

Desafios da pedagogia comunicativa e o relativismo cultural no ensino

Estêvão Ludi *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0001-4656-1562>

Joaquina Paulo **

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0002-7581-7448>

Romualdo dos Santos ***

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0001-1672-5028>

RESUMO

Subsídios pedagógicos é uma reflexão voltada para a actual realidade do ensino, onde a quantidade de alunos continua a crescer, o mesmo não se pode dizer em relação à qualidade. Não pretendemos buscar resultados do sector, a nossa comunicação centra-se num olhar pedagógico, tendo como bases as incongruências na actuação da actividade docente. Muitos alunos lutam para se ingressarem a uma instituição de ensino, mas nem todos conseguem vislumbrar as suas metas po conta da atitude de muitos professores. O comportamento de muitos gestores, docentes e até mesmo de algumas famílias tem sido causa de muitos fracassos. Alguns alunos desistem porque não encontram motivação por parte de quem teria maior responsabilidade pedagógica. A arrogância, a falta de humildade, a prepotência e a deficiência científica são, entre outros, alguns males que viciam, infelizmente, muitos pedagogos. Como banir estes comportamentos e o que fazer para que se tenha um ensino de qualidade? O estudo tem como objectivo entender os desafios da pedagogia comunicativa e o relativismo cultural no ensino. É uma proposta configurada por via de análises a partir de diferentes autores que já falaram sobre o tema. Dali tratar-se de um estudo bibliográfico.

PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia Comunicativa; Relativismo Cultural; Qualidade No Ensino.

* Doutorando em Ciências Sociais, pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Mestre em Literaturas em Línguas Angolanas, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. Licenciado em Línguas e Literaturas em Línguas Africanas, pela Faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. É docente, escritor e investigador do Centro de Línguas Óscar Ribas da UniPiaget. Editor-Chefe da Recente revista criada VOZ `NUNCIADORA da FHAEPF-UniPiaget. Participa como membro de júri em Prémios Literários, E-mail: estevaoludi@gmail.com

** Universidade Jean Piaget de Angola, é mestranda em Ensino da Língua Portuguesa, pelo ISCED de Luanda. Licenciada em Línguas e Literaturas em Línguas Africanas, pela Faculdade de Letras da UAN. É docente e revisora no Gabinete de Coordenação de Trabalhos de Fim de Curso (na mesma instituição). E-mail: 935612122@gmail.com

*** Universidade Agostinho Neto/Óscar Ribas, , é doutorando em Ciências Sociais- pela Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Agostinho Neto. Mestre em Literaturas em Ensino de Língua Portuguesa, pelo Instituto Superior de Educação de Luanda. Licenciado em Linguística/Português, pelo ISCED de Luanda. Docente na área de Língua Portuguesa e Literatura, na Faculdade de Humanidades, da Universidade Agostinho Neto e de Língua Portuguesa na Universidade Óscar Ribas. É investigador. E-mail: pretofino.1@hotmail.com

Challenges of communicative pedagogy and cultural relativism in teaching

ABSTRACT

Pedagogical subsidies is a reflection focused on the current reality of education, where the number of students continues to grow, but the same cannot be said about quality. We do not intend to seek results from the sector; our communication focuses on a pedagogical perspective, based on the inconsistencies in the performance of teaching activities. Many students struggle to enter an educational institution, but not all of them are able to envision their goals due to the attitude of many teachers. The behavior of many managers, teachers and even some families has been the cause of many failures. Some students give up because they do not find motivation from those who would have greater pedagogical responsibility. Arrogance, lack of humility, arrogance and scientific deficiency are, among others, some of the evils that unfortunately vitiate many pedagogues. How can we banish these behaviors and what can be done to ensure quality education? The study aims to understand the challenges of communicative pedagogy and cultural realism in teaching. It is a proposal configured through analyses from different authors who have already spoken about the subject. Therefore, it is a bibliographic study.

KEYWORDS

Communicative pedagogy< cultural relativism; uality in teaching.



Introdução

O crescente número de alunos no sistema de ensino é um bom indicativo para o asseguramento e comprometido dos agentes do sector. Na verdade, pouco ou nada se vê, da parte dos que têm um papel fundamental. O cumprimento das normas estabelecidas passa pela avaliação do desempenho de cada profissional, assim como o professor faz com os alunos. A esta acção junta-se a questão de contextualização de conteúdos: dar o essencial, tendo em conta os objectivos traçados e as necessidades dos alunos. Pois falar de escola como uma estrutura é fazer referência a uma das obrigações que os estados assumem para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Esta prática tem a ver com a cultura académica que, para Libâneo (2004, p. 8), «desempenha um papel relevante, por permitir ao ser humano a interiorização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações». Para o autor, o ensino propicia a apropriação da cultura e o desenvolvimento do pensamento. Deste modo, o aluno assimila o conhecimento teórico e as habilidades relacionadas com o mesmo conhecimento. Neste trabalho, tenciona-se entender os desafios da pedagogia comunicativa e o relativismo cultural no ensino. Tem como via metodológica a bibliográfica, analisando diferentes autores que já falaram sobre o tema.

Na primeira parte, procuramos entender o sentido de escola, vimos a questão de ensino-cultura ou relativismo, falamos sobre as políticas para o ensino de qualidade e, finalmente, sobre a pedagogia comunicativa.

