



# **LIVRO DE ACTAS DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA UCM**

**(E-BOOK)**

**“Educação Inclusiva e Cidadania  
Democrática no Contexto  
Moçambicano”**

**- Beira, 21 e 22 de Novembro de 2017 -**

## **Ficha Técnica**

### **Livro de Actas (E-Book)**

#### **Título:**

*“Educação Inclusiva e Cidadania Democrática no Contexto Moçambicano”*

#### **Organização:**

Prof. Doutor Fernando Canastra,  
Prof<sup>a</sup>. Doutora Fernanda Caetano José.

#### **Copyright:**

*1.ª Edição – Novembro de 2017*  
*Universidade Católica de Moçambique*  
*Rua Comandante Gaivão nº 688*  
*C.P. 821, Ponta-Gêa, Beira*  
*Tel. 23 324 809 – Fax: 23 324858*  
*E-mail: [reitoria@ucm.ac.mz](mailto:reitoria@ucm.ac.mz)*

#### **Editor:**

Reitoria da Universidade Católica de Moçambique

## ÍNDICE

<b>PREFÁCIO</b> .....	1
<b>PROGRAMA</b> .....	3
<b>DISCURSO DE ABERTURA</b> .....	12
<b>CONFERÊNCIA PLENÁRIA</b> .....	17
Transições entre o ensino secundário e o ensino superior no contexto das necessidades educativas especiais .....	17
<b>COMUNICAÇÕES LIVRES EM SIMULTÂNEO (Local – CUCA)</b> .....	37
Crescer na diferença – tornar visível o invisível, Lichinga .....	37
Inclusão da mulher na docência da disciplina de química nas escolas secundárias da cidade de Lichinga .....	51
Projecto Professora em minha casa .....	60
O comprometimento de educação no processo de inclusão escolar e social como direito inalienável .....	65
Estratégias pedagógicas de inclusão de alunos com deficiência física .....	85
A relação entre família-escola e educação: um contributo para a educação inclusiva de crianças com necessidades educativas no âmbito das exclusões percebida e não percebida .....	91
Desafios da orientação vocacional e profissional nas instituições de ensino secundário e superior em Moçambique: caso das instituições de ensino da cidade da Beira .....	102
Ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se colocam hoje na Escola Mao Tsé-Tung .....	113
<b>COMUNICAÇÕES LIVRES EM SIMULTÂNEO (Local – FEG, Sala Dom Jaime)</b> .....	133
Estratégia para a promoção da educação para a cidadania nos alunos do ensino secundário geral: caso da Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba .....	133
Educação para cidadania no contexto de formação policial .....	150
Educação intercultural e multicultural na ACIPOL: como é que as diferenças entre os cadetes são aproveitadas e apropriadas na formação policial .....	163
Enfrentar e vencer fantasmas: Educação e Ética em África .....	178
Competências pedagógicas para o docente na educação multicultural e intercultural nas Instituições de Ensino Superior .....	192
Desafios da educação intercultural em Moçambique: caso Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Economia e Gestão .....	201
Políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique: análise e avaliação .....	208
A identidade da Universidade Católica como contributo à sociedade .....	235
<b>CONFERÊNCIA PLENÁRIA</b> .....	243
O novo paradigma da educação .....	243
<b>CONFERÊNCIA PLENÁRIA</b> .....	267
Governança e cidadania inclusiva num contexto de democracia emergente .....	267
<b>COMUNICAÇÕES LIVRES (Local – CUCA)</b> .....	280
Análise do papel das organizações da sociedade civil no contexto da governação municipal na cidade de Pemba .....	280
<b>CONFERÊNCIA PLENÁRIA</b> .....	297
Future wars: the configuration of conflicts in 2045 .....	297

<b>CONFERÊNCIA PLENÁRIA .....</b>	<b>308</b>
Acções de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no Centro de Ensino à Distância (ced) .....	308
<b>COMUNICAÇÕES LIVRES (Local – CUCA) .....</b>	<b>331</b>
Ambientação em plataformas de E-learning. Percepção dos estudantes da UCM-CED.....	331
A interacção tutor-estudante na EAD: caso do curso de licenciatura em ensino de geografia na UCM-CED .....	351
A supervisão educacional no contexto da educação à distância: o caso da UCM CED.....	369
<b>CONFERÊNCIA PLENÁRIA .....</b>	<b>385</b>
Frente de Libertação de Moçambique: three strains of social control.....	385
<b>COMUNICAÇÕES LIVRES (Local – CUCA) .....</b>	<b>408</b>
Moçambique e a edificação de uma “democracia de partidos” .....	408
A promoção da saúde pública na formação em enfermagem: uma experiência com estudantes de enfermagem no bairro da Munhava-Beira-Moçambique .....	424
Desenvolvimento de competências nos estudantes de enfermagem através do método de aprendizagem baseada em problemas (problem based learning [PBL]) .....	434
Hábitos alimentares dos estudantes da Universidade Católica de Moçambique do Curso de Enfermagem .....	446
Influência do <i>habitus</i> nos programas de regulação sensorial.....	451
As técnicas aplicadas em agricultura de conservação ajudam no desenvolvimento das comunidades .....	463
Relação entre o rendimento do grão do milho ( <i>Zea mays</i> L.), nitrogénio e fósforo aplicados no solo .....	474
Estudo do “clima docente” na percepção dos discentes do curso de Educação Física da Universidade Católica de Moçambique. Um aspecto chave na melhoria da qualidade de formação .....	489
Trajectória dos graduados da Universidade Católica de Moçambique – Extensão de Lichinga: um subsídio para avaliação .....	504
<b>COMUNICAÇÕES LIVRES EM SIMULTÂNEO (Local – FEG, Sala Dom Jaime) .....</b>	<b>516</b>
Illicitude <i>versus</i> ilegalidade – uma abordagem em sede do número 2 do artigo 58 da Constituição da República de Moçambique de 2004.....	516
Problemática ambiental da mineração artesanal em moçambique: um desafio para o sector de educação .....	530
A subjectividade em gestão de recursos humanos como ferramenta estratégica na determinação da competência organizacional .....	549
Sistema de governo a luz da Constituição da República de Moçambique de 2004.....	567
Impacto da política de género na redução da pobreza feminina, a partir da educação formal, na cidade de Quelimane num período de 2006-2016.....	589
<b>DISCURSO DE ENCERRAMENTO DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA UCM .....</b>	<b>603</b>

## PREFÁCIO

A Universidade Católica de Moçambique (UCM) organizou, nos dias 21 e 22 de Novembro de 2017, na cidade da Beira, no Centro Universitário de Cultura e Artes (CUCA), em parceria com o Centro de Estudos de Democracia e Desenvolvimento (CEDE), o III Congresso Internacional da UCM subordinado ao tema "**Educação inclusiva e cidadania democrática no contexto moçambicano**".

A educação inclusiva tem sido muito discutida na sua vertente conceptual, sobretudo no contexto internacional. A cidadania democrática, por sua vez, tem sido objecto de muita reflexão em Moçambique. Constatou-se, no entanto, que estas duas temáticas inscritas na agenda política e bastante retratadas na perspectiva do debate cívico precisavam de ser aprofundadas no campo académico.

A finalidade deste Congresso foi, portanto, de convocar quadros conceptuais e analíticos para aprofundar ainda mais estas duas problemáticas no contexto moçambicano, reflectindo sobre as suas implicações educativas, sociais e culturais, tanto ao nível do ensino básico e secundário, como ao nível do ensino superior.

Além das temáticas centrais pré-seleccionadas, o congresso caracterizou-se por uma abertura pluridisciplinar, tendo deixado espaço para reflexões académicas e experiências, no âmbito de problemáticas actuais de desenvolvimento tais como o aprimoramento do regime jurídico, o desenvolvimento de competências no ramo da saúde, assim como da agricultura no contexto do recurso a técnicas que reforçam a resiliência das populações. Neste congresso foram particularmente notórias as comunicações feitas por pesquisadores interessados no ensino superior à distância, testemunhando a forma como a nossa universidade vem cada vez mais apostando nesta modalidade de ensino.

Os principais objectivos do Congresso foram: (i) Aprofundar os quadros teóricos e conceptuais que sustentam a educação inclusiva nos diversos níveis de ensino; (ii) Revisitar as políticas públicas, de modo a perceber quais devem ser as estratégias de implementação, no quadro do reconhecimento democrático da diversidade cultural e religiosa; (iii) Partilhar experiências e projectos no campo da extensão universitária e intervenção comunitária.

O congresso desenrolou-se em volta de conferências plenárias e de comunicações livres apresentadas em forma de painéis temáticos decorridos em sessões paralelas no CUCA e na Faculdade de Economia e Gestão da UCM, tendo sido animadas por conferencistas internacionais, convidados, docentes - investigadores da UCM, assim como de outras instituições de ensino superior nacionais.

O evento contou com a participação de mais de quinhentos participantes entre membros do corpo directivo da UCM, representantes do Governo, de entidades consulares, de organizações da sociedade civil, de instituições de ensino superior, docentes, membros do CTA e estudantes

da UCM. O mesmo surge como uma vitrina que espelha a ambição desta universidade em aprofundar seus métodos de ensino buscando cada vez mais alicerces nos resultados das pesquisas realizadas pelos seus investigadores.

O presente livro de actas resulta de vários contributos, tanto por parte de conferencistas-convidados, quanto de todos aqueles que, por iniciativa própria, apresentaram e divulgaram os resultados das suas pesquisas científicas. Endereçamos agradecimentos a todos os participantes, aos moderadores e *discussants*, em particular à comissão organizadora, assim como ao secretariado, por terem tornado possível a compilação deste livro de actas.

Prof. Doutor Rafael Chadreque  
Professor Associado-convidado  
Assessor do Vice-Reitor para área académica, na área de garantia da qualidade

# PROGRAMA

DIA 21 DE NOVEMBRO

**07h30-08h00** – Recepção dos participantes

**08h00-08h45** – Cerimónia de Abertura:

- Hino Nacional

- Discursos

- Magnífico Reitor da Universidade Católica de Moçambique (UCM), Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira;
- Representante de Sua Excelência Presidente do Conselho Municipal, Dr. José Manuel Moisés;
- Sua Excelência Governadora da Província de Sofala, Dra. Maria Helena Taipo.

**08h45-09h30** – Conferência Plenária

**08h45-09h10** – *“Transições entre o ensino secundário e o ensino superior no contexto das necessidades educativas especiais”*. (Dra. **Evelyn Santos**, Investigadora, Universidade de Aveiro, Portugal).

**Moderadora** – Profa. Doutora Natália Bolacha

**Discussant** – Prof. Doutor Bonifácio Piedade

**09h30-09h45** – INTERVALO

**09h45 - 11h25** – Comunicações livres em simultâneo (Local – CUCA)

**PAINEL 1 – Educação Inclusiva**

**09h45-09h55** – *“Dispositivos de transição entre o ensino secundário e o ensino superior - Um estudo de caso na Escola Portuguesa de Moçambique”*. (Profa. Doutora **Gabriela Canastra**, Escola Portuguesa de Moçambique).

**09h55-10h05** – *“Crescer na diferença: tornar visível o invisível”*. (Dra. **Ivone Félix**, Directora Executiva CERCIOEIRAS, Prof. Doutor **Felipe André Angst**, UCM- Extensão de Lichinga).

**10h05-10h15** – *“Inclusão da mulher na docência da disciplina de Química nas Escolas Secundárias da Cidade de Lichinga”*. (Dr. **Almeida Meque Gomundanhe**, Dr. **Domingos Félix**, Universidade Pedagógica-Niassa).

**10h15-10h25** – *“Projecto Professora em minha casa”*. (Dra. **Maria de Fátima Destro de Arruda**, SME-Prefeitura de Caieiras, SP).

**10h25-10h35** – *“O Comprometimento de Educação no Processo de Inclusão Escolar e Social como Direito Inalienável”*. (Dr. **Oweni Esmael M. Elias**, UCM-Centro de Ensino à Distância; Dr. **Guedes António Bangueiro**, UCM-Extensão de Nacala).

**10h35-10h50** – Debate

**Moderador** – Prof. Doutor Pe. Adérito Barbosa

**10h50-11h00** – *“Estratégias pedagógicas de Inclusão de alunos com deficiência física”*. (Profa. Doutora **Alice Albertina Nhamposse**, UCM-Faculdade de Educação e Comunicação).

**11h00-11h10** – *“A relação entre família-escola e educação: um contributo para a educação inclusiva de crianças com necessidades educativas no âmbito das exclusões percebida e não percebida”*. (Dr. **Jeremias Chitofane Tivane**, UniPiaget).

**11h10-11h20** – *“Desafios da orientação vocacional e profissional nas instituições de ensino secundário e superior em Moçambique: caso das instituições de ensino da cidade da Beira”*. (Prof. Doutor **Júlio Taimira Chibemo**, Instituto Superior de Ciências e Tecnologia Alberto Chipande).

**11h20-11h30** – *“Ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se coloca hoje na escola Mão Tsé-Tung”*. (Dra. Ir. **Luísa Soares dos Santos**, UCM-Centro de Ensino à Distância).

**11h30-11h45** – Debate

**Moderador** – Dr. Heitor Simão Mafanela Simão

**09h45-11h45** – Comunicações livres em simultâneo (Local – FEG, Sala Dom Jaime)

## **PAINEL 2- Educação Intercultural e Multiculturalidade**

**09h45-09h55** – *“Estratégias para a promoção da educação para a cidadania nos alunos do ensino secundário geral: caso da Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba”*. (Dra. **Sónia Deolinda Banguira Posse**, UCM – Centro de Ensino à Distância).



**09h55-10h05** – *“Educação para cidadania no contexto de formação policial”*. (Profa. Doutora **Santa Mónica**, Academia de Ciências Políticas de Moçambique).

**10h05-10h15** – *“Educação intercultural e multicultural na ACIPOL: Como é que as diferenças entre os cadetes são aproveitadas e apropriadas na formação policial”*. (Prof. Doutor **José de Inocêncio Narciso Cossa**, ACIPOL-Academia de Ciências Policiais).

**10h15-10h25** – *“Enfrentar e vencer fantasmas. Educação e ética em África”*. (Pe. **Eduardo Roca Oliver**, Escola de Ética, Cidadania e Desenvolvimento-Pemba).

**10h25-10h40** – Debate

**Moderadora** – Dra. Bianca Gerente

**10h40-10h50** – **Momento cultural-FEG**

**10h50-11h00** – *“Competências pedagógicas para o docente em uma Educação Multicultural e Intercultural nas IES”*. (Prof. Doutora **Albertina Celeste Inácio Ribáuè**, UCM-Faculdade de Educação e Comunicação).

**11h00-11h10** – *“Desafios da educação intercultural em Moçambique: Caso Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Economia e Gestão”*. (Profa. Doutora **Amália Dickie**, Profa. Doutora **Esther Masarira**, UCM-Faculdade de Economia e Gestão).

**11h10-11h20** – *“Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Moçambique: análise e avaliação”*. (Dr. **Rajú Roldão Lauter**, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa).

**11h20-11h30** – *“A identidade da Universidade Católica como contributo a sociedade”*. (Prof. Doutor Pe. **Adérito Gomes Barbosa**, UCM-Faculdade de Educação e Comunicação).

**11h30-11h45** – Debate

**Moderadora** – Dra. Bianca Gerente

**11h45-12h30** – **Conferência Plenária**

**11h45-12h10** – *“O novo paradigma da educação”*. (Prof. Doutor Pe. **Eduardo Duque**, Universidade Católica Portuguesa).

**Moderador** – Prof. Doutor Felipe André Angst

**Discussant** – Prof. Doutor Pe. Daniel Raúl

## **12h30-14h15 – ALMOÇO**

### **14h15-15h00 – Conferência Plenária**

**14h15-14h40** – “*Governança e cidadania inclusiva*”. (Prof. Doutor **Salvador Forquilha**, Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo).

**Moderador** – Prof. Doutor Ibraimo Mussagy

**Discussant** – Prof. Doutor Martins Vilanculos Laita

### **15h00-15h35 – Comunicações livres (Local – CUCA)**

#### **Painel 3- *Governança e Sociedade Civil***

**15h00-15h10** – “Cidadania e governação, implicações da cidadania nas governações”. (Dr. **Barbosa Moraes**, UCM-Faculdade de Direito).

**15h10-15h20** – “Análise do papel das organizações da sociedade Civil, no contexto da governação municipal: caso da cidade de Pemba”. (Dr. **Miguel Natha**, Dr. **António Guente**, UCM-Faculdade de Gestão e Turismo e Informática).

**15h20-15h35** – Debate

**Moderador** – Dr. David Ucama

## **15h35-15h50 – INTERVALO**

### **15h50-16h35 – Conferência Plenária**

**15h50-16h15** – “*Future wars: the configuration of conflicts in 2045*”. (Prof. Doutor **Francisco Proença Garcia**, Universidade Católica Portuguesa).

**Moderador** – Prof. Doutor Alfândega Manjoro

**Discussant** – Prof. Doutor Alfredo Manhiça

**16h35-16h50 – Momento cultural, fim do 1º dia**

## **DIA 22 DE NOVEMBRO**

**08h00-08h30** – Recepção dos participantes

**08h30-08h40** – Momento cultural

## **08h40-09h25 – Conferência Plenária**

**08h40-09h05** – *“Acções de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no Centro de Ensino à Distância da UCM”*. (Prof. **Lino Samuel**. UCM – Centro de Ensino à Distância).

**Moderador** – Profa. Doutora Fernanda Caetano José

**Discussant** – Dr. Simon Mura

## **09h25-10h10 – Comunicações livres (Local – CUCA)**

### **Painel 4 – Educação à Distância e Plataformas de E-learning**

**09h25-09h35** – *“Ambientação em plataformas e-learning. Percepção dos estudantes da UCM-CED”*. (Dra. **Vilma Tomásia da Fonseca Francisco Manuel**, Dr. **Heitor Simão Mafanela Simão**, UCM – Centro de Ensino à Distância).

**09h35-09h45** – *“A Interação tutor-estudante na EAD: caso do curso de licenciatura em ensino de geografia na UCM-CED”*. (Dr. **Heitor Simão Mafanela Simão**, UCM-Centro de Ensino à Distância).

**09h45-09h55** – *“A supervisão educacional no contexto da educação à distância: o caso da UCM-CED”*. (Dr. **Simone Mura**, UCM-Centro de Ensino à Distância; Prof. Doutor Pe. **Adérito Gomes Barbosa**, UCM-Faculdade de Educação e Comunicação).

## **09h55-10h10 – Debate**

**Moderador** – Dr. Tavares da Silva Augusto

## **10h10-10h25 – INTERVALO**

## **10h25-11h20 – Conferência Plenária**

**10h25-11h00** – *“Frente de Libertação de Moçambique: three strains of social control”*. (Dr. **Milissão Nuvunga**, CEDE, Maputo).

**Moderador** – Dr. António Muagerene, CEDE, Nampula

**Discussant** – Prof. Dr. Obede Balói, CEDE, Maputo

## **11h20-12h30 – Comunicações livres (Local – CUCA)**

### **Painel 5 – Governança e Cidadania Inclusiva**

**11h20-11h50** – *“Moçambique e a edificação de uma “Democracia de Partidos”.* (Prof. Doutor **Eduardo J Siteo**, CEDE, Maputo).

**11h50-12h05** – *“Construção democrática em Moçambique: paradoxos, dilemas e desafios”.* (Prof. Dr. **Obede Balói**, CEDE, Maputo).

**12h05-12h25** – Debate

**Moderador** – Prof. Doutor Marcos Lourenço, CEDE, Quelimane

### **12h30-14h30 – ALMOÇO**

**14h30-15h25** – **Comunicações livres em simultâneo (Local – CUCA)**

### **PAINEL 6 – Saúde e Educação Comunitária**

**14h30-14h40** – *“A promoção da saúde pública na formação em enfermagem: uma experiência com estudantes de enfermagem no bairro da Munhava-Beira-Moçambique”.* (Dra. **Glória Zegarra Casapia**, UCM – Faculdade de Ciências de Saúde; Dra. **Vanda Marques Pinto**, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa; Dra. **Fátima Mendes Marques**, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa).

**14h40-14h50** – *“Desenvolvimento de competências nos estudantes de enfermagem através do método de aprendizagem baseada em problemas (problem based Learning [PBL])”.* Dra. **Fátima Mendes Marques**, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa; Dra. **Glória Zegarra Casapia**, UCM – Faculdade de Ciências de Saúde; Dra. **Vanda Marques Pinto**, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

**14h50-15h00** – *“Hábitos alimentares dos estudantes da Universidade Católica de Moçambique do Curso de Enfermagem”.* (Dra. **Brígida Ricardo Chauque Machava**, UCM – Faculdade de Ciências de Saúde; Dra. **Emília Roda Cumbane**, UCM – Faculdade de Ciências de Saúde; Dra. **Glória Zegarra Casapia**, UCM – Faculdade de Ciências de Saúde).

**15h00-15h10** – *“Influência dos habitus nos programas de regulação sensorial”.* (Dra. **Vanda Marques Pinto**, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Prof. Adjunta, PhD, MNSc, RN).

**15h10-15h25** – Debate

**Moderadora** – Dra. Isménia Todo

**15h25-16h00 – Comunicações livres em simultâneo (Local – CUCA)**

**PAINEL 7 – Agricultura e Desenvolvimento das Comunidades**

**15h25-15h35** – *“As técnicas aplicadas em agricultura de conservação ajudam no desenvolvimento das comunidades”*. (Prof. Doutora **Maria Albertina Barbito**, UCM-Faculdade de Economia e Gestão).

**15h35-15h45** – *“Relação entre o rendimento do grão do milho (*Zea Mays* L.), nitrogénio e fósforo aplicados no solo”*. (Eng.º **Sueco Albino Cipriano**, UCM-Faculdade de Agricultura; Eng.º **José Rafael Marques Silv**, Universidade de Évora).

**15h45-16h00** – Debate

**Moderador** – Eng.º José Savanguane

**16h00-16h35 – Comunicações livres em simultâneo (Local – CUCA)**

**PAINEL 8 – Desenvolvimento e Ensino Superior**

**16h00-16h10** – *“Estudo do clima docente na percepção dos discentes do curso de Educação Física da Universidade Católica de Moçambique. Um aspecto chave na melhoria da qualidade de formação”*. (Prof. Doutor **Clemente Afonso Matsinhe**, Universidade Pedagógica; Dr. **Pedro António Pessula**, UCM; Dra. **Ana Sambo**, UCM-Centro de Ensino à Distância).

**16h10-16h20** – *“Trajectória dos graduados da Universidade Católica de Moçambique – Extensão de Lichinga: uma ferramenta para avaliação”*. (Prof. Doutor **Felipe André Angst**, UCM-Extensão de Lichinga; Prof. Doutor **Ibraimo Mussagy**, UCM-Faculdade de Economia e Gestão; Prof. Doutor **Jan Folkert Deinum**, University de Groningen; Dr. **Shadreck Kwagwanji**, UCM-Extensão de Lichinga; Dr. **Craft Chadambuka**, UCM-Reitoria; Dr. **Frans Haanstra**, UCM-Faculdade de Educação e Comunicação).

**16h20-16h35** – Debate

**Moderador** – Prof. Doutor Luís Quepe

**14h30-16h10 – Comunicações livres em simultâneo (Local – FEG, Sala Dom Jaime)**

## **PAINEL 9 – Direito, Educação e Desenvolvimento**

**14h30-14h40** – *“Illicitude versus ilegalidade-uma abordagem em sede do número 2 do artigo 58 da Constituição da República de Moçambique de 2004”*. (Dr. **Muhamad Inguane**, UCM-Faculdade de Ciências Sociais e Políticas).

**14h40-14h50** – *“Análise comparativa do perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura em educação física nas modalidades de ensino à distância e presencial em Moçambique”*. (Prof. Doutor **Edmundo Ribeiro**, CIDAF/NICSAD, FEFD-UP Sede; Dr. **Pedro Pessula**, CIDAF/NICSAD, FEFD-UP Sede; Dra. **Bridgette Nhantumbo**, UCM Beira; Dr. **Alberto Malequeta**, UCM Beira; Dr. **Ilídio Mabote**, DEFD-UPSF; Dr. **Israel Claudio**, UPN; Dr. **Domingos Mirione**, UPN; Dra. **Noémia Luciano**, DEFD-UPQ; Dra. **Djosefa Nhantumbo**, DEFD-UPB; Dr. **Agostinho Tsinine**, Dr. **Francisco Tchonga**, ESCIDE-UEM. Moçambique; Dra. **Lurdes Munguambe**, ESCIDE-UEM. Moçambique).

**14h50-15h00** – *“Problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique. Um desafio para o sector de educação”*. (Dr. **Olavo Alberto Deniasse**, Direcção Provincial dos Recursos Minerais e Energia de Nampula).

**15h00-15h15** – Debate

**Moderador** – Dra. Bianca Gerente

**15h15-15h25** – **Momento Cultural**

**15h25-15h35** – *“A subjectividade em gestão de recursos humanos como ferramenta estratégica na determinação da competência organizacional”*. (Dra. **Imeldina Rego**).

**15h35-15h45** – *“Sistema de Governo a Luz da Constituição da República de Moçambique”*. (Dr. **Aldo Covane**, UCM- Faculdade de Ciências Sociais e Políticas).

**15h45-15h55** – *“Impacto da política de género na redução da pobreza feminina, a partir da educação formal, na cidade de Quelimane num período de 2006-2016”*. (Dra. **Catarina da Esperança Maquile de Melo**, Dra. **Filipa Lowndes Vicente**, UCM-Faculdade de Ciências Sociais e Políticas).

**15h55-16h10** – Debate

**Moderador** – Dr. Pe. Elton Laissone

**16h35-16h50** – **Entrega de Certificados de Participação**

### **16h50-17h00 – Momento Cultural**

**17h00-17h10 – Discurso de Encerramento** por Sua Excelência Reverendíssima Arcebispo da Beira e Magno Chanceler da UCM, Dom Cláudio Dalla Zuanna.

### **17h10-17h15 – Hino Nacional**

## **FIM DO III CONGRESSO INTERNACIONAL**

### **Equipa da Organização**

Prof. Doutor Fernando Canastra,  
Profª. Doutora Fernanda Caetano José,  
Prof. Doutor Rafael Chadreque,  
Prof. Doutor David Ucama,  
Dra. Luísa Natéssia Marufo,  
Dr. Décio Dias,  
Dra. Sandra Chambisso,  
Dr. José Bernardo Rafael,  
Dr. Mester Fernando Ndevo Machaze,  
Dr. Horácio Camunga,  
Dr. José Martins dos Santos Caetano,  
Dra. Ângela Segundanhe,  
Dra. Júlia Izolete Lourenço Lindonde.

### **Comité Científico**

Profª. Doutora Albertina Barbito (Universidade Católica de Moçambique)  
Prof. Doutor Alfredo Manhiça (Universidade Católica de Moçambique)  
Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira (Universidade Católica de Moçambique)  
Profª. Doutora Amália Dickie (Universidade Católica de Moçambique)  
Prof. Doutor Armindo Tambo (Universidade Católica de Moçambique)  
Prof. Doutor Eduardo Siteo (Centro de Estudos de Democracia e Desenvolvimento, Maputo)  
Prof. Doutor Francisco Proença Garcia (Universidade Católica Portuguesa)  
Prof. Doutor Ibraimo Mussagy (Universidade Católica de Moçambique)  
Prof. Doutor Inácio Valentim (Instituto Politécnico Sol Nascente, Angola)  
Prof. Doutor Eduardo Duque (Universidade Católica Portuguesa)  
Prof. Doutor Luís Quepe (Universidade Católica de Moçambique)  
Profª. Doutora Maria Gabriela Canastra (Escola Portuguesa de Moçambique)  
Profª. Doutora Natália Bolacha (Universidade Católica de Moçambique)  
Prof. Doutor Nobre dos Santos (Universidade Zambeze, Beira)  
Profª. Doutora Pricila Bertanha (Claretiano – Instituto Universitário, Brasil)  
Prof. Doutor Padre Rafael Sapato (Universidade Católica de Moçambique)  
Prof. Doutor Rui Cumbane (Universidade Jean Piaget, Beira)  
Prof. Doutor Salvador Forquilha (Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo)  
Profª. Doutora Tanja Kleibl (Universidade Católica de Munique, Alemanha)

**DISCURSO DE ABERTURA**

**DO III CONGRESSO INTERNACIONAL**

**“EDUCAÇÃO INCLUSIVA E CIDADANIA DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO MOÇAMBICANO”.**

Excelentíssima Senhora Governadora da Província de Sofala, Dra. Maria Helena Taípo;  
Excelentíssimo Senhor Dr. José Manuel Moisés, em Representação do Presidente do Conselho Municipal da Beira;  
Excelentíssimo Senhor Dr. Nilton Jorge, em Representação do Director Provincial da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional;  
Excelentíssima Senhora Procuradora da Província de Sofala;  
Excelentíssima Senhora Juíza Presidente do Tribunal Judicial da Província de Sofala, Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Muanheue;  
Magníficos Reitores, ou seus Representantes;  
Senhores Vice-Reitores da UCM e de outras Instituições de ensino superior sediadas na Beira;  
Senhores Directores das Unidades Básicas da UCM;  
Senhores Professores, Representantes de Academias e Instituições de Investigação Científica parceiras da UCM;  
Ilustres Convidados e Ilustres Oradores, Moderadores e outros Académicos, aqui, presentes;  
Caros Docentes, Discentes e Investigadores, Corpo Técnico-Administrativo e outros funcionários da UCM;  
Minhas Senhoras e meus Senhores...

É com enorme satisfação que, em nome da UCM e em meu nome pessoal, quero dar as boas-vindas a todos os que se deslocaram de vários cantos do País e dos mais diversos países para estarem hoje e amanhã aqui a participar no III Congresso Internacional intitulado **“Educação inclusiva e cidadania democrática no contexto Moçambicano”**.

Este Congresso é promovido pela UCM em parceria com o Centro de Estudos de Democracia e Desenvolvimento (CEDE).

O evento procura criar um espaço de debate académico com vista a gerar conhecimento científico que esteja orientado para o desenvolvimento sustentável do País.

Devo dizer-vos algo que não seria necessário dizê-lo de novo, porque já falei disso, noutras ocasiões, mas, mesmo assim, vou repetir.

Nós, as Universidades Moçambicanas, “surgimos e crescemos, nas últimas décadas, para responder à urgência de educação do nosso País e dos nossos jovens.



Até aqui, conseguimos fazer uma parte do caminho. Sabemos que continuamos a enfrentar vários desafios, tais como formar professores, ter infra-estruturas adequadas ao ensino superior, equipar laboratórios e garantir a qualidade de ensino.

Apesar destes desafios, penso que, como Universidades, precisamos de iniciar (e se algumas Universidades já iniciaram, então, assegurar) a outra parte do caminho: o da *investigação, divulgação e publicação científica*.

De facto, a *investigação científica*, no âmbito do ensino superior, constitui um dos pilares centrais, quando falamos de “*Universidade*”.

Não estarei a exagerar, se disser que deixa de ter o nome de Universidade, aquela comunidade académica que não cumpre o seu papel e missão de “*Universidade*” – ou seja, que investe na produção, divulgação e publicação científicas”.

Simplificando o que acabo de dizer, uma Universidade só é digna deste nome, se for capaz de produzir “conhecimento científico útil, quer para a comunidade científica, em particular, quer para a sociedade, em geral”<sup>1</sup>.

Sendo que, em princípio, o “conhecimento científico se produz em rede e numa lógica de partilha colectiva”, gostaria de referir que, até aqui, não chegámos a concretizar o nosso sonho de promover *Congressos Interuniversitários*, envolvendo, particularmente, as instituições de ensino superior locais, da Província de Sofala, mas acredito que os próximos Congressos poderão vir a assumir essa modalidade.

A UCM, de há 5 anos a esta parte, tem vindo a investir na produção, divulgação e publicação científica através dos seus Centros de Investigação. Para impulsionar as actividades de investigação científica, a nossa Universidade tem realizado Jornadas Científicas, Conferências Internacionais, Seminários e Congressos Internacionais.

Estes eventos científicos, promovidos pela Universidade, visam incitar à reflexão sobre várias questões relacionadas com a vida das pessoas em sociedade.

---

<sup>1</sup> FERREIRA, Alberto (2013). Discurso por ocasião do Lançamento da Revista Electrónica da UCM: Revisita Electronica de Investigacao e Desenvolvimento, p. 3.

Julgamos ser missão específica dos académicos reflectir sobre questões que preocupam a sociedade, buscando soluções que ajudem a criar um ambiente social cada vez mais inclusivo, livre e tolerante, onde a diversidade e a igualdade se tornam valores máximos da coexistência.

Por isso, ao longo dos dois (2) dias do Congresso, estaremos, aqui, a partilhar visões ou abordagens distintas sobre a *educação inclusiva e a cidadania democrática*, procurando impulsionar, também, o desenvolvimento de visões comuns sobre esta temática.

Quanto à relevância da temática deste Congresso, julgo que não é necessário tecer longas considerações.

Temos a convicção de que o debate em torno da *educação inclusiva e da cidadania democrática, no contexto Moçambicano*, é um debate que deve ser aprofundado.

A reflexão sobre a ***educação inclusiva*** leva-nos a pensar, logo à partida, que existe alguma forma, se não mesmo, várias formas de exclusão no âmbito da educação.

Assim, torna-se imperativo que as Universidades se articulem mais e melhor, com os decisores políticos, por forma a proporem políticas públicas que promovam uma educação inclusiva em Moçambique.

Por sua vez, a reflexão sobre a ***cidadania democrática*** conduz-nos à ideia de que a construção do **Estado de Direito democrático**, em Moçambique, coloca-nos perante o desafio de repensarmos a nossa dinâmica democrática, tomando consciência da responsabilidade que nos cabe no que respeita à participação nos processos de decisões que podem afectar as nossas vidas.

Como disse, no acto de abertura da Conferência Internacional **“Moçambique: Que caminhos para o futuro”**, ***“a consolidação da democracia, a paz e a estabilidade social não se conseguem, apenas, com a boa vontade dos líderes políticos, mas com a implicação proactiva de todos os cidadãos moçambicanos”***<sup>2</sup>.

Neste sentido, espero que, como académicos, reflectamos sobre a temática do Congresso, tomando consciência de que estamos a enfrentar desafios que questionam a nossa identidade,

---

<sup>2</sup> FERREIRA, Alberto (2017). Notas de boas vindas na abertura da Conferência Internacional “Moçambique: Que caminhos para o futuro”. Beira: Sofala.

como um povo e um Estado que suspiram por uma *educação inclusiva e instituições democráticas ao serviço dos cidadãos*.

Entendemos que há questões que, neste Congresso, exigem uma resposta.

Por isso, pretendemos com este Congresso proporcionar um debate académico e cívico em torno dos seguintes objectivos:

- Aprofundar os quadros teóricos e conceptuais que sustentam a educação inclusiva, nos diversos níveis de ensino;
- Revisitar as políticas públicas de modo a perceber quais devem ser as estratégias de implementação, no quadro do reconhecimento democrático da diversidade cultural e religiosa;
- Partilhar experiências e projectos no campo da extensão universitária e intervenção comunitária.

Teremos, hoje e amanhã, a ocasião de partilhar experiências, descobertas e projectos de investigação científica, que versam sobre a ***educação inclusiva, educação intercultural e multiculturalidade, direito, educação e desenvolvimento, educação à distância e plataformas de e-learning, governança e sociedade civil, governança e cidadania democrática, saúde e educação comunitária, agricultura e desenvolvimento das comunidades e ensino superior***.

O Congresso inclui, além de conferências a serem proferidas por prestigiados investigadores nacionais e internacionais, nove (9) painéis com várias comunicacões multitemáticas de interesse nacional.

Do ponto de vista metodológico, para assistência aos painéis, há uma nova abordagem neste Congresso.

Alguns painéis vão ter lugar, de forma paralela, aqui, no Centro Universitário de Cultura e Arte (CUCA) e outros na Faculdade de Economia e Gestão da UCM, de acordo com o programa.

Esta nova abordagem visa permitir maior cobertura temática, aprofundamento, redução do tempo e assistência aos painéis que mais interessam a cada um dos participantes.

À entrada estão expostos livros, com temáticas associadas ao lema do Congresso, que poderão ser apreciados e adquiridos.

De entre os livros a serem apreciados, lá fora, quero mencionar o mais recente, escrito por 17 autores, com o título “*Desafios da Educação. Leituras actuais*” (2017). O livro, que acaba de chegar da Editora “Década das Palavras”, Porto, será lançado a 9 de Fevereiro de 2018, em Nampula, na FEC da UCM.

Quero, agora, agradecer a todas as autoridades civis e religiosas, aos Partidos políticos e líderes comunitários, aos Magníficos Reitores e Representantes de Instituições Académicas sedeadas na Beira, aos Directores das Unidades Básicas, ao Corpo Técnico-Administrativo e aos Docentes e Discentes da UCM, pela sua presença neste Congresso.

Agradeço, de modo particular, a presença do Professor Doutor Eduardo Siteo, Director Executivo do CEDE, por ter aceitado constituir parceria com a UCM para a organização e realização deste Congresso.

Agradeço a todos os que contribuíram para a concretização deste evento científico, particularmente, os Membros da Comissão organizadora (da UCM e do CEDE), os **Conferencistas**, os **Moderadores** e os que **irão apresentar Comunicações** em torno de temas complexos, sensíveis e relevantes.

Que o Padroeiro da UCM, Santo Agostinho, Bispo e Doutor da Igreja, nos ilumine com a sua inspiração e sabedoria.

Obrigado!

Beira, 21 de Novembro de 2017

O Reitor da Universidade Católica de Moçambique

Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira

## CONFERÊNCIA PLENÁRIA

### Transições entre o ensino secundário e o ensino superior no contexto das necessidades educativas especiais

*Evelyn Santos*

Bolseira de doutoramento com financiamento da FCT e investigadora do CIDTFF,  
Universidade de Aveiro)

**Resumo:** A Educação Inclusiva no Ensino Superior representa um desafio de âmbito psicológico, social e educativo. Nos últimos anos a investigação nessa vertente da educação e neste nível de ensino emergiu, mas ainda de forma redutora e carente de estudos sistematizados e consolidados. A presente comunicação visa abordar, reflexões acerca do percurso de Estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) para a transição, o ingresso e a permanência no Ensino Superior, a fim de compreender os principais factores, quer sejam, educativos, socioculturais, organizacionais ou políticos, que se apresentam como fundamentais no processo de Inclusão no Ensino Superior. Verificou-se, através da interpretação à luz de pressupostos teóricos, que as principais dimensões associadas são descritas como: i) Políticas Educacionais: a necessidade do suporte e do resguardo; ii) Informação Prévia; iii) Acesso ao Ensino Superior; iv) Órgão de apoio na Universidade; v) Acessibilidade: barreiras estruturais e culturais/atitudinais, vi) Capacitação de docentes e funcionários e o vii) Suporte familiar. Apesar da diversidade de dimensões analisadas, e sem ordem de maior importância, todos esses aspectos unem-se nessa trajetória inclusiva, sendo perceptível a necessidade de um trabalho de coesão entre todos os suportes elencados. Importa, portanto, reflectir e promover estas dimensões de apoio à transição e inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior.

**Palavras-chave:** inclusão; necessidades educativas especiais; Ensino Superior; ingresso e permanência

## Inclusão no Ensino Superior

A Educação Superior possui importante papel no desenvolvimento das sociedades, bem como na liderança e nos processos de transformações desta. Entretanto, talvez esse papel nunca tenha sido tão reconhecido como atualmente (Llorent & Santos, 2012). Segundo Myriam Van (s/d, referida por Santos, 2014),

*“Ninguém que aposte seriamente na integração das pessoas com deficiência porá em causa a importância das possibilidades de acesso destas ao Ensino Superior. Por conseguinte, a acessibilidade das pessoas com deficiência ao Ensino Superior não é um “luxo” mas um dever da sociedade respeitando a igualdade de direitos para todos os cidadãos”.*

Uma universidade revela-se nos alunos que a procuram e a integram, nos professores e trabalhadores não docentes que a servem, nas relações com as comunidades interessadas e no seu universo académico. Espera-se que uma instituição universitária seja uma comunidade empenhada na criação de saberes, nos seu ensino e difusão, que a educação e formação dos jovens sejam sempre das suas funções mais nobres (Arroteia, 2013).

E é acerca dessas funções mais nobres que a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998), nos afirma que a Educação Superior é um dos pilares fundamentais dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e da paz, e que, portanto, deve ser acessível a todos no decorrer da vida, tendo em conta que ser acessível, é verificar que a *“universidade é locus do conhecimento, sendo de sua competência a produção científica e a articulação com as distintas áreas do saber, mas, de outro, deve ser também o locus da pluralidade, da diversidade e do respeito às diferenças”* (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011, p. 140).

Todos os Homens carregam características comuns e ao mesmo tempo possuem as próprias singularidades de desenvolvimento, revelando a sua condição humana. Cada pessoa é diferente pela Interação entre o que é, de onde vem e onde está, sua situação social, ambiente e sua história (França, 2010). Contrária a essa afirmação, percebe-se cada vez mais uma busca pela homogeneização educacional onde regras, práticas e manuais tem a finalidade de abranger a totalidade, padronizando-a, enquadrando tantas diferenças num termo e prática igual, ensinando a muitos como se fossem um só.

A homogeneização principalmente voltada à educação, tem amparado a exclusão social e educacional, pois, a ilusão dos iguais repercute directamente, Distanciando as propostas que

possam superar o ideário da uniformidade que tanto reprova, distingue, expulsa e exclui os alunos.

A universalização do ensino e o direito à educação para todos são avanços significativos. Apesar dessa profunda mudança, a qualificação e a atenção às diferenças no ensino tem sido colocada em risco. Ao reflectir mos sobre a problemática da homogeneização nos contextos educativos e na sociedade, cresce de maior forma o desejo pela abordagem da diversidade e do respeito pelas NEE, o que nos motiva a mais uma vez enfatizarmos a importância da inclusão e, neste âmbito da educação inclusiva no Ensino Superior.

O número de estudantes com necessidades educativas especiais no Ensino Superior tem aumentado gradualmente nas últimas duas décadas devido à implementação de medidas políticas e sociais de acesso e democratização que promovem a inclusão educativa nesse nível de ensino (Faria, 2012), além de suportes e políticas internas de diversas Instituições de Ensino Superior.

A universidade tem se entrelaçado com a inclusão, pois ela nos convida a pensar na e para a inclusão, pois acredita-se que “os sistemas educativos que apresentam níveis de excelência são os que mais vivenciam e investem na inclusão, pois esta desassossega a universidade” (Fernandes & Rodrigues<sup>3</sup>, 2014).

Confrontamo-nos com uma temática emergente que necessita ser discutida adiante da educação básica e secundária, para que assim, estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ingressem ao Ensino Superior, tendo a oportunidade de vivenciar e concluir mais um percurso na trajetória estudantil. Os autores Castanho e Freitas (2005) ressaltam que os contextos educacionais onde os alunos com NEE são incluídos, são responsáveis pela promoção de cidadania e para tanto propiciar e incentivar a educação para todos, pois as universidades configuram-se como um espaço de construção e trocas de conhecimento, além do convívio social.

A universidade pode considerar o significado da sua função social a fim de que as pessoas com NEE deixem de ser representadas pelas categorias de ineficiência, do desvio, do atípico e do

---

<sup>3</sup> Citações enxertadas de seus discursos na Universidade de Lisboa em comemoração aos 10 anos do GTAEDES (Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior) no dia 19/06/2014.

improdutivo e a elas sejam assegurados o direito à igualdade de oportunidade e à educação (Moreira, 2005). Afinal, o princípio da Educação Inclusiva requer das instituições escolares o reconhecimento e o encaminhamento de práticas que respondam às necessidades educacionais, por meio de uma educação que garanta às pessoas com Necessidades Educativas Especiais o suporte de acordo com as suas especificidades (Garcia, Rodriguero & Mori, 2011).

Ao referirem-se a efetiva inclusão de estudantes com NEE no Ensino Superior, Ferreira, (2007) salienta que a atenção à trajetória escolar dos estudantes é parte fundamental no processo e essa se compõe do acesso, ingresso, permanência e saída. Tendo em conta o caminho percorrido por cada um desses alunos e o significado que esses atribuem ao longo do percurso acadêmico, entende-se que a permanência na universidade implica um trabalho constante, da qual acredita-se que:

*“O processo de inclusão é determinado pela Interação entre as variáveis individuais e as do envolvimento, ninguém é aceite só pelas suas capacidades individuais nem contra elas, só pelas características do meio, nem contra as características do meio. É, pois, um processo interativo e dinâmico, resultante da influência de múltiplos factores (Rodrigues, 1986, referido por Rodrigues, 2004, p. 1).*

O conceito de escola inclusiva segundo Guijarro (1998) é relacionado à modificação da estrutura, do funcionamento e da resposta educativa, de modo que se tenha lugar para todas as diferenças, quer sejam individuais, sociais e culturais, inclusive aquelas associadas a alguma deficiência. E é pensando nessas características que se percebe a necessidade de atender a inclusão como uma totalidade na diversidade, para que os quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) para a educação, o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, possam constituir realidade e prática pedagógica.

É sabido que as últimas décadas foram marcadas por movimentos importantes para a Educação Especial e Inclusiva. Estas têm vindo a ser pauta de debates, reflexões e investigação no âmbito da educação básica e tem evocado a uma nova atenção ao Ensino Superior. Segundo Rodrigues (2004, p. 1), atualmente estamos reflectindo sobre a Integração e Inclusão no Ensino Superior, como reflexo dos avanços na escolarização que se foram verificando nos diferentes graus de ensino.

Um dos factores de maior preocupação referente a temática da inclusão no Ensino Superior, é a realidade de uma elevada parte de jovens com Necessidades Educativas Especiais que acabam



por desistir quando atingem este nível de escolarização. Esse facto deve-se muitas vezes aos ambientes académicos pouco estimuladores ou excessivamente exigentes, no que respeita aos requisitos envolvidos, entre outros factores (Fernandes & Almeida, 2007, referidos por Abreu & Antunes, 2011). Algumas iniciativas são percebidas, mas são isoladas e insuficientes no sentido de proporcionar apoio (Pacheco & Costas, 2005).

Castanho e Freitas, (2005) referem que outro grande desafio na educação superior tem sido o movimento da educação inclusiva, evidenciando a ausência, mas necessidade de políticas públicas que a promovam e efetivem, pois como ressalva Moreira (2005), esses aparatos legais são importantes e necessários, mas não garantem a efetivação de programas inclusivos.

A temática da Inclusão no Ensino Superior representa atualmente um desafio, quer seja social, educacional ou político. Nos últimos anos a investigação nesse campo emergiu, mas percebe-se ainda uma carência de estudos e atenção nessa vertente. Um exemplo disso é percebido pelo número pouco substancial de pesquisas, escassa experiência documentada e pouca divulgação do tema. Encontramos ainda mais 'achismos' do que políticas, práticas e investigações científicas.

Contudo, pelo que foi verificado a partir da análise bibliográfica, as principais práticas voltadas ao Ensino Superior apontam para estratégias multifacetadas e globais, envolvendo todos os atores deste processo: docentes, estudantes, currículos, instituições e contextos de aprendizagem (Tavares, 2008). Esses factores e/ou dimensões potenciadoras, como foram por nós descritas, são: i) Políticas Educacionais: a necessidade do suporte e do resguarde; ii) Informação Prévia; iii) Acesso ao Ensino Superior; iv) Órgão de apoio na Universidade; v) Acessibilidade: barreiras estruturais e culturais/atitudeis, vi) Capacitação de docentes e funcionários e o vii) Suporte familiar.

#### *i) Políticas Educacionais: a necessidade do suporte e do resguarde*

A inclusão de estudantes com NEE tem representado um desafio desde as séries iniciais até ao Ensino Superior. As universidades têm dedicado sua atenção cada vez mais a essa problemática e tem criado individualmente as suas próprias 'estratégias' para a inclusão. Porém a carência de resguarde político nacional gera preocupação e infelizmente reflecte-se na prática (Santos, 2014).

A ausência de políticas educacionais voltadas à inclusão no Ensino Superior tem sido uma das muitas fragilidades na luta pela inclusão. Sem amparo legal, as decisões ficam a cargo dos regimentos de cada instituição, o que por um lado dá autonomia a estas, mas por outro, não resguarda os direitos dos universitários com Necessidades Educativas Especiais como um todo. Estes alunos ficam à mercê da “boa vontade” e da disponibilidade das Instituições de Ensino Superior.

As políticas educacionais possuem o ‘poder’ de apoiar legalmente os estudantes, determinando que as barreiras arquitetônicas e culturais não sejam realidade, que qualquer aluno tenha à sua disposição suportes, quer sejam físicos, materiais ou pessoais e que haja incentivo à capacitação dos docentes.

As políticas voltadas à educação inclusiva ainda são pouco percebidas. Constatamos essa realidade quando somos deparados com as grandes propostas políticas nacionais e internacionais, no discurso das políticas de todas as matrizes ideológicas, nas ações concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), nas produções científicas, acadêmicas e de cunho técnico-profissional (Silva, Cymrot & D’Antino, 2012).

Na realidade portuguesa, no ano 1985, foi criado um *numerus clausus* de acesso ao Ensino Superior para candidatos com deficiência. No que se refere às leis em Portugal, o ano seguinte, iniciou com uma reforma no Sistema Educativo (Abreu, 2013). A Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, foi publicada em Portugal e reconhecia a Educação Especial, referindo que é da responsabilidade do estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A mesma lei implicou a alteração da terminologia, passando a utilizar-se o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) também em Portugal.

No âmbito das políticas específicas para o Ensino Superior, atualmente é observada uma iniciativa em vigor, chamada de Contingente Especial que está estritamente vinculado ao processo de acesso às Instituições de Ensino Superior (IES). Segundo Santos (2014), o contingente Especial para candidatos portadores de deficiência, é um contingente que fixa um número de vagas (em geral 2% delas) para estudantes portadores de deficiência física ou sensorial. Para concorrer com esse contingente, os estudantes precisam utilizá-lo na primeira fase de entrada, pois não é válido para a 2ª ou 3ª.

De acordo com o Decreto-Lei n.º 3/2008, no âmbito da educação especial os estudantes que tem direito ao Contingente Especial para o acesso ao Ensino Superior são aqueles:

*“que apresentam necessidades educativas especiais resultantes de limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social, que implicam a mobilização de serviços especializados para promover o seu potencial de funcionamento biopsicossocial, exigindo a adaptação de tecnologias de apoio”.*

Este contingente também garante apoio especializado que visa responder a necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas (Santos, 2014).

As práticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior tornam-se política de inclusão se houver preocupação e acções favoráveis que possibilitem a superação de barreiras à permanência e à participação nas decisões educacionais e políticas das universidades (Llorente & Santos, 2012). Por outro lado, a presença do estudante com deficiência representa um avanço no que se refere à democratização do ensino, mas não garante a efetivação de uma política de inclusão (Moreira, Michels & Colossi, 2006), nem de permanência.

Acreditamos que universidade não é a única responsável pelo ingresso e permanência de estudantes com NEE no Ensino Superior. Com efeito, temos a necessidade de políticas públicas que possam dar suporte e resguardar essa realidade e urgência por discussões e reflexões sobre inclusão no Ensino Superior, para que essa realidade não tenha seguimento somente de carácter educacional, mas sim legal.

Portanto, entendemos que uma universidade inclusiva só é possível no caminhar em busca da mudança que vai eliminando barreiras de toda ordem, desconstruindo conceitos, preconceitos e concepções segregadoras e excludentes. É um processo que nunca está finalizado, mas que, coletivamente, deve ser constantemente enfrentado (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011).

Ao perceber os aspectos fundamentais para o percurso de estudantes com NEE na universidade é importante rememorar que *“a universidade não é uma instituição com fim terapêutico, mas que, no entanto, deve velar pela qualidade de vida e formação profissional de seus estudantes no ingresso, permanência e finalização do curso* (Ferreira, 2007, p. 48). É imprescindível dar visão às condições de acesso e permanência, bem como incentivar e garantir a participação dos estudantes nas decisões da universidade, buscando assim atender as necessidades daqueles que

ingressam, pois o Ensino Superior é, de certa forma, feito para os estudantes e portanto, também por eles.

## *ii) Informação Prévia*

A informação é o caminho para romper com mitos que povoam o imaginário popular e que adentraram a universidade (Silva, Cymrot & D'Antino, 2012), pois é facto que as dificuldades relacionadas ao desconhecimento da temática não se restringem à comunidade, mas aos docentes e discentes a que dela pertencem.

Aos olhos dos estudantes, a falta de conhecimento e de conscientização da população acadêmica com relação as Necessidades Educativas Especiais tem sido um dos principais obstáculos enfrentados relativamente a inclusão no Ensino Superior. Neste sentido, é essencial que os sistemas de ensino busquem a demanda real de atendimento a estudantes com NEE, mediante a criação de sistemas de informação que, além do conhecimento, possibilitem a identificação, análise, divulgação e intercâmbio de experiências educacionais inclusivas (Pacheco & Costas, 2005).

Quando nos deparamos com a dimensão da informação prévia, podemos esmiuçar esse conceito e colocá-lo em prática de diversas formas, tais como a informação prévia sobre as NEE, a partir de ações de formação sobre essa temática, não só para professores, mas para a comunidade em geral. A informação também envolve o conhecimento prévio dos professores sobre as NEE de seus alunos logo no princípio do semestre, para que esses possam preparar-se e adequar as suas estratégias de ensino às necessidades dos alunos, bem como que os colegas possam ter conhecimento, caso haja necessidade de algum suporte diferenciado, como o material didático, empréstimo do caderno para retirada de informação e até mesmo mobilidade de um estabelecimento a outro.

No caso concreto de Portugal, por não haver uma política específica de informação, como já referido, as universidades se adaptam e propõe de forma individual as suas próprias estratégias e constroem seus estatutos. Contudo, atualmente há uma ferramenta de acesso a informação global relativa aos IES registada no site do GTAEDS, o Grupo de Trabalho para o Apoio aos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior. Neste site os estudantes podem ter acesso a todas as informações sobre a IES escolhida, se essa fizer parte deste grupo de instituições

inclusivas e poderá verificar muitas informações, por exemplo, sobre as acessibilidades destas IES.

É de suma importância o uso de todos os recursos disponíveis para tornar o acesso à informação possível, inclusive os profissionais que trabalham em bibliotecas universitárias precisam ser formados para participar no processo de inclusão de estudantes com deficiência. É dever da universidade ampliar sua produção e difusão de conhecimentos, informando à comunidade suas práticas (Silva, Cymrot & D'Antino, 2012).

As práticas inclusivas constituem contributos para que haja esclarecimento sobre as reais necessidades, principalmente aos docentes que estão em maior contato com os estudantes com Necessidades Educativas Especiais, inclusive em sala de aula, visando que, além da identificação, haja a compreensão e possam, conforme o autor acima refere, buscar prévia organização, informação e acima de tudo, condições para que esses estudantes sejam incluídos dentro do espaço de ensino.

Os estudantes, professores, funcionários e comunidade em geral podem participar dessa troca de informações e capacitação a fim de contribuir nesse processo. “Todos os participantes, ou seja, comunidade acadêmica pode envolver-se. Mas se a universidade pede aos seus participantes que cale, ela está se condenando ao silêncio, isto é, à morte, pois seu destino é falar” (Trindade, 1999, p. 150).

A universidade, aliás, é talvez, a única instituição que apenas pode sobreviver se aceitar críticas, de dentro dela própria, de uma ou outra forma e os estudantes com Necessidades Educativas Especiais fazem parte dessa totalidade e uma das contribuições que podem dar à universidade, é convidá-la a reflectir sobre as diferenças dentro desse espaço de ensino, um convite à informação e quebra de tabus que muitas vezes ainda é presenciado e precisa ser sanado.

É importante pensar na Universidade atual como um local de formação intelectual, política, cultural e também social, um contraponto com a universidade tradicional sempre vista como elitista, distante da sociedade e da comunidade. A universidade é um local que pode assegurar a todos oportunidades de igualdade, se assim o desejar.

*iii) Acesso ao Ensino Superior*

Cada vez mais instituições de Ensino Superior tem tomado medidas para a inclusão de estudantes com NEE, a começar pelo ingresso dessas à universidade. Segundo Rodrigues (2004) o ingresso é um dos campos em que tem se verificado maior evolução atualmente.

Esta afirmação é percebida pelo número de estudantes com NEE que ingressam anualmente nas universidades portuguesas. Segundo os dados do Direcção Geral do Ensino Superior- DGES, no ano lectivo de 2017, foram disponibilizadas 51461 vagas nas Universidade Portuguesas, desse número, 50.949 foram utilizadas (um percentil histórico para o país) sendo 150 o número de estudantes que optaram pelo contingente especial, totalizando somente 14% das vagas no superior para alunos com deficiência, já que haviam 1000 vagas disponíveis.

O contingente especial é a única política específica de inclusão no Ensino Superior e está directamente relacionada com o ingresso dos estudantes com NEE. Segundo a Direcção Geral do Ensino Superior, os critérios para concorrer são:

- Ser titular de um curso de ensino secundário, ou de habilitação legalmente equivalente;
- Realizar ou ter realizado nos últimos dois anos, os exames nacionais correspondentes às provas de ingresso exigidas para os diferentes cursos e instituições a que vai concorrer;
- Realizar os pré-requisitos se forem exigidos pela instituição para o curso a que vai concorrer.

