

# O método de trabalho independente nos diálogos de coordenação de disciplinas: uma reflexão oportuna em contextos de ensino tradicionalista

Fernando Abel Mavungo  
Universidade 11 de Novembro (Angola)  
Francisco Ângelo Coutinho  
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)

## Resumo

O artigo reflete sobre a pertinência de se pensar o método de trabalho independente nas escolas secundárias em Cabinda, partindo desde a coordenação de disciplina, nos planejamentos de unidades didáticas. O mesmo emerge do estudo desenvolvido por Mavungo (2014) que abordou sobre as valências desse método e das dificuldades metodológicas que envolvem o cotidiano dos professores dessas paragens. Neste artigo argumenta-se que, os contextos educativos predominadas por abordagens tradicionalistas, a concepção dos métodos ativos no seio das coordenações de disciplinas propícia os diálogos formativos que consubstanciam a troca de experiências entre os professores, permitindo a resignificação das suas práticas docentes. Suas conclusões apontam que, fomentar a independência e a criatividade cognitiva dos alunos, através do uso de métodos ativos é um imperativo ético que ajusta a escola aos vários desafios sociais que são enfrentados pelos alunos.

Palavras-chave: Ensino tradicionalista. Diálogos de coordenação de disciplinas. Método de trabalho independente. Independência cognitiva.

## The independent working method in the disciplines coordination dialogues: a timely reflection in traditional teaching contexts

### Abstract

The article offers a reflection on the relevance of the independent work method starting from the coordination of disciplines, in the planning of didactic units. It emerges from the study that was presented by Mavungo (2014) that addressed the valences of this method and the difficulties that involve the daily lives of most of the teachers who teach in secondary schools in Cabinda. In this study it is argued that, in educational context predominated by outdated teaching approaches, the consecution of these teaching methods within the coordination of discipline can provide the formative dialogues that lead to exchange of knowledge experiences between teachers. Thus, its conclusions point out that, to foment the independence and the cognitive creativity of the students, using active methods, constitutes a pedagogical imperative that adjusts the school to the current challenges that are faced by students.

Keywords: Traditionalist teaching. Discipline coordination dialogues. Independent work method. Cognitive independence.



## El método de trabajo independiente en los diálogos de coordinación de disciplinas: una reflexión oportuna en contextos docentes tradicionales

### Resumen

El estudio analiza la pertinencia del método de trabajo independiente, partiendo desde la coordinación de disciplinas, en las planificaciones de unidades didácticas. El mismo emerge del trabajo desarrollado por Mavungo (2014) que abordó sobre las valencias de ese método y de las dificultades metodológicas que envuelven las clases de los profesores de las escuelas secundarias en Cabinda. En este artículo argumentase que, los contextos educativos predominadas por enfoques tradicionales de enseñanza, la concepción de los métodos ativos en el seno de la coordinación de disciplinas propicia los diálogos formativos que consubstancian el intercambio de experiencias entre los profesores, permitiendo la redefinición de sus prácticas docentes. Así, las conclusiones apuntan que, fomentar la independencia y la creatividad cognoscitiva de los alumnos con el uso de métodos ativos, es un imperativo ético que ajusta la escuela de los varios desafíos sociales que son enfrentados por los alumnos.

Palabras claves: Enseñanza tradicionalista. Diálogos de coordinación de disciplinas. Método de trabajo independiente. Independencia cognoscitiva.

### Introdução

2

Neste artigo discute-se sobre a contribuição do método de trabalho independente na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem decorrente nas escolas secundárias em Cabinda/Angola no bojo da coordenação de disciplina, dos trabalhos de planejamentos de unidades didáticas.

Assume-se com isso que, esse foro ao implicar, a priori, a partilha de saberes entre os professores, torna significativo o papel do outro na construção dos saberes, fato esse que, emergindo do seio dos educadores, deve-se estender, também na sala de aula, repercutindo na dinâmica do aprendizado dos educandos (HEDEGAARD, 2002; OLIVEIRA, 1997; MAVUNGO, 2014).

Autores como Lima e Santos (2007), no seu olhar sobre o papel da coordenação e do coordenador de disciplina chamam atenção sobre a necessidade dos mesmos constituírem-se em instrumentos de transformação da realidade, capaz de resgatar a potência da coletividade no sentido de se alcançar os resultados que vão de encontro com as esperanças, as expectativas da sociedade.

Na visão desses autores, o coordenador de disciplina deve possibilitar a construção de um referencial de conjunto que permite a caminhada pedagógica de todo coletivo de professores, aglutinando todos os professores em torno de uma causa comum (LIMA; SANTOS, 2007).

Contudo, apesar de ser consensualmente aceito que a coordenação de disciplina e o coordenador configuram-se em espaço e gestor da troca de saberes que favorecem a formação continuada dos professores, a existência no seio das escolas secundárias em Cabinda de professores que se revém em abordagens de ensino, diametralmente opostas, pode ser o resultado da ausência efetiva de interações de partilha de saberes entre esses sujeitos e não de escolhas individuais responsáveis, assentes na autonomia consciente dos professores.

Vale reconhecer que, a opção por métodos ativos de ensino, que pressupõe a atuação ativa dos alunos como ocorre com o método de trabalho independente, embora já se constituiu em um fato do cotidiano de alguns professores dessas escolas, a realidade ainda mostra haver muitos outros que resistem adaptar-se aos novos paradigmas, ao preferirem os velhos métodos de cunho tradicional, descontextualizados, centrados no papel do professor (MAVUNGO, 2014).