1. Escola, estrutura ou ciência?

Educar sempre fez parte dos princípios do homem, desde a antiguidade. Os métodos para se educar variam de acordo com o lugar e com as circunstâncias, que acabam por constituir o alicerce de todo o processo. No universo de modelos metodológicos, considerados formais para se educar, transmitir uma mensagem requer métodos e técnicas. Nisto consiste a eficiência e a regulamentação de qualquer intenção comunicativa do homem. Assim, os conhecimentos são transmitidos de indivíduo para o indivíduo, de grupo para grupo e de instituição para instituição. O raciocínio e toda a prudência possível ao transmitirmos uma mensagem a outrem traduzem-se em técnicas. Deste modo, a família é a primeira instituição social, onde o indivíduo recebe os primeiros ensinamentos e é, conseqüentemente, designada primeira escola da vida. Se considerarmos este organismo como primeira escola da vida tomaremos como questionamento: escola, estrutura ou ciência?

Não podemos responder a esta questão sem que tenhamos, primeiro, a noção de que a ciência corresponde ao conhecimento sistematizado e proporções correlacionadas sobre um determinado fenómeno em estudo (Lakatos e Markoni, 2010). Os conhecimentos observados a partir do método científico são passíveis de verificação, são falíveis e sistemáticos. E, no seu campo etimológico, o termo está ligado à “arte do saber”, que, ao longo dos tempos, vai sendo veiculado em quase todas as esferas. Na verdade, não há esfera que não utilize o saber como experiência acumulada para se ensinar. A escola sempre utilizou o “saber” como objecto de estudo e a sua transmissão é feita de forma sistemática, isto é, estruturado. Se olharmos para o passado mais longínquo, a sistematização e estruturação era feita em função da figura de professor como centro das atenções.

«A escola, durante muito tempo, privilegiou o saber, objecto de ensino, saber construído e estruturado pelo professor» (Altet, 1997, p. 12). Esta imagem escolástica, esculpida no poder da ciência, limitava a absorção do conhecimento por parte do aluno, que não passava de um ouvinte. Apesar do saber ser sistemático, a escola da Era Medieval apresentava características confinadas na hierarquização e na centralização absoluta das ideias. Esta construção concebida deu origem à visão geocêntrica ou ptolemaica que refutava todo e qualquer pensamento inexplicável. O novo saber, da visão

heliocêntrica, também conhecida como copernicana, privilegia a verificação dos dados, dando abertura à reflexão individual e colectiva. Se por um lado o pensamento reflectivo individual era refutável para consagrar o pensamento colectivo e criar fórmulas, por outro lado a nova escola aceita a pluralidade; nega a totalidade das coisas e a ciência limitada. Ao processo selectivo da visão geocêntrica chama-se, segundo, Morin (2008), «patologia do saber» e «inteligência cega», onde a verdade e o saber estavam projectados pelas ideias-chave. A unidade do saber surge como pirâmide sem distinguir sujeitos, cria critérios de totalidade e limitações.

Evidentemente, conforme sublinha Canário (2005, p. 35), quando um conceito «permite designar tudo, não permite distinguir e discriminar praticamente nada. Provocando um efeito de amálgama, deixa de constituir um utensílio mental útil para se transformar num obstáculo à produção de inteligibilidade». É como que ordenar os princípios de forma geral, sem delimitar ângulos. Esta vácuca disposição dá lugar a critérios de “faz de conta”, os produtores do saber transformam-se em meros seguidores. O talento torna limitado e a base de sustentação torna nulo, pois segue-se tudo sem particularizar o conhecimento.

No período que marcou o final do século XVIII e a fase das revoluções, no século XIX, assistiu-se a um novo paradigma. A multiplicação de estruturas e de pensamentos permitiu um novo horizonte, o aluno torna objecto no sistema educativo. Os métodos para a aquisição do saber tornam diversificados e criam linhas diversas, onde todos os intervenientes no processo procuram demonstrar as suas capacidades. A escola já não é mais um espaço centralizado na figura “inquestionável” do professor, muito menos um saber infalível. Nesta nova fase, os princípios e metodologias passaram a ser motivo de questionamento. Finalmente, chega-se à conclusão que nenhuma escola ou saber produziria conhecimento múltiplo, se a sua visão estiver somente centrada numa única disciplina; é preciso dar espaço às outras áreas. Foi assim que a ciência integra a biologia, a física e as ciências humanas para, em conjunto, dar respostas a diversas questões que afligem o homem. Assim, entramos na fase de inclusão de novas experiências e a ciência, neste período, já não era vista como o único meio de se adquirir o conhecimento e a realidade. Deste modo, para Morin (2008, p 16), tratou-se de «evitar a visão unidimensional, abstracta» e não concorrer ao desequilíbrio da realidade que se pretendia descobrir. Finalmente, o senso comum, a filosofia e a religião vão configurar, ao lado da ciência, como outras vias para se chegar à realidade ou ao conhecimento.

O chamado tempo da Modernidade não conseguiu separar a lógica da escola e o rumo da história. As ideologias dos sistemas políticos e a febre da chamada «inteligência

cega» criaram novos conceitos para designar uma escola, onde vai afirmar-se a consciência de exclusão social. No início, parecia que o mundo entraria numa fase inclusiva e total, sem olhar às classes sociais; pelo contrário, a luta à ascensão ao poder acabou por nutrir o ensino. Entramos em fase de desilusão moderna e de claridade, que os seus protagonistas nasceram da “elite de ouro.”

A escola do tempo da Modernidade foi confinada para o espaço de ideologias de “nacionalidade” e não em função das dificuldades do indivíduo ou do grupo de indivíduos. A democracia escolar não progrediu, a nova metodologia criada pela minoria permitiu uma exclusão dos demais, a nível mundial. Numa sociedade fundada pela desigualdade e pela relação estatuto social e estatuto escolar,

a escola mudou de natureza, mas, como o elitismo não era democratizada, a passagem da euforia ao desencanto perante a escola, que marca o período posterior ao último quartel do século XX, alimentou-se da fabricação de uma legião de inadaptados, multiplicada por uma sociedade urbanizada e industrializada (Canário, 2005, p. 38).

