores como um dos fatores que causaram dificuldades de leitura, escrita, cálculos, levando a resultados escolares contraproducentes.

Capítulo 5

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5.1 Sentido e significado das dificuldades de aprendizagem pelos autores

Como vimos no Capítulo 4 desta dissertação, as monografias que trazem nos títulos a expressão “dificuldades de aprendizagem” foram realizadas entre 2008 e 2011. São trabalhos que demonstram a preocupação recente dos estudiosos em Cabinda acerca desse problema e o aumento significativo de monografias defendidas. Das nove monografias analisadas, quatro foram elaboradas por alunos finalistas do curso de Pedagogia e cinco vieram do curso de Psicologia.

As monografias do ISCED-Cabinda trazem, em seu conjunto, fatores e causas relacionados às dificuldades de aprendizagem que revelam as construções ideológicas desses fenômenos. Cada dupla de autores buscou seus resultados, seu entendimento, no pequeno mundo fechado de sua própria exploração, enquanto este trabalho poderia ter sido realizado por um grupo de pesquisadores, capazes de resgatá-los do isolamento. Foi possível constatar nas 41 monografias selecionadas e, não apenas nas 9 aqui apresentadas, o uso do método estatístico, massivamente, visando analisar temáticas que exigem um maior aprofundamento para que se compreendam as razões das dificuldades de aprendizagem.

Em nossa opinião, a metodologia utilizada não foi suficientemente adequada para pesquisar às dificuldades de aprendizagem, pois ao se entrar nesse campo, passou-se a investigar o sistema educativo angolano, suas políticas educacionais, sistemas de ensino e a gestão das aprendizagens dos alunos de várias escolas de Cabinda. Além disso, pressupõe-se que o pesquisador esteja procurando soluções, mudanças necessárias às políticas e perspectivas educativas na província.

Assim, buscando responder à pergunta: O que significou dificuldades de aprendizagem para os autores das monografias? Encontramos, como denominador comum, as seguintes evidências relativas ao funcionamento e condições de trabalho das escolas:

- a) insuficiência de material didático, bibliotecas e laboratórios;
- b) inadequação de metodologias usadas no ensino das diversas disciplinas;
- c) falta de formação dos professores em áreas específicas, principalmente da reforma educativa em sistema de monodocência;

- d) a não capacitação sistemática do corpo docente;
- e) superlotação das salas de aula, como fruto da reforma obrigatória.

Esses fatores e causas das dificuldades de aprendizagem foram levantados pelos autores das monografias; entretanto, eles os desconsideram quando localizam nos alunos “a culpa” de suas dificuldades. Algumas monografias explicitam essa “culpa” ao rotular os estudantes como disléxicos, disortográficos e com discalculia, cujos autores atestam, assim, o movimento ideológico de biologização da sociedade cabindense. Este movimento foi histórica e socialmente construído para explicar as diferenças sociais, linguísticas, de aprendizagem e de desenvolvimento no mundo ocidental, transformando as diferenças socioculturais em deficiências socioculturais, individualizando os sucessos e fracassos sociais e escolares. Dessa forma, eximem-se da responsabilidade os sistemas educacionais e políticos, pois é o aluno, individualmente, que tem uma doença, um problema, um distúrbio.

Retomando a pesquisa de Griffó (1996) sobre o tema *Dificuldades de aprendizagem: perspectiva do aprendiz*, a autora defende que essa problemática também se tornou presente, no Brasil, principalmente a partir da década de 70, cujos entraves relacionavam-se com a aquisição da linguagem escrita. A autora reforça que questões de natureza linguística explicam o fracasso de alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Pois é justamente neste sentido que Soares (1986) chama a atenção dos pesquisadores e educadores para o papel da língua e da linguagem e para o desempenho daqueles que, na escola, têm fracassado.

Griffó (1996) avança em sua investigação, ao detectar que, nas últimas décadas, o fracasso escolar no processo de alfabetização brasileiro não engloba alunos de todas as classes sociais; quase sempre, a falta de êxito relaciona-se diretamente com as crianças pertencentes às camadas desfavorecidas da população.

A origem sociocultural e econômica dos alunos que fracassam é, via de regra, foco central das análises sobre os problemas escolares e, por conseguinte, fator referendado em novas análises, como os conteúdos das monografias selecionadas no ISCED.

Problematizamos, ao longo desse trabalho, o uso indiscriminado, pelos autores das monografias, do termo dificuldades de aprendizagem como sinônimo de dislexias, de disgrafias, de disortografias ou discalculias. Tais rótulos revelam uma abordagem organicista de homem e de sociedade, cuja concepção localiza, no cérebro das crianças, jovens e adultos os chamados “distúrbios de aprendizagem” – termo que ganhou nova roupagem quando se cunhou a expressão “dificuldades de aprendizagem”. A abordagem organicista, como vimos

no Capítulo 2, no decorrer da análise das monografias 2, 5 e 9, e também com Collares e Moysés (1992), Gomes (2005), Griffo (2001), Soares (1993), Cordié (1996), Dos Santos (2012), Patto (2004) e Sánchez (2004), foi uma construção histórica, constituindo-se na doença do século XX, que permanece no século XXI, nas práticas e pensamentos de muitos educadores de Cabinda.

Prosseguindo a discussão, Gomes (2005) aponta que as teorias desenvolvidas para a explicação do fracasso escolar sofreram críticas pela inconsistência de seus fundamentos. Historicamente, houve uma tentativa de superação de uma explicação pela outra. Assim, para superar as inconsistências da abordagem organicista, contrapõe-se a abordagem cognitivista que localiza as dificuldades de aprendizagem nos déficits de atenção, de memória, de percepção, pensamento e linguagem dos alunos. Construída com base na Psicanálise, também essa explicação demonstra fragilidades, ao afirmar que as dificuldades têm origem nos problemas familiares e nas relações professor-aluno. Esta concepção – dos transtornos afetivos da personalidade – amplia a discussão quando envolve as relações entre professor e alunos como possível causa e consequência das dificuldades.

Ambas as abordagens localizam o problema do fracasso escolar nos alunos, de forma individualizada, argumento que se torna frágil quando a grande massa de filhos de trabalhadores entra para as escolas e a discussão passa a versar sobre as classes sociais menos favorecidas economicamente, e não mais sobre um aluno, individualmente. A abordagem do handicap sociocultural ganha terreno nas escolas – no Brasil, na década de 70, e nos Estados Unidos, na década de 60 do século XX. Além de não responsabilizar os sistemas políticos e educacionais, afirma a deficiência cultural das classes menos favorecidas, revelando, assim, uma visão ideológica etnocêntrica de mundo que quer fazer crer que uma classe social é superior à outra.

Podemos extrair do conjunto das monografias alguns aspectos que, em maior ou menor escala, estão presentes em todas elas. Um deles é referente ao problema localizado no aprendiz. As explicações desenvolvem-se no sentido de apontar um responsável, um culpado. Isto se pode notar não apenas nas 9 monografias estudadas, mas em todas as outras 32 as rotulações atribuem às crianças das escolas de Cabinda a “culpa” das dificuldades de aprendizagem de leitura, escrita e cálculos.

Fundamentadas nas teorias de Freud e Piaget, as pesquisas desenvolvidas por Paín (1992) esclarecem que nenhum fator interveniente (orgânico, psicológico ou social) desencadeia, isoladamente, um problema de aprendizagem, mas que o mesmo decorre de uma

combinatória de fatores concomitantes. Assim, um indivíduo não apresenta problemas de aprendizagem simplesmente pelo fato de ter vivenciado, por exemplo, uma situação traumática em algum momento da vida, a não ser que tal circunstância esteja associada a outros agravantes.

Paín (1992, p. 28, citado por DOS SANTOS, 2012, p. 73), acrescenta:

A hipótese fundamental para avaliar o sintoma que nos ocupa é não considerá-lo como significante de um significado monolítico e substancial, mas, pelo contrário, entendê-lo como um estado particular de um sistema que, para equilibrar-se, precisou adotar esse tipo de comportamento que mereceria um nome positivo, mas que caracterizamos como não aprendizagem.

Para o autor, o problema de aprendizagem é considerado um sintoma, uma vez que o “não aprender” não consiste em um quadro permanente, mas diz respeito a um tipo peculiar de comportamento.

Nesse contexto, o sintoma, diferente do uso comum ou do uso médico para caracterizar patologias, tem uma significação simbólica, visto que oculta sempre uma etiologia (causa). Seguindo essa linha de pensamento, Fernández (2001, *apud* DOS SANTOS, 2012), também considera que o problema de aprendizagem pode ser reativo ou constituir um sintoma. No primeiro caso, acontece um bloqueio das potencialidades, produzido principalmente por fatores externos (inserção no meio educativo, vínculos professor-aprendiz e metodologia) e, no segundo caso, a inteligência é aprisionada, onde os recursos cognitivos não estão disponíveis, portanto o sujeito não consegue operar simbolicamente (predomínio dos fatores internos).

Em ambos os casos, então, as possibilidades de intervenção devem partir dos fatores predominantes, buscando neutralizar os obstáculos existentes, sem desconsiderar que aprendizagem e não aprendizagem são produtos da combinatória de fatores internos e externos. Conclui Ribas (2000, *apud* DOS SANTOS, 2012, p. 74), que:

[...] a interpretação da etiologia dos problemas de aprendizagem amálgama o organismo, o processo, o corpo, a inteligência e o desejo, uma vez que o processo não é uni causal: não existe uma única causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Não o encontraremos nem no organismo, nem nos quadros psiquiátricos, nem nas etapas da evolução psicossocial, nem na estrutura da inteligência. O que tentamos encontrar é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender.

Essa relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender, do ponto de vista de Vigotski (1933, citado por VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 356-357), não pode ser analisada de forma isolada, mas como uma Unidade de Análise entre aprendizagem e desenvolvimento, afeto e cognição, pensamento e fala. Esses processos são altamente complexos e certamente não devem ser comparados com a relação entre um objeto e sua sombra. Isto significa que, para Vigotski (1934; 1993), aprender a ler e escrever não é equivalente a simplesmente traduzir palavras faladas em signos. Não se pode ensinar a ler e escrever fazendo uso apenas de letras e sílabas, mas de uma linguagem que faça sentido para quem ensina e quem aprende.

O principal problema da escrita, portanto, é tornar-se consciente de seus próprios atos. Uma complicação extra para a criança é que ela tem que partir da fala interior, que é condensada e de uma natureza telegráfica, para a escrita, que tem uma natureza expandida; temos de usar muito mais palavras para escrever do que para pensar naquilo que vamos escrever. Dessa forma, Vigotski (1934; 1993) concluiu que a criança tem de partir da fala “para os outros”, passando à fala “em si mesma” e transformá-la em fala “para outros e para si mesma”. Defendia que, em primeiro lugar, as capacidades que a criança tem de adquirir para aprender a escrever, por exemplo: (ou seja, para tornar-se consciente de seus próprios atos, para representar objetos que não estão presentes), não são de forma alguma ensinadas diretamente pelo professor. É sempre um processo mediado pelos instrumentos e signos da cultura, sejam eles internos ou externos às crianças. Isto é que faz com que, ao se ensinar a ler e escrever a alguém, esse processo tenha de produzir sentidos e significados. Há que se ensinar a linguagem escrita e não apenas letras, sílabas, descontextualizadamente.

Vigotski (1933d / 1935) pontifica que a aprendizagem da leitura e da escrita pode capacitar uma série de processos de desenvolvimento e os educadores deveriam analisá-los atentamente, o que nos leva à sua afirmação principal:

O ensino só é efetivo quando aponta para o caminho do desenvolvimento. A criança que frequenta escola tem que aprender a transformar uma capacidade em si em uma capacidade para si. O processo de escrever exige funções que ainda estão mal desenvolvidas na criança pré-escolar. As funções desenvolvem-se no processo da aprendizagem de como escrever – no processo da educação. O professor, portanto, cria basicamente as condições para que determinados processos cognitivos se desenvolvam, sem implantá-los¹⁶ (*privit*) diretamente na criança (VIGOTSKI, 1933d; 1935, p. 134).

¹⁶ “Implantar (algo) na criança... é impossível... só é possível treiná-la para alguma atividade exterior como, por exemplo, escrever à máquina. Para criar uma zona de desenvolvimento proximal, isto é, para engendrar uma

Logo, a dificuldade essencial da escrita é o fato de ela exigir da criança reflexão e controle de seu próprio funcionamento psicológico. Estas qualidades psicológicas não estão presentes quando a criança entra na escola, mas constituem um dos resultados (não propositais) do ensino da alfabetização. Quanto às crianças cabindenses, deve-se descobrir o que faz sentido para elas quando estão aprendendo a ler, escrever e calcular, antes de lhes atribuir rótulos.

Embora as monografias discutidas aqui tenham se valido de métodos, instrumentos de pesquisa, concepções e ideologias comuns, por nós problematizados, também apresentaram especificidades que consideramos importante ressaltar. As nove pesquisas específicas sobre dificuldades de aprendizagem foram subdivididas em dois grupos: um grupo do campo do Ensino de Adultos e o outro do campo do Ensino Geral.

Ao discorrermos sobre três monografias que analisaram aspectos do ensino adulto ou pós-laboral, assinalando as respectivas lacunas dos trabalhos, fez-se oportuno, então, demonstrar as iniciativas positivas desses autores, ao investigarem questões superlativas para a educação em Angola, particularmente em Cabinda, confirmando situações reais e pertinentes do ponto de vista do desenvolvimento de uma sociedade.

Justino (2009), particularmente, contribuiu sobremaneira ao introduzir uma discussão pautada na disciplina de educação laboral – disciplina técnica que surge com a perspectiva de materializar o princípio fundamental da pedagogia moderna, que determina os objetivos, a estrutura e o conteúdo da nova educação, assim como a forma e os métodos de ensino.

Conde e Mabilia (2010) levaram a cabo sua pesquisa, com a nobre finalidade de mostrar a necessidade da Língua Portuguesa aos alunos, culminando em profícuos diagnósticos sobre ensino-aprendizagem, dos quais as rotulações atribuídas aos alunos que fracassam e outros aspectos deflagrados mereceram nossa contra-argumentação.

Finalmente, Malonda e Epalanga (2011) primaram por esclarecer as contingências das práticas docentes e da recepção deficitária dos alunos, relativizando o ensino da Língua Portuguesa para adultos.

Esses trabalhos monográficos nos fizeram pensar que não se pode dizer que “a culpa” do fracasso escolar está localizada apenas nos alunos ou nas escolas, mas na conjugação de múltiplos fatores que levam os estudantes a desistirem da escola ou ficar nela

sem obter sucesso no processo de ensino-aprendizagem, por anos a fio. Cabe, portanto, aos educadores e às políticas públicas adequarem o que se ensina, como se ensina, aos resultados e à realidade dos agentes e sujeitos envolvidos.

Encontraram-se causas e fatores que criam as dificuldades de aprendizagem também no Ensino Geral, como registraram os trabalhos de Ricardo e Zau (2010), Mateus e Lelo (2010), Francisco e Balo (2010), Isaías e Sambo (2011), Lelo e Domingos (2008), e Bungo e Cuango (2011).

Ricardo e Zau (2010) interessaram-se pelos fatores que influenciaram as dificuldades de aprendizagem, da disciplina de Língua Portuguesa, cujos sujeitos foram alunos de 3ª classe, em Simulambuco. Com idades não identificadas – partindo da premissa de que para se enquadrar no mundo globalizado, a mobilização dos conhecimentos é primordial para o indivíduo, a fim de superar os inúmeros obstáculos que a vida estudantil impõe. Propuseram, vale ressaltar, medidas para reverter o quadro do fracasso escolar, pois lhes preocupavam: o índice de baixo rendimento de alunos que receberam a classificação “má e medíocre” nas classes de iniciação, e a interrupção ou exclusão dos estudos devido à desistência diante das dificuldades.

Ao registrarem os resultados de 76,92% dos alunos que disseram não gostar de Língua Portuguesa, explicitaram que a disciplina é de difícil compreensão, revelando o choque entre a língua falada em casa (Ibinda – 100%), afirmaram ser muito raro falar em português em família) e a língua ensinada na escola (Português); e ainda revelaram outro choque cultural ao mostrar que 84,62% dos alunos não tinham o hábito da leitura e da escrita no ambiente doméstico.

Nessa conformidade, percebe-se que o choque entre a cultura familiar (a língua que vigora em casa e que constitui os sujeitos socioculturais) e a cultura escolar pode ampliar o abismo entre discentes e docentes. Portanto, nas sociedades plurilíngues como as da África, em particular de Angola/Cabinda, deveriam estruturar-se processos de ensino e aprendizagem também plurilíngues, em nossa opinião. Uma vez que a língua da escola e a língua familiar são completamente diferentes, o esforço de compreensão dos conteúdos escolares é duplo, embora existam casos em que algumas crianças provenientes de meios urbanos falem línguas nativizadas que se assemelham à língua falada e escrita nas escolas de Cabinda.

Partindo, então, do princípio de que a língua/linguagem cria cultura, bem como a cultura cria a língua/linguagem (AGAR, 1994; 2002), conclui-se que as chamadas

dificuldades de aprendizagem encontram origem também no choque cultural e linguístico entre escolas e famílias cabindenses.

Os autores Mateus e Lelo (2010) foram motivados a descobrir como a escola conciliava o processo de ensino-aprendizagem e seus entraves com as influências das várias atrações turísticas que oferecia a aldeia de Fútila para os alunos, à época da pesquisa.

Intencionando identificar e compreender as diferentes concepções ou significados das dificuldades de aprendizagem dos alunos pesquisados, levantaram as hipóteses: existência de alunos com deficiências visuais, auditivas, de fala e mistas; baixo nível de assimilação da matéria; as relações entre alunos e professores; a dificuldade no exercício do professorado.

Também as relações de poder foram analisadas pelos autores como 50% boas e 50% regulares, merecendo realce: professor/aluno, professor/professor, aluno/aluno, família/escola, escola/aluno/professor/encarregados de educação, pois certamente elas contribuem para aumentar o grau das dificuldades de aprendizagem. Nas relações aluno/professor não havia uma boa aproximação entre ambos, e das relações pais/encarregados/professores, constatou-se que os dois primeiros participavam pouco das questões da escola.

Sobre a conjuntura socioeconômica dos sujeitos em análise, outro aspecto tratado pelos autores, apurou-se que: alguns encarregados de educação eram desempregados sobrevivendo de pesca; e devido a interesses turísticos, as crianças dispersavam-se da escola e não preparavam os deveres de casa. As praias eram frequentadas por 42,2% dos alunos; 24,4% participavam das maratonas; 6,6%, da pesca marítima e 26,6% deixavam de ir à escola para acompanhar as mães no trabalho do campo (MATEUS; LELO, 2010, p. 52).

Outra questão demasiadamente significativa refere-se à baixa estima dos alunos pela professora: 68,8% deles não simpatizavam com ela, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem, pois se sabe que uma relação discente/docente de proximidade viabiliza o sucesso escolar.

Ao final do ano letivo de 2009, na Escola Primária do Fútila, 40% dos alunos foram aprovados e, logicamente, 60%, reprovados. Tais cifras foram questionadas por Mateus e Lelo (2010), e a professora justificou, dizendo que o meio exterior à escola não favorecia a aprendizagem dos alunos por mais que ela se esforçasse para alcançar êxito. Dos professores entrevistados, 100% apontaram a péssima infraestrutura da escola e a falta de material didático como razões do fracasso discente.

As relações professores/alunos regulares e a participação insignificante dos pais e encarregada na vida escolar dos educandos foram consideradas outros fatores de causalidade do insucesso, por 50% e 45% dos professores, respectivamente. Seria oportuno dimensionar ainda que muitos professores não residiam naquela aldeia e não dispunham de carros próprios; a dependência do táxi fazia com que, não raro, chegassem à escola com uma hora e meia de atraso e saíssem antes do tempo regulamentado. Sobre a escolaridade do corpo docente, tem-se que: 16,6% estudaram entre a 5ª e a 8ª classe, 66,6%, entre a 9ª e a 12ª classe, e 16,6% cursaram ensino superior.

Além disso, aos professores exigia-se polivalência, pois tinham de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Educação Manual e Politécnica, Educação Física e Educação Musical. O reduzido tempo de estudo das classes e a polivalência obrigatória do professor para cumprir suas tarefas revelaram-se outras importantes razões das dificuldades de aprendizagem.

Por sua vez, os autores Francisco e Balo (2010) primaram pelo estudo das dificuldades de aprendizagem nas turmas D1, D3 e D12, da 7ª classe diurna, do período vespertino, da escola Barão Puna, pois levantaram problemas sérios do ponto de vista das condições de trabalho e funcionamento da escola, que interferiram bastante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, fizeram sugestões que poderiam contribuir para a superação do fracasso escolar. Os interlocutores desse estudo tinham idade entre 13 e 19 anos. A resposta para a acolhida de alunos com idades tão díspares esbarra na intenção de atender um número maior de jovens à procura de formação, muitos deles vindos do interior da província onde a guerra estava mais acentuada. Esse dilema afetava os níveis primário, secundário e superior, e reflete, de fato, a grande luta que as escolas de Angola, em particular Cabinda, enfrentam até hoje.

Francisco e Balo (2010), considerando as dificuldades de aprendizagem como contextuais e relativas, dizem ser necessário perceber que os alunos são diferentes quanto às suas capacidades, motivações, interesses, estilos de aprendizagem, ritmo evolutivo e situação social, tudo isso conformando um grande desafio para a instituição de ensino.

Como resultados, assim como os demais autores, Francisco e Balo (2010) indicaram a falta do material didático como um fator dificultador para 70% dos alunos registrados, o que não contraria a certeza de que o livro didático ocupa um lugar de destaque na definição das políticas públicas em Educação. Outra questão preocupante assentava-se no

seguinte resultado: 93,3% dos alunos declararam que o ambiente escolar não era favorável para o ensino e a aprendizagem.

A “gasosa” – fenômeno de corrupção, assim batizado pelos professores, alunos e monografistas, recebeu de 73,3% dos participantes da pesquisa, indicação como um dos aspectos contributivos para o fracasso escolar.

Segundo os autores, 50% dos alunos confirmaram que o professor pedia pagamento de avaliações, enquanto os outros 50% atestavam que tal atitude partia dos próprios alunos, aliciando os professores, embora concordassem que os mestres criavam condições para tudo acontecer.