No mesmo sentido, Wafunga (2017) no seu trabalho sobre as competências profissionais dos professores de biologia das escolas secundárias em Benguela/ Angola, reconhece que, apesar da reforma educativa em vigor acompanhar-se de novos instrumentos e de documentos que auxiliam o trabalho docente, muitos professores ainda persistem com as suas visões de outrora, embasadas em práticas que consideram o aluno como simples objeto.

Outrossim, Baptista (2018), no seu estudo que teve como alvo professores e alunos de uma escola de formação de professores revelou que, a grande maioria dos professores preferem os ditos métodos passivos, em particular, o método explicativo em detrimento dos métodos ativos de ensino.

Diante disso, é de se admitir que a pertinência dos métodos de ensino ativos que incentivam a reflexão, o pensamento crítico, a independência, a auto atividade, a criatividade cognitiva dos alunos, ainda está longe de ser uma realidade deslumbrante nas escolas secundárias em Cabinda. As visões metodológicas de mudança embora, estando explícitas nos documentos oficiais, parecem ainda não estar implantadas no trabalho harmonioso do



coletivo de professores, sob o abrigo das coordenações de disciplinas, dos coordenadores e dos subdiretores pedagógicos das escolas para dimensionar a qualidade do saber fazer dos professores e das aprendizagens dos alunos.

Com esse entendimento, este estudo objetiva oferecer uma reflexão em torno do método de trabalho independente, assim como a sua necessária relação com a coordenação de disciplina, buscando responder as seguintes questões:

1. Que sentido faz discutir os métodos de ensino ativos, em particular o de trabalho independente nos encontros de coordenações de disciplinas, nos planejamentos de unidades didáticas, nos diálogos cotidianos entre os professores e os coordenadores de disciplinas das escolas secundárias em Cabinda?

2. Que estratégias podem ser discutidas no seio das coordenações de disciplinas em prol de se inovar os modos de se ensinar e de se aprender a partir da utilização do método de trabalho independente?

Cabe com isso esclarecer-se que, as reflexões que emergem deste estudo derivam e assentam-se no trabalho de dissertação que foi apresentado por Mavungo (2014) na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que objetivou compreender os sentidos e significados que os professores da escola do I ciclo de Cabassango na cidade de Cabinda/Angola atribuem ao método de trabalho independente dos alunos.

Nesse estudo o autor concluiu que, respeitante a esse método de ensino os professores atribuem sentidos e significados atípicos, havendo alguns que se mostram conhecedores das suas bases teóricas, enquanto outros, não tanto quanto e ainda muitos outros, por se reverem em abordagens de ensino tradicionalistas não o atribuem qualquer significado (MAVUNGO, 2014).

Esse fato, a nosso ver, deixa transparecer uma certa disfunção nos trabalhos que são desenvolvidos pelos professores e coordenadores nos encontros de planejamentos de unidades didáticas, tenha vista o grau de individualismo que denotam. Pois, como advertem Lima e Santos (2007), a ação da coordenação de disciplina, embora distanciada da busca pela uniformidade, deve permitir a criação da unidade desde o ponto de vista da visão que norteia a atuação dos professores, de modo a fomentar as bases metodológicas que sirvam como moldes e trilhos a seguir nos trabalhos docentes que são desenvolvidos por cada professor da escola.

## Visão metodológica

O artigo aqui apresentado, enquadra-se nos parâmetros de pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica. Objetiva não só a busca de entendimentos sobre o que é o método de trabalho independente e a coordenação de disciplina, mas sobretudo, analisar como este método, no seio da coordenação de disciplina, pode contribuir na apropriação de saberes que permitem renovar o sentido das práticas pedagógicas dos professores, impactando, conseqüentemente, a qualidades das aprendizagens dos alunos.

Assim sendo, trata-se de um estudo assente na análise das obras bibliográficas que abordam, por um lado, sobre o método de trabalho independente e dos seus atributos intrínsecos, tendo como autores de relevo Mavungo (2014), Alencar (2002) e Libâneo (2004). Por outro, também faz-se um diálogo com alguns autores como Libâneo (2004), Pinto (2006) e Lima e Santos (2007), entre outros, que discorrem sobre o peso que exerce a coordenação e o coordenador de disciplina na qualidade do trabalho que os professores desenvolvem nos espaços escolares.

5

A coordenação e o coordenador de disciplina: seu papel na formação continuada dos professores

Antes mesmo de dissertar em torno da contribuição da coordenação e do coordenador de disciplina nas mudanças inovadoras dentro das salas de aulas, é importante esclarecer-se do que são essas expressões, uma vez que, as mesmas refletem tanto na qualidade do fazer pedagógico dos professores, quanto nas aprendizagens dos alunos.

Concernente ao termo coordenação de disciplina, constitui o principal espaço da escola onde o coordenador e os professores de uma determinada disciplina, através do diálogo, buscam às soluções mais acutilantes aos problemas do seu cotidiano pedagógico. No contexto do sistema educativo angolano e do coletivo de professores das escolas secundárias em Angola, não é mais do que a plataforma, a organização, a instância sujeita a subdireção pedagógica da escola, na qual fazem parte os professores que lecionam as mesmas matérias, os conteúdos da mesma disciplina.

Assim, nas escolas secundárias do subsistema do ensino geral em Angola existem tantas coordenações e coordenadores, quanto as disciplinas que ai são lecionadas. A modo de exemplo: coordenação de Biologia, de



Química, Matemática, Português, entre outras, em cujos encontros se espera que sejam fomentados os debates, as discussões que resultem em troca de experiências entre os professores.