De forma particular, esta euforia vivida por muitos povos não afastou a realidade de angolana. No país, durante um longo período, a visão do sistema da potência colonizadora permitiu também uma exclusão social. Mesmo com a adopção, de forma “eufémica” em 1946, da então designada província ultramarina, pelo regime salazarista, a política do ensino não acompanhou a integração do angolano colonizado. O que se assistiu foi uma crescente desintegração e limitação de estudantes à transição nas classes subsequentes. Uma mesma classe do ensino primário era repetida várias vezes. Com a independência, não se pode falar de escola tendo como suporte o “ideal tipo” dos tempos passados, devemos olhar para a certeza da dinâmica actual com pés assentes no cidadão. Acontece que a nova escola aparece como estrutura ideológica, o que deveria ser o contrário; seria uma ciência na base de estruturas voltadas para a necessidade e para o contexto de cada espaço ou comunidade, para o nível e para a especificidade do ciclo. Pois continuaremos a nutrir disparidades e preferências entre “renomadas” escolas do exterior e as do país. Fruto disso, vemos um acentuar desclassificação de diplomas obtidos a nível local, porque o conceito de escola está estampado na estrutura e não na ciência, o que não é verdade.

Não se pode continuar a assumir a selectividade tradicional, a que Peterson (2003) chama de escola transmissiva com um ensino memorístico. A capacidade de ler e interpretar os fenómenos é o que se traduz na capacidade inata de um homem intelectual; conhecer a história é só uma das vias para o conhecimento da chamada cultura geral. Quando nos referimos à escola, devemos ter em conta uma série de noções que

constituem este conceito. São, geralmente, contidos os componentes materiais, humanos e formais que preenchem o quadro escolar. A escola, neste caso, compreende o conjunto de elementos funcionais organizados para o bem social.

Tomando o entorno social tanto como espaço físico (estrutura e serviços disponíveis) quanto socioeconómico e cultural no qual a escola se localiza e seus alunos habitam, abarca-se na análise não apenas a família dos alunos atendidos pela escola e o território em que habitam como também outros sujeitos que ali vivem e se relacionam sem obrigatoriamente serem pais/responsáveis por alunos daquela unidade escolar. (Almeida, 2017, p. 365)

Até mesmo a nível de oportunidades de emprego em Angola, a escola como estrutura, na visão dos que assim pretendem aludir, continua a ser posta em causa como requisito. A capacidade individual do candidato, infelizmente, vitimiza-se na estrutura e na fama de boa estrutura escolar. O que pressupõe que boa estrutura é sinónimo de alunos/estudantes inteligentes, o que nem sempre é válido. Entretanto, a realidade diz que o processo cognitivo reflecte-se a nível individual a partir do processo pedagógico de facilitação escolar. Se estamos na era de democratização e de aceitação, não se pode unificar os conceitos, injustamente. Será que queremos escolas tipificadas à base de um pequeno olhar dos que limitam o saber? Ou será que é «possível uma escola justa, no quadro de uma sociedade injusta (estratificada e fundada na exploração do trabalho)?» (Canário, p. 2005, 40). As formas de hierarquização são modelos que as políticas de cada país concebem para a reestruturação dos organismos e das instituições.

Assim, a escola como ciência, no nosso entender, não deve estar voltada, simplesmente, para o ensino e instrução, o justo seria que concebesse também a educação para cumprir a sua missão. Se a base para a edificação de uma instituição escolar consiste na formação do bem-estar colectivo, então corroboramos com Ball (1997, p. 81) quando afirma que o objectivo de uma escola não é apenas «formar bons alunos, mas formar homens, preparando-os para a vida social, intelectual e moral». Ou seja, deve olhar precisamente para a formação de sujeitos pensantes e críticos que saibam lidar com a realidade: «resolver problemas, enfrentar dilemas, tomar decisões, formular estratégias de acção as quais os alunos aprendem a internalizar conceitos, competências e habilidades do pensar, modos de acção» (Libâneo, 2004, p. 6). Assim, uma escola com tal intenções e desafios acaba por ser uma oficina de valores ou um “ethos” democrático e não uma escola anómica.

2. Ensino: Cultura ou Relativismo?

Olhar para a questão de ensino, em qualquer país, é estabelecer metas sistemáticas para o funcionamento de outras áreas da vida pública. Entretanto, o ensino não pode ter carácter de improvisação, pelo contrário, o funcionamento do sector de ensino deve ser uma questão de essência cultural. A preocupação para uma nova linguagem dentro da ciência não é uma questão de hoje; do mesmo modo, alguns equívocos de tomada de consciência para uma cultura sólida no ensino também são realidades de há séculos. A razão do paradoxo sistema evolutivo está naquilo que as novas sociedades, derivadas da Era da Luz, acreditam sobre a ciência. Em cada período da humanidade, as ideologias em diversas crenças foram somando, até mesmo tomar discrepâncias na sua aplicabilidade.

Se no século XIX a Economia acabou por preencher a aspiração humana, nos séculos que se seguiram o paradigma foi diferente: a política do relativismo foi e continua a funcionar em algumas instituições ou organizações. Sob a disposição e preocupação de procurar respostas-chave, que trouxessem soluções, a ciência surge como “manancial”, onde os intelectuais, principalmente os do século XIX, acabam por assumir o controlo da escala mundial. A ideia era de salvar a humanidade, mas a realidade nem sempre esteve nesta linha.