Em Portugal, existem 3 fases para concorrer às vagas do Ensino Superior, contudo, aos estudantes colocados na 1.ª fase que concorram à 2.ª fase e nela sejam colocados é automaticamente anulada a colocação na 1.ª fase e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas. De igual modo, aos estudantes colocados nas 1.ª ou 2.ª fases que concorram à 3.ª fase e nela sejam colocados é automaticamente anulada aquela colocação e, consequentemente, a matrícula e inscrição realizadas.

Relativamente às vagas na 1ª fase, essas são atribuídas anualmente a cada curso e cada instituição sendo essa informação divulgada no guia de candidatura. As seguintes fases contemplam o número de vagas disponíveis, que não foram utilizadas na primeira fase. Portanto, as universidades portuguesas de forma geral, não efectuem a selecção dos estudantes. Todos os estudantes que pretendem candidatar-se concorrem por meio desse concurso nacional e se acharem que necessitam de um apoio, candidatam-se com o contingente especial.

Segundo as directrizes da UNESCO (1998),

*“É necessário desenvolver uma política activa de facilitação do acesso ao Ensino Superior para os membros de certos grupos especiais, tais como os povos indígenas, as minorias culturais ou linguísticas, os grupos sociais desfavorecidos, os povos sob ocupação e as pessoas com deficiência, dado que esses grupos, tanto como pessoas colectivas como em termos individuais, podem ser detentores de experiências e talentos de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. A elaboração de materiais especiais de apoio e de soluções educativas específicas pode ajudar a ultrapassar os obstáculos que tais grupos enfrentam, tanto no que respeita o acesso como a continuação de estudos de nível superior”.*

A palavra acesso pode trazer embutida a ideia de sair de um determinado lugar ou situação e ir para lugar ou situação diferente da anterior. Esse lugar ou situação pode referir-se a um espaço físico ou uma situação que reflecte status social, por exemplo, ter acesso ao Ensino Superior (Manzini, 2008, referido por Watzlawick, 2011). Em outra perspectiva mais lata e abrangente, entendemos por acesso, *“o conjunto de possibilidades específicas que permitem ao estudante com Necessidades Educativas frequentar e relacionar-se com a comunidade académica”* (Rodrigues, 2004, p. 2).

Percebe-se que a barreira do acesso ao Ensino Superior, tem vindo a ser ultrapassada aos poucos, apesar da necessidade de muitos avanços, principalmente no que diz respeito à informação sobre as diferentes formas de candidatura às universidades e as condições especiais para as provas de acesso, medidas como ampliação do tempo para eventuais provas de ingresso, intérpretes de língua de sinais, salas adaptadas, vagas de estacionamento nas proximidades, equipamentos adequados para os universitários quer sejam eles portadores de deficiência física, visual, auditiva ou deficiências múltiplas, entre outras medidas (Ministério da Educação e Ciência, 2013).

É notório o número de estudantes com NEE que ingressaram no Ensino Superior nos últimos anos, mas ainda é um número muito reduzido se compararmos com os números gerais dos estudantes que entram na universidade, o que, para Ribeiro e Felizardo (2013) são resquícios da segregação, da extinção e da discriminação sofridas pelas pessoas com NEE ao longo da história.

Inclusão não significa somente inserir a pessoa com limitações ou dificuldades e necessidades especiais como mais uma na instituição educacional (Ferreira, 2007), mas sim, como afirmam Pacheco e Costas (2005), garantir as condições de acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, de acolhimento, aceitação às diferenças individuais, de esforço colectivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida.

Percebe-se que o paradoxo da inclusão e da exclusão dos sistemas educacionais universalizaram o acesso, mas a exclusão sucede-se para pessoas e grupos que não se enquadram nos ‘padrões de homogeneização’ estabelecidos por esse sistema educacional (Garcia, Rodriguez & Mori, 2011).

#### *iv) Órgão de apoio na Universidade*

Independente da nomenclatura a que sejam conhecidos, núcleos, estruturas, gabinetes, grupos de apoio, gabinete pedagógico, gabinete psicopedagógico, departamento ou secções, estes são importantes órgãos que as IES devem disponibilizar. São eles que direccionam os suportes e são responsáveis pela organização em prol da recepção e apoio tanto aos estudantes, quanto aos professores que recebem estes estudantes. Um dos principais objectivos deste órgão é o conhecimento prévio das potencialidades e necessidades dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais.

A partir um estudo realizado em 2016 pelo Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiências no Ensino Superior (GTAEDDES) e da Direcção-Geral do Ensino Superior, com base no contacto estabelecido com os 291 estabelecimentos de Ensino Superior, os que registraram respostas foram 238 e destes, apenas 94 instituições referiram ter uma pessoa de contacto ou um serviço para acolher os estudantes com NEE.

Contudo, outras universidades, inclusive pertencentes ao GTAEDDES, como a Universidade de Lisboa, Universidade de Aveiro, Universidade de Coimbra, Politécnico de Leiria, Universidade do Algarve, de entre outras, tem vindo a realizar um trabalho marcante neste âmbito e são exemplos ao nível nacional.

Estas IES têm se organizado para apoiar os estudantes com NEE tanto no acesso, como na permanência através dos seus órgãos de apoio, apresentando medidas que asseguram um conjunto de direitos inerentes à educação inclusiva, bem como a elaboração de políticas internas de apoio à inclusão e reestruturações de barreiras.

Através de diferentes acções, quer sejam académicas ou sociais, os órgãos de apoio visam auxiliar os professores, funcionários, estudantes e familiares bem como promover parcerias com a comunidade académica a fim de aprimorar as condições de permanência na universidade. Constata-se, portanto a necessidade de órgãos que potencializem esse suporte, que façam interlocuções com o Ensino Secundário, que possam interligar-se com a associação académica e



da praxe, que insiram Projectos de apoio nas IES, tais como o dos voluntários, que possam garantir o acolhimento e a informação necessária no ingresso e acesso dos estudantes, bem como garantir as condições de permanência durante o percurso estudantil no Ensino Superior.

*v) Acessibilidade: barreiras estruturais e culturais/atitudinais*

A acessibilidade consiste na eliminação de barreiras tanto no espaço físico como no espaço digital e no campo da equiparação de oportunidades (Mazzoni, Torres & Andrade, 2011). Afinal, mais do que os obstáculos físicos, a discriminação da qual estes jovens são alvo, é factor extremamente relevante, e que resulta na falta de aceitação e preconceito por parte da comunidade académica (Abreu, 2013).

É notório que as barreiras arquitetónicas precisam ser visualizadas não apenas como um conjunto de rampas e medidas a serem respeitadas, mas como uma filosofia geral de acolhimento, conforto e autonomia em todas as dependências dos edifícios (Moreira, Bolsanello & Seger, 2011).

Contudo, a realidade ainda é presenciada contrária a essa afirmação. As barreiras arquitetónicas em nossas cidades e povoações, continuam e continuarão a ser verdadeiros quebra-cabeças, o que são, como se sabe, uma expressão física das barreiras sociais, culturais e de discriminação económica (Rodrigues, 2004).

Os preconceitos e significações a respeito do diferente e do deficiente precisam ser repensados e trabalhados. Projectar uma universidade inclusiva envolve, além de mudanças físicas e por vezes administrativas, o enfrentamento, por todos, de barreiras culturais reconhecendo a existência das diferenças e, principalmente, valorizando-as. (Silva, Cymrot & D'Antino, 2012).

Dentre as barreiras, as culturais/atitudinais são percebidas com uma maior dificuldade de enfrentamento, pois demandam mudanças no âmbito dos valores individuais e colectivos no que se refere à superação de preconceitos em relação às diferenças (Silva, Cymrot & D'Antino, 2012). Consequentemente as relações humanas podem contrariar qualquer princípio de igualdade e desmontar as convenções de direitos humanos com um simples gesto de não aceitação, de murmúrio, de olhar ou expressão facial (Watzlavick, 2011).

Existem diversos exemplos de política internas voltadas à acessibilidade no Ensino Superior. Estes programas, como o da Universidade de Aveiro, têm o intuito de conscientizar e sensibilizar

a comunidade acadêmica, garantindo aos funcionários, estudantes e docentes com deficiência a acessibilidade física e pedagógica com o tema da deficiência nos espaços regulares de ensino, pesquisa e extensão. Esta universidade, através da iniciativa do gabinete pedagógico, tem elaborado diversas estratégias, dentre elas o percurso adaptado para estudantes cegos, na qual distingue a IES, ao nível nacional, como uma universidade acessível e inclusiva.

Ressaltamos, portanto, que organizar-se estruturalmente visando a acessibilidade de todos é um modo de incluir, mas esse acesso não se resume a acessibilidade arquitetônica, importante. É sobretudo, remover barreiras atitudinais e mais, como ressalva Sassaki (1997), é também comunicacional, metodológica, instrumental e programática.

Acreditamos que as universidades, enquanto um todo, necessitam aceitar o desafio, que não somente se baseará em boas ideias e intenções, mas em políticas e práticas pedagógicas que de forma organizada e orientada arquem com as necessidades encontradas, respeitando a diversidade e a acessibilidade.

#### *vi) Capacitação de docentes e funcionários*

A atitude do professor é de suma importância para a permanência e a inclusão do estudante com NEE (Santos & Frederico, 2009). O professor que acredita nas potencialidades dos estudantes, preocupa-se também com sua aprendizagem, seu grau de satisfação e suas práticas (Moreira, 2004). Por outro lado, o professor que se sente pouco competente para garantir a aprendizagem dos estudantes com NEE, terá tendência a desenvolver atitudes negativas, que traduzem-se numa menor interação e menor atenção a estes estudantes.

A forma mais segura de melhorar as atitudes e as expectativas dos professores é desenvolver seu conhecimento sobre a diversidade dos estudantes (Santos & Frederico, 2009). Tal iniciativa poderá contribuir para a conscientização do seu papel no processo inclusivo, pois são eles que fazem a mediação das relações do processo de ensino e de aprendizagem, afinal *“combater exclusões é promover a inclusão e promover a inclusão significa ampliar todas as formas de participação de cidadãos nas diferentes arenas sociais, inclusive a universitária”* (Llorent & Santos, 2012, p. 9).

Informar e apoiar os professores em suas demandas é responsabilidade de todos, em especial da universidade, pois o medo e a insegurança são sentimentos experienciados por esta classe

de profissionais, associados às grandes apreensões que anunciam perante a educação inclusiva (Monteiro & Manzini, 2008, referido por Abreu, 2013). Segundo Pacheco e Costas (2005, p. 23):

*“Sabe-se que muitos só adquirem informação e formação sobre alunos com necessidades educacionais especiais quando se encontram com eles na sala de aula. Na verdade, não tiveram em sua formação inicial nenhum ou pouco conhecimento sobre esses alunos, daí surgem sentimentos de ansiedade e rejeição”.*

Por outro lado, entende-se que a formação dos professores, além de torná-los mais confiantes e preparados, tem um papel importante na inclusão dos estudantes com deficiência. Para Pereira (2006), a preocupação do professor por muito tempo esteve centrada no conteúdo e não nas formas de como esse estudante pode aprender, mas essa realidade não é a única presente na atualidade, realidade essa que contribui para que esses estudantes com menos frequência abandonem o Ensino Superior.

Assim, as IES necessitam investir na formação, informação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, bem como na produção de conhecimento por meio de pesquisas e Projectos que validem e disseminem acções educativas bem sucedidas que atendam a esta nova proposta (Glat & Pletsch, 2004), dessa forma, caminhar-se-á em direção à construção de práticas educacionais e pedagógicas mais inclusivas, reveladoras do potencial acadêmico de todos os estudantes, tendo ou não deficiência (Silva, Cymrot & D’Antino, 2012).

#### *vii) Suporte familiar*

A relação entre a escola e as famílias de estudantes com NEE e a notória importância que esta tem para o sucesso escolar tem sido cada vez mais estudada, apesar de pouco se verificar sobre este importante suporte no âmbito do Ensino Superior. Toledo e Gonzáles (2007) explicitam que a família é o âmbito mais importante da educação, porém, o mais descuidado. Para Gonçalves (2007), a família é um espaço físico, relacional e simbólico socialmente construído, um dos lugares privilegiados da construção social da realidade, a partir da construção social de acontecimentos e de relações que aparentemente são naturais.

Apesar de frequentes referências sobre essa problemática, Magalhães, Santos e Silveira (2013) referem que essa preocupação não representa um contínuum na investigação e nas práticas voltadas ao Ensino Superior. O envolvimento familiar é, actualmente, um factor de pouco ou nenhum investimento nas universidades, reflectido nas escassas referências sobre este assunto encontradas na literatura.

Por outro lado, Dempsey e Keen (2008), num estudo realizado com crianças em idade escolar, descrevem que a relação entre a prestação de serviços centrados na família e a realização de resultados positivos para as crianças e seus pais é complexo e ainda está para ser totalmente compreendido. Actualmente vê-se através dos movimentos nacionais de associações de pais que a importância da família tem sido reconhecida educacional, social e politicamente.

Ribeiro e Felizardo (2013) afirmam que a participação dos pais em acções relacionadas com o meio escolar apresenta resultados positivos, quer académicos ou sociais, inclusive na melhoria das competências parentais. Este resultado nos leva a crer que na educação inclusiva, esta participação pode ser de igual modo fundamental. Contudo, com pouco ou nenhum suporte aos familiares, estes muitas vezes sentem-se inseguros e acabam apresentando dificuldades em incentivar e apoiar os estudantes nessa importante fase de transição.

Santos (2014, p. 74) em sua investigação sobre os principais suportes para a inclusão no Ensino Superior na perspectiva dos estudantes, afirma que o apoio familiar é essencial para o ingresso e a permanência, conforme retrata um dos entrevistados, *“sempre tive a família que me apoiou, isso também é muito importante, que por vezes há famílias com crianças com NEE, que não valorizam as competências que aquela criança obteve. E por vezes até olham só para as incapacidades e não para as competências...”*.

A transição para o Ensino Superior, segundo Grácio e Chaleta (2011) abarca inúmeras mudanças e desafios cognitivos, socioemocionais, adaptativos e de aprendizagem, que podem ser superados através dos suportes necessários. A família é um desses suportes, pois, conforme Pereira (1996) o afecto da família promove a resolução de necessidades, de equilíbrio físico e emocional.

Buscar o suporte familiar no contexto universitário deve ser uma prioridade, seja pelas questões cognitivas, emocionais, de autonomia ou de mobilidade social (Magalhães, Santos & Silveira, 2013). Contudo, muitas vezes as mudanças dos estudantes dependem antes da mudança de conduta dos pais (González & Toledo, 2004), havendo a necessidade de um envolvimento parental num modelo colaborativo (Ribeiro & Felizardo), uma vez que a transição bem-sucedida de estudantes com NEE é relacionada a uma rede de suportes.

Neste sentido, acreditamos ser indispensável dar voz aos familiares e aos estudantes com NEE para identificarmos as suas necessidades, oportunizando novos meios de comunicação e

desenvolvendo estratégias por intermédio de seus pontos fortes, a fim de obter o suporte que necessitam, pois é perceptível a importância e a necessidade de se estabelecer pontes entre esses sistemas, visando a real inclusão social e acadêmica de estudantes com NEE e o apoio psico-socio-educativo aos seus familiares.

### **Considerações Finais**

Ao reconhecermos a inclusão como um processo global, entendemos que potencializar o investimento em políticas educacionais a fim de que estas invistam em espaços inclusivos, no esporte, lazer, inclusão no mercado de trabalho, nas escolas, universidades, dentre outras mudanças que os sectores sociais têm vindo a promover, são essenciais e urgentes, a fim de desenvolver o potencial, bem como respeitar as necessidades e diferenças de cada indivíduo.

Apesar do ingresso/acesso ao Ensino Superior ser um dos aspectos mais referenciados na literatura científica, ainda há muito a ser feito e considerado de forma a dar conhecimento sobre os suportes que os estudantes com NEE possuem, seus direitos, os apoios oferecidos pelas instituições, entre outros.

Os estudantes com NEE tem a necessidade de alguns recursos diferenciados mediante as suas necessidades e as especificidades que estas implicam. Por isso, a possibilidade de satisfazer as necessidades dos estudantes com NEE de forma a potenciar as suas vivências de aprendizagem é imprescindível.

Reconhece-se ao longo destas reflexões, a importância da compreensão das necessidades educativas dos estudantes, numa junção de factores que possam favorecer a transição, inclusão e igualdade social nos estabelecimentos de Ensino Superior. Afirma-se que há necessidade de abordar cada vez mais essa temática para dar a conhecer o panorama nacional e também as estratégias potenciadoras da inclusão no Ensino Superior ao nível mundial.

O compromisso com a pesquisa, ensino e extensão, alicerces do Ensino Superior, são uma possibilidade de transformar as desigualdades existentes em nossa sociedade e também nas instituições educacionais (Llorente & Santos, 2012). Por mais semelhantes que possam parecer, cada situação requer avaliação e intervenção única, bem como cautela para que as acções delineadas, em hipótese alguma, constituam privilégios, e possam manter a compatibilidade entre o real aprendido do estudante e o diploma que a ele será concedido (Ferreira, 2007).

A aprendizagem influência e é influenciada diante do seu contexto, neste sentido, confirma-se a pertinência de estudos acerca da transição e inclusão dos alunos com NEE no Ensino Superior, buscando conhecer os factores inibidores e facilitadores neste percurso.

Conclui-se, portanto, que o intuito das reflexões apresentadas não é propriamente o de apontar o que está bem ou os aspectos que necessitam de mudanças, mas tão somente dar a conhecer as condições que as IES apresentam para que os estudantes possam apropriar-se do que lhes é oferecido.

### **Referências Bibliográficas**

Abreu, M. & Antunes, A. P. (2011). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso no Ensino Superior. Libro de Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Coruña: Universidade da Coruña.

Abreu, S. M. V. A. (2013). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo exploratório sobre a inclusão no ensino superior. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade da Madeira: Portugal.

Arroteia, J. C. (2013). A Universidade de Aveiro e os seus contextos (1973-2013). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Castanho, D. M. & Freitas, S. N. (2005). Inclusão e prática docente no Ensino Superior. Revista do Centro de educação, (27), p. 93-99.

Declaração dos Direitos da Criança Declaração Universal dos Direitos do Homem Declaração dos Direitos Gerais e Particulares dos Deficientes Mentais Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência Convenção sobre os Direitos da Criança Declaração de Salamanca, UNESCO Declaração Mundial sobre o Ensino Superior (1998).

Dempsey, I. & Keen, D. (2008). A Review of Processes and Outcomes in Family-Centered Services for Children With a Disability. Topics in Early Childhood Special Education, 28 (1).

Faria, C. P. (2012). Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino superior: estudo exploratório sobre a percepção dos docentes. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade da Madeira: Portugal.

Ferreira, S. L. (2007). Ingresso, Permanência e Competência: Uma realidade possível para universitários com Necessidades Educacionais Especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, 13 (1), p. 43-60.

França, R. M. (2010). A inclusão sob o olhar do professor: um estudo de representação social. Disponível em: [http://www.portalnepsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao\\_e\\_politicas\\_educacionais/Poster/01\\_11\\_10\\_p425.pdf](http://www.portalnepsul.com.br/admin/uploads/2002/Gestao_e_politicas_educacionais/Poster/01_11_10_p425.pdf)

Garcia, D. I. B., Rodriguero, C. R.B. & Mori, N. N. R. (2011) Inclusão no Ensino Superior: O olhar do aluno. VII Encontro da associação brasileira de pesquisadores em educação especial: Londrina.

Glat, R. & Pletsch, M. D. (2004). O papel da Universidade frente às políticas públicas para a educação Inclusiva. Revista Benjamim Constant, 10 (29).

Gonçalves, M. M. B. (2007). Educação, Trabalho e Família: trajetórias de diplomados universitários. Tese de Doutorado não publicada. Universidade de Aveiro: Aveiro, Portugal.

Grácio, L. & Chaleta, E. (2011). Facilitação da adaptação ao Ensino Superior: um programa de tutoria por pares. VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Universidad de Valladolid, 20, 30,31 de Março e 1 de Abril de 2011, p. 6741-6750

Guijarro, R. B. (1998). Aprendendo em la diversidad: implicaciones educativas. III Congresso Ibero-americano de Educação Especial. Foz do Iguaçu.

Llorent, V. J. & Santos, M. P. (2012). Legislação educacional e inclusão na Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil) e na Universidade de Córdoba (Espanha). Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 20 (1), p. 7-24.

Magalhães, C. R., Santos, A. C. F. & Silveira, L. M. O. B. (2013). Relações família-escola no contexto universitário: aproximações, indagações e construções. Atas do do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Mazzoni, A. A., Torres, E. F. & Andrade, J. M. B. (2001). Admissão e permanência de estudantes com necessidades educativas especiais no ensino superior. Acta Scientiarum, 23 (1), 121-126.

Ministério da Educação e Ciência (2013). Júri Nacional de Exames: Certificar com Equidade. Condições Especiais de realização de provas de exame aos alunos com Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: [http://www.cic.pt/informacoes/CNEE2013\\_BASICO.pdf](http://www.cic.pt/informacoes/CNEE2013_BASICO.pdf)

Moreira, H. F., Michels, L. R. & Colossi, N. (2006). Inclusão Educacional para pessoas portadoras de deficiência: Um compromisso com o ensino superior. Revista Escritos sobre educação, 5 (1), p. 19-25.

Moreira, L. C. (2004). Universidade e alunos com necessidades educativas especiais: das acções institucionais às práticas pedagógicas. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Estadual de São Paulo: São Paulo, Brasil.

Moreira, L. C. (2005). In (ex) clusão na Universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. Revista do Centro de Educação, 25.

Moreira, L. C., Bolsanello, M. A. & Seger, R. G. (2011). Ingresso e permanência na Universidade: alunos com deficiências em foco. Educar em revista, (41), p. 125-143.

Pacheco, R. V. & Costas, F. A. T. (2006). O processo de inclusão de académicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. Revista do Centro de Educação, (27).

Pereira, M. M. (2006). A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no Ensino Superior. *Unirevista*, 1 (2).

Ribeiro, E. J. & Felizardo, S. A. (2013). Contextos inclusivos e envolvimento parental. Atas do do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Rodrigues, D. (2004). A Inclusão na Universidade: limites e possibilidades da construção de uma universidade Inclusiva. *Revista do Centro de Educação*. (23).

Rodrigues, F. & Stoer, S. R. (2005). Perceptions of health and well-being in transition societies: Some results of a qualitative study carried out in the Ukraine. *European Journal of Social Work*, 8 (2), p. 181-200.

Santos, E. M. F. S. (2014). Ingresso e permanência de estudantes com NEE no ensino superior: um estudo qualitativo. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Aveiro: Aveiro, Portugal.

Santos, S. D. G. & Frederico, N. L. (2009). Reflexões de Universitários com deficiência sobre a prática e a formação docente no Ensino Superior em Maceió. V congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Londrina.

Sassaki, R. K. (1997). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, A. M., Cymrot, R. & D'Antino, M. E. F. (2012). Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (235), p. 667-697.

Silva, A. M., Cymrot, R. & D'Antino, M. E. F. (2012). Demandas de docentes do ensino superior para a formação de alunos com deficiência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93 (235), p. 667-697.

Tavares, J. et al. (2008). Docência e Aprendizagem no Ensino Superior. In: *Investigar em Educação*. Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. (3), p. 15-55.

Toledo, M. E. & Gonzáles, E. (2007). Intervenção no contexto familiar dos sujeitos que apresentam Necessidades Educacionais Especiais in *Necessidades Educacionais Específicas: intervenção psicoeducacional*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.

Trindade, A. L. (1999). *Multiculturalismo: mil e uma face da escola*. Rio de Janeiro: DP&A.

Watzlawick, J. A. A. (2011). As (im) possibilidades da inclusão na educação superior. Tese de Doutorado não publicada. Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, Brasil.



## COMUNICAÇÕES LIVRES EM SIMULTÂNEO (Local – CUCA)

### Crescer na diferença – tornar visível o invisível, Lichinga

Grow in difference – become visible the invisible

**Ivone Félix**

Directora Executiva CERCIOEIRAS

Email: [ivone.felix@cercioeiras.pt](mailto:ivone.felix@cercioeiras.pt)

**Felipe André Angst**

Universidade Católica de Moçambique - Extensão de Lichinga, Moçambique

Email: [fangst@ucm.ac.mz](mailto:fangst@ucm.ac.mz)

### Resumo

Crescer na Diferença é um Projecto da CERCIOEIRAS (Oeiras, Portugal) em parceria com a Universidade Católica de Moçambique – Extensão de Lichinga. Segundo dados da Saúde de Lichinga (2016), 13% da população de Lichinga tem deficiência. O reconhecimento da deficiência é um assunto delicado e mal visto no seio da sociedade moçambicana, com forte impacto na vida de pessoas com deficiência e das suas famílias. As famílias negligenciam as crianças<sup>4</sup> com deficiência, que na sua maioria vivem sem qualquer apoio e não frequentam qualquer estrutura educativa. A invisibilidade das crianças com deficiência “abandonados” nos “quintais das casas”, faz com que o conhecimento do seu número, das suas patologias e do apoio e acompanhamento que essas crianças e suas famílias necessitam, seja mínimo. Face ao diagnóstico do contexto o presente Projecto tem como objectivos rastrear, avaliar e apoiar os casos de crianças e jovens com deficiência na Cidade e Bairros de Lichinga. Para a obtenção dos resultados foram utilizados os métodos da observação direta, nomeadamente, visitas domiciliárias, instrumento de sinalização dos casos e a Schedule of Growing Skills<sup>5</sup>. Das 165 pessoas já rastreadas, 69 são do sexo feminino e 96 do sexo masculino, 129 tem menos de 18 anos e destas, somente 15 frequentam uma estrutura educativa, dos quais 11 apresentam deficiência física, 2 surdez e somente 1, paralisia cerebral e 1 deficiência intelectual. As restantes, dos dados disponíveis, encontram-se em casa.

**Palavras-chave:** Deficiência, inclusão, apoio, preconceito

---

<sup>4</sup> De acordo com a Organização Mundial de Saúde, consideram-se crianças todos aqueles entre os 0 e os 18 anos.

<sup>5</sup> Escala de Avaliação de Competências no Desenvolvimento Infantil

## **Pressupostos do Projecto Crescer na Diferença**

O Projecto Crescer na Diferença, tornar Visível o Invisível, nasce da vontade da Direção da CERCIOEIRAS de colocar o seu *Know-How* ao serviço da comunidade e, de certo modo, assumir um papel ativo no mundo que nos rodeia.

Em 2013, surge a oportunidade de integrar uma Missão Educativa a Moçambique e desse modo fazer uma primeira abordagem da forma como as pessoas com deficiência eram conhecidas, apoiadas e reconhecidas pela sociedade Moçambicana.

Damo-nos conta que a situação ainda era preocupante com grande parte da população com deficiência não ser conhecida e muito menos ver reconhecidos os seus direitos enquanto cidadãos. Quanto mais nos afastávamos das grandes cidades, maior era o desconhecimento e, que no fundo vinham confirmar todos os dados referidos nos Relatórios do Desenvolvimento Humano, produzidos pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), no relatório Mundial sobre a Deficiência, de 2011 da Organização Mundial de Saúde e, ainda do relatório sobre a Situação Mundial da Infância 2013, Crianças com Deficiência, da UNICEF.

Em 2014, decidimos procurar um parceiro que nos pudesse enquadrar e dar suporte no terreno e, é nesse sentido que surge a hipótese de contactar o Director da Universidade Católica de Moçambique (UCM) - Extensão de Lichinga que de imediato acolheu este Projecto.

A primeira actividade do Projecto Crescer na Diferença foi uma visita de trabalho que ocorreu entre os dias 9 e 16 de Abril de 2014 à Lichinga como os seguintes objectivos:

- a) Reforçar os laços e conhecimento com os parceiros Locais;
- b) Conhecer e articular com os serviços que prestam apoio na área da deficiência;
- c) Realizar um primeiro levantamento sobre as condições de vida das crianças e jovens com deficiência.

## **Resultados esperados do Projecto:**

**Actividade 1.** Criação de instrumentos para deteção e avaliação de crianças e jovens com deficiência (Resultado 1)

**Actividade 2.** Criação de uma base de dados informativa e estatística com identificação de todos os casos de crianças e jovens com deficiência, bem como de crianças com nascimentos previstos, no município de Lichinga, com categorização por tipo de deficiência (Resultado 2).

**Actividade 3.** Orientação dos familiares das crianças e jovens sinalizados para inscrição dos mesmos no Sistema Nacional de Registos de Nascimento bem como na escola, quando aplicável (Resultados 3 e 4).

**Actividade 4.** Formação de profissionais de saúde e educação para a identificação e avaliação de situações de deficiência e respetivo acompanhamento (Resultados 5)

**Actividade 5.** Capacitação de famílias (especialmente mulheres dadas as especificidades locais de cultura familiar e social) para o apoio aos filhos(as) com deficiência e à sua organização coletiva para resposta aos problemas comuns (Resultados 6 e 7)

**Actividade 6.** Criação de uma Rede de Apoio para acompanhamento e avaliação futuros das crianças e jovens com deficiência (Resultado 8)

Foram realizadas reuniões com serviços públicos e organizações no Município de Lichinga das quais referimos:

- Universidade Católica de Moçambique – Extensão de Lichinga;
- FAMOD – Fórum das Associações Moçambicanas das Pessoas com Deficiência;
- Comissão diocesana de saúde da diocese de Lichinga;
- Director Provincial da Saúde de Lichinga;
- Director do Hospital Provincial de Lichinga;
- Director de Saúde da Cidade de Lichinga;
- Representante do Ministério da Educação e da Direção Regional da Mulher e da Ação Social.

Destas reuniões, foi possível entender que a deficiência ainda é percebida como resultado de uma conduta imprópria dos familiares, na vida familiar ou comunitária. Mas, foi igualmente possível perceber que o ponto de partida não estava a *zero*.

#### **Aspectos positivos identificados:**

1. O Hospital Provincial de Lichinga conta com um terapeuta Ocupacional coadjuvado por 2 técnicos de saúde que dão apoio a cerca de 40 crianças com idades entre 1 mês e os 4 anos;
2. O Instituto Nacional de Ação Social (INAS) já apoia monetariamente algumas famílias com crianças com deficiência;
3. Muitas crianças já se encontram inscritas no Registo Nacional de Nascimentos mas, quando falamos das crianças com deficiência este número diminui drasticamente (das 40 crianças apoiadas pelo hospital só cerca de 50% estavam registadas).
4. A FAMOD tem uma pequena oficina onde duas pessoas com deficiência trabalham, fazendo cadeiras de rodas e triciclos adaptados.
5. A UCM – Lichinga ofereceu uma bolsa de estudos (100%) para uma cadeirante.

#### **Aspectos negativos identificados:**

1. O espaço que o hospital tem disponível para o apoio às crianças é diminuto;
2. As crianças e jovens com deficiência NÃO vão à ESCOLA;
3. Não se conhece o número certo de pessoas com deficiência;
4. Mais de 30% dos partos não têm qualquer assistência médica;
5. Número elevado de Gravidezes na adolescência;
6. As crianças com deficiência intelectual e multideficiência, a partir dos 4 anos, são “abandonadas” á sua sorte nos quintais da casa;
7. A mobilidade da população e falta de recenseamento faz com que seja difícil acompanhar o desenvolvimento das crianças;
8. Falta de Recursos Humanos qualificados para identificar e apoiar as crianças com deficiência;
9. Falta de sensibilização/formação da comunidade para estas pessoas.

Para além das reuniões já referidas, foram realizadas as seguintes actividades:

1. Acção de sensibilização para os alunos da UCM sobre o tema da “Deficiência”;
2. Reunião com os diferentes intervenientes para se dar início á criação de uma Rede de Apoio às Crianças e Jovens com deficiência;
3. Realização da Ficha de identificação das Crianças/Jovens com Deficiência;

4. Realização da base de dados das crianças/jovens anteriormente identificadas;
5. Sinalização de um espaço da Universidade Católica de Moçambique – extensão de Lichinga, Lar Estrela a ser cedido gratuitamente ao Hospital Provincial de Lichinga para apoio às crianças com deficiência.

Enquanto que a CERCIOEIRAS monitorizava o Projecto (2015), a FAMOD, a Universidade Católica de Moçambique – Extensão de Lichinga e o Hospital Provincial de Lichinga estavam a realizar o levantamento das crianças com deficiência e a alimentar a base de dados realizada, aquando das visitas.

De acordo com o conhecimento que obtivemos nas visitas de trabalho, o objetivo da CERCIOEIRAS em parceria com a UCM será melhorar e reforçar os aspectos identificados como positivos e dar resposta aos aspectos identificados negativos, através da atuação nas seguintes áreas:

### **1 – Saúde**

Realização das parcerias com as Unidades de Saúde Locais e organizações que trabalhem na área da saúde materna- infantil e da 1ª infância, vamos continuar a rastrear, avaliar e caracterizar todas as crianças no momento do nascimento em que, desde logo, possam apresentar vulnerabilidades acrescidas (prematuridade, deficiência, situações socio económicas, ainda, mais desfavorecidas).

### **2 – Educação**

O Director da UNICEF, Anthony Lake, em 2013, realça que “para que as crianças com deficiência contem, é preciso que sejam tidas em conta – à nascença, na escola e na vida em geral” e neste sentido a área da educação é a área chave de todo o desenvolvimento.

Os objectivos do Desenvolvimento Sustentável, a Declaração de Salamanca, A Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, apontam no sentido que, uma sociedade só se tornará mais inclusiva se, desde logo, a escola for universal e para todos.

Sabendo que, as crianças com Necessidades Educativas Especiais, ainda não têm acesso à escola pretende-se mudar as atitudes dos agentes das comunidades para que, de facto, a escola inclusiva e para todos seja uma realidade.

### **3 - Resposta Social**

Ao longo da nossa permanência e na medida em que a área da deficiência começa a ser alvo de intervenção, acreditamos que os jovens e adultos com deficiência possam começar a ganhar visibilidade. Também, estas pessoas serão alvo de intervenção através de diferentes acções das quais destacamos:

- Garantir que todas as crianças e jovens se encontram registados no Registo Nacional de Nascimentos;
- Garantir que as famílias das crianças e jovens com deficiência recebem o Subsídio Mensal;
- Garantir a articulação entre os serviços de saúde, educação e ação social.

### **Avaliação e Apoio às crianças**

Face à avaliação realizada em 2015 e 2016, o Projecto Crescer na Diferença focou-se na **formação** e na **avaliação e apoio** às crianças atendidas no serviço de Fisioterapia do Hospital

Provincial de Lichinga (HPL) e a na sala anexa do Lar Estrela cedido pela UCM ao Hospital Provincial que iniciou o seu funcionamento em Setembro de 2015, com o Centro de Reabilitação Psicológica Infanto-Juvenil (CERCPIJ).

Nesse espaço, eram atendidas 8 crianças e 1 adulto, por um Terapeuta Ocupacional do HPL, funcionando nas 2ª, 4ª e 6ª feiras, das 07h30 às 12h00.

Uma questão colocada de imediato o porquê de serem atendidas tão poucas crianças neste espaço quando ele foi cedido exatamente pela falta de espaço da sala de fisioterapia do HPL?

Face a esta questão constatamos que o Lar Estrela é mais longe que o HPL e as mães vêm a pé com os filhos. Dado que Lichinga não tem transportes públicos, as mães andam mais de 1 hora com as crianças às costas, também não foi garantido aos profissionais a deslocação entre o Hospital e o Lar Estrela e, as mães passam o período da manhã entre as deslocações e o apoio terapêutico sem comer.

Para ultrapassar estes constrangimentos o Projecto comprou uma bicicleta ao Terapeuta e passou a pagar o lanche às crianças e às mães sempre que comparecessem as sessões.

Durante nossa visita de trabalho em 2015 e 2016 estivemos as manhãs entre o HPL e o Lar Estrela onde avaliámos as crianças orientamos às mães sobre os melhores posicionamentos, a estimulação da criança, os cuidados com a alimentação, ao mesmo tempo que fazíamos, na prática, a formação aos profissionais que trabalham com elas (chefe da fisioterapia, a técnica de saúde e o Terapeuta Ocupacional).

A formação prática consistiu sobre a confecção de produtos de apoio para as crianças, com custos reduzidos (cartão, cola, jornal e capulana). Por exemplo, foi confeccionado um Plano Inclinado e uma tala de abdução do polegar para a Constança Cassimo (“Maezinha”), com 2 anos e 1 mês, Paralisia Cerebral com uma paraplegia, para a criança ter em casa. Foram ainda realizadas 8 talas de abdução do polegar para outras crianças e para o Sr. João, com uma hemiparesia, sequela de AVC. Realizamos a adaptação para a cadeira de rodas de adulto para outra criança, o Rassul, com 4 anos e Paralisia Cerebral quadriplegia espática.

Começaram a ser preenchidas as fichas de referenciação das crianças e colocadas na base de dados, realizada em 2015, e que continuava sem ser preenchida (em anexo).

Foram ainda registadas e pagas pelo Projecto o registo de nascimento de 3 crianças, Maezinha Cassimo, Isac e Faiza.

Para a avaliação das crianças foi realizada formação *in job* e doada a Bateria de Avaliação da Growing Skills para além, de livros técnicos.

Em 2017, houve retrocesso importante, face a 2016, foi a indisponibilidade da sala do Lar Estrela para atendimento as crianças com deficiência, deste modo, neste momento, só existe o serviço de fisioterapia no Hospital Provincial de Lichinga, para atendimento às crianças com deficiência, às 3ªs e 5ª feira, no período da manhã. Continuam sem saber ao certo quantas crianças são atendidas.

Das visitas domiciliárias, relato da experiência:

1. Alex Carlos (DN 02/02/2010), B4 Namacula. Fizemos no dia 30/03/2017 uma primeira visita domiciliária. O Alex vive com a avó que trabalha no Hospital. Fica sozinho, deitado no chão, sobre uma esteira enquanto a avó trabalha. Uma prima, quando não está na escola vai cuidando dele. Nunca o tinham sentado nem saía de casa. Improvisamos um alguidar e sentámo-lo no quintal da casa. Constatámos que come sozinho e faz mastigação, é curioso aos estímulos externos, parece ter um razoável grau de compreensão, mostrou estar contente por estar sentado e fora de casa, olhando tudo ao seu redor. Na segunda visita, fomos levar o colchão que comprámos e o estrado que mandámos fazer para se deitar mais confortavelmente. Improvisámos uma cadeira com um alguidar, forrado a esponja para que a avó o possa trazer para fora de casa e sentá-lo. Foi solicitado ao Terapeuta Basílio que com regularidade fizesse visitas domiciliárias.
2. Rassul Eugénio (DN 24/09/2009), B5 Cerâmica. Em Março de 2017, realizamos visita ao Rassul para ver como estava e também as necessidades da família e a adaptação que tinha sido feita na cadeira de rodas. O Rassul estava adoentado. A cadeira adaptada foi bastante utilizada e necessitou de arranjo, que fizemos. Na segunda visita, fomos entregar a cadeira arranjada e ainda uma cesta básica.
3. Constança Cassimo (“Maezinha”) (DN 02/03/2014), Sanjala. Voltamos a visitar a Maezinha. Percebemos que tem ido menos à fisioterapia desde que esta saiu do Lar Estrela, por o Hospital ser mais longe e porque mãe começou a trabalhar. Estava no quintal com as tias e os irmãos. Notam-se muitos progressos no desenvolvimento da criança. Já gatinha e põe-se em pé dando alguns passos, se segura pelas 2 mãos. Um dos Projectos para a Maezinha seria a frequência da escolinha. Foi pedido à Enfermeira Missionária Heide Zwirner que agilizasse o processo. A Maezinha iniciou a frequência da escolinha D. Luis Gonzaga em Junho de 2017. As mensalidades são suportadas pelo Projecto.

## **Formação**

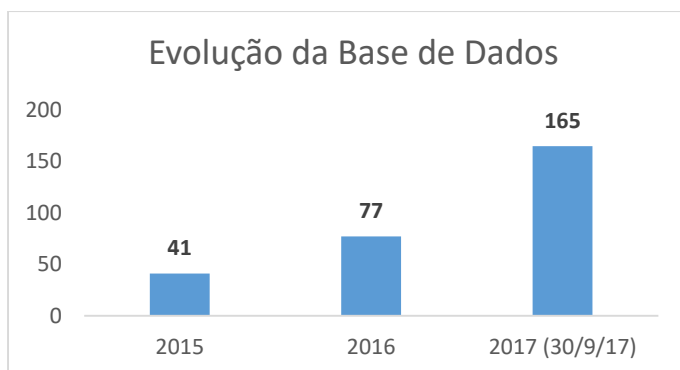
Foram realizadas 10h de formação, abrangendo 20 pessoas, no HPL versando os seguintes temas: Fases do Desenvolvimento Infantil; Deficiência Intelectual, conceito, causas e especificidades da T21, Paralisia Cerebral, Multideficiência e Autismo; A Reabilitação Baseada na Comunidade; Construção de Produtos de Apoio com materiais de baixo custo e uma formação sobre a avaliação através da Escala “The Schedule of Growing Skills II”.

Foram realizadas 8 horas de palestra de sensibilização na UCM para colaboradores e alunos, num total de 96 pessoas abrangidas, sobre os seguintes temas: A Deficiência e a Convenção dos direitos das pessoas com Deficiência; Necessidades educativas Especiais, a escola e o professor numa escola que se pretende inclusiva, o Plano Educativo Individual; Deficiência Intelectual, causas, conceitos e intervenção em patologias específicas e na metodologia da Reabilitação Baseada na Comunidade.

## **Apresentação e Análise dos Resultados**

Os resultados ora apresentados são resultantes da análise da base de dados construída em 2015 e reportam à data de 30 de setembro de 2017.

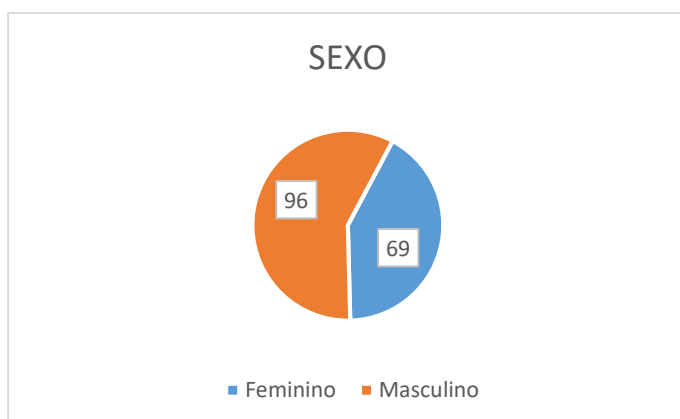
Quadro 1- Evolução da Base de Dados



Fonte: Os autores

A Base de dados tem vindo a evoluir há medida em que existe um maior conhecimento do Projecto Crescer na Diferença e que mais pessoas se encontram envolvidas no rastreamento de pessoas com deficiência. Do final de 2015, a 30 de setembro de 2017, existiu um aumento de 400% do número de pessoas com deficiência sinalizadas.

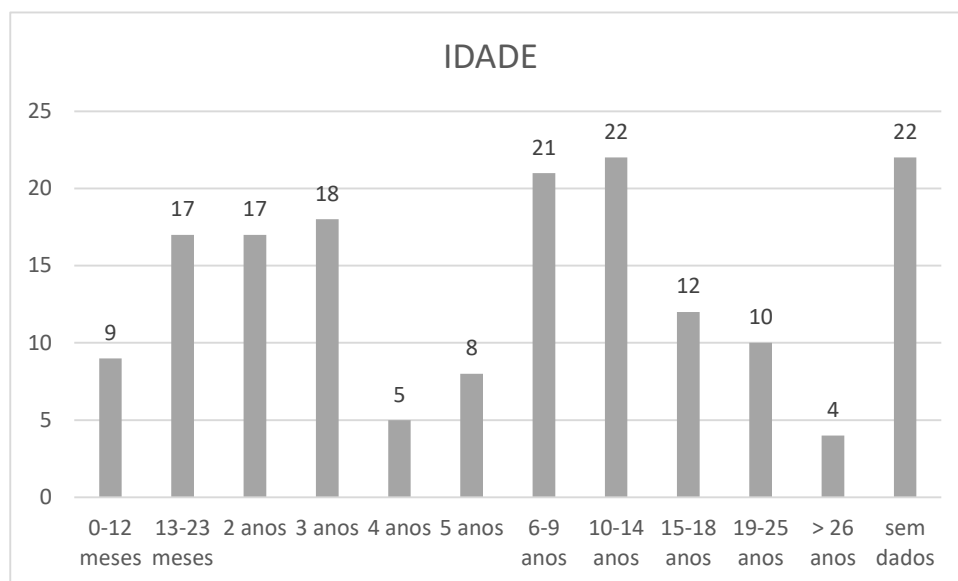
Quadro 2- Sexo



Fonte: Os autores

No quadro 2 poderemos verificar que quanto ao sexo 42% são do sexo feminino e 58% do sexo masculino. Em estudos efetuados ao longo do tempo e em diversos Países, com pessoas com Paralisia Cerebral constata-se que afeta ambos os sexos, apesar de ter uma prevalência maior sexo masculino. Em 2012, a revista *Research in Developmental Disabilities*, publicou um artigo *Gender and geographic differences in the prevalence of intellectual disability in children: Analysis of data from the national disability registry of Taiwan*, conclui que a taxa de prevalência das crianças com Deficiência Intelectual também é maior no sexo masculino que no sexo feminino. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), distúrbios no desenvolvimento neurológico - como eficiência intelectual, distúrbio específico da linguagem, transtorno de *déficit* de atenção, hiperatividade, epilepsia e autismo - afetam uma em cada seis crianças em países industrializados. Os estudos mostram que há entre 30% a 50% mais de meninos que sofrem destas doenças do que de meninas.

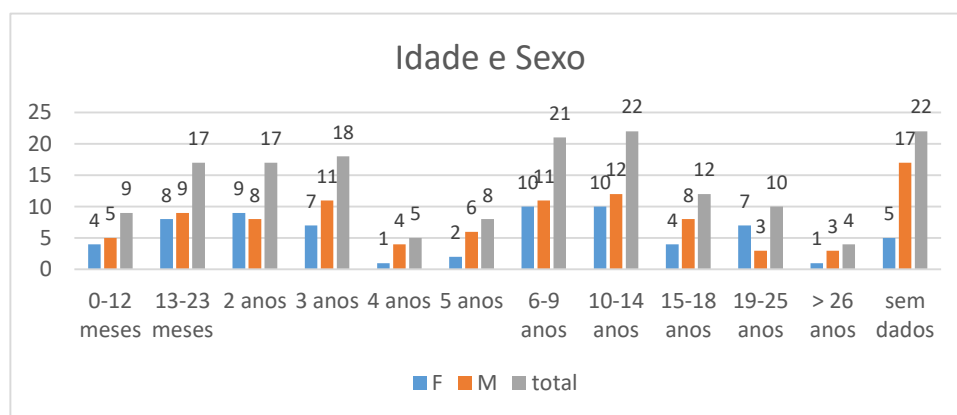
Quadro 3 – Idade



Fonte: Os autores

De acordo com o quadro 4, das 165 pessoas sinalizadas 129 têm menos de 18 anos. O maior grupo sinalizado tem até 4 anos, com 61 crianças. Não podemos deixar de realçar e isto mostra bem um dos constrangimentos que encontramos, que são as 22 pessoas sem dados. Quem acompanha as crianças não sabe a idade delas e os adultos também não sabem a sua idade, “*perderam-se nos anos*”. Um dado a explorar é a diminuição do número de pessoas sinalizadas com mais de 15 anos. Onde estão? Não existem falecidos? Estão escondidos? Na nossa Base de Dados apenas uma criança sinalizada na Base de Dados, faleceu depois de sinalizada.

Quadro 4- Idade e Sexo

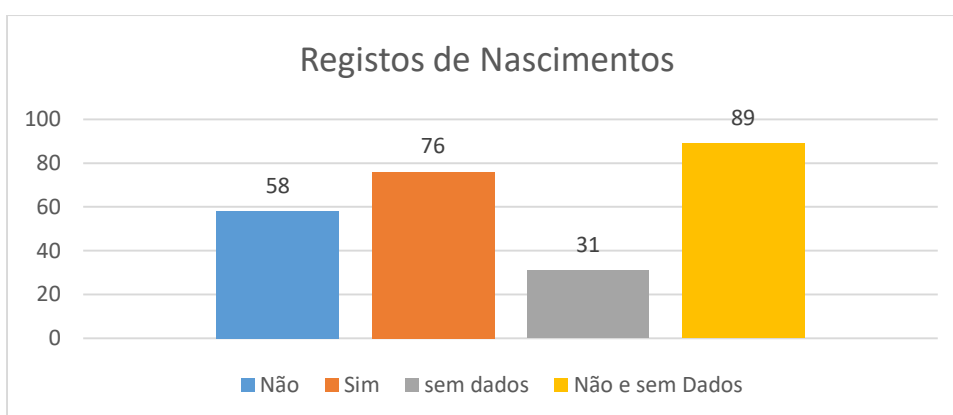


Fonte: Os autores

Realçamos no quadro 4 que, somente, nas crianças com 3 anos de idade existe maior número de meninas do que de rapazes.



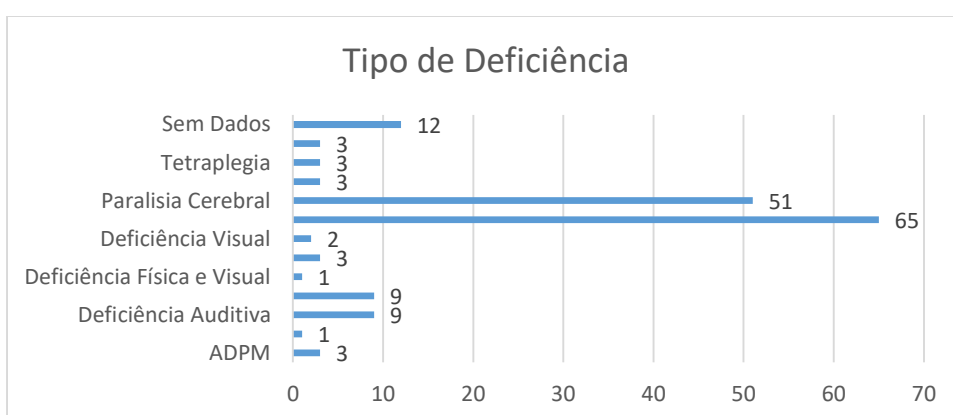
## Quadro 5 – Registos de Nascimento



Fonte: os autores

Quanto aos Registos de Nascimento mais de 50%, da Base de Dados, não tem ou não sabe se tem registos de nascimento.

## Quadro 6 – Tipo de Deficiência



Fonte: Os autores

Das 165 pessoas sinalizadas, 116 ou têm uma deficiência física, 65 pessoas ou paralisia cerebral, 51 pessoas. Existem 12 pessoas que ainda não conseguimos conhecer o tipo de deficiência. Poderemos especular que a iliteracia das pessoas que preenchem a base de dados não lhes permite acrescentar este dado na ficha de Sinalização.

De acordo com o *World report on disability (2011)*, da *World Health*, a deficiência, uma complexa experiência multidimensional, impõe inúmeros desafios de mensuração. As abordagens para medir a deficiência variam entre os diferentes países e influenciam os resultados. As medidas operacionais de deficiência variam de acordo com o objetivo e a aplicação dos dados, a conceção de deficiência, os aspectos da deficiência que se examina – deficiências, limitações para realizar certas actividades, restrições para participar de actividades, problemas de saúde relacionados, factores ambientais – as definições, os tipos de questões levantadas, as fontes de informação, entre outros.

A Deficiência Física é uma disfunção física ou motora, a qual poderá ser de carácter congénito ou adquirido. Desta forma, a disfunção irá afetar o indivíduo, no que diz respeito à mobilidade, à coordenação motora ou à fala. Este tipo de deficiência pode decorrer de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas e ainda de mal formação.

São vários os motivos que podemos encontrar na base da deficiência física, destacando-se as seguintes: Acidentes de trânsito; Acidentes de trabalho; Erros médicos; Problemas durante o parto; Violência; Desnutrição.

Tipos de deficiência física ou motora

- Monoplegia - paralisia em um membro do corpo;
- Hemiplegia - paralisia na metade do corpo;
- Paraplegia - paralisia da cintura para baixo;
- Tetraplegia- paralisia do pescoço para baixo;
- Amputação-falta de um membro do corpo.

Por outro lado, a Paralisia Cerebral é uma causa de Deficiência que pode ter como consequência uma deficiência física. Neste caso, não sabemos se entre as deficiências físicas sinalizadas existem casos em que a causa foi uma paralisia cerebral ou se nos casos sinalizados como paralisia cerebral a principal manifestação é uma deficiência física.

Por outro lado, sabemos que situações de pobreza extrema, concomitantes com a escassez de alimentos, de cuidados de saúde e da qualidade das interações criança/família, podem ser responsáveis por um Atraso Global no Desenvolvimento da Criança e, esse é um dos graves problemas da população moçambicana.

### **Resultados Relacionados a Frequência de Estruturas Educativas**

Das 165 pessoas sinalizadas, 129 tem menos de 18 anos e destas, somente 15 frequentam uma estrutura educativa, dos quais 11 apresentam deficiência física, 2 surdez e somente 1, paralisia cerebral e 1 deficiência intelectual. As restantes, dos dados disponíveis, encontram-se em casa. Das restantes 36, com mais de 18 anos e de acordo com os dados disponíveis 2 ainda estudam e outras 2 estudaram.

De acordo com o Relatório Mundial do Desenvolvimento Humano, de 2013, a inclusão de crianças e adultos com deficiência na educação é importante por quatro razões principais:

- a) A educação contribui para a formação do capital humano, sendo determinante no bem-estar e riqueza pessoal.
- b) Excluir crianças com deficiência das oportunidades educacionais e de trabalho tem altos custos económicos e sociais. Por exemplo: adultos com deficiência tendem a ser mais pobres que os sem deficiência, mas a educação equilibra a relação.
- c) Os países não poderão alcançar as Metas de Educação para Todos, de universalização da educação primária, sem garantir o acesso à educação das crianças com deficiência.

- d) Nem todos os países signatários a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, ONU na qual Moçambique se inclui, são capazes de cumprir com suas responsabilidades relativas ao Artigo 24 que refere:

1 - Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusiva a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida, direcionados para:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e sentido de dignidade e auto-estima e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, liberdades fundamentais e diversidade humana;
- b) O desenvolvimento pelas pessoas com deficiência da sua personalidade, talentos e criatividade, assim como das suas aptidões mentais e físicas, até ao seu potencial máximo;
- c) Permitir às pessoas com deficiência participarem efetivamente numa sociedade livre.

#### **Resultados Esperados/Resultados Obtido**

<b>Actividades</b>	<b>Descrição</b>	<b>Resultados</b>
<b>Actividades 1</b>	Criação de instrumentos para deteção e avaliação de crianças e jovens com deficiência	Realizado
<b>Actividade 2</b>	Criação de uma base de dados informativa e estatística com identificação de todos os casos de crianças e jovens com deficiência, bem como de crianças com nascimentos previstos, no município de Lichinga, com categorização por tipo de deficiência	Realizado
<b>Actividade 3</b>	Orientação dos familiares das crianças e jovens sinalizados para inscrição dos mesmos no Sistema Nacional de Registos de Nascimento bem como na escola, quando aplicável	6 Crianças registadas;  1 Criança a frequentar a escolinha;  1 Aluno selecionado para frequentar o ensino superior (2018), pago pelo Projecto.
<b>Actividade 4</b>	Formação de profissionais de saúde e educação para a identificação e avaliação de situações de deficiência e respetivo acompanhamento	Parcialmente Realizadas (18h de formação) e 3h de sensibilização.

- |                     |   |                        |
|---------------------|---|------------------------|
| <b>Actividade 5</b> | Capacitação de famílias (especialmente mulheres dadas as especificidades locais de cultura familiar e social) para o apoio aos filhos(as) com deficiência e à sua organização coletiva para resposta aos problemas comuns | Parcialmente realizado |
| <b>Actividade 6</b> | Criação de uma Rede de Apoio para acompanhamento e avaliação futuros das crianças e jovens com deficiência  | Não Realizado          |

### **Metodologia e instrumento**

Foi construído um instrumento de recolha de dados e a uma base de dados (em excel). O instrumento de recolha de dados realizado contém as seguintes variáveis:

- Nome e idade da criança/jovem;
- Nome e grau de parentesco do responsável (com quem vive);
- Contacto do responsável;
- Bairro da cidade de Lichinga em que reside;
- Principais dificuldades (fala, andar, ouvir, ...);
- Se está registado no Registo Nacional dos Nascimentos;
- Se recebe algum apoio – subsidio mensal;
- Se frequenta a escolinha/ escola.

Em 2017 o instrumento foi melhorado na classificação das deficiências e para incluir a variável “Unidade de Saúde”.

O instrumento tem sido distribuído em diversos locais de forma a permitir o máximo de sinalizações.

A recolha de dados está ser obtida através da sensibilização dos alunos da UCM, directamente no HPL, em associações locais como a FAMOD e a Associação Renascer a Vida e, ainda, por todos os que conheçam pessoas com deficiência.