Neste contexto, é visto como coordenador de disciplina aquele professor que é o principal impulsionador e supervisor da formação continuada e da atuação inovadora dos professores nos espaços escolares. Pode-se inferir que, sua função é ajudar a alicerçar o fazer pedagógico do seu coletivo de professores dentro dos marcos dos saberes didáticos e científicos que têm influência na resignificação do papel do aluno e do professor, partilhando as novas visões que norteiam a ação educativa.

Em face disso, falar sobre os métodos ativos de ensino como é o do trabalho independente, através do qual o aluno é ensinado a aprender a aprender, no qual o aluno é ajudado na perspectiva de se tornar produtor do seu próprio conhecimento, atuando com independência, fomentando a sua criatividade cognitiva, em interação com os outros, o papel do coordenador de disciplina e da coordenação parece ser de importância capital.

O coordenador de disciplina, sendo o espelho da qualidade do trabalho dos professores, deve ser o incitador, o promotor dos movimentos inovadores, respeitante não só a essência e valência desse método em particular, mas sobretudo, de todos os demais métodos de ensino criativos que, por sua contribuição, precisam de ser do domínio pleno do coletivo de professores, considerando as condições objetivas da escola. Com isso, deve assumir-se contra o isolacionismo e o individualismo, facilitando a circulação dos saberes entre os professores.

Russo e Silva (2012) nessa linha de pensamento advertem que, sem a partilha de visões entre os sujeitos que se envolvem diretamente nos espaços educativos, na articulação das suas práticas, as iniciativas individuais por mais nobre que sejam, se dissipam. Por seu caráter isolado, seu reduzido alcance, não podem resultar em nada significativo.

Assim, o caráter isolado e extremamente autónomo do fazer docente pode apresentar-se, também como uma marca sutil que denota as práticas educativas tradicionalistas. Esse proceder não só permite aos sujeitos envolvidos acobertar as suas limitações, como também, asfixiar a curiosidade, as iniciativas e o desejo de aprender dos alunos.

Para Mizukami (1986), do ponto de vista dos métodos de ensino, no enfoque tradicionalista o professor tem a aula expositiva e as demonstrações como o modo de ensinar que expressa a sua identidade docente. Nesse marco, o professor assume o papel de apresentar os conteúdos já elaborados e acabados, sendo assignado ao aluno o simples papel de ouvir, copiar e memorizar os saberes.

A nosso ver, as aulas explicativas, muito vivenciadas nos espaços escolares de Cabinda, também constituem resquícios da abordagem tradicionalista. Pois, os professores no marco desse método nem sempre são capazes de mobilizar a participação ativa e crítica dos alunos, envolvendo-os em situações inquietantes, problematizadoras, estreitamente relacionadas com o contexto vivido, revelando as análises, as reflexões, as interpretações dos alunos.

Nessa senda, Baptista (2018) no seu estudo que visou conhecer os métodos e os meios de ensino que os professores do Magistério de Cabinda utilizam na abordagem dos conteúdos de Biologia, a autora concluiu que, apesar de muitos professores afirmarem, categoricamente, que a sua prática docente incorpora diferentes tipos de métodos, esses discursos se contrastam com as observações que são feitas nas salas de aulas onde esses sujeitos olham para o método explicativo como seu método predilético.

Assim, essa autora chama atenção, ao reconhecer que,

[...] há uma necessidade urgente dos professores utilizarem métodos de ensino que realmente desenvolvam as capacidades intelectuais dos alunos. A utilização dos métodos produtivos nas salas de aulas pode assegurar que os alunos constroem aprendizagens significativas, tornando-os capazes de fazer frente os desafios do seu tempo (BAPTISTA, 2018, p. 43).

Do mesmo modo, Mavungo (2014) tocante a recusa dos professores em utilizar os métodos de ensino que incentivam o papel ativo dos alunos, esse autor nos oferece as explicitações de alguns dos professores que lecionam 7<sup>a</sup>, 8<sup>a</sup>, e 9<sup>a</sup> classe na escola do I ciclo de Cabassango em Cabinda, como razões aparentes para a não utilização do método de trabalho independente em suas aulas.

D5: Não, porque eu lecciono língua estrangeira;

D6: Não, porque sendo uma disciplina prática não há condições favoráveis para a sua realização;



D8: Não, porque tendo em conta a disciplina que eu leciono, não me favorece a aplicação deste método de trabalho independente;  
D21: Não, porque os alunos não favorecem a aplicação deste método de trabalho independente, porque este não é o seu nível;  
D25: Não, porque os alunos nesse nível de ensino não estão permitidos a realizarem pesquisas, pois que não entendem como realizar (MAVUNGO, 2014, p. 120).

Diante disso, romper-se com o paradigma tradicionalista nos espaços escolares em Cabinda, faz-se necessário conceber e atribuir papel atuante às coordenações de disciplinas. Devem constituir-se em espaço de familiarização e socialização entre os pares, um ambiente de intervenção que facilita o intercâmbio de conhecimentos, a formação continuada dos professores. Para Russo e Silva (2012), a coordenação do trabalho pedagógico reveste-se de enorme relevância,

[...] primeiramente por dirigir-se às atividades que constituem o cerne do trabalho escolar, ou seja, ao ensino-aprendizagem. Em segundo, por visar a construção do trabalho coletivo na escola, condição necessária para que a escola realize sua função formadora (RUSSO; SILVA, 2012, p. 498).