No Subsistema de Ensino Geral assim como no Subsistema de Ensino Adulto as escolas encontravam-se superlotadas (média de 80 alunos por sala), outro dado importante para se refletir acerca das dificuldades de aprendizagem.

Retomando os resultados aferidos por Francisco e Balo (2010), 69,9% dos pais e encarregados de educação não participavam das reuniões da escola, 51,7% desconheciam o grau de rendimento dos estudantes e 60% sequer acompanhavam o dever de casa. Este percentual revela o apoio limitado de que os alunos dispunham, consagrando-se como um dos fatores que elevavam as dificuldades de aprendizagem.

Quando questionados sobre as disciplinas lecionadas, 72,8% dos professores afirmaram que gostariam de lecionar outras (muitos estavam reposicionados em áreas diferentes de sua formação, situação que merece debate e soluções, tanto no sentido de motivar o profissional a avançar no terreno teórico escolhido, quanto para minimizar entraves nas grades e programas de ensino).

Examinado o estudo realizado por Isaías e Sambo (2011), os autores afirmaram que o processo de ensino e aprendizagem assentava-se na comunicação entre dois polos que se inter-relacionavam – professor e aluno, com a prerrogativa de o educador estimular seus alunos a se interessarem pela Língua Portuguesa, tida, na realidade angolana e, particularmente em Cabinda, como segunda língua aprendida nas escolas por meio da educação formal.

Entretanto esta realidade tornava-se cada vez mais distante nas famílias onde as crianças falam, desde a tenra idade, o Ibinda, língua extremamente importante pela unidade que promove para um povo plurilíngue. Apesar de todas as justificativas, ainda constata-se muitas debilidades na fala e na escrita, cuja repercussão estende-se às instituições de ensino, nos locais de trabalho e na sociedade como um todo.

Os autores levantaram um assunto de grande interesse daquele período que mereceu atenção especial: as escolas voltadas para a formação de professores em Cabinda – nomeadamente a Escola de Formação de Professores (EFP), a Associação de Desenvolvimento de Povos para Povos (ADPP) e o ISCED, mostraram-se com deficiências quanto à capacitação de professores de Língua Portuguesa, o que tornou mais aguda a problemática da aprendizagem desse conteúdo nas escolas da província. Argumentaram que os problemas escolares não se originavam de aspectos médicos e psicológicos ou desordem de atenção, problemas de audição e de fala, sinais neurológicos ligeiros. Os autores exploraram o funcionamento da escola e as condições de trabalho, registrando: a falta do material didático para professores e alunos (percentagem de 46%); a superlotação das salas (segundo 32% dos professores); a demanda de formação específica para professores em Língua Portuguesa (18% dos professores opinaram) e a falta de biblioteca (apontada por 4% dos professores) como os principais fatores que poderiam causar as dificuldades de aprendizagem.

As soluções dos educadores para minimizar os entraves no ensino-aprendizagem totalizaram: 36% defenderam formação específica em Língua Portuguesa; 29% reivindicaram aquisição do material didático para alunos e professores; 21% demandaram seminários de orientação metodológica para lecionar a matéria e a redução do número de alunos por turma.

A superlotação levou à impossibilidade de avaliar todas as disciplinas para todos os alunos diariamente. Assim, os alunos passavam de classe, sem o domínio de conteúdos que lhes garantissem galgar a classe subsequente. Nas 5ª e 6ª classe, por exemplo, observou-se o sistema de monodocência, quando o professor lecionava todas as disciplinas sem que tivesse formação específica – implicação bastante negativa no processo de ensino-aprendizagem (ISAÍAS; SAMBO, 2011).

Diante do exposto, os autores sugeriram que se mantivessem estudos nesse campo científico e que a Secretaria Provincial da Educação, Ciências e Tecnologia de Cabinda (SPECTC) se encarregasse do apoio incondicional à Escola Primária 4 de Fevereiro e promovesse, sistematicamente, seminários de capacitação e instrumentalização em Língua Portuguesa.

Lelo e Domingos (2008) pesquisaram sobre as causas das dificuldades de aprendizagem na Casa Nazaré-Cabinda em crianças com idades compreendidas entre 5 e 14 anos, em 2007.

Três palavras – “crianças, órfãs e abandonadas” – chamaram nossa atenção, pois as consideramos como centrais no trabalho que as autoras trouxeram para a realidade social

das escolas de Cabinda. Fundamentaram que a criança órfã, do ponto de vista psicossocial, é aquela que precisa ter à sua volta uma família que possa lhe garantir um futuro. Os órfãos não têm, naturalmente, a experiência de outras crianças que estão inseridas em família, e que têm orgulho de ter pai e mãe presentes.

Muitas mães largam seus filhos em cemitérios, valas, lixeiras, latrinas, e em outros sítios impróprios para a vida humana. Além da gravidez indesejada, crianças são abandonadas pelas próprias mães por motivos vários como conflitos conjugais, falta de condições econômicas, doenças mentais ou a morte materna.

Esse comportamento é condenável, e reflete uma crise psicológica e social que leva à perda de valores morais e cívicos. Crianças naquelas condições sofrem traumas de toda ordem, estando propensas a desvios comportamentais que podem influir negativamente em sua formação.

As pesquisadoras obtiveram de seus interlocutores – professores e irmãs da Casa Nazaré, o depoimento de que, além de um comportamento razoável (o que já não indicia uma boa qualificação), as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, principalmente no que concernia aos jogos educativos.

Os jogos tinham como finalidade primeira a socialização das crianças, levando-se em conta a situação de orfandade das mesmas. Segundo testemunho dos professores, a retenção de conteúdos por parte dos alunos mostrava-se invariavelmente difícil. As crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem porque os próprios professores não possuíam a formação especial para lidar com crianças naquelas condições.

Uma lista de causas que determinam o baixo rendimento escolar na Casa Nazaré, levantadas por (LELO; DOMINGOS, 2008) foram:

- a. ausência de coparticipação entre psicopedagogos e professores, capaz de lhes assegurar, de modo eficiente, a complexa tarefa da construção da personalidade em crianças naquelas condições;
- b. nomeação de professores sem formação psicopedagógica;
- c. falta de psicólogos nas instituições escolares e de caridade, capacitados para detectar e acompanhar com profundidade as origens da aprendizagem e socialização deficitárias;
- d. carência de uma sala de jogos pedagógicos específicos para diferentes faixas etárias, permitindo estimular as capacidades intelectuais e dinamizar o processo de socialização das crianças.

As autoras concluíram que as dificuldades de aprendizagem podem ter sido causadas pela formação pedagógica desatualizada dos professores, uma vez que 69,9% deles eram monitores escolares.

Encerramos a apresentação das construções ideológicas dos sentidos pessoais e significados sociais dos fenômenos, apresentados pelos autores das monografias, com a perspectiva de Bungo e Cuango (2011). As autoras assinalaram que o significado de “dificuldades de aprendizagem” abrange toda dificuldade observável enfrentada pelo aluno para acompanhar o ritmo natural de aprendizagem de seus colegas de classe da mesma faixa etária, seja qual for o fator determinante de atraso.

Os sujeitos dessa pesquisa foram os alunos da 2ª classe, das turmas C, D e E, da Escola Comandante Gika (dos 286 alunos e 9 professores, selecionaram 98 e 3, respectivamente). A idade das crianças variava entre 7 e 13 anos. Também se registrou superlotação das turmas.

Apenas esta monografia relatou que material didático (livros literários e de matemática) foi gratuitamente fornecido pela direção da escola a 100% dos alunos.

As autoras obtiveram depoimento dos alunos acerca da orientação de trabalhos pelos professores, o que resultou em 41,7% deles afirmando que, às vezes, recebiam; 34,6% não recebiam e 23,4% recebiam orientação nos trabalhos. Esses resultados foram apresentados sem separação das três turmas, o que nos levou a alguns questionamentos.

Em consonância com a concepção de Herman, et al (1989, p. 29-30), as autoras Bungo e Cuango (2011, p. 17), consideraram ser possível o ensino e aprendizagem da leitura na 2ª classe. Mas pensamos que os objetivos daquele autor possivelmente ficaram no nível teórico, naquela escola, pois os principais resultados dessa monografia apoiaram-se no uso de rótulos pelos professores como a dislexia, disortografia e discalculia como causas dos problemas mais comuns de aprendizagem nas turmas pesquisadas.

Os professores pouco se interessaram em orientar sistematicamente os exercícios como também não fizeram aplicações das avaliações contínuas pelos alunos. Não houve registro de seminários de capacitação psicopedagógica anual pela reforma educativa; existiam dificuldades de acompanhamento eficiente devido ao elevado número de alunos nas turmas; havia também o não cumprimento de alguns pressupostos do regulamento do subsistema da reforma educativa, segundo o qual os alunos que transitam imediatamente para outra classe deveriam continuar com o mesmo professor; a avaliação negativa feita pelos professores acerca da transição automática da 1ª à 2ª classe foi apontada pelos autores como um dos

fatores que causaram dificuldades de leitura, de escrita e de cálculos, influenciando negativamente nos resultados escolares.

Estas monografias trouxeram questões importantes para serem resolvidas nos planos políticos e educacionais e o Governo de Angola está promovendo ações recentes que objetivam a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do país. É o que passamos a discutir no próximo tópico.

5.2 Implicações políticas e educacionais

Perspectivas Educativas Atuais do Sistema Educativo Angolano – Sistema de Recuperação de Crianças com Algumas Dificuldades de Aprendizagem em Diferentes Estratégias de Melhoria das dificuldades de Aprendizagem: PAAE e ZIPs.

Para melhor compreensão das inúmeras dificuldades de aprendizagem em Angola, é importante rever um pouco o passado do país. Para entender esta realidade, revisamos alguns documentos do Estado Angolano onde encontramos a Estratégia de Intervenção, vista e aprovada pelo Conselho de Ministros da República de Angola, em 28 de setembro de 2001. A iniciativa traçou o quadro de medidas e ações estratégicas por subsistemas, níveis e modalidades de ensinos, enquadrados num horizonte plurianual. Destacam-se três períodos distintos, mas complementares, nomeadamente: a Emergência (2001/2002), a Estabilização (2003/2006), e a Expansão e Desenvolvimento (2007/2015) (Governo da República de Angola, p. 12).

É nessa conformidade que ressaltamos, do Relatório Final da Avaliação do Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar (PAAE), feito na Província de Kwanza Sul, em janeiro de 2011, os ganhos da fase piloto, os sucessos, desafios e recomendações do Ministério da Educação (MED), e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) nas cinco províncias de impacto, trabalhando em prol da sustentabilidade depois da saída do UNICEF.

Esse relatório, elaborado por Dos Santos (2011, p. 8), aponta que Angola viveu mais de 40 anos de conflito armado: primeiro, a Guerra da Independência (1961-1974), depois, a guerra civil (1975–2002). A herança do colonialismo e as guerras causaram grandes danos às instituições políticas e sociais do país, inclusive ao sistema escolar. Durante o tempo colonial, os portugueses não deram suporte ao desenvolvimento de um sistema educativo para

os angolanos, relegando-o quase inteiramente às instituições religiosas. Em consequência, logo depois da independência, a taxa de analfabetismo elevou-se muito: uma estatística elaborada pela Direção Nacional de Ensino Geral (DNEG) e pela Comissão Nacional para a UNESCO (CNU) estimava que, em 1975, a taxa bruta de analfabetismo no país era cerca de 85% da população economicamente ativa. Em face deste desafio, uma série de ações foi promovida com o objetivo de proporcionar à população o acesso à educação. Por conseguinte, nos primeiros anos da independência o número de alunos de todas as idades cresceu e o índice de analfabetismo também.

Nos períodos de guerra, além da destruição das escolas, a deslocação frequente das pessoas não permitia um ensino regular e previsível. Afetadas ficaram majoritariamente as zonas rurais onde, em certas áreas, a população permaneceu aproximadamente 15 anos sem a possibilidade de educar os filhos. Hoje, mais de dez anos depois do fim da guerra civil, afirma a autora que a demanda por educação é muito maior do que as antigas escolas podem absorver. Assim, muitas operam, simultaneamente, em anexos provisórios, capelas e até em velhas padarias abandonadas, como se pode observar na Kibala. Crianças e jovens tinham que levar as próprias cadeiras – blocos, e qualquer tipo de caixa servia como assento.

Para lidar com a explosão da demanda nos anos pós-guerra, o Governo contratou, somente em 2002 e 2003, cerca de 30.000 novos professores em todo país. A maioria deles, porém, era pouco qualificada, tanto pedagógica quanto academicamente, contando apenas com a educação básica. Para qualificá-los melhor, foi lançado o Plano Nacional de Capacitação Docente – 2005 (PLANCAD), prevendo formação em 300 horas, por meio de seminários e estudo à distância.

Os desdobramentos mais sérios da guerra civil foram predominantemente culturais. Com a ausência de um sistema educativo estável, não havia possibilidade para se desenvolver uma cultura ou ética docente, diante de práticas e comportamentos questionáveis, enraizados na sociedade. E esta realidade, infelizmente, permeia os dias atuais.

Falta de escolas ou instituições superlotadas, professores mal qualificados e/ou pouco comprometidos com os alunos e a inadequação do modelo de ensino ainda demandam solução. As reprovações, por exemplo, são muito frequentes, implicando numa paulatina defasagem idade x classe: não raro, alunos com 15 anos cursam a 3ª ou a 4ª classe junto com meninos de 8 ou 9 anos.

5.2.1 PAAE – Programa de Alfabetização e Aceleração Escolar

Segundo o documento do Governo de Angola, considerando que um enorme contingente de jovens ficou à margem do sistema escolar, devido à instabilidade político-militar que o país viveu e às dificuldades econômicas, e tendo em vista a alta taxa de analfabetismo, foi lançada, em 28 de fevereiro de 2007, a Estratégia de Relançamento da Alfabetização e a Recuperação do Atraso Escolar. O PAAE é, enfim, a materialização dessa estratégia. Trata-se de um programa concebido e coordenado pelo MED, com o objetivo de proporcionar a conclusão do ensino primário e outras oportunidades de educação aos jovens e adultos que, por diversas razões, não tiveram acesso e oportunidade de escolarização na idade adequada.

Visando acelerar os benefícios do PAAE, o governo incrementou o Programa com os seguintes módulos:

- Módulo 1 – alfabetização: oferecida nos centros de alfabetização, nas comunidades, empresas e outros locais parceiros;
- Módulo 2 – correspondente às 3ª e 4ª classes;
- Módulo 3 – correspondente às 5ª e 6ª classes.
- Blocos de conteúdo – integram o currículo escolar e são organizados de modo a estimular a aprendizagem e criar relações entre os conteúdos.

De acordo com as diretrizes da alfabetização e aceleração escolar de jovens e adultos do PAAE, a Língua, a Comunicação e a Linguagem/Artes configuram-se em três grandes blocos de conhecimento: 1) Língua oral; 2) Língua escrita; 3) Análise e reflexões sobre a língua.

O PAAE contempla ainda vários contextos angolanos. Por isso, o trabalho pedagógico, através dos projetos didáticos, viabiliza a interdisciplinaridade. Os valores e atitudes em sociedade bem como as artes são temas transversais que permeiam todo o programa didático. Assim ocorre com as áreas de Matemática e Ser Humano e Natureza, organizadas conforme o que segue:

MATEMÁTICA

Números e Operações

Espaço e Forma = Geometria

Grandezas e medidas

Tratamento das informações

SER HUMANO E NATUREZA

Ambiente

Ser humano e Saúde

Recursos Tecnológicos

Cultura e Sociedade

Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE ANGOLA. Direção Nacional para o Ensino Geral. Subsistema da Educação de Adultos (Módulos 2 e 3).

Sobre as orientações gerais para avaliação, durante os módulos 2 e 3, delas deverão constar: avaliação aferida e a avaliação final. Avaliação aferida: a) contínua, onde mensalmente o professor deverá avaliar a execução das tarefas de casa pelos alunos, a organização do caderno e do livro, a participação nas aulas e nas atividades em grupo; b) teste individual e/ou coletivo, organizado por área de conhecimento, a ser realizado ao final de cada mês para verificar as competências desenvolvidas. Consistem em atividades de resolução de situações-problemas e podem ser de dois tipos: 1) abertas, de ensaio ou de resposta livre, prova prática ou de execução; 2) fechadas, isto é, aplicação de prova objetiva. Avaliação final: a) auto-avaliação e trabalho de consolidação, ao final de cada projeto; b) testagem integrada, estruturada em função da natureza da área, de acordo com a capacidade cognitiva que se pretende avaliar e conforme os objetivos de cada projeto.

Todos os instrumentos de avaliação empregados no PAAE, a partir da Reforma Educativa da Educação de Adultos, sejam aplicados por escolas públicas e/ou parceiros sociais com metodologia própria ou não, devem apresentar as seguintes características:

1. controle periódico (contínuo e mensal) do processo de ensino e aprendizagem;
2. distribuição equitativa dos conteúdos para evitar a sobrecarga de estudo em determinadas datas. O estudo se realiza de forma sistemática, uma vez que as avaliações versarão sobre uma parte do conteúdo que terá sido aprendido em determinado tempo;
3. verificação dos aspectos fundamentais dos conteúdos e comandos de enunciados desenvolvidos no período, a partir do contexto dos alunos;
4. comunicação bidirecional, correção de erros (individualmente por via escrita, coletivamente por via oral);
5. incentivo para melhorar a quantidade e qualidade do estudo futuro, através do conhecimento do resultado, pelo aluno, e das correspondentes orientações;
6. servir de estudo preparatório para outras testagens;

7. servir de instrumento de reflexão e de planeamento para os profissionais do ensino (alfabetizadores, professores e supervisores) sobre as dificuldades de ensino em determinados conteúdos;

8. reflexão dos profissionais do ensino para averiguar onde estão as dificuldades típicas do conteúdo, para que sejam traçadas novas possibilidades de intervenção, bem como reparar as possíveis falhas do processo;

9. ao final de cada módulo, a instituição (pública ou de parceiro social com ou sem metodologia própria) deverá aplicar a testagem proposta pela Direção Provincial da Educação, através da Seção Municipal de Educação, como forma de assegurar as competências mínimas necessárias para a progressão, assim como o controle administrativo, pedagógico e documental das instituições e alunos que participam do PAAE.

Não obstante as resoluções do PAAE atinentes às propostas de avaliação, ensino, e metodologia, detectarmos o quão distantes estão as práticas pedagógicas angolanas.

5.2.2 Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e o Centro Provincial de Formação Contínua e à Distância de Cabinda (CPF CDC)

No projeto do Centro Provincial de Formação Contínua e à Distância (CPF CDC, 2012, p. 1), lemos o seguinte:

A dimensão do País e a dispersão da população obrigaram a que o Ministério da Educação de Angola pensasse em modelos alternativos de formação para os atores do sector educativo, particularmente para os professores.

O Plano Mestre de Formação de Professores (PMFP), elaborado durante o ano de 2007, no seu eixo nº 5, orienta a necessidade de se implementar um dispositivo de gestão e administração da formação contínua e à distância. Uma das ações previstas para o cumprimento deste eixo foi a criação de uma estrutura institucional e administrativa de formação contínua e à distância que se revelava indispensável para a realização dessas formações, de forma coerente e eficaz.

O funcionamento dessa estrutura passa pela articulação de atividades entre diferentes serviços, para que as formações possam ser desenvolvidas de forma integrada e simultânea e que estejam centralizadas, em princípio, nas Escolas de Formação de Professores. Julga-se também ser esta composição uma maneira de assegurar a qualidade das

formações contínuas e à distância em todo o país, e a presença dos formadores junto aos professores, facilitando o acompanhamento das condições reais de trabalho de cada um.

Assim sendo, o funcionamento do CPFCD nas instalações do ex Centro de Formação Permanente dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs) é mais um ganho para o povo angolano.

Para garantir o suporte pedagógico, foram criadas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) para troca de experiências entre escolas, a sensibilização dos diretores, professores, encarregados de educação, autoridades tradicionais e religiosas, visando à minimização do absentismo nas escolas e a melhoria da qualidade do ensino. A ZIP é um agrupamento de 2 até 10 escolas, sendo uma delas a escola mãe (centro de recursos), com objetivo de dar suporte pedagógico, organizacional, administrativo e social às instituições agrupadas.

Com base no exposto, algumas estratégias para a atuação das ZIPs foram traçadas a fim de que suas direções elaborem planos de atividades de acordo com os problemas identificados pela comunidade escolar, entre eles:

- debilidades de alguns professores (caligrafia, avaliação, atitudes, prática na sala de aula, domínio de certos conteúdos, agregação pedagógica nula etc.);
- dificuldades de aprendizagem de alguns alunos, motivadas pelo absentismo, problemas escolares, falta de acompanhamento de pais e encarregados de educação);
- sensibilização (palestras, assembleias, reuniões) de toda a comunidade escolar;
- criação de bolsas de formadores (em nível da ZIP) e não isoladamente;
- realização de seminários específicos para a superação dos professores nas pausas pedagógicas;
- reuniões de coordenação semanais, por classes e disciplinas, nas escolas que constituem as ZIPs;
- formação de diretores, coordenadores de classes e de disciplinas em questões de gestão, e avaliação, conforme o Plano Mestre de Formação de Professores.

A Reforma Educativa em curso no nosso país visa fundamentalmente assegurar mudanças concretas na sala de aula, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa e de qualidade, colocando o educando como sujeito da sua própria aprendizagem.

A virada da situação constitui uma das maiores preocupações do MED, pois prevê, no âmbito da Reforma Educativa, a melhoria da qualidade do ensino no país, sendo para isso, urgente, a elevação do nível académico e profissional do corpo docente.

Nesse processo, temos em palco não só o educando e sua família, mas, também, o educador, que necessariamente deve possuir um perfil adequado. O Plano Mestre de Formação de Professores em Angola é um documento que expressa as aspirações do Governo, relativas à formação de professores competentes, capazes de garantir a persecução dos compromissos nacionais para com a criança angolana.

Em prol da Educação, a Secretária Provincial da Educação, Ciências e Tecnologias, coadjuvada pelos coordenadores das ZIPs, diretores de escolas, professores, comissão de pais, encarregados de educação, autoridades tradicionais, entidades religiosas, sociedade civil e os próprios alunos, fomentam e consolidam os projetos.