Quanto aos Instrumentos de avaliação estão a ser utilizados:

- Manuais apropriados de formação e de apoio à comunidade local e à cultura
- Instrumentos de avaliação das crianças (International Classification of Functioning, Disability and Health, Escalas do Desenvolvimento Infantil, Schedule of Growing Skills I e II)
- Manual de Reabilitação Baseada na Comunidade

As fontes de verificação a serem utilizadas são:

Base de dados (suporte informático) construída pelo atual Projecto; comparação de dados da base construída com dados nacionais de população (Instituto Nacional de Estatística, UNICEF - Moçambique)

## **Conclusão/desafios**

Concluimos, portanto, que o ambiente de uma pessoa tem um enorme impacto sobre a experiência e a extensão da deficiência. Ambientes inacessíveis criam deficiência ao criarem barreiras à participação e inclusão. A saúde também é afetada por factores ambientais, tais como água potável e saneamento, nutrição, pobreza, condições de trabalho, clima, ou acesso ao atendimento na saúde. Como a Comissão sobre Determinantes Sociais da Saúde da Organização Mundial da Saúde (OMS) tem alegado, a desigualdade é uma das principais causas dos problemas de saúde, e, portanto, da deficiência.

Alguns factores ambientais tais como baixo peso ao nascer e falta de nutrientes dietéticos essenciais, tais como iodo ou ácido fólico, o impacto sobre a prevalência e a prevalência de problemas de saúde associados a deficiências é bem reconhecido na literatura epidemiológica. Mas o quadro é bastante diferente devido à exposição a péssimas condições de saneamento, desnutrição, e falta de acesso aos serviços de saúde (por exemplo, para obter imunização), todos variam muito no mundo todo, e geralmente são associados a outros fenômenos sociais tais como pobreza, a qual também representa um risco de deficiência.

De forma a colmatar os problemas identificados é importante uma forte aposta nos cuidados de saúde materno-infantis, na capacitação e sensibilização dos profissionais de saúde e de educação.

Por outro lado, encontra-se em curso a criação de um Conselho de proteção para as pessoas com Deficiência composto por elementos da Direção Provincial de Saúde, dos Serviços da Mulher e Ação Social, da FAMOD e da UCM que serão garante que os direitos das pessoas com deficiências farão parte das agendas políticas.

Desafios, por um lado a questão da sala de atendimento às crianças com deficiência e por outro a entrega da base de dados e a constatação do número de crianças com PC por eventuais problemas de parto (partos demorados, sem assistência) e daí a necessidade de formação materno-infantil, aos técnicos de Saúde que se encontram dispersos nas Unidades Sanitárias.

Conhecer as pessoas com deficiência, a sua idade, onde estão, o que fazem, como sobrevivem, qual a sua esperança de vida, os cuidados a que têm acesso, entre outras variáveis será, decerto, a forma de tornar Visível o que até agora se tem mantido Invisível. Nunca poderemos intervir naquilo que não conhecemos.

## Referências Bibliográficas

Bailey, D. B. & Simeonsson, R. J. (1988). *Family assesment in early intervention*. Melboune: Merrill publishing Company.

Comissão Europeia (2011). Aumentar o impacto da política de desenvolvimento da UE: uma Agenda para a Mudança, Bruxelas, 13.10.2011.

Der-Chung Lai, Yen-Cheng, Tseng, Yuh-Ming Hou e How-Ran Guo, *Gender and geographic differences in the prevalence of intellectual disability in children: Analysis of data from the national disability registry of Taiwan*, Research in Developmental Disabilities, Volume 33, Issue 6, November–December 2012, Pages 2301-2307

Governo de Moçambique (2012). Plano Nacional da Área da Deficiência – PNAD II 2012 – 2019.

ILO, UNESCO, WHO (2004). CBR: A Strategy for Rehabilitation, Equalization of Opportunities, Poverty Reduction and Social Inclusion of People with Disabilities. Joint Position Paper, Geneva.

Leitão, F. R. (1991). *Intervenção Educativa Precoce/um modelo*. In Fundação Calouste Gulbenkian (Ed), IV Encontro Nacional de Educação Especial "Comunicacções" (pp. 75-92). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pessanha, M. (2008). *Vulnerabilidade e Resiliência no Desenvolvimento dos Indivíduos: Influência da Qualidade dos Contextos de Socialização no Desenvolvimento das Crianças*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Pimentel, J. S. (2005). *Intervenção Focada na Família: desejo ou realidade*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.

PNUD (2013). *A ascensão do Sul: Progresso Humano num Mundo Diversificado*. Relatório do Desenvolvimento Humano

Resolução do Conselho de Ministros n.º 17/2014. Conceito Estratégico da Cooperação Portuguesa 2014-2020

Schulze, M. (2009). *Understanding the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. Handicap International

UNICEF (2013). Situação Mundial da Infância 2013: Crianças com Deficiência.

United Nations (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities.

WHO, UNESCO, ILO, IDDC (2010). Community Based Rehabilitation: CBR Guidelines. Geneva. ‘Making it Work’ database

# **Inclusão da mulher na docência da disciplina de química nas escolas secundárias da cidade de Lichinga**

**Almeida Meque Gomundanhe**

Doutorando em Inovação Educativa (UCM)

[amequegomundanhe@yahoo.com.br](mailto:amequegomundanhe@yahoo.com.br)

**Domingos Félix**

Licenciado em Ensino de Química/Biologia (UP)

[domingosfelex@gmail.com](mailto:domingosfelex@gmail.com)

## **Resumo**

O presente artigo intitulado “Inclusão da mulher na docência da disciplina de Química nas Escolas Secundárias da cidade de Lichinga” é resultado de uma pesquisa realizada nas Escolas Secundárias de Chiulugo, de Amizade e de Cristiano Paulo Taimo e também do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, na Província de Niassa, cidade de Lichinga no período de 2015-2016. A pesquisa objectiva analisar o nível de inclusão da mulher na leccionação da disciplina de Química nas escolas secundárias. Para a realização desta pesquisa recorremos as pesquisas bibliográfica e qualitativa e a entrevista não-estruturada como técnica de colecta de dados no campo. Nas escolas, a entrevista foi dirigida aos directores adjuntos-pedagógico e as professoras de Química. E no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia, a entrevista foi dirigida à técnica dos recursos humanos. Após a realização das entrevistas e tratamento dos dados, constatamos que existe um número muito reduzido de mulheres que lecciona a disciplina de Química devido a sua fraca adesão no curso de Ensino de Química. Esta fraca adesão deve-se a falta de incentivos, da determinação de cota de mulheres a contratar para a docência da disciplina de Química por parte do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia.

**Palavras-chave:** disciplina de química, mulher, docência.

## **Inclusion of women in the teaching of Chemistry in Secondary Schools in the city of Lichinga**

### **Abstract**

This article entitled "Inclusion of women in the teaching of Chemistry in Secondary Schools in the city of Lichinga" is the result of a survey carried out in the Secondary Schools of Chiulugo, Friendship and Cristiano Paulo Taimo and also the District Office of Education, Youth and Technology, in Niassa Province, city of Lichinga in the period 2015-2016. The objective research is to analyze the level of inclusion of women in the teaching of Chemistry in secondary schools. For the accomplishment of this research we resorted to bibliographical and qualitative researches and the non-structured interview like technique of data collection in the field. In the schools, the interview was directed to the assistant directors-pedagogical and the professors of Chemistry. And in the District Office of Education, Youth and Technology, the interview was directed to the technique of human resources. After conducting the interviews and data processing, we find that there are a very small number of women that teaches the discipline of Chemistry due to their poor adhesion in the course of Teaching Chemistry. This weak adhesion is due to the lack of incentives, the determination of the quota of women to hire for the teaching of Chemistry by the District Office of Education, Youth and Technology.

**Key words:** chemistry discipline, woman, teaching.



## **Introdução**

Em vários países incluindo Moçambique, nota-se a crescente preocupação em enquadrar e socializar a mulher nas diversas áreas profissionais, assim como, nas áreas das ciências exactas. Por muito tempo a vida das mulheres foi marcada pela dependência aos pais e aos maridos, mas mais tarde, essa dependência foi reduzindo devido a intervenção de vários movimentos da sociedade civil, sobretudo a intervenção dos movimentos feministas. Apesar dos esforços desenvolvidos por esses movimentos feministas, verifica-se que nas escolas secundárias da cidade de Lichinga há défice da Mulher envolvida na actividade lectiva das ciências exactas, sobretudo a relacionada com a disciplina de Química. E esta posição é corroborada pelo Almeida (1998) ao afirmar que as mulheres, enquanto profissionais, tem sido constantemente relegada ao esquecimento.

Mas na perspectiva do Menezes (2014), a presença de mulheres no meio científico como activas produtoras do conhecimento já é tomada como uma questão social em toda parte do mundo principalmente no ocidente. O mesmo autor comenta que em muitos países em que a comunidade científica é ampla, a exemplo dos Estados Unidos, são vários os questionamentos feministas com relação a esse entrave cultural e institucional que ainda impedem o avanço das mulheres na carreira científica.

## **Questões científicas**

- a) Qual é o nível da inclusão da Mulher na docência da disciplina de Química nas Escolas Secundárias da Cidade de Lichinga?
- b) Quais são as estratégias que devem ser adoptadas para aumentar o nível de inclusão das mulheres na docência da disciplina de Química nas Escolas Secundárias?

## **Objectivos**

### **Geral**

- Analisar o nível de inclusão da Mulher na docência da disciplina de Química nas Escolas Secundárias da Cidade de Lichinga.

### **Específicos**

- Identificar o efectivo de docentes que lecciona em Escolas Secundárias da cidade de Lichinga;
- Identificar as principais razões da fraca inclusão da mulher na docência de Química nas Escolas Secundárias da cidade de Lichinga;

- Propor medidas com vista a promover a inclusão da mulher na docência Química nas Escolas Secundárias.

## **Revisão da literatura**

### **As conquistas Femininas a partir do Século XIX**

Nos últimos anos têm aumentado o número de movimentos feministas que reclamam pela ocupação de um espaço nas diversas áreas de conhecimento. Aliás, Almeida (1998) comenta que nos fins do século XIX até as primeiras décadas do século XX, mudanças sócio-económicas ocasionadas pela implantação do regime republicano, pelo processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade da época, pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das primeiras reivindicações do feminismo que, nos países onde chegou, atingiu várias gerações de mulheres, ao alertar para a opressão e para a desigualdade social a que estiveram até então submetidas. Para o mesmo autor, com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior actuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a actuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e profissionalização.

A posição do Almeida em secundada pelos autores Sousa, Kazmierczak e Couto (2012) ao afirmarem que *“os direitos adquiridos pelas mulheres não vieram de uma hora para outra, são no entanto, frutos de uma longa jornada de embates. Foram necessários protestos, passeatas, mulheres corajosas e determinadas a garantir a existência de direitos de trabalhar juntamente, lado a lado dos homens e ganhar dinheiro.”*

Na perspectiva de Schiebinger (2001), a Revolução Científica foi caracterizada pelo envolvimento das mulheres em actividades científicas. Esse envolvimento consistia em ajudar os seus maridos ou familiares em seus trabalhos científicos, embora sem conhecimento académico ou acesso a esse conhecimento. Para esse autor, a construção das ciências foi constituída por meio de uma visão conjunta entre o homem e mulher, sendo para o masculino demarcado pela razão, competitividade, lucidez e objectividade e para o feminino juízo de valores respaldados na emoção, sensibilidade e trivialidades.

Entretanto, para fazer-se face a problemática do género, Moçambique adoptou uma Política Nacional de Género e sua Estratégia de Implementação (PGEI). Portanto, conforme António e

Hunguana (2014), a PGEI criada a 14 Março de 2006 rege-se por sete (7) princípios dos quais destacam-se os seguintes: princípio de igualdade “[...] de direitos, oportunidades e benefícios entre o homem e a mulher em todos os domínios da vida política, social, económica e cultural [...]”; a mesma PGEI pretende “promover o acesso à educação e a alfabetização, formação vocacional, científica e tecnológica” e “promover o acesso e formação em cursos ou áreas, tradicionalmente frequentados apenas por homens”. Mas para que a PGEI seja regida pelo princípio de igualdade é importante que as políticas educativas sejam revistas. Aliás, Minzo et al. (2010) defendem que as políticas e conteúdos curriculares influenciam no modo de ser e estar de uma sociedade. Para estes autores, estes aspectos são também importantes no tocante ao acesso a educação, pois os rapazes constituem prioridades no acesso à educação quando comparados com as raparigas, sobretudo no ramo técnico-profissional.

### **A integração da mulher na ciência**

O problema de integração da mulher na ciência pode estar relacionado a várias causas. Segundo Soares (2001) as causas desses problemas podem ser de ordem sociocultural, económica ou cognitiva. A maior participação da mulher na ciência proporciona a sociedade vários benefícios. Na perspectiva da Soares (2001), a maior participação feminina em ciência pode implicar em transformações sociais e económicas com um impacto favorável para a sociedade. Para o mesmo autor, um maior acesso feminino ao conhecimento científico é essencial para um melhor desempenho destes indivíduos em diferentes níveis da sociedade. Entretanto, a fraca inclusão da mulher em áreas científicas acarreta desvantagens na economia e na ciência. Sob o ponto de vista económico a fraca inclusão de mulheres em áreas científicas significa de acordo com Soares (2001), o desperdício de recursos humanos altamente qualificados que podem contribuir com soluções cientificamente criativas bem como diferentes pontos-de-vista. Já sob o ponto de vista científico, o mesmo autor comenta que a fraca inclusão de mulheres em áreas científicas contribui para uma fraca diversidade de abordagens e soluções para um dado problema. Portanto, Soares (2001) acredita que uma maior representação feminina em áreas científicas enriquecerá o ambiente académico através de novos talentos, valores e motivações.

### **Metodologia**

Para a realização deste artigo recorreremos a pesquisa bibliográfica e a qualitativa. E também recorreremos a técnica de entrevista. A pesquisa bibliográfica é elaborada segundo Gil (1991), a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos (...).

De acordo com Silva e Menezes (2005), a pesquisa qualitativa tem como base a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados e não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Os dados desta pesquisa foram obtidos por meio de entrevista não-estruturada. De acordo com Lakatos e Marconi (2003), na entrevista não-estruturada o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada. Este autor defende que neste tipo de entrevista explora-se mais amplamente a questão. A entrevista foi dirigida às mulheres e homens gestores das Instituições e às professoras de Química das escolas secundárias da Cidade de Lichinga.

A técnica de entrevista consistiu em fazer questões aos Directores ou seus Adjuntos Pedagógicos das Instituições ou ainda à outros por eles confiados para responder com convicção as questões que lhes foram colocadas e as professoras de Química, seguida da anotação das respostas dadas por parte do entrevistador, com duração de tempo estimada de 10 a 20 minutos, nos seus respectivos locais de trabalho.

### **Apresentação e discussão de dados**

#### **Resultados da entrevista dirigida ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia**

##### **a) Número de professores e professoras recrutados no período de 2015-2016**

Pretendemos com este ponto conhecer o número de homens e mulheres que foram recrutados nos períodos em referência. Daí que colocamos ao serviço distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) a seguinte questão: *“quantos homens e mulheres foram recrutados nos períodos de 2015 e 2016?”*.

Tabela 1: Recrutamento de homens e mulheres nos períodos 2015 à 2016.

<b>Ano</b>	<b>H</b>	<b>M</b>	<b>HM</b>
<b>2015</b>	2	0	2
<b>2016</b>	1	0	1

**Fonte:** Autores, 2016.

A partir do resultado apresentado nesta tabela podemos inferir que de 2015-2016 o número das mulheres recrutado para a docência de química baixou. E isso nos faz acreditar que as candidaturas anunciadas para a docência de química são na sua maior parte concorridas por

homens. E isso contrasta com a Política Nacional de Género e sua Estratégia de Implementação (PGEI), que defende: o princípio de igualdade “[...] de direitos, oportunidades e benefícios entre o homem e a mulher em todos os domínios da vida política, social, económica e cultural [...]”; da promoção do acesso à educação e da alfabetização, da formação vocacional, científica e tecnológica” e promoção do acesso e formação em cursos ou áreas, tradicionalmente frequentados apenas por homens”. Mas soares (2001) acredita que uma maior representação feminina em áreas científicas enriquecerá o ambiente académico através de novos talentos, valores e motivações. Ou seja, a maior inclusão de mulheres na docência na disciplina de química estimula a maior aprendizagem.

#### **b) Estratégias a adoptar para aumentar o número de professoras**

Aqui nós fizemos a seguinte questão: *“Indique as estratégias a adoptar para aumentar o número de professoras nas escolas secundárias”*. Em relação a este ponto, a entrevistada respondeu que o SDEJT deve fornecer bolsas para continuação de estudos aos graduados dos IFP na área de Química. Esta visão é defendida também pela Soares (2001) ao comentar que a estimulação do interesse de estudantes do sexo feminino por áreas de ciência e tecnologia pode acontecer com a implementação de fundos para a premiação de jovens estudantes e pesquisadoras com bolsas de estudo e financiamento de projectos de pesquisa bem como bolsas de curta duração (...).

#### **c) Critério usado para o recrutamento dos professores de química**

Com este ponto nós pretendíamos junto aos SDEJT, identificar os critérios usados na contratação dos docentes. Face a esta questão, a entrevistada respondeu que no processo de recrutamento dos professores, a instituição baseia-se na área de formação dos mesmos.

A partir desta resposta, é possível percebermos claramente que na contratação dos professores de Química não se tem em conta a questão de igualdade do género, mas a Política Nacional de Género e sua Estratégia de Implementação (PGEI) defende o princípio de igualdade. Portanto, para que este princípio seja respeitado pelo SDEJT, é forçoso que se revejam as políticas educativas vigentes em Moçambique, pois na visão do Minzo et al. (2010), as políticas e conteúdos curriculares influenciam no modo de ser e estar de uma sociedade. Para os mesmos autores, estes aspectos são também importantes no tocante ao acesso a educação, pois os rapazes constituem prioridades no acesso à educação quando comparados com as raparigas, sobretudo no ramo técnico-profissional.

## **Resultados da entrevista dirigida às professoras**

### **a) Visão da mulher sobre os conteúdos da disciplina de Química**

Neste ponto pretendíamos colher a opinião das mulheres que leccionam a disciplina de Química nas Escolas Secundárias em torno dos conteúdos. Para tal, colocamos a seguinte questão:

*“Como é que a mulher olha para os conteúdos tratados na disciplina de Química nas escolas secundárias?”*

Nesta pergunta, as professoras foram unânimes em afirmar que os conteúdos tratados nessa disciplina são complicados. De acordo com essa afirmação podemos concluir que as mulheres consideram a disciplina de Química difícil. E este factor pode contribuir para a fraca adesão das mulheres na docência de Química.

### **b) Relacionamento das professoras de Química com os alunos**

*“Qual tem sido o relacionamento da professora com os alunos na sala de aulas?”*

Nesta questão, a maior parte das professoras respondeu que o seu relacionamento com alunos tem sido “bom”. Este resultado nos faz concluir que a questão de género não afecta negativamente o clima de aprendizagem dos alunos.

## **Considerações finais**

O número de docentes do sexo feminino que leccionam a disciplina de Química é reduzido. Isso está aliado ao fraco recrutamento dos professores do sexo feminino pelo Serviço Distrital, Juventude e Tecnologia e a fraca adesão dos mesmos nas Instituições Superiores vocacionadas ao ensino de Química. Mas para fazer face a essa problemática, deve-se aumentar o número de professores de Química nas escolas secundárias, indicando o número de professores do sexo feminino e masculino que se pretende recrutar ao nível das escolas secundárias. E outra estratégia que se pode adoptar é conceder bolsas de estudo aos professores do sexo feminino para fazerem o curso em ensino de Química, assim como premiar as professoras que mostrarem maior desempenho/melhor aproveitamento no exercício das suas funções na área científica, especialmente na área de Química a cada fim de ano, permitindo deste modo, que a mulher se sinta valorizada pela sua dedicação, cativando assim outras mulheres a aderirem a formação na área de ensino de Química.

## Referências bibliográficas

Almeida, J. S. (1998). *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

António, E. & Hunguana, C. (2014). Relatório do Estudo sobre Género no Ensino Superior em Moçambique. Moçambique: MINED.

ed.). Ver. Actual.-Florianópolis: UFSC, 2005.

Gil, A. C. (1991). Como elaborar projectos de pesquisa. São Paulo: Atlas.

Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2003). Fundamentos de Metodologia Científica (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Menezes, L. C. (2014). A ausência feminina entre os professores associados do Instituto de Matemática da UFBA. UFMG, Belo Horizonte. Disponível na internet via: [www.url:www.14snhct.sbhct.org.br/arquivo/download?ID\\_arquivo=1785](http://www.url:www.14snhct.sbhct.org.br/arquivo/download?ID_arquivo=1785). Acedido a 7 de Fevereiro de 2017.

Minzo, A. B.; Santos, B.; Nota, J. M.; Simão, J. & Miranda, N. A. (2011). Refletido sobre género, educação e sexualidade: repensar conceitos e preconceitos. Maputo: Editora Educar.

Schienbinger, L. (2001). *O feminismo mudou a ciência?* Bauru, Edusc, [online] Disponível na internet via: WWW.URL: [www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a14.pdf). Acedido a 30 de Janeiro de 2017.

Silva, E. L. & Menezes, E.M. (2005). Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação (4ª

Soares, T. A. (2001). Mulheres em Ciência e Tecnologia: ascensão limitada. 24 (2), pp. 281-285.

## **Projecto Professora em minha casa**

SME- Secretaria Municipal de Educação

Prefeitura de Caieiras-SP-Brasil

arrudadestro@yahoo.com.br

### **RESUMO**

O projecto “Professora em minha casa” tem como objectivo a Interação efectiva de professor com o aluno, escola e família. Tendo em vista a necessidade de resgatar a auto estima, confiança e afectividade da criança, da família. O professor vai até a casa do aluno conhecer de perto sua realidade, seu cotidiano e sua família. Desse modo conhece de perto suas reais necessidades e poderá criar novas estratégias para que este aluno possa melhorar o desempenho acadêmico.

**Palavras-chave:** Interação, afectividade, professor, família e escola

### **ABSTRACT**

The project "Teacher in my house" aims at the effective interaction of teacher with the student, school and family. Considering the need to rescue the self esteem, confidence and affectivity of the child, the family, and es. The teacher goes to the student's home to know his reality, his daily life and his family closely. In this way he knows his real need closely and can create new strategies so that this student can improve academic performance.

**Keywords:** Interaction, affectivity, teacher, family and school



## **Introdução**

Muito tem sido debatido e escrito sobre a importância do bom relacionamento professor-aluno, no entanto no nosso dia-a-dia em sala de aula, nem sempre conseguimos por completo, ou muitas vezes nem acontece.

A culpa é de quem, afinal? Professor? Aluno? Família? Talvez não conseguiremos responder a estas perguntas, nem um nem outro é culpado, ou quem sabe, todos são culpados. Todavia cabe ao professor tentar estabelecer condições que propiciem uma boa relação afetiva com seu aluno.

Todas as acções e falas do professor são percebidas pelo aluno a partir da posição que este professor ocupa no inconsciente do aluno. O que propicia a este professor “um poder” que poderá influenciar o seu aluno em suas ideias e valores.

É importante que o professor entenda que o lugar que ele ocupa em relação aos seus alunos não é apenas daquele que ensina, mas sim daquele que deixa marcas.

## **Justificativa**

O projecto “Professora em Minha Casa” foi criado em 2014, quando assumi uma sala de aula do 4º. Ano. Uma sala com baixo rendimento e muitos problemas de disciplina. Senti de imediato que deveria criar alternativas para que eles confiassem mais em mi. Acreditava que somente com a confiança desses alunos e de seus pais eu poderia de facto ter resultados satisfatórios. Foi então que por causa de um aluno em especial surgiu à ideia de conhecê-los na sua íntegra.

## **Objectivos:**

- a) Conhecer a família e contexto onde está inserido este aluno.
- b) Estabelecer maior Interação entre professor e aluno, propiciando confiança e vínculo.
- c) Propiciar maior Interação entre professor e aluno conquistando a confiança e vínculo com família.
- d) Desenvolver a compreensão e análise crítica do aluno leitor e escritor.
- e) Permitir a partir de novas estratégias, melhor desempenho na elaboração da escrita.
- f) Estimular o desejo de ir para a escola, tendo esta como sua efetiva necessidade de desenvolvimento pessoal e social .

## **Etapas do desenvolvimento do Projecto**

- Realização de uma roda de conversa com os alunos para apresentação do Projecto. Observando e respondendo a possíveis questionamentos sobre o Projecto.
- Levantamento de pesquisa sobre o interesse dos alunos a participarem do Projecto.
- Encaminhar autorização para os pais, para que eles decidam quanto a participação e autorização em fazer parte do Projecto.
- Agendamento prévio

- Realização da visita com um cronograma
- Duração de máximo duas horas
- No dia seguinte o aluno relata para a sala como foi a visita da professora
- Os pais recebem um questionário, quanto a importância do Projecto.
- O aluno visitado faz uma produção de um relato pessoal, contado como foi ter a professora em sua casa.
- O relato fará parte do livro confeccionado pelo montante de relactos e será formado até o final do ano vigente do Projecto.
- O Projecto tem duração de um ano em cada turma.

### Quadros e Tabelas:

O estilo de apresentação dos quadros e tabelas é flexível, mas deve ser uniforme em todo o artigo. Deverão ser numerados sequencialmente e referenciados no texto como, por exemplo (QUADRO I) (TABELA I).

TABELA I – Hipótese de escrita que se encontravam.

TABLE I -

Hypothesis of writing that they were

Turma de 28 aluno

4º. Ano Ensino Fundamental	Alfabeto abaixo/Alphabet below	Alfabeto	Básico/basic
Alphabet	Alfabeto Adequado/Suitable Alphabet	Alfabeto	Avançado/Advanced Alphabet
1º. trimestre	07	11	06
2º. trimestre	04	06	11
3º. trimestre	00	00	10
			18

Fonte: Professora Fátima Arruda

Para saber:

Num total de 28 alunos da turma, apenas 2 alunos não fizeram parte do Projecto. O desenvolvimento dos alunos certamente ocorreria, no entanto percebe-se uma melhora de desempenho em menor tempo. A meta da escola para o término do 4º. Ano do ensino fundamental, no qual foi realizado o Projecto é de garantir 50% dos alunos em hipótese de Alfabético Adequado/50% em hipótese Alfabético Avançado. O resultado demonstra que 65% dos alunos ficaram em Hipótese de escrita, Silábico Avançado e que 36% em Hipótese de escrita silábica Básico.

## Ilustrações e Fotografias:

Fot. 1



Fot.1: Professora Fátima Arruda com seus alunos em sala de aula. 2016

Fot.1: Teacher Fátima Arruda with her students in the classroom. 2016

## Conclusão

Conhecer o contexto familiar e adentrar a um lar foi realmente uma das acções mais ousadas que já tive e também a mais impactante no sentido de transformar um contexto educacional. Conforme desenvolvia o Projecto percebia uma melhora geral da turma, até mesmo daqueles que ainda não haviam recebido a visita, pois, aguardavam ansiosos, e participavam em todo o processo. Percebi também que os alunos passaram a participar mais das aulas, questionando, falando e argumentando, pois agora se sentem mais confiantes.

Infelizmente não pude ir à casa de todos os alunos. Alguns ficam com babás ou na casa de um vizinho. Mas de certa forma vivenciaram e trabalharam nas produções de textos e fizeram parte da história de cada um. Mas acredito que o Projecto de certa forma permitiu que todos se envolvessem, pois era assunto da semana, inclusive tema das actividades, como: revisar a produção do amigo em grupo, discutir sobre os detalhes e as rodas de conversas.

Perceber a evolução do aprendizado, partindo do princípio elevação da autoestima e afectividade.

Tão valioso quanto o ato de ensinar é o vínculo que se fortalece na relação de ensinar e aprender. Para finalizar, Boas nos faz reflectir quando em seu estudo diz:

A função do educador não é mais apenas a de dar aulas, mas sim, um educador capaz de assumir face às exigências da vida contemporânea, tarefas diferentes daquelas que tradicionalmente lhes eram atribuídas: transmitir o saber historicamente acumulado na sociedade. (1998: 96).

### **Referências bibliográficas**

BOAS, Vilas C. Maria Violeta. Educação: reflexões de uma prática. Ed. Urj, RJ, 1998. Codo, W. (coord) (1994). Educação. Carinho e trabalho. Petropolis, RJ/Brasilia, Vozes, Conf. Nacional dos trabalhadores em Educação/ Universidade de Brasilia

Cruz, C.H.Brito. A escola precisa olhar o futuro. In revista Diálogos e Debates. Dezembro de 2004, págs 22 a 27.

VIGOTSKY, Levi. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

WALLON, Henri. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

# O comprometimento de educação no processo de inclusão escolar e social como direito inalienável

Elias, Oweni Esmael M.

Banguero, Guedes Antonio

## RESUMO

O presente artigo intitulado “*o Comprometimento Educacional no Processo de Inclusão Escolar e Social Como Direito Inalienável*” apresenta discussão e análise da necessidade de inclusão da educação especial na estrutura da “Educação para Todos”, oficializada em Jomtie, que considerou a educação como sendo um direito de todos. O encargo é atribuído à escola em relação minimização das diferenças sociais, a partir de deslocamento de responsabilidades, sobre os problemas que emergem da exclusão e da desigualdade social no exercício da cidadania. O presente estudo visa analisar o compromisso da escola e sociedade no processo de inclusão dos alunos em diferentes contextos educativos, visto que, o estudo não só restringe apenas a dificuldades de aprendizagem, ela amplia-se o conceito ao se referir a crianças e jovens cujas necessidades decorre de sua elevada capacidade para aprender, ou talvez, condenados à discriminação e conseqüentemente à exclusão, que ocorre de maneira dissimulada, aparentemente discreta, disfarçada de pena e comiseração. Nisso, a inclusão escolar e social remete-nos à questão de estrutura e de funcionamento, que subvertem seus paradigmas e que implicam em um redimensionamento de seu papel para um mundo que evolui. O aumento das responsabilidades da escola nesse processo de democratização de oportunidades, amplia-se quando ela passa a receber em seus espaços alunos com deficiência. Participaram da pesquisa 42 alunos, 17 professores e 16 funcionários, que foram seleccionados aleatoriamente. O tratamento de dados foi realizado por meio de análises estatística descritivas e o instrumento utilizado na colecta e dados foi SPSS que previamente resultou de um avaliado por meio de estudo exploratório. Os resultados obtidos ao reflectir o papel da escola no processo de educação inclusiva, propiciaram conhecera realidade para implementação de um compromisso que vise educação para todos.

**Palavras Chave:** Educação Inclusiva, Alunos, Inclusão e Necessidade Educativas Especiais

## **The Commitment of Education in the Process of School and Social Inclusion as an Inalienable Law**

### **ABSTRACT**

This article, entitled "Educational Commitment in the Process of School and Social Inclusion as an Inalienable Right," presents a discussion and analysis of the need to include special education in the structure of "Education for All", officialised in Jomtie, which considered education as a Right of all. The burden is assigned to the school in relation to minimizing social differences, based on displacement of responsibilities, on the problems that emerge from exclusion and social inequality in the exercise of citizenship. The present study aims at analysing the school and society's commitment to the process of inclusion of students in different educational contexts, since the study not only restricts learning difficulties, it broadens the concept when referring to children and young people whose Needs arise from their high capacity to learn, or perhaps, condemned to discrimination and consequently to exclusion, which occurs in a disguised, seemingly discreet way, disguised as pity and pity. In this, school and social inclusion refers us to the question of structure and functioning, which subverts its paradigms and which implies a re-dimensioning of its role for an evolving world. The increase of the responsibilities of the school in this process of democratization of opportunities, expands when it begins to receive in its spaces students with disabilities. A total of 42 students, 17 teachers and 16 employees were randomly selected. The data treatment was performed through descriptive statistical analysis and the instrument used in the collection and data was SPSS that previously resulted from one evaluated through an exploratory study. The results obtained by reflecting the role of the school in the process of inclusive education have provided a reality for the implementation of a commitment to education for all.

**Key Words:** Inclusive Education, Students, Inclusion and Special Educational Need

## **Introdução**

A inclusão educacional vem se desenvolvendo no mundo inteiro como um fenômeno social complexo, consequência de lutas das pessoas com necessidades especiais diversas, seus familiares e de movimentos sociais, pelas transformações nas atitudes preconceituosas e segregacionistas que foram se estabelecendo ao longo da história, em relação ao tratamento dado a elas e pela busca de seus direitos na sociedade.

O ser humano sempre fez parte de uma sociedade bastante diversa. Vivemos e convivemos diariamente com essas diferenças que podem ser de raça, crença, saúde, nível social, econômico e cultural, nacionalidade, moradia, personalidade, entre outras. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos “incluídos” nesta sociedade, baseado nos princípios de igualdade. A educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos, ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos alunos podem ter necessidades educativas especiais em algum momento da sua vida escolar.

Nas nossas sociedades, muitas pessoas com algum tipo de deficiência passam por uma série de discriminação nas comunidades em que vivem ou mesmo fora delas sendo excluídas de várias situações. E este processo de exclusão social de pessoas com deficiência ou alguma necessidade especial é tão antigo quanto a socialização do homem.

No mundo em que estamos é mais fácil prestar atenção aos impedimentos e às aparências do que aos potenciais e capacidades. Deste modo, a escola é um local onde a criança está fora do seu convívio normal e as outras crianças não compreendem ao certo as necessidades do seu colega e acaba criando uma situação de discriminação que contribui para o processo de exclusão e inabilitando os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade.

A sociedade, o governo e os demais intervenientes do processo educativo devem estar atentos as demandas e as prioridades desta camada que precisa de uma inserção e enquadramento social, na medida em que de certa forma se sentem vedado de alguns direitos previstos pela lei e pela constituição da república, como por exemplo o Direito a educação.

Portanto, urge a necessidade de se fazer uma análise profunda e propor mecanismos eficazes para a valorização de toda a camada com necessidades educativas especiais, tendo em conta a inclusão social dos mesmos. O presente artigo intitulado “*o Comprometimento Educacional no Processo de Inclusão Escolar e Social Como Direito Inalienável*”, esta estruturado da seguinte maneira: (i) formulação do problema ou tema e objecto de estudo, (ii) fundamentação teórica, (iii) procedimento metodológico, (iv) apresentação e discussão dos resultados e (v) conclusões e recomendações do estudo.

## **Formulação do problema e objectivos**

É pertinente referir a questão relacionada com a avaliação da deficiência, e os cuidados a ter em conta, na educação inclusiva da criança com deficiência visual, ele irá tratar da comunicação da pessoa portadora de deficiência visual na escola regular e inclusiva, e o uso do sistema Braille, sua origem, para além das responsabilidades da escola, da família e da sociedade no geral, em

relação a pessoa com necessidades educativas especiais visuais. Portanto, diante de estudo exploratório feito nas instituições educativas foi possível observar que a barreira mais difícil, é o preconceito e a outra é a estrutura física, que embora não seja tão difícil de ser superado, a outra barreira é a falta de conhecimento a respeito dos direitos dos deficientes por parte dos seus familiares. Como lutar por direitos se não se sabe nem mesmo que eles existem. Quanto às nossas escolas, de facto, elas não estão mesmo preparadas para recebê-los.

Entretanto, se for esperar que ela se prepare literalmente, esta inclusão demorará ainda mais para ocorrer. Desta forma, é que preciso que as escolas dêem o primeiro passo para o processo de inclusão. Entretanto, apesar de toda e qualquer dificuldade, nada deve impedir que a inclusão aconteça. Diante dos pressupostos acima referidos coloca-se a seguinte questão de partida: Quais são as *ESTRATÉGIAS* criadas no *Processo de Inclusão Escolar e Social mediante a comprometimento Educacional como Direito inalienável a todos?*

Tendo em conta a questão norteadora da pesquisa, temos como objectivos: Geral: analisar o processo de inclusão dos alunos em diferentes contextos educativos, nas instituições de ensino secundário geral e pre-universitário na cidade da Beira, e específicos i) identificar as estratégias adoptadas para uma inclusão pacífica dos alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino secundário geral e pre-universitário na cidade da Beira; ii) verificar os procedimentos usados para a inclusão social nas instituições de ensino secundário geral e pre-universitário na cidade da Beira e iii) propor mecanismos e estratégias para a promoção dos valores da cidadania e inserção social dos alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino secundário geral e pre-universitário na cidade da Beira.

### **Motivação do Estudo**

A nível social devemos perceber que o acesso a educação é um aspecto muito importante para qualquer individuo, de modo que lhe instrua para as diversas adversidades que possa encontrar sendo a pessoa portadora de necessidades educativas especiais sendo alvo de discriminação torna-se relevante ressaltar a responsabilidade do Estado de forma geral pela educação de todos os cidadãos e a responsabilidade das escolas de forma particular, que valorizem cada vez mais e estejam voltadas para a inclusão da diversidade dos educandos que a elas demandam.

Os problemas de marginalização de pessoas portadoras de deficiências que leva ao processo de exclusão é anterior ao período de escolarização, iniciando-se no nascimento ou exactamente no momento que aparece algum tipo de deficiência, mostrou-se significativo escolher este tema para melhor compreender como está sendo efectivado o processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais.

Como educadores e actores do processo, não podemos descurar a responsabilidade de dar o contributo em prol da cidadania como uma necessidade de todo o ser humano inserido numa sociedade.

Portanto, torna-se relevante desenvolver estudos de género para incutir e instruir os diversos intervenientes para um tratamento cuidadoso e especializado tendo em conta o alcance dos objectivos preconizados.



## **II. Fundamentação teórica**

Neste capítulo da fundamentação teórica, far-se-á a apresentação das ideias de vários autores que em grande medida contribuem para o tema da pesquisa, em seguida focaliza-se a literatura empírica sobre inclusão social e cidadania.

### **Contexto e abordagem sobre inclusão social de pessoas com necessidades educativas especiais**

No século XIII, na Bélgica, nasce a primeira instituição para abrigar as pessoas com deficiência mental. Na Inglaterra, em 1325, surge a primeira legislação sobre os cuidados com esses mesmos sujeitos, obrigando inclusive o rei a zelar por eles. As sociedades grega e medieval se regiam por um modo de organização holista e hierárquico, baseado em princípios universais e rígidos. Nelas, cada sujeito era integrante de uma totalidade e sua identidade era vivida como expressão de sua vinculação ao todo social.

Nesse contexto, a pessoa com deficiência restava à margem dessa totalidade social, pois sua identidade ficava associada à incapacidade, ao defeito. Em síntese, ela estava estruturalmente excluída. A modernidade assiste ao advento da sociedade individualista, “que valoriza o indivíduo: o ser independente, autônomo, essencialmente não-social, e correlativamente negligencia ou subordina a totalidade social” (Renault, 1989, p. 68).

A passagem para esse modelo de sociedade é um acontecimento moderno, no qual o indivíduo passa a ocupar o lugar de valor supremo. Foi a partir de então que o sujeito PPD teve chances de, aos poucos, experienciar-se como “si mesmo”, começando a buscar suas possibilidades de inclusão. Isso foi possível inclusive porque a ciência moderna se abriu ao estudo dos sujeitos com deficiência, embora tenha, por longo tempo, sustentado sua exclusão, por não considerá-los na condição de sujeito. Assim, ela se torna alvo de medidas caritativas e educativas, mas sem autonomia. Vivemos, hoje, outro momento histórico, no qual há espaço para o encontro da deficiência com o campo do outro.

A pós-modernidade pode ser definida pela “...total aceitação do efêmero, do fragmentário, do descontínuo e do caótico” (Harvey, 1989, 49). Conforme Giddens, na pósmodernidade “(...) a ciência perdeu boa parte de sua autoridade, talvez pela desilusão com os benefícios da técnica” (Giddens, 1997, p. 109). O discurso do capital passa a ser majoritário, e nele são necessários não somente novos trabalhadores, mas, sobretudo, novos consumidores. A lógica de mercado invade o social, de maneira camuflada e incentiva a inclusão das minorias.

É nesse contexto que a condição pós-moderna cria possibilidades de inclusão dos excluídos. E que as políticas contemporâneas sugerem a prática da inclusão social. Segundo Moreira, “(...) a modernidade, com a sua busca de um código mestre, produz excluídos, enquanto a pósmodernidade, na aceitação da diferença, busca a inclusão” (Moreira, 2003, p. 52).

Se, pois, não temos mais um único ideal de subjetividade, por que então não incluir a deficiência? Mas que preço se paga para essa inclusão? Com efeito, a lógica suprema da pós-modernidade é a lógica do mercado, que quer aproveitar tudo e todos para se garantir a produção e o consumo, inclusive criando leis de inclusão das minorias no mercado de trabalho.

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas produziu vários documentos para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros, o Moçambique, membro da ONU e signatário desses documentos, reconhece seus conteúdos. Dentre os documentos produzidos destacamos:

- *Declaração Universal dos Direitos Humanos* – Publicada pela ONU em 1948. Esta declaração assegura a todas as pessoas, independente de raça, cor, sexo, religião, sem distinção alguma, os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social, enfim à livre participação na vida comunidade.

- *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos* e “Plano de Acção para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” – Este documento foi redigido em 1990 em Jomtien, na Tailândia, onde ressalta a necessidade de reunir esforços na luta pelo acesso às necessidades básicas de aprendizagem, sejam eles crianças, jovens ou adultos. Essa Declaração, o Moçambique assumiu perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.

- *Declaração de Salamanca* – Documento resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha, promovida pela UNESCO. Foi reafirmado o compromisso com a educação para todos realizado em Jomtien, reconhecendo a necessidade de providenciar a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades especiais, dentro do sistema regular de ensino. No entanto, a Declaração de Salamanca reconhece os desafios aos sistemas escolares, no que diz respeito a buscar formas de educar crianças, jovens e adultos, de maneira satisfatória, incluindo os que possuem desvantagens ou dificuldades física mental ou social.

- *Convenção da Guatemala* – Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência – 1999 – condena qualquer discriminação, exclusão ou restrição por causa da deficiência que impeça o exercício dos direitos das pessoas com deficiência, inclusive à educação.

### **Escola Inclusiva na Vertente do Pluralismo Cultural**

A abordagem da Educação Inclusiva baseia-se no princípio da inclusão e reconhecimento da necessidade de conseguir escolas para todos, que aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.

Que parafraseando a visão de Silva (2007) isto quer dizer que essa abordagem defende não só inclusão dos alunos com NEE no espaço físico, mas também que as escolas devem criar formas de responder pedagogicamente as necessidades adequadas desses alunos.

Assim sendo, adaptando-se às suas necessidades de modo a responder à diversidade, sabendo que numa sala de aula há crianças com princípios, cultura, meios diferentes. É necessário arranjar forma de se adaptar a esses alunos, dando lhes as mesmas oportunidades, direitos e deveres. Neste sentido Fonseca (1991, p.68) afirma que:

“Fixar uma determinada identidade como a norma é um das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger arbitrariamente uma identidade específica como parâmetros em relação ao quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), o princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todos os alunos devam aprender juntos sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto, de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.

De acordo com Santos (2004.P. 214), considera que a Inclusão escolar refere a todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, combater a exclusão, maximizando a participação em educação de todos os alunos dentro de uma área, quaisquer que sejam as origens das barreiras que experimentam em sua aprendizagem.

O ser humano sempre fez parte de uma sociedade bastante diversa. Vivemos e convivemos diariamente com essas diferenças que podem ser de raça, crença, saúde, nível social, econômico e cultural, nacionalidade, moradia, personalidade, entre outras. No entanto, apesar de tanta diversidade, estamos “incluídos” nesta sociedade, baseado nos princípios de igualdade.

Trata-se de uma restrição da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam a diversidade de alunos. Ou seja um processo em que se amplia a participação de todos os estudantes no estabelecimento de ensino regular.

As diferenças culturais, sociais, étnicas e a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e descartada. A integração dos alunos com necessidades educativas especiais implica muito mais do que simplesmente o aluno numa escola regular. Trata-se de um processo em que o aluno tem oportunidades para se desenvolver e progredir em termos educativos para uma autonomia econômica e social. A integração é igualmente um processo em que as próprias escolas necessitam de mudar e de se desenvolver e proporcionar um ensino de elevado nível a todos os alunos e o máximo de acesso aos que têm necessidades educativas especiais.

A exclusão gera efeitos terríveis. Ela afecta a auto-estima e a identidade, produzindo um sentimento de desvalorização nos indivíduos excluídos. Ao mesmo tempo, produz efeitos

sociais, econômicos, culturais e políticos, uma vez que reafirma a desigualdade e as injustiças sociais, auxiliando na formação de cidadão de “segunda classe” (Carvalho, 2000)<sup>6</sup>.

### **Integração escolar como uma mudança estrutural da comunidade**

O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estrutura e de atitudes e aberturas da comunidade, devendo mudar o estilo de trabalho de alguns professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras e tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades.

Na sua visão sobre a integração escolar Birch (1974) define a integração escolar como um processo que pretende unificar a educação regular e educação especial com objectivo de oferecer um conjunto de serviço a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

Deste modo a sociedade deve aceita-las tal como são, com as suas deficiências, reconhecendo-lhes os mesmos direitos que as outras e oferecendo-lhes os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas possibilidades e viver uma vida tão normal quanto possível.

Para Kaufmen e Del Rio, (1985) A integração temporal, instrutiva e social de um grupo relacionado de crianças diferentes com os seus companheiros normais, baseada numa planificação educativa e num processo programador evolutivo e individualmente determinado. Esta integração requererá uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular e especializado e o pessoal administrativo e auxiliar.

É importante fortalecer os vínculos da escola com as famílias. Investigando aos pais o poder de decidir e fazer escolhas pelos filhos e pela escola que desejam para eles, procurando desfazer vínculos centrados. Toda pessoa com alguma deficiência possuem o direito de manifestar seus desejos quanto a sua educação, na medida da sua capacidade de estar a certa disso. Os pais têm o direito de serem consultados sobre a forma de educação que melhor se ajuste às necessidades de seus filhos.

O grande desafio proposto pela inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares em nosso país, segundo Beyer (2005)<sup>7</sup>, dependerá de um esforço colectivo que envolva os próprios alunos, os professores, Zonas de influências pedagógicas, os funcionários e os gestores de educação. As mudanças operacionais necessárias para que as escolas se tornem inclusivas de facto só acontecerão

[...] quando as instituições reconhecerem suas responsabilidades com cada aluno, abolindo as discriminações e as preferências, oferecendo ao professor melhores condições de actuarem na inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Isto envolve capacitação, conscientização da comunidade escolar

---

<sup>6</sup> Carvalho, R E (2000). **Temas em Educação Especial**. Rio de Janeiro.

<sup>7</sup> Beyer H. O (2005). **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação.

sobre deficiências e deficientes, material pedagógico, adaptação curricular, apoio técnico, entre outros (Souza, 2005, p. 98)<sup>8</sup>.

Na mesma linha, Santos (2001)<sup>9</sup> aponta que ainda hoje, erroneamente, muitos entendem a inclusão como a simples prática de colocar pessoas com deficiência estudando com outras que não possuem qualquer deficiência.

Entretanto, embora não se possa ainda afirmar que todas as iniciativas de inclusão no país sejam exatamente processos de inclusão vitoriosos, também não se pode negar que, “[...] a educação inclusiva é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito” (Tessaro *et al.*, 2005, p. 107)<sup>10</sup>.

A família juntamente com os professores deverá partilhar da responsabilidade dos ensinamentos ministrados a estas crianças, dando apoio às mesmas, com utilização de recursos disponíveis tanto na sala de aula como fora dela, essas crianças com necessidades especiais precisam se relacionar com adultos que possuem as mesmas deficiências e que tiveram êxitos na vida baseando assim a vida dessas crianças e suas expectativas em algo real.

Assim podemos perceber que a integração é um princípio de oferta de serviços educativos, que se põe em prática mediante a provisão (fornecimento) de uma variedade de alternativas de ensino e de aulas adequadas no plano educativo de cada aluno, permitindo a máxima integração educacional, temporal e social entre alunos deficientes e não deficientes durante o período escolar normal.

### **Educação inclusiva**

Compreende a educação especial dentro da escola regular e transforma a escola em um espaço para todos. Ela favorece a diversidade na medida em que considera que todos os alunos podem ter necessidades educativas especiais em algum momento da sua vida escolar.

Partindo da discussão sobre a democratização do acesso à escola e aos diferentes níveis de ensino, Bourdieu conclui: a escola contribui para conservar as desigualdades sociais, desnaturalizando o mito da escola neutra e libertadora (Bourdieu, 1989).

Em outras palavras, a Educação Inclusiva é uma proposta que sugere mudanças na concepção de ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, visando o benefício acadêmico

---

<sup>8</sup> SOUZA, C. da C (2005). **Concepção do professor sobre o aluno com seqüela de paralisia cerebral e sua inclusão no ensino regul ar..** 115 p. Rio de Janeiro, Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/camara\\_dissert.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/teses/pdf/camara_dissert.pdf)>. Acesso em: Maio de 2017.

<sup>9</sup> Santos, M. S. (2001). O desafio de uma experiência. In : MANTOAN, M. T. E. (Org.), **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo:Memnon.

<sup>10</sup> Tessaro, N. S.; Waricoda, A. S. R.; Bolonheis, R. C. M.; Rosa, A. P. B. (2005) **Inclusão escolar**: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. Psicologia Escolar e Educacional, 2000. Disponível em:<<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v9n1/9n1a10.pdf>>. Acesso em: Maio de 2017.

de todos. É uma proposta que impulsiona uma transformação das práticas tradicionais que explicam as dificuldades dos alunos por seu suposto “déficit”, em direção a uma prática inovadora que entende as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações (Glat; Fontes; Pletsch, 2008, p. 4)<sup>11</sup>.

A inclusão educativa reduziria as discriminações e preconceitos relacionados às diferenças sociais de gênero, étnicas, culturais, dos incapacitados, diferenças que podem se converter em causas da exclusão. Ainda, a escola deve proporcionar a aquisição de um conjunto de competências básicas por parte de todos os escolares, que contribua para aumentar o capital social ou cultural dos indivíduos e do conjunto da população.

Sobre o processo de educação inclusiva Mazzotta (2008) reitera que a política educacional deve ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares.

É oportuno ressaltar a responsabilidade do Estado pela educação de todos os cidadãos e a responsabilidade das escolas, até então chamadas de comuns, especialmente as públicas, e que doravante passam a ser denominadas nas políticas como escolas inclusivas já que, nesse entendimento, as escolas comuns deixam de ser percebidas como voltadas para a inclusão da diversidade dos educandos que a elas demandam.

Amiralian (2005) defende que “o uso do termo inclusão na escola pode ser entendido como uma situação em que é imprescindível uma compreensão do aluno com deficiência, de modo que ele possa ser integrado, ou seja, passe a pertencer à escola e fazer parte integrante dela”. E, diante dessa relevante observação, não se pode ignorar que a escola, embora detenha capital importância na vida da sociedade, é apenas uma dentre várias outras instituições sociais e, como tal, impregnadas dos seus valores culturais.

Hoje, um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que todos possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social (Freitas 2006, p. 176)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Glat, R; Fontes, R de S; Pletsch, M D (2008). **Uma breve reflexão sobre o papel da educação especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Disponível em: <[http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/unigranrio.pdf](http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf)>. Acesso em: Maio de 2017.

<sup>12</sup> Freitas, Soraia Napoleão (2006). A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus,. p. 161-181.

Entretanto, embora não se possa ainda afirmar que todas as iniciativas de inclusão no país sejam exatamente processos de inclusão vitoriosos, também não se pode negar que, “[...] a educação inclusiva é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito” (Tessaro *et al.*, 2005, p. 107)<sup>13</sup>.

Ainda nesse mesmo sentido, Mazzotta (2003) discutindo a questão da identidade administrativa e pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais na linguagem da política educacional, aponta como de suma importância o entendimento de que “a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ainda que diferencialmente, abrange igualmente pessoas de todas as classes sociais”.

A inclusão educativa reduziria as discriminações e preconceitos relacionados às diferenças sociais de gênero, étnicas, culturais, dos incapacitados, diferenças que podem se converter em causas da exclusão. Ainda, a escola deve proporcionar a aquisição de um conjunto de competências básicas por parte de todos os escolares, que contribua para aumentar o capital social ou cultural dos indivíduos e do conjunto da população.

Sobre o processo de educação inclusiva Mazzotta (2008) reitera que a política educacional deve ser aquela que implanta e implementa condições reais de acesso, permanência e sucesso na escola praticando a inclusão com responsabilidade a fim de incluir todos em escolas de qualidade, contando com os recursos correspondentes às suas necessidades escolares.

É oportuno ressaltar a responsabilidade do Estado pela educação de todos os cidadãos e a responsabilidade das escolas, até então chamadas de comuns, especialmente as públicas, e que doravante passam a ser denominadas nas políticas como escolas inclusivas já que, nesse entendimento, as escolas comuns deixam de ser percebidas como voltadas para a inclusão da diversidade dos educandos que a elas demandam.

Ainda nesse mesmo sentido, Mazzotta (2003) discutindo a questão da identidade administrativa e pedagógica dos alunos com necessidades educacionais especiais na linguagem da política educacional, aponta como de suma importância o entendimento de que “a política educacional é somente uma das áreas das políticas sociais construídas segundo o princípio da igualdade de todos perante a lei. Assim, ainda que diferencialmente, abrange igualmente pessoas de todas as classes sociais”.

A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específicas para estas ou aquelas deficiências. Os alunos precisam aprender até o limite em que conseguirem chegar, se o ensino nas unidades escolares for de quantidade, isto é, se o professor considerar o nível de possibilidade de desenvolvimento cada um e explorar essas possibilidades, por meio de

---

<sup>13</sup> Tessaro, N. S.; Waricoda, A. S. R.; Bolonheis, R. C. M.; Rosa, A. P. B. (2005) **Inclusão escolar**: visão de alunos sem necessidades educativas especiais. Psicologia Escolar e Educacional. Disponível em: <<http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/pee/v9n1/9n1a10.pdf>>. Acesso em: Abril de 2017.

actividades e necessidades, seja para construir uma idéia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas para se chegar à inclusão.

Aranha (2004)<sup>14</sup>, ao se referir a essas Considerações, sintetiza a aplicação desses princípios, quando relata que reconhecer a diferença é ético. A falta da ética se dá quando as diferenças são utilizadas para a promoção de acções injustas, que desvelem desigualdades intoleráveis.

Todo acto educativo pressupõe a acção pedagógica que postula o carácter intencional e propositivo das prácticas humanas formativas. É com base num conjunto de princípios epistemológicos que são determinados os objectivos desejados num contexto específico e, a partir daí se dá o estabelecimento de procedimentos pedagógicos que garantam o exercício da práxis educacional, no entender de Paulo Freire (1983)<sup>15</sup>.

Portanto, indiscutivelmente a educação possui carácter analítico, crítico e transformador, uma vez que possibilita a apropriação de novas formas de conceber as relações que se estabelecem entre os homens nas prácticas sociais concretas.

González (2002, p. 27)<sup>16</sup> reafirma este princípio quando postula que a “educação é intencional e pressupõe uma mudança na pessoa para melhorar e se aperfeiçoar, e, nesse sentido, o processo educativo pode alcançar distintos graus, mas é inacabado em sua pretensão de preparar as pessoas para a vida em sociedade.”

### III: Procedimentos Metodológicos

Assim na produção do conhecimento desta pesquisa adoptar-se-á o estudo o estudo exploratório e descritivo. Para Gil (1994, p.44), “as pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias com vista à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. No entanto, o estudo exploratório permite aumentar os conhecimentos do pesquisador em relação ao tema e ao problema de pesquisa, especialmente no momento da fundamentação teórica.

Segundo Richardson, J. R (1999), existem diversas formas de recolha de informação associada ao estudo. Entre as quais destacam-se as seguintes:

- *Entrevista*: este instrumento de pesquisa caracterizou-se por apresentar questões abertas aos fazedores de educação de educação e permitiram recolher e efectuar as adaptações necessárias ao contexto do estudo;
- *Observação directa*: os dados recolhidos a partir das entrevistas foram completados com as informações recolhidas através da técnica de observação directa nas escolas em estudo. A

---

<sup>14</sup> Aranha, M. S. F. (2004) Educação inclusiva: transformação social ou retórica?. In: OMOTE, S. **Inclusão: intenção e realidade**. Marília, SP:

<sup>15</sup> Freire, P. (1983) **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

<sup>16</sup> González, J. A. T (2002). **Educação e diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: Artmed.



observação directa permitiu observar comportamentos em tempo real importantes em diferentes contextos como na biblioteca, sala de aula e por fim no ginásio de educação física;

- *Observação participante*: neste tipo de recolha de informação, assumiu-se um papel participativo dentro de uma situação, não só uma fonte de informação, mas também uma ferramenta que contribuiu para manter os níveis de motivação e confiança entre os pais e encarregados de educação, alunos, professores, funcionários entre outros que directa ou indirectamente contribuem no fortalecimento de educação inclusiva

- *Análise Documental*: proporcionou na consulta de documentos, na busca de livros, jornais, artigos de diversos autores sobre o fenómeno em estudo, basicamente em livros que abordem o assunto e em *sites de educação inclusiva*. A consulta documental deverá ser realizada com o objectivo de orientação para o investigador.