8

Nesse sentido, dar cobro aos vestígios do saber fazer docente desatualizado, ancorado no ensino tradicionalista e individualista que perpassa a realidade das escolas, implica considerar a coordenação de disciplina como palco de renúncia e de aquisição de saberes docentes significativos. Nesse foro, os diálogos e os debates entre professores e coordenadores devem propiciar não só a construção de identidades docentes no seu sentido lato, mas sobretudo, a construção de vínculos identitários compatíveis com os desafios vividos no contexto escolar, permitindo os professores reverem-se e identificarem-se com as particularidades da escola.

Diante disso, o coordenador de disciplina, uma vez que reflete o paradigma que se pretende adotar, as diretrizes do consenso que devem nortear as práticas pedagógicas do coletivo de professores, o seu papel é de transcendental importância.

Para Pinto (2006), a função do coordenador de disciplina extrapola o fazer pedagógico que é desenvolvido, individualmente por cada professor que integra o seu coletivo disciplinar. Pois,





[...] tem uma dimensão colectiva; vai além da sala de aula, não basta cada professor ter o seu projeto de trabalho; há um projeto maior, que inclui o didático-pedagógico, mas o ultrapassa (visão de pessoa, sociedade, educação); vai além da mera administração, deve estar voltado para a mudança, para a reflexão crítica sobre a prática, tendo em vista seu aperfeiçoamento, a superação das contradições (PINTO, 2006, p. 96).

Com isso, é pertinente deixar-se expressa a rejeição quanto a indicação ou a nomeação dos coordenadores de disciplina e dos subdiretores pedagógicos sem a participação ou a consulta prévia ao coletivo de professores da referida disciplina e da escola, respectivamente, seguindo, tal como é feito por aqui, orientações partidárias, ou o compadrio.

O ser coordenador é esperado que emerja considerando a atuação brilhante do professor nos mais diversos desafios com que a escola, os professores e os alunos se deparam, sendo perceptíveis através do seu domínio pleno dos saberes docentes, nomeadamente, os saberes da formação profissional, disciplinar, experienciais e curricular (TARDIF, 2002).

9

Além do mais, é esperado que o coordenador, também se mostre capaz de evidenciar sentimentos aceitáveis (respeito, companheirismo, entre outros) no seu convívio com os colegas e os alunos, atuando como ponte de ajuda na assimilação e na aplicação das mudanças necessárias que se impõem no posicionamento dos professores e dos alunos na escola e na comunidade.

Essa visão tem como base de apoio o pensamento de Libâneo (2004), quando nos lembra que, o exercício da função de coordenador de disciplina encerra múltiplos desafios. Entre esses desafios, conforme esse autor,

[...] prestar assistência pedagógico-didática aos professores, coordenar grupos de estudo, supervisionar e dinamizar o fazer pedagógico como referência de formação continuada, trazer propostas inovadoras para utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos (LIBÂNEO, 2004, p. 229).

Tendo isso em conta, as reuniões da coordenação de disciplina, configuram-se em contextos de trabalho e de aprendizagens onde os professores que lecionam os mesmos conteúdos, em ambiente de abertura, respeito e confiança mútua se interatuam, refletem e discutem, perspectivando a tomada de



posição e o compromisso quanto ao rumo que pretendem dar ao seu trabalho, criando a unidade na visão e na ação inovadora.

Nesta perspectiva, o principal papel do coordenador de disciplina deve consistir, para além de ouvir e apoiar as ideias valiosas dos colegas, compreender e acolher os problemas que são apresentados e promover as discussões que resultam em soluções concretas, generalizando as experiências científicas, metodológicas e ideológicas que contribuem na optimização do fazer pedagógicos dos professores.

Para tanto, é de supor que o mesmo esteja à altura de poder dilucidar as dúvidas dos professores, particularmente aquelas relacionadas com o domínio dos saberes científicos; as estratégias de ensino inovadoras; a utilização dos recursos de ensino; a avaliação, a repetência escolar; o combate a indisciplina, entre outros.

Neste sentido, incumbe à coordenação de disciplina e mais concretamente, ao coordenador de disciplina, assumir-se crítico do fazer pedagógico dos professores que não se compactua com a qualidade, a inovação. Ou seja, o ser, o estar e o fazer autónomo descompromissado, desnordeado da visão ideológica e metodológica que abonam na qualidade das aprendizagens dos alunos.

Nessa linha de pensamento, o método de trabalho independente e as suas estratégias que, eventualmente, são assumidas de forma unilateral por alguns professores (MAVUNGO, 2014; CHIANGA, 2015), podem encontrar espaço no seio dos trabalhos de coordenação de disciplinas, suscitando os diálogos, debates, as discussões que permitem viabilizar a sua aplicabilidade nas salas de aulas de cada professor.

Portanto, é neste contexto que se torna possível assumir-se que os principais momentos do método de trabalho independente podem ser planeados no seio das atividades da coordenação da disciplina, oferecendo as condições que asseguram tanto a criação quanto a socialização das diretrizes que podem propiciar às mudanças esperadas nos modos de se ensinar e de se aprender nas salas de aulas.

Diante disso, vale salientar que, esse método por contextualizar-se e corroborar com o modo de se pensar e repensar a educação nos tempos atuais, conforme Delors (1996), Alencar (2002), Torres e Violant (2000), Mavungo (2014), entre outros, o mesmo pode servir-se das coordenações e

dos coordenadores de disciplinas como vias para a sua disseminação nos processos educativos, promovendo a ruptura e a renúncia de aquilo que Freire (1996) denomina, ensino bancário, profundamente enraizado no sistema educativo angolano.

