



Acta Scientiarum. Education

ISSN: 2178-5198

ISSN: 2178-5201

Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

Borges Neto, Hermínio; Cá, Cristina Mandau Ocuni; Torres,
Antonia Lis de Maria Martins; Araújo, Ana Cláudia Uchôa
Sequência Fedathi: uma proposta metodológica para o ensino fundamental e médio na Guiné-Bissau
Acta Scientiarum. Education, vol. 45, e52913, 2023
Editora da Universidade Estadual de Maringá - EDUEM

DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v45i1.52913>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=303375495011>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais informações do artigo
- ▶ Site da revista em redalyc.org

EDUEM  redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Sequência Fedathi: uma proposta metodológica para o ensino fundamental e médio na Guiné-Bissau

Hermínio Borges Neto¹, Cristina Mandau Ocuni Cá^{1*}, Antonia Lis de Maria Martins Torres¹ e Ana Cláudia Uchôa Araújo²

¹Universidade Federal do Ceará, Rua Waldery Uchôa, Benfica, 1, 60020-110, Fortaleza, Ceará, Brasil. ²Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: mandaudilner@gmail.com

RESUMO. A Educação Básica na Guiné-Bissau ainda é uma preocupação para a sociedade guineense e, em especial, para especialistas da área da educação. Diante deste cenário, torna-se necessário pensar numa atuação docente como alternativa para refletir a prática docente do país aqui tratado. Nessa perspectiva, a Sequência Fedathi, como uma metodologia de ensino, torna-se uma das propostas para refletir a prática de ensino guineense. Assim, o principal objetivo deste artigo é apresentar a Sequência Fedathi como uma proposta metodológica capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio na Guiné-Bissau. Nessa perspectiva, o artigo fez uso de uma metodologia de base analítica, cujas fontes utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e documental. Essa produção ressalta-se como importante para a reflexão sobre a educação básica guineense, direcionando-se às autoridades guineenses, aos profissionais e pesquisadores da educação, e aos leitores, de modo geral.

Palavras-chave: Guiné-Bissau; sequência fedathi; prática de ensino.

Fedathi sequence: a methodological proposal for fundamental and high school in Guinea-Bissau

ABSTRACT. Basic education in Guinea-Bissau is still a concern for Guinean society and, in particular, for specialists in the field of education. In view of this scenario, it becomes necessary to think of teaching as an alternative to reflect the teaching practice of the country treated here. In this perspective, the Fedathi Sequence, as a teaching methodology, becomes one of the proposals to reflect Guinean teaching practice. Thus, the main objective of this article is to present the Fedathi Sequence as a methodological proposal capable of improving the teaching-learning process in Elementary and Secondary Education in Guinea-Bissau. In this perspective, the article made use of an analytical based methodology, whose sources used were bibliographic and documentary research. This production stands out as important for reflecting on Guinean basic education, targeting Guinean authorities, education professionals and researchers, and readers in general.

Keywords: Guinea-Bissau; fedathi string; teaching practice.

Secuencia Fedathi: una propuesta metodológica para la escuela fundamental y secundaria en Guinea-Bissau

RESUMEN. La educación básica en Guinea-Bissau sigue siendo una preocupación para la sociedad guineana y, en particular, para los especialistas en el campo de la educación. En vista de este escenario, se hace necesario pensar en la enseñanza como una alternativa para reflejar la práctica docente del país tratado aquí. En esta perspectiva, la secuencia Fedathi, como metodología de enseñanza, se convierte en una de las propuestas para reflejar la práctica docente guineana. Por lo tanto, el objetivo principal de este artículo es presentar la secuencia Fedathi como una propuesta metodológica capaz de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación primaria y secundaria en Guinea-Bissau. En esta perspectiva, el artículo utilizó una metodología analítica basada, cuyas fuentes utilizadas fueron la investigación bibliográfica y documental. Esta producción se destaca como importante para reflexionar sobre la educación básica guineana, dirigida a las autoridades guineanas, profesionales de la educación e investigadores, y lectores en general.

Palabras clave: Guinea-Bissau; cuerda de fedathi; práctica docente.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem nas escolas guineenses ainda apresenta vários fatores que não são animadores para os estudiosos da área de educação. Nessa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre os problemas assinalados nos estudos anteriores que se referem à temática da educação guineense, como por exemplo: o conteúdo abordado em sala de aula, a formação docente, a metodologia usada no ensino de conteúdos, o currículo, etc.

A educação guineense apresenta-se atualmente com uma qualidade deficiente, oriunda do pouco investimento nesta área e, também, da falta de atualização docente no que se refere a metodologias de ensino e formação continuada dos profissionais em exercício. O referencial por nós consultado aponta para a falta de uma metodologia de ensino atualizada que possa melhorar a prática de ensino, como esclareceremos mais à frente. Diante da situação enfrentada, é necessário pensar num modelo de ensino com proposta metodológica clara para mediar o conhecimento, para o qual apresentamos a Sequência Fedathi, que, pela nossa experiência, alcança bons resultados no ensino e na aprendizagem, podendo ser aplicada como metodologia em diversas áreas do conhecimento. Ressaltamos que a metodologia não resolve todos os problemas, mas consideramos que tudo que ajuda a pensar a prática docente é bem-vindo.