Considerando a reforma educativa em Angola e os estudos das monografias aqui apresentadas, fui motivada a participar das atividades das visitas de supervisão das ZIPs para a implantação do plano de atividades do III trimestre, do ano letivo de 2013.

Dessas visitas, com a equipe de supervisores do CPFCD, entre 15 e 23 de outubro de 2013, às seis ZIPs contempladas na segunda fase experimental (3 no Município de Cabinda e 1 em Cacongo, Buco-Zau e Belize, respectivamente), constataram-se irregularidades, consideradas possíveis causas de dificuldades de aprendizagem, muitos delas refletindo e confirmando os resultados das monografias. Dentre as irregularidades, figuram:

- professores lecionando para mais de uma classe e na mesma sala de aula, ou em salas diferentes e no mesmo período;
- fusão de alunos regulares e adultos na mesma sala;
- ausência de programas e manuais;
- carência de estrutura física em algumas aldeias;
- falta de professores em todas as ZIPs visitadas;
- escolas com poucas salas de aulas;
- ausência de muros, campos de jogos, jardins e banheiros em algumas escolas;
- deficiência de processos individuais para professores e alunos;
- escolas sem diretores nomeados;
- professores nas salas de aulas sem plano diário;
- superlotação.

Outro dado do documento do Governo de Angola que nos chamou a atenção foi a Estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ), relatório final de março de 2012, porque aponta as demandas qualitativas de solução da precária preparação dos formadores

para o ensino da Língua Portuguesa e de Matemática, na Educação Básica. Dessa forma, o Governo e o MED reconhecem que o sistema de educação na República de Angola é caracterizado por dois problemas fundamentais: o difícil acesso e a qualidade questionável, agravando-se a situação no domínio da Educação Básica e da formação média, impondo, assim, a urgente tomada de medidas para reverter o quadro atual.

O documento do Governo de Angola confirma os dados levantados nas monografias que constituíram o *corpus* desta dissertação. O que nos leva a refletir que os problemas de ensino e aprendizagem em Angola/Cabinda foram histórica e socialmente construídos e, por tal razão, exigem soluções coletivas que envolvem as esferas políticas, educacionais, culturais e sociais.

Esperamos que este estudo contribua para a reconstrução de Angola, no âmbito das políticas educacionais, e que as dificuldades de aprendizagem permaneçam tema de debate, no enalço de caminhos profícuos, inclusive para a formação de professores e por melhores condições de funcionamento e de trabalho nas escolas, especialmente em Cabinda.

Também sugerimos ao ISCED que como promotor de pesquisas nas escolas básicas de Cabinda que:

a) criação de uma comissão de análise, revisão e reestruturação do programa da disciplina de metodologia de pesquisa e aplicação de seminários de atualização dessa disciplina a todos os professores;

b) criação de comissão de revisão dos programas da disciplina de língua portuguesa;

c) trabalho conjunto do ISCED-Cabinda com a Secretaria Provincial da Educação, Ciência e Tecnologia para encontrar mecanismos de superação das dificuldades de aprendizagem;

d) propiciar o intercâmbio maior entre ISCED e a Escola de Formação de Professores.

Algumas questões motivam-me a continuar pesquisando: como a formação de professores das Escolas do Ensino Primário dos Municípios de Buco-Zau e Belize poderá contribuir para a melhoria da qualidade do ensino de crianças Cabindenses? Quem são nossos alunos? O que os motiva a aprender? Como eles aprendem?

REFERÊNCIAS

AGAR, M. *Language Shock: understanding the culture of conversation*. New York: Perennial, 1994/2002.

ALBUQUERQUE, J. M. de. *Providências publicadas pelo Comissário Régio na Província de Moçambique, de 1 de dezembro de 1896 a 18 de novembro de 1897*. Lisboa: Imprensa Nacional, 1898.

ALMEIDA, P. R. de. *Pequeno guia prático para se fazer monografia acadêmica*. Disponível em: <<http://www.pralmeida.org/05>>. Docs PRA/1892 GuiaMonografia.pdf. Acesso em: 7 set. 2011.

ALVARENGA, D. Análise das Variações Ortográficas. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Dimensão, v. 2, n. 2, ano 1, p. 24-35, mar. / abr., 1995.

ANDRÉ, M. J. *Estudo de alguns fatores do mau rendimento escolar dos alunos da 2ª classe regular, turmas A e D da Escola Primária Joaquim Kapango Nº 130 do Mbaca/Cabinda*. 62 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

ANGOLA. *Estratégia integrada para a melhoria do Sistema de Educação - 2001-2015*. Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretariado do Conselho de Ministros. Luanda, ago. 2001.

_____. *Estratégia Integrada Para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)*. Luanda, ago. 2001. Governo da República de Angola. Preparação e Organização: Ministério da Educação e Cultura, Ministério do Planeamento e Secretariado do Conselho de Ministros. Coordenação Metodológica: Ministério do Planeamento. Tratamento e Processamento de Dados: Ministério da Educação e Cultura. Aprovação: Conselho de Ministros.

_____. Relatório Final: estratégia Nacional de Formação de Quadros (ENFQ) – Casa Civil da Presidência da República de Angola- Março 2012. Grupo Cesoci – Av. Elias Garcias, Luanda, 2012.

ANTÓNIO, A. M. *Relação escola-família: seu impacto no rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Primária Nº 149 Comandante Hoji-Henda, em Cabinda, 2010*. 58 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.

BICUILA, A. B. L. R.; BARROS, F. D. M. *Os efeitos da superlotação nas salas de aulas sobre o desempenho do professor e sobre o rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Primária do Zangoio, no ano letivo de 2010*. 74 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. Metodologia das Ciências Humanas. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa de Todorov. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARROS, J. D. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BLACK, F. W. *Reversal and rotation errors by normal and retarded readers*. Perceptual and motor skills 36, 1973, p. 895.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 2011.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2004.

BRITO NETO, M. *História e Educação em Angola: do colonialismo ao movimento popular de libertação de Angola (MPLA)*. 260 p. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2005.

BUMBA, A; SAMBO, J. A. *Estudo de alguns fatores de baixo rendimento escolar dos alunos da 2ª classe, nas turmas A, B e C da Escola Primária Sagrada Esperança de Cabinda, 2009*. 58 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.

BUNGO, D. da . M.; CUANGO, S. de F. M. *Problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe, turmas C, D, E, Reforma Educativa, da Escola Comandante Gika, em Cabinda, no ano de 2010*. 55 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.

CÂMBIZI, M. do R; MAMBO, M. do R *Fatores que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos da Turma D, da 4ª classe regular, da escola Mbalala, na disciplina da Língua Portuguesa, no ano de 2007*. 50 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.

CAPITA, A. C. C.; BRÁS, M. O. D. *Estudo de algumas causas que influenciaram o baixo rendimento escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, dos alunos da 5ª classe regular das turmas B4 e B5 do Complexo Escolar Barão Puna, no ano letivo de 2008*. 56 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

CARVALHO, G. T. *O processo de segmentação da escrita*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1994.

CHARLOT, B. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Tradução dos capítulos 1, 4, 6, 8, 9, Prólogo e Conclusão de Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHAUMUE, F. J.; BUISSA, M. I. Q. *Estudo de alguns fatores que influenciaram o mau aproveitamento dos alunos do PUNIV-Cabassango, de Cabinda, no 1º e 2º trimestres, das turmas A e C, do curso de Ciências Sociais, na cadeira de Geografia, do 1º ano/regular, do ano letivo de 2007*. 44 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

CHOCOLATE, A. L.; CHICAIA, A. Z. *Os motivos do baixo rendimento escolar dos alunos da 7ª classe regular, na disciplina de História, na escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Buco-Mazi, Cabinda, 2008 (1º e 2º trimestres)*. 41 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.

COLES, G. *The learning mystique. A critical look at learning disabilities*. USA, Pantheon, 1987.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez. Campinas: UNICAMP, Faculdade de Educação, Faculdades de Ciências Médicas, 1996.

_____. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. In: *Cadernos CEDES*, n. 28. São Paulo: Papirus, 1992.

CONDE, P. P.; MABIALA, P. M. *Algumas dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa pelos alunos da 6ª classe, turma D/Pós-laboral, Escola Comandante Gika, Cabinda, 2009*. 43 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.

CORDIÉ, A. *Os atrasados não existem; psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

COSTA NETO. *Incidência do determinante econômico social do processo de aprendizagem*. Trabalho apresentado para obtenção do grau de licenciatura. ISCED-Cabinda, 2008.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. 272 p. (Coleção Linguagem e Educação).

DELORS, J. et al.. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório. In: *UNESCO*, Lisboa: Ed. Asa, 1996.

DILOLWA, C. R. *Contribuição à história econômica de Angola*. O. E. Imprensa Nacional de Angola, 1978.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOS SANTOS, M. B. et al. *Avaliação do programa de alfabetização e aceleração escolar – PAAE – Na Província De Kwanza Sul*. Janeiro 2011. UNICEF.

DOS SANTOS, M. P. *Dificuldades de aprendizagem na escola: um tratamento psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Waak, 2012.

- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. 23. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- ESTEBAN, M. T. Repensando o fracasso escolar. In: O sucesso escolar: um desafio pedagógico. *Caderno CEDES*, n. 28. Campinas: Papirus, 1992.
- FERNANDES, M. A.; DUNDO, S. *O insucesso do professor da 5ª classe, turma C, na disciplina de Língua Portuguesa, da Reforma Educativa, na Escola Primária Amílcar Cabral, no ano letivo de 2008*. 72 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.
- FERNÁNDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FIJALKOW, J. *¿Malos Lectores Por Qué?* Fundacion German Sanchez Ruiperez, Madrid, 1989. 270 p.
- FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. *Uma introdução às dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Ed. Notícias, 1987.
- FONTANA, R. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997. 240 p.
- FORTIN, M. F. *O processo de investigação: da concepção à realização*. Tradução de Nídia Salgueiro. Lusociência – Edições Técnicas e Ciências, 1999.
- FRANCISCO, O. R. L; BALO, S. A. *Estudo das dificuldades de aprendizagem nas turmas D1, D3 e D12 da 7ª classe, diurna, do período vespertino, da Escola Barão Puna, em Cabinda, no ano letivo de 2009*. 77 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.
- FRANQUE, F. X; VICENTE, J. *Estudo de alguns fatores que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos da 1ª e 2ª classes regulares, na Escola do 1º Nível do Muana-Fula, no ano letivo de 2009*. 95 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.
- FREIRE, P. *Sobre la acción cultural*. Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), Santiago de Chile, 1969. 2. ed. mar. 1971, 3. ed. dez. 1972, 117p.
- FREITAS, M. T. A. A escrita de adolescentes na internet. *Psicologia Clínica*. Rio de Janeiro: v. 12, p. 171-188, 2001.
- FUSTIER P. Les Corridors du quotidien. La relation d'accompagnement dans les établissements spécialisés pour enfants, coll. <<L'autre et la difference>> Lyon, PUL. 1993.
- GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODY, F. *Estudo de alguns fatores que influenciam o baixo desempenho escolar, na disciplina de Matemática, dos alunos da 6ª classe regular, da Escola do Ensino Secundário do 1º Ciclo de Chiweca, no 1º trimestre do ano letivo de 2007*. 51 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2008.

GOLBERT, C. S; MOOJEN, S. M. P. Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, P. B. (Org.). *O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes*. Porto Alegre: Mercado Aberto, p. 79-109, 1996.

GOMES, Maria de Fátima C.; DIAS, Maíra T. de M.; GREGÓRIO, Miriam K. S. V. Abordagem Histórico-Cultural e Etnografia Interacional: a busca da coerência. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 34, 2011, Natal. Anais.

GOMES, M. de F. C. Contextos de Produção de Sucesso-Fracasso Escolar: interações nas salas de aulas. *Presença Pedagógica*, Dimensão, v. 11, n. 65, set./out. 2005.

_____. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. *Presença Pedagógica*, Dimensão, v. 8, n. 45, maio/jun. 2002.

_____. *Chico Bento na escola: um confronto entre o processo de produção de “bons” e “maus” alunos e suas representações*. 265 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 1995.

_____; MONTEIRO, S. M. *A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do formador*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

_____; SENA, M. das G. C. (Org.): *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.

GRIFO, C. Dificuldade de aprendizagem na alfabetização: perspectivas do aprendiz. In: GOMES; S. (Org.). *Dificuldades de aprendizagem na alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2001.

HENRIETE, K. *Disciplina: Metodologia da Pesquisa – Instituto Superior de Educação Equipe (ISEE) – Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional*. Sapucaia do Sul, 2010.

HERMAN, J. G. *A incapacidade da escrita*. 1989.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. Tradução de Santana Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

IOBA, C. L. *Os fatores que influenciam o aproveitamento escolar dos alunos da 1ª classe (turmas D, E, F, e G) na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Primária Nº 02, Comandante Dangereux, em Cabinda, no ano letivo de 2005*. 83 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2006.

ISAÍAS, D. N.; SAMBO, I. F. S. B. *Causas da dificuldade da leitura e escrita pelos alunos da 4ª classe. Estudo de caso dos alunos da 4ª classe, turmas A, B, C e D, da Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda, 2011.* 33 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.

JUSTINO, A. B. *Estudo de alguns fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Laboral, na 7ª classe do Subsistema do Ensino de Adultos, na escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário/Cabassango II, ano letivo de 2008 – caso das turmas a, b, c, d, e, f, em 2009.* 42 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

KALMUS, J. *Ilusão, resignação e resistência: marcas da inclusão marginal de estudantes das classes subalternas na rede de ensino superior privado.* Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

KAPITIYA, F. *A B C de “Metodologia Científica”.* Noções de estudo, trabalho de currículo, monografia, dissertação, tese e livro. 3. ed. Lobito: Editora Aguedense, 2008.

LAHIRE, B. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável.* Tradução de Ramon Américo Vasques e Sônia Goidfeder. São Paulo: Ática, 1997.

LANZI, A. J. *Estudo de alguns fatores do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola do 2º e 3º Níveis Barão Puna, Subsistema de Educação de Adultos (5ª e 6ª classes), no ano letivo de 2005.* 59 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2006.

LELO C. S; DOMINGOS, M. R. B. B. *Análise das causas das dificuldades de aprendizagem das crianças órfãs e abandonadas da Casa Nazaré-Cabinda, dos 5 aos 14 anos de idade, em 2007.* 41 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2008.

MACAIA, D. B. Z; SITA, R. da C. L. *Estudo de alguns fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar dos alunos da 4ª classe regular (turmas A4 e A6), na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário Saydi-Mingas/Cabinda, ano letivo de 2008.* 55 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.

MAHÚLO, A. A; YOBA, A. A. T. *Causas que impedem a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência auditiva, matriculados no município de Cabinda, Escola Augusto Ngangula, da 1ª a 4ª classe, ano de 2008.* 82 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

MALONDA, D; EPALANGA, J. A. *Estudo de alguns fatores que dificultam a leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, da Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango, no ano de 2009.* 83 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.

MANUEL, J. Z; SONGO, P. *Reflexão sobre as causas do insucesso escolar dos alunos da 5ª classe da Educação de Adultos, da Escola do 1º Ciclo do Chiweca, na disciplina de Ciências da Natureza, turmas A e B, no período letivo escolar 2007/2008.* 61 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

- MARCOS, J. B.; MACOSSO, P. F. *Estudo de algumas concepções sobre as causas do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa, na 4ª classe da Escola Nº 215 Patrice Lumumba, turmas D, E, F, G e H, ano letivo de 2008*. 80 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.
- MARIA, J. G; MABIALA, C. M. *Estudo sobre os fatores que provocam o insucesso escolar nos alunos da 11ª classe regular, na disciplina de Língua Portuguesa, no Instituto Médio de Economia do Cabassango, ano letivo de 2006*. 83 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2007.
- MARPEAU, J. *O processo educativo: a construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*. Tradução de Cláudia Schelling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARTINS, J. *Cabindas: história, crença, usos e costumes*. Comissão de Turismo da Câmara Municipal de Cabinda. Santa Maria de Lama: Rios e Irmãos, 1972. 367 p.
- MARTINS, J. P de O. *O Brasil e as colônias portuguesas*. 5 ed. Lisboa: Livraria Editora Zamparoni, 1920.
- MASSINGA, M. D.; SEBASTIÃO, I. da C. L. *Estudo de alguns fatores que influenciaram o baixo rendimento dos alunos da 11ª classe, turma B, da Escola de Formação de Professores de Cabinda, em 2005, no âmbito da Reforma Educativa*. 57 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.
- MATEUS, J. V; LELO, T. C. *Causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A, período vespertino, da Escola Primária Nº 108 do Fútila, ano letivo de 2008*. 62 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.
- MAZULA, B. *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Edições Afrontamento/Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa, 1995.
- MENGA, L; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MIGUEL, A. G. R.; TATI, M. C. L. *Estudo de alguns fatores que influíram no baixo rendimento escolar dos alunos da 4ª classe, da disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Nº 215 Patrice Lumumba, turmas: D, E, F, G e H, ano letivo de 2008*. 67 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Gabinete de Estudos Sociais. *Relatório de Atividades*, 1980, p. 24-25.
- MUAI, B. D. M.; SEBASTIÃO, C. M. de S. *A influência do acompanhamento dos pais na vida acadêmica dos alunos da 7ª classe regular, nas turmas B4, B5, B6 e B, da Escola do Iº, IIº IIIº Níveis do Ensino Secundário, Saydi Mingas, de Cabinda, ano letivo de 2009*. 73 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.
- MUILA, A; ALEXANDRE, F. C. H; PUATI, G. *Reflexão sobre as causas do insucesso escolar dos alunos da 9ª classe regular do IMN SUKA-HATA de Cabinda, ano letivo de 2004*. 116 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2006.

NASCIMENTO, A. In: VAZ, J. M. *Filosofia tradicional dos Cabindas*. Lisboa: Agência Geral do Ultramar, 1969.

NASSON, C. B. M.; JOÃO, D. Z. *Análise psicopedagógica de alguns fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos da 7ª classe regular, turma A, Escola do Cabassango II «BECOM» de Cabinda/2008*. 64 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.

NETO, A. B. da S. *Plano Mestre de Formação de Professores em Angola*. 2008-2015. Angola/Luanda. Com apoio técnico e financeiro de UNICEF e BIEF, 2007.

NEVES, M. D; KIANGA, M. T. G. *Reflexão sobre o fraco rendimento escolar dos alunos da 8ª classe, na disciplina de Química: caso da Escola do Cabassango II, em Cabinda, durante o ano letivo de 2007*. 73 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

NGULUVE, A. K. *Política educacional angolana (1979–2005): organização, desenvolvimento e perspectiva*. 218 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2006.

NOGUEIRA, C. A análise do discurso. In: ALMEIDA, L; FERNANDES, E. (Ed.): *Métodos e técnicas de avaliação: novos contributos para a prática e investigação*. Braga: CEEP.

NÓVOA, A. *Evidentemente*. Porto: Edições Asa, 1994.

OLA, A. T. N. Z; ZUZI, I. T. *Fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar dos alunos da 5ª classe regular na disciplina de Língua Portuguesa, caso da Escola Saidy-Mingas, em Cabinda, ano de 2009*. 58 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.

PACKER, M. J; GOICOCHEA, J. Sociocultural and constructivist theories of learning: ontology, just not epistemology. *Educational Psychologist*. New York, v. 35, n. 4, p. 227-241, 2000.

PAÍN, S. K. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1992.

PATTO, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo. T. A. Queiroz, reimpressão. Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, v. 6, 1993.

_____; ANGELUCCI, C. B; PAPARELLI, R. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 30, n. 1, jan./abr. 2004.

PAULO, M. C; FELICIDADE, M. M. D. *Estudos de alguns fatores que estão na base do mau rendimento escolar dos alunos da 6ª classe (C1 e C2) regular, da Escola Saydi-Mingas, em Cabinda, 2006*. 49 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2008.

PÊCHEUX, M. 1938-1983. *Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados*: Eni Puccinelli Orlando. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PLANCAD. Plano Nacional de Capacitação de Professores do 1º Nível. *Projeto Avaliação das Aprendizagens*. 2005.

PRATA, A; MOISÉS, M. D. N. *Análise de alguns fatores do baixo rendimento escolar dos alunos da 2ª classe, da Escola Primária Nº 86 Mpungi Nzau, em Cabinda/2008*. 52 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2011.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa*: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PÚCUTA, A. L; TOMÁS, G. das N. *Análise do Sistema de Ensino em Angola, antes e depois da Independência: uma abordagem relativa à Educação Comparada*. 50 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2012.

RICARDO, A. E; ZAU; P. L. *Fatores que influenciam as dificuldades de aprendizagem dos alunos da 3ª classe das turmas A, E, B, na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Primária do Simulambuco, em Cabinda, no ano letivo de 2008*. 56 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2010.

SÁNCHEZ, J. G. *Dificuldades de aprendizagem e intervenção psicopedagógica*. Tradução de Ermani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAPESO, F; GASPAR, S. M. *O perfil profissional do professor face ao insucesso escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, caso das turmas A, B e C, da 3ª classe da Escola Vala-Mabel, do ano letivo de 2008*. 60 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2009.

SMOLKA, A. L. B; NOGUEIRA, A. L. H. (Org.). *Estudos na perspectiva de Vigotski. Gênese e emergência das funções superiores*. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1. 268 p.

SOARES, M. B; SENNA, M. das G. C. *Dificuldades de aprendizagem (1970-1990): análise qualitativa da produção acadêmica e científica*. *Educ. Rev.*, jun/1992, n. 15, p. 51.

_____. *As muitas facetas da alfabetização*. *Cadernos de Pesquisa* – Fundação Carlos Chagas. Número especial sobre alfabetização. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Alfabetização*. *Revista AMAE Educando*. Belo Horizonte: 1996, p. 23-27.

_____. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: REDUC/INEP, 1989.

TARDIF, M; LESSAD, C. *O trabalho docente*. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAYLOR, S. *Evaluating and applying Discourse Analytic research*. 2001

TERESA M. A; GOMES, M. K. *Análise de alguns fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos e, profissional, dos professores, da 4ª classe regular, turmas A, B, C, D, E, F, da Escola Primária de Chiweka, ano letivo de 2006*. 57 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2007.