Edgar Morin, um dos maiores pensadores do mundo contemporâneo, fala sobre o fracasso da ciência, ao fazer referência à inteligência cega, na sua obra “Introdução ao Pensamento Complexo”. Segundo Morin (2008, p. 18), a «inteligência cega destrói os conjuntos e as totalidades, isola todos os objectos daquilo que os envolve». Para o autor, o obscurantismo científico, para além de criar pensadores ignaros, cria também ideologias grosseiras com certo monopólio. Esta realidade não permite com que se construa dicotomia entre política e ciência, pelo contrário, as duas entidades complementam-se. Se a política é uma ideologia que funciona com base nas políticas estabelecidas científico e economicamente, a ciência é uma ideologia filosófica com princípios fundamentados na base de premissas. Neste paralelo, «dizem-nos que a política deve ser simplificadora e maniqueísta» (Morin, 2008, p. 19). Deste modo, os homens ligados à ciência não deveriam ignorar o estado natural da política, por constituírem a camada criadora do saber e da lei dos Estados. Pois não se trata de atribuir culpa à política, cada pólo procura ascensão para equacionar forças, mas a finalidade das duas entidades reside na vida pública.

Na obra “Crítica da Modernidade”, Alain Touraine reflecte sobre o papel dos intelectuais, que trabalham para a construção de uma nova «cena cultural, na qual começam a surgir agentes sociais bem diferentes dos da sociedade industrial» (Touraine,

1994, p. 428). A modernidade, apesar de ter sido aludida no meio dos defensores da Luz, não é “parede” para os intelectuais. Ela acaba por encolher o indivíduo num plano restrito, onde o binómio sim e não acaba por consumir toda a ideologia da ordem da actualidade.

Aos homens da ciência que, até ao momento, continuaram presos aos ideais-tipo do mundo moderno perdem a sua razão e tornam reféns dos defensores da tirania totalitária. [...] Os intelectuais que permanecem fiéis à herança das Luzes tendem, com demasiada frequência, a condenar uma sociedade de massas, considerada grosseira (Touraine, 1994, p. 430).

Continuar fiel a uma ideologia não é um fracasso, o fracasso está em não produzir fielmente a ciência para o benefício da vida pública. Os intelectuais que continuam a produzir novos paradigmas culturais, alicerçados no modelo do Modernismo, em nenhum momento contribuem para a afirmação de lugar de pertença de cada indivíduo. Pois, se a consciência dos que produzem o saber continuar encarcerada no embrião do ignóbil mundo materialista e relativista, a humanidade continuará a consumir o “veneno” do excesso da Luz.

Tendo em conta o exposto acima, podemos referir que o sector do ensino precisa cultivar uma política académica voltada para a realidade local e em conexão com os fundamentos científicos universais. O relativismo surge quando algumas medidas tomadas só servem para suavizar a actividade pedagógica, contrariando o princípio do rigor científico e a liberdade criativa. É preciso que cada interveniente assuma o seu papel; o professor fará o mesmo, trabalhar como orientador ou guia do aluno. No entanto, não se pode esquecer que as circunstâncias do lugar ou do meio podem influenciar no processo de aprendizagem do aluno. Daí que o ensino surge como cultura, por permitir que os conteúdos estejam ligados à vida social e política.

Deste modo, a questão cultural é um dos elementos primários para o critério de aprendizagem do aluno.

Mas, atenção: não existe o aluno em geral, mas um aluno vivendo numa sociedade determinada, que faz parte de um grupo social e cultural determinado, sendo que essas circunstâncias interferem na sua capacidade de aprender, nos seus valores e atitudes, na sua linguagem e suas motivações. Ou seja, a experiência sociocultural concreta dos alunos são o ponto de partida para a orientação da aprendizagem. Professor que aspira ter uma boa didáctica necessita aprender a cada dia como lidar com a subjectividade dos alunos, sua linguagem, suas percepções, sua prática de vida. Sem essa postura, será incapaz de colocar problemas, desafios, perguntas relacionadas com os conteúdos, condição para se conseguir uma aprendizagem significativa (Libâneo, 2002, pp. 6-7).

Esta realidade do ensino, principalmente para o contexto angolano, é muito válida. Serve-se, no entanto, das dificuldades dos alunos para se construir bases sólidas para um ensino sólido também. Deixar que os conteúdos sejam ministrados por imperativo de cumprimento de programas acaba, até certo ponto, constituir uma tendência do ensino ligado ao relativismo. Com finalidade de improvisos, o sector de ensino vai tomando novos contornos, onde o certificado e o diploma aparecem como prioridades.

Assim, nenhum conhecimento será sólido se não estiver condensado a partir de bases culturais. Fora deste requisito, as habilidades individuais do docente são válidas, principalmente quando são associadas à didáctica, conforme sublinham Tonieto e Fávero (2014, p. 2) ao referirem que tal contexto coloca desafios aos docentes, que além de «bagagem intelectual e domínio do conhecimento, precisam combinar habilidades pessoais, metodológicas e didáticas, a fim de dar conta das expectativas dos estudantes e promover a construção da aprendizagem em ambientes variados». Ou seja, conforme afirma Libâneo (2002, p. 29), as próprias práticas e situações escolares estão «impregnadas de uma cultura, que é a cultura da escola (como se poderia falar, também, da cultura da prisão, da cultura da fábrica), afectando tanto professores quanto alunos».