Não existe uma metodologia milagrosa no sentido de resolver todos os problemas de ensino-aprendizagem, pois este processo envolve outros aspectos, como o domínio do conteúdo abordado, a postura do professor, a dinâmica usada em atividades pedagógicas, o ambiente aonde as aulas acontecem, etc. Contudo, acreditamos que, se não sanados, os problemas relacionados à metodologia de ensino podem agravar a situação de ensino-aprendizagem, a ponto de contribuir no alto índice de reprovação e de evasão escolar. Entendemos que, apesar dos muitos problemas assinalados anteriormente referentes à educação básica guineense, o foco deste trabalho recai sobre as metodologias usadas pelos professores no Ensino Fundamental e Médio na Guiné-Bissau.

Nessa perspectiva, a escolha do tema partiu, inicialmente, da subjetividade de um dos autores deste texto, que é guineense, tendo, portanto lugar de fala para dissertar sobre a educação guineense, partindo de sua experiência; em seguida, ao inserir-se em grupos de pesquisas no Brasil, aguçou seu olhar a partir das reflexões feitas nos estudos de outros autores que apontaram vários problemas no ensino guineense, dentre os quais observou que o que mais se destacava era o problema relacionado às metodologias dos professores, chegando a conclusão de que este é um dos grandes problemas da educação na Guiné-Bissau.

Na elaboração deste artigo optamos por dialogar com os seguintes teóricos: Pereira (1976); Valente e Almeida (1997); Cá, (2009, 2015); Freire e Guimarães (2011); Torres (2014); Borges Neto (2018); Menezes (2018a e 2018b), dentre outros. Logo, para melhor apresentação de nossa análise, dividimos o artigo em três partes: na primeira parte fazemos uma breve apresentação sobre o processo de educação na Guiné-Bissau; na segunda parte, tratamos sobre a Sequência Fedathi como uma proposta metodológica a ser aplicada no ensino na Guiné-Bissau e por último, tratamos sobre a formação continuada, e sua importância no processo de ensino-aprendizagem.

Breve apresentação sobre o sistema educacional na Guiné-Bissau

Até o início dos anos 1970, a Guiné-Bissau ainda estava sob o domínio do colonizador português e só ficou oficialmente independente em 24 de setembro de 1974. Desse período em diante enfrentou muitas dificuldades na organização do seu sistema de ensino devido à falta de profissionais.

No começo da independência, a área da educação contava com 1.900 docentes que atuavam nas instituições primárias (Fundamental I), apenas 102 tinham formação inicial – diplomados - e, no Ensino Secundário, equivalente ao Ensino Fundamental II no Brasil, a grande parte dos professores só tinha o curso geral do Liceu, equivalente ao Ensino Médio no Brasil. Diante do quadro apresentado pela independência, percebeu-se uma carência de profissionais na área da educação (Cá, 2015). Assim, a educação da Guiné-Bissau passou a ser uma das principais preocupações do Estado guineense. E foi nessa perspectiva que o governo do país contou com a ajuda de vários países, entre os quais: Brasil, Cuba, Portugal, Rússia, Alemanha, França, e outros que enviaram profissionais para lecionarem no Ensino Fundamental e Médio. Enquanto isso, os centros de formação de professores preparavam os jovens que concluíam o Ensino Médio para adquirirem a formação inicial e ocuparem as vagas mantidas até então pelos profissionais estrangeiros.

As obras consultadas em nossa pesquisa revelam que desde o período colonial até a fase atual a questão das metodologias de ensino tem chamado a atenção dos estudiosos da área de educação na Guiné-Bissau. Na

visão de Freire e Guimarães (2011), o método de ensino era considerado rígido em comparação com a estrutura atual. No período colonial não havia diálogo entre o discente e o docente. O docente era considerado o detentor do conhecimento, que sabia tudo e ensinava tudo. Já o discente, só tinha que aprender, porque, se não aprendesse, apanhava de palmatória. Tal lógica nos leva a refletir que no relacionamento professor-aluno havia uma hierarquia muito grande entre professor e aluno, na qual o professor era o centro do conhecimento, ou seja, aquele que sabe tudo e que se limitava a transmitir o conteúdo programático. Destarte, os discentes são tratados como uma tábua rasa (aquele que não sabe nada). Apenas se limita a ouvir sem poder questionar e muito menos opinar.

Freire e Guimarães (2011) evidenciam que as escolas do período colonial eram pouco democráticas, porque o espírito de dar e receber era quase inexistente. Os métodos de ensino eram muito rígidos. Os professores obrigavam os alunos a memorizarem as matérias, como dizia Paulo Freire (2011, p. 173), “[...] a comer, a mastigar esse conhecimento, que tinha pouco de inspirador, pouco de participativo”. Com a independência da Guiné-Bissau, a situação da educação foi sendo melhorada em vários aspectos. Conforme aponta Freire (1978), o comissário de Educação (Ministro da Educação) Mário Cabral dizia na época que o objetivo real do novo sistema

[...] é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pelo Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais (Freire, 1978, p. 49).