TERIGI, F; BAQUERO, R. Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. In: ABRAMOWICZ, A; MOLL, J. (Org.). *Para além do fracasso escolar*. Campinas: Papirus, 1997.

TOMÉ, I. F. A; ANDRÉ, M. I. C. *Estudo sobre as causas do baixo rendimento escolar na disciplina de Educação Moral e Cívica dos alunos da 8ª classe, turmas A, B, C, D, e E, adultos, da Escola do 1º Ciclo de Chiweka, no 1º e 2º trimestres, ano letivo de 2006*. 57 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2007.

VAN DER VEER, R; VALSINER, J. *Vigotski: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1991.

VIGOTSKI, L. *Obras Completas: Fundamentos de Defectología*. España: Pueblo y Educación, 1995.

_____. *Obras Escogidas*. v. III. Madrid: Visor-Aprendizaje, 1983/1995.

_____. *Obras Escogidas*. v. II, Madrid: Visor-Aprendizaje, 1934/1996.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WACHOWICZ, T. C. *Análise linguística nos gêneros textuais*. Curitiba: IBPX, 2010. (Série Língua Portuguesa em Foco).

ZACARIAS, J. A. *Estudo de alguns fatores do insucesso escolar dos alunos da 1ª classe da Escola do 1º Nível Comandante Gika, em Cabinda, no ano letivo de 2005*. 65 p. Monografia – ISCED-UON, Cabinda, 2008.

ANEXO A

Mapeamento das monografias dos finalistas do ISCED-Cabinda – 2006–2011

ANO 2006

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa, na escola do 2º e 3º níveis Barão Puna, Subsistema de Educação de adultos (5ª e 6ª classes), no ano letivo de 2005
Autor	Alexandre João Lanzi
Ano	2006
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Identificar alguns fatores que concorreram para o insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa; oferecer sugestões que visam minimizar o insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa
Objetivo específico	_____
Problema científico	Que fatores concorreram para o insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa, na escola do 2º e 3º níveis Barão Puna, no Subsistema de Educação de adultos, no ano letivo de 2005?
Hipóteses	A pouca preparação específica dos professores; a falta de material didático; a pertinência e eficiência na aplicação dos procedimentos metodológicos; a falta de prática de leitura pelos alunos
Variável dependente	O insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa
Variáveis independentes	O interesse da disciplina pelos alunos; dificuldades na aprendizagem das matérias de Língua Portuguesa; assistência das aulas; compreensão das matérias
Metodologia	Inquérito por entrevista, permitindo fazer um estudo exploratório acerca do tema; inquérito sob forma de questionário, permitindo obter um conhecimento da situação que se propôs investigar; observação de aulas para verificar a eficiência dos métodos de ensino; pesquisa bibliográfica que serviu de suporte à fundamentação teórica do trabalho
Principais resultados	A maioria dos professores não tem qualificação para o ensino desta disciplina; há dificuldades no acompanhamento eficiente dos alunos devido ao elevado número destes nas turmas; devido à situação acima exposta, os professores são obrigados a empregar, com maior frequência, o método expositivo; a maioria dos alunos não tem material didático, obrigando o professor a ditar frequentemente os apontamentos, o que inviabiliza o emprego de outros procedimentos metodológicos; os alunos não têm hábito de leitura, o que influi nos resultados escolares

Fonte: LANZI (2006).

Titulo/Tema	Reflexão sobre as causas do insucesso escolar dos alunos da 9ª classe regular do IMN SUKA-HATA de Cabinda, ano letivo de 2004
Autores	André Muila, Florinda Chilombo Alexandre e Gilberto Puati
Ano	2006

Curso	Psicologia
Objetivo geral	Detectar algumas causas que estão na base do insucesso escolar nos alunos da 9ª classe
Objetivos específicos	Identificar as possíveis causas do insucesso escolar patente nesta classe; adotar estratégias pedagógicas eficientes para ultrapassar este mal; propor medidas adequadas de redução de insucesso nesta classe.
Perguntas	Quais são os fatores fundamentais do insucesso escolar? O insucesso pode provocar consequências nefastas para o país? O insucesso é do aluno? É da sociedade ou da escola? Que devemos nós, professores, fazer? Que medidas adotar para combater o insucesso escolar?
Hipóteses	O fraco nível de conhecimentos e domínio da Língua Portuguesa pelos alunos da 9ª classe influi positiva ou negativamente no rendimento escolar; a deficiente preparação dos alunos nas classes anteriores influi no rendimento escolar; a desmotivação dos alunos perante a carreira docente influi no rendimento escolar; a falta de informação sobre a orientação escolar e profissional aos alunos, professores, pais e encarregados de educação, contribui no insucesso escolar
Variável dependente	Insucesso escolar
Variáveis independentes	Idade; estado civil dos alunos e professores; nível de escolaridade dos docentes, pais e encarregados de educação; situação socioeconómica, financeira dos pais e encarregados de educação dos alunos; preparação dos alunos nas classes anteriores; relações humanas e profissionais na escola
Metodologia	Inquérito, observação indireta, método estatístico, teste, pesquisa descritiva
Principais Resultados	A disciplina de Língua Portuguesa tem um papel fundamental para o desenvolvimento de todo processo de ensino e aprendizagem, porque contribui fortemente para o surgimento do sucesso. Contudo, o fraco nível de formação psicopedagógica dos professores, as precárias condições sociais, a falta de motivação por parte dos alunos e professores, o baixo nível de preparação dos alunos nas classes anteriores e a inexistência de uma supervisão adequada, constituem-se motivos do insucesso escolar

Fonte: MUILA; CHILOMBO; PUATI (2006).

Título/Tema	Os fatores que influenciam no aproveitamento escolar dos alunos da 1ª classe (turmas D, E, F, e G) na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Primária Nº 02, Comandante Dangereux, em Cabinda, no ano letivo de 2005
Autora	Cecília Losso Ioba
Ano	2006
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Detectar os fatores que influenciam no aproveitamento escolar na disciplina de Língua Portuguesa e propor medidas que visam melhorar o rendimento escolar nessa disciplina, nas turmas D, E, F, e G, na Escola Comandante Dangereux.
Objetivo específico	_____
Problema de investigação	Quais os fatores que influenciam no aproveitamento escolar dos alunos da 1ª classe (turmas D, E, F, e G) na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Primária Nº 02, Comandante Dangereux, em Cabinda, no ano letivo de

	2005?
Hipóteses	Os principais fatores que contribuem no aproveitamento escolar dos alunos da 1ª classe na disciplina de Língua Portuguesa nas turmas D, E, F e G, no ano letivo de 2005 são: o ambiente social do aluno; a estrutura da escola; o trabalho docente-educativo
Variável dependente	_____
Variável independente	_____
Método de investigação	Observação; método de análise documental e bibliográfica; a entrevista serviu como instrumento básico para a coleta de dados
Principais resultados	Os principais fatores que contribuem para o baixo aproveitamento escolar são: o ambiente social do aluno; a estrutura da escola; o trabalho docente-educativo; o ambiente social do aluno é crítico, porque os encarregados de educação são de baixa renda, visto que 93% dos alunos questionados não possuem manuais de Língua Portuguesa; 67% dos encarregados de educação questionados não facultam o pequeno almoço aos seus educandos; 43% de encarregados de educação ajudam os alunos a estudar em casa e 27% frequentam a escola para troca de informações com os docentes; a estrutura escolar não tem condições adequadas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; 100% dos alunos sentam-se no pavimento, causando-lhes fadiga; os quadros são impróprios; existe aglomeração de turmas com elevado índice de alunos, causando o ruído que não facilita a compreensão dos conteúdos; o trabalho docente-educativo tem as suas debilidades porque 50% das professoras não são portadoras de plano de aula; 100% não produzem o material didático; o aproveitamento escolar para o sucesso foi de 51% e para o insucesso foi de 49%

Fonte: IOBA (2006).

ANO 2007

Titulo/Tema	Estudo sobre os fatores que provocam o insucesso escolar nos alunos da 11ª classe regular, na disciplina de Língua Portuguesa, no Instituto Médio de Economia do Cabassango – ano letivo de 2006
Autores	Jeremias Guilherme Maria e Crisóstomo Macanda Mabiala
Ano	2007
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Analisar os principais fatores que provocam o insucesso escolar nesta disciplina, na 11ª classe regular no Instituto em referência
Objetivos específicos	Identificar os fatores do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa para os alunos da 11ª classe regular, no Instituto Médio de Economia do Cabassango, ano letivo de 2006; explicar algumas consequências da dificuldade de compreensão das fontes escritas no processo docente-educativo
Problema científico	Quais são os fatores que estão na base do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa, no Instituto Médio de Economia do Cabassango?
Hipóteses	Influência da língua materna; falta de professores especializados na disciplina de Língua Portuguesa; o meio familiar; falta de meios didáticos no ensino da Língua Portuguesa; falta de hábito de leitura e interpretação de conteúdos por parte dos alunos; dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados na disciplina de Língua Portuguesa

Variável dependente	Insucesso escolar na aprendizagem da Língua Portuguesa
Variáveis independentes	Influência da língua materna; o perfil dos professores da Língua Portuguesa; a motivação dos alunos e dos professores no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa; material didático
Metodologia	Método de pesquisa bibliográfica; inquérito (entrevista e questionário); observação direta e indireta; análise e interpretação de dados
Principais resultados	Realmente existe insucesso, o qual se enquadrou em três grupos de fatores relacionados com: ambiente social dos alunos, estrutura escolar e as características individuais do aluno; a falta de professores especializados na área de línguas, meios didáticos no ensino de Língua Portuguesa, hábito de leitura por parte dos alunos e as dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados na disciplina são fatores que estão na base do fenômeno

Fonte: MARIA; MABIALA (2007).

Título/Tema	Análise de alguns fatores que influenciam no rendimento escolar dos alunos e, profissional, dos professores da 4ª classe regular, turmas A, B, C, D, E, F, da Escola Primária de Chiweca, ano letivo de 2006
Autores	Mário Antonio Teresa e Manuel Kutxi Gomes
Ano	2007
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar os fatores que influenciam no rendimento escolar dos alunos e, profissional, dos professores da 4ª classe regular
Objetivos específicos	Apontar algumas dificuldades deparadas pelas classes docentes e discentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem; propor às estruturas componentes as possíveis soluções
Perguntas	_____
Hipóteses	A má gestão, assim como a ausência de uma gestão participativa, influencia negativamente no rendimento escolar dos alunos e, profissional, dos professores da 4ª classe regular; a falta de condições adequadas tem influência no rendimento escolar
Variáveis dependentes	Rendimento escolar; rendimento profissional
Variáveis independentes	Condições de trabalho; gestão; organização; número; nível académico; formação pedagógica
Metodologia	Questionário; entrevista estruturada; método de observação participativa; de análise documental; método estatístico; comparativo; pesquisa descritiva (estudo do caso); pesquisa comparativa ou correlacional; pesquisa bibliográfica

Principais Resultados	Más condições de trabalho para alunos e professores; a fraca participação dos encarregados de educação nas reuniões da escola; fraco acompanhamento dos seus educandos; a superlotação das turmas; o déficit de salas de aulas e de mobiliário escolar; ausência de uma comissão de pais ou encarregados de educação, são alguns dos fatores que influenciam no rendimento escolar dos alunos e, profissional, dos professores. Ainda assim, esta investigação apurou resultados positivos. E em um universo de 280 alunos das 6 turmas inquiridas, foram aprovados 187, o que corresponde a 67%, e reprovados 93 (33%).
-----------------------	--

Fonte: TERESA; GOMES (2007).

Titulo/Tema	Estudo sobre as causas do baixo rendimento escolar na disciplina de Educação Moral e Cívica, dos alunos da 8ª classe, turmas A, B, C, D, e E de adultos, da Escola do Primeiro Ciclo de Chiweka, no 1º e 2º trimestres, ano letivo de 2006
Autoras	Isabel Fianca António Tomé e Maria Imaculada Chingombe André
Ano	2007
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Analisar as causas que estiveram na base do baixo aproveitamento na disciplina da Educação e Moral e Cívica; analisar a importância que os alunos e professores da escola Chiweka dão à Educação Moral e Cívica
Objetivo específico	Propor medidas para a consideração da disciplina de Moral e Cívica como uma disciplina-chave do currículo dos alunos
Perguntas	Quais são as causas que estiveram na base do baixo rendimento escolar dos alunos adultos da 8ª classe, da escola do Chiweka, na disciplina de Moral e Cívica, no 1º e 2º trimestres do ano letivo de 2006? Qual é o grau de importância que os alunos e professores daquela escola dão à Educação Moral e Cívica?
Hipóteses	A falta de dedicação dos alunos nos estudos está na base do baixo aproveitamento na disciplina de Educação Moral e Cívica; a falta de interesse sobre a Educação e Moral e Cívica por parte dos alunos é uma das causas do fraco rendimento nesta disciplina; o lugar de menor prestígio que é atribuído à Educação Moral e Cívica pelos professores influencia os alunos na falta de interesse para com esta disciplina
Variável dependente	Rendimento escolar na disciplina de Educação Moral e Cívica
Variáveis independentes	Dedicação dos alunos nos estudos; o lugar atribuído pelos professores à Educação e Moral e Cívica; interesse dos alunos na disciplina de Educação e Moral e Cívica
Metodologia	Dois questionários, dirigidos aos professores e alunos, contendo perguntas abertas, fechadas dicotômicas e de múltipla escolha. A pesquisa foi orientada pela combinação do modelo descritivo com realce para o estudo de caso, e do modelo comparativo, o que permitiu analisar a relação entre a variável dependente e as variáveis independentes sem estabelecer uma relação causa-efeito.
Principais resultados	As conclusões confirmaram integralmente as hipóteses levantadas, antevendo que a falta de dedicação e interesse dos alunos nos estudos está na base do baixo aproveitamento na disciplina da Educação e Moral e Cívica, na escola do I Ciclo do Chiweka, pois apenas 19,2% dos alunos inquiridos dedicam-se ao estudo desta disciplina; 56,2% consideram-na inútil, sugerindo que fosse

	retirada do currículo escolar. Também se verificou que a disciplina de Educação Moral e Cívica é menosprezada por 64,3% dos professores, opinião corroborada por 38,4% de alunos. Não obstante 64,3% dos professores da escola que lecionam a disciplina de Educação Moral e Cívica possuem formação média pedagógica, há uma má colocação dos mesmos nesta disciplina.
--	---

Fonte: TOMÉ; ANDRÉ (2007).

ANO 2008

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores do insucesso escolar dos alunos da 1ª classe da Escola do 1º Nível Comandante Gika, em Cabinda, no ano letivo de 2005
Autor	José António Zacarias
Ano	2008
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Recomendar algumas medidas que tendam a alterar o quadro de rendimento escolar dos alunos da 1ª classe da Escola do 1º Nível Comandante Gika, em Cabinda
Objetivo específico	Identificar alguns fatores que estão na base do fraco rendimento dos alunos da 1ª classe da Escola do 1º Nível Comandante Gika, em Cabinda
Pergunta	Que fatores concorreram para o insucesso escolar dos alunos da 1ª classe da Escola do 1º Nível Comandante Gika, em Cabinda, no ano de 2005?
Hipóteses	O regime de desdobramento das aulas dos alunos da 1ª classe nas salas de aulas é o principal fator do insucesso e do abandono escolar na escola Comandante Gika, em 2005; a superlotação de alunos nas turmas da 1ª classe é um dos fatores do abandono escolar na escola Comandante Gika, em 2005
Variável dependente	Insucesso escolar
Variáveis independentes	Número excessivo de alunos; regime de desdobramento; a preparação e experiência pedagógica do professor
Metodologia	Instrumentos de pesquisa: questionários e método de inferência estatística; modelo de pesquisa: descritiva e correlacional ou comparativa
Principais resultados	Verificou-se que 68,4% dos professores inquiridos afirmaram que o regime de desdobramento dos tempos letivo na escola Comandante Gika, para os alunos da 1ª classe, é a principal causa do insucesso escolar dos mesmos; a escola não possui autonomia estrutural e funcional para uma gestão pedagógica aceitável dos alunos matriculados, e em decorrência deste fato, 73,7% destes alunos não entendem a matéria administrada durante as aulas

Fonte: ZACARIAS (2008).

Titulo/Tema	Análise das causas das dificuldades de aprendizagem das crianças órfãs e abandonadas da casa Nazaré-Cabinda, dos 5 aos 14 anos de idade – 2007
Autoras	Conceição Simba Lelo e Maria Ruth Buzi Bumba Domingos
Ano	2008
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar as causas que estão na base das dificuldades de aprendizagem destas crianças
Objetivo específico	Estudar os procedimentos usados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem destas crianças
Perguntas	O que está na base das dificuldades de aprendizagem destas crianças?

	Que procedimentos são usados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem destes alunos? Como fazer para superar estas dificuldades?
Hipóteses	Uso de procedimentos inadequados por parte das irmãs e professores; a má formação das irmãs e professores; a má atitude das irmãs e professores perante estas crianças
Variável dependente	Dificuldades de aprendizagem das crianças órfãs e abandonadas
Variáveis independentes	Procedimentos usados pelas irmãs e professores no processo de ensino e aprendizagem; formação das irmãs e professores; atitude das irmãs e professores perante estas crianças
Metodologia	Instrumentos: dois questionários dirigidos aos professores e irmãs; entrevistas estruturadas voltadas para os professores e irmãs; métodos: observação direta, sociométrico, comparativo, análise documental e estatístico
Principais resultados	As causas de dificuldades de aprendizagem dessas crianças são a formação pedagógica dos professores não atualizada, porque 69,9% deles têm a formação básica (monitores escolares); apesar da ajuda prestada pelos professores quando as crianças não conseguem adaptar-se aos jogos educativos para socialização, o fato elas próprias negarem a correção dificulta o processo de socialização e de aprendizagem; observou-se que 100% das irmãs optam pelos jogos coletivos no processo de socialização das crianças

Fonte: LELO; DOMINGOS (2008).

Título/Tema	Estudo de alguns fatores que influenciam o baixo desempenho escolar, na disciplina de Matemática, dos alunos da 6ª classe regular da Escola do Ensino Secundário do 1º ciclo de Chiweca, no 1º trimestre do ano letivo de 2007
Autor	Feliciano Gody
Ano	2008
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Analisar alguns fatores atinentes ao desempenho escolar; fazer uma abordagem psicopedagógica sobre o desempenho escolar
Objetivos específicos	Analisar os métodos de avaliação dos professores de Matemática, na escola do Chiweca; estudar a opinião dos pais sobre o desempenho escolar dos seus filhos no 1º trimestre do ano de 2007; analisar a participação dos pais e/ou encarregados da educação no processo de ensino e aprendizagem; analisar os resultados obtidos, refletir e propor algumas medidas de melhoria
Problema científico	O baixo desempenho dos alunos da 6ª classe regular da Escola Secundária do 1º ciclo de Chiweca
Pergunta	O que está na base do baixo desempenho escolar dos alunos da 6ª classe regular, na Escola Secundária de Chiweca, na disciplina de Matemática?

Hipóteses	A falta de acompanhamento dos alunos pelos seus encarregados de educação reflete no baixo desempenho escolar; as más condições sociais dos alunos da 6ª classe da escola de Chiweca influenciam o baixo desempenho escolar na disciplina de Matemática; a insuficiência dos meios didáticos influencia o baixo desempenho escolar dos alunos da 6ª classe regular da Escola do Chiweca, na disciplina de Matemática; o sistema de avaliação utilizado pelos professores dessa disciplina influencia o baixo desempenho escolar dos alunos
Variável dependente	O desempenho escolar dos alunos da 6ª classe, na disciplina de Matemática
Variáveis independentes	Acompanhamento dos pais e/ou encarregados de educação; os métodos utilizados pelos professores de Matemática; condições sociais; meios didáticos; métodos de avaliação
Metodologia	Aplicação de três questionários, dirigidos aos alunos, professores e encarregados da educação da referida escola, tendo como base metodológica os métodos bibliográfico, hipotético-dedutivo, observação participativa, estatístico e análise documental.
Principais resultados	O baixo desempenho escolar dos alunos em estudo é da responsabilidade dos próprios alunos, dos professores, dos encarregados da educação e das condições infraestruturais da instituição

Fonte: GODY (2008).

Título/Tema	Estudos de alguns fatores que estão na base do mau rendimento escolar dos alunos da 6ª classe (turmas C1 e C2) regular da Escola Saydi Mingas, em Cabinda, no ano de 2006
Autoras	Marlena Cristina Paulo e Maria Madalena Dulce Felicidade
Ano	2008
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar alguns fatores que causam os maus rendimentos dos alunos
Objetivo específico	Fazer algumas recomendações propícias para preservar o sucesso escolar destes alunos
Pergunta	Que fatores estiveram na base do mau rendimento escolar dos alunos da 6ª classe (turmas C1 e C2) regular da Escola Saydi Mingas?
Hipóteses	Falta de motivacao, as péssimas relações entre professores e alunos e alunos e encarregados de educação; A má preparacao dos alunos desde o ensino primario e a falta de acompanhamento dos estudos pelos encarregados de educação; usos de métodos inadequados para o processo de ensino e aprendizagem e a colocação irracional de professores; as más condições socioeconômicas dos alunos e a falta de assiduidade por parte dos alunos e professores
Variável dependente	Rendimento escolar dos alunos da 6ª classe das turmas C1 e C2 da escola Saydi Mingas
Variáveis independentes	Motivação; relação entre os professores alunos e entre os alunos encarregados de educação;

	preparação dos alunos nas classes anteriores; métodos pedagógicos do ensino e aprendizagem; acompanhamento dos estudos dos alunos pelos encarregados de educação condições socioeconômicas; assiduidade dos alunos e professores
Metodologia	Questionário dirigido aos alunos, encarregados da educação e aos professores; métodos de observação indireta ou estudo documental que permitiu analisar os documentos disponibilizados, tais como minipautas; método estatístico para fazer a tabulação, análise e interpretação de dados
Principais resultados	A má preparação dos alunos no ensino primário: a maior parte deles, em ambas as turmas, confirmou não ter feito os dois primeiros anos; 88,9% e 80% dos alunos das respectivas turmas C1 e C2 confirmaram que os encarregados de educação não acompanhavam os seus estudos; 78,8% e 80% dos alunos das turmas C1 e C2, respectivamente, confirmaram más relações entre eles e seus encarregados da educação, fato que impossibilitava a predisposição destes últimos em acompanhar seriamente os estudos e que levaram ao insucesso escolar

Fonte: PAULO; FELICIDADE (2008).