### **Análise dos Dados**

Para digitação e codificação de dados do questionário recorreu-se a software SPSS (*Statistical Package For Social Science*), dada a sua relativa facilidade, na obtenção dos dados. Participaram da pesquisa 42 alunos, 17 professores e 16 funcionários das escolas Secundária Samora Moises Machel e Mateus Sansão Muthemba respectivamente, e por fim, foi também feita questões dirigidas aos encarregados de educação, eram questões abertas para colher sensibilidades sobre o acompanhamento dos professores, colegas e participação em actividades extra-curricular, que foram seleccionados aleatoriamente. Posteriormente a base de dados criada em SPSS foi exportada para o Excel o Microsoft Excel para análises. ~

### **População em estudo**

A população em estudo para é composta por: fazedores de educação ou seja comunidade estudantil das escolas Secundária e Pré-Universitário Samora Moises Machel e Mateus Sansão Muthemba, na cidade da Beira respectivamente, num total de 90 membros da comunidade correspondente a amostral total.

### **Amostra**

O tamanho foi calculado com base na relação dos dados efectuados na busca junto aos fazedores de educação, e recorreu-se a formula de Yamane (1999). Nesse estudo a mostra constituia um universo constituído por: (17) dezessete professores, (15) quinze encarregados de educação, (42) quarenta e dois alunos e por fim (16) dezasseis funcionários num total de 73 membros da comunidade estudantil. A fórmula usada neste projecto para o cálculo de tamanho de amostra foi seguinte:

$$n = \frac{N}{1 + N(e)^2}$$

Onde: N – número da população, e – Nivel de significancia (5%), e n – Número de Amostra.

Com a população representada por 73 membros da comunidade, encontrou-se seguinte tamanho de amostra:

$$n = \frac{90}{1 + 90(0.05)^2} = 73$$

Partindo de princípio que a relação estava dividida em quatro (4) partes: professores, funcionários, alunos e pais e encarregado de educação, optou-se pela amostra estratificada. Para calcular o número de membros de comunidade a serem inqueridas recorreu-se a seguinte formula:

$$PE = \frac{TE}{N}$$

Onde: PE – Proporção do estrato, TE – Tamanho de estrato e N – Tamanho da população. Portanto, calculou-se o tamanho de amostra por estrato (ne), onde usou-se a seguinte expressão:

$$n = PE * n$$

Amostra da população em estudo

Designação	Número de M. Comun (N)	Proporção do Estrato (PE)	Tamanho da Amostra	Tamanho da Amostra Por Estrato (ne)
Professores	17	0.188889	73.47	13.87767
Pais e encarr de edu	15	0.166667	73.47	12.245
Alunos	42	0.466667	73.47	34.286
Funcionário	16	0.177778	73.47	13.06133
Total	90	1		73.46939

Fonte: os autores (2017)

## **Apresentação e Discussão dos Resultados**

### **O Papel da Escola ESPSMM e MSM no Processo de Inclusão**

A inclusão, implica mudança desse actual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação escolar. É inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por mudanças.

No entanto, sabe-se que as escolas Secundária e Pré-Universitária Samora Moises Machel e Mateus Sansão Muhtemba (ESPSMM e MSM), respectivamente necessitam também estar sensível, estar disponível, por meio de seus profissionais, a aceitar este desafio: atender com qualidade a diversidade do aluno.

O desafio de ensinar a todos os alunos, na escola que se quer inclusiva, exige, pois, o compromisso com indagações e a subversão do ideal de turmas homogêneas, à revelia dos alunos em questão. Significa ver além da deficiência e as diferenças conceituadas peculiaridades que a escola precisa se dispor a atender. (Duek; Naujorks, 2008, p. 181)<sup>17</sup>.

Para analisar o processo de inclusão dos alunos em diferentes contextos educativos, nas instituições de ensino secundário geral e pré-universitário na cidade da Beira, o estudo abrangeu uma amostra de 16 constituído por 9 (nove) funcionarios, 6 (seis) professores e 11 (onze) alunos, no qual 62% apontaram haver pouco (ou nenhuma) mudança a nível das infra-estruturas nos contextos exigidos para atender pessoas portadoras com deficiências, pois acrescentaram falta de profissionais técnicos, como intérprete de língua de sinais, a todos níveis. Essas são apenas algumas lacunas, entre tantas outras, que deveriam ser eliminadas para o atendimento da inclusão escolar e que, para muitos autores, acabam enfraquecendo a proposta democrática da educação inclusiva. Cerca de 29% membros estudantil apontaram haver um plano de formação contínua de lingua de sinais, tendo até mostrado que a ESPSMM e MSM já dispõe de rampa para alunos portador de deficiência, e os outros 9% não responderam.

Diante das reflexões realizadas até o momento, fica o reconhecimento de que a exclusão é um comportamento criado na e pela sociedade, composto por nuances e personagens diferentes. Não se pode falar educação inclusiva sem falar de padrões minimas exigidas para dar resposta a este chamamento, podemos reconhecer o esforço dos professores tentarem demonstrar ou baixar por iniciativa própria linguas de sinais a partir de sites crediveis e ter uma auto-aprendizagem a partir de youtube. E por outro lado, os professores quase em todas disciplinas posicionam de frente do quadro os alunos portador de deficiência para facilitar a explicação ou qualquer dúvida.

---

<sup>17</sup> Duek, V P; Naujorks, M I (2008). Inclusão e autoconceito: reflexões sobre a formação de professores. In: Almeida, M A; Mendes, E G; Hayashi, M C P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: múltiplos olhares**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES/PROESP,.

As escolas ESPSMM e MSM terao que encontrar um tempo e um espaço, físico e simbólico, de construção do desenvolvimento humano, de construção de liberdade e autonomia, um espaço e um tempo de dignidade, de solidariedade, de respeito por si próprio, pelos outros, pela aprendizagem e pelo envolvimento. Pois, há necessidade de mudanças nas suas infra-estruturas quer bibliotecas, sala de aula, sala de informática e equipamento informático, ginásio de educação física e por fim, balneários. Há uma preocupação dos funcionários em conservar os brilles. Mas ainda falta de impressora para alunos portador de deficiência visual e computador que faz leitura de braille, por outro lado há também falta de equipamentos de material desportivo.

Pacheco (2007) chama a atenção para a Interacção e comunicação entre professores e alunos, para que o educador compreenda melhor as necessidades de cada indivíduo. Devido à importância dessa Interacção e comunicação o autor explica que o trabalho em equipa seria benéfico para todos os alunos, pois este ensino em equipe proporciona que os professores estejam disponíveis para dedicarem a uma quantidade inferior de alunos, podendo assim melhor compreender suas principais necessidades, prestando um atendimento mais qualificado.

A idéia da inclusão se fundamenta numa filosofia que reconhece e aceita a diversidade na vida em sociedade. Isto significa garantia de acesso de todos a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo no grupo social (Mendes, 2002, p. 28)<sup>18</sup>.

### **Práctica Competitiva Voltada a Educação Inclusiva na ESPSMM e MSM.**

Caso as escolas não reflitam sobre a práctica e o por outro, não compartilhem com outros professores acabam gerando um círculo vicioso que recai constantemente sobre um sentimento de incapacidade em actuar com a inclusão de alunos com deficiência. Essa situação ganha dimensões maiores quando os alunos se encontram no ensino fundamental e médio, em que os conteúdos contemplam a práctica do esporte. Diante do facto de o professor não conseguir lidar com a diversidade e a singularidade comum no quotidiano escolar.

Na verdade os professores e funcionários quer da ESPSMM e como da MSM, devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos actuais dos alunos, as diferentes necessidades de demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nestas duas referências, elaborar actividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planeamento e aprimorar o atendimento dos alunos.

Para identificar as estratégias adoptadas para uma inclusão pacífica dos alunos com necessidades especiais nas instituições de ensino secundário geral e pre-universitário na cidade da Beira, o estudo inqueriu 7 (sete) professores, 8 (oito) funcionários e 6 (seis) alunos no qual 61% apontaram nao haver material pedagógico para aulas prácticas de educação inclusiva e 24%

---

<sup>18</sup> Mendes, E G (2002). Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: Palhares, M S; Marins, S (Orgs.). **Escola inclusiva**. São Carlos:.

apontaram um quadro de racionalidade técnica virada para aulas práticas e 15% não responderam.

Diante do exposto, pode-se compreender que há mais teorias e/ou falácias sobre a implementação de aulas práticas da educação inclusiva do que resultados práticos efetivos e visíveis. Discutir e trabalhar inclusão por exemplo, nas aulas de educação física significa redimensionar os métodos e as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, implica o professor superar a formação pautada na racionalidade técnica, recebida na formação inicial e continuada, bem como superar as experiências segregacionistas e discriminadoras presentes no meio social em que ele viveu ou vive. Enfim, pedem-se determinadas competências aos professores da ESPSMM assim como da MSM, na prática do seu trabalho docente, para as quais ele não foi instrumentalizado a desenvolver.

Apesar de especulações e promessas, o significado social da escola em nada ou em muito pouco se alterou, continuando a aprendizagem a ser avaliada, ao contrário do que muitas vezes se afirma, em termos de desenvolvimento exclusivamente técnico, científico e econômico. Um abismo imenso separa das escolas atuais dos princípios básicos de que elas próprias se reclama, o princípio de que está primordialmente ao serviço do desenvolvimento humano dos fazedores de educação.

A Declaração de Salamanca explicita que a escola deve oferecer os serviços adequados para atender à diversidade da população. Isto constitui um avanço que incorpora as críticas à rigidez histórica do sistema de ensino e às exigências tradicionais de que os indivíduos se adaptem a eles (Laplane, 2004, p. 14)<sup>19</sup>.

Seguindo essa premissa, a inclusão escolar deve oferecer um ambiente o menos restritivo possível. Isso englobaria não somente a estrutura física da escola, mas também o atendimento do professor, os recursos pedagógicos específicos, a proposta curricular e o processo pedagógico da escola, bem como o processo de avaliação.

Podemos citar como exemplo o voleibol para alunos com surdez. Eles teriam condições de praticar o voleibol convencional, bastando apenas adaptar as informações sonoras (apito do professor) para visuais, como bandeiras coloridas.

O desporto adaptado, nas aulas de educação física, pode ser desenvolvido com fins de reabilitação, recreação, educação e competição, ela foi adaptada às especificidades dos indivíduos que possuem deficiência física nos membros inferiores. Entre as adaptações está a diminuição no tamanho da quadra (campo), e os praticantes devem jogar sentados. Além disso, algumas modalidades desportivas são criadas para atender às características de um determinado

---

<sup>19</sup> Laplane, A L de (2004). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: Góes, M Ce R de; Laplane, A L F (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados.

grupo de pessoas, como é o caso do *goalball*<sup>20</sup> (para cegos) e *poly bat*<sup>21</sup> (para paralisados cerebrais) – somente a primeira é reconhecida como modalidade para-olímpica.

Mas o que se pode observar é que actividades práticas desportivas são elaboradas seguindo uma metodologia que não valorize as necessidades e características do aluno, em que experiências vividas por ele potencializem o seu repertório motor e em que as suas habilidades fiquem em evidência, e não as limitações causadas pela deficiência que possui. Ou há exclusão até mesmo no atletismo em que os alunos portadores de deficiência visual, auditivos são excluídos de participar. No entanto e a teoria de AAALF, (2004, p. 4)<sup>22</sup> aponta que

inclusão na educação física, tais como a motivação do professor e suas habilidades, a equipa de profissionais, e económicos. [...] Portanto, cabe a todos os professores, e profissionais de educação física para trabalhar incansavelmente para reduzir os efeitos negativos destas barreiras, a fim de que todos os alunos com deficiência possam participar com qualidade em um programa de educação física ().

Um dos factores pertinentes para adequação das aulas práticas, independentemente das suas especificidades, demonstram que a construção de uma educação física inclusiva requer um currículo dinâmico e flexível que traga na sua essência o reflexo da cultura escolar, considerando seu quotidiano escolar conforme o grau de comprometimento dos alunos com necessidades educacionais especiais, pois, a adaptação curricular torna-se algo imprescindível quando se pretende atender alunos com os mais diferentes níveis de desempenho.

---

<sup>20</sup> *Goalball* é um esporte praticado somente por pessoas que apresentam deficiência visual. É baseado nas percepções auditivas e táteis, como também na orientação espacial. A quadra (campo) mede 18 m de comprimento por 9 m de largura, cuja marcação no solo é feita em alto relevo (barbantes sob fita adesiva) para permitir a orientação tátil dos jogadores. Em cada linha de fundo há traves, balizas ou gols, que medem 9 m de largura por 1,30 m de altura. A bola pesa 1.250 kg e possui um guizo no seu interior. A partida é disputada por duas equipas com três jogadores em cada. Um dos jogadores lança a bola, rolando no piso da quadra, para tentar fazer o gol. A outra equipa tenta impedir o gol com os três jogadores deitando-se no piso para realizar a defesa da bola lançada pelo adversário. A partida tem duração de dois tempos de dez minutos com três minutos de intervalo entre eles. O silêncio dos praticantes e dos espectadores é extremamente importante para o bom andamento da partida (Nascimento; Morato, 2006).

<sup>21</sup> O *poly bat* surgiu como uma alternativa recreativa para indivíduos que não conseguiam praticar o tênis de mesa convencional. O jogo é realizado em uma mesa de 1,2 m por 2,4 m, com protecção na altura de 10 cm em toda a sua lateral, para que a bola não saia pelo lado. A bola utilizada é a plástica de golfe, tipo *airflow*. A raquete deve possuir uma área de batida de 180 cm<sup>2</sup> e um comprimento máximo de 30 cm. O jogo é disputado em 11 pontos (jogo curto) ou 21 pontos (jogo longo), em que cada jogador saca 5 vezes em série alternada. A raquete deve manter contato com a mesa (ela é arrastada) e a bolinha tem de ser lançada sempre nas bordas laterais. Ganha quem atingir 11 pontos primeiro. Caso o jogo empate em 10 a 10 ou 20 a 20, quem fizer o 11.º ou o 21.º ponto vencerá. Não ocorre a vantagem, dessa forma toda bola ou infracção resulta em ponto. O jogo pode também ser disputado em duplas. A divisão é por classe e não por sexo; assim, homens e mulheres participam juntos (Ande, 2009).

<sup>22</sup> AMERICAN ASSOCIATION FOR ACTIVE LIFESTYLES AND FITNESS (AAALF, 2004). **A Position Statement On Including Students With Disabilities In Physical Education..** Disponível em: [http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:6U\\_tY6bScxIJ:www.aahperd.org/aapar/pdf\\_files/pos\\_papers/inclusi on\\_position.pdf+A+position+statement+on+including+students+with+disabilities+in+physical+education&hl=pt-BR&gl=br&sig=AFQjCNGFb1j7FCTtg3obaKRgtZQulul95Q>](http://docs.google.com/gview?a=v&q=cache:6U_tY6bScxIJ:www.aahperd.org/aapar/pdf_files/pos_papers/inclusi on_position.pdf+A+position+statement+on+including+students+with+disabilities+in+physical+education&hl=pt-BR&gl=br&sig=AFQjCNGFb1j7FCTtg3obaKRgtZQulul95Q>). Acesso em: Maio 2017.

## **Conclusão**

Em termos de Considerações finais, Santos (2004.P. 214), considera que a Inclusão escolar refere a todas as formas possíveis por meio das quais se busca, no decorrer do processo educacional escolar, combater a exclusão, maximizando a participação em educação de todos os alunos dentro de uma área, quaisquer que sejam as origens das barreiras que experimentam em sua aprendizagem.

Diante das reflexões realizadas nas Escolas Secundária e Pré-Universitária Samora Moisés Machel e Mateus Sansão Muthemba, até o momento, fica o reconhecimento de que a exclusão é um comportamento criado na e pela sociedade, composto por mudanças e personagens diferentes. Não se pode falar de educação inclusiva sem falar de padrões mínimos exigidos para dar resposta a este chamamento, podemos reconhecer o esforço dos professores tentarem demonstrar ou baixar por iniciativa própria línguas de sinais a partir de sites credíveis e ter uma auto-aprendizagem a partir de youtube. E por outro lado, os professores quase em todas disciplinas posicionam de frente do quadro os alunos portador de deficiência para facilitar a explicação ou qualquer dúvida. Caso as escolas não reflitam sobre a prática e ou por outro, não compartilhem com outros professores acabam gerando um círculo vicioso que recai constantemente sobre um sentimento de incapacidade em actuar com a inclusão de alunos com deficiência. Essa situação ganha dimensões maiores quando os alunos se encontram no ensino fundamental e médio, em que os conteúdos contemplam a prática do desporto. Diante do facto de o professor não conseguir lidar com a diversidade e a singularidade comum no quotidiano escolar.

Na verdade os professores e funcionários quer da ESPSM e como da MSM, devem ser capazes de analisar os domínios de conhecimentos actuais dos alunos, as diferentes necessidades de demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como, com base pelo menos nestas duas referências, elaborar actividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seu planeamento e aprimorar o atendimento dos alunos.

Entretanto ao reflectir mos sobre as adaptações que devem ocorrer tanto nos currículos como nos procedimentos pedagógicos da escola, voltamos nossa atenção para o processo de formação de profissionais capazes de enfrentar tais desafios com postura crítica e reflexiva, com o uso de práticas colaborativas em que o diálogo com seus pares seja decisivo nas tomadas de decisão acerca das adaptações ou alterações necessárias a uma educação com qualidade para alunos com necessidades educacionais especiais.

## Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE DESPORTO PARA DEFICIENTES (ANDE 2009). **Poly bat**. Disponível em: <<http://www.ande.org.br/modalidades.php>>. Acesso em: Maio de 2017.

Correia, L.M. (Coord.). (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto. Porto Editora, Lda.

Garcia, N. (1998). “As implicações do sistema Braille na vida escolar da criança portadora de cegueira”, in Con-tato: conversas sobre deficiência visual. São Paulo.

Gil, A.C (2004). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. 3. ed. São Paulo.

Laplane, A. L de (2004). *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: Góes, M Ce R de; Laplane, A L F (Orgs.). **Políticas e prácticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados.

Mazzota, M.J. da S (1996). *Educação Escolar: Comum ou Especial?*. Editora Pioneira.

Nascimento, D F do; Morato, M P (2006). **Goalball**: manual de orientação para professores de educação física. Brasília:

Oliveira, L. S. (2004). *Assistência e inclusão social das pessoas portadoras de deficiência: a complexidade da questão*.

Porter, G. (1994). *Organização das Escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. Comunicação apresentada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. (Salamanca)

Richardson, J. R (1999). **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 2ed. São Paulo Atlas.

Silva, D. F. (2007). *Necessidades educativas especiais um desafio educacional*.

Yamane, T (1999). *Statistics, An Introductory Analysis*. New York.



## **Estratégias pedagógicas de inclusão de alunos com deficiência física**

Alice Albrtina Nhamposse  
anhamposse@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique  
Faculdade de Educação e Comunicação

Estratégias pedagógicas de Inclusão de alunos com deficiência física: Um estudo de caso da escola comunitária do ADEMO Nampula. Este artigo faz parte de uma pesquisa no âmbito do III Congresso 'organizado pela UCM com o tema estratégias pedagógicas de inclusão de alunos com deficiência física. Um estudo de caso da escola comunitária do ADEMO Nampula. O artigo tem como objectivo geral analisar as estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos professores no ensino e aprendizagem de alunos portadoras de deficiências. A educação inclusiva é um processo em que se amplia a participação de todos os alunos nos estabelecimentos de ensino regular. Trata-se de uma reestruturação da cultura, da prática e das políticas vivenciadas nas escolas de modo que estas respondam à diversidade de alunos. É uma abordagem humanística que percebe o sujeito e suas singularidades, tendo como foco o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social de todos. Enquanto na visão de Rodrigues (2006) O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação, implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação. Segundo Belloni (2001) Educação é um processo de desenvolvimento de personalidades, envolvendo a formação de qualidades humanas, físicas, morais intelectuais e estéticas tendo em vista a orientação das actividades humanas na sua relação com o meio social. Optou-se por uma abordagem metodológica de investigação-ação, suportada pelo paradigma sistémico. A ideia é conseguir simultaneamente, "a produção de conhecimentos sobre a realidade, a inovação no sentido da singularidade de cada caso, a produção de mudanças sociais e ainda, a formação de competências dos intervenientes" (Guerra, 2000: 52). Entrevistas semi-estruturada, análise documental da escola de ADEMO em Nampula. Pode-se concluir que a relação professor e aluno exige um tratamento cada vez mais especial, que pode ser expresso através de métodos mais activos para a condução do processo do ensino e aprendizagem. Um profissional de educação deve ter a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diferentes situações que podem advir durante o processo do ensino - aprendizagem, preparando-se deste modo para encarar os problemas do ensino e aprendizagem como uma oportunidade de aprendizagem.

## **Introdução**

O termo Necessidades Educativas Especiais foi utilizado pela primeira vez, em Maio de 1978, pelo «Special Educational Needs: Relatório Warnock para reavaliar o atendimento aos alunos com deficiência no Reino Unido. Decisivamente altera a organização da educação especial respostas educativas para os alunos com necessidades especiais, o que significou uma mudança de primazia do paradigma médico-psicológico para a do paradigma educativo. Na sequência desta mudança, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) designou de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e passou a defender o direito de todos os alunos a uma educação na escola regular, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiência ou dificuldade de aprendizagem. Objectivo geral desta pesquisa é de analisar as estratégias pedagógicas inclusivas desenvolvidas pelos professores no ensino e aprendizagem de alunos portadoras de deficiências. Deste modo, olhando para a educação inclusiva em Moçambique é importante referir que ainda esta a quem do desejável, pois existe lacunas lamentáveis relativamente ao tratamento de educandos portadores de necessidades educativas especiais, embora a política e o sistema nacional de educação deixe claro estratégias e orientações com vista ao alcance dos objectivos preconizados para o tratamento de casos de necessidades educativas especiais, que não se traduzem somente na deficiência física visível, mais também noutros elementos que obstruam os processos do ensino e aprendizagem normal.

## **Intervenção com alunos podadores de necessidades educativas especiais**

Larg e berberch (1995) citado por Mith e Cols (2001), defende que a sala de aula deve ser um local onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em consideração. Portanto o local onde as necessidades humanas básicas devem ser tidas em consideração.

Portanto o professor desempenha um papel fundamental na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores. As suas atitudes influenciam a inserção harmoniosa dos alunos co, NEE. Na escola Secundária de Ademo, constatou-se que as crianças com NEE, são inseridas nas mesmas salas com as crianças consideradas normais. Na conversa realizada com os professores afirmaram que esta realidade torna difícil porque eles não tem nenhuma formação específica para lidar com esses casos. O que acontece é a vontade educativa que cada um possui. Contudo sentem a necessidade de uma formação específica para saber lidar com esses casos.

No âmbito da educação inclusiva, a escola deve preocupar-se em oferecer uma educação inclusiva e de qualidade para todos os seus alunos, considerando que, cada um numa sala de aulas apresenta características próprias e um conjunto de valores e informações que o tornam único e especial. É notável actualmente o desafio do sector da educação no mundo, que é de trabalhar com as diferenças e diversidades existentes, para construir um novo conceito de Processo de ensino e aprendizagem. Uma educação inclusiva para alunos com deficiência normalmente não acontece por acaso. Para que os alunos aprendam com sucesso nas salas de aula de ensino geral, deve-se fazer um financiamento adequado para contratar especialistas na área de educação de crianças com NEE, bem como Curriculum ajustar e adaptar o currículo para responder às necessidades e limitações do grupo.

Um dos Documentos importantes para a gestão desta realidade é a Declaração de Salamanca (1994), que especifica os princípios e políticas na área das NEE, dentre muitos aspectos importantes, ela afirmam em suma o direito à educação para todos, incluindo as crianças com NEE, afirma também a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiências e exorta os estados a assegurar que a educação de pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo, salientar que Moçambique também adoptou as decisões de Salamanca para nortear a educação. A Declaração de Salamanca (1994) consagra um conjunto de princípios, que reflectem as novas políticas educativas, consagrando os seguintes princípios: a) O direito à educação é independente das diferenças individuais; b) as necessidades educativas especiais não abrangem apenas algumas crianças com problemas, mas todas as que possuem dificuldades escolares; c) a escola é que deve adaptar-se às especificidades dos alunos, e não o contrário; d) o ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

### **A educação inclusiva em Moçambique**

O plano quinquenal do Governo (PQG) 2010 - 2014 tem como objectivo central o combate a pobreza para melhorar as condições de vida do povo Moçambicano em ambiente de paz, harmonia e tranquilidade e a política nacional da educação é de assegurar o acesso a educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino, deste modo é notório que de certa forma as bases para uma educação centrada no aluno com vista ao alcance dos objectivos preconizados já estão parcialmente lançadas, faltando deste modo a intervenção activa de cada sujeito no processo de ensino e aprendizagem. A política educativa Moçambicana define educação básica

como um direito universal. Em 1998, o Ministro da Educação assumiu, com o apoio da UNESCO, o projecto das "Escolas Inclusivas" para combater a exclusão e promover a escolaridade para todas as crianças. A escola por sua vez é uma instituição que apresenta características de enquadramento obrigatório de toda a população. Contudo a inclusão na educação Moçambicana tem se estado a concretizar gradualmente, embora os indícios existentes não sejam tão significativos quanto seria necessário, isto porque ainda é muito frequente encontrar escolas em que não existe nenhum profissional preparado para trabalhar com alunos com NEE, para além de existir dentro de algumas escolas, casos de necessidades educativas especiais, mas que não tenham sido identificados, nem pelo professor que é o principal e mais importante administrador do processo do ensino e aprendizagem numa sala de aulas, no entanto segundo o boletim da república I série, N°41 As crianças com necessidades educativas especiais serão identificadas, na medida do possível antes do início da escolarização de modo a facilitar um atendimento apropriado e oportuno.

Diz ainda que a maior parte destas crianças será integrada em escolas normais com um sistema de apoio diferenciado. Na área da educação, traçou várias medidas estratégicas que consistem na promoção do princípio de integração através da sensibilização e mobilização de escolas regulares e comunidades para o programa de educação especial integrado. Entende-se por Ensino Básico Integrado, em Moçambique, o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem que compõem o currículo, conjugados com as actividades extra-curriculares e apoiados por um sistema de avaliação, que integra as componentes somática e formativa, sem perder de vista o currículo oculto” (INDE/MINED b, 1999, p.28).

### **Capacitação de Professores para atenderem as NEE**

Em algumas realidades começaram a ser integrados no currículo de formação inicial de professores e educadores disciplinas respeitantes às “Necessidades Educativas Especiais” ou designações afins. No boletim da república I série, N°41 umas das estratégias para a inclusão de portadores de NEE, é a formação de professores de apoio itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com NEE. Esta estratégia consiste em aumentar a consciência sobre a diversidade através da

estrutura educativa. Pretende-se contudo diferenciar e romper com a pedagogia frontal, que consiste em dar aos alunos numa turma a mesma lição e os mesmos exercícios, pois parte-se de princípio que situações de aprendizagem divergentes ocorrem, os alunos não tem o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, os mesmos conhecimentos prévios, as mesmas relações com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender” Perrenoud, (2000), cabendo ao professor, solicitar a cada aluno em sua zona de desenvolvimento próximo, explorando deste modo o que já sabe e o que vai aprender ao longo das aulas.

Actualmente o ministério da educação está a desenvolver programas acelerados de formação nos Institutos de magistério primário e institutos de formação de professores primários, de modo a que os professores terminem a formação inicial em 12 meses e possam rapidamente assumir postos de trabalho como docentes nas escolas. O objectivo consiste em caminhar para um modelo de 10<sup>a</sup>+1+1, em que os futuros professores com 10 anos de escolaridade recebam um ano de formação inicial intensiva seguida de um ano de prática supervisionada, através de formação em exercício e do apoio pedagógico. A formação inicial de um ano concentrar-se-á no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de habilidades para sobrevivência no aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade. (MINED, 1998, p. 19-20). Segundo Perrenoud (2000) trabalhar, individual ou colectivamente, com referenciais de competências é dar-se os meios de um balanço pessoal e de um projecto de formação realista. É também se preparar para prestar contas de sua acção profissional em termos de obrigação de competências, mais do que resultados ou de procedimentos.

## **Conclusão**

Pode-se concluir que a relação professor e aluno exige um tratamento cada vez mais especial, que pode ser expresso através de métodos mais activos para a condução do processo do ensino e aprendizagem. Um profissional de educação deve ter a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar diferentes situações que podem advir durante o processo do ensino - aprendizagem, preparando-se deste modo para encarar os problemas do ensino e aprendizagem como uma oportunidade de aprendizagem. Deste modo, olhando para a educação inclusiva em Moçambique é importante referir que ainda esta a quem do desejável, pois ainda existe lacunas lamentáveis relativamente ao tratamento de educandos portadores de necessidades educativas especiais, embora a política e o sistema nacional de educação deixe

claro estratégias e orientações com vista ao alcance dos objectivos preconizados para o tratamento de casos de necessidades educativas especiais, que não se traduzem somente na deficiência física visível, mais também noutros elementos que obstruam os processos do ensino e aprendizagem normal. Actualmente pretende-se, contudo, diferenciar e romper com a pedagogia frontal, que consiste em dar aos alunos numa turma a mesma lição e os mesmos exercícios, pois parte-se de princípio que situações de aprendizagem divergentes ocorrem, os alunos não tem o mesmo nível de desenvolvimento cognitivo, os mesmos conhecimentos prévios, as mesmas relações com o saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e maneiras de aprender.

### **Referências Bibliográficas**

- David Rodrigues (2006) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*”, S. Paulo. Summus Editorial.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido* RJ; paz e terra. 1973.
- INDE/MINED 2 (1999). *Plano de Estudo para Curso de Formação de Professores do Primeiro Grau do Ensino Básico*. Maputo, INDE.
- MINED (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo.
- Perrenoud. P (1999). *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas*. Porto Alegre, artimed editora
- Perronoud P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artimed editora.
- Piletti, C (2008). *Didáctica Geral*. 23ª Edição. São Paulo

# **A relação entre família-escola e educação: um contributo para a educação inclusiva de crianças com necessidades educativas no âmbito das exclusões percebida e não percebida**

**Autor:**

**Mestre Geremias Tivane- UniPiaget**

## **RESUMO**

A reflexão sobre a relação família-escola sempre foi fundamental entre os educadores que almejam uma educação inclusiva. Apesar de todas as tentativas, dificilmente se consegue delinear uma solução consistente para o problema. O objectivo deste trabalho é de pensar em como a relação família-escola pode promover uma educação inclusiva e de qualidade, sendo a questão central residente na descoberta do equilíbrio que permita contribuir para uma educação inclusiva. O estudo centra-se na compreensão da prática disciplinar inclusiva, a necessidade da prevenção da vulnerabilidade, da promoção do exercício de educação para todos e a formação de valores. Esta abordagem justifica-se na necessidade de encontrar caminhos de inclusão. A metodologia adoptada será o estudo de caso. Para a recolha dos dados, iremos usar a pesquisa bibliográfica, documental, entrevistas semi-estruturadas e inquéritos por questionário. Para o tratamento de dados, recorrer-se-á à técnica de análise exploratória de conteúdos e a estatística descritiva (com recurso ao pacote estatístico SPSS). Com efeito, O estudo chegou a percepção de que a relação família-escola é fraca e o modo como ela ocorre não permite a promoção de uma educação inclusiva, exigindo um novo caminho de promoção. Espera-se que se desperte atenção sobre a problemática com vista a um esboçar de soluções, dado que é no processo educativo harmonioso que encontramos todas as ferramentas necessárias para a formação da criança.

**Palavras-chave:** educação inclusiva; necessidades educativas, relação família-escola; exclusão percebida, exclusão não percebida

## SUMMARY

Reflection on the family-school relationship has always been fundamental among educators who seek inclusive education. Despite all the attempts, it is difficult to delineate a consistent solution to the problem. The aim of this work is to think about how the family-school relationship can promote inclusive and quality education, the central issue residing in the discovery of the balance that allows contributing to an inclusive education. The study focuses on the understanding of inclusive disciplinary practice, the need to prevent vulnerability, promote the pursuit of education for all and the formation of values. This approach is justified on the need to find ways of inclusion. The methodology adopted will be the case study. To collect the data, we will use bibliographical research, documentary, semi-structured interviews and questionnaire surveys. For the treatment of data, the technique of exploratory content analysis and descriptive statistics (using the SPSS statistical package) will be used. Indeed, the study came to the perception that the family-school relationship is weak and how it occurs does not allow the promotion of an inclusive education, requiring a new path of promotion. It is hoped that attention will be drawn to the problem in order to outline solutions, since it is in the harmonious educational process that we find all the necessary tools for the formation of the child.

**Keywords:** inclusive education; family-school relationship; perceived exclusion, unperceived exclusion; education ne



## INTRODUÇÃO

A necessidade de uma educação inclusiva deixou de ser apenas objecto de debate nas conferências nacionais e internacionais, passando a exigir uma reflexão específica ao nível de formulação das políticas educativas das entidades centrais do País até às comunidades onde a escola e a família confluem. Esta necessidade coloca a boa relação entre estas instituições como uma das condições indispensáveis para a melhoria da qualidade da educação.

É com base nestes propósitos que a declaração de Salamanca (em 1994) sobre princípios e políticas na área das necessidades educativas especiais adverte que cada criança tem as suas características, capacidades e necessidades de aprendizagem específicas, e que, os sistemas devem estar em condições de atendê-las, usando todos os meios que permitam uma inclusão educativa (UNESCO, 1998).

Decorrente da necessidade de uma educação, por um lado, individualizada, para responder aos problemas específicos e por outro, para a realização de uma educação para todos formulada na perspectiva de inclusão, nota-se um estado paradoxal entre o educar a todos, com ou sem a qualidade desejada, como prática da inclusão e o educar a alguns em função das condições existentes para o alcance da qualidade; entre o entendimento da inclusão como prática escolar e o entendimento da inclusão como a participação de todos na educação independentemente das diferenças socioculturais e económicas.

*Desta forma, o nosso fio de pensamento, ao longo do trabalho que iremos desenvolver, será guiado pela seguinte questão: como a relação família-escola pode promover uma educação inclusiva e de qualidade? Trata-se de uma questão que nos remete a colocação outras interrogações como: Em que consiste fundamentalmente a inclusão educativa? Quais os factores que condicionam a educação inclusiva? Qual é o papel desempenhado pela família e pela escola na educação inclusiva?* Estas questões poderão ajudar-nos a alcançar os nossos objectivos, que são de: contribuir para um melhor conhecimento da familiar características, formas de organização e relação com a educação, bem como contribuir para um melhor conhecimento da escola - características, formas de organização e relação com a educação; contribuir para um melhor conhecimento da relação família-escola no tocante à educação e prospectar e contribuir para uma educação inclusiva de qualidade, conhecendo as dinâmicas da inclusão.

*Ao formularmos estes objectivos Partimos do princípio de que na educação inclusiva deve-se focalizar com clareza o modo e as condições de aprendizagem, ela deve ser perspectivada no contexto moçambicano; na medida em que os actores educacionais (a família e a escola) possam aprimorar os mecanismos de gestão de uma educação inclusiva.* O estudo em curso, parte de uma das hipóteses levantadas na pesquisa, no âmbito de doutoramento, cuja recolha de dados ocorreu no período entre 2015-2016. Na consecução deste estudo, foi usado um universo populacional de encarregados de educação correspondente a 452.842, quantidade que foi mensurada a partir do número total de alunos que frequentam as 15.954 escolas do ensino primário (EP) da província de Sofala. Assim sendo, foram inqueridos 774 encarregados, número

resultante da consideração de que um aluno corresponde um encarregado de educação. Quanto aos professores, o universo populacional foi de 8.476 do ensino primário, distribuídos pelas 15.954 escolas da província de Sofala com uma amostra de 407 indivíduos, a pesquisa foi associada a uma margem de erro de 5%.

Devido ao número considerável da população em estudo e da escassez de recursos, recorreu-se a técnica de amostragem probabilística, fazendo-se uma selecção aleatória de 6 distritos, nomeadamente: Beira, Búzi, Chibabava, Dondo, Nhamatanda e Gorongosa; nos quais foram constituídos conglomerados compostos por escolas do ensino primário, com características independentes, de onde foram seleccionados ao acaso, indivíduos para comporem a amostra final da pesquisa, isto é, um subconjunto populacional capaz de manter todas as características essenciais da população (Carmo e Ferreira, 2008).

Na primeira fase do estudo foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica sendo precedida pela elaboração de dois questionários um dirigido aos professores e outro, aos encarregados de educação. A base de dados e o respectivo processamento de dados foi efectuado a partir do pacote estatístico SPSS 20 possibilitando-nos programar todas as variáveis presentes nos questionários no sentido de preservar todas as características das variáveis subjacentes (Vaz Freixo, 2003). Quanto ao questionário dos encarregados, categorizamos 140 variáveis, onde 55 foram definidas como sendo qualitativas e 85 quantitativas, das quais 40 apresentaram a característica dicotómica (0 e 1) e as restantes 45 apresentaram um intervalo de mensuração da intensidade de concordância definido de 0 aos 5 pontos.

No que se refere aos professores, categorizamos 132 variáveis, sendo 37 qualitativas e 95 de carácter quantitativo, dos quais 14 são dicotómicas (0 e 1) e as restantes 81 apresentaram um intervalo de mensuração da intensidade de concordância definido de 0 aos 5 pontos. O tratamento de dados consistiu no processamento dos dados com recurso ao pacote estatístico, associando à descrição e análise multivariada, na produção de informações válidas e significativas sobre as variáveis em estudo (Vaz Freixo, 2003);

Neste estudo optamos pela aplicação do método indutivo, servindo-nos de base, os resultados dos dados seleccionados nos seis distritos para uma inferência sobre a situação geral do objecto de estudo (Vaz Freixo, 2003), dado que, permitiu ver até que ponto as características manifestas pela relação família-escola influenciam na inclusão educativa da criança. Assim, o estudo comporta quatro partes, a primeira referente a introdução, onde se apresenta o tema, o problema, o contexto, os objectivos, as motivações pela pesquisa, e a metodologia de estudo; a segunda, que comporta a fundamentação teórica, a terceira que apresenta a análise dos resultados e a última que apresenta as Considerações finais sobre o alcance dos objectivos traçados.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CIENTÍFICA**

A busca de sustentação epistemológica deste estudo parte da conceitualização dos termos *educação inclusiva*, mostrando as diferentes concepções apresentadas pela literatura para demarcar o sentido do nosso enquadramento. Adiante, faz-se uma contextualização histórica, uma reflexão sobre os modelos em que a educação inclusiva é configurada para uma posterior Contextualização em função da realidade moçambicana; concluindo-se com uma abordagem sumária sobre o papel da escola e da família, como instituições responsáveis pela educação

inclusiva, de forma a apreender as diversas concepções sobre o seu papel na prevenção da exclusão.

### **Conceito e contexto do surgimento da educação inclusiva**

Na abordagem do conceito de educação inclusiva, interessa primeiro, recordar que a dimensão da inclusão é expressa na declaração dos direitos humanos e justiça social, como acto e direito de todo o homem ser educado em função das suas características e especificidades (UNESCO, 1998). Quando falamos da inclusão educativa, imaginamos todo o leque de actividades que conduzem à formação de todos os necessitados, com a qualidade desejada, uma actividade que ocorre desde a infância, em todas as formas, designadamente, a informal, a formal e a não formal (Stubbs, 2008), percurso este que exige a parceria entre a família e a escola.

Portanto, uma educação inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade, uma prática educativa isenta de todas as formas de discriminação com o respeito ao direito de cada um (Mantoan, 2013). Na mesma óptica, Da Silva (2015 apud UNESCO, 1998), considera a inclusão como um mecanismo de valorização de todas as pessoas independentemente das diferenças que lhes são naturais. Ela pressupõe o acesso e a participação de todos, nos variados círculos de formação do homem cumprindo com a garantia dos direitos e deveres (MINED/SEE, 2006). Noutra perspectiva, a inclusão é uma actividade tendente a melhorar a qualidade de ensino nas escolas, abarcando todos os que requerem caminhos especiais para alcançarem as mesmas competências.

De acordo com estes autores, a educação inclusiva é um trajecto de busca de coesão social, onde a diversidade e a multiplicidade coabitam de forma harmoniosa para o bem comum, promovida pela participação da comunidade, dos defensores activistas, dos movimentos profissionais, para a melhoria da condição socioeconómica, familiar e pedagógica. A educação inclusiva é mais ampla do que a escolaridade, dado que, mesmo em comunidades sem escolas pode decorrer numa variedade de contextos reflectindo os pilares propostos como fundamentos que sustentam a boa convivência das tais comunidades, focalização multidimensional presente neste estudo.

No que se refere às motivações do seu surgimento, a educação inclusiva nasce com o pressuposto de que “uma criança necessita de educação especial se tiver alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida educativa especial” (AV, 1997, p.7). No entanto, a inclusão escolar de pessoas com necessidades educativas especiais é a mais focalizada e debatida por se reconhecer a necessidade da promoção e participação das minorias sociais em ambientes antes reservados apenas àqueles que se enquadravam nos ideários preestabelecidos e perversos de força, beleza, riqueza, juventude, produtividade e perfeição, (Andrade, 2009).

Nesta lógica consubstanciadora, a Declaração de Jomtien, em 1990 e a Convenção da ONU sobre os direitos da criança de Salamanca em 1994 orientam para uma educação na diversidade e sem discriminação quanto a participativos e recursos (UNESCO, 1998).

Portanto, face às condições de carência que a nossa sociedade enfrenta, apesar do reconhecimento dos instrumentos normativos e jurídicos acima referidos para processo inclusivo, a *Educação para Todos*, só poderá prosperar quando ao mesmo tempo for levado a sério o combate a pobreza, com recurso a um vasto leque de estratégias, actividades e processos que fazem do direito universal um princípio de bem-estar social. Esta percepção parte do novo figurino que a exclusão nos apresenta, designadamente a *exclusão percebida e a exclusão não percebida*.

A primeira é configurada ao nível de deficiências físicas, mentais, de linguagem, que normalmente chamam atenção; a segunda refere-se a impossibilidade de acesso à escola por carências socioeconómicas e culturais, desvios comportamentais e insucesso escolar, que de forma geral não despertam muita atenção aos educadores para o atendimento especializado. O estudo deste figurino em necessidades da educação inclusiva no contexto moçambicano toma a sua preponderância no sentido de responder aos objectivos de *Educação para Todos* (OET) definidos na conferência de Dakar em 2000, de forma a assegurar uma educação sem discriminação e com qualidade.

Percebe-se assim, a preponderância do estudo dos mecanismos de inclusão propostos nesta abordagem, ao dispensarem o uso da noção de necessidade educativa especial para definir dificuldades educacionais, propondo a substituição da noção de necessidade educacional especial e de condição educacional especial pela noção de *barreiras de aprendizagem* (Booth e Ainscow, 2002), o que deve aumentar a capacidade das escolas na resposta à diversidade, uma inclusão, que não só, coloca o foco nos que precisam de um tratamento especial, de um especialista, mas em todos os que enfrentam barreiras no processo de aprendizagem, ou seja, que não coabitam na educação normal, para além da exclusão *percebida*, incluímos a exclusão não *percebida*, que por vezes protagonizámo-la sem ter em conta.

A análise destes fenómenos, ligados a formas de Interação social, remete-nos a reflexão sobre os modelos propostos por Magalhães e Stoer, que trazem uma abordagem tridimensional, partindo do modelo *etnocêntrico*, passando para o da *tolerância* e o da *generosidade*, (Rodrigues, 2011). O primeiro, procura sufocar a identidade do *outro*, fundamenta-se no princípio da negação do *outro*; o segundo coloca o outro como diferente, numa condição assumida na construção cognitiva e cultural do ocidente ao interesse dos dominantes, onde a integração cultural é tida como fundamento da inclusão, remetendo o ser à submissão e à exclusão implícita; e, o terceiro considera que o outro é diferente, (Rodrigues, 2011), o que para nós traz o cerne da responsabilidade pela condição humana.

A análise destas concepções de inclusão leva-nos à necessidade da prática de inclusão mais reflectida como: a) *a inclusão disciplinar*, que pode ser feita como mecanismo de reconsiderar aqueles que na sala de aulas precisam de um cuidado especial, independentemente do factor causador; b) *a prevenção da vulnerabilidade*, que refere a questões ligadas a grupos cujo acesso às escolas esteja sob ameaças, como o caso de meninas que nascem e tornam-se mães

*enquanto frequentam a escola, casos de crianças sob cuidados doutras. c) a inclusão como promoção de escola para todos, que consiste na capacidade de promover uma escola para todos, ou seja, para o desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos; d) a inclusão como formação de valores, um exercício da educação para todos surge como resposta a preocupação do Movimento da Educação para Todos, em torno de um conjunto de políticas internacionais; e) a inclusão como exercício de educação para todos, partindo de valores de ideia de uma inclusão que envolve maior articulação de valores com os quais nos identificamos serem importantes de se tentar incorporar na escola e na família.*

### **O papel da família na educação inclusiva**

A família, sendo a primeira instância da formação da condição humana deve assumir a educação inclusiva como foco principal da sua actividade. Na Constituição moçambicana, esta preocupação é patente, na Lei nº 6/2008, no Cap. III, art. 26, que vinca que “toda a criança tem direito a ter uma família, a conhecer e a conviver com os seus pais e demais membros da família de forma sã e harmoniosa”. Percebe-se, a pertinência da convivência entre os pais e filhos, como o primeiro momento da inclusão – a inclusão familiar. Esta prática, nos dias actuais perdeu espaço, por conta da busca incessante de subsistência, que leva, muitas vezes, as crianças a passarem maior parte do seu tempo fora de casa. Para a Filósofa Hannah Arendt a criança deve viver no mundo dos adultos (pais) lugar onde poderá realizar o exercício da sua autonomia e formação (Arendt, 2009).

Portanto, a inclusão educativa dentro da família implica também assumir a responsabilidade sobre a formação da conduta, dos sentimentos, da forma de ser, incluindo a visão comunitária como *ser social*. De acordo com este pensamento, sentimos que é necessário que a família reveja o seu papel actual no que concerne à educação, dada a complexidade de factores que podem influenciar, tendo em conta que o fenómeno exclusão pode ser perpetuado pelos próprios pais sem se aperceberem. Estas premissas levam-nos a consideração do Art. Nº 24 da Constituição da República que alerta os pais no sentido de orientarem e disciplinarem as crianças em função da idade e das condições sociais, físicas e mentais (Lei nº 6/2008).

### **O Papel da escola no processo de inclusão**

O problema de inclusão ou da falta dela deve ser entendido como um fenómeno preocupante a ser estudado na sua globalidade pela escola, isto é, não encará-lo como problema de satisfação de deficiências percebidas (Mantoan, 2003). Nota-se portanto que os problemas ligados a dificuldades de aprendizagem e convivência normal são categorizados como fenómenos motivados pela carência, mau comportamento, falta de inteligência, hiperactividade, instinto agressivo e outros, o que dão espaço a perpetuação da exclusão.

A incorporação da inclusão na escola deve ser realizada com base na criação de modelos escolares que favoreçam o ensino para todos; na reorganização pedagógica das instituições educativas de modo a serem capazes de promover o diálogo, cooperação, solidariedade,

criatividade e o espírito crítico. Inclui-se neste processo a formação, valorização e melhoria das condições de trabalho e motivacionais do professor (Mantoan, 2003).

Trata-se, obviamente de organizar um projecto político-pedagógico que esclareça as actividades específicas de cada actor, desde o director, professores, funcionários, pais e a comunidade em geral, de modo que todos saibam como e quando actuar, como proceder e quais são os objectivos a alcançar. Assim sendo, a elaboração deste projecto exige a participação de todos os actores, de modo que se sintam donos do processo. Isto faz das escolas “espaços educativos de construção de personalidades humanas autónomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas” (Mantoan, 2003, p.32).

Para além da formação académica e profissional dos educadores, é preciso que haja reconhecimento da cooperação intelectual entre eles, dado que a maioria está habituada a aprender de forma fragmentada e institucional, com base nos parâmetros pedagógicos pré-estabelecidos, uma vez que “esperam que os formadores ensinem na prática, com turmas heterogéneas a partir de aulas, manuais, regras” (Mantoan, 2003, p. 42).

Concluindo, podemos referir que a educação inclusiva ao longo dos tempos vem tomando horizontes diferenciados, mas dependentes do problema a ser resolvido. Portanto, ainda que se tenha tomado contextos específicos, relativos a pessoas com necessidades educativas especiais, ainda tem sido responsabilidade da escola hoje, reflectir em função de todos os aspectos que constituem constrangimento no processo de inclusão, conforme orienta a legislação moçambicana, o que implica uma reflexão crítica sobre o papel que cada instituição deve tomar. O contexto sociocultural influência bastante na inclusão e a família torna-se hoje um parceiro indissociável para o exercício de uma inclusão educativa efectiva.

## **APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo dedicamo-nos na apresentação dos dados, análise e interpretação dos resultados, ainda que estes sejam parciais, dado que fazem parte de um estudo em curso, como já referimos na introdução. De forma particular, no prosseguimento da percepção da relação família-escola-educação no âmbito da educação inclusiva, com a questão de fundo: *como a relação família-escola pode promover uma educação inclusiva e de qualidade*; desdobrada a outras que buscam a conceptualização do próprio termo educação inclusiva, dos factores condicionantes, e do papel que a escola e a família desempenham no processo de inclusão.

Porque o estudo mostra que a educação inclusiva é atravessada por vários factores ao nível destas instituições educacionais. Para além das variáveis de caracterização da população de amostra, como os casos de sexo, idade, línguas faladas etc., foi também importante reflectir sobre outras variáveis específicas ligadas à compreensão do problema em estudo, como: a distância entre a casa e a escola, o tempo que se leva de casa para o seu percurso e vice-versa, o nível de contacto entre os pais e professores em termos de frequência, ao longo do ano, a

influência cultural na aprendizagem escolar das crianças, e o nível de relacionamento dos pais com a escola em termos de frequência e o tipo de assuntos tratados, a influência do género nas decisões dos pais sobre a escola, entre outras.

Foi com base nestas e outras variáveis aqui não mencionadas conforme referimos na introdução, que formulamos para este estudo, cinco dimensões de variáveis para análise, designadamente:

- i. *A percepção do nível de funcionamento da relação família-escola;*
- ii. *A falta de habilidades para a vida e progressão para a obtenção do emprego;*
- iii. *A distância que separa a casa da escola;*
- iv. *A influência do factor cultural género na excussão;*
- v. *A interface das línguas e cultura da comunidade em relação a aprendizagem.*

Na reflexão sobre os resultados do estudo, a primeira dimensão analisada é relativa ao nível de funcionamento da relação família-escola, onde se revela que ela é fraca, dado que, 84% de pais ou encarregados de educação que afirmaram estarem envolvidos no acompanhamento das crianças não conseguiram identificar as formas ou mecanismos usados para a comunicação, e 87% dos professores afirma a ausência de pais na escola, mesmo que estes sejam convocados para reuniões trimestrais.

Este facto leva-nos à ideia da existência de uma exclusão disfarçada ou não percepcionada, uma situação que merece um enfoque especial para a busca de solução. Obviamente, uma comunicação sem foco do que se faz e como se faz, sem estratégias, não permite o exercício de inclusão educativa das crianças; mas, sua ocorrência é influenciada pelo analfabetismo na zona rural, a periorização de actividades como negócios, prática agrícola para sustento familiar, associada ao desconhecimento de actividades específicas de colaboração com a escola. Ora, esta obscuridade, contraria o dever da ausência de discriminação em educação (Mantoan, 2013).

No que concerne à segunda dimensão sobre *habilidades para a vida e progressão para a obtenção do emprego*, temos a evidência de 78% como parte dos que estão insatisfeitos pelo facto de as crianças não apresentarem competências para responderem aos anseios da vida, nem a progressão escolar para a aquisição de emprego; este facto indica que os pais não equacionam a educação escolar como relevante, o que os desencoraja a apostar na educação escolar dos filhos (ENET/MINED, 2015). Associamos este facto ao princípio de que as crianças na zona rural, na prática educativa tradicional, são obrigadas a se assumirem como adultas em termos de responsabilidade familiar, mesmo estando ainda sob a alçada dos pais.

Quanto a terceira dimensão, relativa à distâncias que separa a casa da escola, cerca de 55,33% de crianças, das famílias inquiridas nas zonas suburbanas e rurais passa por estas dificuldades, algumas percorrem cerca de sete (7) quilómetros só de casa para escola, o que as afasta tanto do convívio com os pais, como de uma integração efectiva na escola, constituindo este um factor de exclusão (ENET/MINED, 2015). Trata-se de uma situação também apontada por 68% dos

professores quando procuramos saber em que medida o horário de chegada dos alunos afecta no processo de ensino e aprendizagem.

No que respeita a quarta dimensão variável ligada a análise da influência do factor género, é confirmado por 67,2% dos 774 inqueridos que as mulheres não são livres de participar em todas as esferas de vida (Stubbs, 2008), um fenómeno consubstanciado por 56% dos professores, ao colocarem os fenómenos, casamentos prematuros e trabalhos domésticos como vedantes da aprendizagem escolar feminina na zona rural. Este fenómeno é justificado pelo facto de a mulher, tradicionalmente, ser destinada aos trabalhos domésticos e ao desempenho do papel de mãe e de esposa.

Finalmente, na dimensão cinco, tendente à percepção da influência da língua e cultura da comunidade, infere-se que 42% é dos que não falam a língua de ensino e são excluídos por se tratar de uma língua de comunicação e aprendizagem escolar, tendo em conta ainda a existência de professores que não falam a língua local com fluidez necessária. Com efeito, notamos que a permanência de exclusão percepcionada e não percepcionada são factores preocupantes, pois, foram evidentes as condições não favoráveis aos deficientes físicos, com problemas de aprendizagem, linguísticos e culturais.

## **CONCLUSÃO**

Da análise realizada às relações família-escola e educação, no que diz respeito ao contributo que estas podem proporcionar à educação Inclusiva multivariada, em função dos resultados apresentados, notamos que ela é fraca, e que diversas formas de exclusão não percepcionada ocorrem na família, na escola e na sociedade no geral, inclusive são perpetuadas por educadores. Importa também referir que os factores socioculturais influenciam de forma notória na ocorrência da exclusão, o que impera o relançamento da comunicação entre a escola como promotora da inclusão e a família como entidade que deve garantir as práticas socioculturais equilibradas. A inclusão educativa passa pela promoção de uma educação conjunta intracomunitária, ou seja, passa pela colaboração entre a família, escola e a comunidade em todas as esferas da vida.

Evidentemente, é pertinente a capacitação das comunidades no sentido de compreenderem as diferenciadas formas de exclusão perpetuadas, por vezes acontecem sem que se tenha em conta; trata-se por exemplo da exclusão física, conferida quando as crianças com necessidades especiais são excluídas do ambiente de convivência normal das outras; dos processos de educação pela igualdade de género, sobretudo nas zonas rurais.

Estes fenómenos nos remetem à flexibilidade e à ideia de reformulação dos modelos curriculares em função das necessidades sociais, acções que exigem um trabalho cooperativo e participativo quer da parte da família, quer da parte da escola, sendo esta última a promotora das adaptações que englobariam os planos educativos individualizados e concepções integradoras. Neste contexto, a educação inclusiva, por si só, não pode progredir se não tiver



em conta os valores éticos e morais, as condições económicas, o ambiente sociocultural local e dos seus actores, que devem ser nutridos por todos os educadores.

## BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Luciana Dantas, (2009). *Concepções sobre a Educação Inclusiva em uma Escola Regular da rede Federal em Minas Gerais*. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato-Grosso: Cuiabá.

ARENDT, Hannah. (2009.) *A Condição Humana*. 10ªed. Forense Universitária, Rio de Janeiro

BARBOSA Juliana Silveira Branco (2011.). *A Importância da Participação Familiar para a Inclusão Escolar*. (Universidade de Brasília): Marco

BOLETIM DA REPÚBLICA (2008). *Lei nº 6/2008*. 1ª Série, nº 28

BOOTH, Tony, AINSCOW, Mel. (2002). *Índex para a inclusão Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Edição e produção para a CSIE por Mark Vaughan Copyright. Portugal

CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro. *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-Aprendizagem*. 2ª Ed. Universidade Aberta. 2008.

DA SILVA, Taiane Vieira. (2015). *Inclusão Escolar: Relação família-escola*. Brasil.

ENET/MINED (2015). *Relatório sobre os Seis Objectivos da Educação para Todos, Moçambique*.

IRELAND, Timothy, BARRETOS, Débora (2009). *Tornar a Educação Inclusiva*, UNESCO: Brasília.

Lei nº 6/2008 in *Boletim da República de Moçambique: Publicação Oficial da República de Moçambique*.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (2006). *Inclusão escolar: Caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas*. III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores: Brasília

MANTOAN, Maria Teresa Égler (2013). *Para uma Escola do Século XXI*. BIBLIOTECA/UNICAP: Campinas/SP.

MINED (2012). *Exame nacional 2015 da Educação par Todos: Moçambique*. Maputo.