Ao analisar a citação acima percebe-se que o começo da independência não foi fácil para os representantes da Guiné-Bissau. Apesar de intenso esforço na organização da educação do país em 1976, ainda assim os resultados não foram positivos de imediato, devido à falta de condições de alterar todo o programa do sistema de ensino do país de um ano para outro. Por esse motivo, decidiram fechar muitas escolas para mais tarde recomeçarem a partir de novas bases. Por outro lado, o Comissariado de Estado da Educação e Cultura optou por manter algumas das políticas de educação que existiam introduzindo gradualmente as reformas que consideraram indispensáveis. Além das escolas espalhadas em todo território, o país contava com 10 internatos, de acordo com Cá (2015), trazendo em sua pesquisa a listagem de sete deles:

Jardim Escola Josina Machel (Bolama); Internato Titina Silá (EBE – Bissalanca); Internato Areolino Lopes da Cruz/Escola Piloto (EBC – Bolama); Internato Saco Vaz (EBC – Pelundo); Internato Frantz Fanon (ESG – Bor); Internato Osvaldo Vieira (ESG – Morés) e Internato Fernando Cabral (Bafatá). Os outros três internatos não foram incluídos e o motivo pelo qual não foram mencionados no documento oficial do Instituto Amizade de 1993/1994 não foi esclarecido (Cá, 2015, p. 129-130).

Nos documentos oficiais analisados do Instituto Amizade consta que além dos internatos criados na Guiné-Bissau, o Estado guineense também havia criado um internato em Cuba, denominado de Domingos Brito, na Ilha da Juventude. Esse internato recebia estudantes guineenses e contava com o apoio de alguns profissionais guineenses, dentre eles, um representante do partido, um responsável pelos assuntos sociais e oito professores, que ministravam aulas de Português, História e Formação Militante, juntamente com os professores cubanos. Os Internatos eram destinados a crianças, desde o Jardim de Infância até os que concluíam o Ensino Fundamental II. Desse nível para frente os alunos saíam dos internatos para estudar nos Liceus, onde cursavam o Ensino Médio ou eram enviados a Cuba ou outro país para dar continuidade aos estudos. Como exemplo dessa realidade apontamos que os internatos criados pelos integrantes do Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) atendiam filhos de combatente da Liberdade da Pátria, crianças e jovens que tinham famílias morando no interior distantes das escolas, órfãos de guerra e crianças oriundas de famílias de baixa renda.

Também desse período, é importante ressaltar que as escolas e os internatos eram públicos, com exceção do Colégio João XXIII, da Igreja Católica e Escola Portuguesa. No primeiro, o objetivo era dar formação aos futuros padres e às futuras freiras, que depois dariam continuidade à formação em outros países. Mesmo com esse público específico, essa escola atendia a outras crianças sem compromisso de ser padre ou freira, desde que a família pagasse os estudos do filho ou da filha. No segundo, estudavam filhos do corpo diplomático creditado na Guiné-Bissau e outros estrangeiros que aí residiam, e também os filhos dos guineenses que podiam pagar as mensalidades. A escola pública recebia desde os filhos de altos funcionários até os das classes populares. Segundo Pereira (1976, p. 112), “Rompendo com o passado, a Guiné-Bissau lança as bases de uma nova educação empreendimento decisivo para a própria reconstrução nacional”.

Ainda sobre o processo de Educação na Guiné-Bissau, vale ressaltar que, em termo de currículo, houve mudanças, a começar pelos conteúdos que passaram a tratar da realidade guineense, diferente do período colonial onde este eram mais voltados à realidade portuguesa, como mostra Pereira (1976):

Os conteúdos do ensino traduziam a mais aberrante forma de colonização cultural, pois os programas escolares eram obrigatoriamente iguais aos da 'metrópole' e toda a transmissão de conhecimento visava mostrar a realidade portuguesa – a sua história, a sua geografia, a sua cultura – como a melhor, a mais agradável e a mais heróica. Aos alunos era apresentado um mundo estranho com o qual eles tinham de se identificar, levados a desprezar a sua comunidade e afinal a desprezarem-se a si próprios para imitar o branco – senhor (Pereira, 1976, p. 108, grifo do autor).

Com relação à prática e à postura dos professores em sala de aula, observamos que até a década de 1980 não havia mudado significativamente, porque os alunos continuavam a ser humilhados pelos professores quando não sabiam a lição, ficando de joelho, por exemplo. Prática essa que também era usada em internatos, conforme relatos de ex-alunos do Internato de Bor, apresentado por Cá (2015), sobre o castigo. Tais relatos, em nenhum momento, apontam que o castigo tinha relação com agressão física. O ex-professor Higinio Duarte também admitiu que havia castigo no Internato de Bor Frantz Fanon, como lavar os pratos, dar apoio na cozinha, cuidar da limpeza e ficar sem direito a passeios. Sua pesquisa também apontou que tais castigos não dizia respeito à agressão física contra o infrator; o professor ainda defendeu que o castigo era necessário para evitar que fatos como aqueles cometidos pelos alunos fossem cometidos novamente.