ANO 2009

Título/Tema	Reflexão sobre as causas do insucesso escolar dos alunos da 5ª classe da educação de adultos da Escola do I Ciclo do Chiweca, na disciplina de Ciências da Natureza, turmas A e B, nos anos letivos 2007 e 2008
Autores	José Zovo Manuel e Paulo Songo
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Refletir sobre as causas do insucesso escolar dos alunos da 5ª classe da da educação de adultos da Escola do I Ciclo do Chiweca
Objetivos específicos	Caracterizar o rendimento escolar dos alunos da 5ª classe na disciplina de Ciências da Natureza; identificar o perfil de formação dos professores na disciplina de Ciências da Natureza
Perguntas	Quais são as causas fundamentais do insucesso escolar nessa disciplina? Que medidas se podem adotar para combater este mal?
Hipóteses	As precárias condições de trabalho que influenciaram no cumprimento dos tempos letivos levam ao insucesso escolar; a falta de docentes especializados na área de ensino de Ciências da Natureza influencia o insucesso escolar dos alunos; elevado número de alunos na sala de aula influencia o insucesso
Variável dependente	O insucesso escolar na disciplina de Ciências da Natureza
Variáveis independentes	As condições de ensino-aprendizagem; o perfil pedagógico dos docentes
Metodologia	Métodos: observação, análise documental, estatístico e as técnicas de entrevista estruturada
Principais resultados	A falta de condições de trabalho; a falta de professores especializados na área de Ciências da Natureza ou Geofísicas; as dificuldades na compreensão dos conteúdos ministrados na disciplina de Ciências da Natureza são as causas que contribuem para o insucesso escolar

Fonte: MANUEL; SONGO (2009).

Título/Tema	Reflexão sobre o fraco rendimento escolar dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química: Caso da Escola do Cabassango II, em Cabinda, durante o ano letivo de 2007
Autoras	Maria Delfina Neves e Mariana Teodora Gime Kianga
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Refletir sobre as causas do baixo rendimento escolar dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química
Objetivos específicos	Identificar as principais causas do fraco rendimento dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química, da escola do Cabassango II; propor medidas para melhorar o rendimento dos alunos da 8ª classe, na disciplina de Química, como uma disciplina indispensável no plano curricular
Pergunta	Quais são os fatores que influenciam o fraco rendimento escolar dos alunos da 8ª classe, na disciplina de Química, na Escola do I Ciclo Cabassango II?
Hipóteses	A falta de interesse em Química, por parte dos alunos, é um dos fatores que conduzem ao fraco rendimento escolar na disciplina; os conteúdos didáticos não têm relação direta com aspectos da vida quotidiana, por isso não motivam seu estudo pelos alunos, contribuindo para o baixo rendimento na disciplina de Química; a falta de laboratórios para o ensino de Química é um fator dificultador para o aproveitamento escolar dos alunos da 8ª classe; a falta de motivação do professor para ensinar a Química, conjugada à sua fraca formação, assim como a pouca interação professor-aluno, constituíram fatores que influenciaram o fraco rendimento escolar nesta disciplina.
Variável dependente	Fraco rendimento escolar dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química
Variáveis independentes	Dedicação e interesse dos alunos nos estudos; falta de interação professor-aluno; falta de laboratório de Química; falta de motivação do professor; deficiente formação do professor; falta de vinculação dos conteúdos com a vida quotidiana
Metodologia	Técnica de pesquisa: questionário; métodos de pesquisa: observação; análise documental; dedutivo e comparativo
Principais resultados	Além da falta de meios didáticos para o ensino de Química, o desinteresse por esta disciplina está na base do fraco rendimento escolar dos alunos, o que torna as aprendizagens pouco significativas. Acrescenta-se que o fraco rendimento escolar deveu-se fundamentalmente à falta de laboratório para o ensino de Química e à formação deficiente dos professores; Má relação professor/aluno em sala de aula

Fonte: NEVES; KIANGA (2009).

Título/Tema	Reflexão sobre o fraco rendimento escolar dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química: Caso da Escola do Cabassango II, em Cabinda, durante o ano letivo de 2007
Autoras	Maria Delfina Neves e Mariana Teodora Gime Kianga
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Refletir sobre as causas do baixo rendimento escolar dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química
Objetivos específicos	Identificar as principais causas do fraco rendimento dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química, da escola do Cabassango II;

	propor medidas para melhorar o rendimento dos alunos da 8ª classe, na disciplina de Química, como uma disciplina indispensável no plano curricular
Pergunta	Quais são os fatores que influenciam o fraco rendimento escolar dos alunos da 8ª classe, na disciplina de Química, na Escola do I Ciclo Cabassango II?
Hipóteses	A falta de interesse em Química, por parte dos alunos, é um dos fatores que conduzem ao fraco rendimento escolar na disciplina; os conteúdos didáticos não têm relação direta com aspectos da vida quotidiana, por isso não motivam seu estudo pelos alunos, contribuindo para o baixo rendimento na disciplina de Química; a falta de laboratórios para o ensino de Química é um fator dificultador para o aproveitamento escolar dos alunos da 8ª classe; a falta de motivação do professor para ensinar a Química, conjugada à sua fraca formação, assim como a pouca interação professor-aluno, constituíram fatores que influenciaram o fraco rendimento escolar nesta disciplina.
Variável dependente	Fraco rendimento escolar dos alunos da 8ª classe na disciplina de Química
Variáveis independentes	Dedicação e interesse dos alunos nos estudos; falta de interação professor-aluno; falta de laboratório de Química; falta de motivação do professor; deficiente formação do professor; falta de vinculação dos conteúdos com a vida quotidiana
Metodologia	Técnica de pesquisa: questionário; métodos de pesquisa: observação; análise documental; dedutivo e comparativo
Principais resultados	Além da falta de meios didáticos para o ensino de Química, o desinteresse por esta disciplina está na base do fraco rendimento escolar dos alunos, o que torna as aprendizagens pouco significativas. Acrescenta-se que o fraco rendimento escolar deveu-se fundamentalmente à falta de laboratório para o ensino de Química e à formação deficiente dos professores; Má relação professor/aluno em sala de aula

Fonte: NEVES; KIANGA (2009).

Titulo/Tema	O perfil profissional do professor face ao insucesso escolar, na disciplina de Língua Portuguesa, caso das turmas A, B e C, da 3ª classe, da Escola Primária de Vala-Mabel, no ano letivo de 2008
Autores	Firmino Sapeso e Sebastião Matias Gaspar
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar até que ponto o perfil profissional dos professores da Escola Primária de Vala-Mabel contribuiu para o insucesso escolar dos alunos das turmas da 3ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa
Objetivo específico	Estudar algumas causas que estão na base do insucesso escolar dos alunos da 3ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa
Pergunta	Até que ponto o perfil profissional dos professores da Escola Primária de Vala-Mabel contribui para o insucesso escolar dos alunos das turmas da 3ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa?
Hipóteses	A falta de formação psicopedagógica e a superação contínua na disciplina de Língua Portuguesa por parte de alguns professores contribuíram para o insucesso escolar dos alunos das turmas da 3ª classe na mesma disciplina; a falta de conhecimentos sólidos (didáticos, de ensino da Língua Portuguesa) por parte de alguns professores contribuiu para o insucesso escolar dos alunos das turmas da 3ª classe;

	a ausência de valores básicos em algumas professores (pontualidade, assiduidade e relação professor-aluno) contribui para o insucesso escolar dos alunos das turmas da 3ª classe; a falta de algumas habilidades (analisar, sintetizar, comparar, resumir, caracterizar, definir, identificar, ordenar, criticar, interpretar, explicar, demonstrar) contribuiu para o insucesso escolar dos alunos das turmas da 3ª classe
Variável dependente	Insucesso escolar dos alunos das turmas da 3ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa
Variáveis independentes	Perfil profissional do professor, formação psicopedagógica; superação contínua; conhecimentos sólidos da matéria de Língua Portuguesa; valores básicos; habilidades
Metodologia	Observação direta e indireta, análise de documentos, o método estatístico e método comparativo.
Principais resultados	Os professores não apresentam um perfil ideal para um docente; o insucesso escolar deveu-se, sobretudo, à falta de superação por parte dos professores em relação às diversas concepções sobre o insucesso escolar

Fonte: SAPESO; GASPAR (2009).

Titulo/Tema	Estudo de algumas causas que influenciaram o baixo rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa dos alunos da 5ª classe regular, das turmas B4 e B5, do Complexo Escolar Barão Puna, no ano letivo de 2008
Autoras	Ana Clara Cuma Capita e Margarida Odete Dumba Brás
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Estudar algumas causas que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa
Objetivos específicos	Caracterizar o rendimento escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa; propor algumas sugestões metodológicas para melhorar os resultados no ensino da Língua Portuguesa neste nível; analisar as causas do baixo rendimento na disciplina de Língua Portuguesa
Problema científico	Que fatores contribuem para o rendimento escolar baixo dos alunos da 5ª classe na disciplina de Língua Portuguesa?
Hipóteses	A falta de material didático para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa leva ao baixo rendimento escolar; a ausência da formação específica dos professores que lecionam a disciplina levou ao baixo rendimento escolar; os critérios de avaliação contribuem para que os alunos obtivessem notas baixas; o elevado número de aluno por turmas contribuiu para a deficiente avaliação da parte do professor e levou ao baixo rendimento escolar dos alunos, na disciplina de Língua Portuguesa
Variável dependente	O baixo rendimento escolar
Variáveis independentes	Os meios de ensino; a dedicação dos alunos; a formação específica dos professores; os critérios de avaliação
Metodologia	Métodos: entrevista, análise bibliográfico, estatístico-matemático
Principais resultados	A falta de meios e materiais didáticos para o ensino de aprendizagem da Língua Portuguesa levou ao baixo rendimento escolar (73% opinaram); a ausência da formação específica dos professores que lecionam a disciplina

	(todos os 15 professores afirmaram não possuir nenhuma formação nesta área); os critérios inadequados de avaliação e o elevado número de alunos por turmas contribuíram para o baixo rendimento
--	---

Fonte: CAPITA; BRÁS (2009).

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Laboral, na 7ª classe do Subsistema de Ensino Adulto, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário/Cabassango, no ano letivo de 2008 - caso das turmas A, B, C, D, E e F
Autor	Alfredo Barata Justino
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar as principais causas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Laboral
Objetivo específico	Caracterizar os fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Laboral; sugerir mecanismos para melhoramento do processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Laboral
Problema	Quais são os fatores que estão na base destas dificuldades?
Hipóteses	Falta de material didático para lecionar a disciplina de Educação Laboral; falta de capacitação dos professores para lecionar a disciplina de Educação Laboral; trabalho metodológico deficiente em relação à disciplina de Educação Laboral; ambiente escolar deficiente
Variável dependente	Fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Educação Laboral
Variáveis independentes	Material didático; capacitação dos professores; trabalho metodológico; ambiente escolar.
Metodologia	De forma a ver os objetivos acima mencionados a serem preconizados, adotamos os métodos de pesquisa: Observação participativa, análise documental, estatístico, e inquérito por questionário.
Principais resultados	A melhoria de alguns fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Laboral passa, necessariamente, pela formação pedagógica contínua dos professores da mesma disciplina; implementação de uma biblioteca para consulta de conteúdos relacionados à disciplina e um laboratório para aulas práticas; aquisição de um gerador como fonte alternativa de abastecimento de energia, e obtenção do programa específico de Educação Laboral da 7ª classe. Foram confirmadas as hipóteses levantadas pelo projeto de pesquisa como a falta de material didático, trabalho metodológico, acompanhamento das atividades do professor em pleno exercício, ambiente escolar deficiente (falta de carteiras e de iluminação, poluição sonora)

Fonte: JUSTINO (2009).

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores que influíram no baixo rendimento escolar dos alunos da 4ª classe, da disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Nº 215 Patrice Lumumba, turmas D, E, F, G e H, ano letivo de 2008
Autoras	Ana Graça Rodrigues Miguel e Marta Cungi Lumingo Tati
Ano	2009

Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Estudar os fatores que influíram no baixo rendimento escolar dos alunos da 4ª classe, da disciplina de Língua Portuguesa, na Escola Primária N° 215 Patrice Lumumba
Objetivos específicos	Caracterizar o processo de ensino-aprendizagem como meio de elevar o rendimento escolar dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa; descrever a influência do meio social na aprendizagem dos alunos; propor algumas medidas que permitam aos alunos minimizarem o baixo rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa
Problema científico	Que fatores relacionados aos alunos da 4ª classe da escola Patrice Lumumba, turmas D, E, F, G e H, influenciaram no seu baixo rendimento na disciplina de Língua Portuguesa durante o ano letivo de 2008?
Hipóteses	O ambiente social do aluno influenciou seu baixo rendimento escolar; as deficiências provenientes das classes anteriores e que não foram levadas em conta pelos professores contribuíram para o baixo rendimento nesta disciplina; a falta de material didático é um dos fatores que também incidiu sobre o baixo rendimento dos alunos da 4ª classe; a não realização sistemática das tarefas de casa e, sobretudo, sem ajuda dos encarregados de educação, é um dos fatores do baixo rendimento; a falta de exercícios relacionados com a leitura e escrita é também um dos fatores que determinaram o baixo rendimento escolar dos alunos da 4ª classe
Variável dependente	O baixo rendimento na disciplina de Língua Portuguesa durante o ano letivo de 2008
Variáveis independentes	Ambiente social; deficiências das classes anteriores; material didático; realização sistemática das tarefas de casa; exercício de leitura e da escrita
Metodologia	Entrevista, além dos métodos: bibliográfico, estatístico e observação não participativa
Principais resultados	O baixo rendimento escolar na disciplina de Língua Portuguesa é obstáculo que impede o aluno de prosseguir seus estudos; dificuldades na leitura e escrita, por parte dos alunos; falta do material didático; não realização das tarefas de casa; o ambiente social e as deficiências trazidas das classes anteriores dificultaram o processo de ensino-aprendizagem

Fonte: RODRIGUES; TATI (2009).

Título/Tema	Estudo de alguns fatores do mau rendimento escolar dos alunos da 2ª classe regular, turmas A e D, da Escola Primária Joaquim Kapango N° 130, do Mbaca, em Cabinda
Autora	Maria Joana André
Ano	2009
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Estudar os fatores que estão na base do mau rendimento escolar dos alunos das referidas turmas
Objetivos específicos	Analisar os procedimentos metodológicos usados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem; analisar os procedimentos utilizados pelos encarregados de educação para acompanhamento dos seus educandos; a relação entre os encarregados de educação com os professores; propor caminhos que possam promover a interação entre a família e a escola
Problema científico	Quais são os fatores na base do mau aproveitamento escolar destas crianças?
Hipóteses	A falta de acompanhamento dos encarregados de educação para com seus

	educandos; baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação; pouca assiduidade destes alunos na escola; má formação pedagógica dos professores
Variável dependente	Rendimento escolar dos alunos da 2ª classe
Variáveis independentes	Acompanhamento dos alunos pelos encarregados de educação; nível de escolaridade dos encarregados de educação; assiduidade dos alunos nas aulas; formação pedagógica dos professores
Metodologia	Questionários; entrevista não estruturada; observação participativa, método de análise documental, estatístico e comparativo
Principais resultados	Chegou-se à conclusão que o baixo rendimento escolar dos alunos deve-se à ausência da comissão de encarregados de educação; à falta de acompanhamento destes para com os seus educandos; ao desinteresse no trabalho escolar dos educandos. Constatou-se que os alunos de ambas as turmas não tiveram um rendimento acima da média (na turma A, 22,8% de alunos aprovados, e na turma D, 40,9%). Os professores afirmam que não conhecem os encarregados de educação e estes afirmaram que não participam pessoalmente nas reuniões convocadas pela direção da escola ou sequer mandaram alguém para representá-los: na turma A, 57,1%, e na turma D, 36,3%

Fonte: ANDRÉ (2009).

Título/Tema	Estudo de alguns fatores que influenciaram o mau aproveitamento dos alunos do PUNIV-Cabassango, de Cabinda, no 1º e 2º trimestres, da turma A e C, do curso de Ciências Sociais, na cadeira de Geografia, do 1º ano/regular, do ano letivo de 2007
Autoras	Filomena Judith Chaumue e Maria Isabel Quianga Buissa
Ano	2009
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Analisar os fatores que influenciaram o mau aproveitamento dos alunos da 9ª classe regular das turmas A e C
Objetivos específicos	Analisar as capacidades cognitivas dos alunos das referidas turmas; estudar as habilidades da professora que lida com os mesmos alunos; estabelecer as diferenças individuais dos alunos; fazer um acompanhamento do aproveitamento escolar dos alunos das turmas A e C
Problema científico	Quais são os fatores que influenciam o mau aproveitamento dos alunos do PUNIV-Cabassango, de Cabinda, no 1º e 2º trimestres, da turma A e C, do curso de Ciências Sociais, na cadeira de Geografia, do 1º ano/regular, do ano letivo de 2007?
Hipóteses	A falta de motivação por parte da professora; a insuficiente interação professor-aluno; a aplicação inadequada de métodos de ensino; o mau domínio do conteúdo por parte da professora
Variável dependente	O aproveitamento escolar
Variáveis independentes	A motivação da professora; interação professor-aluno; métodos de ensino aplicados pela professora; domínio de conteúdo por parte da professora

Metodologia	Instrumentos de pesquisa: observação direta; entrevista não estruturada; métodos bibliográfico, estatístico, comparativo e pesquisa descritiva
Principais resultados	Concluiu-se que houve falta de motivação por parte da professora e insuficiente interação professora-alunos, conjugada à inexistência de liberdade de expressão por parte dos alunos e a falta de domínio da matéria por parte da professora

Fonte: CHAUMUE; BUISSA (2009).

Título/Tema	Causas que impedem a inclusão escolar dos alunos portadores de deficiência auditiva, matriculados no município de Cabinda, Escola Augusto Ngangula, da 1ª à 4ª classe, ano de 2008
Autoras	Adelina Afonso Mahúlo e Arsénia Anastácia Tula Yoba
Ano	2009
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Conhecer as principais causas que impedem a inclusão escolar dos alunos com deficiência auditiva
Objetivo específico	Detectar as principais causas que impedem a inclusão dos alunos com deficiência auditiva nas turmas normais
Problema científico	Quais são as principais causas que impedem a inclusão dos alunos portadores de deficiência auditiva nas turmas normais da escola Augusto Ngangula?
Perguntas	_____
Hipóteses	A falta de professores formados na área de ensino especial e integral impede a inclusão destes alunos nas turmas normais; a concepção deturpada acerca da inclusão escolar por parte dos pais e encarregados de educação impede a inclusão desses alunos nas turmas normais; a falta de linhas mestras, guias de orientação da inclusão escolar e programas de inclusão escolar impedem a inclusão desses alunos nas turmas normais
Variável dependente	A inclusão dos alunos portadores de deficiência auditiva nas turmas normais da escola Augusto Ngangula
Variáveis independentes	Professores formados em matérias do ensino especial e integrado; concepção sobre a inclusão; Linhas mestras, guias de orientação e programas de apoio à inclusão escolar
Metodologia	Métodos: observação, estudo bibliográfico, análise matemática; técnicas: entrevista; instrumentos: ficha de observação, ficha do questionário
Principais resultados	A falta de linhas mestras, guias orientadores e programas de inclusão; a concepção deturpada sobre a inclusão escolar por parte dos pais; a falta de formação dos professores em atividades educativas especiais, língua gestual angolana e em metodologia de ensino para alunos surdos

Fonte: MAHÚLO; YOBA (2009).

ANO 2010

Título/Tema	Fatores que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos da Turma D, da 4ª classe regular da escola Mbalala, na disciplina da Língua Portuguesa, no ano de 2007.
Autoras	Maria do Rosário Câmbizi e Maria do Rosário Mambo
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Refletir sobre as causas do baixo rendimento escolar dos alunos da turma D, 4ª classe regular da escola Mbalala, na disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2007
Objetivos	Caracterizar o rendimento escolar dos alunos; conhecer o perfil formativo dos

específicos	professores; propor algumas medidas que visem melhorar o ensino de Língua Portuguesa naquela escola, contribuindo, assim, para o rendimento dos alunos
Problema Científico	Quais os fatores que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos da turma D, 4ª classe da escola Mbalala, na disciplina de Língua Portuguesa?
Hipóteses	Falta de recursos didáticos; o excessivo número de alunos por sala; o não acompanhamento do desenvolvimento escolar dos alunos pelos pais e encarregados da educação; as condições da escola e da sala de aula influenciaram o baixo rendimento escolar dos alunos
Variável dependente	Causas do baixo rendimento escolar dos alunos
Variáveis independentes	A falta de recursos didático; a má relação entre professores e alunos; a falta do gosto pela profissão; o excesso de alunos na sala de aula; a falta de acompanhamento dos pais e encarregados de educação; o pouco tempo de experiência do professor; os métodos de ensino inadequados
Metodologia	Análise documental, método estatístico-matemático, observação; técnicas de coleta de dados: inquérito por meio de entrevista estruturada e não-estruturada
Principais resultados	Com relação ao excesso de alunos por sala, todos os professores inquiridos afirmaram que este fator influencia o desempenho dos alunos; os métodos de ensino, recursos didáticos inadequados, más relações entre profesoress e alunos, não acompanhamento dos pais e encaregados de educação e as características da sala de aula foram apontados como aspectos que conduziram a um deficiente rendimento escolar dos alunos

Fonte: CÂMBIZI; MAMBO (2010).