Contudo, não se deve promover um ensino baseado no improviso, onde o relativismo surge como norma dentro da sala de aula. É chegada a hora de se repensar nas bases pedagógicas, voltadas para o espaço onde o conhecimento é transmitido. Devemos, todos, despir-nos do sensacionalismo e do autodidatismo. A ciência é um valor que tem princípios, métodos e objectivos e cada um destes pressupostos constitui um motivo para que o indivíduo saiba definir o seu ângulo na sua formação. No entanto, a inteligência, sendo algo inato, não é a mesma a nível dos indivíduos. Cada um tem a sua inclinação numa área de saber, o que obriga com que haja inovações e formação contínua. Se validarmos este quesito, então podemos concluir que não basta ter conhecimentos, é preciso que aprendamos com as novas dinâmicas para que não se repita a mesmíssima coisa. A responsabilidade, neste caso, é mais acrescida aos professores do ensino superior.

De acordo com Tonieto e Fávero (2014, p. 8), da parte de alguns professores é comum a prática de «improvisação docente e da repetição das “velhas práticas educativas”, com a convicção de que “para ser professor basta saber o conteúdo” e algumas vezes fazer uso de uma “metodologia dinâmica”». Tal atitude em nada dignifica a boa cultura académica e muito menos uma promoção de um ensino de qualidade.

Uma das medidas que devem ser revistas é a adequação de conteúdos e linguagem nos programas. O exagero de expressões técnicas, que muitas vezes o

professor tem que adivinhar, pode dificultar a concretização das metas de ensino. É preciso olhar para o professor estabelecendo margens de compreensão das informações contidas nos programas elaborados. Sobre este propósito, Dário de Melo, no prefácio do livro de Peterson, diz: «não seria mais frutuoso adaptar o programa ao saber do professor, para que ele não tente adivinhar e ensine matérias que não sabe, apoiado na promessa que nunca se realizará, de um dia vir a ser reciclado» (In: Peterson, 2003, pp. 13-14). Com certeza, esta é uma das provas de que continuamos acomodados num funcionamento em que em nada ajuda o sector de ensino no país. Pois muitos conteúdos ministrados baseiam-se nitidamente nos aspectos conceptuais. Deste modo, conforme afirma Novak (2000, 37), os alunos «aprendem definições para os conceitos, mas não adquirem o seu significado». Na verdade, são as crianças e os jovens que vão sendo mutilados e, conseqüentemente, o futuro do país também.

Portanto, o ensino deve basear-se na cultura académica e não no relativismo da preguiça académica. Para que isso seja possível, o comprometimento deve ser um costume e não uma moda. Assim, o ensino assumiria uma natureza intrinsecamente cultural, sem relativismos ou improvisações, apostando na qualidade de ensino.

3. Políticas para um Ensino de Qualidade

Uma política é sempre uma estratégia, olhando para o sentido geral do termo, onde a finalidade é de estabelecer e constituir uma ideologia ou dogma. De forma restrita, a expressão política equivale à arte de governar. Daí que se pode estender também o sentido semântico para uma variável mais abrangente entendida como, de acordo com Costa et al (2014, p. 1.327), um «conjunto dos princípios e dos objectivos que servem de guia a tomadas de decisões e que fornecem a base da planificação de actividades em determinado domínio». Estes princípios apresentam sempre uma linha específica e concreta, visando atingir os objectivos. Por isso, quando se fala de políticas em qualquer sector, há que se ter em conta o objecto que se quer estudar ou beneficiar. Tendo em conta este elemento, a estratégia elencada permitirá obter uma maior percepção do horizonte temporal, do limite da acção a materializar e dos benefícios da mesma acção. Quando nos referimos às políticas para um ensino de qualidade estamos a contemplar a política direccionada à planificação de toda a actividade do sector do ensino. Concretamente, os planos partem das estruturas superiores que definem as nuances relativas ao funcionamento do ensino num determinado contexto social. O plano de formação de quadros é um dos indicativos visíveis que um Estado pode apostar para “pesar” e ter maior controlo sobre a exequibilidade das políticas adoptadas, num lado. Por

outro lado, a avaliação do currículo num espaço de um tempo definido pode também permitir uma melhor avaliação. De forma dirigida, os ministérios da educação e do ensino superior têm uma missão mais pontual na fiscalização de toda a actividade do sector. Outro sim, os gestores escolares e os seus colaboradores têm, por sua vez, uma missão mais participativa na execução de toda a política projectada. A finalidade deste organigrama tem como objectos – alunos bem preparados - qualidade de ensino – desenvolvimento – bem-estar social.

A planificação permite com que se previne falhas e, por esta razão, é feita a curto prazo, quando se destina a uma unidade didáctica ou a uma aula concreta; a médio prazo, quando é traçada para preparar conteúdos relativos a um trimestre ou um semestre; a longo prazo, se for destinado para um período de um ou mais anos. As estruturas superiores (gestores escolares, ministérios e outras entidades) executam planos de médio e longo prazo; nas suas actividades diárias, planificam também, mas não com a mesma incidência como a da actividade docente. Esta planificação a curto, a médio e a longo prazo pode também ser feita pelos professores, principalmente aqueles que actuam no sistema de monodocência (partem com a criança da pré/primeira até à sexta classe). É com a planificação que o professor procura rever, de forma sistemática, a sua actividade lectiva; conseguirá avaliar o nível de evolução e contextualizar os conteúdos. Sem excepção, todo o plano docente deve estar em conformidade com o plano geral ou orientador, definido pelas entidades competentes, embora possa ser revista tendo em conta a realidade dos alunos.

O sentido de planificar rege-se na percepção e levantamento de um conjunto de elementos que visem determinar os problemas dos alunos e a realidade cultural, para depois pôr em prática o conteúdo programático. Esta relação de conteúdo e contexto cultural é o que Peterson (2003, p. 40) recomenda, ao referir que um professor deve ter uma atitude social que implique: saber «contextualizar os programas com dados socioculturais e com as necessidades de aprendizagem». De modo a obter êxito, o professor precisa de aplicar uma metodologia que facilite a execução da planificação, sem se afastar das metas definidas a nível nacional.