Ao analisar essa situação com um olhar pedagógico, entendemos que, apesar dos esforços do governo na implementação de novas políticas na educação, nos anos de 1976 a 1986 era preciso uma formação de professores que garantisse a esses profissionais uma base pedagógica sólida para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a política de tentar garantir escolas públicas de qualidade na educação pública da Guiné-Bissau também não permaneceu por muito tempo. Segundo Cá (2009), com o liberalismo econômico na Guiné-Bissau, houve mudança na formulação e implementação de uma política educacional. Nos anos de 1986, teve início no país a política educativa proposta pelo Banco Mundial e por outras instituições financeiras. Essas instituições financeiras condicionavam o novo perfil do sistema educacional, em razão das necessidades econômicas imediatas da Guiné-Bissau. Para Lopes (1982), a Guiné-Bissau é um país que vive das ajudas externas. Seus recursos não provêm unicamente da acumulação feita no próprio país, sendo os países estrangeiros os maiores fornecedores de uma grande parcela.

A prática de humilhar discentes só foi superada no finalzinho dos anos 1980 e começo dos anos 1990, mas no âmbito de metodologias de ensino existia uma precariedade muito grande, porque os professores ainda continuam escrevendo na lousa para os alunos copiarem e, restando pouco tempo para explicar o conteúdo, praticar e verificar a aprendizagem, etapas que quase sempre não aconteciam. Nessa condição é possível perceber que não há tempo suficiente para uma interação de qualidade entre docente e discentes, da mesma forma, não existem condições para uma reflexão que possa ajudar o aluno a encontrar soluções para o problema e buscar alternativas. A metodologia utilizada, além de deixar os alunos pacíficos sem reação para questionamentos, também acaba não estimulando o raciocínio do aluno.

Conforme os dados apresentados por Cá (2015), na Guiné-Bissau, quanto mais os alunos são reprovados mais os professores são elogiados e considerados como professores muito difíceis. Atitudes como essas são preocupantes e chamam atenção, porque quando ocorre um grande número de reprovação numa turma é porque algo de errado está acontecendo, e esse algo pode vir de vários fatores, como por exemplo, uma metodologia utilizada pelo professor, conteúdo desenvolvido ou, então, o problema está nos alunos. Porém, seja qual for a natureza do problema, é preciso uma investigação por parte do professor, pela coordenação e gestão escolar, a fim de descobrir meios de solucioná-lo.

Cá (2015) traz em seu texto o seguinte relato de experiência de uma mãe cujo filho foi reprovado na escola:

Quando o meu filho reprovou parece que foi na 7^a classe, ou na 8^a classe, numa turma de quarenta alunos se não me engane, trinta e nove alunos foram reprovados. Eu não segurei, manifestei o meu descontentamento sobre a atitude do professor. Ele não ficou bem comigo, mas falei na frente de todos, de que, o professor que está dando a disciplina de física para esses alunos não merece ser professor. Ele pode ter conhecimento de física, mas, não sabe transmitir o mesmo para outros. Alunos reprovaram todos em física, não é correto. Falei para ele de que estudei em Cuba e, lá se tiver uma turma de quarenta alunos e vinte e nove tivesse reprovado o professor pode ir descansar (Cá, 2015, p. 245).

A fala da entrevistada leva a refletir sobre uma prática muito comum na realidade guineense, na qual os professores parecem preocupar-se mais em reprovar os alunos do que em ensiná-los. Não foi diferente nos anos 1990, o índice de reprovação na Guiné-Bissau era percebido em todas as disciplinas, mas nas disciplinas

de matemática, física e química era maior. Procedimentos como esses leva-nos a questionar a metodologia de ensino usada por muitos professores na Guiné-Bissau, uma vez que o papel do professor é de intermediar as atividades que estão sendo ensinadas e não esconder a informação dos alunos. Ainda, na sequência, a entrevistada disse o seguinte:

Quando terminei de falar, um colega de professor chegou, eu o chamei e disse-lhe que eu estava com consciência tranquila, por isso, eu não me escondi para falar o que eu estava sentindo. Eu ainda disse a esse colega do professor que como a mãe eu não estava ali pedindo nota para o meu filho passar do ano, mas o que eu tinha a dizer é de que dos quarenta alunos, trinta e nove não podia reprovar numa matéria. Eu me preocupo sim com o futuro do meu filho, mas quando ele reprovar na brincadeira, eu não precisa pagar mil fraco cfea [1000 FCA] a ninguém para ele ser passado de nível. Pois se reprovar terá que batalhar para melhorar a nota, mas acontece que, todos os alunos estão reclamando do professor. Segundo estes, assim que o professor terminava de explicar ninguém podia levantar a dúvida, porque ele perguntava para a pessoa onde ela estava quando ele estava explicando (Cá, 2015, p. 245).

É importante ressaltar dessa última citação que o fato de o professor explicar não significa que todos os alunos compreendam; até porque, os alunos não têm a mesma capacidade de compreensão, ou de assimilação das informações.

Nesse contexto, compreende-se que as metodologias utilizadas em sala de aula deveriam ser uma preocupação da escola, da política da educação do país e não somente do professor, como tem sido tratado. Pensando nisso e em auxiliar os docentes do ensino básico, apresentamos a Sequência Fedathi como proposta metodológica que poderá ser experimentada na realidade guineense.