MINED (2015). *Plano Estratégico da Educação, Matrizes Operacionais por Programa*. Agosto. Maputo

MIRANDA, Theresinha Guimarães, FILHO, Teófilo Alves Galvão, (2012). *O Professor e a Educação Inclusiva: Formação, Práticas e Lugares*. Universidade Federal da Bahia, ed. Salvador.

RODRIGUES, David (org.). (2011). *Educação Inclusiva*. Ed. PIAGET: Lisboa

STUBBS, Sue, (2008). *Educação Inclusiva*. 2ª ed.,: Ingrid Lewis editora

UNESCO (1998), *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais*, 1994.

VÁRIOS AUTORES. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. DINALIVRO editora: Lisboa

VAZ-FREIXO, Manuel João, *Metodologia científica, fundamentos métodos e técnicas*. 4ª Edição, Instituto Piaget: Lisboa, 2012.

# **Desafios da orientação vocacional e profissional nas instituições de ensino secundário e superior em Moçambique: caso das instituições de ensino da cidade da Beira**

*Challenges of Vocational Guidance and Vocational in Secondary and Higher Education Institutions in Mozambique: The Case of educational institutions in City of Beira*

*Júlio Taimira Chibemo, PhD<sup>23</sup>*

## **Resumo**

O presente texto tem como objectivo central apresentar os resultados do estudo de base feito nas Instituições de Ensino Secundário e Superior moçambicanas que operam na Cidade da Beira sobre a situação e os Desafios da Orientação Vocacional e Profissional. O estudo parte da hipótese segundo a qual a ausência de mecanismos eficientes para orientar vocacional e profissionalmente os alunos do ensino secundário e universitário pode influenciar negativamente para o sucesso profissional e realização dos mesmos. O estudo procura dar conta das diversas experiências que existem nas instituições de ensino no domínio da orientação vocacional e profissional, tendo como metodologia privilegiada a investigação participativa, uma vez que procurar-se-á não só identificar as dificuldades existentes, mas apresentar propostas de melhoria. Na recolha de dados será privilegiada a pesquisa documental, entrevista semi-estruturadas e inquéritos por questionários. O tratamento da informação foi com recurso análise estatística descritiva com o apoio do programa SPSS.

**Palavras-Chave:** *Orientação Escolar – Orientação Vocacional – Orientação Profissional – Instituições de Ensino*

## **Abstract**

---

<sup>23</sup> Doutor em Ciências da Educação – Inovação e Currículo, Vice-Reitor para Área Académica do Instituto Superior de Ciências e Tecnologia Alberto Chipande, Moçambique. Email: [jtchibemo@gmail.com](mailto:jtchibemo@gmail.com); [vicereitor.academica@isctac.org](mailto:vicereitor.academica@isctac.org).

This study has as main objective to present the basic findings of the study done in Secondary Education Institutions and Mozambican Higher operating in Beira on the situation and the Challenges of Vocational and Career Guidance. The study starts from the assumption that the absence of efficient mechanisms for vocational Eastern and professional students of secondary and university education can influence negatively to professional success and achievement of the same. The study attempts to address the different experiences that exist in educational institutions in the field of vocational and professional guidance, with the prime methodology participatory research, since we will seek not only identify existing problems, but to present proposals for improvement. The data collection will be privileged document research, semi-structured interview and questionnaire surveys. The processing of information is using descriptive statistical analysis with SPSS.

**Keywords:** Vocational Guidance – Career Guidance – Education Institutions

## **Introdução**

O presente texto tem como objectivo central apresentar os resultados do estudo de base feito em seis instituições de ensino secundário moçambicanas que operam na Cidade da Beira sobre os principais desafios da orientação vocacional e profissional. O estudo parte da hipótese segundo a qual a ausência de mecanismos eficientes para orientar vocacional e profissionalmente os alunos do ensino secundário e universitário pode influenciar negativamente para o sucesso profissional e realização dos mesmos.

Na sociedade moderna, refere Carvalho (2014, p. 94-95), cresce a contradição de uma sociedade que, de um lado, exige dos jovens e adultos a capacidade de tomar sempre a melhor decisão e, de outro, se mostra cada vez menos capaz de proporcionar a eles uma educação que viabilize a construção de escolhas realistas e conscientes, na opção por uma profissão ou ocupação. Não se quer com isso afirmar que há apenas uma escolha ou a escolha certa, ao contrário, sabemos que toda escolha é socialmente produzida e, portanto, tem que estar referida às condições concretas. Indagando-se sobre os desafios para o aconselhamento em orientação no início do Século XXI, Guichard (2012, p. 139-152) Ensina-nos que é preciso definir o que significa orientar se nas atuais sociedades ocidentais globalizadas, uma vez que a globalização econômica, social e cultural transformou profundamente nas últimas décadas os problemas de orientação com os quais as pessoas se defrontam.

Num contexto em que nas escolas secundárias que operam na Cidade da Beira quase que não têm estruturas de orientação vocacional e profissional e que as pessoas que lá trabalham no domínio da orientação vocacional e profissional não são especialistas em orientação vocacional e profissional, lavando a cabo trabalho de natureza *ad hoc* sem uma perspectiva e visão holística e integrada a formação com vista a garantir o sucesso escolar e profissional fica comprometida. É neste contexto que uma reflexão sobre os desafios da orientação vocacional e profissional nas escolas secundárias torna-se relevante e pertinente.

## **Quadro Conceptual: Orientação Escolar, Profissional e Vocacional**

Existe uma relação intrínseca entre a orientação escolar, profissional e vocacional. Todavia, antes de definir esses conceitos, é importante definir a própria orientação. Orientar é indicar caminhos e rumos, para si alcançar um ponto. A orientação é um “conceito complexo que abarca várias dimensões do saber o que proporciona diversas definições e perspectivas de análise, umas vezes consensuais e outras pouco consensuais” (Tavares, 2009, p.31). Por exemplo, uns enfatizam a componente histórica, outros dão mais importância aos aspectos teórico-conceptual, e, outros ainda, à componente prescritiva, descritiva, normativa ou crítica.

Um aspecto importante a ter em conta é a orientação escolar e profissional. De acordo com a OCDE (2014, p.14), a orientação escolar profissional refere-se a um conjunto de “serviços e actividades que pretendem apoiar as pessoas, de qualquer idade e em qualquer ponto ao longo do seu ciclo de vida, nas escolhas escolares, formativas e profissionais e na gestão das suas carreiras. Esses serviços podem funcionar em escolas, universidades e escolas superiores, em

instituições de formação, em centros públicos de emprego, no local de trabalho, no sector do voluntariado ou comunitário e no sector privado. As actividades podem realizar-se numa base individual ou em grupo, podem ser desenvolvidas numa Interação próxima (face-a-face) ou à distância (onde se incluem as linhas de ajuda e os serviços web). Compreendem a produção e difusão de informação sobre a carreira (recorrendo a documentos impressos, às Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC ou a outros métodos), instrumentos de avaliação e de autoavaliação, entrevistas de aconselhamento, programas de educação/orientação vocacional (para ajudar as pessoas a desenvolver o conhecimento acerca de si próprias, o conhecimento acerca das oportunidades e as competências de gestão da carreira), programas de experiência e avaliação (para experimentar alternativas antes da escolha), programas de procura activa de emprego e serviços de apoio à transição”.

Bisquerra e Alvez (1998, p. 20) referem que a “orientação vocacional e profissional é um processo de constante formulação de propostas de educação, tendo em conta os resultados de intervenções psico-pedagógicas, bem como teorias e modelos de intervenção no campo da orientação educativa”. De acordo com Parsons (1908), considerado pai da orientação voacional e profissional, citado por Rodriguez Moreo (1987, p. 21), refere que “a orientação vocacional e profissional é um processo de formação que exige três actuacções principais: análise da pessoa, para conhecer as suas capacidades, interesses e temperamento; a análise das tarefas, para que o orientado conheça os requisitos e as várias oportunidades de trabalho; e, por último, a compreensão conjunta das análises feitas, para permitir uma relação profícua entre o orientado e o orientador”.

Fletcher (1913) define a orientação vocacional e profissional como sendo o “processo de selecção e preparação do estudante para a vida laboral”. Enquanto isso, Claparède (1992, p. 37) pontua que a orientação vocacional e profissional é um “processo de formação que visa dirigir e guiar o estudante para uma profissão que lhe ofereça mais possibilidades e probabilidades de sucesso, correspondendo às suas atitudes psíquicas e físicas”. Em termos práticos, este processo de ensino assenta na tentativa de conhecer o orientando; verificar as aptidões requeridas para uma dada profissão e conhecer o mercado de trabalho disponível.

Nos anos 1940, com a publicação do “Manual de Orientação Profissional” de Mira e López, passou-se a dar importância à actuação científica completa e persistente nesse processo com o objectivo de fazer com que cada orientado se dedique a um tipo de trabalho profissional com menor esforço e obtenha rendimentos e satisfação para si e para a sociedade. Portanto, neste contexto, era preciso eleger uma profissão com base em dados que revelasse a atitude e comportamento do orientando, para facilitar seu processo de tomada de decisão (Sinoir, 1954, p. 17 e Gemilli, 1959, p.8).

Nos anos 1970, surgem as primeiras ideias acerca das funções do orientador graças aos movimentos da Europa e Estados Unidos que passaram a referir que a “orientação” vocacional e profissional implicava um conjunto de tarefas realizadas por orientadores especializados (psicólogos), cujos destinatários eram pessoas que enfrentavam em determinados momentos

de suas vidas a possibilidade ou necessidade de decidir sobre sua formação e profissão (Tavares, 2009, p.34).

Desta feita, pode-se chegar à constatação de que a orientação vocacional e profissional é um processo que visa ajudar sistematicamente pessoas em período de formação que necessitam decidir sobre o futuro da sua formação e profissão. Trata-se de proporcionar ao estudante um conjunto de ferramentas para despertar sua vocação e inclinação para uma área que se identifica com suas habilidades e capacidades, mediante uma intervenção técnica baseada em princípios e intervenções de agentes educativos preparados para tal. Esse processo tem como meta criar a autonomia dos estudantes, no seu percurso académico e profissional. Portanto, a orientação vocacional é a chave do sucesso do estudante que ao longo da sua carreira académica, bem como na sua inserção no mercado de trabalho.

Em termos de relevância deste tipo de formação, a UNESCO, nos finais dos anos 1990, organizou um Congresso Internacional sobre Técnicas Educacionais e Vocacionais, em Seul, onde apelou aos Estados membros da necessidade de promover um “ensino centrado na necessidade de se desenvolver políticas de educação que visem promover habilidades e capacidades dos estudantes, tendo em conta as necessidades de desenvolvimento humano e progressão profissional, onde se procure transmitir conhecimentos, valores, competências e habilidades”.

Na perspectiva da UNESCO (2009), há necessidade das instituições de ensino desenvolverem a orientação e aconselhamento dos estudantes cujo objectivo central é habilitar os estudantes para fazer face às novas necessidades e realidades do Novo Milénio e adquirir um equilíbrio entre o ensino, a aprendizagem e o trabalho. Neste contexto, a oferta da formação técnica e vocacional a grupos desfavorecidos e a Estados em desenvolvimento constitui um elemento fundamental para a transformação dessas sociedades (Tang, 2000, citado por Jenschke, 2003, p. 38). Por conseguinte, aqui fica patente a ideia de que a orientação vocacional e profissional é de capital importância para a transformação das sociedades e potencia o estudante com vista aos desafios profissionais com que deverá lidar no decurso das suas trajectórias de vida.

### **Metodologia da Pesquisa**

A especificação da metodologia da pesquisa é de suma importância, uma vez que abrange o essencial do que se pretende responder com o estudo. Fachin (2001) refere que o método é “um instrumento de conhecimento que proporciona aos pesquisadores, em qualquer área de sua formação, uma orientação que facilita planejar uma pesquisa, formular hipóteses, coordenar investigações, realizar experiências e interpretar os resultados”.

O estudo consistiu, fundamentalmente, primeiro, na revisão bibliográfica e consulta documental inerente a conceptualização e desafios da orientação vocacional e profissional no ensino secundário, tendo em conta as dinâmicas do Século XXI, marcado pela globalização; segundo, na recolha e análise de dados de questionários administrados em seis Escolas Secundárias que operam na Cidade da Beira, Província de Sofala, em Moçambique, entre alunos do ensino

secundário; terceiro, no cruzamento e discussão dos dados, tendo em conta a realidade empírica que ocorre nas escolas secundárias que operam na Cidade da Beira.

Os dados recolhidos ao longo do estudo foram sistematizados com ajuda do programa informático conhecido por “CSPPro”, enquanto o processamento e tabulação foi efectuado através do programa estatístico “SPSS for Windows”. Desta feita, o estudo apresenta indicadores quantitativos e qualitativos, através de tabelas. Esses dados procuram reproduzir as percepções e acções dos inqueridos nas escolas em que estudam. A leitura e cruzamento dos dados foram feitos tendo em conta a percentagem dos indicadores.

### **Apresentação dos Resultados da Pesquisa**

Os dados analisados neste estudo foram recolhidos em seis escolas secundárias que operam na Cidade da Beira, Província de Sofala, na região Centro de Moçambique, envolvendo um universo de 2027 estudantes universo de 2027 alunos. Das seis escolas, as Escolas Secundárias da Manga, Samora Machel e Sansão Muthemba são escolas públicas, enquanto as Escolas Nossa Senhora de Fátima, Estrela da Manhã e João XXIII são escolas privadas. A tabela, abaixo, apresenta a distribuição dos alunos inqueridos tendo em conta o género.

**Tabela 1: Distribuição dos Inqueridos Por Género**

<b>Género</b>	<b>Casos</b>	<b>Percentagem</b>
Masculino	742	36.6%
Feminino	1268	62.6%
Sem Resposta	17	0.8%
<b>Total</b>	<b>2027</b>	<b>100%</b>

De acordo com os dados patentes na tabela, acima, pode-se notar que a maioria dos inqueridos foram alunos do sexo feminino, com 62.6%, contra 36.6% que foram do sexo masculino. De um universo de 2027 casos, 85.6% tinham uma idade compreendida entre 14 e 17 anos de idade, contra 0.1% tinham 50 anos de idade. Enquanto isso, 11.9% tinham uma idade compreendida entre 18 e 25 anos de idade, contra 0.3% que tinham idade compreendida entre 36 e 50 anos. Por último, 1.4% tinham a idade compreendida entre 26 e 35 anos de idade, contra 0.6% que não deram qualquer tipo de resposta.

**Tabela 2: Instituição de Formação dos Inqueridos**

<b>Escolas</b>	<b>Casos</b>	<b>Percentagem</b>
Escola Secundária Samora Machel	166	8.2%
Escola Secundária da Manga	708	34.9%
Escola João XXIII	212	10.5%
Escola Secundária Estrela da Manhã	123	6.1%
Escola Nossa Senhora de Fátima	148	7.3%
Escola Secundária Sansão Muthemba	670	33.1%
<b>Total</b>	<b>2027</b>	<b>100%</b>

De acordo com os dados patentes na tabela, acima, a maioria dos inqueridos foram da Escola Secundária da Manga e Escola Secundária Sansão Mutemba. Desta feita, 34.9% dos inqueridos foram alunos da Escola Secundária da Manga, contra 6.1% que foram da Escola Secundária Estrela da Manhã; 33.1% dos inqueridos foram alunos da Escola Secundária Sansão Mutemba, contra 7.3% que foram da Escola Nossa Senhora de Fátima; 10.5% foram alunos da Escolas João XXIII, contra 8.2% que foram da Escola Secundária Samora Machel.

**Tabela 3: Área que Gostaria de Frequentar na Universidade**

Área de Estudo	Casos	Percentagem
Letras	814	40.2%
Ciências Exactas	1026	50.6%
Artes	178	8.8%
Sem Resposta	9	0.4%
<b>Total</b>	<b>2027</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autor (2017)

Quando questionados sobre que áreas gostariam de frequentar quando chegassem na universidade, 50.6% dos inqueridos apontou para as ciências exactas, contra apenas 8.8% que apontou para as belas artes. Por seu turno, 40.2% apontou para a área das letras que são incorporadas nas ciências sociais, contra apenas 0.4% que não deu qualquer tipo de resposta. Tendo em conta as características globais actuais, é normal que os alunos optem mais pelas ciências exactas tendo em conta a forte demanda por profissionais com boa qualificação e formação na área de ciências exatas por parte das grandes companhias nacionais e multinacionais. A tabela, abaixo, apresenta as percepções dos inqueridos sobre as razões e critérios que orientam a escolha dos cursos que gostariam de frequentar no ensino superior.

**Tabela 4: Razões e Critérios da Escolha do Curso que Gostaria de Frequentar**

Razões e Critérios	Casos	Percentagem
Pessoais	1072	53.1%
Familiares	380	18.9%
Sociais/Económicas	153	7.5%
Vocacionais	156	7.7%
Profissionais	227	11.2%
Obrigacções	9	0.4%
Sem Resposta	21	1.0%
<b>Total</b>	<b>2027</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autor (2017)

De acordo com os dados patentes na tabela, acima, pode-se notar que o critério e razão dominante para a escolha do curso a frequentar no ensino superior são pessoais (53.1%), contra 0.4% que apontaram para obrigação de vária natureza. Por seu turno, 18.9% apontou para razões familiares, contra 7.5% que apontou para razões sociais e económicas, enquanto 11.2%



apontou para razões profissionais, contra 7.7% que apontaram para razões vocacionais. Importa referir que 1.0% não deu qualquer tipo de resposta.

Abaixo, a tabela apresenta o conjunto de respostas dadas pelos inqueridos quando questionados sobre os diversos tipos de apoio que têm recebido nas escolas em que frequentam com o intuito de facilitar o seu processo de escolha da área a frequentar no ensino superior.

**Tabela 5: Tipo de Apoio que tem na Escola que Frequenta na Escolha da Área a Frequentar no Ensino Superior**

<b>Tipo de Apoio Escolar</b>	<b>Casos</b>	<b>Percentagem</b>
Gabinetes de Aconselhamento	117	5.8%
Seminário e Curso Sobre Orientação Vocacional	125	6.2%
Palestras Sobre vantagens e desvantagens do Curso	391	19.3%
Salas de Estudo	448	22.1%
Sem Apoio	307	15.1%
Sem Resposta	639	31.5%
<b>Total</b>	<b>2027</b>	<b>100%</b>

De acordo com dos dados patentes na tabela, acima, quando questionados sobre que tipo de apoio tem na escola que frequenta na escolha da área a frequentar no ensino superior, curiosamente a maioria dos inqueridos (31.5%) não deu qualquer tipo de resposta. Todavia, 22.1% referiu que têm apoios em termos de fornecimento de salas de estudos, contra apenas 5.8% que apontou para a existência de gabinetes de aconselhamento vocacional, enquanto 19.3% referiu a palestras sobre vantagens e desvantagens do curso, contra apenas 6.2% que apontou para seminários de e cursos sobre orientação vocacional. Por último, 15.1% referiu que não tem recebido qualquer tipo de apoio. A tabela, abaixo, apresenta as respostas dos alunos inqueridos sobre que acções orientadas para a orientação vocacional e profissional recebem das suas escolas.

**Tabela 6: Que Tipo de Orientação Vocacional Recebe na Sua Instituição de Ensino**

<b>Tipo de Orientação Vocacional</b>	<b>Casos</b>	<b>Percentagem</b>
Testes Psicotécnicos	259	12.8%
Palestras Sobre os Cursos	409	20.2%
Visitas Estudantis a Instituições	305	15.0%
Sem Resposta	1054	52.0%
<b>Total</b>	<b>2027</b>	<b>100%</b>

De acordo com os dados patentes na tabela, acima, constata-se que 52.0% dos inqueridos não deu qualquer tipo de resposta sobre o tipo de orientação vocacional oferecido pelas escolas dos inqueridos, contra 12.8% que apontou para testes psicotécnicos, enquanto 20.2% apontou para a realização de palestras sobre os cursos, contra 15.0% que apontou para visitas estudantis às instituições. Quando convidados a classificar o nível da orientação vocacional oferecida pelas

escolas, a maioria dos alunos inqueridos respondeu que é quase inexistente, como se pode constatar na tabela, abaixo.

**Tabela 7: Classificação do Nível de Orientação Vocacional na Instituição de Ensino**

<b>Classificação</b>	<b>Casos</b>	<b>Percentagem</b>
Inexistente	892	44.0%
Mau	209	10.3%
Suficiente	245	12.1%
Bom	349	17.2%
Muito Bom	326	16.1%
Sem resposta	5	0.2%
<b>Total</b>	<b>2027</b>	<b>100%</b>

De acordo com os dados patentes na tabela, acima, pode-se constatar que 44.0% dos alunos inqueridos classificaram o nível de orientação vocacional nas suas escolas como inexistente, contra 10.3% que classificou como mau, enquanto 17.2% classificou como bom, contra 12.1% que classificou como suficiente. Por seu turno, 16.1% classificou como muito bom, contra apenas 0.2% que não deu qualquer tipo de resposta.

#### **Discussão dos Resultados da Pesquisa: Principais Desafios Para Instituições de Ensino Superior**

Um estudo da OCDE – Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2004)<sup>24</sup>, citado por Carvalho (2014, p.94) aponta “para a importância da criação de serviços nacionais de orientação vocacional e profissional”. Tendo em conta os dados apresentados acima, pode-se notar que a orientação vocacional e profissional nas escolas inqueridas é quase que inexistente. Se existe é de fraca qualidade uma vez que tudo indica que os profissionais do ensino secundário sabem pouco acerca do mercado de trabalho e dos diferentes tipos de funções; existe pouco contacto com os centros públicos de emprego; os estudantes têm pouca ou nenhuma oportunidade para participar em experiências de trabalho, entre outras fraquezas estruturais.

As pessoas que trabalham no domínio da orientação vocacional e profissional nas escolas inqueridas não são especialistas em orientação vocacional e profissional e o trabalho que levam a cabo é *ad hoc* e não com uma visão holística e integrada. Desta feita, há necessidade de se promover instituições fortes de orientação vocacional que garantam a orientação escolar e profissional dos alunos nas escolas através de serviços de orientação específicos, utilização de métodos modernos, prestação de serviços mais flexíveis, incluindo o uso das tecnologias da informação e comunicação, serviços e linhas de apoio aos alunos, gabinetes de apoio e orientação vocacional e profissional, aplicativos de *smarthphone*, entre outros sistemas eficientes. Portanto, há necessidade de se criar um sistema integrado que promovam e apoiem à orientação dos estudos.

<sup>24</sup> Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2004), *Orientação Escolar e Profissional - Guia Para Decisores*, Comunidades Europeias, Gráfica Krispress.

Em termos práticos as instituições de ensino superior têm os mesmos desafios apresentados pelo estudo “Orientação Escolar e Profissional” da OCDE (2004, p.9) onde que “nas escolas, os principais desafios implicam proporcionar os recursos humanos e financeiros necessários para lidar com a comunidade escolar envolvente que lidar directa exclusivamente com a orientação vocacional e profissional; assegurar que os recursos sejam dirigidos à orientação vocacional e profissional dos estudantes; bem como fazer o melhor uso possível de todos os recursos disponíveis para garantir que a orientação vocacional e profissional sejam efectivas”.

No ensino superior, existem geralmente lacunas nos serviços de orientação, apesar do encargo que esse nível de estudos representa, quer para os participantes, quer para os contribuintes. É importante ampliar a oferta de serviços de orientação no ensino superior, sendo necessário reforçar as medidas de política necessárias para diversificar estes serviços. Os decisores devem proceder à especificação dos objectivos dos serviços de orientação no ensino superior e, mais explicitamente, estabelecer a relação entre o financiamento público ao ensino superior e o nível e qualidade dos serviços de orientação (OCDE, 2004, p.9).

Portanto, nas instituições de ensino superior é importante ampliar a oferta de serviços de orientação no ensino superior, sendo necessário reforçar as medidas de política necessárias para diversificar estes serviços. Os decisores das universidades devem proceder à especificação dos objectivos dos serviços de orientação no ensino superior e, mais explicitamente, estabelecer a relação entre o financiamento público ao ensino superior e o nível e qualidade dos serviços de Orientação.

### **Considerações Finais**

O estudo consta, claramente que há problemas estruturais a nível nacional em termos de políticas públicas educativas viradas para a orientação vocacional e profissional nas instituições de ensino, em todos os níveis. Desta feita, há necessidade da criação de serviços nacionais de orientação vocacional e profissional. Nas escolas secundárias que operam na Cidade da Beira quase que não existe uma orientação vocacional e profissional estruturada de forma holística e integrada, visto que as pessoas que lá trabalham no domínio da orientação vocacional e profissional não são especialistas em orientação vocacional e profissional, a cabo trabalho de natureza *ad hoc* sem uma perspectiva integrada e uma formação com vista a garantir o sucesso escolar e profissional fica comprometida. É neste contexto que uma reflexão sobre os desafios da orientação vocacional e profissional nas escolas secundárias torna-se relevante e pertinente.

Os principais desafios das instituições de ensino superior, em matéria de orientação vocacional e profissional, centram-se em proporcionar recursos humanos qualificados e financeiros necessários para proporcionar condições efectivas de orientação vocacional e profissional, através da criação de gabinetes de aconselhamento, seminário e curso sobre orientação vocacional, palestras sobre vantagens e desvantagens do curso, testes psicotécnicos, palestras sobre os cursos, visitas estudantis a instituições, entre outras estratégias que possam mobilizar toda a comunidade escolar a envolver-se com a orientação vocacional e profissional, assegurar que os recursos sejam dirigidos à orientação vocacional e profissional dos estudantes e como

fazer o melhor uso possível de todos os recursos disponíveis de modo que a orientação vocacional e profissional sejam efectivas.

Portanto, o estudo constata que das diversas experiências que existem nas instituições de ensino superior que operam na Cidade da Beira no domínio da orientação vocacional e profissional não têm uma metodologia privilegiada a investigação participativa nesta matéria, uma vez que a abordagem de orientação vocacional e profissional não segue uma perspectiva holística e integrada e há pouca comunicação entre as instituições de ensino secundário e universitário, dificultando mais o sucesso no processo de orientação.

### **Referências Bibliográficas**

Carvalho, Olgamir Francisco de (2014). *Desafios Atuais da Escolha e Decisão Vocacional/Profissional: Um Olhar Pedagógico Sobre a Questão*. Revista Trabalho & Educação. Vol.23. Nº 02. Maio – Agosto. Belo Horizonte. PP.93-107.

Claparèdes, E. (1992). *Orientação Vocacional: Seus Problemas e Métodos*. Madrid: Edições dela Lectura.

Fachin, Odília (2001). *Fundamentos de Metodologia*. 3ª Edição. Saraiva: São Paulo.

Gemilli, A. (1959). *Orientação Profissional*. Madrid: Editorial Razón.

Guichard, Jean (2012), Quais os Desafios Para o Aconselhamento no Início do Século 21? Revista Brasileira de Orientação Profissional, São Paulo Vol.13, Nº 02, Julho – Dezembro, PP.139-152.

Jenschke, B. (2003). Cooperação Internacional: Desafios e Necessidades da Orientação e do Aconselhamento em Face das Mudanças Mundiais no Trabalho e na Sociedade. IV Simpósio de Orientação Profissional e Vocacional. Valinhos, 11-13 de Outubro de 2001. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. Nº 04, 1/2. pp. 35-55.

Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2004). *Orientação Escolar e Profissional - Guia Para Decisores*. Comunidades Europeias. Gráfica Krispress.

Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – OCDE (2004). *Orientação Escolar e Profissional – Guia Para Decisores*. Comunidades Europeias. Gráfica Krispress.

Tang, Q. (2000). *New Challenges to Technical and Vocational Education Plenary session presented at the International Conference for Vocational Guidance*. September. Berlin.

Tavares, V. (2009). *Orientação Vocacional e Profissional: Um Estudo Sobre o Funcionamento das Estruturas de Orientação nas Escolas do Distrito de Braga*. Granada: Editorial de la Universidade de Granada. UNESCO (2009)

# **Ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se colocam hoje na Escola Mao Tsé-Tung**

**Universidade Católica de Moçambique  
Centro do Ensino à distância  
Luísa Soares dos Santos**

## **Resumo**

O presente artigo, constituiu-se como uma síntese do trabalho de pesquisa realizado com um grupo de 7 professores que leccionam na escola EPC Mao Tsé-Tung pertencente a ZIP-3 de primeira a sétima classe. O artigo aborda o tema “ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se colocam hoje na escola Mao Tsé-Tung”. Começo por enquadrar teoricamente e metodologicamente o estudo debruçando-me sobre o sentido e a pertinência da formação, desafios, exigências e dilemas profissionais. Após a fundamentação teórica procurei dar voz aos entrevistados, ou seja, os entrevistados partilharam as suas experiências pessoais, sociais e profissionais quotidianas.

Para o aprofundamento e enriquecimento da pesquisa, e tendo em conta o contexto em causa, a pesquisa enquadra-se dentro da abordagem qualitativa e utilizo como instrumento de recolha de informação a análise documental e a entrevista semi - estruturada de carácter narrativo que permitiu e facilitou a reflexão sobre a realidade utilizando aspectos teóricos que fundamentam o artigo e obtendo temas a partir da transcrição de entrevista. A opção metodológica sobre o modo de tratamento de dados foi a técnica de análise de conteúdo. Sendo assim, a análise da entrevista semi-estruturada permitiu-me obter quatro dimensões: formação, experiência e desenvolvimento profissional, reflexão sobre as práticas e mudança de atitude na prática do ensino.

**Palavras - chave:** formação, experiências, pesquisa, análise e reflexão.

**To be a teacher in the Mozambican context: challenges that teachers face today at Mao Tse-Tung Upper Primary School.**

Catholic University of Mozambique  
Distance Learning Center  
Luísa Soares dos Santos

**Abstract**

The present article was a synthesis of the research work carried out with a group of 7 teachers who teach at Mau Tse Tung Upper Primary School, from class 1 to class 7. The article addresses the theme "To be a teacher in the Mozambican context: the challenges that are posed today at Mau Tse Tung Upper Primary School." I begin by framing the study theoretically and methodologically, looking at the meaning and relevance of training, challenges, demands and professional dilemmas. After the theoretical framework I tried to give voice to the interviewees, that is, the interviewees shared their personal experiences, social and every day professional matters.

In order to deepen and enrich the research, and taking into account the context in question, the research fits within the qualitative approach and uses as an instrument of data collection the documentary analysis and the semi-structured narrative that allowed and facilitated the reflection on the reality using theoretical aspects upon which the present article is based, and obtaining themes from the transcription of interview. The methodological option on the mode of data processing was the technique of content analysis. Thus, the analysis of the semi-structured interview allowed me to obtain four dimensions: training, experience and professional development, reflection on the practices and change of attitude in the teaching process.

**Key words:** training, experiences, research, analysis and reflection.

## **Contextualização**

A educação nacional moçambicana preconiza a existência de quadros com formação superior capazes de responder às demandas de um país próspero e moderno, neste momento da globalização, em que as sociedades enfrentam o dilema da construção da aldeia global e a pertinência da defesa e desenvolvimento das identidades nacionais; é necessário ter um olhar mais atento às filosofias da educação e formação, consubstanciados nos programas de ensino. No entanto, a construção de um currículo é um processo dinâmico que se deve ajustar às contínuas transformações da sociedade. Assim sendo, passo a descrever a estrutura do sistema educativo.

### ***O sistema educativo em Moçambique***

A educação em Moçambique era vista de uma maneira diferente “a dominação colonial impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalista de dominação. Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para os indígenas (...); ela nasce do combate das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo da criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação...” (D.L, nº4/1983:14). “Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante para indígenas...” (D.L, nº4/1983,p.14).

Assim, tendo em conta todas as dificuldades que a sociedade moçambicana encontrou de modo geral no sistema da educação, no tempo colonial, viu-se nesses últimos anos (dez anos) a necessidade de mudanças profundas com implicações directas ao nível do currículo, das estruturas, e do modelo da administração e gestão.

Neste sentido, “o sistema de educação responde principalmente aos grandes objectivos: a irradiação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória; a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural” (D.L, nº4/1983,p.14). O sistema de educação em Moçambique orienta-se pelos seguintes princípios gerais: o estado é responsável pela promoção da democratização do ensino (garantir uma efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso a todos). Este, deve responder às necessidades resultantes da realidade social contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso dos indivíduos ...

O sistema educativo está organizado em quatro níveis: primário, secundário, médio e superior. «A educação pré- escolar destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins-de-infância. O ensino primário corresponde às sete primeiras classes e é frequentado em princípio por crianças dos 7 aos 14 anos e corresponde a dois graus: primeiro grau, da 1ª à 5ª classe e segundo da 6ª à 7ª classe.

O ensino secundário é denominado o segundo nível de educação geral que compreende três classes, 8ª, 9ª e 10ª; em princípio frequentado por jovens dos 14 aos 17 anos. O ensino pré-universitário, denominado terceiro nível de educação geral que corresponde a duas classes, 11ª e 12ª é frequentado por jovens dos 17 aos 19 anos. Este nível dá formação ampliada, consolidada e aprofundada, preparando os alunos para o ingresso no nível superior» (D.L nº4/1983,p.15,artigos: 11,13,14 e 16).

### **Níveis de Formação de Professores**

Segundo o decreto-lei nº 6/1992 de 6 de Maio, a formação de professores estrutura-se em três níveis:

1. Nível básico: realiza-se a formação de professores do ensino primário do 1º grau. As habilitações do ingresso neste nível correspondem à 7ª classe.
2. Nível médio: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de prática de especialidades do ensino técnico - profissional;
3. Nível superior: realiza a formação de professores para todos os níveis de ensino. As habilitações para ingresso neste nível correspondem à 12ª classe do ensino geral.



## Introdução

Hoje em dia, temos vindo a constatar um crescente interesse e valorização da importância da educação a todos os níveis - formal, não-formal e informal - e do enriquecimento da educação dos adultos de modo a promover diferentes formas de desenvolvimento a nível pessoal, profissional e social - formação académica e profissional, entre outros.

A educação apresenta-se como uma necessidade comum a todos os seres humanos, ainda que esta mude na forma e nos objectivos ao longo dos tempos. A complexidade, a indefinição, a instabilidade, a inquietação (...), por exemplo, são características comuns ao ser humano que justificam a ideia da educação como uma realidade complexa que, considerando as dimensões humanas biológico-culturais e sócio históricas, configura a educação como uma realidade e práticas quotidianas.

No entanto, segundo Canário (1999) “ o movimento da educação permanente emergiu no início dos anos setenta, num contexto de ruptura e de crítica com o modelo escolar, cuja expansão quantitativa acelerada, nos anos 50 e 60 havia conduzido ao impasse: a crise mundial da educação” (p.87).

O autor salienta ainda que “ a perspectiva da educação permanente aparece como um princípio reorganizador de todo o processo educativo” (Canário, 1999,p.88). No entanto, “esta reorganização e reequacionamento do processo educativo tem como ponto de referência central a emergência da pessoa como o sujeito da formação e tem como base três pressupostos centrais: o da continuidade do processo educativo, o da sua diversidade e o da sua globalidade. Estes pressupostos, segundo Canário (1999), “ se materializam em processos de aprendizagem que resultam da combinação de situações e modalidades de formação diferenciadas quanto a nível de formalização e quanto à relação com os outros e com o mundo” (idem).

No entanto, estamos num tempo de mudança, de crise financeira e de outros tipos de crises, tanto a nível pessoal como social, em que os desafios políticos, culturais e tecnológicos da sociedade afectam também “as expectativas políticas, sociais, culturais e educativas” (Cosme, 2009.p.22), que se desenvolvem na sociedade acerca das organizações, instituições e dos próprios sujeitos, em função dos quais estas políticas desafiam os indivíduos formados em diversas áreas. Neste sentido, o surgir dos novos tempos, com as novas tecnologias trazem outros saberes, outras atitudes e novos desafios a estes indivíduos o que lhes exige outra formação mais específica e adequada.

Em Moçambique a formação de professores, tornou-se um tema essencial em educação. O novo ambiente educacional, mostra que o grande desafio não é somente discutir as questões apresentadas no currículo oficial ou local. Este nos apresenta novas percepções de educação que o professor almeja alcançar. A expansão dos sistemas educativos, as questões que a evolução científica e tecnológica introduziu nos conteúdos que fazem parte dos saberes a adquirir na escola, as transformações sociais, políticas, económicos, culturais e outros, de uma certa forma transformam o tipo de aluno nas actuais escolas. Esses aspectos acima referidos exigem e desafiam aos professores imensa responsabilidade na sua profissão, operacionalidade

de pensamento e habilidades gerais de comunicação, correspondência, concentração, eficiência, eficácia, etc.

O estudo enquadra-se nos debates sobre a formação contínua e permanente dos professores. Com este estudo esperamos perceber as estratégias que os professores utilizam de modo a responderem aos desafios que se colocam hoje na escola Mao Tsé -Tung.

### **Problematização**

Enquanto ser humano, o homem vive em relação com os seus semelhantes, relação essa que pode ocorrer de várias formas e em diferentes contextos, como por exemplo, a escola, a família, as organizações sociais, educativas, económicas e outras... É em função dessas relações que os indivíduos constroem a sua identidade profissional.

Neste sentido poder-se-ia falar da actividade profissional docente. Exercer uma actividade profissional docente, nos dias de hoje, é diferente do que era no tempo dos nossos antepassados, como por exemplo, no tempo dos nossos avós, pais, tios, etc. A sociedade mudou, surgiram as novas tecnologias, estas também mudaram e continuarão a mudar trazendo outros muitos desafios, seja nas relações pessoais, seja nas relações interpessoais, enfim, estas mudanças acabam por ser cada vez mais exigentes ao ser humano nas suas actividades pessoais, familiares e profissionais. Nestes sentidos, a prática profissional docente precisa de ser, constantemente questionada e reformulada, tanto na teoria como na prática, de modo a atender às necessidades do aprendente. Questionarmo-nos sobre a prática profissional docente é uma tarefa difícil em relação a si mesma e à sua profissão, por isso, podemos dizer que a <sup>25</sup>profissão docente é, hoje, inevitavelmente, uma profissão de “risco”.

No entanto, um dos factos curiosos é que, em conversas informais, os professores deixam transparecer, nas suas reclamações, e inseguranças que não estão satisfeitos com os problemas que têm enfrentado, como por exemplo, pensar na desmotivação dos alunos; observar as dificuldades das aprendizagens dos mesmos; o insucesso escolar; os conflitos familiares e dentro da sala de aula; desistência no meio do ano, onde o professor deve andar de casa em casa para recuperar, a falta de carteiras o seu aluno os conflitos no próprio espaço educativo. É no quadro destas ideias que este artigo apresenta, partilhas, constrangimentos, dilemas dum pequeno grupo de professores (7) que leccionam na escola EPC Mao Tsé-Tung pertencente a ZIP-3 de primeira a sétima classe. Assim, o trabalho que nos propomos apresentar resulta destas mesmas reflexões a nível individual, profissional e social, das conversas informais, notícias, observações e das leituras feitas que diversos autores, legislação, documentos educativos, artigos, revistas de educação, têm colocado a centralidade da reflexão na formação do docente, o ofício do professor, nas práticas reflexivas da profissão (Perrenoud, 2002, Sá-Chaves, I,1997).

Neste artigo desenvolve-se o tema: **ser professor no contexto moçambicano: os desafios que se colocam hoje na escola Mao Tsé -Tung**, alargando, para isso, por meios de

---

<sup>25</sup> Ariana Cosme, docente da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto

referências de determinados textos de investigadores que operam na área de Formação de Professores e noutras esferas das Ciências Sociais.

Deste modo colocamos a seguinte questão: que estratégias os professores da escola primária completa Mão Tsé Tung utilizam para responder aos desafios que se colocam hoje a escola?

No sentido de aprofundarmos e clarificarmos as nossas inquietações o artigo foi organizado em quatro capítulos:

- **Capítulo I:** é dedicado à apresentação da Escola Primária Completa Mao Tsé - Tung, localização, limites...

- **Capítulo II:** diz respeito ao enquadramento teórico, abordando sobretudo a questão da formação, formação de professores, modelos teóricos de análise da formação de professores, Ser professor: desafios, exigências e dilemas profissionais.

- **Capítulo III:** debruça-se sobre as opções e procedimentos metodológicos adotados, começando por apresentar os objectivos da pesquisa, e apresento de forma fundamentada as técnicas de informação adotadas assim como o procedimento escolhido para o tratamento dos dados.

- **Capítulo IV:** faz-se a apresentação e discussão dos resultados e as respectivas Considerações acerca do contexto de pesquisa, não com o intuito de “fechamento” e de conclusão generalizados, mas pelo contrário, no sentido de reconhecer a pertinência da pesquisa e a sua utilidade para a realidade atual. É minha intenção também elencar algumas sugestões quanto a procedimentos a adoptar pelo mediador/a socioeducativo.

### **Capítulo I: Breve Historial da Escola Primária Completa Mao Tsé - Tung**

A Escola Primária Completa Mao Tsé-Tung localiza-se na provincia de Sofala, no distrito de Nhamatanda, no 7º Bairro, próximo do Bairro de reacentamento, a 1200metros da EN6, dista cerca de 20Km da Vila-Sede do distrito de Nhamatanda, é uma escola implantada num solo argiloso e pertence a ZIP- 03.

#### ***Descrição da infra-estrutura da escola:***

O edifício da Escola Primária Completa Mão Tsé-Tung, é composta por 3 blocos de rés-do-chão, totalizando 6 salas de aulas, sendo 5 salas de alvenaria e 1 sala de madeira-zico, 2 gabinetes, 1 sala dos professores e uma secretaria. É uma escola sem vedação, com um campo de futebol 11, 5 quadros preto fixo e um móvel e com 125 carteiras na sua globalidade, para além desses móveis, a escola possui também, 7 cacifos, um armazém para conservar os instrumentos de trabalho como regadores, enxadas, ancinhos, baldes e vassouras. A escola possui ainda mapas de diferentes campos científico, para várias disciplinas curriculares, para além de um globo que é usado nas aulas de ciências sociais.

Esses todos meios auxiliares, são aproveitados na sua totalidade pelos professores, por forma a proporcionar um ensino de qualidade aos alunos.

Os dois blocos separam-se por um pátio frontal da escola que dá acesso às casas de banho espalhadas pelo pátio. A EPC Mao Tsé-Tung, possui igualmente um vasto pátio com diversas árvores de sombras e de fruta, que são aproveitados pelos alunos na dieta.

### ***Administração e Finanças***

A Escola Primária Completa Mao Tsé-Tung, é uma escola do tipo 2, que apesar de possuir quase todas infra-estruturas para o funcionamento, ela carece de alguns imóveis como é o caso de uma secretária com respectivas cadeiras, um balcão de atendimento ao público, não possui estantes mas sim cacifos.

Esta secretaria, apenas funciona com um auxiliar que desempenha as funções de administrativo e chefe da secretaria simultaneamente, ele é quem faz a marcação e extracção de faltas, trâmites de expedientes.

Esta escola, nunca se beneficiou de qualquer fundo de ASE ou do Ministério de Educação, ou ainda de outros doadores que cooperam na área de educação.

Apesar de várias dificuldades que escola enfrenta na área de administração e finanças, a escola tem sobrevivido nas suas actividades graças a um apoio directo às escolas, vulgo ADE, fundo este que se destina para a compra de material de trabalho e outras pequenas manutenções escolares. Para este ano, a escola foi alocada um valor de 58.053 mtn, tendo recebido a primeira tranche no valor de 29.026,50 mtn, faltando por receber a 2ª tranche, valor este que cobrirá as despesas de exame e o primeiro trimestre de 2016.

Para além desse pequeno fundo de ADE, a escola tem pequenas receitas a partir de venda de produtos produzidos nas pequenas machambas, valor que é usado para deslocação dos membros da direcção da escola em missão de serviço, em várias circunstâncias.

### ***Processo de Ensino-Aprendizagem***

A escola acima citada, inscreveu 573 alunos, dos quais 265 eram do sexo feminino. Deste número, 23 são órfãos de pai, 15 órfãos de mãe e 10 são órfãos de ambos, totalizando 48 órfão. Do número de alunos inscritos, são assistidos por um universo de 14 professores, sendo 5 homens e 9 mulheres, dos quais 1D<sub>N1</sub> 5D<sub>N3</sub> e 8D<sub>N4</sub>, distribuídos por seguintes ciclos: 4 professores no 1º ciclo, 5 professores no 2º ciclo e 4 professores no 3º ciclo e um funcionário não docente.

No âmbito de parceria entre a ADPP-Escola de Professores do Futuro e a nossa escola, a EPC Mao Tsé-Tung, recebeu neste ano 43 praticantes sendo 17 homens e 26 mulheres, distribuídos em dois períodos, estando neste momento na fase de ambientação.

Dos praticantes acima descritos, foram atribuídos um metodólogo para cada praticante, que acompanha diariamente as actividades do Processo de Ensino-Aprendizagem, e, que ao mesmo

tempo, a escola tem promovido Jornadas Pedagógicas (JP), sobretudo nas classes do 1º ciclo, na matéria de leitura e escrita de letras iniciais.

Essas Jornadas Pedagógicas têm sido levadas à cabo de 15 em 15 dias, nas Zonas de Influências Pedagógicas (ZIP), em que nalgumas vezes são assistidos por um técnico dos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia de Nhamatanda, que tem prestado muito apoio em matéria de capacitação de Jornadas Pedagógicas.

## **Capítulo II – Fundamentação teórica**

### **Formação**

O conceito de formação pode ser definido em três pontos:

- ✓ Primeiro, a formação realça as experiências de vida, reflexão, capacidade de contar a sua realidade;
- ✓ Segundo, a formação está muito mais centrada na questão cognitiva e na prática
- ✓ Terceiro, o envolvimento e acção colectiva, na transformação vivida em conjunto.

Na formação, a pessoa encontra um espaço para reproduzir o seu saber. E esta produção de saber como afirma Chenè (1988), baseia-se em “um modo de reconstrução ou de reapropriação no qual o formador/a tem um papel de tomar o “estudante” autor da sua própria formação” (p.89).

Para Honoré, (1977, p.32 cit in Chenè 1988) “a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência” (p.89). Neste ponto de vista, a formação é um processo que envolve, globalmente, o sujeito e a sua experiência e vai-se reproduzindo através do sentido que se constrói na articulação entre o pessoal e as experiências que lhe são dadas viver, nomeadamente, as da formação. Por outras palavras, o sentido para a experiência da formação tanto pode ir buscar-se à experiência de aprendizagem como em si mesma ou à experiência pessoal.

A questão passa, então, por saber como fazer para que o sentido produzido para a experiência de formação se torne manifesto já que, sustenta a autora, “parece vital para a formação que, do ponto de vista das práticas, o formador favoreça a expressão do sentido que a pessoa em formação dá às suas aprendizagens” (Chenè, A, 1988,p.90), portanto, faz parte do trabalho de formação, e, particularmente, do trabalho dos formadores, promover a explicitação do sentido que os formandos atribuem à sua experiência de formação, para que este sentido se torne consciente e para que se possa adquirir um poder sobre ele.

Do que já foi dito pode-se concluir que a formação, necessariamente, se inscreve “na vida da pessoa, desenvolve-se com ela, articula-se em profundidade com a problemática existencial” (Chenè, A, 1988, p.90).

Por outro lado, o reforço do sentido da formação passa por equacionar e organizar a prática de formação como uma prática de comunicação, nomeadamente uma comunicação

que, através do discurso dos formandos, estabelece a mediação entre a experiência e a formação, ou seja, passa pelo formador permitir que o formando - que em última instância é o autor da sua própria formação - seja autor de um discurso sobre a sua formação para que assim tenha acesso, nos seus próprios termos, ao sentido que dá à sua formação e, no fundo, a si próprio.

### ***Formação de professores***

Segundo Canário (2005), “a segunda metade do século XX é marcada de modo simultâneo e paradoxal pelo triunfo do processo de escolarização ao nível do planeta e pela emergência de problemas estruturais do funcionamento dos sistemas educativos que configuram desde dos finais dos anos 60” (Canário, 2005, p.122), que foi determinada como uma “crise mundial de educação”. Neste contexto, esta crise de educação foi entendida como uma crise da escola que, naturalmente, afectou os professores. Estas transformações ao nível do sistema reflectiram-se também, sobre o grupo profissional que segundo Canário (2005) “deu origem a generalização de um fenómeno designado por «mal-estar docente» (Canário, 2005, p.122). Este «mal-estar docente» na perspectiva do mesmo autor “corresponde a um processo de crise identitária dos professores que é o resultado de convergência de alguns factores. O autor cita quatro factores e citarei apenas um deles: “a emergência de novas formas de regulação, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, de novas formas de divisão do trabalho, ao nível dos estabelecimentos do ensino, traduziu-se por uma tendencial “proletarização” do ofício do professor, que escapa o controlo sobre o exercício do seu próprio trabalho.” (Canário, 2005, p.122).

Hoje, a sociedade mudou, trouxe-nos novos desafios. Neste sentido, no contexto das sociedades actuais, o papel da escola e dos/as professores/as deve ser o agente de mudança e de transformação, sendo estes, levados a serem capazes de desenvolver estratégias institucionais e fundamentadas que, conforme Sá - Chaves, (2000a) “visem a melhoria e a qualidade da educação de todos os alunos, de modo a promover uma formação de base que responda ao pluralismo e às novas necessidades e exigências dessa mesma sociedade”.

Neste contexto, a formação de professores, e tal como salienta Esteves (2002, p.907) “surge frequentemente como vector estratégico imprescindível para sustentar mudanças de diversa natureza a introduzir no domínio da educação”. Por isso, considero pertinente falar um pouco sobre os modelos teóricos de análise de formação de professores.

### ***Modelos teóricos de análise da formação de professores***

Ao longo da história da formação dos professores têm surgido vários programas e modelos que reflectem diferentes modelos e compreensões do que é o/a professor/a e o seu papel no panorama educativo. No entanto, diversos autores têm colocado a centralidade da reflexão na formação profissional da docência, como por exemplo: Schön (1992), Nóvoa (1991...), Zeichner (1993), Marcel Lesne (1977) e outros. Para além desses autores referidos, os trabalhos de Marcelo (1999), Zeichner (1993), Alarcão (1996, 2001), Tomaz (2007), Formosinho (2001), Schon (1987), Lopes (2006, 2007) são referenciados como os mais relevantes, no estudo dos modelos de formação de professores e da supervisão da formação, que ocorrem nas instituições de

formação de professores/as. Desse ponto de vista, e para uma maior compreensão dos objectivos da formação e dos programas torna-se necessário analisar os pressupostos conceptuais e epistemológicos em que subjazem as diferentes perspectivas que os fundamentam.

No entanto, Zeichner (1993), indicou para a realidade norte-americana, quatro tradições de formação de professores/as:

- a) a tradição académica;
- b) a tradição de eficiência social;
- c) a tradição desenvolvimentista;
- d) a tradição da reconstrução social,

indicando as prioridades e significados de cada uma. Cada tradição apresenta uma concepção de escola e sociedade que emerge do contexto histórico, social e educacional. Os diversos programas de formação existentes reflectem, com maior ou menor focalização, os elementos presentes em cada tradição. A análise das tradições permite a compreensão de diversos factores presentes em cada programa de formação. As quatro tradições da formação de professores/as presentes na obra de Zeichner (1993) apresentam - se como uma ferramenta útil para pensar a profissão docente nos dias de hoje.

Apesar de estarmos num período de mudança, em que as lógicas de trabalho e formação têm sofrido transformações face às diferentes conjunturas económicas e sociais que o mundo vai atravessando, estas tradições analisadas contribuem, quer para a compreensão da formação de professores/as, quer para a compreensão das pedagogias que a praticam. E neste ponto de vista passo agora a falar da questão ser professor:

- os desafios,
- as exigências
- os dilemas profissionais

### **Ser professor: desafios, exigências e dilemas profissionais**

Quando falamos de ser professor/a não falamos apenas de um ofício, falamos de saberes acumulados, e arte de ensinar que se utilizam posteriormente, na sala de aula, portanto, estamos perante um/a mediador/a do saber escolar.

O conceito de professor/a pode ser definido de várias maneiras, sendo uma delas por exemplo,

- o/a professor/a é aquele que educa,
- é o detentor dos saberes,
- o que ensina,
- o que media.
- ele/a é o transmissor que apoia, que ajuda.

Ser professor/a, hoje, é diferente do que foi o/a professor/a ontem. O ser professor/a ontem, não era uma profissão, mas sim uma missão cujo objectivo era transmitir conhecimentos

e saberes, como por exemplo, o que aprendi na licenciatura em Ciências da Educação na Unidade Curricular História de Educação, quando no século XII se começa a desenvolver o comércio, existe a necessidade de se desenvolverem técnicas de medir, calcular, escrever, etc. Surgem, nas cidades, as pequenas escolas que ensinam esses saberes básicos de ler, escrever e contar e, nessa época, vão proliferar os mestres particulares, que se predispõem a ensinar aos que não sabem. E era o professor tratado como um mestre, ou seja, o mestre que está disposto a dar aos outros o seu saber e a autoridade do mestre é aceite porque ele tem o saber.

Para falar, pensar nos desafios, exigências e dilemas profissionais, poderemos dizer que estamos num tempo de mudança, em que os desafios políticos, culturais e tecnológicos da sociedade afectam também “as expectativas políticas, sociais, culturais e educativas que se desenvolvem acerca das escolas e dos/as professores/as” (Cosme, 2009, p.22), em função das quais estas políticas desafiam o/a professor/a. Neste sentido, o surgir dos novos tempos, as novas tecnologias trazem outros saberes e atitudes e novos desafios aos docentes que lhes exigem outra formação mais específica e adequada. Nesta perspectiva, e no meu entender, diria que, a maior parte dos problemas enfrentados pelos/as professores/as, tanto os antigos, como os novos profissionais, não podem ser resolvidos apenas com a ajuda de saberes teóricos e procedimentos ensinados, e aplicados uma vez que a reflexão faz parte de uma forma de identidade. Os/as professores/as actuais devem conquistar métodos e ferramentas conceptuais baseados em diversos saberes a partir da interacção com os seus colegas. Sobre a improvisação da actividade docente que é postulada por Perrenoud (2002) ao reconhecer que os/as professores/as, a cada momento, realizam adaptações para administrar as incertezas. A prática não é uma concretização de receitas e o ensino que oscila entre a rotina e a improvisação, pois os acontecimentos que constituem o quotidiano escolar nunca mais serão os mesmos. Perrenoud (2002), ainda acrescenta que “na formação inicial os/as participantes devem possuir capacidades de auto-regulação e de aprendizagem a partir de sua própria experiência e do diálogo com outros profissionais. Desenvolvendo as capacidades de auto-socioconstrução do *habitus*, do *savoir-faire*, das representações e dos saberes profissionais” (Perrenoud, 2002, p.44).

Neste panorama, a formação dos “novos” profissionais terá que ir ao encontro deste novo cenário e, mais do que transmitir informações, o essencial será promover capacidades reflexivas e de actuar no momento tal como diz Schön “ (...) um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz...reflecte sobre este facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez...reformula o problema suscitado pela situação” (Schon, 1992, p. 83). Uma formação contínua, ao longo da vida, tem que ter em conta estas inovações, de forma a que ocorra uma formação efectiva e afectiva, que produza resultados.

No entanto, importa acautelar que, não sendo a única, a profissionalização progressiva do ofício professor ainda é um dos meios que permite elevar o nível de competências dos profissionais. Por isso, o profissional reflexivo pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. (Perrenoud, 2002). Neste sentido poder-se-á dizer que “a acção docente define-se como uma acção em que se tende agir na urgência, decidir na incerteza e intervir com competência” (Perrenoud, 2001, p.139).



Nesta linha de pensamento, Cosme (2009) reconhece a importância da construção desses saberes profissionais, mas também pretende sublinhar a valorização das condições exteriores à sala de aulas, ou seja, saberes necessários ao seu desempenho, numa organização educativa complexa, uma vez que a prática dos/as professores/as se determina pelos saberes construídos fora da sala de aula e, mais tarde, importados para dentro dela.

“Importa, agora, reconhecer que as diversas modalidades de reflexão, em função das quais os saberes decisivos para a realização da actividade profissional se constituem, pressupõem referências conceptuais que os modelem. (...) Toda a acção profissional pressupõe opções relacionadas com a visão do mundo que aqueles, que a protagonizam, perfilham. Opções que nos conduzem a configurar e a interpelar o campo das referências conceptuais e das discussões teóricas que se produzem no seio desse mesmo campo” (obra citada: 111).

### **Capítulo III – Opções e Processos Metodológicos**

#### ***Objectivos que norteiam o trabalho***

A pesquisa teve como objectivo:

- ✓ observar como os professores da escola primária completa Mao Tsé-Tung perante a diversidade de alunos conseguem acompanhá-los durante a leccionação;
- ✓ observa a pontualidade dos alunos nos primeiros tempos lectivos e como é que o professor faz a observância da pontualidade sendo algo fundamental no processo ensino – aprendizagem;
- ✓ analisar os tipos de eventos de formação que a escola promove para os professores, analisar documentos, projectos de formação e outros planos de formação e programas de educação em geral.