Título/Tema	Algumas dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos da 6ª classe, turma D/Pós-laboral, Escola Comadante Gika, em Cabinda, no ano de 2009
Autores	Paulina Puna Conde e Paulo Matsumbo Mabilia
Ano	2010
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Mostrar a necessidade de Língua Portuguesa para os alunos
Objetivos específicos	Identificar as causas das dificuldades de aprendizagem de leitura pelos alunos da 6ª classe Pós-laboral da escola Comadante Gika; propor estratégias para a superação da dislexia e disgrafia pelos alunos
Pergunta	Quais são as dificuldades em Língua Portuguesa por parte dos alunos da Escola Comandante Gika?
Hipóteses	A deficiente preparação psicopedagógica do professor é um dos fatores de aprendizagem da Língua Portuguesa; a dislexia é o fator proeminente da dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa; a má preparação de leitura, por parte do aluno, proveniente das classes anteriores, causa dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa
Variável dependente	Dificuldades de aprendizagem em Língua Portuguesa
Variáveis independentes	Formação deficiente do professor de Língua Portuguesa; a insuficiência de professores de Língua Portuguesa; a insuficiência de manuais da Língua Portuguesa dificulta a aprendizagem da mesma disciplina; elevado número de alunos por turma pletora
Metodologia	Técnica e métodos: observação não participativa, bibliográfico e

	estatístico. Elaborou-se um questionário dirigido aos alunos e outro, ao professor de Língua Portuguesa
Principais resultados	A dislexia é o fator proeminente na aprendizagem de Língua Portuguesa porque, dos 32 alunos inqueridos, 68,7% não têm livros literários. O professor não possui qualificação e nunca ter participado de seminários, e elevado número de alunos por turma pletora são algumas causas da dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa

Fonte: CONDE; MABIALA (2010).

Título/Tema	Fatores que influenciaram as dificuldades de aprendizagem dos alunos da 3ª classe, das turmas A e B, na disciplina da Língua Portuguesa, na Escola Primária do Simulambuco, em Cabinda, no ano letivo de 2008
Autor	Anabela Ester Ricardo e Paulo Lelo Zau
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar os fatores que influenciaram a dificuldade de aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa, dos alunos da 3ª classe, turmas A e B, na Escola Primária do Simulambuco, no ano letivo de 2008
Objetivos específicos	Identificar os fatores que influenciaram a dificuldade de aprendizagem naquela disciplina e propor medidas para inverter este quadro
Problema científico	Quais os fatores que estão na base das dificuldades de aprendizagem dos alunos das turmas A e B, 3ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa?
Hipóteses	Falta de interesse dos alunos pela disciplina; elevado número dos alunos na turma; falta de prática de leituras e escrita; pouco acesso aos suportes escritos; a pertinência e eficiência na aplicação dos procedimentos metodológicos usados pelos professores de Língua Portuguesa
Variável dependente	Dificuldade de aprendizagem da Língua Portuguesa
Variáveis independentes	Interesse dos alunos pela disciplina; pontualidade e assiduidade nas aulas; falta de prática de leitura e escrita; procedimentos metodológicos utilizados pelos professores
Metodologia	Observação; entrevista; análise documental; pesquisa descritiva
Principais resultados	Fatores que influenciam a dificuldade de aprendizagem dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa: os alunos não gostam ou não se interessam pela disciplina; falta da prática da Língua Portuguesa e pouca leitura e escrita no ambiente doméstico.

Fonte: RICARDO; ZAU (2010).

Título/Tema	Causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A, período vespertino da Escola Primária N° 108, do Fútila, no ano letivo de 2008
Autores	José Vieira Mateus e Teresa Conde Lelo
Ano	2010
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Identificar as causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A, período vespertino, da Escola Primária N° 108, do Fútila
Objetivos	Detectar as principais dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe,

específicos	turma A, período vespertino, da Escola Primária N° 108, do Fútila; propor medidas de adequação visando à redução das causas de dificuldades de aprendizagem; fazer uma abordagem detalhada e crítica sobre os problemas mais influentes destas dificuldades
Pergunta	Quais são as principais causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A, período vespertino, da Escola Primária N° 108, do Fútila, no ano de 2008?
Hipóteses	Existência de alunos com deficiências visuais, auditivas, de fala e mistas é a causa das dificuldades de aprendizagem na Escola do Fútila; deficiente nível de assimilação da matéria está na base das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe da Escola do Fútila; as relações alunos e professores, a dificuldade no exercício da profissão de professorado são algumas causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe da Escola do Fútila
Variável dependente	Dificuldades de aprendizagem
Variáveis independentes	Participação dos alunos na praia, maratona e pesca; nível de assimilação da matéria; situação socioeconômica dos pais e encarregados da educação; relações sociais; deficiências visuais, auditivas, de fala e mistas; meios didáticos utilizados pelos alunos
Metodologia	Questionário e entrevista estruturada; instrumentos de pesquisa; métodos de observação direta, bibliográfico e estatístico; pesquisa descritiva e estudo do caso
Resultados principais	Existem dificuldades de aprendizagem cognitivas, afetivas, psicológicas e defectológicas; alunos aprovados: 40%

Fonte: MATEUS; LELO (2010).

Titulo/Tema	Estudo de algumas dificuldades nas turmas D1, D3 e D12, da 7ª classe diurna, período vespertino, da Escola Barão Puna, em Cabinda, ano letivo de 2009
Autores	Oscar Raúl Lourenço Francisco e Simão Alfredo Balo
Ano	2010
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Investigar as prováveis causas das dificuldades de aprendizagem, propondo algumas medidas que possam minimizar o quadro atual
Objetivo específico	Desenvolver um processo de estudo e análise crítica de alguns autores, através da literatura, de acordo com suas abordagens e aproximações sobre o tema da pesquisa; diagnosticar o estado da prática; proporcionar algumas sugestões que resultem na contribuição da superação das dificuldades de aprendizagem
Pergunta	Quais fatores estiveram na base das dificuldades de aprendizagem nas turmas D1, D3 e D12, da 7ª classe diurna, período vespertino, da Escola Barão Puna, no ano letivo de 2009?
Hipóteses	Falta de observância dos aspetos didático-pedagógicos por parte dos professores influi no rendimento escolar; má colocação dos docentes na escola, considerando suas formações; deficiente preparação dos alunos nas classes anteriores como dificuldades de aprendizagem que influem no rendimento escolar; perturbação da atenção dos alunos como fator dificultador para a aprendizagem; fraca assistência das aulas por parte dos alunos, colaborando para o baixo rendimento escolar
Metodologia	Métodos descritivo e estatístico; técnicas: análise documental e observação direta ou participativa
Principais resultados	Uma parcela de 63,3% dos professores leciona disciplinas fora da sua área de formação; 100% deles não observam com rigor alguns aspetos didático-pedagógicos; a deficiente preparação dos alunos nas classes anteriores, a evasão das aulas, a perturbação da atenção dos alunos durante as aulas pelo barulho proveniente da rua e das salas adjacentes (devido ao estado deplorável da infraestrutura de escola) são causas do baixo rendimento escolar. O fenómeno “gasoso” foi confirmado por 91% dos professores e por 73,3% dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem na escola em questão carece de uma intervenção urgente das entidades de direito (Governo Provincial de Cabinda, Secretaria Provincial da Educação e Gabinete de Inspeção Escolar da Província), visando minimizar o quadro descrito

Fonte: FRANCISCO; BALO (2010).

Titulo/Tema	Os motivos do baixo rendimento escolar dos alunos da 7ª classe regular, na disciplina de História, na Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Buco-Mazi, em Cabinda, no ano de 2008 (1º e 2º trimestres)
Autores	Alberto Luemba Chocolate e Alexandre Zimuni Chicaia
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar os motivos que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos na disciplina em estudo
Objetivos específicos	Estudar os procedimentos metodológicos usados pelo professor; sugerir algumas medidas para um melhor empenho dos alunos e professor nessa disciplina
Problema científico	Quais os motivos do baixo rendimento escolar dos alunos da 7ª classe, na

	disciplina de História, na escola em estudo?
Hipóteses	Uso inadequado dos procedimentos metodológicos do ensino; falta de planificação sistemática de aulas por parte do professor; más condições de trabalho; elevado índice de absentismo do professor e dos alunos
Variável dependente	Rendimento escolar dos alunos na disciplina de História
Variáveis independentes	Procedimentos didático-metodológicos; planificação de aulas por parte do professor; material didático do professor e dos alunos; assiduidade do professor e dos alunos
Metodologia	Instrumentos: entrevista, questionário, ficha de inquérito; métodos: descritivo, socrático; observação
Principais resultados	As péssimas condições de trabalho na Escola do Buco-Mazi levam à falta de motivação do professor e dos alunos; a falta de manual de História para o professor e alunos e a não planificação sistemática de aulas por parte do professor constituem alguns dos fatores que influenciaram o insucesso escolar

Fonte: CHOCOLATE; CHICAIA (2010).

Titulo/Tema	Análise psicopedagógica de alguns fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos da 7ª classe regular, turma A, Escola do Cabassango II «BECOM» de Cabinda, em 2008
Autores	Cipriano Buco Mabuella Nasson e Domingas Zinga João
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Identificar os fatores psicopedagógicos que influenciam o rendimento escolar
Objetivos específicos	Analisar medidas pedagógicas de contenção destes fatores que tendem a interferir no rendimento escolar dos alunos e contribuir, propondo medidas didático-pedagógicas para o melhor desempenho dos professores e alunos
Pergunta	Quais os fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos?
Hipóteses	A falta de interesse dos alunos leva ao déficit do rendimento escolar; o perfil profissional dos professores tende a dificultar ou viabilizar o processo de ensino-aprendizagem; a falta de relação professores-alunos e encarregados de educação conduz ao insucesso escolar dos alunos; a falta de material didático propicia o déficit no desempenho escolar.
Variável dependente	Rendimento escolar dos alunos
Variáveis independentes	Relação professor-aluno; interesse do aluno; perfil profissional do professor; material didático
Metodologia	Métodos: observação, bibliográfico, estatístico; instrumentos: questionário, entrevista não estruturada
Principais resultados	Os resultados revelam um fracasso no rendimento escolar dos alunos com maior cifra para as disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências da Natureza e Matemática; em média, 51% dos alunos são reprovados

Fonte: NASSON; JOÃO (2010).

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar dos alunos da 4ª classe regular (turmas A4 e A6), na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário Saydi Mingas, em Cabinda, no ano letivo de 2008
Autores	David Bumba Zuzi Macaia e Rosa da Conceição Luis Sita
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Conhecer alguns fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar desses alunos na disciplina de Língua Portuguesa
Objetivos específicos	Caracterizar as condições em que se processam o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos da 4ª classe; caracterizar o rendimento escolar desses alunos em Língua Portuguesa e propor algumas medidas para o melhoramento
Problema científico	Quais os fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar dos alunos da 4ª classe (turmas A4 e A6), na disciplina de Língua Portuguesa, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário Saydi-Mingas, em Cabinda, no ano letivo de 2008?
Hipóteses	A falta de meios de ensino adequados para o ensino da Língua Portuguesa leva ao baixo rendimento escolar nesta disciplina; a ausência da formação específica dos professores na área de Língua Portuguesa leva ao baixo rendimento escolar; a falta de empenho dos alunos contribui para o baixo rendimento escolar destes; o excesso de alunos por turma; o não acompanhamento das aulas por parte da subdireção pedagógica leva ao baixo rendimento escolar dos alunos; o tipo de metodologia aplicado pelo professores; a falta de preocupação por parte dos encarregados de educação está na base do baixo rendimento escolar
Variável dependente	O baixo rendimento escolar em Língua Portuguesa;
Variáveis independentes	Meios de ensino inadequados; falta de formação pedagógica do professor; falta de empenho dos alunos; número elevado de alunos por turma; a falta da planificação das aulas; má relação professor-aluno; os critérios de avaliação; o não acompanhamento das aulas pela subdireção pedagógica e a atitude dos encarregados
Metodologia	Entrevista, questionário, observação natural e o método estatístico
Principais resultados	Propostas: proporcionar meios didáticos suficientes para o trabalho do professor e do aluno; apostar na formação dos professores que trabalham com esta disciplina; que a subdireção pedagógica assuma o seu verdadeiro papel, monitorando e auxiliando os professores para evitar os erros metodológicos

Fonte: MACAIA; SITA (2010).

Titulo/Tema	A influência do acompanhamento dos pais na vida académica dos alunos da 7ª classe regular, nas turmas B4, B5, B6 e B7 da Escola do 1º, 2º, 3º Níveis do Ensino Secundário, Saydi Mingas, de Cabinda, no ano letivo de 2009.
Autoras	Berta Delfina Mangovo Muai e Cristina Malila de Sousa Sebastião

Ano	2010
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Refletir sobre a influência que os pais e a comunidade podem ter no processo de escolaridade dos seus filhos
Objetivos específicos	Analisar, de forma sucinta, a relação escola-encarregados de educação dos alunos; mencionar as ações que desenvolvem os pais no acompanhamento da vida escolar dos seus filhos
Pergunta	Como os pais podem influenciar positivamente na vida acadêmica dos seus filhos?
Hipóteses	Melhorando a relação escola-família; acompanhamento da vida escolar dos seus filhos
Variáveis dependentes	Incrementar a relação escola-família; incentivar os pais a acompanhar a vida escolar dos seus filhos
Variável independente	Acompanhamento da vida acadêmica
Metodologia	Métodos empíricos, teóricos e bibliográficos; questionário; observação; modelos ou tipo de pesquisa: descritivo
Principais resultados	Há pouco acompanhamento por parte dos pais e encarregados de educação na via estudantil dos alunos, o que poderá afetar o baixo rendimento escolar, visto que apenas a escola não responder pelo futuro do aluno

Fonte: MUIAI; SEBASTIÃO (2010).

Titulo/Tema	Estudo de algumas concepções sobre as causas do insucesso escolar na disciplina da Língua Portuguesa, nas 4 ^{as} classes da Escola Nº 215 Patrice Lumumba, turmas D, E, F, G e H, no ano letivo de 2008
Autor	João Baptista Marcos e Pascoalina Futi Macosso
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Estudo de algumas concepções sobre as causas do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa nas 4 ^{as} classes
Objetivo específico	Identificar as concepções que predominam sobre as causas do insucesso escolar nas 4 ^{as} classes
Perguntas	Quais são as principais concepções existentes sobre as causas do insucesso escolar? Quais são as concepções que existem nas escolas sobre as causas do insucesso escolar, em particular para a disciplina de Língua Portuguesa? Que concepções devem prevalecer em relação às causas do insucesso escolar no caso da Língua Portuguesa?
Tarefas	Descrever as principais concepções existentes sobre as causas do insucesso escolar; fazer um diagnóstico geral sobre as principais concepções das causas do insucesso escolar em Língua Portuguesa; determinar as concepções que predominam nas escolas sobre as causas do insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa
Metodologia	Instrumento de pesquisa: questionário; métodos: bibliográfico, observação direta e indireta; estatístico
Principais resultados	Apurou-se que as causas do insucesso nesta disciplina referem-se às concepções globais, tais como a família, aluno, professor, infraestrutura, condições sociais, pois os professores não têm formação especializada no ensino da Língua Portuguesa, os pais não têm relações com os professores dos seus filhos, e os próprios alunos têm um problema de disgrafia. A referida

	escola tem carência de equipamentos adequados para o exercício do processo do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa
--	--

Fonte: MARCOS; MACOSSO (2010).

Titulo/Tema	O insucesso do professor da 5ª classe, turma C, na disciplina de Língua Portuguesa, da Reforma Educativa, na Escola Primária Amílcar Cabral, no ano letivo de 2008
Autores	Maria Antonieta Fernandes e Sebastião Dundo
Ano	2010
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Estudo da reforma educativa e sua incidência no insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa
Objetivos específicos	Identificar os principais fatores que contribuem para o insucesso escolar do professor da 5ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa, no âmbito da Reforma Educativa; explicar o que se deve fazer para minimizar as lacunas daquele período
Pergunta	Quais são os fatores que contribuíram para o insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa, na 5ª classe, durante o período experimental da Reforma Educativa de 2008?
Hipóteses	A não reparação prévia do professor no âmbito da Reforma Educativa contribuiu para o insucesso na disciplina de Língua Portuguesa; a falta de seminários, debates e trabalhos metodológicos ao longo do período experimental contribuiu para o insucesso da Língua Portuguesa; a formação específica do professor (Matemático/Físico) contribuiu para o insucesso escolar dos alunos desta turma; a débil preparação dos alunos nas classes anteriores é também um dos fatores que contribuíram para o insucesso escolar na disciplina da Língua Portuguesa
Variável dependente	Insucesso escolar na disciplina de Língua Portuguesa, na 5ª Classe, durante o período experimental da Reforma Educativa
Variáveis independentes	Preparação prévia do professor; seminários, debates e trabalhos metodológicos ao longo do período experimental; a formação específica do professor; preparação dos alunos nas classes anteriores
Metodologia	Observação direta; consulta documental; método estatístico
Principais resultados	Constatou-se que a família influencia de forma direta no desenvolvimento das crianças, no aspecto físico, psicológico, cognitivo e social. Está também claro que só pode ser professor do ensino primário aquele indivíduo proveniente das escolas de formação de professores (Ensino Primário) e escolas de professores do futuro por possuírem um currículo completo

Fonte: FERNANDES; DUNDO (2010).

ANO 2011

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores que dificultam a leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango, ano de 2009
Do Autor	Delfina Malonda e Jony Ananias Epalanga
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Estudar o processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, da escola do 1º ciclo do ensino secundário de Cabassango.

Objetivo específico	Identificar os fatores que estão na base da dificuldade de aprendizagem de leitura dos alunos da 6ª classe do ensino adulto, turmas A e B na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango
Problema	Quais são os fatores que incidem na dificuldade de leitura dos alunos da 6ª classe adulta, das turmas A e B, Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango, no ano de 2009?
Perguntas	Quais são os fundamentos teóricos e metodológicos que caracterizam o processo de aprendizagem de leitura? Qual é o estado atual do processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta, das turmas A e B, Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango?
Tarefas	Caracterização dos fundamentos teóricos e metodológicos do processo da aprendizagem da leitura; diagnóstico do estado atual do processo de aprendizagem da leitura dos alunos da 6ª classe adulta, das turmas A e B, Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango; proposta de um conjunto de medidas que permitem o melhoramento do processo de aprendizagem da leitura dos alunos adulta, das turmas A e B, Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango
Hipóteses	_____
Metodologia	Métodos: níveis teórico, empírico e matemático; instrumentos: questionário e entrevista semi-estruturada; modelo de pesquisa: descritivo-exploratório
Principais Resultados	As principais causas que dificultam a leitura dos alunos estão relacionadas com a má preparação dos alunos nas classes iniciais; os professores motivam pouco a leitura; poucos exercícios de leitura durante as aulas; falta de material didático

Fonte: MALONDA; EPALANGA (2011).

Título/Tema	Estudo de alguns fatores que influenciaram o baixo rendimento dos alunos da 11ª classe, turma B, da Escola de Formação de Professores de Cabinda, em 2005, no âmbito da Reforma Educativa
Autores	Mateus Domingos Massinga e Isabel da Conceição Lando Sebastião
Ano	2011
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Identificar alguns fatores que influenciaram o baixo rendimento dos alunos da 11ª classe, turma B, da Escola de Formação de Professores de Cabinda, em 2005, no âmbito da Reforma Educativa
Objetivos específicos	Refletir sobre a Reforma Educativa; propor algumas medidas que permitem minimizar o baixo rendimento escolar em Língua Portuguesa
Pergunta	Que fatores influíram no baixo rendimento dos alunos da 11ª classe, turma B, da Escola de Formação de Professores de Cabinda, na disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2005, durante o período experimental da Reforma?
Hipóteses	O insuficiente material didático contribuiu para o baixo rendimento dos alunos da 11ª classe, turma B, da Escola de Formação de Professores de Cabinda, na disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2005, durante o período experimental da Reforma; má preparação dos recursos humanos em relação à Reforma contribuiu para o baixo rendimento escolar dos alunos; falta de hábito de leitura dos alunos é também um dos fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar

Variável dependente	Baixo rendimento escolar
Variáveis independentes	O material didático; preparação dos recursos humanos; hábito de leitura
Metodologia	Métodos: hipotético-dedutivo, bibliográfico e estatístico; técnicas de pesquisa: descritiva, observação, entrevista e análise documental
Principais resultados	A falta de material didático, a má preparação dos recursos humanos durante o período da Reforma Educativa e a falta do hábito de leitura por parte dos alunos, constituem-se em fatores que contribuíram para o baixo rendimento dos alunos em estudo

Fonte: MASSINGA; SEBASTIÃO (2011).

Título/Tema	Estudo de alguns fatores que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos da 1ª e 2ª classes regulares na Escola do 1º Nível do Muana-fula, no ano letivo de 2009
Autores	Francisco Xavier Franque e José Vicente
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Estudo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da 1ª e 2ª classes regulares na Escola do 1º Nível do Muana-fula
Objetivos específicos	Analisar os principais fatores que influenciam o baixo rendimento escolar dos alunos da 1ª e 2ª classes regulares na Escola do 1º Nível do Muana-fula; propor um conjunto de medidas a fim de minimizar o baixo rendimento escolar dos alunos
Problema	Que medidas adotar para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos da 1ª e 2ª classes regulares na Escola do 1º Nível do Muana-fula?
Hipóteses	Caracterizar os fundamentos teóricos e metodológicos que exprimem o processo de ensino-aprendizagem das crianças da 1ª e 2ª classes na Escola Muana-fula; diagnosticar o estado atual do processo de ensino-aprendizagem dos alunos da 1ª e 2ª classes regulares na Escola do 1º Nível do Muana-fula; proporcionar um conjunto de medidas que permitem melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos
Metodologia	Instrumentos: questionários aplicados ao professor, alunos e encarregados de educação; métodos bibliográfico, comparativo, estatístico, observação e documental
Principais resultados	Há insuficiência de professores; de material didático para eles; a simultaneidade de aprendizagem de alunos de classes diferentes, na mesma turma, com um único professor e somente um quadro; a não capacitação dos professores através de seminários pedagógicos; falta de motivação do professor que leciona as duas classes (1ª e 2ª); o não uso da avaliação contínua; o nível de escolaridade e as precárias condições sociais dos professores; o não acompanhamento dos encarregados de educação no processo de ensino-aprendizagem dos seus educandos nos deveres da escola e sua baixa escolaridade

Fonte: XAVIER; VICENTE (2011).