Sequência Fedathi: uma proposta metodológica para o ensino guineense

Convém, nesta parte do texto, falar um pouco sobre a nova proposta metodológica Sequência Fedathi que, além de agregar técnicas que acolhem atividades diversificadas, também possibilita o envolvimento do professor e do aluno numa prática pedagógica (Borges Neto, 2018). Conforme Torres (2014), a metodologia Sequência Fedathi como proposta para o ensino de matemática foi criada pelo Professor Dr. Hermínio Borges Neto, a partir do resultado desenvolvido no seu estudo de Pós-doutorado, na Universidade de Paris VII – Université Denis Diderot, U.P VII. A autora ainda explica que a denominação FEDATHI nasceu das sílabas iniciais dos nomes dos três filhos do Professor Hermínio Borges Neto: Felipe, Daniel e Thiago.

O Laboratório da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, onde nasceu a Sequência Fedathi existe desde 1997, e tem por objetivo o desenvolvimento de pesquisa sobre o uso de tecnologias no ensino de Matemática e Ciências, tal como o estudo sobre Informática Educativa e Tecnologia na Formação Docente (Matos, 2013). A leitura do livro organizado pelo professor Hermínio Borges Neto revela a Sequência Fedathi como uma metodologia de ensino na qual o professor é apontado como mediador das práticas desenvolvidas com os alunos. Entende-se que, quanto mais envolvidos estão no processo de ensino-aprendizagem os alunos tornam-se mais responsáveis e posicionam-se com autonomia diante das informações que lhes são apresentadas. Para tal, entendemos que não basta só o professor intermediar as suas atividades pedagógicas, mas também é necessário conhecer a área na qual a escola se encontra inserida, o espaço físico, bem como os meios materiais disponíveis que, de certa forma, precisam ser considerados para que os procedimentos didáticos se tornem possíveis.

A mesma preocupação também foi levantada por Borges Neto (2018, p. 11) quando assevera que “[...] ao mediar uma situação de ensino, o professor percebe a necessidade de conhecer o ambiente de ensino e os sujeitos nele inseridos, os estudantes”. Com essa frase, faz-se entender que um professor precisa conhecer seus alunos, saber de onde vieram, o potencial de cada um, bem como suas dificuldades. Acredita-se que a partir dessa leitura é possível o professor administrar da melhor forma possível a sua prática docente e garantir um processo de ensino-aprendizagem que alcance todos os alunos com qualidade.

Consideramos que a metodologia Sequência Fedathi pode contribuir tanto nas áreas exatas quanto nas ciências humanas. Santana (2018), em seu artigo, intitulado ‘Mão no bolso: postura ou metodologia?’ deixa claro que, em princípio, a Sequência Fedathi foi criada para o ensino de Matemática, mas que também pode ser utilizada em outras áreas, conforme os resultados das teses de Torres (2014) e Cardoso (2015), e das dissertações de Bezerra (2015) e Santana (2018), além da monografia de Teixeira (2010).

Santana (2018) ainda assegura que a nova proposta metodológica

Tem como objetivo estimular os alunos à pesquisa, a reflexão, ao senso de investigação, à colaboração e à sistematização do conhecimento, ou seja, a Sequência Fedathi intenciona ressignificar os papéis em sala de aula, que por muitos anos, estiveram pautados nos atos de falar e ditar do mestre, na perspectiva tradicional de ensino (Santana, 2018, p. 17).

Na Sequência Fedathi o papel do professor é mediar o conhecimento, sendo o principal responsável para o desenvolvimento dessa metodologia. Ele é peça central para administrar a discussão que gera conhecimento a partir do conteúdo que será apresentado por ele como desafio para alunos; desafio este que precisa de um ambiente organizado para uma busca de maturação das ideias que possam ser questionadas, a fim de ganharem argumentos convincentes pelo defensor dessa ideia, na apresentação dos resultados, ou soluções relacionadas a uma teoria, bem como, a uma prática vivenciada pelo aluno. Nesse caso, o papel do professor é direcionar os achados apresentados na solução com argumentos para uma avaliação relacionada ao conteúdo abordado. Práticas como essa, além de gerar discussões interessantes vindas de diferentes pensamentos, também estimulam os alunos a falarem em público, a refletirem sobre suas ideias, a defenderem com argumentos convincentes, a formular questões, a respeitar as ideias dos outros, etc.

Ao apresentar a Sequência Fedathi não vamos enganar, porém, afirmando que esta é uma metodologia fácil. Toda nova prática pedagógica exige do professor o mínimo de esforço para se reinventar. Ressaltamos que nenhuma metodologia de ensino tem o poder de fazer o aluno aprender sem a construção do conhecimento. Vale lembrar que a construção do conhecimento é possível por meio de um processo de ensino-aprendizagem, seja ele coletivo ou individual, por meio de uma experiência que lhe proporciona um aprendizado.

Na metodologia Sequência Fedathi, é importante lembrar que o aluno aprende participando da construção do seu próprio conhecimento, com a mediação do professor. Nesse caso, a postura do professor é muito importante para traçar as estratégias necessárias na condução da discussão, diferentemente de outras práticas metodológicas, nas quais o professor é responsável por transmitir o conhecimento bem ‘mastigado’ aos alunos, sem a participação dos mesmos na construção desse conhecimento.