#### ***Opções Metodológicas***

Vários foram os procedimentos seguidos na elaboração deste trabalho. Estes passos realizaram-se mediante uma determinada perspectiva, nomeadamente aquela que pretende dar voz aos sujeitos, dando não só a possibilidade de partilharem das suas vivências pessoais, sociais e profissionais no contexto de trabalho, mas também “para que o indivíduo possa falar abertamente, com palavras que desejar e pela ordem que lhe convier” (Quivy, 2008, pp.192-193), pois eles são parte integrante da construção do saber das Ciências Sociais e Humanas e mais concretamente das Ciências da Educação.

O presente artigo enquadra-se dentro da abordagem qualitativa, e recorro, ainda, ao estudo de caso, pois entendemos que foi o mais adequado para compreender a realidade em estudo de modo a poder vir a intervir eficazmente.

Importa referir ainda, que considerámos importante utilizar o paradigma compreensivo. Este consistiu em estabelecermos uma aproximação, uma empatia, um comprometimento, uma analogia de experiências entre os participantes na pesquisa. Houve, então, uma relação entre todos. O sujeito aproximou-se do objecto de estudo e, por conseguinte, conheceu-o a partir do

seu interior. A compreensão implicou, assim, uma ligação, tendendo para a subjectividade, pois o que se estudou foram os estados de consciência, as reacções emotivas, os desejos...

### ***Instrumentos de recolha de informação***

Na pesquisa achou-se pertinente utilizar a entrevista semi-estruturada de carácter narrativo por considerar uma técnica apropriada a este trabalho e, também como forma de colher informações. Também, porque com este tipo de entrevista há a possibilidade de Interacção que se estabelecem entre entrevistador e entrevistado e a flexibilidade na abordagem dos assuntos, ainda que o entrevistador se oriente por um guião de questões. Este instrumento de recolha permitiu obter informações e esclarecimentos de um pequeno grupo de professores que leccionam na escola EPC Mão Tsé-Tung pertencente a ZIP-3 de primeira a sétima classe.

Neste sentido tendo em conta o contexto e o tema da pesquisa utilizou-se como instrumento de recolha de informações a entrevista semi-estruturada de carácter narrativo, que permitiu e facilitou a reflexão sobre a realidade utilizando aspectos teóricos que fundamentam o artigo e obtendo temas a partir da inscrição de entrevista.

Também foi necessária a análise documental. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998), aquele que investiga no âmbito das Ciências Sociais e Humanas recolhe documentos e procede à sua análise por duas razões distintas. Por um lado, porque este tenciona estudá-los por si mesmos e, por outro lado, porque este espera encontrar informações proveitosas sobre outro objecto de estudo. A pesquisadora pôde analisar relatórios, plano do sector pedagógico que abrange a preparação das aulas, leccionação e realização das avaliações, projecto e outros documentos.

### ***Participantes da pesquisa***

Participaram na pesquisa sete (7) professores, sendo duas (2) professoras e cinco (5) professores.

### ***A análise de conteúdo***

A opção metodológica sobre o modo de tratamento de dados recaiu sobre a técnica da análise de conteúdo. A escolha da análise de conteúdo está relacionada com o facto de esta obrigar a investigadora a manter uma certa distância em relação a interpretações espontâneas e, às suas próprias convicções. Na realidade, não se trata de utilizar as suas próprias referências ideológicas ou normativas para julgar as dos outros, mas sim de analisá-las a partir de critérios que incidam mais sobre a organização interna do discurso do que sobre o seu conteúdo explícito (Quivy e Campenhoudt, 1998).

Para proceder à respectiva análise de conteúdo, optei pela elaboração de categorias e subcategorias, que me facilitaram o trabalho. Sendo assim, a análise da entrevista semi-estruturada permitiu-me obter quatro dimensões: formação, experiência e desenvolvimento profissional, reflexão sobre as práticas e mudança de atitude na prática do ensino.

## **Capítulo IV: Discussão dos resultados**

A partir da transcrição da entrevista semi – estruturada de carácter narrativo efectuou-se uma leitura que tornou possível obter uma ideia global do seu conteúdo e conhecer os temas em torno dos quais estava articulado o discurso dos entrevistados e também a partir da informação fornecida pela mesma que permitiu identificar algumas temáticas mais recorrentes dos discursos dos professores que são: formação, experiência e desenvolvimento profissional, reflexão sobre as práticas e mudança de atitude na prática do ensino e são analisadas de seguida.

### **Formação**

Uma das temáticas que ressaltam o discurso dos professores, focando sobretudo a dimensão da formação contínua expressando-se numa visão positiva quando dizem:

A formação contínua é um grande ganho para o professor, pois constitui um processo de auto acompanhamento na dinâmica do processo do ensino-aprendizagem...importa referir que quando se fala de formação contínua não se refere ao aumento de continuação de estudos, apenas de bolsas de estudo oferecidas pelas instituições de tutela... (opinião dos professores).

A formação contínua segundo a opinião dos professores inqueridos é entendida como:

...a participação em pequenos seminários, em forma de jornadas pedagógicas ou em workshops, para discutir alguns assuntos de grande relevância...esta formação revela grandes ganhos aos professores na aquisição de novas metodologias de ensino, aplicação de novos métodos e manuseio de novos meios de ensino (opinião do professor).

Neste âmbito, a formação contínua não deve ser compreendida só a partir de momentos em que o indivíduo faz ou acumula créditos nos cursos de formação, números de cargas horárias no âmbito da formação, quando participa em jornadas, conferências e outros eventos educativos, mas sim cabe ao sujeito/ professor depois de uma acção de formação fazer um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de modo a construir a sua identidade pessoal e profissional. Assim, numa lógica formativa, através deste trabalho de reflexão, já de si importante pela visibilidade que concede à prática educativa e ao vivido, ele ultrapassa o individual e atinge o colectivo da instituição escolar. Visibiliza o “esforço de intensificação das relações interpessoais e da aprendizagem cooperativa” (Lopes & Pereira, 2004,p.130), viabilizando a obtenção de uma nova identidade na *construção social da escola*.

### **Experiência e desenvolvimento profissional**

Os entrevistados salientam que pela experiência que tem na escola onde leccionam olham o desenvolvimento profissional como uma tarefa difícil o que é um grande desafio na prática profissional:

Trabalho nesta escola há quatro anos, a população discente e famílias actualmente tem uma grande liberdade e olha a escola como um lugar de lazer. O professor perdeu autonomia/ autoridade perante o aluno. Os pais não ajudam a escola e nem acompanham a educação dos seus filhos... isso faz com que o professor desgaste muitas energias tentando manter o aluno até ao final do ano lectivo, o que não tem sido fácil (opinião do professor).

O clima da escola influencia bastante a carreira profissional...as péssimas condições de trabalho, escola com turmas esgotadas, direcção autoritária, falta de incentivos por parte de quem é de direito, atrasos no pagamento de horas extras...entre outras situações, que influenciam a carreira... (opinião do professor).

Falar do desenvolvimento profissional docente segundo Sá-Chaves (1997), refere-se de uma forma específica ao domínio de conhecimentos sobre o ensino, as atitudes face ao acto educativo, ao papel do professor e do aluno, as suas relações interpessoais, as competências envolvidas no processo pedagógico e ao processo reflexivo sobre as práticas do professor.

Nos dias de hoje ser professor é ser um profissional com grandes desafios, principalmente o de formar as crianças em matérias que mexem com a vida da comunidade (opinião do professor).

Os professores têm uma extrema responsabilidade de educar o aluno e lhe transmitir conteúdos com vista a vê-los aprendendo e assimilando tudo aquilo que é novo (opinião do professor).

O relacionamento do aluno/professor...o professor deve motivar o aluno, rir com o aluno, conversar com o aluno (opinião da professora).

O desenvolvimento profissional do professor pode também ser entendido como um processo contínuo envolvendo alguns aspectos fundamentais que poderão ser articulados no melhoramento do ensino e aprendizagem. Como por exemplo a vertente do saber, saber - fazer, saber - ser. A vertente do saber no professor está associado com “a aquisição e organização de conhecimentos específicos da área das ciências de educação e especialidade do ensino”. A segunda vertente, associamo-lo ao próprio “desempenho profissional e que tem a ver com as atitudes face ao acto educativo, o papel do professor e do aluno” implementado as actividades e estratégias do ensino; e por último, a vertente do saber-ser e uma dimensão que “ engloba as percepções sobre o próprio professor e a sua actuação profissional”, envolvendo a componente de “relações interpessoais, bem como as suas expectativas e motivações” sempre associadas ao desempenho das suas funções de docência e a sua formação (Sá-Chaves, 1997, p. 96).

### ***Reflexão sobre as práticas***

Os entrevistados reconhecem que o processo reflexivo contribui para o seu desenvolvimento profissional na medida em que permite a percepção, visão dos problemas encontrados.

Ao entrar no mundo do trabalho após a minha formação inicial o impacto foi um pouco difícil, porque quando cheguei recebi uma turma de quarta classe e a sala foi debaixo da mangueira com um quadro pequeno, tornou difícil para dar aulas naquela condição. Mas me adaptei-me até facilitar o processo de ensino e aprendizagem (opinião da professora).

É necessário que a escola cumpra a sua missão, de modo a motivar os alunos, indo de encontro àquilo que cada um traz como capital cultural e aprofundar essas vivências... para criar aprendizagens significativas...além desta ideias, ainda segundo a inquerida o tipo de desafio se calhar é diferente; há lições de vida que numas, o caso desta, fazem de nós melhores profissionais, seres mais sensíveis, capazes de entender cada aluno como um ser singular, com deveres, mas também com direitos, e sobretudo entender que a missão da escola pública é dar a cada um o que cada um precisa, não tratar todos como se de um se tratasse, considerar um aluno como um todo e não apenas na vertente do sucesso escolar. A acção reflexiva propõe ao professor um desafio. Ele deve encaixar-se no tempo e no espaço, isto é, viver a actualidade respeitando a história individual e o contexto sócio cultural de cada um, o espaço para o evento, como por exemplo, adaptar e aproveitar os conhecimentos já trazidos pelos estudantes quanto às habilidades dos conhecimentos dos membros da comunidade, aproximando-os da escola,

...no processo de ensino-aprendizagem recorreremos a abecedários, cartazes com imagens que ilustram aquilo que pretendemos alcançar...cantamos, dançamos, aproximamos do aluno na sua carteira...mandamos o aluno para o quadro para ver se o aluno possa tirar medo do professor e escrever aquilo que sabe sobre a matéria que iremos abordar... (opinião da professora).

O professor deve procurar avaliar o seu trabalho para fazer melhor; para que tenha uma maior riqueza é importante que troque ideias com os colegas o que ajudará a abrir novos horizontes... tal como diz Hameline, 1991 “ o esforço da formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saber: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica”(Hameline,1991 cit in Nóvoa, 1992,p.28). Neste contexto, espera-se que a engenharia social, no sentido de novas propostas, leve os professores a pensar, a abandonar e a criar novas ideias. Sendo assim, é fundamental o diálogo, trabalho colaborativo e criativo para, a partir daí, investigar e colocar em prática a mudança tal como diz Zeichner (1993), “a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional” (Zeichner, 1993,p.17).

### ***Mudanças de atitude na prática do ensino***

Dos professores entrevistados afirmam que não será assim tão fácil mudarmos a nossa forma de ensinarmos porque:

A escola como uma organização é complexa, não falta algumas tensões e conflitos que são solucionados dentro da escola...o aspecto de “antiguidade” do corpo docente em relação ao corpo directivo, é algo que nos remete a

muitas preocupações durante o trabalho, este é um aspecto (opinião do professor).

Os alunos são oriundos de diferentes tipos de família em harmonia, em conflito, desestruturadas, tende a apresentar comportamentos e formas de condutas diferentes, o que eu como professor ensino a minha maneira de modo a cumprir com o meu trabalho... (opinião do professor)

Podemos tentar mudar sobretudo o nosso relacionamento para com os alunos ou seja a relação pedagógica professor/aluno. Em relação à parte do desempenho profissional como professor/a considero que:

“...a missão da escola pública é dar a cada um o que cada um precisa, não tratar todos como se de um se tratasse, considerar um aluno como um todo e não apenas a vertente do sucesso escolar. Hoje o saber é efémero, por vezes obsoleto, importa desenvolver competências, prepará-los para a vida, não exigir que saibam a informação que está disponível em tudo quanto é sítio, Net, redes sociais, enfim... (opinião da professora).

Neste ponto de vista e na esteira de Baptista (2005) os professores têm a obrigação de pensar, ou seja, eles não se devem limitar, apenas, em cumprir com os normativos que lhes são impostos. Porém, um professor atento deve estar, constantemente, a equacionar as suas práticas de acordo com a diversidade dos alunos, procurando prepará-los para pensar criticamente, para lutarem individual e colectivamente por uma sociedade mais justa. Assim sendo, é na escola que se devem consolidar os direitos sociais e humanos.

A Cosme (2009) acrescenta ainda, que a escola deve ser vista como um espaço de formação, em que as vivências e experiências profissionais de cada professor podem constituir um instrumento ao serviço de uma reflexão que se constrói em cooperação a partir de projectos, de desafios e de incertezas vividos no quotidiano de uma sala de aulas.

É no fundo uma questão de entender que os professores devem possuir uma forte visão crítica para colocar questões pertinentes acerca do que ensinam, como devem ensinar e que objectivos prosseguir, tornando a reflexão e a acção críticas num projecto social.

### **Considerações finais**

As considerações finais, deste trabalho, não remetem só para uma conclusão, mas também para um (re)começo de pesquisas e considerações sobre vivências e carências que me motivam e desafiam a reflectir, agindo sobre a Competência Profissional.

Esta reflexão é, no meu entender, urgente no actual contexto das sociedades e permitir-me-á uma análise metódica sobre as experiências de formação dos professores da escola Mão Tsé-Tung.

No momento final dessa reflexão, é oportuno retornar alguns aspectos que me parecem mais pertinentes, relativamente à função docente; o modo como os professores participam na construção do seu conhecimento sobretudo no que toca à racionalidade profissional. Portanto, face ao apelo à educação e formação ao longo da vida as configurações da profissão docente exigem respostas urgentes para o sistema escolar. O texto de Cosme (2009) faz uma abordagem à questão da racionalidade sob duas vertentes:

- a) A racionalidade que entende que os conhecimentos e as experiências dos professores deverão deixar-se dominar pelo conhecimento científico que os especialistas produzem;
- b) Outra racionalidade a partir do conhecimento produzido estabelece leis ou normas entre factos que sejam interpretados como sendo causa e efeito. Essas normas têm um carácter preditivo o que para a racionalidade técnico-científica é vantajoso numa altura em que o professor pode antecipar as situações e consequências destas.

Na educação, o desafio é cada indivíduo afirmar-se como sujeito de consciência, de acção e de resposta; daí que as escolas devem ser encaradas como espaços de vida ética. Neste sentido, Baptista (2005) considera que a qualidade ética e pedagógica destes espaços depende da forma como os mesmos souberem manter e conceber a abertura ao invisível. O que assegura essa dimensão ética.

Concluo que “a pertinência da formação não resulta do facto de ela promover a adaptação dos indivíduos a um posto de trabalho pré-definido, mas da sua capacidade em interferir numa organização sócio-técnico de contextos de trabalho cuja configuração é marcada pela emergência do incerto e do aleatório” (Correia & Mactos, 1996, p.334).

#### Recomendações e sugestões

- ✓ Preparar os professores na língua local (Sena) onde actuam;
- ✓ É necessário ter um(a) especialista em educação
- ✓ Pesquisa mais profunda (investigação - acção)

#### **Desafios**

- ✓ Alocação de fundos para instalação da escola;
- ✓ Alargar o plano de lanche escolar para a escola em causa.

## Referências Bibliográficas

- Baptista, I. (2005). Racionalidade pedagógica e sabedoria ética. In I. Baptista, *Capacidade ética e desejo metafísico: Uma interpelação à razão pedagógica* (pp. 229-253). Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- Canário, R. (1999). Formação de Adultos e Modos de Trabalho Pedagógicos. In R. Canario, *Educação de Adultos - um campo e uma problemática* (pp. 90-120). Lisboa, Portugal: Educa.
- Chenè, A. (1988). A narrativa de formação e a formação de formadores. In A. & Nóvoa, *O método (auto)biográfico e a formação* (pp. 87-97). Lisboa, Portugal: Lisboa, DRH da Saúde.
- Correia, J. A. (1994). Contributos para a produção de uma epistemologia das práticas formativas: análise de uma intervenção no domínio da Saúde Comunitária. In J. A. CORREIA, *Educação de Adultos em Portugal, Coimbra, Com. Org. Jornadas Educação de Adultos em Portugal, Coimbra* (pp. 333-346). Portugal : Jornadas de Educação de Adultos em Portugal.
- Cosme, A. (2009). *Ser Professor: A acção Docente como uma acção de Interlocução Qualificada*. Porto - Portugal: Livpsic.
- Haraway, D. (1998). Situated Knowledge: The Science Question in Feminism as a Site of Discourse on the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies* 14.3, 575-999.
- Harding, S. (2003). *The Feminist Standpoint Theory Reader: Intellectual and Political Controversies*. London, Inglaterra: Routledge.
- Lopes, A. &. (2004). Escritos de trabalho e construção social da acção educativa institucional. (E) feitos de um processo de investigação-acção. *Educação, Sociedade & Cultura*, nº 22, 109-132.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de Professores e Profissão docente. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 15-33). Lisboa, Portugal: D. Quixote.
- Perrenoud, P. (2002). *A Práctica Reflexiva no Ofício Professor - Profissionalização e Razão Pedagógica*. Brasil: Porto Alegre.
- Perrenoud. (2001). *Formando Professores Profissionais* . Brasil: Porto Alegre: Artmed.
- Quivy, R. &. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Paris, França: Gadiva.
- Sá-Chaves, I. (1997). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional* . Porto, Portugal: Porto Editora.
- Schön, D. (1992). Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In A. Nóvoa, *Os Professores e a sua Formação* (pp. 79-91). Lisboa, Portugal: D. Quixote.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de Professores: ideias e prácticas*. Lisboa - Portugal: Lisboa:Educa.



## **COMUNICAÇÕES LIVRES EM SIMULTÂNEO (Local – FEG, Sala Dom Jaime)**

### **Estratégia para a promoção da educação para a cidadania nos alunos do ensino secundário geral: caso da Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba**

Sónia Deolinda Banguira Posse

Centro de Ensino a Distância da UCM

**Resumo:** Este estudo tem como objectivo identificar estratégias para a promoção de uma educação para cidadania no âmbito família, escola e comunidade, de maneira a estimular nos alunos o exercício da cidadania, pois a educação desempenha um papel estratégico na construção da cidadania, presente no dia-a-dia em pequenas e grandes acções. A pesquisa contou com 96 intervenientes, dentre os quais, o director adjunto pedagógico, 60 alunos da 11ª e 12ª, 11 professores e 26 pais/encarregados (pais de turma). A metodologia usada foi à qualitativa descritiva que visava descrever o comportamento dos alunos no concernente ao exercício da cidadania, isto é, análise da atitude, do saber ser, estar e fazer, mediante o uso de questionários, entrevistas e observação directa. A pesquisa demonstrou a existência de poucas actividades para a promoção da cidadania na escola; um fraco envolvimento dos pais e encarregados de educação em actividades escolares; um desconhecimento por parte dos professores do currículo oculto, que é “um conjunto de normas e valores implícitos e efectivamente transmitidos pela escola, embora não constem dos fins e objectivos programados pelos professores” (APPELE, 1982).

**Palavras-chaves:** Cidadania, escola, família, integração, estratégia.

# **Strategies for the promotion of citizenship education in general secondary school students: case of Mateus Sansão Mutemba Secondary School**

Sonia Deolinda Banguira Posse

UCM Distance Learning Center

This study aims to identify strategies for the promotion of an education for citizenship within the family, school and community, in order to stimulate the exercise of citizenship in students, since education plays a strategic role in the construction of citizenship, to-day in small and large stocks. The research had 96 participants, among them, the assistant director of pedagogy, 60 students from the 11th and 12th, 11 teachers and 26 parents / guardians (country of the class). The methodology used was descriptive qualitative that aimed to describe students' behavior regarding the exercise of citizenship, that is, attitude analysis, being, being and doing, through the use of questionnaires, interviews and direct observation. The research demonstrated the existence of few activities for the promotion of citizenship in school; poor involvement of parents and guardians in school activities; a lack of knowledge on the part of teachers of the hidden curriculum, which is "a set of norms and values implicit and effectively transmitted by the school, although they do not consist of the aims and objectives programmed by the teachers" (APPELE, 1982).

**Abstract:**

**Key-words:** Citizenship, school, family, integration, strategy.

## **INTRODUÇÃO**

O presente estudo visa compreender como é feita a educação para cidadania nas escolas do ensino secundário geral, caso da Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba (ESMSM) e propor estratégias que visam promover uma educação para a cidadania, no âmbito da família - escola – comunidade. Parto do fundamento de que a educação na actualidade, impõe um especial enfoque na formação de cidadãos activos e comprometidos, consoante sua participação nos desafios colectivos. Presentemente, a educação para a cidadania constrói-se desde as formas em que se cultivam os saberes escolares e se constroem os conhecimentos na sala de aula, até a participação na escola e fora dela, envolvendo a comunidade com práticas que promovam o seu exercício. Portanto, a escola é um local privilegiado de educação para a cidadania, pois é um espaço que incita o aluno a cultivar novas formas de participação, e que oferece oportunidades de desempenho de papéis, sejam estes formais como informais. A escola constitui um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se reflectem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação, tais como: educação para os direitos humanos; educação ambiental; educação rodoviária; educação para o empreendedorismo; educação para a igualdade de género; educação intercultural; educação para o desenvolvimento; educação para a paz; educação para a saúde e a sexualidade.

## **PROBLEMA**

O Perfil dos alunos Moçambicanos após o término ao Básico não corresponde com os objectivos proposto pelo Sistema Nacional de Educação, SNE (1983) que colocou o currículo do Ensino Básico a responsabilidade de tornar o ensino mais relevante visando desenvolver nos alunos a prática da cidadania para que desta forma estes estejam melhor equipados para enfrentarem os desafios de desenvolvimento como indivíduos, comunidade e sociedade no geral; nota-se uma fraqueza por parte dos alunos na cultura crítica dos acontecimentos Sociais, Políticos e Económicos. É importante recordar que o sucesso de um país em melhorar as condições de vida dos seus cidadãos depende principalmente da qualidade da educação que estes cidadãos receberam e recebem.

## **METODOLOGIAS**

Para a efectivação da pesquisa foi usada a metodologia Mista com o auxílio das técnicas de observação directa, entrevista e inquérito, Conforme Creswell (2007, p.27) a pesquisa de

métodos mistos “é uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa”. Visto estas duas abordagens apresentarem características antagónicas, elas se combinam de forma que uma prevalecerá sobre a outra ao mesmo tempo em que podem se complementar na apresentação de resultados. Foram entrevistados - Director Adjunto Pedagógico; foram inquiridos - 60 alunos, 25 pais e encarregados de educação e 11 professores. A observação directa foi usada de forma sistemática permitindo compreender o comportamento da comunidade escolar.

## **CONTEXTUALIZAÇÃO**

Não se pode falar de educação para a cidadania (EpC) sem antes conceituar a palavra cidadania, que segundo REIS, J. (2003) “provém da palavra Cidadão, um membro de um estado ou comunidade politicamente organizada (...), que significa também: “Um estatuto político e legal (ter/obter/aplicar/recusar) que confere direitos e responsabilidades definidos na lei (votar, pagar impostos...)”

O conceito cidadania foi durante muito tempo vinculado a noção de direitos políticos onde permitia a intervenção de forma directa e indirecta questões ligadas a direitos políticos e sua administração. Entretanto, cidadania não corresponde a questões ligados a direitos políticos e sua administração, nem a simples conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da cidadania é sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, como também,

“A responsabilidade perante os outros, a consciência de deveres e de direitos, o impulso para a solidariedade e para participação, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto ou o que está errado, a vontade de aperfeiçoar e de servir, o espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e Accão que se pensa (...)” SAMPAIO.J (1999).

Quer dizer, é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza colectiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Este trabalho versa sobre a relação família, escola e comunidade. Descreve a importância da escola como um espaço privilegiado para a construção da educação para cidadania, como as actividades dentro da escola servem para moldar o aluno a nível comportamental não só no espaço escolar mas como também na comunidade e na sociedade no geral. Aborda ainda o papel do conselho de escola como mecanismo de ligação entre a escola e a comunidade. Por último passamos em vista potenciais estratégias para a promoção e implementação de um programa para a promoção da cidadania na Escola Secundária Mateus Sansão Mutemba.

Educar para a cidadania encontra-se ligada à Accão face aos problemas como: o individualismo, a exclusão social, o conformismo, entre outros, os quais para colmatá-lo é relevante que a educação se ocupe a proporcionar ao aluno o sentido da identidade, cultura cívica, responsabilidade formação e autodeterminação para a participação na vida pública, iniciando dentro da escola culminando fora dela, colocando assim as instituições, tanto do Ensino Básico, do Ensino Secundário Geral, quanto às do Ensino Tecno Profissional e Universitárias perante o empreendimento difícil, mas urgente, de envolver toda a comunidade escolar e social nas tarefas da educação para a cidadania, no sentido de uma maior participação na vida social e política, num contexto de abertura pessoal aos valores cívicos.

Uma vez, este empreendimento sendo feita por estas instituições, estaremos perante uma verdadeira Educação para a Cidadania (EpC) que segundo REIS, J. (2003) “Consiste em ajudar as pessoas a aprender como se podem tornar cidadãos activos, informados e responsáveis. Isto é, formar cidadãos para a vida democrática”, o que pressupõe o preparo para o envolvimento na vida social, política e económica, referente ao conjunto de acções que vão desde votar há outros comportamentos sociais e morais, não apenas direitos e deveres, que as sociedades esperam dos cidadãos, bem como a Accão educativa.

### **Escola no contexto da Educação para cidadania**

Não se pode ignorar a escola como um contexto típico de socialização do indivíduo, pois reúne condições privilegiadas para que nela se desenvolvam programas de accção que estimulam nos alunos o desenvolvimento de competências de reflexão e de accção indispensáveis à construção da realidade pessoal e de análise, compreensão e participação activa na sociedade, tornando a escola num espaço de “pedagogia do desenvolvimento” Fonseca, D. (1994).

Segundo Freire, P (2007) a escola deve ser um lugar de trabalho, de ensino, de aprendizagem. Um lugar em que a convivência permita estar continuamente se superando, porque a escola é

o espaço privilegiado para pensar. Assim, a educação é compreendida como instrumento a serviço da democratização, contribuindo pelas vivências comunitárias dos grupos sociais, no diálogo, para formar pessoas participantes.

### **Família, Escola no contexto da educação para a cidadania**

O Sistema Nacional de Educação, SNE (1983) pretende com o currículo do Ensino Básico tornar o ensino mais relevante em função dos desafios de desenvolvimento do indivíduo, da comunidade e da sociedade. Neste Âmbito o SNE definiu um conjunto de objectivos gerais, no entanto para o contexto desta pesquisa identificou-se os seguintes: “a) Proporcionar à criança um desenvolvimento integral e harmonioso; b) Capacitar a criança, o jovem e o adulto com um conjunto de padrões de conduta, que o tornarão um membro ativo e exemplar na sua comunidade e um cidadão responsável na sociedade; c) Capacitar a criança, o jovem e o adulto para desenvolver valores e atitudes positivas para a sociedade em que vive.

A educação para cidadania está relacionada com o desenvolvimento pessoal, social e emocional das crianças (alunos) nos primeiros anos. Dai que cabe a família e a escola tendo a função de educar e sendo socializadoras da criança, quer dizer, “responsáveis pela transmissão cultural e a sua eficiência depender do grau em que a mesma família participa dessa cultura”, BOURDIEU, P. (1984), andarem de mãos dadas, porque explica STANHOPE, M. (1999), que “a família, é uma unidade que desenvolve um sistema de valores, crenças e atitudes demonstradas através dos comportamentos dos seus membros” o que faz com que ela, a nível do processo de socialização assuma um papel muito importante, já que é ela que modela e programa o comportamento e o sentido de identidade da criança, para que a escola a posterior, com o seu auxílio possa proporcionar aos alunos comportamentos que os levam a actos de cidadania.

Nesta ordem de ideias, a família e a escola devem manter boas relações, criando condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança. E por consequência, “pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas do seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua” LEITE& TASSONI, (2002). Por esta razão a sua articulação deve ser feita através de uma relação de parceria, de confiança mútua e cumplicidade, de forma a contribuir para um processo de formação coerente, baseada na multiplicidade de oportunidades de aprendizagem da cidadania desde casa à escola.

## **Importância da Educação para Cidadania**

A finalidade da EpC consiste em ajudar as pessoas a aprender como se podem tornar cidadãos activos, informados e responsáveis. Em suma, o principal objectivo da EpC é formar cidadãos para a vida democrática. A educação para a cidadania tem um papel preponderante no que concerne à construção de uma cidadania plena, integrada e activa, devendo fazer parte dos currículos de todas as escolas. Se por um lado a educação constitui um campo estratégico fundamental para o desenvolvimento das práticas de cidadania, por outro lado, a educação para a cidadania deve fazer parte do domínio escolar e da vida social como um todo, sendo entendida como um processo de formação transversal e transdisciplinar que recorre à interligação entre os enfoques desenvolvidos em cada matéria e a projectos no âmbito disciplinar, de formação cívica.

Estas acções devem estar acompanhadas pelo enfoque participativo que se constituem no diálogo activo, na problematização e na condução compartilhada do processo, sendo desenvolvido, utilizando as técnicas Metaplan, entre outros instrumentos.

## **METAPLAN**

É uma técnica destinada a promover o envolvimento das pessoas nas discussões, esclarecer dúvidas, gerenciar conflitos e levar um grupo a alcançar, de forma consistente, os objectivos propostos para discussão, SALES, V. (2006).

### **A Técnica**

Considerada por muitos como um método, é fundamental para o processo de moderação de reuniões, de grupos de trabalho e monitoria e avaliação. Pode ser usada em qualquer circunstância e com qualquer tipo de grupo social, independente de classe, nível de conhecimento, grau de instrução, idade ou sexo. SALES, V. (2006).

### **Componentes**

O Metaplan se apoia em três componentes fundamentais: Visualização constante de todo o trabalho produzido; Trabalho em grupo; Trabalho de moderação. SALES, V. (2006).

Esta técnica está integrada na metodologia participativa, pois sabe-se que a nossa capacidade de aprender e de recordar é facilitada e aumenta a medida que vemos e interpretamos determinadas informações ao invés de somente ouvi-las. Entretanto, o enfoque participativo

permite uma Interacção interdisciplinar, facilita o surgimento de soluções mais criativas e ajustadas a cada realidade e reduz a possibilidade da elaborar de Projectos dissociados da realidade.

## **ANÁLISE DE DADOS**

Para a efectivação da pesquisa foi usada a metodologia descritiva com o auxílio das técnicas de observação directa, entrevista e inquérito.

A observação directa foi usada de forma sistemática permitindo a observação do comportamento da comunidade escolar da ESMSM no que concerne a participação e solidariedade na prática da vida escolar, e social, como também as acções desenvolvidas pela escola para a promoção de uma educação para a cidadania; A técnica de entrevista foi dirigida ao Director Adjunto Pedagógico com o qual se obteve informações precisas, sobre as acções desencadeadas pela comunidade escolar e a sua corelação na promoção da cidadania na escola; o inquérito segundo MARCONI, M. & LAKACTOS, E. (1991) “consiste na recolha de informações relacionadas com a obtenção de uma pesquisa através de uma ficha escrita”. Na presente pesquisa, foram questionados, 60 alunos, 25 pais e encarregados de educação e 11 professores. O primeiro colocando perguntas relativas ao exercício da cidadania, por parte dos alunos, dentro e fora da escola. O segundo buscou o conhecimento acerca da cidadania, do currículo e das actividades realizado pelos professores, na promoção de cidadania, isto é, do espírito de reflexão e participação na vida escolar e social. O terceiro consistiu em saber dos pais/ encarregados de educação das acções realizadas junto da escola com vista a promoção da cidadania dentro e fora da escola.

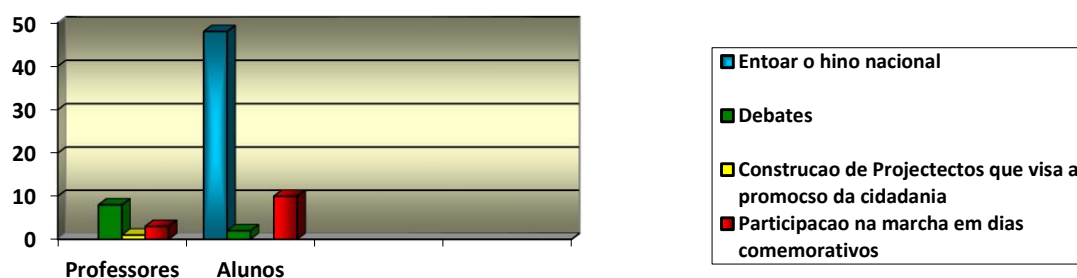
De um modo geral, a opinião de professores e encarregados de educação em relação ao conhecimento do conceito e práticas de cidadania pelos jovens adolescentes, apresenta dados muito divergentes. Professores interpretaram o conhecimento que os adolescentes têm do conceito de cidadania na base das ideias sobre direitos da criança, que se enquadra no âmbito no novo curriculum de ensino primário que já possui disciplinas de moral e educação cívica, por um lado, mas também devido a criação a nível das escolas, de núcleos juvenis e grupos de raparigas que têm um papel chave na promoção dos direitos da criança e outros direitos relacionados por exemplo com a luta contra a violência doméstica e violação sexual. Relativamente aos pais e encarregados de educação, primeiro é importante realçar que estes têm um grande défice de conhecimento sobre o conceito de cidadania bem como da sua



caracterização. É nessa base que não se pode vislumbrar alguma opinião relevante dos pais e encarregados de educação em torno do conhecimento sobre o conceito e práticas de cidadania por parte dos jovens adolescentes, embora seja comum o reconhecimento do dever de respeitar e ajudar os mais velhos.

### Acções desenvolvidas pela Escola em prol da educação para a cidadania

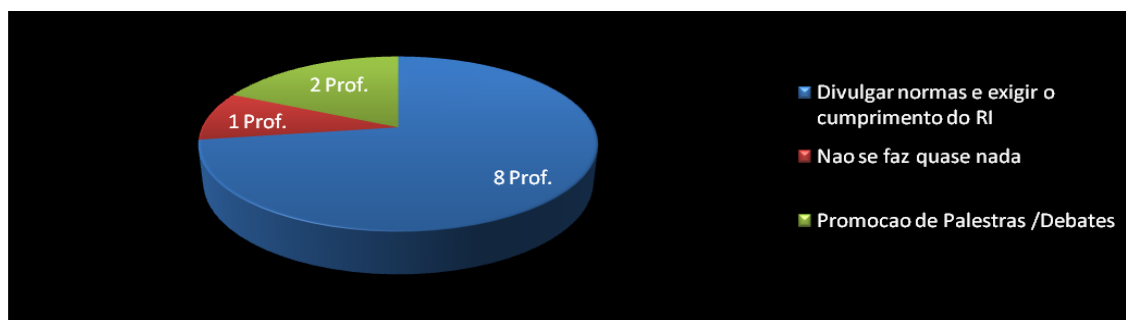
Em conversa com a direcção da escola soube-se que as acções por esta desenvolvida em prol da educação para a cidadania, eram levar os alunos a participarem em actividades como entoar o Hino Nacional, a ir as marchas em dias comemorativos, assim como a promoção de debates de temas como HIV/SIDA. A Figura1 - Representação de acções realizadas pela Escola em prol da Cidadania



Fonte: Autor do texto

Além disso, através do inquérito, na pergunta “Que actividades os professores tem realizado para promover a educação para cidadania na Escola”, 8=72.7% dos 11 professores, responderam que o faziam através da divulgavam de símbolos nacionais, exigir o cumprimento de normas e regulamento da escolar e 1=0.9% que quase nada se fazia.

Figure 1 - Representação de acções realizadas pelos professores em prol da Cidadania



Fonte: Autor do texto

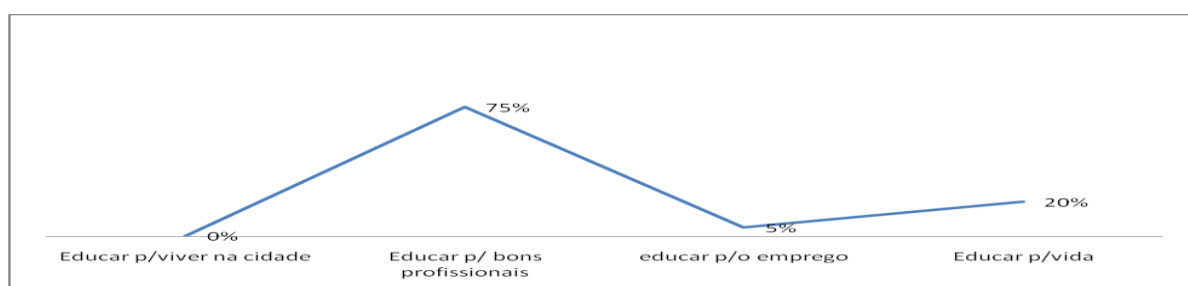
É preciso notar aqui, que apesar de apenas, 2=18.1% professores terem respondido que a nível da sala de aulas tem realizados debates e palestras ligados aos temas sobre o HIV/SIDA, é insignificante esta tentativa, porque 8=72,2% e 1=0,9% do corpo docente, não tem feito o mesmo trabalho o que denota o desconhecimento total da importância de planificar actividades na base de outros temas transversais que abordam questões relativas a nível, social, política, económica e cultural, visando o conhecimento, atitudes, crenças e valores que impulsionem actos de responsabilidade, solidariedade e de participação activa na vida da sociedade onde os alunos se encontram inseridos, promovendo deste modo o exercício da cidadania.

#### Relação família-escola-comunidade na promoção da educação para a cidadania

A questão educação para a cidadania continua sendo uma novidade para os pais e encarregados de educação, pois em resposta ao inquérito, apercebemo-nos que os 19 = 75% dos 25 pais acham que educar para a cidadania é "educar para serem bons profissionais de maneira a erradicar os problemas económicos dos pais". De facto precisamos de profissionais, mas que tenham carácter, moral, civismo entre outros atributos que são fundamentais para responder os problemas dos pais de uma forma coerente e humana, pois é notório nos dias actuais vemos profissionais sem ética e deontologia profissional.

Entretanto somente 5 dos 25 pais correspondente a 20%, responderam que educação para a cidadania é "educar para a vida de modo a ajudar os alunos "... aprender como se podem tornar cidadãos activos, informados e responsáveis. Isto é, formar cidadãos para a vida democrática. REIS, J. (2003).

Figure 3 – Representação gráfica do envolvimento da família na promoção da cidadania



Fonte: elaborado pelo autor do trabalho

Com estas afirmações podemos concluir que a preocupação dos pais e encarregados de educação com a formação do indivíduo para resolver os problemas económicos, e reelegem a escola a nobre tarefa da formação do homem, assim como de criar um ambiente de participação

activa, para toda a comunidade escolar, a fim de levar não só os professores e alunos a usar uma pedagogia informal, bem como despertar nos pais o interesse pelo desenvolvimento educacional dos filhos, promovendo eventos, reuniões não necessariamente para falar de notas ou comportamentos, mas para promover a Interação, trocar informações que podem ser úteis para o dia-a-dia escolar. A ser assim “a escola ao utilizar todas as oportunidades de contacto com os pais, para passar informações relevantes sobre seus objectivos, recursos, problemas e também sobre as questões pedagógicas,” PARO, L (2000), articulará desta feita uma relação de parceria, de confiança mútua e cumplicidade, de forma a contribuir para um processo de formação coerente, baseada na multiplicidade de oportunidades de aprendizagem da cidadania desde casa à escola. Esta relação de parceria, de confiança mútua e cumplicidade requer que:

“A escola não seja apenas um o lugar do trabalho pedagógico formal, não aberta ao diálogo, que não reúna e convoque os pais encarregados de educação por causa de alguma reação indevida dos filhos, mas uma escola e família, que propicie um ambiente de desenvolvimento e aprendizagens humanas que podem funcionar como propulsores ou inibidores dele, e que crie condições para que os professores empreguem as experiências que os alunos trazem de casa”. PLACO, V. (2005)

Mas, para que isso é necessário que todos os intervenientes conheçam o verdadeiro conceito da cidadania, pois para os pais e professores a cidadania é de ser um cidadão pelo nascimento e pela residência, com também um estatuto político e legal que confere direitos e responsabilidades definidos na lei. Porém a cidadania vai além deste conceito e envolve todo o processo da participação activa na vida individual e pública de um ser humano. Ela é a responsabilidade perante os outros, a consciência de deveres e de direitos, o impulso para a solidariedade e para participação, o sentido de comunidade e de partilha, a insatisfação perante o que é injusto ou o que está errado, a vontade de aperfeiçoar e de servir, o espírito de inovação, de audácia e de risco, o pensamento que age e acção que se pensa.

Figure 4 – Representação gráfica do conceito de cidadania

Cidadania	Pais	Professores	Alunos
Ser um cidadão pelo nascimento, residência, família.....	20	7	57
Responsabilidade perante nos e outros, consciência de deveres e de direitos....	2	2	2
Ter direitos políticos.....	3	2	1

Fonte: Autor do texto

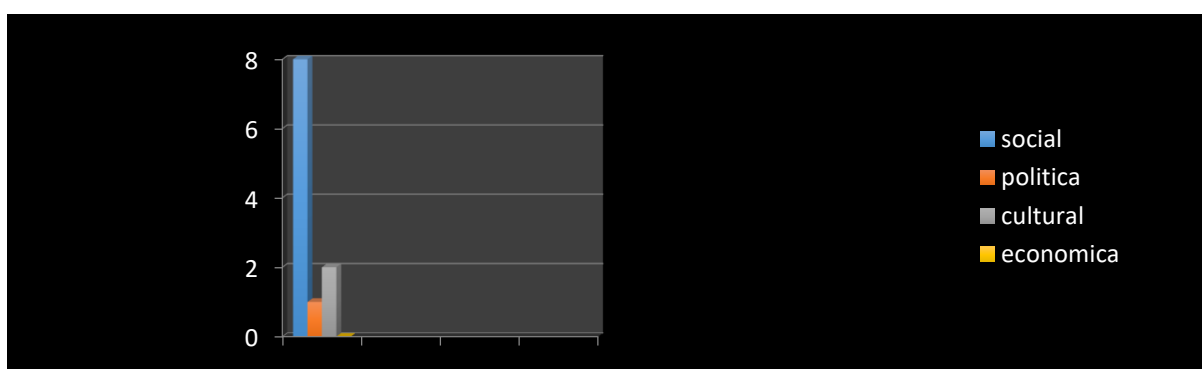
## Temas transversais e o exercício da cidadania

Considerando que o currículo do ESG já contempla temas transversais como: “Gestão de riscos de calamidades naturais, por exemplo, cheias, seca, sismos e outros; segurança rodoviária, marítima e fluvial, Educação moral e cívica e combate à criminalidade,” e as estratégias sugeridas para sua efectivação são o “envolvimento das comunidades e de personalidades influentes só para a abordagem de temas relacionados com Educação Sexual, ITS, HIV/SIDA.

Todavia, estes temas não são suficientes para o exercício da cidadania porque não estimulam o desenvolvimento de valores e aptidões representadas pelo respeito pela justiça, a democracia e a lei, abertura, tolerância, coragem de defender pontos de vista, disponibilidade para ouvir, trabalhar em equipa, pois o conteúdo perpetua simplesmente o saber.

De salientar que os professores têm abordado mais questões sociais e na sua maioria os temas são abordados em forma expositivas, como ilustra o gráfico.

Figure 5 – Representação gráfica dos temas transversais



Fonte: Autor do texto

É fundamental que o currículo programe conteúdos que estimulem a formação da identidade do aluno porque este ditará as direcções que deve seguir que concepção tem de si mesmo, as suas metas, o começo e o término da sua liberdade, pois esta vai permitir que o aluno reconheça a si próprio e a sua evolução no plano social. Não obstante, é necessário também que os professores não olhem somente no currículo programado, mas também no oculto, visto que este tem um papel de extrema importância na formação do aluno, e na escola aprendem coisas muito para além do que lhes é ensinado pela via institucional.

O facto curioso é que os professores não sabem da existência de um currículo oculto que opera diariamente, dentro e fora da sala de aula, de forma não intencional, não conhecido, não observável, não estudado ou não escrito. Eles não sabem que cada accão deles pode influenciar positivamente ou negativamente no comportamento dos alunos.

## **ESTRATÉGIAS PARA PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA**

### **Funcionamento democrático da escola**

Onde todos os actores, isso são, comunidade escolar possa assumir o papel de protagonistas da transformação que se pretende que é a de formar cidadãos críticos e participativos na vida pública, económica e social do país e isso só é possível se assumirmos que não há educação para a cidadania credível numa escola que nega, na sua prática institucional e diária, os princípios e os valores que veiculam na teoria, por isso que ela deve criar

Um ambiente favorável que permite aos pais, professores e alunos discutir assuntos sociais, económico e político de maneiras a influenciar na formação da personalidade dos alunos, como a participação de todos na vida pública, política e social da sociedade moçambicana.

Orientacções para que todos os professores independentemente das disciplinas criem nos alunos a justiça, a equidade, a solidariedade, a cooperação, promovendo, portanto, o conhecimento, vivências e a prática da cidadania em toda comunidade escolar.

Envolvimento de outros profissionais como por exemplo, de Direitos que trariam conhecimento sobre os direitos deveres do cidadão moçambicano, o Sociólogo abordara assuntos sociais como a moral e a cívica, o Médico que abordará sobre o HIV/SIDA, consequência do uso das drogas, entre outros profissionais a fim, de dar a conhecer certos conhecimentos e de corrigir certas atitudes e comportamentos nos alunos, professores e pais e encarregado de educação.

Um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos seus educandos através de debates, palestras, no âmbito de um programa de actividades extra-curriculares.

### **Ligação Família - Escola**

Em uma educação centralizada na formação integral humano (aluno), é evidente que a família desempenha um papel muito importante, os pais são os principais responsáveis pela educação dos seus filhos. Por sua vez a escola é o lugar do trabalho pedagógico formal, e é um espaço

aberto à comunidade, tendo como objectivo formar para o exercício da cidadania, ensinar valores morais e éticos.

O problema do respeito às diferenças na escola, por exemplo, deve incluir tanto as variáveis familiares, que podem contribuir significativamente para a promoção e manutenção de comportamentos antissociais na escola, relacionadas directamente com a escola, como o baixo desempenho académico, que, aliadas aos factores interpessoais, acentuam este problema.

A escola de hoje procura o apoio da comunidade, por sua vez esta participação deve ser estimulada e incentivada pela mesma. Por outro lado, a família deve mudar a imagem que possui da escola, como apenas um ambiente formal, onde deixam os filhos e voltam mais tarde para buscá-los. Assim como a escola esta mudando, os pais necessitam mudar também, procurando conhecer melhor os seus colaboradores e professores, conhecer os outros pais e ajudar na tarefa de buscar por melhores condições para o ensino.

As reuniões de pais realizadas apenas para falar da nota e dar por vezes a conhecer o comportamento de certos alunos dentro da sala de aula, pode ser acrescida para a participação e a responsabilização destes na vida escolar dos seus educandos. A escola deve incluir a colaboração dos pais na tarefa de ensinar.

#### **No que respeita à escola, há também que ter presente**

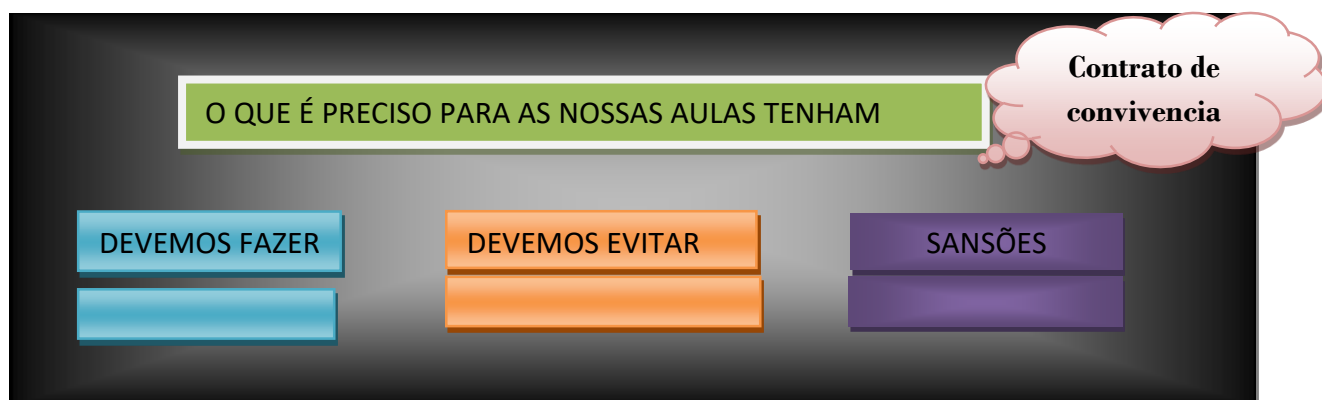
- a) A visibilidade ao currículo oculto;
- b) Condições para desenvolver nos alunos o espírito crítico, do pluralismo de opinião, do debate de idéias e da apresentação de sugestões para a melhoria da qualidade da vivência escolar, incluindo as que se traduzam em inovação social;
- c) A necessidade de a escola integrar temáticas, não só transversais a todas as áreas curriculares disciplinares, mas também inseridas nas áreas curriculares não disciplinares como a Formação Cívica e a Área de Projecto, incentivando a comunicação, o respeito a semelhantes, a se cuidar,
- d) Metodologias adequadas para a construção e o exercício da cidadania:

A cidadania vive-se aprende-se e também se ensina. Vive-se no dia-a-dia, na experiência quotidiana, no diálogo com os outros, na construção individual e colectiva das comunidades a que pertencemos. Para a promoção da cidadania pode ser usada várias metodologias, mas neste trabalho focaremos mais sobre a metodologia participativa.

### Método de visualização constante através da técnica do Metaplan

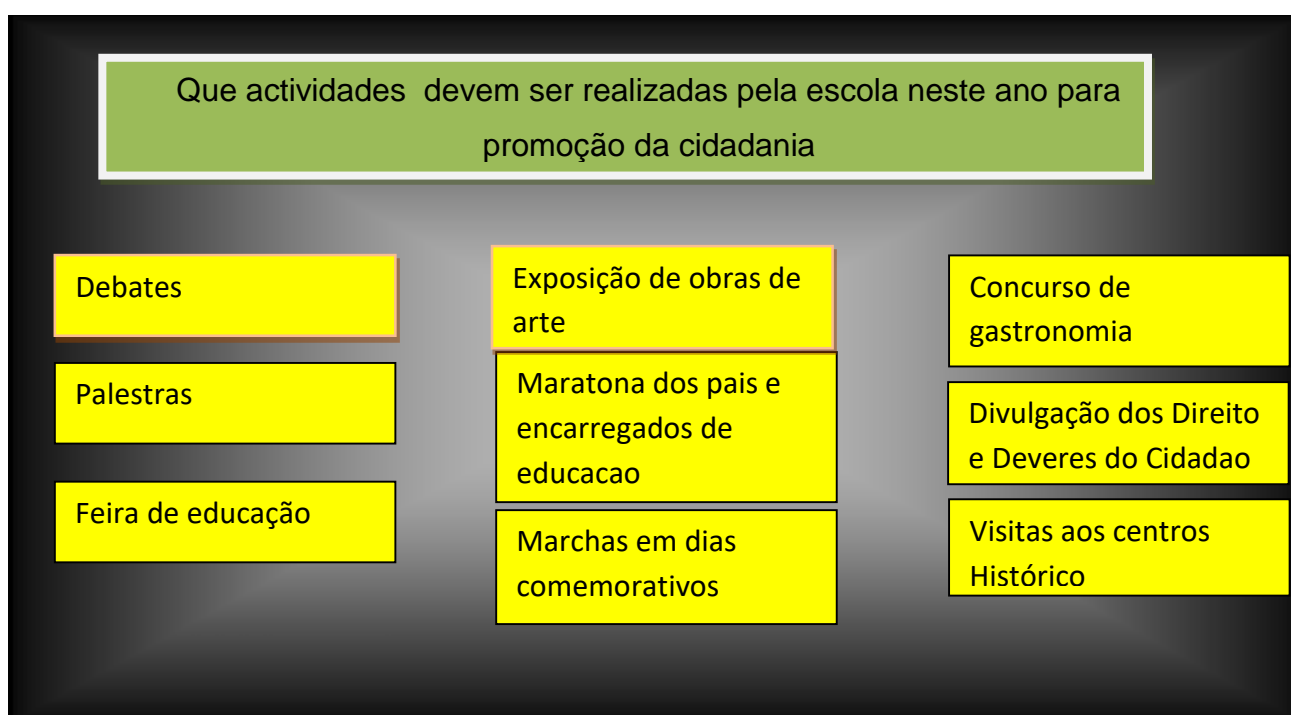
Esta técnica pode ser usada com os alunos, na elaboração de contrato de convivência que é um sistema normativo-disciplinar e deve ser elaborado no início do ano lectivo. As regras só serão aceitas e respeitadas se legitimadas pelo grupo, através da negociação coletiva, onde todos se sintam corresponsáveis pelo contrato estabelecido. O Metaplan deve estar sempre visualizado na sala de aula.

Figura 6- Representação do metaplan do contrato de convivência



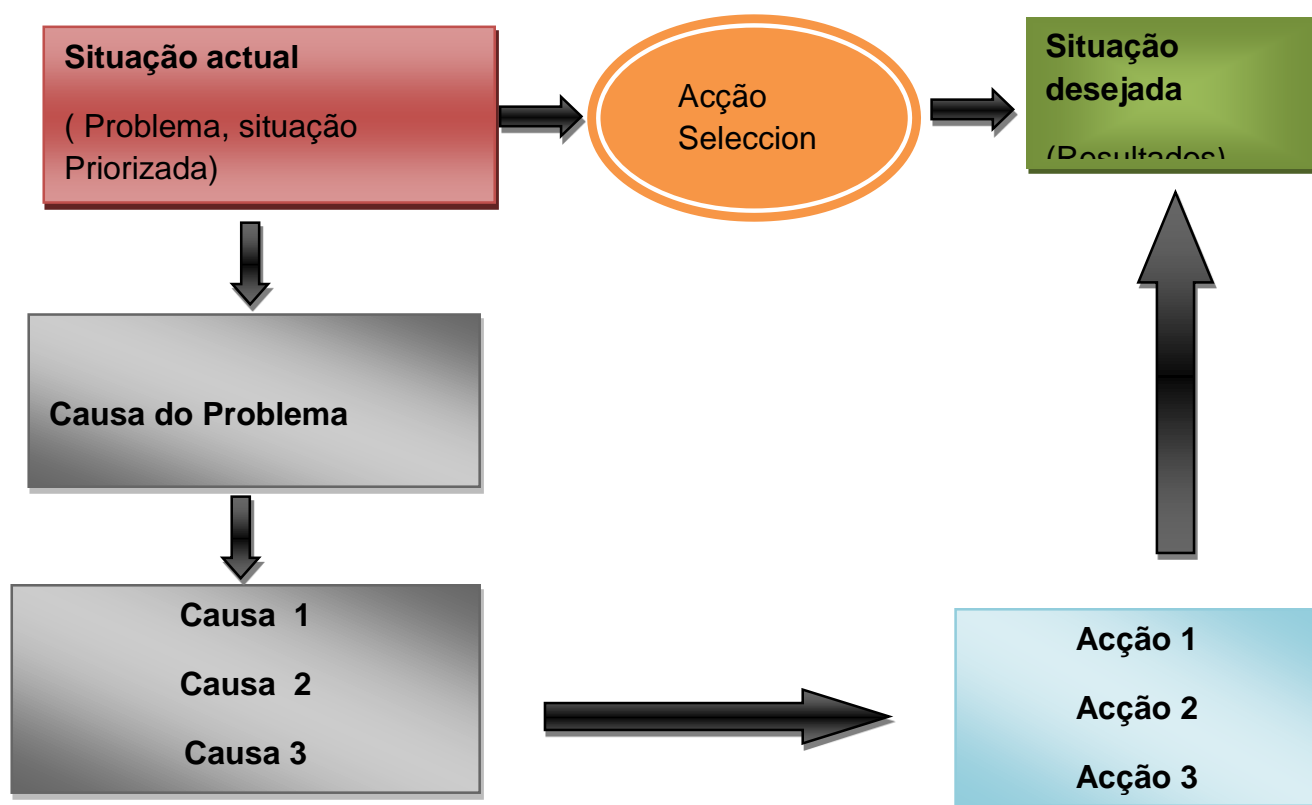
Também pode ser ainda usada nas reuniões com os pais e encarregados de educação, para resolverem problemas de educação dos educandos ou na elaboração do Projecto educativos, pois, a escola tem um conselho de escola que se fundamenta em Projectos escolares. Ex da elaboração de um Projecto:

Figura 7- Representação do metaplan na elaboração de um Projecto educativo



periodização que consiste periodizar a primeira atividade e por último deve ser elaborado um outro Metaplan do plano de acção que é constituído por dois Metaplan.

Figura 8,9- Representação do metaplan do Plano de Accão.