Importa sublinhar que um bom pedagogo é aquele que consegue perceber o nível de evolução dos seus alunos; consegue detectar as falhas dos alunos e procura ajudar a superá-las. Um pedagogo desta dimensão consegue rever a planificação, adaptando-a às necessidades da turma: não avança a uma equação do 2º grau, se os alunos não perceberem a resolução da equação do 1º grau.

Apesar desta relação de cumprimento de programas em todos os sectores (professores, gestores e ministérios), o ensino não se dissocia das questões psicossociais e políticas. É preciso que o professor tenha capacidade de associar a actividade lectiva a outros ângulos que constituem o indivíduo fora da ciência ou do conteúdo. Afinal, o ensino não se destina somente à actividade de dirigir, organizar e transmitir conhecimentos; o ensino envolve mais do que a transformação das «bases das ciências em matérias de ensino. Ele envolve decisões de natureza político-ideológica, de natureza psico-pedagógica, de natureza propriamente didáctica, que ultrapassam o âmbito dos conteúdos e métodos da matéria» (Libâneo, 2002, p. 22). Não se trata, no entanto, de distanciamento entre os objectivos de ensino e a vida prática, pelo contrário, é uma das medidas que o professor se serve para executar a plano traçado. Mais que a actuação do professor, a política do Estado sobre o ensino é sublinhada como principal medida para se augurar uma qualidade no ensino.

No entanto, de acordo com Simionatto (2014, p. 13):

Buscar maior privatização, diversificar as fontes de recursos, diminuir o envolvimento do poder público, são premissas para conciliar o Estado com as virtudes do mercado, direccionando os investimentos na educação básica às camadas de classe mais pobres. Esse atrelamento entre educação e desenvolvimento é manifesto, assim, como a subordinação da política social à política económica.

Como se sabe, o sector de ensino não pode funcionar de forma isolada, é necessário que haja cooperação e respostas entre os diferentes sectores. Não é possível um desenvolvimento sem que haja uma comunhão entre o ensino e a vida pública. Para isso, evidenciam-se intenções na edificação e criação de políticas do sector de ensino com vista a tornar mais funcional a actividade docente. Embora sejam ténues, estas medidas dão nota positiva ao Estado angolano, a destacar o programa de reforma educativa que continua a ser materializado. Entre vários instrumentos que dão sinais de boa vontade, destaca-se o disposto no Artigo nº 79.º da Constituição da República (2010, p 28):

1. O Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei.
2. O Estado promove a ciência e a investigação científica e tecnológica.

Entretanto, pensamos, nós, que, havendo vontade política, que os executores tenham e assumam as suas responsabilidades e dignifiquem o ensino que é um valor para uma sociedade que se preze pelo progresso. Entretanto, a formação contínua é

umas das vias para os resultados de uma política de um ensino de qualidade. Formar professores é garantir sucesso e quando se estrutura uma política educacional, além de «se pensar em questões ligadas às infra-estruturas, aos conteúdos e aos meios financeiros pensa-se também no corpo docente, isto é, na formação de professores – aqueles que irão executar e fazer valer tal política educativa» (Nguluve, 2006, p. 51).

Uma política para um ensino de qualidade é aquela que se constrói no seio das realidades locais, tendo em conta as finalidades e os objectivos definidos. Boas políticas não existem sem que haja responsabilidades e espírito de trabalho colectivo e responsabilidade na forma como se comunica.

4. Pedagogia Comunicativa

Tentaremos analisar este subtítulo em forma de sugestões naquilo que nos parece que seriam as linhas para que se tenha uma actividade docente inclusiva ou participativa. Entretanto, a pedagogia é uma teoria que visa definir meios para o funcionamento da educação de forma eficaz. Por outro lado, conforme afirma Marques (s/d, 102), a pedagogia «destina-se a melhorar os procedimentos e os meios com vista à obtenção dos fins educacionais». Se os fins justificam sempre os meios, que constatações os pedagogos têm feito para corrigir aquilo que não sai bem? Ou limitam-se sempre a crucificar o aluno como um caso perdido e responsável do insucesso escolar?

Ao se questionar sobre a eficiência e sobre os resultados dos procedimentos elencados, o pedagogo estaria a aplicar uma pedagogia crítica, que visa corrigir a sua actividade. Entre diversas formas de pedagogia que existem, a pedagogia crítica surge como um contributo para uma unidade valorização da actividade do aluno. Na pedagogia crítica, de acordo com Marques (s/d, p. 102), o professor «cuida mais do que ensina, partilha o seu poder com os alunos, promove nos alunos a capacidade para exercer o poder, ajuda o aluno a tomar consciência das desigualdades e da opressão e promove a interiorização dos “novos valores”».

Pois constrói-se uma sociedade académica sã quando os resultados na sala de aula não se traduzirem somente na classificação de notas. Uma nota positiva nem sempre demonstra um nível de conhecimento aceitável do conteúdo. Mais que ninguém, o professor conhece e bem o valor de cada aluno, sua evolução e debilidades. Não é necessária uma avaliação escrita para se ter noção à evolução de aprendizagem, numa pedagogia comunicativa chega-se facilmente a outras variáveis. O receio que se tem é de que alguns professores hoje aprenderam mal ontem e muitos tentam traduzir os seus resultados de fraqueza em forma de arrogância e de onisciência. Se não forem tomadas

algumas cautelas, teremos um círculo onde cada um retribui o que recebeu e continuaremos a ter um ensino débil.