Numa experiência em sala de aula, com estudantes de ensino superior do curso de Pedagogia, a discussão fluía, e a aula ficava menos cansativa, porque a construção desse conhecimento deixava de ser apenas da responsabilidade da professora, e todos os envolvidos sentiram-se responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem.

Partindo dessa experiência, entende-se a Sequência Fedathi como uma metodologia que possibilita diálogo entre o professor e aluno, bem como entre os alunos, traz segurança e confiança no grupo e torna a discussão no ambiente de construção de conhecimento cada vez mais agradável e prazerosa. Esse momento de discussão também pode inspirar os alunos, menos participativos a interagirem e a apresentarem suas ideias e dúvidas.

É importante salientar que o aluno quando compreende a proposta em discussão consegue relacioná-la com o seu meio social, com a prática do dia a dia, assim, facilita na detecção do problema, reflexão e busca de respostas. Assim, a probabilidade de encontrar a solução ou chegar a uma resposta é muito grande, uma vez que a troca de ideias durante a construção do conhecimento eleva o nível de senso crítico dos alunos, mas para isso, o professor precisa mediar e estimular os discentes a raciocinarem coletivamente, ou em pequenos grupos, a fim de encontrar ou não a solução para o problema, e essa função de professor mediador é a essência da Sequência Fedathi.

Nessa perspectiva, a Sequência Fedathi foi pensada em quatro estágios: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova. Compreende-se que essas quatro etapas representam o momento de cada um (professor e aluno) em sala de aula. A Tomada de Posição, segundo Silva (2018, p. 81), de forma objetiva, é o momento em que “[...] o docente, por meio da escolha de um problema ou uma situação, tem a intenção de tornar a sala de aula em um ambiente de ensino e aprendizagem favorável a construção do conhecimento, de modo que os estudantes possam desenvolver suas ações e investigações”. Nessa fase, é importante frisar que todo cuidado é pouco, porque antes da escolha de um problema ou uma situação, o professor precisa saber a competência dos seus alunos, a formulação da questão precisa ser feita com muita clareza antes de propor qualquer desafio aos alunos, pois isso é necessário para possibilitar uma reflexão saudável e compatível ao nível de conhecimento dos mesmos.

Na Maturação, a segunda fase da metodologia Sequência Fedathi, o aluno inicia a sua busca perante o desafio proposto durante a prática pedagógica. É um período de reflexão que permitirá o aluno processar e organizar suas ideias para atender a situação ou o problema proposto pelo professor. Esse momento é importante e necessário, porque os alunos, além de se concentrarem para pensar na situação colocada pelo

docente, selecionam a informação relacionada à situação ou ao problema. Nesse momento de maturação o aluno pode recorrer aos conhecimentos adquiridos a partir da teoria (leituras e conteúdos abordados na disciplina), bem como aos conhecimentos práticos baseados em suas vivências sociais e culturais. Mas, para fazer com que a discussão se torne interessante, o professor precisa mediar o debate com questionamentos interessantes e provocativos que levem os alunos a refletirem sobre o assunto proposto, bem como nas suas práticas sociais e culturais.

A Solução é uma fase muito rica do ponto de vista pedagógico, porque é nessa ocasião que os alunos conseguem participar da construção dos seus conhecimentos, com informações diversificadas; sem esquecer que o aluno, além de auxiliar com o seu conhecimento, aprende com os dos demais colegas.

Sobre a mesma discussão, Menezes (2018a, p. 93) sustenta que “O estudante, após maturar e refletir, apresenta com argumentos a sua resposta ou múltiplas trajetórias para serem analisadas ou debatidas pelos demais colegas [...]”, que talvez tenha respondido de forma diferente. Nesse sentido, compreende-se que, de certa forma, a Sequência Fedathi é um método de ensino que permite o envolvimento dos alunos em busca de uma solução ou resposta. Porém, nessa fase, o professor deve ter uma postura de mediador e usar estratégias que façam com que os discentes argumentem mais em defesa dos seus achados.

Por último, trata-se da Prova, a fase final da metodologia Sequência Fedathi, que segundo Menezes (2018b p. 99), “[...] é denominado de Prova e é caracterizada por ser o momento da ação docente de sintetizar ou modelar a situação apresentada na tomada de posição [...]”. Dessa forma, entende-se que a missão da prova na Sequência Fedathi é descrever o momento em que o professor se posiciona em esclarecer o problema ou a situação em discussão e tenta relacioná-lo com as respostas dos alunos.

Assim, vale lembrar que, quando se fala em metodologia de ensino é importante que se fale também sobre a prática pedagógica, uma vez que uma está vinculada a outra. Sem a prática não tem como aplicar a metodologia de ensino-aprendizagem, da mesma forma, sem a metodologia de ensino, o processo de ensino-aprendizagem passa a ser um simples encontro sem a obrigação de mediar o conteúdo aos alunos.

Vale ressaltar, também, que na Sequência Fedathi as práticas educativas exigem que o professor seja mediador da proposta que ele está submetendo aos discentes, mas, para que isso se consolide na prática, é necessário que o professor tenha domínio do assunto que está sendo abordado. Acredita-se que quando o docente conhece e domina o conteúdo, a mediação ocorre de forma mais segura e o professor consegue administrar melhor as contribuições apresentadas pelos discentes.