Actividades (O que fazer)	Responsável (Quem)	Prazo	Parceiros	Recursos necessários	Colaborador (Que ajuda)	Quem cobra	Indicador do resultado

## CONCLUSÃO

Após a pesquisa concluiu-se que:

- Que na ESMSM são realizadas poucas actividades para a promoção da cidadania
- Não existe uma participação efectiva dos pais e encarregados de educação em actividades escolar;



- Não são realizados Projectos educativos, dentro da escola mesmo tendo um conselho de escola;
- A gestão da escola não é democrática, porque é a direção da escola tem toma todas as decisões;
- Os professores não têm muita informação sobre o currículo oculto

Embora alguns professores afirmam desenvolver nas salas de aulas actividades como discussões de dilemas sociais, estes correspondem a uma parte insignificante, por quanto a maioria não as desenvolvem, daí que dificilmente promove-se a compreensão e atitudes condizentes a responsabilidade pessoal e social que com fim de contribuir sobre maneira para o desenvolvimento de um espírito de cidadania.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

BOURDIEU, P. (1984), *Condição de classe e posição de classe; Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspetiva.

FONSECA, D. (1994), *Gestão e educação*, In: *Revista Universidade e Sociedade*. 4 Ed.

FREIRE, P. & SHOR, Ira. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

LANCASTER, Jeanette. Enfermagem Comunitária: promoção de saúde de grupos, famílias e indivíduos. Lisboa : Lusociência,

LEITE, S & TASSONI, E. (2002) *A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor*. 2002

MARCONI, M. A; LAKACTOS, E. M. (1991). *Fundamentos de metodologia científica* .São Paulo. 3.ed. Atlas,.

PLACCO, V. (2005), *O coordenador Pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo

REIS, J. (2003), *O sentido da Educação para a Cidadania Democrática*. Lisboa Portugal

SALES, V. (2006). *Facilitações de reuniões, seminários e grupo de trabalhos; Manual prático*. abdl

SAMPAIO, J. (1999), in *Educar para a Cidadania*, Maria de Lourdes L. Paixão, Lisboa Ed.

STANHOPE, M. (1999). *Teorias e desenvolvimento familiar*. In STANHOPE, Márcia ; **Documentos**

GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. Lei nº 4/83: Sistema Nacional de Educação SNE, Maputo, Imprensa Nacional, 1983.

# Educação para cidadania no contexto de formação policial

Santa Mónica Julião Mugime

## Resumo:

O artigo tem como objectivo reflectir sobre a necessidade de uma educação orientada para cidadania em contextos de formação policial tendo como foco a Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) e fundamenta-se na ideia de que, a questão da cidadania é cada vez mais justificável e incontornável nas sociedades contemporâneas, onde as transformações sociais, culturais e políticas resultantes do processo de globalização exigem uma abordagem diferente nos processos de ensino e aprendizagem, nas instituições de formação policial. Os desafios que se colocam à Polícia da República de Moçambique no que se refere à sua identidade profissional, passam, em parte, por uma formação que transmita valores que habilitem o futuro Polícia a desenvolver atitudes de uma mudança pessoal e profissional que concorrem para a promoção da cidadania. O artigo é resultado da análise bibliográfica, documental e dos dados recolhidos por meio das entrevistas administradas aos docentes e cadetes<sup>26</sup> da ACIPOL sobre as suas representações/concepções relativamente às práticas de educação para cidadania. O estudo indica para uma diversidade de opiniões dos docentes e cadetes sobre educação para cidadania, com ênfase para a questão de direitos, identidade *versus* pertença. As práticas de educação para cidadania desenvolvidas na ACIPOL precisam de ser capitalizadas pelos cadetes no processo da construção da sua identidade profissional.

**Palavras-chave:** educação; cidadania; formação policial.

## Abstract

The article aims to reflect on the need for a citizenship-oriented education in police training contexts focusing on the Police Academy of Sciences (ACIPOL) and is based on the idea that, the issue of citizenship is increasingly justifiable and Inescapable in contemporary societies, where the social, cultural and political transformations resulting from the process of globalization require a different approach in the teaching and learning processes in police training institutions. The challenges faced by the Police of the Republic of Mozambique in terms of their professional identity are, in part, a training that transmits values that enable the future police to develop attitudes of personal and professional change that compete for the promotion of citizenship. The article is the result of a bibliographical and documentary analysis of the data collected through the questionnaire administered to ACIPOL teachers and cadets about their perceptions regarding the practices of citizenship education. The study points to a diversity of views of teachers and cadets on citizenship education, with emphasis on the issue of rights, identity versus belonging. The education practices for citizenship developed in ACIPOL need to be capitalized by the cadets in the process of building their professional identity.

**Keywords:** education; citizenship; Training

### 1. Introdução

---

<sup>26</sup> Cadetes termo usado na ACIPOL para referir-se a estudantes

A questão de educação para cidadania tornou-se nos dias de hoje um imperativo para as instituições de ensino, no sentido de que estas deverão preparar indivíduos dotados de competências necessárias para a vida. Este aspecto urge da necessidade de fazer face às transformações que se operam na sociedade contemporânea como resultado do processo de globalização, da qual Moçambique faz parte. É em função dessas transformações que se pensa na educação como lugar de construção e de reconstrução da cidadania, ou seja, a educação enquanto espaço de formação de indivíduos capazes de reconhecerem-se a si próprios e aos outros, sobretudo no que se refere à sua identidade pessoal, colectiva e profissional.

À par dessas transformações, os desafios que se colocam à Polícia da República de Moçambique (PRM) no que se refere à sua identidade profissional, passam, em parte, por uma formação que transmita valores que habilitem o futuro polícia a desenvolver atitudes de uma mudança pessoal e profissional que concorrem para solução dos problemas que afectam a Ordem e a Segurança Públicas.

Assim, este estudo visava reflectir sobre educação orientada para a cidadania em contextos de formação policial, tendo como foco a Academia de Ciências Policiais (ACIPOL). Especificamente pretende-se **(i)** identificar as práticas de educação para cidadania desenvolvidas na ACIPOL; **(ii)** identificar no currículo da ACIPOL discursos sobre educação para cidadania; **(iii)** Analisar o modo como as práticas de educação para cidadania são capitalizadas pelos docentes e o significado que os cadetes atribuem à educação para cidadania.

O estudo é uma contribuição académica numa altura em que a questão da identidade, da identidade profissional, da cultura de valores, constitui desafio para a Polícia da República de Moçambique (PRM) e considera-se que, as perspectivas de uma educação orientada para a cidadania jogam um papel fundamental na construção da identidade profissional do Polícia.

Em termos de procedimentos metodológicos, privilegiou-se a análise bibliográfica, sobretudo de autores que constituem referenciais teóricos na abordagem da educação para cidadania, a análise documental e as entrevistas administradas aos docentes e cadetes da ACIPOL. Definiu-se como categorias de análise: as representações/percepções dos docentes e cadetes sobre educar para cidadania; as práticas de educação para cidadania desenvolvidas pelos docentes; discurso sobre educação para cidadanias presentes no currículo.

Para responder aos objectivos definidos desenhou-se as seguintes interrogações:

1. Que representações ou concepções de cidadania são perspectivadas por docentes e cadetes?
2. Que práticas de educação para cidadania são desenvolvidas na ACIPOL?
3. O que o discurso curricular perspectiva sobre educação para cidadania e como é capitalizado pelos docentes e cadetes ACIPOL?
4. De que forma as práticas de educação para cidadania podem contribuir na construção de identidade profissional do polícia?

Partiu-se do pressuposto de que as instituições de ensino ou de formação policial devem constituir espaços onde as práticas da educação para cidadania contribuam para a formação de um Polícia com uma identidade profissional aceite e reconhecida. Acredita-se que a profissionalidade do polícia requer que o mesmo esteja munido de competências e capacidades de intervenção e de resolução de problemas que as instituições de formação policial, como é o caso da ACIPOL deverão proporcionar através dos currículos e da prática pedagógica dos docentes.

Para uma melhor compreensão, apresentam-se as concepções sobre educação para cidadania e formação policial; percepções/representações dos docentes e cadetes sobre cidadania e educação para cidadania no contexto de formação policial; práticas de educação para cidadania desenvolvidas pelos docentes e como são percebidas pelos cadetes; discursos sobre educação para cidadania no currículo e o modo como são capitalizados pelos docentes e cadetes. Por fim apresentam-se as Considerações finais e as referências bibliográficas.

## **2. Concepções sobre Educação para Cidadania**

A abordagem sobre educação para cidadania passa por uma compreensão dos conceitos de cidadania e de educação. Relativamente ao conceito de cidadania, Santos (2011) apresenta-nos três dimensões, a cidadania enquanto princípio de legitimidade política, cidadania como construção identitária e a cidadania como conjunto de valores.

Na primeira dimensão a cidadania enquanto princípio de legitimidade é vista como estatuto que para Carmo (2014) refere-se a um conjunto consensualmente aceite de direitos e deveres do indivíduo para com a comunidade a que pertence. Esta visão sobre cidadania vem da Grécia antiga em que havia os cidadãos, aqueles que participavam na vida política da cidade e os não cidadãos (as mulheres, os estrangeiros e os escravos), cujo estatuto de cidadão era lhes negado.

Na modernidade, com a formação do Estado-Nação, o conceito de cidadania passou a incorporar outros elementos, como a questão da identidade (possuir uma história comum, uma língua, um conjunto de valores religiosos e culturais). Essa identidade coincide, muitas vezes, com o território de Estado-Nação. Nesta perspectiva, a cidadania relaciona-se com as concepções de Estado, de Classe social, de Género, de Diversidade étnica, de Comunidade e de Indivíduo (SANTOS, 2011).

A ter em atenção o acima exposto, compreende-se que, o conceito de cidadania sofreu uma evolução, deixando de ser local, para passar a ser mais abrangente ou global. Se antes a questão de cidadania restringia-se apenas ao estatuto, ou seja a questão de direitos e deveres, na actualidade, a concepção que se tem de Estado enquanto algo cosmopolita resultante do fenómeno da globalização, faz com que a cidadania seja cada vez mais vista como complexidade e diversidade, exigindo dos indivíduos uma visão mais ampla de si e dos outros, sem perder de vista a sua identidade, singular, colectiva e profissional (idem). Nesta óptica, o conceito de cidadania é entendido também como identidade, ou seja, o sentimento de pertença a uma determinada comunidade, portanto, a segunda dimensão na lógica do autor que se tem vindo a citar.

Na terceira dimensão a cidadania enquanto valores e comportamentos diz respeito a cidadania e a educação para cidadania propriamente dita (idem).

Como se pode depreender, o conceito de cidadania carrega consigo uma polissemia, o que lhe atribui sentidos e significados diferentes que vão variando ao longo do tempo. No entanto, a concepção de que cidadania pode significar “liberdade, solidariedade social, participação igualitária e qualidade de vida, bem como nacionalismo e patriotismo quando agregada a Estado-Nação e à sua defesa” (Araújo, 2008: 81) é aquela que sustenta este artigo, na medida em que, a formação policial visa, entre outros aspectos, a garantia da Ordem e Segurança Públicas. Nesta perspectiva, cidadania significa, nesta lógica, o assumir da identidade nacional,

dos valores sociais e das tradições culturais que caracterizam o Estado moçambicano. Estes elementos são fundamentais em contextos de educação para cidadania e, sobretudo, no contexto da formação policial.

Paralelamente ao conceito de cidadania interessa nos também neste artigo apresentar o conceito de educação e, tal como o de cidadania também sofreu alterações, ou seja, foi evoluindo ao longo do tempo. Hoje a concepção de educação é diferente daquela aferida por Durkheim apud Carmo (2014) em que prevalecia a ideia de que o conhecimento que o indivíduo assimilava durante os primeiros dias da sua vida era suficiente para toda a vida. Esta diferenciação é justificada pelos novos conceitos lançados por Delors (1996) em torno da educação que se resumem em “aprendizagem ao longo da vida”. Esta aprendizagem ao longo da vida, traduz-se na ideia de que, a formação passa por um processo contínuo e permanente que implica “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”, ou seja, “a viver juntos” (idem).

Nesta ordem de ideia, a educação para cidadania não está aquém das acepções que se vislumbram nas abordagens actuais apontando para a necessidade de uma “educação para o futuro”. Nisso, vale apenas recorrer a Perrenoud (2001) quando afirma que a educação para cidadania ultrapassa de longe a instrução cívica, agregando também os valores, saberes, competências que devem ser desenvolvidas ao longo da formação, quer teórica, quer prática à altura de responder as situações reais da vida, na escola e fora dela. Por isso, educar para a cidadania significa que durante a formação o indivíduo assume valores, de identidade, atitudes, comportamentos, competências, entre outros aspectos que lhe habilitem a fazer face em relação à realidade que o rodeia.

Educar para cidadania pode equiparar-se ao que refere Freire (2000: 89) como, o que de bom que um jovem, um adulto, um homem velho, qualquer um de nós tem como tarefa histórica, é o assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo e, a melhor maneira de alguém assumir o seu tempo e assumir também a lucidez, é entender a história como possibilidade.

Nesta linha de Freire (2000) e tendo em conta o contexto da formação policial pode-se aferir que trata-se do assumir-se e assumir a sua identidade em termos de valores históricos e patrióticos, mas também assumir o outro de si diferente e acima de tudo, a responsabilidade com que o Polícia encara as tarefas que lhe são incumbidas na sociedade.

Neste sentido, Araújo (2008: 90) vai mais longe ao definir educação para cidadania como aquela que visa desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, de respeito mútuo, de solidariedade, a aceitação e o respeito pela diferença, o assumir das responsabilidades e a apropriação das regras de convivência de valores fundamentais da vida em sociedade ...que conduzem à formação de cidadãos solidários, autónomos, participativo e civicamente responsáveis.

Esta forma de conceituar a educação para cidadania é fulcral, pois traz elementos sob o ponto de vista do trabalho policial fundamentais para as questões da profissionalidade do Polícia. É neste quadro que se situa a questão de educação para a cidadania que como procurou-se mostrar aparece como uma das alternativas para a crise de valores éticos, identitários e profissionais que assolam as sociedades, sobretudo os sistemas educativos, crise essa que, não deixa de lado a instituição policial que tem vindo a ser alvo de críticas, sobretudo no que se refere à sua imagem.

### **3. Educação para cidadania e formação policial**

Hoje, a sociedade sonha ou projecta uma instituição policial mais interventiva, à altura de proporcionar um melhor sistema de segurança, capaz de dar resposta à acções de violência nas suas diferentes facetas. Esta exigência, requer, em parte que, as instituições de formação policial através dos seus currículos, participam na formação de indivíduos com competências que lhes habilitem a construir a sua identidade profissional.

Ora, a questão de identidade profissional na polícia, se bem que antes não era objecto de discussão nas abordagens académicas, nos dias que correm passou a ter relevância nas abordagens sobre Segurança Pública, numa altura em que, os problemas que afectam a Ordem e a Segurança Públicas são, muita das vezes associados ou atribuídos à crise de identidade profissional e por sua vez às questões da qualidade de formação que se oferece.

Considera-se neste estudo a concepção de identidade na perspectiva de Nascimento & Nascimento (2009: 3) quando afirmam que “identidade é um sistema de sentimentos e representações de si, isto é um conjunto de características físicas, psicológicas, morais, jurídicas, sociais, culturais a partir das quais as pessoas podem se definir, se conhecer, ou a partir das quais o outro pode definí-la, situá-la ou reconhecê-la.” A identidade se afirma na medida em que o indivíduo se percebe como actor, lugar e fonte das acções; ela se institui como valor, acrescenta o autor.

Nesta ordem de ideia, acredita-se que as práticas de uma educação para cidadania em contextos de formação policial concorrem para a construção de identidade profissional do Polícia, a considerar aquilo que é o fundamento básico destas perspectivas de educação.

De um modo geral, são poucos estudos feitos sobre educação para cidadania no contexto policial, os que existem tratam de educação para cidadania no contexto geral ou à cidadania e governação. De entre esses estudos merecem atenção o estudo feito por Torres, (1987), ao trazer na sua obra “Educação Popular um encontro com Paulo Freire”, a ideia de uma educação libertadora e de uma educação popular; Pessoa (1995) também escreveu sobre a escola e a libertação humana tomando a escola como lugar onde os interesses das classes oprimidas devem encontrar espaço; Roriz (2007) estudou sobre cidadania e os discursos da prática, onde a autora vê a educação para a cidadania como campo de possibilidades para a construção de práticas verdadeiramente emancipatórias e para o aprofundamento da democracia recorrendo a entrevistas com professores do ensino básico em Portugal; Freire (2000), em entrevista com Escola Nova faz uma abordagem sobre educação na cidade de onde pode se tirar aspectos ligados a educação para cidadania. Ainda no contexto da educação para cidadania há que fazer referência ao estudo de Leite & Rodrigues (2001) no qual exploram os jogos e contos numa educação para cidadania no contexto português.

Em Moçambique pode se considerar os trabalhos de Eduardo Mondlane (1995) em lutar por Moçambique, Mazula (2005) ao escrever sobre Ética, Educação e Criação de Riqueza, no qual vinca a questão do pensar diferente como um dos eixos fundamentais da democracia e desenvolvimento (...)

Por isso, para responder aos objectivos que nortearam este estudo, interessou-nos perceber que percepções os docentes e cadetes da ACIPOL tem relativamente ao conceito de cidadania e de educação para cidadania. Para o efeito, foram administradas entrevistas a docentes, em número de três, todos do sexo masculino e com o nível académico de doutor e que leccionam

na ACIPOL entre 7 e mais de 10 anos respectivamente. Optou-se por uma entrevista em profundidade que como elucida Aires (2015: 31), é útil para a obtenção de informações de carácter pragmático, ou seja, para saber como os sujeitos actuam e reconstróem o sistema de representações sociais nas suas práticas individuais. As perguntas refrem-se aos comportamentos passados, presentes e futuros, ao nível do realizado ou realizável e não se trata somente de obter informação.

De mesma forma, foi organizado um grupo focal constituído por cadetes do 3º e 4º Anos do curso de licenciatura em Ciências Policiais num total de 4 (quatro), sendo dois do sexo masculino e 2 do sexo feminino. As suas idades variavam entre 23 e 28 anos. A selecção tanto de docentes, como de cadetes foi feita de forma intencional. A técnica de grupos focais ou de discussão, é usada em contextos educativos para a análise de processos dialógicos (Aires, 2015).

A intenção neste estudo era recolher as representações/concepções dos docentes sobre as práticas de cidadania que tem desenvolvido no contexto do processo de ensino e aprendizagem, porque entende-se que, a educação para cidadania na formação policial joga um papel fundamental na fabricação de identidade profissional do Polícia. Por isso, seleccionou-se docentes que leccionam, por um lado, as cadeiras das ciências humanas e jurídicas, por outro lado, as de cunho policial.

Aos cadetes, era imperioso buscar as suas concepções, ou representações sobre o significado de educação para cidadania no contexto da sua formação e no futuro exercício das suas actividades como oficiais da polícia. Para a análise dessas representações recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, tanto para os dados obtidos a partir da entrevista, como para a análise documental.

A análise de dados centrou-se nos seguintes aspectos:

Representações/concepções dos docentes e cadetes sobre cidadania e educação para cidadania;

Significado que os cadetes atribuem à educação para cidadania no processo da sua formação;

Práticas de educação para cidadania desenvolvidas pelos docentes que concorrem para a construção de valores de cidadania, ou seja da identidade profissional do Polícia;

Como os docentes, a partir das cadeiras que leccionam têm capitalizado as práticas de educação para cidadania.

### ***3.1. Percepções/representações dos docentes e cadetes sobre cidadania e educação para cidadania no contexto de formação policial***

Na base do que se expôs acima, relativamente às representações ou concepções dos docentes sobre o conceito de cidadania, as mesmas deixam transparecer o entendimento de que cidadania é algo relacionado a aspectos de consciência que um indivíduo tem sobre os seus direitos, quer sejam humanos, quer sejam direitos ambientais, de género, o direito de participar na vida social, o respeito pelos outros incluindo os aspectos de afecto, a identidade, o patriotismo, a capacidade crítica, o exercício de liberdades de expressão e de pensamento, como se pode constatar nos seguintes depoimentos.

Sim, cidadania é a consciência de um indivíduo sobre os seus direitos, mas não termina por aí, para poder participar na vida social, na vida quotidiana, pode ser em áreas diversas, governação, direitos humanos, ambientais, género (Entrevistado docente 1).

Cidadania é aquela capacidade de o indivíduo se identificar com a pátria e ter a sensação de que não pode deixar o mal acontecer, não fazer nada que possa denegrir a imagem. Academicamente é capacidade de criticar, exercer as suas liberdades, de expressão .... (Entrevistado docente 3).

Do mesmo modo, os cadetes que participaram do estudo percebem cidadania como algo relacionado com o exercício dos direitos políticos, sociais, civis, incluindo também os deveres/obrigações que o indivíduo tem para com os demais, a questão da pertença, da identidade, da nacionalidade, conforme se ilustra a seguir.

Cidadania é conjunto de direitos e deveres que um indivíduo tem para com a sociedade (Entrevista com os cadetes)

Falar de cidadania é falar de pertença a uma nação e a própria nacionalidade. No sentido mais amplo inclui aspectos políticos, sociais civis, o sufrágio universal, direitos sociais ou condições básicas, direito à vida, direito à manifestação. (Entrevista com os cadetes).

Para mim, cidadania é o gozo ou exercício de direitos fundamentais estabelecidos numa constituição, civis, políticos, sociais, o direito à vida, o direito ao voto. Ou seja, de eleger e ser eleito, direito à escola, direito à saúde. O pressuposto fundamental é a pertença (Entrevista com os cadetes).

Portanto, tanto os docentes como os cadetes que participaram neste estudo revelaram ter representações ou concepções de cidadania enquanto gozo de direitos políticos, civis, sociais e liberdades individuais e colectivas. Além disso, cidadania é também percebida no sentido de reconhecimento e valorização da identidade individual e colectiva, ao referirem-se às questões de pertença e de nacionalidade.

Relativamente à questão de educação para cidadania e formação policial, todos os docentes que participaram da entrevista, expressaram concepções ou representações de educação para cidadania no contexto de formação policial que apontam para aquilo que se considera como educar o futuro Polícia a reconhecer-se e a participar activamente na construção de uma sociedade sã, sob o ponto de vista da educação ambiental, ser educado para valores humanísticos, patrióticos, cívicos e acima de tudo os valores profissionais.

Na componente policial, seria o reconhecimento e o papel que deve ter, a necessidade de o futuro polícia não só respeitar, participar no processo activo de educação, mas também a neutralidade que as FDAS deviam cultivar, a questão da educação ambiental... (Entrevistado docente 1)

No contexto de formação policial é incutir os valores da pátria, por isso que os nossos estudantes juram a bandeira, recebem educação cívica e patriótica, educar a valorizar a profissão policial. (Entrevistado docente 3).

Para os cadetes, ser educado para cidadania significa uma educação ou formação que lhes prepara ou orienta-lhes a desenvolverem valores de respeito pela constituição, respeito pelo



outro/cidadão, pelos princípios de actuação policial, a saber lidar-se com o cidadão, bem como o desenvolvimento de valores éticos e disciplina policial, como se pode ler nestes depoimentos.

Ser educado na cidadania como futuro polícia é ter domínio da constituição enquanto âncora da nossa profissão, respeitar os direitos do cidadão olhando para a nossa actividade, respeitar os princípios de actuação policial, como é que temos que lidar com o cidadão na nossa profissão, dotarem-nos de conhecimentos necessários à vida e à vida profissional (Entrevista com os cadetes).

No âmbito da nossa formação temos que conhecer os nossos direitos e deveres e como futuros polícias temos que saber actuar sem ferir os cidadãos. Falar de cidadania é olhar para ética policial e pública ou conhecer os problemas éticos que temos que enfrentar no futuro, conhecer as normas que regulam actividade policial... (Entrevista com os cadetes).

Como se pode depreender, as concepções ou representações que os docentes e cadetes têm sobre cidadania e educação para cidadania, se bem que enfatizam aspectos de direitos nas suas diferentes formas, não é de menos a ideia de cidadania ou de educação para cidadania percebida como algo relacionado também com a formação pessoal, ao elencar aspectos éticos identitários e de respeito pelo outro.

Nisso, vale apenas buscar o entendimento de Roriz (2007:97) quando refere que, a cidadania enquanto processo em permanente construção, não se pode limitar ao sentido restrito de reconhecimento de direitos cívicos e políticos, devendo aspirar a abordagens mais amplas incluindo os direitos sociais, económicos, ambientais e a configuração de novo horizonte de pertença a padrões mais elevados de dignidade humana. São esses valores da dignidade que se acredita que os processos de formação em contexto policial deverão procurar desenvolver nos cadetes enquanto pedra angular no exercício da profissão policial e na construção da sua identidade profissional.

### **3.2. *Práticas de educação para cidadania desenvolvidas na ACIPOL***

Como foi referido a cima, educar para cidadania é percebida de diversas formas, o que justifica em parte a complexidade e a polissemia que caracterizam o conceito de cidadania, bem como o de educação. Ora, o alcance de uma educação orientada para a cidadania em contextos de formação policial requer uma prática educativa/formativa que leve o futuro Oficial da Polícia a assumir as tarefas da sua pátria e a dar continuidade às tarefas iniciadas pelas gerações passadas, sendo uma dessas tarefas, a de garantia da Ordem, Segurança e Tranquilidade Públicas, ou por outra e como refere Freire (2000: 90) “a tarefa da libertação”.

A tarefa da libertação indo na linha de pensamento de Freire (2000), implica a valorização e a preservação das conquistas feitas por outras gerações, em outros tempos, a afirmação da identidade, o sentido de pertença e o saber lidar-se com as transformações impostas pela globalização. Por isso, na formação policial a interligação do polícia com todo o tecido social, isto é, o saber relacionar-se com os outros, o desenvolvimento de competências participativas e de intervenção policial na sociedade são aspectos chaves no exercício da cidadania enquanto fundamento básico da actividade policial, bem como na construção de identidade profissional.

Foi em função disso que procurou-se saber junto aos docentes se nas suas aulas desenvolviam práticas de cidadania que ajudassem os cadetes a habilitarem-se ou a construírem, no seu dia-a-dia, valores de cidadania.

No que concerne a essa questão, todos os docentes afirmaram desenvolver tais práticas, embora reconheceram a necessidade de cada vez mais serem capacitados a perceber, de facto o significado de cidadania no contexto de actividades que irão desenvolver, o saber ser e estar na comunidade onde irão trabalhar, o respeito pelo cidadão, o desenvolvimento de valores humanísticos, o reconhecimento de que o problema da criminalidade não se resolve apenas com as armas, mas com as relações humanas, como se pode ler a seguir.

Sim, por exemplo na cadeira de Boa Governação, procuro trabalhar mais a componente humana, da mente, porque os nossos estudantes devem saber que o problema da criminalidade, por exemplo, não se resolve pela arma, mas sim pelas relações humanas. Há que potenciarmos a formação de polícias do futuro porque imagine Moçambique sem criminalidade de que tipo de polícia seria? (Entrevistado docente 2).

Nas minhas aulas insisto muito na ideia de que a justificação da corrupção em relação ao baixo salário é uma questão de dignidade, porque quando você pratica a corrupção onde está a sua dignidade? Quanto é que custa a tua dignidade? Para mim, cidadania é dignidade, ensinar o nosso jovem que é possível ser digno e vale a pena. Por exemplo, quando pretendes anular uma multa e te perguntam logo que esta multa quem te passou? Não vale a pena anular, isso é questão de dignidade. (Entrevistado docente 3).

Por sua vez, os cadetes acreditam que os docentes têm desenvolvido práticas que lhes ajudam a construir valores de cidadania e referiram-se as cadeiras como Antropologia, Ética Policial, Direito Administrativo, Boa Governação, Controlo de Massas, entre outras.

Algumas cadeiras que transparecem o que temos que ser em relação ao outro. A Antropologia, como nos posicionar como polícias numa certa comunidade, o respeito pelas diferenças, pela cultura, os usos e costumes. No 2º Ano o Direito Administrativo, como funcionários devem saber lidar com o cidadão: no 3º Ano está patente no na cadeira de Controlo de massas e Boa Governação, a questão de como nos lidar com as massas, tumultos, saber que o que posso estar a fazer no lugar do outro não me sentiria bem, ou seja, a relação polícia e comunidade (Entrevista com os cadetes).

À luz das percepções dos docentes e cadetes sobre as práticas de educação para cidadania desenvolvidas na ACIPOL, fica-se com a ideia de que as práticas de educação para cidadania que, pelos vistos fazem parte do quotidiano da formação na ACIPOL devem ser capitalizadas pelos cadetes para que compreendam o seu significado no exercício da sua futura profissão. Como refere Ferreira (1993:19), a cidadania só adquire forma própria quando faz parte de um indivíduo, o cidadão “Ele” (o indivíduo) realiza sua “existência” enquanto ela (a cidadania) lhe confere uma identidade.

Carmo (2014: 39) encontra na educação para cidadania diferentes eixos: educar para o desenvolvimento pessoal e educar para o desenvolvimento social. Na sua opinião, o desenvolvimento pessoal ou da pessoa compreende diferentes facetas, a autonomia, solidariedade que, por sua vez se consubstancia na formação de pessoas dotadas de personalidade, capacidade de liderança, solidariedade para com as gerações passadas e

gerações vivas. O segundo eixo sobre o desenvolvimento social, integra a questão do respeito pela diversidade e que nos sujeita aos aspectos da educação intercultural e diálogo intergeracional.

No contexto de formação policial e atendendo aos desafios actuais que se colocam sobretudo à instituição policial, como é caso da identidade profissional do polícia, as práticas de educação para cidadania, indo na linha de Carmo, significaria formar um polícia dotado de autonomia, personalidade equilibrada, capacidade de liderança sobre si próprio e sobre os outros. Significa, ainda, formar um polícia que saiba reconhecer o valor do património e da memória colectiva que herdou, com uma visão de sustentabilidade. Trata-se, pois de formar um polícia cidadão que saiba lidar com situações da Ordem e Segurança Públicas.

Em síntese, educar para cidadania no contexto de formação policial significa, proporcionar uma formação orientada para a construção e desenvolvimento de atributos pessoais, como por exemplo, o temperamento, a conduta e a forma de agir individual, por um lado. Por outro lado, exige associar a formação do indivíduo a seus estágios de desenvolvimento (cognitivo, sociais ou psicomotores). Portanto, uma formação para a busca da inovação e da criatividade, para a resolução de problemas concretos. Considera-se que as práticas de uma educação para cidadania, são também responsáveis pelas questões de profissionalidade, isto é, formar um polícia com competências de saber agir perante situações adversas.

#### **4. Discursos sobre educação para cidadania no currículo e o modo como são capitalizados pelos docentes e cadetes**

À par das representações que os docentes e os cadetes tem sobre as práticas de educação para cidadania desenvolvidas na ACIPOL analisou-se o currículo de Licenciatura em Ciências Policiais para perceber como o discurso de educação para cidadania é articulado no processo de desenvolvimento curricular, sobretudo no que se refere ao modo como os docentes percebem o discurso oficial e como organizam a sua prática pedagógica na concretização desse discurso.

Na análise do currículo obedeceu-se às técnicas de investigação qualitativa que consistiram na identificação das unidades de análise. A partir da técnica de análise de conteúdo foram deduzidas as categorias e sub-categorias de análise, o que permitiu agrupar a informação através da comparação e a buscar no discurso das políticas e no currículo elementos relacionados com a questão da educação para cidadania.

Assim, de um modo geral, as questões de educação para cidadania constituem uma preocupação nas políticas públicas da educação que regulam a formação policial ao nível do Ensino Superior e no Plano Curricular da ACIPOL, em particular.

A Lei nº 6/92 de 6 de Maio sobre o Sistema Nacional de Educação, no artigo 3 dos objectivos gerais d) indica para “a formação de cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica”. Ainda, a mesma Lei, advoga que “as instituições de ensino superior actuam de acordo com os princípios de democracia e respeito pelo Direitos Humanos.

A Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro do Ensino Superior estabelece no artigo 3 dos objectivos nº 2 a) a ideia de que o ensino superior deve defender os valores éticos e deontológicos e no d) reforço da cidadania moçambicana e da unidade nacional.

O Plano Curricular da ACIPOL (2012) veicula discursos de educação para cidadania ao elencar a ideia de formar um oficial da polícia com habilidades e competências para lidar com os desafios profissionais actuando de forma correcta e com capacidade de trabalhar em grupo, bem como desenvolvimento de habilidades, valores e atitudes e disposição para uma aprendizagem ao longo da vida.”

Por outro lado, o perfil de saída indica para a formação de um Polícia responsável no atendimento e resolução de problemas das populações, sobretudo, no que diz respeito à criminalidade.

Paralelamente a este discurso das políticas educacionais, todos os docentes entrevistados afirmaram que as disciplinas que leccionam oferecem espaço para a formação de um polícia que desenvolva valores de cidadania, referindo as disciplinas como Direito Administrativo, Boa Governança, Ética e Disciplina Policial, Francês. Entretanto, um docente realçou o facto de os cadetes não darem importância as cadeiras que não tem a componente policial como francês, inglês, português, etc.

Sim por exemplo no Direito Administrativo estas questões são discutidas na questão do exercício do poder de polícia e a responsabilidade civil pelos actos praticados pelos agentes da administração pública, dos princípios sobre o poder administrativo de formar um polícia que saiba ser, estar e que reconheça os direitos, os seus deveres e respeita e observa o equilíbrio entre a necessidade de garantir a ordem.

Sim mas há outras como Boa Governança que foi criado no âmbito de cidadania, a ideia de transparência, prestação de contas tratamento condigno. Outra cadeira é a ética e disciplina policial, Direitos Humanos, vem também no âmbito de cidadania... O primeiro ano tem o período de inserção que serve para socializar o jovem que vem da vida civil com os hábitos de vida paramilitar, o espírito de sacrifício, obediência, ordem no sentido de cumprir as orientações, sobretudo, para áreas de trabalho perigoso.

Na mesma óptica, os cadetes consideraram haver nas cadeiras leccionadas aspectos que se possam considerar como tendo ligação com as perspectivas de educação para cidadania. Apesar de na formação policial e no contexto superior, em particular haver um reconhecimento em relação às práticas de educação para cidadania, estas práticas, não são, muita das vezes visíveis, o que se reflecte na identidade profissional do polícia.

Este aspecto pode estar relacionado aquilo que Roriz (2007) considera como o desenvolvimento da consciência social e aquisição de valores democráticos e de conhecimentos acerca das instituições que os sustentam. O que equivale dizer que, não basta a consciência política e cívica para sustentar as práticas da educação para cidadania é preciso que o polícia no exercício da sua profissão olhe para as questões da sua identidade profissional como fundamentos de uma educação para cidadania.

## 5. Considerações finais

Quando se iniciou esta comunicação apresentou-se a constatação de que as instituições de ensino ou de formação policial devem constituir espaços onde as práticas da educação para cidadania contribuam para a formação de polícias com uma identidade profissional aceite e reconhecida, admitindo que a profissionalidade do polícia requer que o mesmo esteja munido de competências e habilidades de intervenção e de resolução de problemas que as instituições de formação policial deverão proporcionar através dos currículos e da prática pedagógica dos docentes.

Foi em trono deste pressuposto que foi definido o objectivo geral que era reflectir sobre educação orientada para a cidadania em contextos de formação policial. Este objectivo foi depois desdobrado em objectivos específicos. Assim, em função dos objectivos definidos e das interrogações que orientaram este estudo, há que considerar o seguinte:

As representações/concepções dos docentes e cadetes sobre cidadania e educação para cidadania estão relacionadas com os aspectos de direitos políticos, civis, sociais e a formação pessoal do indivíduo, com destaque para os valores éticos, identitários e os de respeito pelo outro;

Os docentes revelaram desenvolver nas suas aulas práticas de educação para cidadania ligadas ao saber ser e estar e o agir policial;

O discurso de educação para cidadania presente nas políticas educativas que regulam o Ensino Superior e no Plano Curricular da ACIPOL, se bem que concorre para o desenvolvimento das práticas de educação para cidadania é preciso que os futuros Oficiais da Polícia capitalizem-nas para o exercício da sua profissão para potenciar a sua identidade profissional.

## Referências bibliográficas

- ARAÚJO, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: acidi.
- AIRES, L.. (2015). *Paradigma Qualitativo e prática de investigaçãoeducacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARMO, H. (2014). *A educação para cidadania no século XXI: Trilhos de intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.
- DELORS, J. et al (1996). *Educação um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO Da Comissão Internacional sobre Educação Para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora.
- FERREIRA, N. T. (1993). *Cidadania: Uma questão para educação*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira
- FREIRE, P. (2000). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moçambique. Assembleia da República (AR) (1992). Lei nº 6/92, de 6 de Maio de 1996. Boletim da República. Maputo: v.104, nº 19, p.8. I Série.
- LEITE, C. & RODRIGUES, M. L (2001). *Jogos e Contos numa Educação para cidadania*. Lisboa: Edições Afrontamento.
- MAZULA, B. (2005). *Ética, Educação e Criação de Riqueza 2ª edição*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Ministério da Educação (2009). Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro. Lei do Ensino Superior
- Academia de Ciências Policiais (2012). *Plano Curricular Revisto*. Maputo.
- MONDLNE, Eduardo (1995). *Lutar por Moçambique*. Maputo: Colecção nosso chão.
- NASCIMENTO, T. G. & NASCIMENTO, D. A. (2009). Estudo da identidade profissional na Polícia Militar do Distrito Federal. In Revista Ordem Pública. V. 2, n.1, 2009. Disponível em <http://www.acors.org.br> Acesso em: 10 de Setembro de 2017.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola?* Porto: Edições ASA
- RORIZ, R. M. (2007). "A cidadania e os discursos das práticas: Algumas notas de investigação". In LEITE, C & LOPES, A. (Orgs). *Escola Currículo e formação de identidades*. Lisboa: Edições ASA.
- SANTOS, M (Coord.) (2011). *Educação para a cidadania: proposta curricular para os ensinos básicos e secundário*. Lisboa: ME.
- SILVA, S. (2000). "Conclusões da Conferência". In Educação, Sociedade. *Conferência internacional – Actas*. Lisboa.
- TORRES, R. M (Org) (1987). *Educação Popular: Um Encontro com Paulo Freire*. São Paulo, Brasil: Edições LOYOL

# **Educação intercultural e multicultural na ACIPOL: como é que as diferenças entre os cadetes são aproveitadas e apropriadas na formação policial**

**Intercultural and multicultural education in ACIPOL: How do the differences between the cadets are undertaken and appropriated in policial trainings**

**José de I. N. Cossa<sup>27</sup>**

## **Resumo**

O artigo aborda a forma como são aproveitadas as diferenças etnolinguísticas e culturais dos Cadetes e como elas contribuem na criação de estruturas de convivência na diferença num sistema educativo fundamentado nas dimensões intercultural e multicultural. Destarte, este estudo orienta-se pelo seguinte problema: os Cadetes da ACIPOL são marcados por diferenças etnolinguísticas e culturais, que determinam a forma como eles se relacionam entre si e com a ACIPOL, sendo que se não consideradas podem resvalar-se em desigualdades académicas, o que em última análise pode criar desigualdades de oportunidades de uma aprendizagem de qualidade. Assim, as perguntas que orientam o estudo são: de que forma os Cadetes se adaptam na ACIPOL sendo uma instituição de regime para-militar e com regras rígidas? Como são aproveitadas as diferenças entre os cadetes ao longo da sua formação na ACIPOL? Que actividades são desenvolvidas na ACIPOL de modo a criar estruturas de convivência na diferença entre os Cadetes? Este artigo resulta de uma revisão bibliográfica e pesquisa empírica devido à natureza do problema e de dados que ajudam a responder as perguntas da investigação. A pesquisa optou por uma abordagem qualitativa caracterizada pela análise de conteúdo das entrevistas e pesquisa bibliográfica sobre esta temática.

**Palavras-Chave:** Multiculturalidade. Interculturalidade. Diferenças entre Cadetes. ACIPOL

---

<sup>27</sup>Doutor em Ciências de Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) – Brasil. Mestre em Ciências de Educação pela Universidade Eduardo Mondlane, Licenciado pela Universidade Pedagógica (UP) em ensino de línguas estrangeiras. Assistente Universitário na Academia de Ciências Policiais – ACIPOL. Email-[josecossa81@gmail.com](mailto:josecossa81@gmail.com)

## SUMMARY

The article approaches about how used the ethno linguistic and cultural differences of Cadets are, and how they contribute for the creation of interaction framework in their differences in key educational system in multicultural and intercultural dimensions. Therefore, this study is based on the following issue: the Cadets of ACIPOL are marked by cultural and ethnolinguistic differences which determine the way they are related among them and with ACIPOL. As, if not cared, such differences may prove academic inequalities, which may also prove the opportunities inequalities of a quality study. Thereby, the questions that lead the study are: on which way Cadets adapt themselves, being ACIPOL a paramilitary regime institution with rigid rules? How exploited the differences of Cadets are during their training in ACIPOL? Which activities are performed in ACIPOL to create the convivial framework in Cadets differences? This article results of a bibliographic review and empiric research due to the type of the issue and data that help to answer the researching questions. The research was based on a qualitative approach typified by the content analysis of interviews and bibliographic research about this subject.

**Key words:** Multiculturalism. Interculturality, Differences among Cadets. ACIPOL



## 1. Introdução

A Academia de Ciências Policiais (ACIPOL) é uma instituição pública do Ensino Superior (ES) de nível A, criada em 1999, pela Lei nº 1/93, de 24 de Julho, localizada em Michafutene, província de Maputo, desenvolvendo as actividades de ensino (graduação e pós-graduação), instrução, investigação e extensão. Esta instituição, anualmente tem multiplicado esforços de forma a acolher maior número de estudantes nos seus programas de formação (Graduação e Pós-graduação). Tais esforços têm sido visíveis pelo crescimento, ao longo dos últimos anos, do número de cadetes<sup>28</sup> que ingressam naquela Academia, em parte como desdobramento da Constituição da República de Moçambique (CRM), artigo 88 que advoga que a “a educação é um direito e dever de todos os moçambicanos, independentemente do sexo, cor e religião”. Adicionalmente, para além de ser um direito, a CRM vê a educação como a condição sem a qual não há desenvolvimento.

Dada a importância da educação, ao nível mundial, podem-se destacar várias conferências realizadas sobre educação mormente: conferência de Cairo, Egipto em 1952; Lima, Perú, em 1954 e Addis Abeba, Etiópia, apenas para citar algumas (Torres, 2001). Estas reuniões tinham como objectivo principal, o estabelecimento de parâmetros homogêneos que permitissem o acesso à educação para todos, independentemente da sua casta social, cultural, étnica, religiosa e económica.

Olhando para a pretensão comum destas conferências que é permitir o acesso à educação para todos, independentemente da diversidade etnolinguística e cultural, encontramos um grande desafio para Moçambique, quando se pensa em incluir e conciliar todas as diversidades e diferenças num currículo, de modo a torná-lo democrático (Lopes, 2013), em um país com cerca de 40 línguas locais, para além da oficial e mais de 100 dialectos. De acordo com Mazula (1996) e Ngunga (2000), tais diversidades etnolinguísticas e culturais têm certa relação com o desempenho escolar dos estudantes.

É a partir deste contexto que nos propusemos realizar uma pesquisa na ACIPOL para compreender de que forma as diversidades e, sobretudo as diferenças etnolinguísticas e culturais são aproveitadas e apropriadas na formação policial.

Os cadetes que ingressam na ACIPOL são provenientes de diferentes regiões, províncias, distritos e localidades do país e alguns são provenientes de países vizinhos (Angola, Timor-Leste, Cabo Verde, etc.). Visto neste prisma, entende-se ocorrer na ACIPOL, no processo de ensino-aprendizagem (PEA), não só conflitos e tensões, mas também negociações e articulações, sejam entre a ACIPOL e os cadetes, assim como no seio dos cadetes. Estes vão, portanto, ao longo da sua interacção construindo-se, reconstruindo-se, desconstruindo-se e transfigurando-se com base nas suas experiências, expectativas, vivências e conhecimentos históricos das suas proveniências.

---

<sup>28</sup> Neste trabalho vai se usar o termo Cadete, para se referir a estudante, pois é assim que se denomina na ACIPOL.

De acordo com os registos oficiais recolhidos junto ao Registo Académico da ACIPOL, nos últimos três anos houve um aumento substancial de ingressos na ACIPOL. Até a data em que foram produzidos estes dados existiam 717 cadetes, regularmente, inscritos, do 1º ao 4º ano de graduação, referentes ao ano lectivo de 2017.

Estes dados denotam, em parte, o crescimento da instituição, mas também colocam-na um desafio sobre como lidar e aproveitar as diferenças que coabitam no mesmo espaço.

Face a estas constatações, tal como destacamos anteriormente, propomo-nos a investigar a forma como as diferenças dos cadetes são aproveitadas, apropriadas e articuladas no Currículo<sup>29</sup> da ACIPOL e sobre como têm sido enfrentadas no PEA.

O interesse em desenvolver este trabalho, concatena-se ao facto de desconhecemos, ainda, as actividades que são desenvolvidas de modo a aproveitar as diferenças dos cadetes nos processos educativos, tal como desconhecemos a forma como são articuladas as diferenças no seio dos cadetes e como elas influenciam no PEA. Destarte, com vista a encontrar respostas as nossas inquietações, esta pesquisa esforça-se em responder as seguintes perguntas:

De que forma os cadetes se adaptam no PEA, sendo ACIPOL uma instituição de regime para-militar? Como são aproveitadas as diferenças dos cadetes ao longo da sua formação? Que actividades são desenvolvidas de modo a criar estruturas de convivência na diferença entre os cadetes?

### **1.1. *Opção Metodológica do Trabalho***

Optou-se por uma abordagem qualitativa, visto que se pretendia produzir dados, através de recolha de opiniões, experiências e visões dos sujeitos desta pesquisa, que pudessem explicar a forma como são apropriadas e capitalizadas as diferenças dos cadetes no PEA, tendo em conta as proveniências difusas dos seus estudantes.

A compreensão das proveniências difusas dos cadetes foi feita com base na revisão da literatura, baseada em três categorias, mormente: cultura, multiculturalismo e interculturalismo.

### **1.2. *Objectivos da Pesquisa***

#### **1.2.1. *Geral:***

Compreender a forma como são aproveitadas as diferenças etnolinguísticas e culturais dos Cadetes;

#### **1.2.2. *Específicos***

Mapear as actividades desenvolvidas na ACIPOL no PEA;

---

<sup>29</sup> Neste trabalho entende-se currículo como o conjunto de grelha disciplinar, interações entre Docentes e Cadetes e vice-versa, incluindo todas as actividades desenvolvidas fora e dentro da sala de aulas.

Reflectir sobre a forma como são aproveitadas as diferenças dos cadetes na formação policial;  
Descrever a influência das actividades desenvolvidas na ACIPOL no PEA.

### **1.3. Perfil dos sujeitos e local da pesquisa**

Nesta secção, apresentamos o perfil dos sujeitos da pesquisa e o local onde ocorreu a pesquisa. A pesquisa foi realizada na ACIPOL, junto aos docentes e cadetes. Os critérios para admissão na ACIPOL são os mesmos fixados legalmente para as instituições públicas do Ensino Superior. Os cursos de graduação são em regime laboral e internato e têm a duração de quatro anos e os de mestrado têm a duração de dois anos. No que se refere aos sujeitos da pesquisa, foram entrevistados cadetes do 1º, 2º e 3º anos e (alguns) docentes da ACIPOL.

## **2. Processo de Formação de cadetes da ACIPOL no Contexto de Educação Multicultural e Intercultural**

Tendo como foco, o estudo das diferenças dos cadetes, para compreender como elas são articuladas, apropriadas e aproveitadas no PEA e como elas influenciam e determinam no PEA, entendemos ser imprescindível fazer uma discussão em torno da noção de cultura, multiculturalismo e interculturalismo.

### **2.1. Cultura**

O termo cultura é polissémico e complexo com particularidades em função do contexto e da época, não só por não reunir consensos para a sua definição mas também, por estar associado às várias áreas do conhecimento humano.

Considera-se que a ACIPOL, de um modo geral e cada uma das sala de aulas, em particular, estão imbuídas e perpassadas por várias culturas, sendo cada uma delas com características e especificidades próprias, as quais se ligam a um estilo de aprendizagem, sendo por isso, de capital importância que os diferentes actores envolvidos no PEA levem em consideração tais diferenças.

Neste artigo opera-se com a categoria de cultura não como um conjunto harmónico de produções humanas transmitidas e preservadas ao longo das gerações<sup>30</sup>, mas pelo contrário, como um repertório partilhado de significados e, sobretudo como um lugar de enunciação (Macedo, 2006). Ou seja, como um conjunto de atitudes, relações inter-pessoais, posturas, comportamentos, práticas, procedimentos escolares, a visão e as expectativas dos estudantes e professores sobre o mundo.

---

<sup>30</sup>Como se entendeu há tempos que o termo cultura estivesse associado às artes, ao bom gosto pela música, literatura, pintura, etc. (Tura, 2001).

Com eloquente clareza, Hall (1997) refere que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

Já para Cuche (2002) a cultura diz respeito ao conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.

Ainda Cuche (2002) defende que algumas diferenças que até podem ser entendidas como de natureza biológicas, elas estão ligadas a questões culturais, as quais podem variar de uma sociedade para outra: a divisão dos papéis e das tarefas nas sociedades com base no sexo, por exemplo.

O autor acrescenta ainda que, mesmo as funções humanas que correspondem às necessidades fisiológicas, como a fome, o sono, o desejo sexual, são informadas pela cultura.

Frow e Morris (1997) por seu turno entendem a cultura como um conjunto de práticas de disputas e conflitos de representação ligadas ao processo de composição e recomposição dos grupos sociais. A mesma ideia é partilhada por Silva (2004) quando defende que, a cultura é uma arena de produção de significados, a onde os diferentes grupos sociais, com poderes diferentes, lutam pela imposição de suas significações.

É neste contexto que, autores como Costa, Silveira e Sommer (2003) defendem que, o termo cultura não deve ser definido para distinguir a cultura erudita da popular e/ou aristocrática da população vulnerável, visto que, ela é uma arena de luta, e com base nela, as sociedades dão sentido e organizam suas experiências de vida, ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e relações de poder.

Bhabha (1998) defende que todas as culturas são formadoras de símbolos, constituidoras de temas e práticas interpelantes, socialmente construídos variando no tempo e espaço (Kuper, 2002), por isso, nenhuma cultura é completa e se encontra em plenitude em si mesma.

Das definições apresentadas, pode-se notar o esforço de se definir a cultura como uma produção simbólica e híbrida (Macedo, 2006) e com violentos choques teóricos (Veiga-Neto, 2002) variando de uma sociedade para outra, baseada em disputas, articulações, conflitos e negociações contínuas dada a imersão de várias culturas na arena escolar com vista a produção e fixação de novos sentidos.

Assim, entendemos que a cultura é um conjunto de sentidos e significados usados pelos estudantes e docentes de modo a nomear e dar sentido às matérias escolares e às práticas docentes, através de ligação que fazem com as suas vivências e experiências (Tura, 2005; & Hall, 1997).

A partir das discussões acima apresentadas, julgamos que não se deve ignorar a cultura dos estudantes, em nome de uma cultura hegemônica, no caso, a escolar. É preciso que se estabeleça uma negociação, Interação e diálogo permanentes entre as culturas. Pois, quando

coordenadas assiste-se a um funcionamento institucional (quase) harmonioso, coordenado e concertado.

## **2.2. Multiculturalismo**

O multiculturalismo preocupa-se com o diverso e o comum, baseado em discursos românticos. Pinar (2016) entende que o multiculturalismo é uma maneira de reconhecer e reproduzir as desigualdades sociais e as injustiças e resistir às suas recorrências.

Numa análise oposta, Candau (2012) vê o multiculturalismo como uma arena de capital influência no campo de educação, na qual a sociedade está construída por múltiplas identidades baseadas na diversidade de gênero, raça e classe social.

De acordo com Tura (2005) dentre as diferentes formas que assumem a educação multicultural destaca-se aquela cimentada na lógica do capital humano, que preconiza que a educação é a imersão necessária para que todos adquiram habilidades úteis para sua empregabilidade.

Por seu turno, Hall (2003) afirma que, o multiculturalismo refere-se às estratégias políticas adoptadas para governar/administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais.

Para este autor, dentre vários tipos de multiculturalismo pode-se destacar o multiculturalismo conservador, que para Candau (2012) refere-se as diferentes visões coloniais em relação aos colonizados. Neste tipo de multiculturalismo procura-se construir uma cultura comum, sufocando os saberes, crenças, línguas e valores dos grupos minoritários e desfavorecidos, sendo que a condição para pertencer a classe dominante é desenraizar-se, abandonar e despir-se de sua própria cultura (McLAREN apud Candau, 2012).

Contrariamente a este tipo de multiculturalismo e tendo em conta os dados produzidos através de entrevista e observações, e relacionado com a realidade na qual se realizou esta pesquisa, na ACIPOL assiste-se a realização de várias actividades que visam a valorização, capitalização e inclusão de outros grupos e/ou culturas e diferenças de cadetes, através de participação em criação e/ou recriação musical, prática desportiva, palestras, sessões de inserção desenvolvidas nos primeiros três meses da formação académica.

Visto e feito deste modo, podemos afirmar que o currículo da ACIPOL é inclusivo, na medida em que valoriza a pluralidade cultural bem como diminui preconceitos em relação às diferenças (Candau, 2012).

A escola tem um papel importante na perspectiva de reconhecer, valorizar e empoderar sujeitos socioculturais subalternizados e negados. E esta tarefa passa por processos de diálogo entre diferentes conhecimentos e saberes, a utilização de pluralidades de linguagens, estratégias e recursos didáticos a promoção de dispositivos de

diferenciação pedagógica e o combate a toda forma de preconceito e discriminação no contexto escolar (Candau, 2012, p. 102).

Não obstante a valorização, capitalização e inclusão das diferenças, ACIPOL constitui-se em uma arena que se caracteriza por disputas e negociações com vista a afirmação e imposição de cada cultura. As referidas disputas e negociações são evidenciadas a partir da busca incessante da afirmação na composição de poesias, canções e/ou músicas com base em cada uma das línguas locais. Estas disputas são uma demonstração da busca pela construção de sentidos e significados de cada grupo/indivíduo.

Retomando, por sua vez, o multiculturalismo crítico (Hall, 2003) caracteriza-se pela transformação económica, política e social, de modo a superar as exclusões, através da defesa de leis iguais e acessíveis, mas também este multiculturalismo caracteriza-se pela desconstrução, articulação, resgate, promoção e reconstrução das culturas.

Em relação a este tipo de multiculturalismo podemos afirmar que na ACIPOL ocorre, igualmente, a desconstrução, promoção, reconstrução e negociação das e entre as culturas, quando elas estão em contacto e Interacção. Todas elas são penetráveis e intercambiáveis. Nenhuma delas consegue sobreviver à influências das outras.

### **2.3. *Interculturalismo***

Esta dimensão é vista por Candau (2012; 2008) como processos contínuo de produção, elaboração, construção, Interacção e não como estados e entidades, visto que favorece a processos críticos e autocríticos, valorizando a troca e a comunicação recíprocas, entre os diferentes sujeitos e grupos culturais, visto que as culturas não são puras, dado aos intensos processos de hibridização cultural na sociedade.

Nesta ordem de ideias, deve-se entender os sistemas educativos como processos dinâmicos, pois envolvem todas as actividades educativas que ocorrem fora e dentro de sala de aulas com todos os sujeitos neles envolvidos, e as situações anteriores ao seu ingresso na escola. É deste modo que Candau (2012) defende que a dimensão intercultural deve orientar os processos educativos com vista a se respeitar e reconhecer as diferenças. Portanto, mais do que conhecer cada uma das culturas, importa respeitar e reconhece-las.

## **3. Actividades desenvolvidas na ACIPOL para a criação de estruturas de convivência na diferença entre os cadetes e o Aproveitamento das suas Diferenças na Formação Policial**

Esta secção pretende compreender a forma como a ACIPOL, que foi o lócus da pesquisa, aproveita, articula e actua face as diferenças etnolinguísticas e culturais dos Cadetes, tendo em conta o seu principal objectivo que é a formação de “um único polícia”, dotado de conhecimentos sólidos sobre as questões de Defesa, Segurança e Tranquilidades Públicas. Para o efeito, faz-se o mapeamento das actividades que são desenvolvidas na ACIPOL, que constituem em cultura institucional, no âmbito de inserção dos cadetes do 1º ano, de modo a socializá-los e inseri-los na vida para-militar.

### **3.1. *Códigos de Conducta***

São as acções, actividades, procedimentos e práticas estabelecidas e desenvolvidas na ACIPOL que dizem respeito, o saber saber, estar, ser e fazer.

### **3.2. *Sessões de inserção***

Este processo começa pela incorporação, quando o cadete é recebido pelo corpo de alunos, por um ou dois dias (atribui-se lenções, beliche, etc.). Após a incorporação, passa-se para o período de inserção que termina com o baptismo.