Com esses pressupostos, neste estudo se infere que os métodos de ensino ativos têm pouca ocorrência nas salas de aulas das escolas secundárias em Cabinda. Assim sendo, o ensino ativo deve constituir-se em uma das principais razões dos diálogos e das discussões formativas que permeiam as coordenações de disciplinas, engajando todos os professores na redefinição das suas visões pedagógicas.

## **O método de trabalho independente na coordenação de disciplina: suas contribuições**

Apesar de ser sabido, não é por isso que deixa de ser importante reiterar que, no método de trabalho independente a independência que permeia a atuação dos alunos constitui o princípio basilar que caracteriza tanto o aluno quanto o próprio método. No entanto, lançar-se em torno desse método pressupõe-se cruzar com perguntas que não se calam e uma delas é: O que é afinal o método de trabalho independente?

Na perspectiva de responder essa questão, esclarece-se que as buscas bibliográficas feitas permitiram identificar as contribuições de três autores, nomeadamente, Pidkasisti (1986), Libâneo (2004) e Mavungo (2014). Para o primeiro autor, citado por Mavungo (2014, p. 28), o método de trabalho independente “[...] é o meio de inclusão dos alunos em atividades cognitivas de caráter independente, como meio para a sua organização lógica e psicológica”.

No entanto, para Libâneo (2004) é trabalho independente quando os alunos, frente aos problemas e exercícios que são apresentados, orientados pelo professor, os mesmos se envolvem de forma independente, buscando as mais criativas soluções possíveis.

Assim sendo, é interessante pausar diante da reflexão que Mavungo (2014) nos oferece, quando afirma que,



[...] a implicação dos alunos em métodos e procedimentos de ensino que os encorajam a realizarem atividades de diferentes níveis de complexidade, estes, paulatinamente transformam-se em reais sujeitos da construção e da reconstrução dos saberes ensinados, exercendo o seu papel ativo, crítico e criativo (MAVUNGO, 2014, p. 22).

Da ideia de esse autor pode-se depreender que, o ensinar a aprender, como compromisso profissional de todos os professores, deve implicar considerar o aluno como sujeito concreto, pensante e atuante em todas situações de ensino. Neste sentido, a realização de atividades contextualizadas e motivantes por parte do aluno, que pressupõem o seu envolvimento total, ineludivelmente, joga um papel significativo na formação da sua personalidade.

Para Mavungo (2014) citando Yesipov (1981), o envolvimento dos alunos em atividade que suscitam a sua participação autônoma, ativa, crítica e criativa supõe, entre outros condicionantes (MAVUNGO, 2014),

- o A existência de objetivos, problemas colocados pelo professor aos alunos para que os realizem dentro de um tempo estabelecido.
- o Exigência de um esforço mental dos alunos para a correta e ótima realização do problema.
- o O papel orientador do professor durante a realização dos trabalhos não o constitui em solucionador do problema.

Em face disso, o comprometimento pleno dos alunos nessas atividades traz como principais contribuições, a formação e o aprimoramento da independência e da criatividade cognitiva dos mesmos. Essas implicações, conforme ressaltam autores como Delors (1996), Martinez (1995), Alencar (2002), Mavungo (2014), entre outros, hoje constituem valências indispensáveis na formação dos educandos. Pois, asseguram as condições que permitem a atuação condigna dos alunos, como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes nos seus variados contextos.

Assim, com a independência cognitiva, por um lado, o aluno aprende a ver o mundo, a vive-lo e interpreta-lo de forma autônoma, valorizando e orientando-se em aquilo que julga ser socialmente relevante, justo, correto, motivante. Por outro, a projetar-se de forma diferenciada em prol do cumprimento dos seus objetivos, condição essa que hoje é vista como uma das primícias,

respeitantes à manifestação da criatividade ou ainda do espírito empreendedor dos sujeitos.

É de salientar que, a independência cognitiva do aluno é uma conquista necessária que deve ser promovida na prática pedagógica de todos professores, independentemente da disciplina e do nível escolar. Encorajar e aprimorar esse atributo não é mais do que capacitar o aluno a desenvolver o auto didatismo. Ou seja, a autonomia cognitiva, o aprender a aprender por si mesmo, sem a intervenção direta de outros, preparando-se para os desafios de hoje e de amanhã, tanto acadêmicos, profissionais, quanto sociais.

Concernente a outra contribuição, à criatividade cognitiva, que, necessariamente deve ser forjada na escola e exceder, acompanhando toda a vida social do aluno, tal como se frisou atrás, consiste em se buscar e trazer realizações, soluções ou posicionamentos novedosos, inovadores que satisfazem as necessidades dos sujeitos e do contexto por eles vividos. Presume-se que o sujeito ao envolver-se nas atividades que o motivam utilize os seus saberes de forma independente.

Essa visão vai de encontro com a ideia de Alencar (2002) quando entende que, a criatividade se expressa exatamente nos campos em que se concentram as principais tendências orientadoras do sujeito. Nesse sentido, conforme sugere Mavungo (2014), apoiado nas ideias dessa autora, independentemente das condições sociais ou dos níveis de assimilação dos alunos, a utilização por parte do professor, de estratégias e de procedimentos de ensino criativos é um dos requisitos principais para se assegurar a manifestação das qualidades latentes dos alunos que potencializam a sua criatividade cognitiva.

Assim, promover a criatividade cognitiva dos alunos nos espaços escolares para além da utilização de métodos adequados, faz-se necessária a criação de ambientes de aprendizagem compatíveis, desde o ponto de vista dos modos como são organizadas as atividades dos alunos, as suas intervenções, assim como a própria participação do professor.