Título/Tema	Causas da dificuldade da leitura e escrita nos alunos da 4ª classe. Estudo de caso dos alunos da 4ª classe, turmas A, B, C e D, da Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda, no ano de 2011
-------------	---

Autores	Domingos Nvingo Isaias e Isabel Fingo Siala Brás Sambo
Ano	2011
Curso	Pedagogia
Pergunta	Quais as causas da dificuldade da leitura e escrita para os alunos da 4ª classe?
Objetivo geral	Identificar os fatores que estão na base das dificuldades de leitura e escrita dos alunos da 4ª classe da Escola Primária 4 de Fevereiro, no ano de 2011
Objetivo específico	Elaborar uma proposta de melhoria para se minimizar dificuldades de índole
Hipóteses	As formas e os tipos de aprendizagem podem contribuir para as dificuldades de leitura e escrita dos alunos da 4ª classe da Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda, no ano de 2011; a falta do conceito da aprendizagem significativa pode contribuir para as dificuldades de leitura e escrita; os professores sem formação pedagógica podem contribuir nas dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita
Variável dependente	Dificuldade da leitura e escrita para os alunos da 4ª classe
Variáveis independentes	Aprendizagem: formas e tipos; aprendizagem significativa e dificuldade de aprendizagem; formação de professores; consequência da Reforma Educativa angolana
Metodologia	Descrição da instituição escolar e da população; método de estudo, tipo de pesquisa, instrumento e técnicas de pesquisa
Principais Resultados	A falta de material didático para alunos e professores; o excesso de alunos por turma; a falta de formação específica dos professores em Língua Portuguesa; a falta de biblioteca

Fonte: ISAIAS; SAMBO (2011).

Título/Tema	Análise de alguns fatores do baixo rendimento escolar dos alunos da 2ª classe, da Escola Primária N° 86 Mpungi Nzau, em Cabinda, no ano de 2008
Autores	Augusto Prata e Maria Dulce Natália Moisés
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Determinar os fatores que estão na base do baixo rendimento escolar
Objetivos específicos	Identificar alguns fatores do baixo rendimento escolar; analisar os fatores do baixo rendimento escolar; contribuir com medidas didático-pedagógicas para o melhor desempenho dos professores, alunos e da própria escola
Pergunta	Quais são os fatores que influenciam no rendimento escolar dos alunos da 2ª classe na Escola Primária N° 86 Mpungi Nzau, em Cabinda?
Hipóteses	O rendimento escolar tem a ver com as condições socioeconômicas da família; as famílias com baixa renda implicam a falta de material didático;

	a débil formação pedagógica dos professores; as más condições de estudo e infraestruturas da escola; o fraco acompanhamento dos encarregados de educação
Variável dependente	Fatores do rendimento escolar dos alunos
Variáveis independentes	Condições socioeconômicas da família; vida conjugal e agregado familiar; formação pedagógica e didática dos professores; deficiente acompanhamento dos alunos pelos encarregados de educação; deficientes relações professor-aluno-encarregado de educação; insuficiência de salas de aula; condições de trabalho e de estudo (material didático)
Metodologia	Observação participativa; questionário; entrevista; métodos estatístico, análise documental, indutivo, bibliográfico; modelos de pesquisa: descritivo, bibliográfico
Principais resultados	O fraco rendimento da referida escola deve-se a: condição socioeconômica; falta de formação pedagógica por parte de alguns docentes; fraco acompanhamento dos alunos pelos encarregados de educação; falta de material didático para os alunos

Fonte: PRATA; MOISÉS (2011).

Titulo/Tema	Estudo de alguns fatores de baixo rendimento escolar dos alunos da 2ª classe, nas turmas A, B e C da Escola Primária Sagrada Esperança, em Cabinda, no ano de 2009
Autores	Alice Bumba e João Andre Sambo
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Estudar os fatores que estão na base do baixo rendimento escolar dos alunos nas turmas da supracitada escola
Objetivo específico	Contribuir para a solução de problema, propondo algumas medidas para minimizar o fenómeno
Pergunta	Quais são os fatores que estão na base do baixo rendimento escolar destas crianças?
Hipóteses	Acompanhamento dos encarregados de educação; o nível de escolaridade dos encarregados de educação; assiduidade destes alunos na escola; formação pedagógica dos professores; condições socioeconômicas; o fraco domínio dos conteúdos programáticos pelos alunos e professores contribui bastante para o insucesso escolar dos alunos.
Variável dependente	Baixo aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos
Variáveis independentes	Acompanhamento dos alunos pelos encarregados de educação; condições financeiras e sociais dos encarregados de educação; nível de escolaridade dos encarregados de educação; assiduidade dos alunos nas aulas; formação pedagógica dos professores
Metodologia	Instrumentos de pesquisa; questionário e entrevista estruturada; métodos: observação, bibliográfico e estatístico
Principais resultados	São considerados fatores de baixo rendimento escolar os ligados ao desencorajamento familiar, resultante do relacionamento do casal; o nível de escolaridade dos pais; a falta de motivação causada pelas condições

	socioeconômicas; a heterogeneidade das idades dos alunos nas salas de aula; as diferenças de nível cultural dos encarregados da educação; as diferenças entre os interesses dos alunos e os assuntos tratados nas aulas e o modo como são dadas as aulas
--	--

Fonte: BUMBA; SAMBO (2011).

Titulo/Tema	Problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe, turmas C, D, E, Reforma Educativa, da Escola Comandante Gika, em Cabinda, no ano de 2010
Autoras	Dole da Conceição Macevo Bungo e Sonia de Fátima Monteiro Cuango
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Identificar problemas de aprendizagem mais comuns e propor possíveis soluções para superar a dislexia, disortografia e discalculia
Objetivos específicos	Estudar, mediante literatura especializada, e complementar os diferentes pontos de vista dos autores sobre a abordagem; identificar problemas de aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe da Escola Comandante Gika; propor as possíveis soluções para os problemas mais comuns de aprendizagem identificados
Pergunta	Quais são os problemas de aprendizagem mais comum dos alunos da 2ª classe, Reforma Educativa, na Escola Comandante Gika?
Hipóteses	A deficiente preparação psicopedagógica do professor, no âmbito da Reforma Educativa; a dislexia é o fator proeminente dos problemas de aprendizagem; a discalculia é um dos problemas mais comuns; a má preparação do aluno em relação à classe anterior; a insuficiência de manuais de Língua Portuguesa e de Matemática; o elevado número de alunos por turmas pletora
Variável dependente	Problemas de aprendizagem mais comuns
Variáveis independentes	Preparação psicopedagógica; dislexia; discalculia; disortografia; preparação dos alunos; manuais; número de alunos por turma
Metodologia	Métodos e técnicas: teórico, empírico, estatístico, descritivo e questionário dirigido aos alunos e professores
Principais resultados	A deficiente preparação psicopedagógica do professor, no âmbito da Reforma Educativa; a dislexia; a disortografia, a discalculia; a má preparação do aluno na classe anterior; 66,6% dos professores nunca participaram de seminários; elevado número de alunos por turma são problemas mais comuns dos alunos da 2ª classe

Fonte: BUNGO; CUANGO (2011).

Titulo/Tema	Fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos trabalhadores e não trabalhadores da Escola de Formação dos Professores, em Cabinda, na 10ª classe, turma A, nas disciplinas de Química e Língua Portuguesa, no
-------------	---

	ano letivo de 2009
Autor	Amadeu Xavier Sassa Capita e António Francisco
Ano	2011
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar os fatores que influenciam o rendimento escolar dos alunos trabalhadores e não trabalhadores
Objetivos específicos	Refletir sobre os resultados obtidos pelos alunos trabalhadores e não trabalhadores da referida escola, turma A, nas disciplinas de Química e Língua Portuguesa, no ano letivo de 2009; conhecer o nível de assiduidade de ambos os alunos e as suas condições socioeconômicas
Pergunta	Que factores influenciam o rendimento escolar dos alunos trabalhadores e não trabalhadores da 10ª classe, turma A, nas disciplinas de Química e Língua Portuguesa?
Hipóteses	As condições sociais dos alunos trabalhadores contribuem positivamente para as notas destes no final do ano letivo; a assiduidade e pontualidade dos alunos trabalhadores e não trabalhadores estão na base do seu rendimento escolar; a maior dedicação dos alunos trabalhadores e não trabalhadores na disciplina de Língua Portuguesa e Química influenciou no seu rendimento positivo
Variável dependente	Rendimento escolar dos alunos trabalhadores e não trabalhadores
Variáveis independentes	As condições sociais dos alunos trabalhadores e não trabalhadores; a assiduidade e pontualidade dos alunos trabalhadores e não trabalhadores; a dedicação dos alunos trabalhadores e não trabalhadores
Metodologia	Métodos: de entrevista, consulta bibliográfica, estatístico-matemático
Principais resultados	As condições sociais dos alunos trabalhadores e não trabalhadores; a assiduidade e pontualidade dos alunos; o interesse dos alunos pela disciplina de Língua Portuguesa influenciaram o rendimento escolar destes. Como medidas para solucionar a questão detectada, propôs-se a reformulação do próprio Subsistema de Ensino de Adultos, tornando-o mais profissionalizante

Fonte: CAPITA; FRANCISCO (2011).

Titulo/Tema	Relação escola-família, seu impacto no rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Primária Nº 149 Comandante Hoji-ya-Henda, em Cabinda
Autor	Ana Maria Antonio António
Ano	2011
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar o impacto da relação escola-família sobre o rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Comandante Hoji-ya-Henda
Objetivos específicos	Caracterizar as práticas dos pais em relação à escola dos seus filhos; identificar as ações dos professores em relação às famílias dos seus alunos; propor medidas que contribuam para o melhoramento da relação escola-família na instituição pesquisada
Pergunta	Qual é o impacto da relação escola-família sobre o rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Comandante Hoji-ya-Henda, em Cabinda?
Perguntas feitas no fim do ano depois de consultado o rendimento escolar	Será que as práticas dos pais em relação à escola dos seus filhos contribuem para o rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Comandante Hoji-ya-Henda? Quais são as ações dos professores em relação às famílias dos seus alunos?

das duas turmas	Que medidas devem ser tomadas para o melhoramento da relação escola-família na instituição pesquisada?
Hipóteses	A má relação entre escola e família impacta negativamente do rendimento escolar dos alunos; o afeto professor-aluno impacta positivamente ou negativamente sobre o rendimento escolar dos alunos; aproximação entre professor e a família impacta positivamente sobre o rendimento escolar dos alunos
Variável dependente	Rendimento escolar
Variáveis independentes	Relação escola com os pais e vice-versa; relação professor-aluno; relação dos professores com os pais dos alunos
Metodologia	Métodos: bibliográfico, estatístico e análise documental
Principais resultados	Os resultados foram: as práticas dos pais têm como principais indicadores a frequência na escola dos filhos no fim do ano letivo, quando estes geralmente fazem os exames, para saber somente sobre o aproveitamento do aluno, fato que influencia negativamente na relação entre ambos; os professores foram unânimes em dizer que a relação com os pais dos alunos é má

Fonte: ANTÓNIO (2011).

Título/Tema	Fatores que contribuíram para o baixo rendimento escolar dos alunos da 5ª classe regular, na disciplina de Língua Portuguesa, caso da Escola Saidy-Mingas, em Cabinda, no ano de 2009
Autoras	Antonieta Tomás Nzombo Ola e Isabel Tomás Zuzi
Ano	2011
Curso	Psicologia
Objetivo geral	Analisar os fatores que contribuem para o baixo rendimento escolar dos alunos da 5ª classe, na disciplina de Língua Portuguesa, caso da Escola Saidy-Mingas, em Cabinda, no ano de 2009
Objetivos específicos	Analisar as formas de avaliação usadas pelos alunos e professores na disciplina de Língua Portuguesa; identificar os materiais de apoio usado pelos alunos e professores na disciplina de Língua Portuguesa; caracterizar a turma e as suas condições de escolarização
Perguntas	Que fatores contribuem para o baixo rendimento escolar dos alunos da 5ª classe na disciplina de Língua Portuguesa? Que materiais estes professores e alunos usam?
Hipóteses	Falta de formação específica pelos docentes; número elevado dos alunos nas salas de aulas; falta de materiais de apoio contribuem para o baixo rendimento escolar dos alunos
Variável dependente	Rendimento escolar
Variáveis independentes	Formação do professor; número de alunos na sala de sala; materiais de ensino usados
Metodologia	Instrumentos: questionário dirigido aos discentes e outros aplicados aos professores; como métodos: optaram pelo observador como participante; estatístico, teórico e comparativo
Principais resultados	As condições de escolarização são inadequadas, visto que os professores afirmam o número elevado de alunos por turma; falta de carteiras; más condições do próprio edifício; dificuldades na escrita; a falta de formação específica dos professores; a falta da participação em seminários de

	capacitação; os alunos só estudam no período das provas
--	---

Fonte: NZOMBO; ZUZI (2011).

Título/Tema	Os efeitos da superlotação nas salas de aulas sobre o desempenho do professor e sobre o rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Primária do Zangoio, no ano letivo de 2010
Autoras	Ana Beatriz Lumingo Rosa Bicuila e Fátima Domingos Mafuta Barros
Ano	2011
Curso	Pedagogia
Objetivo geral	Analisar os efeitos da superlotação de alunos nas salas de aulas sobre o desempenho do professor e sobre o rendimento escolar dos alunos da 2ª classe da Escola Primária do Zangoio, no ano letivo de 2010
Objetivos específicos	Caracterizar o rendimento escolar dos alunos, as consequências da superlotação de alunos nas salas de aulas sobre o desempenho do professor; descrever as condições de trabalho do professor; propor a construção de mais salas de aulas para o ensino primário
Pergunta	Quais as consequências da superlotação das salas de aulas para o rendimento escolar dos alunos e o desempenho dos professores na Escola Primária do Zangoio, em 2010?
Hipóteses	Baixo rendimento escolar dos alunos; diminuição do desempenho do professor; surgimento de stress e de doenças
Variável dependente	Consequências da superlotação de alunos na sala aula
Variáveis independentes	Desempenho do professor; rendimento dos alunos da 2ª classe da Escola Primária do Zangoio; stress e doenças do professor
Metodologia	Métodos; observação, análise documental, comparativo; modelos de pesquisa
Principais resultados	A superlotação das salas de aulas repercute negativamente no rendimento escolar dos alunos da 2ª classe e na diminuição do desempenho dos professores, pois se verificou: apenas 20,6% dos alunos obtiveram média, enquanto a maioria, 54,6%, obteve notas abaixo da média; todos professores inquiridos confirmam a superlotação das salas de aulas onde lecionam, cujas turmas possuem mais de 35 alunos cada; a estrutura física não é suficiente para atender a demanda de discentes; 86,0% dos professores inquiridos afirmam que o número excessivo de alunos nas turmas afeta não só o rendimento escolar; a inegável precariedade das condições de trabalho dos professores e da aprendizagem dos alunos; a despeito das classes numerosas prejudicarem a qualidade de ensino e os professores terem mais dificuldade para saber as deficiências individuais dos alunos, o estudo revelou que 53% dos inquiridos disponibilizam-se para atendê-los, tendo como âncora os aspectos afetivos e didático-pedagógicos, configurados na dedicação e integração das atividades abertas (lúdicas e desenho)

Fonte: BICUILA; BARROS (2011).

ANEXO B
Mapa de número de graduados, trabalhos realizados e/ou pesquisados e trabalhos selecionados de 2006 a 2011

PEDAGOGIA			PSICOLOGIA			
ANO	Nº de Graduados	Nº de Trabalhos Realizados	Nº de Trabalhos Selecionados	Nº de Graduados	Nº de Trabalhos Realizados	Nº de Trabalhos Selecionados
2006	11	8	2	19	12	1
2007	11	7	1	19	12	2
2008	15	9	2	34	22	2
2009	39	23	7	48	26	2
2010	35	18	7	62	32	4
2011	38	20	5	65	36	6
TOT	149	85	24	247	140	17

AL

Fonte: DEPARTAMENTO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E PUBLICAÇÕES. Assegurado pela Seção de Estudos, Planejamento e Estatísticas/ISCED/Cabinda/UON – Licenciados “finalistas” em Pedagogia e Psicologia entre 2006 e 2011.

ANEXO C
Quadro de escolas pesquisadas, classe, turma, ano e disciplina

Nº	ESCOLA	CLASSE	TURMA	ANO	DISCIPLINA
1	Escola do 2º e 3º níveis Barão Puna	5ª e 6ª classes	_____	2005/06	Língua Portuguesa
2	IMN SUKA-HATA, em Cabinda	9ª classe	_____	2004/06	_____
3	Escola Primária Nº 02, Comandante Dangereux, em Cabinda	1ª classe	D, E, F, G	2005/ 2006	Língua Portuguesa
4	Instituto Médio de Economia do Cabassango	11ª classe regular	_____	2006/ 2007	Língua Portuguesa
5	Escola Primária de Chiweca	4ª classe regular	A, B, C, D E, F	2006/ 2007	_____
6	Escola do Primeiro Ciclo de Chiweca	8ª classe (Ed. de adultos)	A, B, C, D, E	2006/ 2007	Educação Moral e Cívica
7	Escola do Iº Nível Comandante Gika	1ª classe	_____	2005/ 2008	_____
8	Casa Nazaré-Cabinda	_____	_____	2007/08	_____
9	Escola do Ensino Secundário do 1º Ciclo de Chiweca	6ª classe regular	_____	2007/ 2008	Matemática
10	Escola Saydi Mingas, em Cabinda	6ª classe	C1 e C2	2006/08	_____
11	Escola do Iº Ciclo do Chiweca	5ª classe (Ed. de adultos)	A, B	2007/ 2008/09	Ciências da Natureza
12	Escola do Cabassango II, em Cabinda	8ª classe	_____	2007/ 2009	Química
13	Escola Vala-Mabel	3ª classe	A, B, C	2008/09	L. Portuguesa
14	Complexo Escolar Barão Puna	5ª Classe regular	B4 e B5	2008/ 2009	Língua Portuguesa
15	Escola do Iº Ciclo do Ensino Secundário/Cabassango II	7ª classe (Ed. de adultos)	A, B, C, D, E, F	2008/ 2009	Educação Laboral
16	Escola Nº 215 Patrice Lumumba	4ª classe	D, E, F, G, H	2008/ 2009	Língua Portuguesa
17	Escola Primária Joaquim Kapango Nº 130 do Mbaca, em Cabinda	2ª classe regular	A, D	2009	_____
18	PUNIV-Cabassango, em Cabinda,	1º Ano Reg. C.C. Sociais	A, C	2007/ 2009	Geografia
19	Escola Augusto Ngangula	1ª à 4ª classe	_____	2008/ 2009	_____
20	Escola Mbalala	4ª classe regular	D	2007/ 2010	Língua Portuguesa
21	Escola Comadante Gika, em Cabinda	6ª classe Pós-Laboral	D	2009/ 2010	Língua Portuguesa
22	Escola Primária do Simulambuco, em Cabinda	3ª classe	A, B	2008/ 2010	Língua Portuguesa
23	Escola Primária Nº 108 do Fútila	4ª classe	A	2008/ 2010	_____
24	Escola Barão Puna, em Cabinda	7ª classe (diurno)	D1, D3, D12	2009/ 2010	_____

25	Escola do I Ciclo do Ensino Secundário do Buco-Mazi, em Cabinda	7ª classe regular	_____	2008/ 2010	História
26	Escola do Cabassango II «BECOM» em Cabinda	7ª classe rRegular	A	2008/ 2010	_____
27	Escolado Iº Ciclo do Ensino Secundário Saydi Mingas, em Cabinda	4ª classe regular	A4, A6	2008/ 2010	Língua Portuguesa
28	Escola do Iº, IIº e IIIº Níveis do Ensino Secundário, Saydi Mingas, em Cabinda	7ª classe regular	B4, B5, B6, B7	2009/ 2010	_____
29	Escola Nº 215 Patrice Lumumba	4ª classe	D, E, F, G, H	2008/ 2010	Língua Portuguesa
30	Escola Primária Amílcar Cabral	5ª classe	C	2008	Língua Portuguesa
31	Escola do Iº Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango	6ª classe (Ed. de adultos)	A, B	2009/ 2011	_____
32	Escola de Formação de Professores de Cabinda	11ª classe	B	2005/ 2011	_____
33	Escola do Iº Nível do Muanafula	1ª, 2ª classes Regulares	_____	2009/ 2011	_____
34	Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda	4ª classe	A, B, C, D	2011/11	_____
35	Escola Primária Nº 86 Mpungi Nzau, em Cabinda	2ª classe	_____	2008/ 2011	_____
36	Escola Primária Sagrada Esperança, em Cabinda	2ª classe	A, B, C	2009/ 2011	_____
37	Escola Comandante Gika, em Cabinda	2ª classe	C, D, E	2010/	_____
38	Escola de Formação de Professores, em Cabinda	10ª classe	A	2009/ 2011	Química e L. Portuguesa
39	Escola Primária Nº 149 Comandante Hoji-ya-Henda, em Cabinda	2ª classe	_____	2011	_____
40	Escola Saydi Mingas	5ª classe	_____	2009/ 2011	Língua Portuguesa
41	Escola Primária do Zangoio	2ª classe	_____	2010/ 2011	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

ANEXO D
Distribuição por tema, escola e ano de pesquisa

Tema	Escolas Pesquisadas	Nº de Temas	Ano de Pesquisa
D I F I C U L D A D E S D E A P R E N D I Z A G E M	Casa Nazaré-Cabinda	1	2007
	Escola Comandante Gika, em Cabinda	1	2008
	Escola Primária do Simulambuco, em Cabinda	1	2008
	Escola do 1º Ciclo – Ensino Secundário, Cabassango II	1	2009
	Escola Primária Nº 108 do Fútila	1	2009
	Escola Barão Puna	1	2009
	Escola do 1º Ciclo – Ensino Secundário, Cabassango	1	2010
	Escola Comandante Gika, em Cabinda	1	2010
	Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda	1	2011
	Escola do Primeiro Ciclo, em Chiweka	1	2006
	Escola do Ensino Secundário do 1º Ciclo, em Chiweka	1	2007
	Escola do Cabassango II, em Cabinda	1	2007
	Escola Mbalala	1	2007
	Escola Primária Joaquim Kapango Nº 130, do Mbacka	1	2007
	Escola Barão Puna	1	2008
	Escola do Buco Mazi	1	2008
Escola Nº 215 Patrice Lumumba	1	2008	
Escola Primária Nº 86 Mpunzi – Nzau	1	2008	
Escola do 1º Ciclo – Ensino Secundário Saydi-Mingas	1	2009	
Escola do 1º Nível do Muana Fula	1	2009	
Puniv-Cabassango, em Cabinda	1	2009	
Escola Primária Sagrada Esperança	1	2009	
Escola do 2º e 3º Níveis Barão Puna	1	2005	
Escola do 1º Nível Comandante Gika, em Cabinda	1	2005	
Instituto Médio de Economia do Cabassango	1	2006	
Escola do Primeiro Ciclo, em Chiweka	1	2007/8	
Escola Vala-Mabel	1	2008	

B a i x o R e n d i m e n t o E s c o l a r			
--	--	--	--

I n s u c e s s o e s c o l a r	Escola de Formação de Professores, em Cabinda	1	2004
	Escola do 2º e 3º Níveis Barão Puna	1	2005
	Escola do 1º Nível Comandante Gika, em Cabinda	1	2005
	Instituto Médio de Economia do Cabassango	1	2006
	Escola do Primeiro Ciclo, em Chiweka	1	2007/8
	Escola Vala-Mabel	1	2008
R . E S C O L A R	Escola Missionária Dom Paulino F. Madeca, em Cabinda	1	2004
	Escola Primária Nº 02 Comandante Dangereux , em Cabinda	1	2005
	Escola Primária, em Chiweka	1	2006
	Escola do Cabassango II «BECOM» em Cabinda	1	2008
	Escola de Formação de Professores, em Cabinda	1	2009

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Obs: o tema de relação escola-família foi tratado na Escola Primária Nº 149 Comandante Hoji-Ya-Henda, no ano de 2010. O tema *A influência do acompanhamento dos pais na vida académica dos alunos*, foi pesquisado na Escola Primária do Saydi Mingas, de Cabinda, no ano letivo de 2008.