E se eles estiverem a agir com seus alunos conforme os seus professores agiram com eles? E se estiverem a ensinar conforme foram ensinados? E se eles estão a tratar os seus alunos, conforme foram tratados? Alguma coisa deve ser feita. [...] Os professores do presente foram estudantes do passado, por este facto é emergente ensinar no contexto do possível futuro? (Chicola, 2018, pp. 118-124)

Chicola está coberto de razão, pois muitas deformações de ensino são fruto de má preparação de alguns professores sem formação pedagógica. Como vivemos numa época de reprodução ou cópia do conhecimento; os mesmos erros que os alunos aprendem acabam por ser repetidos quando estes assumem o papel de professores. No ensino superior, esta dinâmica de improvisação é comum, tendo em conta a realidade do ensino no país. A diversidade de áreas e o amento de instituições fizeram aumentar as necessidades na contratação de corpo docente para o ensino superior. Como resultado, qualquer um, desde que tenha diploma, pode ser docente. Em muitos casos, algumas condições, como é o caso de nota mínima 14 para ser docente, não são tidas em conta.

Como resultado, assistimos à repetição das mesmas falhas que os professores anteriores cometeram. Muitos desses profissionais, mal terminaram sua graduação, foram contratados para exercer a função docente, exercendo tal função de maneira “improvisada”, repetindo comportamentos e práticas dos “velhos mestres”, ou simplesmente testando maneiras aleatórias de “dar aulas”» (Tonieto e Fávero, 2014, p. 7).

Ensinar pensando no futuro é uma das medidas que um pedagogo tem para a construção de um ensino sólido. Tudo é feito com metas e estas são válidas quando os resultados do presente forem sólidos também. É comunicando que se identificam as dificuldades, um pedagogo autoritário – que ignora o aluno, nunca entenderá as dificuldades daqueles que imprimem o seu esforço para aprender.

Contudo, Ball (1997, p. 105) é de opinião que a instauração de uma «pedagogia comunicativa exigiria que os docentes tivessem resolvido previamente e por sua própria conta as dificuldades relativas ao estabelecimento de um diálogo autêntico e a uma avaliação dos alunos». Cada aluno vem de uma família diferente, com uma cultura diferente e, às vezes, com uma forma de agir diferente. O que pressupõe um espírito de aceitação do universo estudantil, aceitando as particularidades individuais. Para tal, é preciso que o professor tenha vocação naquilo que faz, para melhor compreender os desafios da sua actividade docente. Para Piaget (1998, p. 173), «nasce-se pedagogo: não

se aprende e as mais belas lições de metodologia não revelam o segredo do contacto com as crianças a um professor que não as aprecia».

Trata-se de regular as atitudes e aceitar a “alteridade” como um sinal de diferença a outrem, assim como os alunos são ao saírem do meio familiar e do meio «escolar tradicional para ver o que se pode fazer. Esta atitude realista recusa, pois, qualquer recurso às críticas estéreis que incidem sobre a insuficiência do seu nível ou sobre a debilidade das suas aquisições» (Ball, 1997, p. 106).

Este tipo de pedagogia, para Ball, exige comunicação efectiva que deve ser posta como condição e fundamento das técnicas escolares de aquisição, enriquecimento e aperfeiçoamento e não o inverso e engloba a **palavra**, o **questionário** e o **silêncio**.

No primeiro caso, **pedagogia da palavra**, trata-se de um caso onde a fala assume uma missão comprometida na moderação da linguagem e na troca de diálogo entre o professor e o aluno. Neste caso, o respeito deve ser mútuo, se um professor não dá tempo de o aluno reclamar ou de se explicar, dificilmente ter-se-á uma pedagogia comunicativa. Alguns alunos tímidos acabam por despertar quando encontram um estilo de pedagogia assente na liberdade e respeito de opiniões. E, conseqüentemente, os professores arrogantes dificilmente conseguem reunir esta qualidade, por não permitir a fluidez na comunicação com a turma. A título de exemplo, são visíveis atitudes de género nas universidades, onde alguns professores se focam mais à crítica das falhas dos estudantes, sem se importarem na correcção das mesmas falhas. Reconhece-se debilidades do ensino no país a partir de base, mas pouco ou nada tem sido feito por parte de alguns pedagogos. Se já se detectou a causa, pensamos que seria o momento de se corrigir. Ao continuarmos a criticar, ao invés de rever, estaríamos a promover um ensino do relativismo ou de improvisação.

O segundo caso trata-se de uma **pedagogia do questionário**, que permite o evoluir do diálogo. O questionamento acaba por dissipar a timidez, pois quem questiona porque quer aprender. Para isso, é preciso que a resposta esteja à altura para se criar interesse não só da matéria mas também da relação de diálogo, amizade e confiança ao professor. Apesar do Ball olhar para esta atitude como um sinal mais tendente da relação dos alunos entre si, a nossa visão vai mais além. Olhamos para a proximidade de diálogo que, muitas vezes, não se observa entre alunos e professores, tudo porque a arrogância de alguns pedagogos inibe o questionamento. Em muitos casos, os alunos têm tido razão: se o professor é “o sabe tudo”, infalível e arrogante, que motivação os alunos teriam em questionar? É preciso uma pedagogia que comunica e motivada pelo questionamento e respeito à opinião do aluno, independentemente do nível social ou de conhecimento.