Na perspectiva de Mavungo (2014), ancorado nas ideias dessa autora, os procedimentos didáticos que permeiam os ambientes educativos jogam um importante papel no que concerne a inibição ou a expressão da criatividade cognitiva dos alunos. Sendo assim, promover esse atributo nas salas de aulas obedece, entre vários pressupostos, a própria criação do ambiente educativo propício e a necessidade dos sujeitos ativos do processo



pautarem-se e sujeitarem-se a determinados procedimentos e formas organizativas, tais como (ALENCAR, 2002) destaca:

- o Fortalecer os traços de personalidade dos seus alunos como a autoconfiança, a curiosidade, a persistência e a independência de pensamento;
- o Ajudar os alunos a desfazer-se do bloqueio emocional, como o medo de errar, o medo de ser criticados, sentimentos de inferioridade e insegurança;
- o Encorajar o aluno a aprender por descobertas.
- o Valorizar a pessoa do aluno, expressar confiança nas suas capacidades e competências.
- o Respeitar as questões, soluções ou ideias fora do vulgar que os alunos colocam.
- o Mostrar aos alunos que as suas ideias têm valor.
- o Orientar tarefas aos alunos sem a preocupação de avaliação.

Enfim, como forma de se situar nas salas de aulas as valências desse método de ensino é necessário que as discussões e os debates entre os professores e coordenadores nas reuniões de planeamento didático se embasem nas estratégias que norteiam a aplicação desse método de ensino. Ou seja, os seus momentos marcantes.

Neste sentido, a pergunta que se impõe é: Quais são as etapas a ter em conta na concepção e na aplicação do método de trabalho independente dos alunos a partir da coordenação de disciplina, dos trabalhos de planeamentos didáticos?

## **O método de trabalho independente: suas estratégias**

A aplicação do método de trabalho independente nos contextos escolares ancorados em abordagens tradicionalistas, a nosso ver, precisa decorrer do cumprimento de todo um sistema de ações. Entre essas ações, têm-se as que devem ser assumidas de forma responsável pela coordenação de disciplina, o coordenador de disciplina, pelos professores e pelo aluno ou alunos, ou seja, individualmente ou em grupo. Contudo, esse método compreende quatro etapas, a saber: etapa de planeamento, orientação, execução e controlo.

Referindo-se a expressão planejamento, a mesma de forma geral é considerada uma atividade do cotidiano dos professores. No entanto, no bojo do trabalho independente é imperioso que emergja das discussões dos trabalhos de coordenação de disciplina, no âmbito do planejamento anual ou de uma unidade didática, a partir das quais devem ser forjados os consensos quanto os procedimentos a seguir nas etapas subsequentes.

Assim, tendo em conta os programas das diferentes disciplinas que são administradas nas escolas, espera-se, por um lado, que no marco dessa etapa as discussões em torno dos conteúdos didáticos, da sua pertinência, complexidade, contextualidade, sequência, objetivos, se desemboquem, mormente, na análise, na identificação das estratégias, dos procedimentos e dos recursos mais adequados para a sua abordagem na sala de aula, considerando a participação dos alunos.

Outrossim, na identificação do sistema de avaliação que mais faz sentido na formação multifacetada dos alunos, tendo-os como sujeitos concretos que se envolvem de forma diferenciada no processo educativo. Portanto, ao se optar pelo método de trabalho independente na abordagem de certos conteúdos temáticos, deve-se ter em conta a natureza do sistema de saberes subjacentes a esses conteúdos.

Devem ser privilegiados os saberes fatuais, conceituais e atitudinais, aqueles que para além do seu impacto na bagagem científica dos alunos, permitem relacionar os alunos com os problemas da realidade vivida, assegurando a formação de hábitos, atitudes e de convicções sólidas que os tornam cidadãos mais conscientes e responsáveis.

É de salientar que essa etapa, uma vez assente nas discussões que perpassam os trabalhos da coordenação de disciplina condensa a essência desse método de ensino. É, precisamente nesse momento em que são criadas as diretrizes que permitem não só prever a forma como os alunos serão organizados, os recursos básicos com que os mesmos deverão contar, o tempo que dispõem, a atenção diferenciada a ser oferecida pelos professores, assim como também, a forma e os critérios de avaliação, considerando os seus múltiplos objetivos tanto desde o ponto de vista dos conteúdos quanto do método em questão.

Assim sendo, a coordenação de disciplina deve olhar essa etapa, partilhando a visão de autores como Luckesi (1992, p. 117), quando nos lembra



que, o planejamento docente que emerge da realidade sociocultural, “[...] não é neutro, mas ideologicamente comprometido [...]” e como Mavungo ressalta:

[...] o planejamento docente, do trabalho independente, para além do mais, deve levar em conta a realidade das nossas escolas, desde o ponto de vista da qualidade dos recursos, da infraestrutura, do contexto político pelo que passa o país, permeado pela necessidade da emancipação da mulher, da inclusão social e do combate às desigualdades sociais; da origem humilde da grande maioria dos nossos alunos, seu capital, seu histórico de repetência escolar, forjado numa visão crítica que leva a mudança de paradigmas (MAVUNGO, 2019, p. 10).

Com isso, pode-se inferir que, a etapa do planejamento do trabalho independente no seio da coordenação de disciplina deve primar pela previsão e pela adoção das estratégias que mais se adequam a realidade dos alunos, fomentando a participação de todos. Nesse sentido, a complexidade e as exigências dos trabalhos deve contextualizar-se com as características dos alunos, podendo aumentar-se, gradualmente uma vez que os alunos se adentrem nos atributos que permeiam esse método de ensino, ou seja, na auto-atividade, independência e na criatividade cognitiva.