ANEXO E

Estrutura das monografias sobre dificuldades de aprendizagem

Monografia 1

CAPA/Tema: Estudo de alguns fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Laboral, na 7ª classe do Subsistema do Ensino de Adultos, na Escola do 1º ciclo do Ensino Secundário/Cabassango II, no ano letivo de 2008, caso das turmas A, B, C, D, E, F – Opção: Pedagogia – Ano 2009

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Resumo	Português e Inglês
Sumário	_____
Lista de tabelas	_____
Introdução	_____
Iº Cap. Fundamentação Teórica	Definição de conceitos, ensino, aprendizagem, aprendizagem casual, aprendizagem organizada, os componentes do processo do ensino-aprendizagem, aluno, professor, conteúdos, métodos de ensino, meios de ensino, aula, avaliação, importância do programa da Educação Laboral, tipos de aprendizagem, aprendizagem de tipo estímulo-resposta, aprendizagem em cadeias motoras, aprendizagem de princípios, solução de problemas, análise da aprendizagem na disciplina de Educação Laboral, aplicação dos tipos de aprendizagem, fatores de aprendizagem que influenciam o desenvolvimento, fatores internos, fatores externos, ambiente social, prevenção da natureza, fator pedagógico
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Caracterização da escola, fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem na escola Cabassango II, fatores (familiares, individuais), população e amostra, métodos de pesquisa, observação participativa, análise documental, estatístico, instrumentos de pesquisa, modelos de pesquisa, bibliográfica
IIIº Cap. Descrição, análise e interpretação dos resultados	1. Análise dos resultados do inquérito dirigido aos alunos, distribuição das respostas sobre: a forma como é lecionada a disciplina sobre: o acesso ao manual de Educação Laboral, o acesso do material para as aulas, o horário escolar, acesso a carteira escolar, iluminação da sala de aula, o ambiente dentro da sala de aulas, a qualidade do quadro preto. 2. Análise dos resultados do inquérito dirigido aos professores: como avalia o rendimento dos alunos na Educação Laboral; qual tem sido a disposição que os alunos apresentam nas aulas; se os alunos apresentam o seu material didático durante as aulas; se o professor tem meios de ensino para a condução das aulas; como tem sido a frequência de participação dos alunos nas aulas; se o professor dispõe de uma secretaria; se o horário possibilita o cumprimento dos objetivos traçados; como tem sido o comportamento dos alunos na sala de aula e no recinto escolar; se o professor tem tido capacitação de formação na disciplina. 3. Análise dos resultados do inquérito dirigido ao subdiretor pedagógico: como avalia o rendimento escolar dos alunos; se a escola tem programa de Educação Laboral; se a escola tem meios de ensino para auxiliar o professor na administração da disciplina de Educação Laboral; como os professores trabalham sem o programa de Educação Laboral da 7ª classe; quais têm sido as grandes dificuldades encontradas no percurso do ano letivo nesta disciplina; se segundo o sistema de Reforma Educativa, o número de alunos em cada turma está adequado à realidade vivida na instituição escolar; se tem havido trabalho metodológico em colaboração com os professores
Conclusões	_____
Referências	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 2

CAPA/Tema: Algumas dificuldades de aprendizagem de Língua Portuguesa dos alunos da 6ª classe, turma D, Pós-laboral, na Escola comandante Gika, em Cabinda, em 2009 – Opção: Psicologia – Ano 2010

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Sumário	_____
Lista de tabelas	_____
Resumo	Português e Francês
Introdução	_____
Iº Cap.	Definição de conceitos e teorias, dislexia, tipos dislexia, tipologia dos erros cometidos na dislexia, características da dislexia auditiva, objetivos de ensino da leitura da 1ª a 6ª classe, terapia psicológica da didática na leitura, disgrafia, classificação da disgrafia, alguns erros ortográficos de uso corrente, objetivos de ensino da escrita da 1ª a 6ª classe, como lidar com as dificuldades de escrita, terapia psicológica da didática na escrita, fatores psicológicos na leitura e na escrita
Fundamentação Teórica	
IIº Cap.	Caracterização da Escola Comandante Gika, população, amostra, métodos de pesquisa: observação não participativa, bibliográfico, estatístico; instrumentos de pesquisa: inquérito por questionário, pesquisa descritiva
Procedimentos Metodológicos	
IIIº Cap.	1. Análise dos resultados do questionário: resposta do aluno se tem ou não o manual de leitura, resposta do aluno quanto ao gosto pela leitura nas classes anteriores, resposta do aluno sobre trabalhos orientados pelo professor, resposta do aluno em relação ao ensino da gramática, opinião do aluno sobre a avaliação do professor. 2. Análise do questionário dirigido ao professor de Língua Portuguesa: resposta do professor sobre: sua formação específica, o nível acadêmico, quanto à sua instituição de formação, sobre o sinônimo da dificuldade em escrever corretamente, quanto ao significado do termo dislexia, registro do professor sobre a superação pedagógica anual, opinião do professor quanto ao número de alunos por turma, deliberação da ficha de apoio à observação das aulas de Língua Portuguesa e terapias para a dislexia
Apresentação, análise, e interpretação dos resultados	
Conclusões	_____
Referências	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 3

CAPA/Tema: Estudo de alguns fatores que dificultam a leitura dos alunos da 6ª classe adulta, turmas A e B, na Escola do 1º Ciclo do Ensino Secundário de Cabassango, ano 2009 – Opção: Psicologia – Ano 2011

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Lista de tabelas	_____
Sumário	_____
Resumo	Português e Inglês
Introdução	_____
Iº Cap. Fundamentação Teórica	1. Definição de conceitos e teorias, dificuldade, dificuldade de aprendizagem, ler, leitura, dificuldade de leitura, aluno, escola, adulto, ensino; 2. A leitura: sua tipologia, importância, tipos: leitura de estudo, expositiva, de revisão, metódica, mecânica, compreensiva; 3. Modalidades da leitura: analítica, global, temática, silenciosa, em alta voz; 4. Estratégias de leitura; 5. A linguagem e seus componentes: fonologia, morfologia, semântica, sintaxe; 6. Métodos de ensino de leitura: sintético, alfabético, fonético, silábico, analítico global; 7. A motivação e a sua relação com o processo de ensino-aprendizagem; necessidades: fisiológicas, de segurança, de associação, de estima, de auto realização; 8. Alguns fatores que dificultam a leitura: aluno, professor, família, escola, dislexia e dificuldade visual
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Métodos de pesquisa, nível teórico: método de análise, síntese, indutivo-dedutivo, análise documental; nível empírico: método de observação; nível matemático: método estatístico; instrumentos de pesquisa: entrevista semi estruturada, questionário; modelos de pesquisa: descritivo-exploratório; população e amostra, caracterização da escola
IIIº Cap. Apresentação, análise, e interpretação dos resultados	Resultados obtidos do questionário dirigido aos alunos: gosto pela leitura, atividades praticadas no tempo livre, tempo dedicado à leitura durante o dia, número de livros lido durante o ano letivo, emprego de métodos de ensino de leitura, exercício de leitura durante a aula, modalidades de leitura, o que os professores devem fazer para melhorar a sua leitura, algumas causas de dificuldades. Resultado obtido do questionário dirigido aos professores: gosto pela leitura, tempo dedicado à leitura durante o dia, quantidade de livros lidos durante o ao letivo, o emprego de métodos que facilitam o ensino de leitura, exercício de leitura dos textos durante a aula, o emprego de modalidades de leitura, algumas causas da dificuldade de leitura dos alunos, como melhorar a leitura dos alunos, seminário anual de capacitação
Conclusões	_____
Referências	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 4

CAPA/Tema: Fatores que influenciam nas dificuldades de aprendizagem dos alunos da 3ª classe das turmas A e B, na disciplina da Língua Portuguesa, na Escola Primária do Simulambuco, em Cabinda, no ano letivo de 2008 – Opção: Pedagogia – Ano 2010

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Lista de tabelas	_____
Sumário	_____
Resumo	Português e Inglês
Introdução	
Iº Cap. Fundamentação Teórica	Definição de conceitos e teorias: noções básicas sobre aprendizagem, algumas teorias da aprendizagem, teoria de aprendizagem comportamental, teoria de aprendizagem cognitiva, teoria de aprendizagem humanista, teoria de aprendizagem verbal significativa de David Paul Ausubel, características da aprendizagem significativa, processos de aprendizagem, fatores que influenciam as dificuldades de aprendizagem: a) fator familiar, b) fator escolar, c) fator motivacional, d) fator social; motivação para o estudo, principais causas das dificuldades de aprendizagem: a escola, a família, o aluno; as crianças e as dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, dislexia, disortografia, discalculia, a Língua Portuguesa no âmbito da 3ª classe;
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Conceito de metodologia, população e amostra, distribuição dos alunos da Escola Simulambuco matriculados no ano de 2008, métodos e técnicas de pesquisa: observação, estatística, entrevista, técnicas de pesquisa, consulta documental, consulta bibliográfica e modelo de pesquisa
IIIº Cap. Análise, interpretação e apresentação dos resultados	A Escola do Ensino Primário do Simulambuco e as condições de escolarização, caracterização da instituição, espaços físicos, recursos humanos, distribuição do pessoal docente e não docente da escola, resultado da avaliação dos alunos, gosto ou interesse pela Língua Portuguesa, dificuldades de aprendizagem da Língua Portuguesa, compreensão da fala do professor pelos alunos, a prática da Língua Portuguesa no ambiente doméstico, prática de leitura e de escrita no ambiente doméstico. Respostas do questionário aos professores sobre: área de formação, formação extra, métodos e meios de ensino utilizados
Conclusões	_____
Referências	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 5

CAPA/Tema: Causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos da 4ª classe, turma A, período vespertino, da Escola Primária Nº 108 do Fútila – ano letivo de 2008 – Opção: Psicologia – Ano 2010

Sumário	_____
Lista de tabelas	_____
Agradecimentos	_____
Dedicatória	_____
Resumo	Português e Francês
Introdução	
Iº Cap. Fundamentação Teórica	Definição de conceitos: dificuldade, aprendizagem, escola, dificuldade de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem numa perspectiva histórica. Algumas teorias básicas de aprendizagem: teoria do condicionamento, teoria genética de Jean Piaget – estágios (sensório-motor, pré-operatório, operatório concreto, operatório formal), teoria vigotskiana na aprendizagem
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Caracterização da Escola Primária Nº 108 do Fútila, metodologia, população, instrumentos ou técnicas de pesquisa: questionário, entrevista estruturada, métodos usados: observação direta, bibliográfico, estatístico, modelos ou tipos de pesquisa: pesquisa descritiva, estudo de caso
IIIº Cap. Apresentação, análise, e interpretação e dos resultados	Abordagem psicológica das dificuldades de aprendizagem na escola, alguns fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagem na Escola do Fútila, fatores ligados ao aluno, análise e interpretação de dados dos alunos: tabela sobre a idade de início da escolaridade dos alunos, falta de material didático, castigos da professora e dos pais ou encarregados da educação, tabela representativa da autoestima dos alunos pela professora, tabelas das disciplinas, do gosto dos alunos, tabela de dificuldades de compreensão da matéria pelos alunos, tabela demonstrativa das deficiências dos alunos, dificuldades dos alunos na escrita, leitura e cálculo. Tabela demonstrativa dos alunos quanto à assistência às mídias: TV, rádio, jornais e revistas, tabela representativa do grau de aproveitamento escolar dos alunos, fatores ligados aos professores: nível académico dos professores da Escola do Fútila, condições de sala de aula, existência de material didático, relações entre professores, alunos e encarregados de educação, dificuldades no exercício da profissão, existência de alunos deficientes na sala de aula, fatores ligados aos pais e encarregados de educação, participação dos pais e encarregados de educação nas reuniões da escola, participação dos pais e encarregados da educação em reuniões com a professora da turma, relação dos pais ou encarregados de educação com o educando, situação socioeconómica dos pais ou encarregados da educação, fatores ligados ao meio: tabela de frequência de alunos aos locais turísticos, análise do questionário
Conclusões	_____
Referências	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 6

CAPA/Tema: Estudo das dificuldades de aprendizagem nas turmas D1, D3 e D12 da 7ª classe, do período vespertino, da Escola Barão Puna – Cabinda, ano letivo de 2009 – Opção: Psicologia – Ano 2010

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Sumário	_____
Lista de tabelas	_____
Resumo	Português e Inglês
Introdução	_____
Iº Cap. Fundamentação Teórica	Definição de termos e conceitos, criança, adolescência, diferença, problema, dificuldade, dificuldades escolares, atenção, percepção, aprendizagem, processo de aprendizagem, comportamento. Algumas teorias de aprendizagem: segundo Skinner, segundo Bandura, segundo Dewey, segundo Jean Piaget, segundo Levi S. Vigotski. Tipos de aprendizagem: social, por descoberta, por percepção. Causas das dificuldades de aprendizagem: biológica (pré-natal, peri natal, pós natal), sociais, dislexia como dificuldade de aprendizagem, motivação e aprendizagem, ideias, concepção e teorias que sustentam a prática docente, papel dos pais na formação dos filhos, Declaração de Salamanca, as dimensões da competência do educador
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Caracterização da Escola Barão Puna, população, amostra, técnicas: observação direta, análise documental. Instrumentos: questionário, entrevista; métodos de pesquisa: descritivo, estatístico, e indução. Modelos de pesquisa: levantamento bibliográfico, dificuldades encontradas
IIIº Cap. Apresentação, análise, e interpretação dos resultados.	Resultado do questionário dirigido aos alunos: distribuição dos alunos por faixa etária e os respectivos gênero, lugar em que se senta na sala, se foi iniciativa própria ou indicação do professor, se possuem todos os manuais, se o barulho que vem das outras salas em decorrência da falta de teto falso estava na base da má percepção dos conteúdos, respostas dos alunos se o fenômeno “gasoso” existe com frequência ou não na escola Barão Puna, se o “gasoso” é o professor que pede ou o aluno que alicia o professor. Respostas dos pais e encarregados de educação se participam sempre das reuniões quando notificados pela escola. Resposta dos pais se têm procurado consultar o aproveitamento periódico de seus educandos. Respostas dos pais e encarregados: se têm ajudado seus filhos na resolução dos trabalhos de casa, se confirmavam o fato de seus educando irem à escola todos os dias. Resultado do questionário dirigido aos professores da escola: se as disciplinas que lecionam eram as que gostariam de ministrar, opinião sobre a posição em que se sentam os alunos, se todos alunos assistem ou não as aulas, se todos alunos aparecem para realização das provas, se foram alvo de alguma tentativa de aliciamento por parte dos alunos, se o barulho vindo das outras salas perturba ou não a percepção e compreensão dos conceitos, se em função dos resultados e a forma como os alunos leem e escrevem como consideram a formação anterior destes, como consideravam o estado das salas de aulas e os resultados finais dos alunos.
Conclusões	_____
Referências	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 7

CAPA/Tema: Causas da dificuldade da leitura e escrita dos alunos da 4ª classe. Estudo de caso dos alunos da 4ª classe, turmas A, B, C e D, da Escola Primária 4 de Fevereiro, em Cabinda – Opção: Pedagogia – Ano 2011

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Lista de tabelas	_____
Resumo	_____
Sumário	_____
Introdução	_____
Iº Cap. Fundamentação Teórica	Definição de conceitos e teorias, aprendizagem, experiência passada, assimilação, tipos de aprendizagens, reforço positivo e negativo; formas de aprendizagem: pedagógica, significativa, construtiva, dificuldades de aprendizagem; formação: de professores, continuada; Reforma Educativa angolana e a sua consequência para o processo pedagógica em Cabinda
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Caracterização da escola, população e amostra, método de estudo, tipos de pesquisa, instrumentos e técnicas de pesquisa
IIIº Cap. Apresentação, análise, e interpretação dos resultados.	Análise dos resultados do questionário dirigido aos alunos: resposta do aluno se tem ou não o livro de leitura, se sabe ou não ler e escrever se tem ou não tem feito exercícios de cópias em casa, orientados pelo professor, se gosta ou não das aulas de Língua Portuguesa, sobre o quais conteúdos são mais oferecidos em Língua Portuguesa, sobre a tarefa que o professor dá; proposta de melhoria para minimizar dificuldades de leitura e escrita; etapa diagnóstica, etapa executiva, etapa de controle
Conclusões	_____
Referências	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 8

CAPA/Tema: Análise das causas das dificuldades de aprendizagem das crianças órfãs e abandonadas da Casa Nazaré-Cabinda, dos 5 aos 14 anos de idade, em 2007 – Opção: Pedagogia – Ano 2008

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Lista de tabelas	_____
Sumário	_____
Resumo	Português, Inglês
Introdução	_____
Iº Cap. Fundamentação Teórica	Definição de conceitos e suas teorias, causas, crianças, órfã, criança órfã, criança órfã abandonada, atitude, comportamento, aprendizagem, dificuldade
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Breve história da casa Nazaré, população e amostra, instrumentos métodos de pesquisa, tipos de pesquisa
IIIº Cap. Apresentação, análise e interpretação dos resultados	Resultado dos questionários, distribuição dos professores por nível acadêmico e gênero, distribuição dos professores por cursos e gênero, distribuição dos professores pelo tempo de atividades e gênero, aprendizagem da matéria por parte das crianças, procedimentos usados pelos professores quando as crianças não se adaptam aos jogos e não conseguem entender a matéria, faixa etária dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem e gênero, seminário de capacitação dos professores e gênero, comportamento das crianças durante o processo de ensino e aprendizagem, características das crianças, atitude das irmãs perante as crianças, nível de escolaridade das irmãs, curso ou opção frequentada, comportamento das crianças antes de irem à escola, aprendizagem por parte das crianças, procedimento das irmãs perante as crianças quando: não rendem, não se adaptam ao jogo, para socializarem as crianças durante o jogo, durante os trabalhos, curso de adaptação para a socialização para este tipo de crianças.
Conclusões	_____
Referências	_____
Apêndices	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.

Monografia 9

CAPA/Tema: Problemas de Aprendizagem mais comuns dos alunos da 2ª classe, turmas C, D, E, Reforma Educativa, Escola Comandante Gika, em Cabinda – Opção: Psicologia – Ano 2011

Dedicatória	_____
Agradecimentos	_____
Sumário	_____
Lista de tabelas	_____
Resumo	Português e Inglês
Introdução	_____
Iº Cap. Fundamentação Teórica	Definição de conceitos e termos: problema, aprendizagem, princípios gerais de aprendizagem, condicionamento operante Skinner, tipos de aprendizagem, reforma, Reforma Educativa, dislexia, características da dislexia, tipos de dislexia: adquirida e evolutiva; tipologia dos erros cometidos na dislexia, características da dislexia auditiva, alguns comportamentos de alunos disléxicos, tratamento e orientações da dislexia, medidas para superar a dislexia, principais dificuldades da leitura, alguns procedimentos metodológicos de leitura, objetivos de ensino da leitura na 2ª classe, disgrafia, coordenação viso motora, disortografia, correção de movimentos e de forma das letras, terapia de escrita pelos alunos da 2ª classe, discalculia, problemas relacionados com a discalculia, planos de ação para o sucesso em Matemática, procedimentos de controle pelo professor, possíveis soluções para a aprendizagem, algumas precauções no processo de avaliação
IIº Cap. Procedimentos Metodológicos	Caracterização da Escola Comandante Gika, população: distribuição da população de alunos, distribuição da população dos professores da 2ª classe, amostra: amostra dos alunos, amostra dos professores; métodos de pesquisa: empírico: observação não participativa, teórico: bibliográfico, estatístico; instrumentos de pesquisa: inquérito por questionário; tipos de pesquisa: pesquisa descritiva
IIIº Cap. Apresentação, análise e interpretação dos resultados	Análise do questionário dirigido aos alunos: respostas dos alunos quanto à recepção gratuita de materiais de leitura, manuais de matemática; forma de assimilação de conteúdos, trabalhos orientados pelos professores, emprego de punições na sala de aulas pelos professores; análise do inquérito dirigido aos professores: nível académico, seminários psicopedagógicos, relacionamento com alunos, a disortografia, empenho dos alunos na resolução de cálculos; avaliações, número de alunos por turma, aplicações de alguns procedimentos para avaliações contínuas, acompanhamento de alunos provenientes da classe anterior, transição automática da 1ª para a 2ª classe
Conclusões	_____
Anexos	_____

Fonte: Dados organizados pela autora desta dissertação.