Partindo dessa concepção, entende-se que, para evitar dificuldade do aluno, às vezes, não depende só da postura do professor, mas, sim, talvez seja necessário estender o nosso olhar um pouco mais para a realidade do aluno, começando pela sociedade na qual ele faz parte, sua situação econômica, sua relação com a família, e outros problemas que podem interferir no aprendizado do aluno. Nesse caso, não basta só pensar na formação de professores e abrir mão da realidade do aluno; não basta ter uma metodologia de ensino invejável sem se preocupar com a formação dos professores ou com a realidade em que o aluno se encontra inserido.

Diante da necessidade de uma metodologia de ensino capaz de ajudar na superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, a Sequência Fedathi surge como uma excelente alternativa a ser experimentada na realidade africana, uma vez que estimula o envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento, colocando o professor como mediador para administrar da melhor forma possível a discussão em torno do conteúdo, tornando, assim, a aula mais ativa, e menos cansativa para os alunos.

Ainda sobre a prática pedagógica, é importante frisar que qualquer prática pedagógica exige um planejamento, a fim de garantir uma organização em diversos aspectos, como exemplo, o tempo de realização das atividades, duração de cada atividade, frequência, espaços em que as atividades acontecem. Tudo isso precisa ser pensado em uma metodologia de ensino que envolva os alunos a participarem da prática pedagógica (Borges Neto & Capelo Borges, 2017).

Formação continuada: sua importância no processo de ensino-aprendizagem

Para abordar a importância de formação continuada é necessário pontuar que qualquer metodologia de ensino-aprendizagem, como já foi dito anteriormente, por si só não resolve o problema da dificuldade de aprendizagem. É preciso contar com outras estratégias que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, a formação continuada do corpo docente, currículo, política de gestão escolar, infraestrutura, Projeto Político Pedagógico, conteúdo, metodologia, recursos pedagógicos etc. Tudo isso, ao nosso entender exige um investimento.

A Guiné-Bissau é um país que não tem recurso próprio para investir na educação. Para tal depende de organismos internacionais, tais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), União Europeia (EU) e diferentes países que mantêm cooperação com a Guiné-Bissau, Brasil, Portugal etc. Diante disso, surge a indagação: como a Guiné-Bissau poderá evoluir ou garantir o funcionamento do seu sistema educacional para uma qualidade melhor, sem recurso próprio?

O cenário educacional da Guiné-Bissau é preocupante, e para ultrapassar essa situação, os governantes junto com pesquisadores precisam buscar alternativas o quanto antes, pois a situação é grave e tende a piorar o índice de desenvolvimento do país.

Vale salientar que, se queremos uma qualidade de ensino-aprendizagem, é necessário investirmos na formação dos docentes. Pelo fato de o professor ter uma formação inicial não significa que esse profissional já tem garantido o conhecimento suficiente para lidar com todos os desafios postos na sua área, pois, para inovar a prática de ensino, é necessário contar com as formações de curto, médio e longo prazo que tragam benefícios imediatos e possam contribuir de forma significativa na renovação da prática de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, congressos, palestras, simpósios, oficinas, grupos de estudos e outros. Nesses encontros, é possível ocorrer explanações sobre as experiências em sala de aula e a partir dessa troca torna-se possível desenvolver conhecimentos que possam estimular mudança na prática de ensino-aprendizagem. Ademais, nessas ocasiões, os docentes podem compartilhar as suas dificuldades, dúvidas e as experiências que têm dado certo na sua prática com outros profissionais da área.

Acreditamos que os conhecimentos adquiridos nesses encontros, bem como, nas leituras de diferentes obras, também podem gerar conhecimentos e complementar na formação continuada e esses conhecimentos podem auxiliar o docente na aplicação de uma metodologia capaz de trazer melhoria na qualidade de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

Este artigo trouxe uma leitura direcionada ao processo de ensino-aprendizagem na realidade guineense, com intuito apresentar a Sequência Fedathi como uma proposta metodológica capaz de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio na Guiné-Bissau. Para entender a necessidade do sistema de ensino guineense foi necessário resgatar um pouco da história da educação do país que destaca alguns fatos apontados nos estudos anteriores que se referem à temática da educação guineense, como por exemplo: o conteúdo abordado em sala de aula, a formação docente, a metodologia usada no ensino de conteúdos, o currículo, etc.

Nos resultados apresentados nesta pesquisa mostramos que, apesar de vários problemas assinalados, o grande entrave no processo de ensino-aprendizagem recai sobre as metodologias utilizadas em sala de aula, em geral, próprias da pedagogia tradicional, na qual o professor é o centro do processo de ensino-aprendizagem e detentor do conhecimento.

Diante da necessidade apontada nos estudos anteriores para melhoria no ensino-aprendizagem, apresentamos a metodologia Sequência Fedathi, que pode ajudar na superação das dificuldades no processo de ensino-aprendizagem na educação básica guineense. Esta, torna-se ideal para ser experimentada nessa realidade africana, uma vez que estimula envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento, colocando o professor como mediador para administrar da melhor forma possível a discussão em torno do conteúdo, tornando assim a aula mais ativa, e menos cansativa para os alunos.