Quanto a etapa de orientação do trabalho independente, essa compreende o momento inicial do diálogo que tem como interlocutores principais o professor e os alunos dentro da sala de aula. O professor no marco dessa etapa apresenta os conteúdos, os problemas, os objetivos que devem ser desenvolvidos pelos alunos, enquadrados, principalmente nas estratégias que foram adotadas durante os trabalhos de planejamento didáticos na coordenação de disciplina.

É nessa etapa em que os alunos, por um lado, são informados e motivados em torno do trabalho a ser realizado, proporcionando-lhes as indicações pertinentes que os permitem envolver-se, cabalmente em prol do cumprimento dos objetivos. Por outro lado, são dados a conhecer o como deve ser executado o trabalho, em grupo ou individualmente, os recursos básicos, complementares disponíveis a usar e incentivados à busca criativa dos conhecimentos, o tempo para a realização e a apresentação dos trabalhos, assim como as modalidades de avaliação.

Apoiando essa visão, Mavungo ressalta que,





[...] o êxito de todo processo de ensino e aprendizagem, para além do planeamento e de outros condicionantes, está determinado explicitamente pela qualidade da orientação que o professor coloca a disposição dos seus estudantes, desde o início até o final da atividade. Neste sentido, uma adequada orientação deve propiciar que os alunos se inteirem de forma clara e inequívoca dos propósitos que sustentam a atividade a ser executada (MAVUNGO, 2014, p. 46).

Respeitante a execução, a mesma compreende o momento, no qual os alunos se envolvem, ativamente e criativamente visando o cumprimento dos objetivos do trabalho assignado. Supõe-se que os alunos dialoguem, analisem diferentes obras bibliográficas, interactuem com os outros, perspectivando a construção dos saberes. Para Mavungo, essa etapa,

[...] implica a realização de leituras pelos alunos, por meio da qual se cumpre os objetivos do trabalho orientado através de: análise do material, interpretação, síntese, dedução, intuição, desenho, escrita etc, o qual permite: a apropriação do saber, a sua consolidação e o seu aprofundamento, a formação de hábitos para a busca independente de novos conhecimentos, de forma crítica e criativa, sempre sob o papel orientador do professor e na interação com outros (MAVUNGO, 2014, p. 51).

Portanto, é precisamente nessa etapa onde os alunos buscam e constroem as soluções criativas dos problemas que são apresentados na sala de aula, constituindo-se em produtores intelectuais dos saberes que são problematizados, discutidos e socializados nesses espaços. Nestes marcos, os alunos mostram de forma clarividente o quanto são donos dos saberes, ainda que construídos com o apoio dos outros, revelando o carácter social dos conhecimentos.

Respeitante a etapa de controlo, que inclui a apresentação dos trabalhos e discussão, este é visto como o momento em que os alunos, individualmente ou em grupo, fazem a comunicação na sala de aula dos resultados dos seus trabalhos. É aguardado que decorra em um ambiente em que as opiniões divergentes sejam aceitas e respeitadas e se suscite a participação descomplexada de todos os alunos.

É desejado que o professor se assuma como mediador e instigador, colocando questões que promovam a reflexão e as discussões, esclarecer as dúvidas e corrigir os erros, mas, sem inibir a participação dos mesmos. Diante



disso, a avaliação no marco do trabalho independente não deve pautar-se na atribuição de nota. Deve sim, considerar a participação dos alunos nos vários momentos, priorizando a própria consideração do indivíduo ou do grupo, a sua auto-avaliação.

Assim sendo, a avaliação no âmbito do trabalho independente, como sugere Mavungo, as estratégias do professor devem privilegiar e ter como foco as possibilidades e as limitações dos seus alunos. Deve cingir-se em facilitar o desenvolvimento e a progressão de todo o coletivo de alunos, cada um consoante as suas particularidades. Ou seja,

[...] um processo de ensino e aprendizagem moldado num planeamento docente que privilegia a contextualização dos saberes, utilizando estratégias que encorajam a participação dos alunos, dando espaço para a manifestação de todas as suas qualidades, a avaliação reveste-se de uma natureza holística. Para além dos critérios estritamente cognitivos, surgem outros critérios mais, o qual anula o princípio da retenção do aluno ao incluir, entre outros critérios, aqueles que incidem na formação social do aluno (GOMES apud MAVUNGO, 2019, p. 14).

Portanto, dever-se-á nesse caso, potenciar a contribuição desse instrumento (a auto-avaliação) na formação pessoal do aluno, permitindo que os sujeitos identifiquem as razões dos seus sucessos e insucessos e perspectivem melhor desempenho nas próximas atividades. Nesse sentido, os professores devem inculcar nos seus alunos a honestidade, a sinceridade, a persistência e a auto confiança, o companheirismo, a tolerância, entre outras, considerando as qualidades morais indispensáveis na personalidade dos seus educandos.

18

## Conclusão

Este estudo, objetivou refletir sobre a pertinência de se pensar o método de trabalho independente nas escolas secundária em Cabinda, partindo desde a coordenação de disciplina, nos planeamentos de unidades didáticas, em prol do melhoramento da qualidade do processo de ensino e aprendizagem, sendo espaços educativos predominadas por práticas de ensino desatualizadas.

Assim, esse foro é percebido como espaço idóneo para os professores ainda relutantes, focados nos métodos tradicionais ou os menos percebidos das valências desse método se informarem e serem formados não só a seu respeito como também, dos demais métodos ativos.