O terceiro refere-se à **pedagogia do silêncio**, voltada para a contemplação do meio e de toda a acção do outro. O silêncio, para além de ser uma virtude pessoal, é também uma forma de expressar a fala, quando a imagem deste transmite uma mensagem. Ball (1997) não classifica o silêncio como ausência de fala. Para ele, aprender a calar-se é uma das formas de dar espaço à fala e contribuir para o auto-questionário. É, portanto, uma forma de auto-reflexão e de crítica àquilo que se quer falar, daí ser fundamental a promoção da pedagogia do silêncio.

A nossa sociedade académica precisa de uma pedagogia comunicativa, que facilite a interacção da actividade docente, sem assimetrias nem distanciamentos. O diálogo deve ser permanente e fluido. Não precisamos que os gestores escolares estejam presentes nas salas de aulas para a resolução de conflitos entre professores e alunos. Os próprios (alunos e professores) têm que criar um ambiente comunicativo que permita a aproximação e a solução dos problemas pontuais. Se queremos mudar o curso do sector do ensino, o professor, pedagogo e mestre, deve ser o primeiro a tomar novas atitudes que ajudem no desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno. Melhores professores não existem, mas professores dedicados à causa comum com responsabilidade pedagógica existem. E são estes que dão o seu melhor, contagiando bons valores para os seus alunos.



Considerações Finais

Não é possível um ensino sólido sem que os intervenientes do sector assumam uma postura pedagogicamente aceite. É neste âmbito que a nossa reflexão teve como incidência, fundamentando as linhas de diálogo aberto e permanente. Assim, os resultados do insucesso escolar têm criado vários posicionamentos por parte dos críticos. A nossa visão não esteve em volta para as discussões destas críticas, pois se tratou somente revisar e sugerir uma postura pedagógica comprometida.

Deste modo, entre outros pontos analisados, destacamos a escola como uma instituição, pedagogia comunicativa e políticas de um ensino de qualidade. Pois, para a criação de um ensino de qualidade, é preciso a observação dos seguintes aspectos:

1. É preciso uma pedagogia crítica e de palavra, a fim de se estabelecer uma maior aproximação entre o professor e o aluno;
2. É preciso adoptar uma política virada à solução dos problemas pontuais do sector, virada para a aposta da investigação científica;
3. Bom professor é aquele que motiva e estimula o desenvolvimento ou a evolução do aluno;

4. A avaliação não deve servir somente como um simples processo classificativo, afinal é também um dos momentos da actividade lectiva.

Referências

- ALMEIDA, L. C. As Desigualdades e o Trabalho das Escolas: problematizando a relação entre desempenho e localização socioespacial, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, MG, Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. v. 22 n. 69 Abr/Jun. 2017.
- ALTET, M. **As Pedagogias da Aprendizagem**. Tradução de Nuno Romano, Instituto Piaget, Colecção: Lisboa: Horizontes Pedagógicos. 1997.
- BALL, R. **Pedagogia da Comunicação**. Tradução de Jorge de Sampaio, 2ª Edição, Portugal: Colecção Saber. 1997.
- CANÁRIO, R. **A escola e as “dificuldades de aprendizagem**. Revista Psicologia da Educação. n.21, 2005.Disponível em:
<https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43314>
- ANGOLA. **Constituição da República de Angola Luanda**: Imprensa Nacional. 2010.
- CHICOLA, A. **Paciência Inquieta**, Viana Editora, Luanda. 2018.
- COSTA, et al. **Dicionário Língua Portuguesa: prestígio**, Porto: Porto Editora. 2014.
- LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Metodologia Científica**, 7ª Edição, São Paulo: Atlas. 2010.
- Libâneo, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do autor, Goiânia. 2002.
- Libâneo, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov, Universidade Católica de Goiás. **Revista Brasileira de Educação**, Nº 27, Set /Out /Nov /Dez. 2004.
- MARQUES, R. **Dicionário Breve de Pedagogia**, 2ª Edição. (s/d).
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**, 5ª Edição, Tradução de Dorindo Carvalho, Instituto Piaget, Colecção: Horizontes Pedagógicos, Lisboa. 2008.
- NGULUVE, A. K. **Política Educacional Angolana (1976-2005): organização, desenvolvimento e perspectiva**. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação, São Paulo. 2006.
- NOVAK, J. D. **Aprender criar e utilizar o conhecimento**, Plátano Edições, Lisboa. 2000.
- PETERSON, P. D. **O Professor do Ensino Básico: perfil e formação**, Lisboa: Instituto Piaget e Colecção: Horizontes Pedagógicos. 2003.
- PIAGET, J. **Pedagogia**. Trad. de Dorindo Carvalho, Instituto Lisboa: Piaget, Colecção e Horizontes Pedagógicos. 1998.

Simionatto, I. Intellectualidade, Política e Produção do Conhecimento: desafios ao Serviço Social. **Revista Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 117, p. 7-21, Jan./Mar. 2014.

TONIETO, C.; FÁVERO, A. A. **Criatividade não é improvisação: crítica a uma concepção equivocada de docência universitária**, X ANPED SUL, Florianópolis. 2014.

TURAINÉ, A. **Crítica da Modernidade**. Trad. de Dorindo Carvalho, Lisboa: Instituto Piaget e Coleção: Horizontes Pedagógicos. 1994.

Recebido em: 21/04/2026

Aceito em: 13/08/2026

Para citar este texto (ABNT): LUDI, Estêvão; PAULO, Joaquina; DOS SANTOS, Romualdo. Desafios da pedagogia comunicativa e o relativismo cultural no ensino. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 4, p.111-128, jun./dez.2026.

Para citar este texto (APA): Ludi, Estêvão; Paulo, Joaquina; Dos Santos, Romualdo (jun./dez.2026). Desafios da pedagogia comunicativa e o relativismo cultural no ensino. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (4): 111-128.

Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>