Nessa perspectiva, entende-se que a leitura deste artigo pode orientar o leitor, seja ele profissional da área de educação ou não, autoridade local ou pesquisador a pensar e refletir nessa proposta metodológica que envolve os alunos, na construção do próprio conhecimento a partir da sua participação na discussão mediada pelo professor.

Referências

Bezerra, A. M. S. (2015). *Inclusão digital: uma sistematização sobre a proposta metodológica do Laboratório de Pesquisa Múltiplos (IDM) da FACED/UFC* (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

Borges Neto, H. (2018). *Apresentação. sequência Fedathi: fundamentos* (Vol. 3). Curitiba, PR: CRV.

- Borges Neto, H., & Capelo Borges, S. (2007). As tecnologias digitais no desenvolvimento do raciocínio lógico. *Linhas Críticas*, 13(24), 77-87. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v13i24.3344>
- Cá, C. M. O. (2009). *A trajetória dos quadros guineenses formados e em formação no Brasil, na visão de estudantes e profissionais de 3º grau* (Dissertação de Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Cá, C. M. O. (2015). *Formação feminina no Internato de Bor (1933-2011) na Guiné-Bissau: reflexos na educação da sociedade guineense contemporânea* (Tese de Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Cardoso, R. P. L. (2015). *MAF: modelo de referência para aplicação da sequência Fedathi na formação profissional na produção de conteúdo* (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Freire, P., & Guimarães, S. (2011). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe*. São Paulo, SP: Paz e Terra.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (4a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Lopes, C. (1982). *Etnia, estado e relações de poder na Guiné-Bissau*. Lisboa, PT: Ed. 70.
- Matos, F. C. C. (2013). *Uma análise da metodologia do Laboratório de Pesquisa Múltiplos/FACED/UFC, utilizada na disciplina de Educação a Distância do Curso de Pedagogia* (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia). Curso de Graduação em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Recuperado de <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/27027>
- Menezes, D. B. (2018a). Solução. In H. Borges Neto (Org.), *Sequência Fedathi: fundamentos* (Vol. 3, p. 93-97). Curitiba, PR: CRV.
- Menezes, D. B. (2018b). Prova. In H. Borges Neto (Org.), *Sequência Fedathi: fundamentos* (Vol. 3, p. 99-103). Curitiba, PR: CRV.
- Pereira, L. T. (1976). *Guiné-Bissau: 3 anos da independência*. Lisboa, PT: Cidac.
- Santana, A. C. S. (2018). Mão no bolso: postura, metodologia ou pedagogia? In H. Borges Neto (Org.), *Sequência Fedathi: fundamentos* (Vol. 3, p. 15-21). Curitiba, PR: CRV.
- Silva, M. A. (2018). Tomada de posição. In H. Borges Neto (Org.), *Sequência Fedathi: fundamentos* (Vol. 3, p. 81-85) Curitiba, PR: CRV.
- Teixeira, A. L. (2010). *Centros rurais de inclusão sócio-digital: uma (re) sistematização* (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação). Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Torres, A. L. M. M. (2014). *Sobre tecnologia, educação, formação e etnografia: a experiência do Laboratório de pesquisa Múltiplos da Faculdade de Educação (UFC)* (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. Recuperado de: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/12756>
- Valente, J. A. & Almeida, F. J. (1997). Visão analítica da informática na educação no Brasil: A questão da formação do professor. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, (1).

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Hermínio Borges Neto: concluiu o doutorado em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA) em 1979. Atualmente é Professor Titular da Universidade Federal do Ceará, lotado no Laboratório de Pesquisa Multimeios da Faculdade de Educação. Atua na área de tecnologias digitais na Educação, com ênfase em EaD, inclusão digital e Ensino de Matemática. Realizou estágios pós-doutorais no IMPA, até 1988, Université Paris VII, França, em 1996-1997 e Université TÉLUQ, Canadá, como professor, em 2020-2021.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4854-6953>.

E-mail: herminio@multimeios.ufc.br

Cristina Mandau Ocuni Cá: Graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2009). Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC- 2015). Concluiu o Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2021).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9818-8464>.

E-mail: mandaudilner@gmail.com

Antonia Lis de Maria Martins Torres: Graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Estudos Especializados da FAGED/ UFC com atuação na área de educação a distância e tecnologias digitais. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Laboratório de Pesquisa Multimeios atuando em projetos de ensino, pesquisa e extensão desde 2009. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9075-3898>.

E-mail: lisdemarie@gmail.com

Ana Cláudia Uchôa Araújo: Graduação em Pedagogia, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Educação, pela Universidade Federal do Ceará. É Servidora Pedagoga, no Instituto Federal do Ceará (IFCE), lotada no Campus de Fortaleza, atuando como Pró-Reitora de Extensão nesta instituição, desde março de 2021.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1377-6540>.

E-mail: ana@ifce.edu.br

NOTA:

Os autores se responsabilizaram pela escrita do manuscrito, revisão crítica e verificação da versão final do texto. Além disso, trataram da compilação, análise e interpretação dos dados.