Com essa visão, os diálogos construídos com autores consultados permitiram perceber-se que, o planejamento deste método ao decorrer no seio da coordenação de disciplina, nos planejamentos de unidades didáticas as discussões e os debates aí decorrentes desembocam na troca de experiências que concretizam a formação continuada do coletivo de professores.

Assim, esse fato, iniludivelmente, propícia a mudança nas formas de se pensar o ensino e a aprendizagem, fazendo com que os professores assumam as estratégias de ensino que melhor se adaptam aos contextos vividos pelos sujeitos e pelo país, renunciando deste modo o ensino bancário.

Em face disso, neste estudo se conclui que, fomentar a independência e a criatividade cognitiva dos alunos é um compromisso ético de todos os professores, uma vez que, permite o ajustamento efetivo do trabalho docente frente aos desafios sociais que os alunos, a família e a sociedade enfrentam, os quais exigem respostas mais atuantes e adequadas por parte da escola.

Com isso, a coordenação e o coordenador de disciplina devem configurar-se em espaços e sujeitos promotores do engrandecimento do papel da escola, assumindo as estratégias metodológicas que tem impactos significativos na melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Para tanto, as escolas, em particular, aquelas cujas práticas pedagógicas assentam-se em abordagens tradicionalistas, os diálogos que perpassam as coordenações de disciplinas devem envolver os passos concretos que facilitam a aplicação dos métodos ativos nas salas de aulas de todos os professores. Ou seja, os diálogos devem objetivar a socialização e a partilha dos conhecimentos sobre a essência dos métodos ativos, sendo que no caso particular do trabalho independente, as suas etapas cruciais, que são: planejamento, orientação, execução e controle.

## Referências

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. O contexto educacional e sua influência na criatividade. **Linhas Críticas**, Brasília, v.8.n.15, p. 165-178, jul./dez. 2002.



BAPTISTA, Helena Fátima. **Os métodos e os meios de ensino na abordagem dos conteúdos de Biologia da 11ª classe**: um estudo na Escola de Formação de Professores de Cabinda. 2018. 72 f. Monografia (Especialização no Ensino da Biologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Onze de Novembro, Cabinda, 2018.

CHIANGA, Emiliana Conceição Matoco. **Importância do método de trabalho independente**: um olhar á prática pedagógica dos professores de biologia da Escola Luís Gomes Sambo do Malembo, 2015. 63 f. Monografia (Especialização no Ensino da Biologia) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Onze de Novembro, Cabinda, 2015.

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**. Informe de la UNESCO a la comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana Ediciones Unesco, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

LIBÂNEO, João Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes. O coordenador pedagógico na educação básica: Desafios e perspectivas. **Educere Et Educare**, Cascavel (Paraná), v. 2 n. 4 jul./dez. 2007, p. 77-90. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://erevista.unioeste.br/index.php/> Acesso em: 12 dez. 2019.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e avaliação na escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Ideias**, São Paulo, n. 15, p. 115- 125, 1992.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjás. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papirus, 1995.

MAVUNGO, Fernando Abel. **Estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de biologia no âmbito do trabalho independente**. Um estudo na Escola do I Ciclo de Cabassango (Universidade Federal de Minas Gerais). 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

MAVUNGO, Fernando Abel. O planejamento docente e a avaliação: uma reflexão sobre os seus reflexos na repetência escolar dos alunos das escolas do I Ciclo em Cabinda/Angola,

O método de trabalho independente nos diálogos de coordenação de disciplinas: uma reflexão oportuna em contextos de ensino tradicionalista

**Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vigotski**: aprendizagem e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico: Editora Scipione, 1997.

PIDKASISTI, Pavel. **La actividad cognoscitiva independiente de los estudiantes**. La Habana. Editorial Pueblo y Educación. 1986.

PINTO, Umberto Andrade. **Pedagogia e pedagogos escolares**. 2006. 184f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

RUSSO, Miguel Henrique; SILVA, Valéria. Andrade. Coordenação pedagógica na gestão da escola pública: fundamentos e obstáculos à sua consolidação na prática escolar, **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 115-137, jul./dez. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

21 TORRES, Saturnino de la; VIOLANT, Verónica. **Estratégias creativas en la enseñanza universitaria**. 2000. Disponível em: [www.ub.edu/pdf/saturnino](http://www.ub.edu/pdf/saturnino). Acesso em: 10 jan.2020.

WAFUNGA, Hélder Sebastião. Ilda. **Análisis das competências profissionais dos professores de biologia de escolas do I Ciclo do ensino secundário em Benguela/Angola**. 2017. 531f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Granada, Granada, 2017.

Prof. Ms. Fernando Abel Mavungo  
Universidade 11 de Novembro (Angola)

Departamento de Ensino e Investigação em Biologia

Investigador pelo ISCED-CABINDA (Angola)

Orcid id: <https://orcid.org/0000-0002-4821-3764>

E-mail: [fmavngo@yahoo.com](mailto:fmavngo@yahoo.com)



---

Prof. Dr. Francisco Ângelo Coutinho  
Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil)  
Programa de Pós Graduação em Educação  
Grupo de Pesquisa sobre os Processos e Relações na Produção e Circulação do Conhecimento  
Orcid id: <https://orcid.org/0000-0003-4519-2870>  
E-mail: [couthogambiarra@gmail.com](mailto:couthogambiarra@gmail.com)

Recebido 27 mar. 2020

Aceito 15 maio 2020