O processo de inserção decorre no primeiro ano de formação, durante três meses. Destaca-se a Ordem Unida, onde se ensina os processos de comunicação (códigos policiais) que incluem a forma de falar, de responder, andar/caminhar; saudar, sentar, comer à mesa, comportar-se em sala de aulas (por exemplo, quando entrar um docente), a forma como os cadetes devem se dirigir a outrem, o aprumo (que por si é uma forma de comunicação, caso das insígnias), horário de refeições, o respeito e observância pelas hierarquias, a prova de sono, etc.

Neste período, os cadetes são, igualmente, apresentados à todos os locais da ACIPOL, faz-se a leitura em colectivo de regulamentos disciplinar, da ACIPOL, da Polícia da República de Moçambique (PRM), de avaliação e/ou do estudante; realizam-se, igualmente, palestras (com temas sobre a disciplina e patriotismo).

Encontrámos ainda neste processo, a formação de pequenos grupos de estudantes, nos quais, cada integrante traz e partilha as suas práticas etnolinguísticas, através de canto, dança e poesia, sobretudo, no chamado “discoteca sem aparelho<sup>31</sup>”. De acordo com os entrevistados, neste momento verifica-se o verdadeiro contacto entre as culturas, as quais partilham, disputam e negociam o espaço comum. Através destas actividades, as culturas aprendem a conviverem juntas, mas sobretudo a saber conhecer, reconhecer e tolerar o outro.

As sessões de canto, dança e poesia, após os três meses, continuam, mas em regime menos pressionante e controlado, nas seguintes categorias:

### **3.3. *Banda Ritmos da ACIPOL***

A Banda ritmos da ACIPOL foi oficialmente tornada pública, pelo Magnífico Reitor da ACIPOL, José de Jesus Mateus Pedro Mandra, em Maio de 2017. Ela é constituída por nove membros, dos quais, quatro são de sexo feminino e cinco de sexo masculino. São todos eles, estudantes e funcionários da ACIPOL. Esta Banda subordina-se à Direcção Pedagógica da ACIPOL. Os membros desta banda são parte de talentos seleccionados que mais se destacam durante o processo de inserção.

A Banda tem uma componente educativa, através da produção/interpretação de números musicais que espelham a realidade do Ministério do Interior e da ACIPOL, expressando questões e estratégias de Segurança e prevenção criminal. Os números musicais baseiam-se no uso de

---

<sup>31</sup> O aparelho são os próprios cadetes, que através da habilidade da voz, cantam, encantam, dançam, declamam em cada uma das línguas dos seus integrantes.

quase todas as línguas/dialectos moçambicanos, com maior enfoque nos aspectos ligados a educação cívica e patriótica.

#### ***Tuna Académica da ACIPOL***

A Tuna foi criada no dia 5 de Maio de 2006. Ela, também, se subordina à Direcção Pedagógica. Tem como líder uma Maestrina. Diferentemente da Banda que usa instrumentos musicais e a voz, a Tuna está ligada as questões de canto, usando, apenas a voz.

A Tuna faz o aprimoramento de aspectos ligados à educação cívica e moral, prevenção criminal, aproximação Comunidade-PRM, através de entrosamento dos conteúdos da sala de aulas, sociedade e o fazer profissional. As canções são feitas com base em línguas mais faladas ao nível do país.

Em relação a Banda Ritmos da ACIPOL e a Tuna Académica da ACIPOL entendemos que há um verdadeiro aperfeiçoamento e aprofundamento de processos de formação e construção da Unidade Nacional, quando se tem em conta, o contacto e a boa convivência entre as diferentes línguas e culturas.

Pode-se destacar, ainda, a disputa e negociação permanentes entre as culturas, sem que haja necessariamente vencedores e nem vencidos. Aqui reside o papel fundamental de uma instituição de formação, no desenvolvimento de valores humanísticos, no caso em apreço, a ACIPOL. Ensinar as pessoas sobre a necessidade de saber perder quando necessário e saber ganhar quando assim se justificar. Acima de tudo, julgamos que estas actividades realçam e/ou destacam a importância de saber viver e conviver com o diferente e em sociedade.

#### **3.4. Palestras**

As palestras ocorrem às sextas-feiras, com temas diversificados, que são facilitadas por um pessoal externo e noutras vezes por um pessoal interno da ACIPOL. Os temas abordados são “abertos”, de domínio público, actuais e de interesse dos cadetes. Nesta oportunidade, os cadetes beneficiam-se de uma aprendizagem contínua, que às vezes se interliga aos conteúdos tratados em sala de aulas. Aliás, uma aprendizagem que ocorre fora dos modelos tradicionais e sistemáticos aos quais estamos habituados.

A ACIPOL mostra-se diferente da escola tradicional que desenvolve as actividades com vista a anular/ignorar as diferenças dos estudantes. Pelo contrário, a ACIPOL procura valorizar e capitalizar as diferenças através das actividades acima referenciadas, pois está ciente de que, se invisibilizar/negar as diferenças no PEA, estar-se-á a negar, também, a aprendizagem dos cadetes, o que tornaria a instituição em um local de reprodução, perpetuação e manutenção das desigualdades.

Deve-se entender a diferença como uma pluralidade bem como a riqueza das culturas que coabitam no mesmo espaço, que brigam pelo seu reconhecimento e valorização, que tornam o PEA desafiante e desafiada.



Quanto ao aproveitamento das diferenças dos cadetes da ACIPOL, com base nas entrevistas com os cadetes e docentes, pode-se afirmar que, as actividades em voga não estão à margem do currículo oficial, elas têm espaço para actuarem na escola. A cultura institucional permite com que os cadetes se sintam parte dos processos educativos, mas também, permite que o currículo faça negociações com cada uma das culturas.

A cultura institucional visa articular o currículo oficial (escrito) com o currículo real e/ou vivido, aliás, articular o currículo com as experiências dos cadetes, facto que fortalece o PEA.

Destarte, pode-se destacar a existência de sinergias individuais, colectivas e articulações fortes entre as acções levadas a cabo na sala de aulas que correspondem as políticas educativas oficiais e as outras que visam a criação de condições para a compreensão do referido currículo escrito.

Ao abordar sobre a articulação e aproveitamento das diferenças dos Cadetes na formação Policial, pretendemos chamar atenção sobre a necessidade de valorização e capitalização das diferenças dos seus intervenientes nos processos educativos.

#### **4. Interacção entre os Cadetes da ACIPOL**

A Interacção entre os cadetes da ACIPOL caracteriza-se por apoio, solidariedade e interajuda. Estas práticas têm sido possíveis visto que, as actividades (algumas, se não todas) são desenvolvidas em colectivo: os cadetes levantam-se e tomam as refeições a mesma hora e no mesmo local, caminham sempre em grupo, etc.

As actividades realizadas são todas cumpridas nos mesmos lugares e com a participação (obrigatória) de todos os cadetes (Por exemplo, nas palestras, seminários, desporto). Estas práticas (re) aproximam os cadetes, criam maiores e melhores ambientes de contacto. Há um sentimento de partilha e de responsabilidade nas tarefas que por si são realizadas, pois, os cadetes são ensinados sobre a importância do trabalho colectivo.

#### **5. Influência das actividades desenvolvidas na ACIPOL nos processos educativos**

Os cadetes da ACIPOL têm proveniências difusas, apresentando diferenças étnico-linguísticas, as quais influenciam a sua forma de ver, compreender, interpretar, analisar e perceber os fenómenos.

No caso da língua, não se trata apenas de ser um instrumento de comunicação, mas também representa um poder para decodificar e manipular os fenómenos. É por isso que, as suas culturas influenciam nas suas práticas diárias, mas também são influenciadas pelas outras, através da convivência e contacto com os outros que se tornam em factores determinantes na mudança do seu comportamento.

Tendo, através de entrevistas, procurado saber junto aos docentes da ACIPOL da influência dos processos de inserção nos processos educativos, estes afirmaram que as actividades desenvolvidas na Banda, Tuna, em palestras e nos processos de inserção têm uma capital influência no PEA. Se por um lado, as referidas actividades ajudam os estudantes a aliviar

a carga de trabalho (pedagógica e manual), por outro, encontram uma ligação entre as matérias tratadas na sala de aulas com os conteúdos das músicas, poesias e cantos da Banda, Tuna, processo de inserção, entre outras.

Por exemplo, quando declamam poesia e/ou cantam músicas cujo conteúdo é sobre a segurança e criminalidade, estes aspectos, também, são encontrados em algumas matérias tratadas em sala de aulas.

Aliás, através das matérias e conteúdos da Banda, Tuna e sala de aulas, os cadetes encontram subsídios para fazerem (auto) crítica do trabalho desenvolvido pelos profissionais da PRM, e daí, (possivelmente) mudam a sua atitude e comportamento iniciais.

Portanto, os docentes são unânimes na ideia de que estes processos desempenham um papel preponderante e contribuem nos processos de formação da Polícia, na medida em que, o cadete aprende a trabalhar em equipa, a ponderar o outro, e viver em sociedade.

Questionado aos docentes e cadetes sobre o processo de inserção dos cadetes, se havia diferenciação entre as cadetes e os cadetes, no que tange ao seu tratamento em função do género e a natureza das actividades, seja na sala de aulas, nas aulas de campo (as quais exigem maior empenho físico) quer no período de inserção, eles responderam que todos os cadetes são tratados de forma igual, em todas as actividades.

Estes indicadores permitem-nos afirmar que, na ACIPOL, diferentemente de outros contextos de formação e de trabalho, não há diferenciação, exclusão, discriminação e/ou rejeição com base no sexo, entre os cadetes e as cadetes. Nesta instituição de ensino superior, todos fazem as mesmas actividades e sob as mesmas exigências. A questão do sexo não tem peso, relevância e importância na atribuição das tarefas.

Todos os cadetes sentem-se iguais na realização de qualquer actividade, facto que lhes coloca sempre na possibilidade de realização de qualquer tarefa com êxito, e por conseguinte, sentem-se desafiados face a qualquer tarefa que lhes apareça.

Deste modo, os processos de inserção e enquadramento de estudantes dependem das condições existentes em cada contexto. Ou seja, a forma como a instituição recebe, trata e vê os estudantes tem larga influência na sua relação e desempenho escolar. No caso do currículo da ACIPOL, para a sua operacionalização depende das articulações e negociações feitas com as características específicas de cada grupo de estudante ou com cada um dos cadetes.

Apropriando-se dos estudos de Candau (2012), a questão de igualdade de acesso, direito e universalização da educação, previstas em políticas internacionais (caso das conferências internacionais e regionais, e no caso particular do currículo da ACIPOL) não se limita apenas na uniformização, homogeneização, padronização, dos processos educativos, mas inclui também as negociações e articulações com as culturas dos cadetes.

Portanto, quando não se valorizam as diferenças dos cadetes, acaba-se invisibilizando, negando e silenciando as mesmas, tornando os processos educativos elitistas e aristocráticos, na medida em que apenas vão beneficiar aquele cadete que possui os códigos próprios de uma elite intelectual mas prejudicando aquele com outros códigos (Bersnstein, 2003).

A ACIPOL, ao optar por um período de inserção para os recém-admitidos no curso de Ciências Policiais é por estar ciente das várias diferenças que caracterizam os seus cadetes, mormente: o facto de as escolas de proveniência estarem capacitadas de modos diferentes dentro do processo político, professores com formação académica e experiências profissionais também diferentes, localização e reputação diferenciada das escolas de proveniência (Ball, 1998), mas também pela preocupação da passagem da vida civil a para-militar.

É nesta óptica que Ball, Braun e Maguire (2010) defendem que colocar políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo que se localiza sempre em um determinado contexto e lugar. Ou seja, a actuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização. Assim, no caso da ACIPOL, os processos de inserção e ambientação são desenvolvidos como forma de introduzir os recém-chegados na vida paramilitar.

## **6. Considerações Finais**

Neste artigo procurou-se compreender a forma como são aproveitadas as diferenças etnolinguísticas e culturais dos Cadetes e como elas contribuem na criação de estruturas de convivência na diferença num sistema educativo fundamentado nas dimensões intercultural e multicultural. Para tal, recorreu-se a abordagem qualitativa baseada na revisão bibliográfica e no uso de entrevistas com docentes e cadetes da ACIPOL.

Notámos que a ACIPOL é um local rico em diferenças, dadas as proveniências difusas dos cadetes com várias culturas, quer sob ponto de vista de hábitos, experiências e vivências diferentes quer sob ponto de vista de formação formal, no que se refere a organização e funcionamento das escolas de proveniência. A riqueza que aqui se apregoa esta alinhada com os critérios de ingresso na óptica do respeito à diversidade de cadetes, em função das suas origens e proveniências, visto que há uma preocupação de admissão de cadetes com base no respeito à proporcionalidade regional e da província.

A partir da análise do conteúdo, compreendeu-se que ACIPOL para a interpretação do currículo bem como para o aproveitamento e apropriação das diferenças entre os cadetes na formação de um polícia competente (atitudes, conhecimentos e habilidades) e com valores humanísticos (tais como solidariedade, tolerância, espírito de inter-ajuda, de partilha, de sacrifício, de dedicação e saber viver em ambientes adversos) reconhecia e valorizava as culturas dos cadetes, criando condições para a sua interpretação e compreensão através de desenvolvimento de actividades de inserção e ambientação, por um lado.

Por outro, o reconhecimento e valorização das diferenças culturais dos cadetes era feita através de actividades realizadas na Banda *ritmos da ACIPOL*, *Tuna académica da ACIPOL* e em *palestras*. Estas actividades permitiam uma maior e melhor assimilação de conteúdos na sala de aulas. Através deste exercício, a ACIPOL faz a desconstrução, reconstrução, configuração e reconfiguração das diferenças dos cadetes, as quais são capitalizadas no PEA na formação policial, o que reduz a distância das desigualdades e diferenças dos cadetes.

Nesta pesquisa concluiu-se, igualmente, que através das actividades e exercícios que são submetidos os cadetes da ACIPOL, são “formatados” e transformados em um novo ser capaz de enfrentar o mundo adverso, desafiador e desafiante.

Neste contexto, destacou-se, a riqueza e a maneira peculiar, específica e inusitada que os cadetes têm de se comunicar, gesticular, dirigir, relacionar, interpretar e absorver o currículo oficial e o ambiente circundante. Através deste exercício, os cadetes desenvolviam competências necessárias e de identificação próprias na arena para-militar.

Estas práticas tornam a instituição única, tal como defende Tura (2001) que a escola instituiu uma cultura específica que abriga padrões de relacionamento e convivência social, suas expectativas de comportamento, seus ritos, sua disciplina, seus horários de trabalho e lazer e seus procedimentos didático-pedagógico, todo um repertório que é reelaborado pelos sujeitos educativos no seu quotidiano e constitui a cultura escolar de cada instituição de ensino.

De forma sinóptica, pode-se afirmar que a forma como a ACIPOL recebe, distribui, organiza e trata os seus cadetes tem tido uma influência decisiva na inserção, ambientação e na redução das diferenças do capital cultural dos cadetes. As práticas da ACIPOL visam a não perpetuação e legitimação das diferenças as quais se tornariam em diferenças escolares. Nesta ordem de ideias, baseando-se em Ball (2005), a escola não é neutra em relação a perpetuação das diferenças escolares e, por conseguinte, às diferenças sociais.

Tal como preconiza Candau (2012), se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar as questões relativas ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais nos contextos escolares.

## 7. Referências Bibliográficas

- Ball, S. Bowe R. (1998). *El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas*. *Revista de Estudios del Currículum*, 105-131.
- Ball, S. (2005). *Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, 539-564.
- Ball, S., Braun, A. & Maguire, M. (2010). *Policy Enactments in The UK Secondary Schools: Examining Policy, practice and school positioning*. *Journal of Education Policy*. 547-560.
- Bernstein, B. (2003). A pedagogização do conhecimento: estudos sobre recontextualização.** *Cad. Pesquisa* [online]. n.120, 75-110.
- Bhabha, H. (1998). *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Candau V. (2012). *Didática Crítica intercultural: aproximações*. Candau V, (Org.). *Escola, didática e interculturalidade: desafios actuais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 121-137.
- Cuche, D. (2002). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC.
- HALL, S. (1997). *A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, 15-46.

- Lopes, A. (2013). *Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil*. Educação, *Sociedade e Culturas*, n. 39, 7-23.
- Macedo, E. (2006). Currículo: Política, Cultura e Poder. Rio de Janeiro, Brasil: *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, 98-113.
- Santos, J. dos. (2000). O que é pós-modernismo. 19. ed. São Paulo: Editora brasiliense.
- Torres R. M. (2001). *Educação para Todos: a tarefa por fazer*. Porto Alegre: Artmed Editora, 104.
- Tura, M. Conhecimento escolar e a circularidade entre culturas. In: Lopes, A., Macedo, E. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 150-173.
- Tura, M. de Lourdes. (2005). *A propósito dos estudos culturais*. In: Mafra, Leila de Alvarenga; Tura, M. de Lourdes Rangel (Orgs.). *Sociologia para educadores: o debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais*. Rio de Janeiro: Quartet, 101-135.

# Enfrentar e vencer fantasmas: Educação e Ética em África

Face and defeat ghosts: Education and Ethics in Africa

Eduardo A. Roca Oliver

## Resumo

A ética é um desafio fundamental para a educação africana. Um comportamento ético está na base dos dinamismos correctos de crescimento e desenvolvimento. Urge enfrentar os obstáculos que se encontram no caminho da educação em ética nos contextos africanos, desde as peculiaridades e as dificuldades reais que podem ser encontradas. A tarefa de construção de uma ética cordial africana faz-se desde o pensamento pós-colonialista e a crítica do poder e da raça, com uma dimensão política por um lado, e desde a descoberta de energias capazes de produzir identidade, provindas do espírito de indocilidade e resistência africanas, com uma dimensão moral por outro. Recuperar a comunalidade (ubuntu) e enfrentar os abusos do poder, a desordem e o medo, assim como as tendências a reduzir o valor desde a perspectiva do benefício económico, e à violência, são alguns dos aspectos que esta ética pode integrar. É também importante orientar os processos educativos desde a estimação de valores construtores de humanidade e afirmadores de dignidade.

## Abstract

Ethics is a key challenge for African education. Ethical behavior underlies the right dynamics of growth and development. It is urgent to face the obstacles that stand in the way of ethical education in African contexts, from the peculiarities and real difficulties that can be encountered. The task of building a cordial African ethic is from postcolonialist thinking and critique of power and race, with a political dimension on the one hand, and from the discovery of energies capable of producing identity, stemming from the spirit of African obstinacy and resistance, with a moral dimension, on the other. Recovering ubuntu and addressing abuses of power, disorder, and fear, as well as trends to reduce value from the perspective of economic benefit, and violence are some of the aspects that this ethic can integrate. It is also important to guide educational processes from the estimation of constructive values of humanity and affirmation of dignity.

## Palavras-chave:

Identidade, educação, ética cordial, pós-colonialismo, cidadania afropolita

Identity, education, cordial ethics, post-colonialism, afropolitan citizenship

## Introdução

Uma das conclusões a que chegam alguns estudantes de filosofia em contextos africanos, consiste em reconhecer uma capacidade nova para enfrentar atitudes e costumes que, aceites acriticamente, entravam os dinamismos de crescimento e amadurecimento das pessoas e as sociedades. Este trabalho teve a sua origem na declaração de um aluno, alguns anos atrás, em conversa sobre a relevância dos estudos de filosofia em África: “sabe? -declarou- desde que estudo filosofia, estou enfrentando os meus fantasmas”.

Após alguns anos passados em contacto com alunos de vários países africanos, é possível se aperceber da presença de *fantasmas e demónios*, presenças simbólicas de culturas atávicas às quais se atribui a explicação pelo infortúnio ou pelo mal actual, que se tornaram em poderosos inimigos da liberdade humana e, por isso mesmo, são actualmente obstáculos importantes para um verdadeiro desenvolvimento. A vivência da liberdade consiste no empoderamento das capacidades (A. Sen) de modo que estas se tornem em artífices do desenvolvimento, embora muitos dos tecnocratas que actualmente governam as nações não o consideram assim. Neste sentido a pobreza é antes de mais falta de liberdade.

Quando uma ferida profunda dói, o ser humano tenta por todos meios descobrir um remédio, um lenitivo ou uma medicina que o possa curar. Neste trabalho toma-se no ponto de partida uma ferida ainda aberta, uma experiência histórica que se prolonga no presente e configura o modo de ser africano, afecta a todas as dimensões da vida pessoal e social africanas, mas especialmente ao modo de entender e fazer política. Falamos aqui da dramática experiência da colonização e das realidades que a constituíram: a escravatura e a colónia. Estas devastadoras experiências, entendidas desde a negação racista da identidade (de qualquer possível identidade), provocaram uma ferida no corpo negro africano que exige tratamento imperioso. O que hoje se faz para remediar resulta radicalmente insuficiente ou até agrava o estado, mesmo que de facto o momento presente esteja longe da sua causa.

Alguns sinais de alarme são especialmente urgentes: dum lado, o facto de as sociedades africanas se habituarem e até considerarem normais situações muito espalhadas de corrupção e humilhação de outrem, a falta de consciência de serem vulnerados direitos fundamentais e ainda o fatalismo que impede qualquer intenção de superação e provoca uma renúncia ao crescimento em humanidade; e doutro lado, a convicção não formulada na consciência de que apenas infringindo dor pode curar-se a dor, o que provoca um auto-encerramento numa espiral cíclica de sofrimento que não raro desemboca em conflitos ou guerras, e uma leitura da própria humanidade negra feita desde os preconceitos míticos de uma teologia da maldição ainda, lamentavelmente, demasiado presente. A discussão sobre estes aspectos é profusa e precisaria medir as diferentes velocidades de consciencialização e superação de estes “impensados da raça” (A. Mbembe), mas os africanistas pós-coloniais não apresentam dúvidas da sua presença real. Quando estes dinamismos alienadores no pessoal e no social são interpretados como fantasmas e demónios, estamos perante um desafio fundamental para a educação em África.

Ao olharmos para as redes relacionais dos cidadãos de a pé, certamente o africano vê-se a si próprio abandonado, considerado um zé-ninguém pelos mesmos seus conterrâneos, e mesmo em relação com a provocação de dor que referimos, mas nos âmbitos mais globais, como o internacional, África se torna uma oportunidade para o espólio e o desprezo. As imensas riquezas do continente acordam os apetites vorazes dos poderes económicos de nova estrutura, enquanto a pressão política da dívida impõe cargas enormes de miséria e morte a povos inteiros que nada recebem e aos que tudo lhes está sendo tirado. A raça negra acaba se inscrevendo no status da humanidade diminuída, da semi-humanidade, que já não poderá nem deverá receber o tratamento que o mundo branco recebe. Assim os recursos raciais, não só não se eliminam, uma e outra vez se reinventam, como se o reconhecimento da dignidade humana constituísse um lugar irreal ao qual não é possível chegar.

Consideramos neste trabalho que o mais poderoso dos fantasmas que paralisa o exercício das liberdades em África é o vazio de reconhecimento, a ausência de visibilidade. Para o combater ou pelo menos contornar, o africano inventa e cria seu caminho, uma estilização da dor e um imperativo moral que alguns autores definem como “cogito da sobrevivência”. Assim, uma inaudita resistência e uma indocilidade política, uma indómita “genialidade pagã”, incansavelmente ressurgem das cinzas e gera novas identidades, possibilidades de vida onde tudo parece morte.

Neste artigo pretende-se pôr em diálogo dois autores principais, a partir de cujas reflexões tenta-se dar resposta às perguntas colocadas. No horizonte de este encontro torna-se possível delinear uma ética cordial africana (Adela Cortina) que pode abrir caminhos de visibilidade e reconhecimento desde a crítica da razão negra (Achille Mbembe). A Ética torna-se possível quando a visibilidade e o reconhecimento são conquistados pelos grupos humanos. A falta destas condições está na origem da indignação que acompanha o surgimento das identidades dos povos. Adela Cortina fala do reconhecimento como um progressivo alargamento do “nós” que constituiria o sentido da história (Cortina, 2009, 168-169), mas a obrigação moral, acrescenta, obriga quando se trata de “aqueles que contam com expectativas que podem ser justificadas legitimamente, isto é, que podem mostrar que foram tratados de maneira injusta”. Esta reivindicação moral de reconhecimento pode ser legitimamente pretendida pela raça negra, não apenas no que tange à cidadania jurídica, mas também e com anterioridade ao valor básico da estima social. Desde este ponto de vista Achille Mbembe endereça a sua crítica da razão negra com poderosas consequências sociais e políticas. E este conjunto de reflexões encontradas orientam um horizonte educativo que pode delinear estratégias para o reconhecimento e a identidade africanas. A educação para a cidadania em África supõe assumir este esforço indignado que consiste na exigência do reconhecimento, canalizar a indocilidade africana perante a adversidade e tudo o que pretende negar a dignidade.

### **De porquê ensinar ética em África**

É possível descrever o desafio da ética em África com expressões do género: “capturar fantasmas”, “exorcizar demónios”. A presença de tantos “fantasmas e demónios” na experiência cotidiana da vida africana não passaria de simples receio se não fosse o seu empenho e a



insistência em submeter ao império do medo e da impotência todas as possibilidades da liberdade humana. Um sofrimento “excessivo”, uma injustiça que parece onnipresente, a incapacidade de ultrapassar, a mesma negação do humano a que povos inteiros são submetidos desde séculos, todos estes factores se interpretam não pouco como a victoria de fantasmas e demónios sobre uma vida que, por este motivo, não mereceria ser vivida.

Expressões que descrevem a ética cívica como exigência de justiça que permite construir a vida conjuntamente ou como a forja de carácter (ethos), e não como doutrinação em princípios políticos (Cortina, 2009, 10-11), são quando menos uma provocação para muitos povos africanos que, se pode dizer, habituaram a sobreviver em situações de flagrante injustiça e humilhação. Não só por uma história que se perpetua no “impensado da raça” (Mbembe, 2014, 57ss) tornando presente a diário a lógica do colonialismo e o espírito das suas experiências extremas (as plantações de escravos e a segregação da dominação colonial), mas também porque esta lógica destruidora hoje actualiza-se entre irmãos africanos (Necropolítica). Neste dinamismo radicaliza-se a injustiça que é transportada aos extremos da miséria que supõe o esquecimento e o abandono do resto da humanidade, como se África fosse uma diminuição desta dignidade, um status de menor grau, condições que se expressam nos escândalos da fome e da falta de mínimos necessários para viver e nas ausências que explicam as razões para morrer de milhares de pessoas.

Trata-se em qualquer caso de gerir experiências vitais que formam parte da quotidianidade da vida e que os mundos simbólicos desde os que a maioria interpreta e faz a história tentarão explicar com os recursos daqueles elementos culturais atávicos que continuam oferecendo modalidades de sentido. A estes recursos e às respostas criadas após o impacto colonialista nos referimos ao falar de fantasmas e demónios. Assim, a insistente referência dos contextos africanos ao mundo simbólico da feitiçaria é claro exemplo da dissidência africana para a política institucionalizada, mais um ressurgimento do “génio pagão africano” que referem os autores (Mbembe, 2010, 24).

Pode parecer que esta resistência se deva a uma dominação, ao excessivo poder, à uma vingança que se alimenta da raiva pela dor sofrida, mas não é assim. O que caracteriza o dia-a-dia da vida africana é uma amizade inexplicável com a vida, uma capacidade incrível de reviver, resistir e não permitir que a última destruição do mal, a que se dirige a si próprio pelo ressentimento, aconteça. Possivelmente isso se deve à enorme capacidade compassiva que constantemente, não sem ameaças, possuem os africanos e que é sem dúvida a provocação da ética (a *ethica cordis*, segundo Adela Cortina).

Se as configurações actuais dos sistemas sociais e políticos, culturais e religiosos, dão conta de esta capacidade de resistência e ressurgimento, aqui interessa-nos especialmente um dos itinerários em que todo o esforço possível pode dar algo mais do que experiência a esta capacidade: uma estrutura desde a qual é possível canalizar a resistência para que possa chegar a se tornar uma verdadeira força transformadora. Referimo-nos ao itinerário da educação para a ética cívica, um caminho onde progressivamente se possam capturar os fantasmas do medo e da impotência, os demónios da injustiça e da opressão, e que conduza à uma autêntica cidadania

africana, a dos homens e mulheres que, empoderados, se tornam capazes de se governar a si mesmos desde a paz e a justiça.

### **Fantasmas e demónios**

Esta tarefa libertadora exigirá em primeiro lugar implementar modelos ubuntuistas de educação desde uma ética cordial orientada para a construção de identidade e para uma cidadania afropolita, o que será possível ao incluir também a tarefa de exorcizar certos demónios, caçar alguns fantasmas e afastar algumas sombras ameaçadoras. A política doméstica dos africanos consegue fintar muitos destes entraves, pois sobreviver é um imperativo para quem enfrentando o presente diário nem sempre consegue o indispensável para uma vida digna e assim, até contra a ordem esperada pelos mesmos Estados, é possível encontrar caminhos alternativos. Sugerir uma perspectiva ética cordial africana pode ser fecundo e pode ser também uma fonte de sentido para quem se dedica à tarefa de educar em África.

Manter e encher com novo conteúdo, quando este se perdeu, a grande tradição da comunalidade africana (ubuntu) é urgente, especialmente quando parecem impor-se desde a globalização dinâmicas individualistas pouco éticas. A dimensão intersubjectiva garante os mínimos de justiça necessários para que a vida de todos seja digna (Cortina, 2009, 18-19). Mas a tentação do liberalismo extremado acentua-se nos países africanos quando os conflitos territoriais acalmam e os acessos aos recursos são mais fáceis para interesses internacionais, despedaçando esta comunalidade ao conceder aos interesses individuais a única importância. As configurações políticas que se estabelecem em África respondem a estes modelos e permitem explicar as mudanças tão decisivas no rosto social africano.

A tradição paremiológica afirma que dobrar e partir um junco não custa, é muito mais difícil quando são três ou vários, que conformam um feixe, mas é impossível quando são muitos, quando são comunidade (quando são ubuntu). A grande tradição africana entendeu-se como uma ética intersubjectiva, mais ou menos explícita. Ela protege a comunidade das ameaças e resolve conflitos, vem da vida e torna à vida, possibilita a crítica e o discernimento. Hoje fantasmas e demónios são mais expertos, mais difíceis de enfrentar, em parte porque seu número aumentou, mas sobre tudo pelo crescente individualismo e a falta de comunalidade que antigamente os resolvia.

A tarefa da ética orienta-se também a forjar o carácter (intrasubjectivamente), dimensão também ineludível em contexto africano (Cortina, 2009, 23-24). Quando os interesses individuais e os egoísmos decidem a vida de cada um obscurece-se o bem, instrumentaliza-se e faz-se dependente de outros interesses. O cogito da sobrevivência que delineia um imperativo (não deves morrer) desvirtua o sentido dos valores e dos fins da vida, mas ao assim fazer perpetua a negação antropológica a que historicamente o africano foi submetido (Mbembe, 2013, 54).

A tensão entre o que é valioso em verdade, para o que não há mais tempo, e o menos valioso, para o que se investe quase todo o tempo, como acontece com a luta pelo poder (político,

económico e social) identifica dramaticamente a vida africana (Mbembe, 2013, 109-110). Esta configura-se assim como política de dominação do outro diferente (racismo) com o objectivo de manter o poder a qualquer preço. A humilhação que se segue deste modo de exercer o poder para com as pessoas e sobre tudo para as mais vulneráveis, é um dos fantasmas de maior presença negadora em África. Não se trata apenas de indiferença burocrática, falamos de autêntico desprezo. O mundo de relações de dependência entre os Estados não assenta na necessidade de dar vida aos povos, mas no aproveitamento e enriquecimento sem escrúpulos dos mais fortes. África segue sendo um inexistente para o resto do mundo (Cortina, 2009, 38) e as relações económicas entre pessoas e países estão presididas dramaticamente pelo princípio *mateus* (a quem nada tem até o que tem lhe será tirado). A complexidade de problemas e actores não esconde a flagrante ausência de justiça. Em terra de ninguém qualquer manipulação é possível e em África este “ninguém” significa uma quase total ausência de sociedade civil empoderada, capaz de reagir proactivamente perante a justiça, a humilhação e o espólio. Embora, como já dissemos, a identidade oprimida pelo sofrimento não desaparece, mas tende a se tornar mais forte, esta criação de possibilidades que os africanos conseguem fazer não tem a estrutura suficiente nem a força organizativa capaz de enfrentar estas situações.

Fantasmas e demónios andam juntos, capturando um torna-se mais fácil pegar em outro, trata-se de energias com o objectivo de paralisar a vida ali onde esta se esforça por resistir e sair para frente. A missão da educação em África é urgente, enquanto continuam livres cada momento que passa significa um retrocesso na construção da identidade e da cidadania empoderada capaz de responder ao desafio do mundo em todas as suas esferas.

Por razões de espaço nos limitamos aqui a elencar e descrever brevemente alguns dos fantasmas e demónios que referimos, com o objectivo de abrir a crítica sociopolítica e ética em nosso contexto moçambicano.

### **O fantasma do leão solitário: a auto-suficiência**

Adela Cortina entende a ética cordial como um tratamento curativo e preventivo da doença moral (esse ficar “sem coração” das pessoas, instituições e países): “pois é urgente promover a justiça universal, um *solidum* com todos os seres humanos e o melhor caminho consistiria em debilitar as tendências sociais que fomentam a falsa ideia da auto-suficiência... e fomentar aquelas tendências que recordam que nos precisamos mutuamente” (2009, 41). Isto é, debilitar o leão solitário para que deixe de ser um perigo para as pessoas da aldeia.

A ninguém escapa que a pretensão egocentrista por sobreviver tem hoje a forma da auto-suficiência sobre tudo económico. O imaginário vital e existencial do africano deforma-se, desorganiza o desejo desde parâmetros irreais. Uma disfunção que consagra a desigualdade e a indiferença e deixa extremos de injustiça e desumanidade que dificilmente se percebem em outras geografias. Mas se a desigualdade não é uma prerrogativa africana, a propensão das elites ao desfrute e à ostentação assim parece, mais intolerável ainda quando sociedades inteiras sofrem a fome e a carência do indispensável para viver com dignidade (Mbembe, 2013, 133)

Alinhando na ideologia individualista e no princípio da troca infinita, África termina presa do fantasma da possessão e da lógica da acumulação e o esbanjamento que caracterizam as sociedades capitalistas (Cortina, 2009, 71ss). E por suposto são estes aspectos que podem explicar a tragédia africana actual. Quem pensa que por não dever nada aos outros não está obrigado a dar nada nem a compartilhar, pode acabar por pensar que até a pretensão de redistribuição de riqueza pode ser ilegítima. As relações humanas dependem exclusivamente da lei da oferta e da procura, e assim aqueles que não podem oferecer nada em troca, ficam inevitavelmente excluídos, o que sucede de facto com os pobres (aporoí).

Precisamos colocar as relações humanas e sociais numa outra lógica e a educação para a ética pode ajudar neste sentido. Ética é forja de carácter especialmente se este ficou possuído pela auto-suficiência, alimentada pela publicidade fortemente capitalista que mata o coração aos poucos. Poder e empoderamento de capacidades se confundem e assim as políticas não esclarecidas neste sentido acabam por escolher governantes de poder e não empoderados. Por isso a educação ética quer alcançar a convicção moral, forjar o carácter e apresentar a autenticidade pessoal como algo desejável.

### **Os demónios da capoeira: quando impera a desordem**

Na mesma linha há demónios na capoeira. São especialmente activos, quando uma visão liberal e economicista quer deixar os assuntos morais fora das relações. Diz-se que o progresso é apenas possível assim, mas o resultado é o império do mais forte e astuto economicamente. O melhor negociador é o que sabe submeter à sua lógica de enriquecimento ao único referente capaz de controlar a sua actividade, o Estado, que perde assim seu sentido e justificação. Na superfície social africana uma burocracia jurídica e normativa envolve tudo com o único objectivo de castigar aos infractores, mas a debilidade jurídica é enorme (Mbembe, 2013, 115). As leis que deveriam proteger os cidadãos são poderosamente questionadas, pois são abusadas e utilizadas ao serviço de interesses, provocando uma crescente desconfiança institucional e o retorno de alternativas paralelas tradicionais (como, já dissemos, acontece com a feitiçaria).

A situação de anomia, de caos social, impõe-se apesar da rigidez da lei e da violência da sua aplicação. Trata-se de perversões jurídicas, manipulações espúrias do direito, por certas facções políticas assentadas no poder que apenas interpretam e procuram ludibriar ou dominar quando possível, e que muitas das vezes encontram na religião convências e silêncios favoráveis. Mas a norma só tem sentido quando ligada à moralidade pois só então pode obrigar e se a lei não está protegida pela moral então é só mais um instrumento de morte.

A imposição de direito não garante nem cria cidadania. Apenas a convicção moral sustenta as leis e as obrigações, e esta convicção deverá orientar a educação. As normas não servem a quem não está moralmente convencido (Cortina, 2009, 43). Apenas uma educação re-moralizadora pode conseguir ordem e cidadania. Mas também agora educar moralmente exige educar para estimar os valores, a sensibilidade moral e a agência emocional (Cortina, 2009, 86ss; 131 ss; 247-252). Esta sensibilidade permitirá o reconhecimento do outro e a compaixão, a

capacidade de indignação e de solidariedade. É a reciprocidade deste reconhecimento que poderá gerar depois vínculos fortes de obrigação moral (Cortina, 2009, 51-52).

### **O espírito da hiena: o medo e a sobrevivência**

Uma lógica de supervivência ainda não transcendida em convivência impede o reconhecimento. Entender África é entender, *latu sensu*, um imperativo categórico da sobrevivência (Susaeta Montoya, 2010) que molda o sentido moral das relações humanas. A sobrevivência é medo e é resistência, o poderoso espírito da hiena que, dominado, permite a capacidade criativa africana do “génio pagão”, construtora de identidade e de futuro. A possibilidade de uma cidadania activa depende desta resistência, de construir afropolitanamente, no meio da negação do presente e fazendo-o com um “estilo genuinamente próprio”. Canalizar esta energia levará ao empoderamento real, hermenêuticamente construído.

A ética abre assim caminhos desde e para África. No esforço por sobreviver os verdadeiramente intrépidos, os “anciãos”, serão capazes de criar identidade sempre nova desde as tradições mais genuínas, mas só desde o esforço por aprender a justiça, não quando o justo é entendido como uma necessidade pelas condições de debilidade, e por tanto como uma resposta ao medo. A outra cara da hiena é o medo e é capaz e bloquear qualquer intento de educação. O medo instala-se como um instrumento político poderoso. Acredita-se que o pacto social acontece pois é inteligente agir assim para evitar a morte, mas isso significa que qualquer auto-suficiente poderá se situar para além da justiça e dificilmente entenderá que os pactos e a cooperação são realmente a melhor opção. O que deveria nos provocar o maior medo é quando o cumprimento legal se faz porque não há mais remédio, e não por convicção moral (Cortina, 2009, 69-70).

Unida à resistência da hiena está também a necessidade de educar a dizer a palavra, vencendo assim o silêncio, sintoma de uma opressão totalitária do exercício do poder de dar a morte (Necropolítica), pois a palavra é o canal de reconhecimento dos seres humanos, capazes de competência comunicativa e dispostos ao diálogo em condições de simetria (Apel e Habermas). Pressupostos de qualquer tarefa de criação de identidade em África.

### **A noite povoada de espíritos**

Uma das resistências que narram o ressurgir africano é a veneração pela luz do dia (Mbembe, 2013, 56). Os africanos são povos da luz, do dia, pois as noites estão povoadas de espíritos. Os sábios e com juízo fogem das noites escuras. A noite está ligada à história do colonialismo.

Os comportamentos da noite são aqueles dos que não podemos dar razão. Na noite o mal possui e aliena, por isso a noite procura dar um sentido ao mal e ao sofrimento e alimenta a dissidência política. O retorno dos feiticeiros está profundamente ligado a esta interpretação da noite e ao fracasso dos modelos sociais e políticos africanos. Um sentido muito vivo de indignação perante a desigualdade ou a injustiça provoca estes dinamismos de responsabilização. A noite é também prisão e escravidão, falta de liberdade ainda colonizada.

Perante a noite o africano arma-se de luz e simula a vida que teria se a noite não existisse. Não é ilusão, é procura de caminho, invenção, criação, fazer crescer no meio dos limites e as barreiras. A noite perdura porque a lógica colonialista permanece, mas agora em mãos dos africanos. Formas de humilhação e opressão continuam, mas o fantasma culpado já não é mais a potência colonial, é a noite. Mbembe considera que apenas esta responsabilização pelo presente de sofrimento e opressão pode libertar da lógica colonial, mas exige “sair da grande noite”, enterrar definitivamente as iconografias do colonialismo e das lutas libertadoras (Mbembe, 2008), pois assentam no impensado da raça.

Neste contexto, sobreviver é o interesse mais forte e valioso (Cortina, 2009, 59-60). Assim a crítica política justificará eludir o “princípio autoritário”, mas a educação ética poderia ficar orientada para a paixão dominante, esse interesse mais forte que quando distante da lógica calculadora, interessa porque se experimenta como valioso. Se poderia dizer que educar a paixão dominante seria uma forma de transformar energia bruta em energia útil (Robinson e Aronica, 2009).

### **A maldição do passado: a escravidão pela raça**

Como já referenciamos, é tal vez um dos maiores demónios a ser enfrentado em contexto africano: a ameaça da escravatura pelo menosprezo da raça: “Le Nègre est le seul dont la chair fut faite, sous l’empire de la race, marchandise”. Segundo Mbembe a raça negra é a única que foi tratada como mercadoria, pelo pretexto da cor da pele (Boulbina Seloua y Mbembe, 2014). Dar ao ser humano um preço de venda, torna-lo em mercadoria, para que possa ser intercambiado, significa negar a sua dignidade. Os direitos humanos assentam no reconhecimento incondicional da dignidade que se define como reconhecimento em cada ser humano de um fim em si mesmo (Kant). A lógica do intercâmbio infinito apenas pode ser quebrada desde uma educação centralizada no reconhecimento deste fim em si mesmo que é cada ser humano.

Educar para a liberdade impõe-se, entendendo que a escravidão da mente é a razão da sua necessidade. Julius Nyerere afirmava em um discurso famoso, em Fevereiro de 1966: “fomos tratados como escravos e aceitamos esse status... na actualidade o nosso propósito é libertar do medo o nosso povo... disseram que não eramos capazes de fazer isto ou aquilo, mas aceitamos esse veredicto... temos medo de tomar decisões” (Eze, 2001).

A incapacidade de auto-reconhecimento é incapacidade para a autonomia, e é o sintoma da doença do escravo, não procurada, mas infectada no drama da história. A escravidão implica vivência desigual da relacionabilidade ao impossibilitar o reconhecimento. No nível da consciência profunda encontra-se uma experiência de negação de si (a identificação com mercadoria e o desprezo da raça), uma experiência difícil de gerir que uma e outra vez emerge nas formas da resistência. Qualquer possibilidade de empoderamento que se apresenta acaba por ficar relegada, interpretada pela narração da maldição da raça, a crença que afirma não ter direito algum por ter sido amaldiçoado (Mbembe, 2013, 39).

A educação da subjectividade é aqui urgente, em especial encaminhada para a autonomia: a capacidade de auto-posseção que não permite ser propriedade alheia e a consideração de ser um fim em si mesmo, isto é, um valor absoluto, a dignidade. A capacidade de dar-se leis e auto-obrigar-se a cumpri-las terá de ser potencializada, e assim de novo entramos no caminho hermenêutico para a liberdade possível da autonomia (Cortina, 2009, 104).

A raça deveria apenas interessar desde o ponto de vista estético (Mbembe), mas em África o racial ontologiza-se, teologiza-se, desde a perspectiva do desprezo e da maldição. O negro é o filho amaldiçoado de Deus, incapaz por natureza de viver o que o branco vive. Resulta de grande interesse neste ponto a noção de identidade moral de Ch. Taylor, pois espelha o horizonte de um mundo moral da pessoa que sabe o que importa verdadeiramente, o que lhe concerne profundamente e o que não tem importância (Cortina, 2009, 111). Educar esta identidade poderá ajudar a situar o importante no seu lugar, na consciência e na estimação e desejo da pessoa, relativizando a raça o suficiente para que seu fantasma deixe de ameaçar. Não poderá haver educação neste sentido sem inclusão das diferenças. Na base desta educação há dois instrumentos: não instrumentalizar e empoderar (Cortina, 2009, 115). As consequências mais imediatas desta ética cívica serão: sair da situação de negação que submete o espírito de tantos africanos, superar a restrição do mundo vital, descobrir-se universais e universalizáveis, impor o valor do respeito e da dignidade. Elementos estes que tornam livre o caminho da autonomia.

### **A ameaça da guerra**

São poucos os africanos que na actualidade não tem alguma experiência de guerra. Quando os elefantes lutam, sofre a relva... o único resultado das guerras dos grandes é o sofrimento injusto dos povos. A configuração política africana é uma das mais hobbesianas: as situações de paz não são naturais, são pactos de comunidades políticas porque resulta mais inteligente assim e de outro modo todos hão-de perder. Apenas o pacto, o contrato político, garante a obrigação moral e, desde logo, não consiste em narracões de vida e esperança, mas no temor a morrer e a perder as propriedades (Cortina, 2009, 63). Já dissemos, com Adela Cortina, que são estes pactos os que deveriam provocar autêntico medo.

Educar a ética cívica é, pois, educar a paz, educar no sentido de assumir o esforço da paz, assim como se assume o esforço quando se trata de guerra. Se esta se faz, com muito mais finca-pé deverá se fazer a outra (Massó, 2012, 3). Neste fazer a paz há exigência de desenhar os meios (*contentores dos fins*), assim a aposta educativa pela não-violência não será uma simples negação da mesma, mas uma aplicação positiva de tudo o que serve para a erradicar.

Para qualquer sociedade a estratégia não-violenta revela-se “mais rica, proteica e cheia de possibilidades para a actuação cidadã”. Educar para a paz será constituir a não-violência como um eixo, uma orientação para a transformação social. Apenas esta orientação garante resultados sustentáveis socialmente e fortalece a cidadania, até quando se trata da resolução de conflitos, pois assim lançam-se as sementes sociais necessárias para uma situação de pós-conflito viável, pacífica, participativa e reconciliadora. A perspectiva não-violenta é também empoderamento inclusivo e criativo, capaz de criar cidadania e fomentar democracia efectiva.

Mas neste âmbito da paz interessa aqui conectar com a educação da ética cívica, agora cordial e africana, desde todos estes elementos. Adela Cortina descreve a ética cordial desde os começos como a ética capaz de *fazer a paz e não a guerra*, pois uma cidadania cordial é capaz de forjar seu carácter, apropriar-se e orientar o seu desejo para a vontade e a empatia (educação de sentimentos e inteligência situada) (Cortina, 2009, cap. 9). A consequência é a vida feliz que inclui justiça e gratidão, mas além disso uma ética cordial quanto mais prudencialmente se vive mais resulta indispensável para organizar sociedades e também a república de todos os seres atendendo a critérios de qualidade de vida e não a quantidades de bens (Cortina, 2009, 259). São os critérios de quantidade e a imprudência (falta de *kardia* ou cordura) a raiz dos conflitos bélicos. Pelo menos educar nesta inteligência prudencial deveria ser uma exigência para evitar que os sempre possíveis demónios prefiram a paz e não a guerra (em alusão à frase kantiana: *até um povo de demónios prefere a paz à guerra*).

Mas também educar para a felicidade é necessário em nosso contexto africano: a possibilidade de uma experiência vital além da sobrevivência, e que não se reduz apenas ao bem-estar ou à satisfação de bens sensíveis. A felicidade satisfaz necessidades básicas cuja satisfação não se pode exigir como um direito nem se pode cumprir como um dever, pois consiste na obrigação, no reconhecimento da ligação que nos constitui (Ubuntu), o que nos responsabiliza uns pelos outros, naquilo que se compartilha desde a gratidão, na lógica do dom e da graça (Cortina, 2009, 263).

A ética supõe capacidade de diálogo para descobrir sempre proposições verdadeiras e normas justas (Cortina, 2009, 160), quando o diálogo se estabelece em condições o mais próximo à simetria e quando há disposição para se deixar convencer pela força do maior argumento, só então se garante a verdade das proposições e a justiça das normas, e por tanto a paz. Porém, isto será efectivo se o reconhecimento recíproco (dos interlocutores válidos que se reconhecem pessoas) é cordial (não apenas razões da razão, mas razões do coração), isto é, se descobrir o vínculo, a obrigação interna que compromete no esforço por buscar o caminho justo para a paz (Cortina, 2009, 162).

Tal vez este reconhecimento cordial seja o verdadeiro motor ético da política, pelo menos capaz de transformar as configurações políticas africanas desde as pessoas. A resistência africana, a indignação quando não há reconhecimento, serão estas dimensões fundamentais da educação para a ética. De aqui a criação de valores é possível e a educação pode aproveitar esta energia e transforma-la em verdadeira força política (afropolítica): para o reconhecimento recíproco desde o amor e a amizade (família e amigos), a lei (o reconhecimento jurídico) e a estima social (Cortina, 2009, 166-167).

### **A modo de conclusão: permitir o coração (compaixão e justiça)**

Uma educação para a ética apenas deveria conectar com esta dimensão tão presente em África, que é o coração. Isso implica aceitar a vulnerabilidade, terra em que todos os seres humanos enraizamos nossas vidas, para assim expulsar as pretensões nefastas da onipotência. Neste trabalho argumenta-se pela necessidade de tornar possível a sensibilidade, e neste sentido



educar no sentimento do respeito e a compaixão, a prática da arte da amizade que se delineia como tarefa urgente em África.

Permitir o coração é permitir a criatividade daqueles valores que a pessoa pretende para se conduzir na vida (Cortina, 2009, 136-137). É, pois, uma criatividade valorativa do coração que tornará possível a encarnação de valores e a construção do mundo habitável (Cortina, 2009, 144ss). Justiça e compaixão são os dois lados do mundo que o ser humano precisa (Cortina, 2009, 190). A consciência moral amadurecida é aquela de quem chegou a ser justo e compassivo, capaz de responsabilidades (Cortina, 2009, 150). Emerge a cidadania quando o processo da educação se realiza neste sentido, o sentido de uma ética da razão cordial, e em seu primeiro momento na tarefa iniciática da estimação de valores que ninguém pode postergar nem delegar sem correr o risco de perder a própria humanidade (Cortina, 2009, 152-153). Educar terá de situar a cada ser humano nesta tarefa ineludível.

Aqui não se trata, apenas, do sentimento da piedade, mas de um conhecimento: conhecer o que pode resolver a angústia e a tragédia (Cortina, 2009, 193). Entender isto é fundamental. Conhecer o radical, o que está na raiz, é prerrogativa cordial. E aqui, no radical, está também o universalizável, o que apenas desde este conhecer do coração poderá ser acolhido. O argumento melhor é reconhecido pela sua lógica interna, mas também porque satisfaz os interesses universalizáveis, o que exige capacidade de estimar os valores, sentir comum para sintonizar com os afectados, narracões suficientes para compreender a força dos argumentos, capacidade de reconhecer ao outro em sua alteridade e de construir identidade moral própria. O desafio da forja do carácter que nos propúnhamos no começo deste trabalho responde a este esforço educativo e exige um profundo sentido da compaixão nascido do reconhecimento recíproco (Cortina, 2009, 196).

Fruto e exigência da educação em ética cívica será introduzir liberdade, igualdade e solidariedade nos procedimentos e nas instituições (desenhos institucionais), orientando-os assim para a justiça (Cortina, 2009, 201.222). Em contexto africano a crítica da razão negra constitui a narração da história que pode se converter em comunicação cordial. Desde estas comunicacões da experiência pessoal e colectiva de pessoas e grupos que vivem o abandono, a humilhação e o esquecimento (Cortina, 2009, 207) poderão ser apresentados os argumentos de maior peso que reclamem de modo prioritário a justiça.

E assim o maior desafio da educação em África continua: situar a vida humana em processo de educação para que seja forjado o carácter mais desejável, activando a inteligência e o sentimento, a lógica do coração, que se exprime no reconhecimento compassivo, lado insubornável do vínculo comunicativo (Cortina, 2009, 213).

O coração é o centro e a fonte das acções vitais. O coração pesa, está atado, não tem liberdade, quando a justiça não se está actualizando, em África. A ética da razão cordial alinha com este sentido e funda assim o reconhecimento recíproco, o ubuntu. Entender que a obrigação moral está aqui é entender a razão da ética e sua necessidade em África. Sou porque somos (ubuntu), significa reconhecer-se “carne da mesma carne e osos dos mesmos osos” (reconhecimento

cordial) e isso obriga a levar a frente projectos de vida digna de ser vivida. (Cortina, 2009, 215). Nesta ética apenas a compaixão conduz à justiça e ninguém poderá querer chegar à meta, sem que os outros também cheguem.

África é uma interminável luta legítima pelo reconhecimento. Em palavras de Adela Cortina este reconhecimento *cordial tomou forma de respeito à dignidade, a luta dos direitos e o empoderamento de capacidades e por isso a fome, a miséria, a escassez material, política e cultural, são radicalmente incoerentes, e por isso também são intoleráveis a exclusão e o afã de abolir diferenças que configuram identidades*. Na luta pela identidade em África o princípio do reconhecimento *cordial deveria orientar a vida social no princípio do intercâmbio, assim no contrato político como nas instituições económicas e sociais* (Cortina, 2009, 216).

### Referências Bibliográficas

ATIA APUSIGAH, A. (2012). Hacia la educación endógena para el desarrollo africano: los desafíos y propuestas. En F. Delgado & D. Ricaldi (Eds.), *Desarrollo endógeno y transdisciplinariedad en la educación superior: cambios para el diálogo intercientífico entre el conocimiento* (pp. 29–42). La Paz: AGRUCO/Plural editores.

BOULBINA SELOUA L. et MBEMBE A. *Penser par éclairs et par la foudre, Rue Descartes*, 2014/4 n° 83, p. 97-116. DOI : 10.3917/rdes.083.0097

CONILL, J. (2007) El poder de la mentira. Nietzsche y la política de la transvaloración. Madrid: Tecnós

CORTINA, A. (2009) *Ética de la Razón Cordial*. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI. Oviedo: Nobel

CORTINA, A. (2014) *¿Para qué sirve realmente...? la Ética*. Barcelona: Paidós

CORTINA, A. (Coord.) (2009) *La educación y los valores*. Madrid: Biblioteca Nueva

CHUKWUDI EZE, E. (ed) (2001) *Pensamiento Africano. Ética y Política*. Barcelona: Bellaterra

DO NASCIMENTO, A. (2014) Ubuntu como fundamento. Ujima. Revista de Estudos Culturais e afrobrasileiros. Nº XX

LE BLANC, Gu. *Soi-même comme un étranger, La pensée de midi*, 2008/2 N° 24-25, p. 125-135.

LUSTE BOULBINA, S. (2015) *L’Afrique et ses fantômes*. Paris : Présence Africaine

MASSÓ GUIJARRO, E. *La “noviolencia” en África: la actualidad de la paz*. Nova África, Publicacions del Centre d’Estudis Africans i interculturals (CEA). Nº 28. Julio de 2012. Barcelona

MBEMBE, A. Art contemporain d’Afrique: négocier les conditions de la reconnaissance. Entretien de Vivian Paulissen avec Achille Mbembe, en rev. *Africultures*, 2 de diciembre de 2009

MBEMBE, A. (2001) As formas africanas de auto-inscrição. Em *Estudos Afro-asiáticos*, ano 23, nº 1, pp.171-209

MBEMBE, A. (2011) Necropolítica. (Seguido de) Sobre el gobierno privado indirecto. Barcelona: Melusina

MBEMBE, A. (2013) África insubmissa. Cristianismo, poder e Estado na sociedade pós-colonial. Portugal/Angola: Pedago/Mulemba

MBEMBE, A. (Abril de 2014) Crítica da razão negra. Lisboa: Antigona

MBEMBE, A. (Outubro de 2014) Sair da grande noite. Ensaio sobre a África descolonizada. Luanda: Pedago/Mulemba

NKOGO ONDÓ, E. (2006) Síntesis Sistemática de Filosofía Africana. Barcelona: EdicionesCarena

NOGUEIRA, R. *Ubuntu como modo de existir: Elementos gerais para uma ética afroperspectivista*. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, Novembro 2011 – Fevereiro 2012, pp. 147-150

ROBINSON, K.; ARONICA, L. (2009) El elemento. Querétaro (México): Grijalbo

# **Competências pedagógicas para o docente na educação multicultural e intercultural nas Instituições de Ensino Superior**

Albertina Celeste Inácio Ribáuê

## **Resumo**

A educação multicultural e intercultural é um fenómeno actual que preocupa as sociedades modernas. Com a globalização há tendência crescente de diversidade de culturas nas salas de aulas daí a necessidade do docente estar preparado para ultrapassar o desafio da gestão da multiculturalidade e interculturalidade durante o processo de leção através de competências pedagógicas essenciais. Com este artigo pretende-se reflectir sobre as competências pedagógicas do docente na educação multicultural e intercultural nas instituições de ensino superior. Para analisar as competências pedagógicas em causa optou se por um estudo de natureza qualitativa, o qual necessitou de dados secundários e primários. Como forma de validar o estudo qualitativo, a pesquisa faz a combinação de técnicas para a colecta de dados como a observação participante e entrevista semi-estruturada. Para que o docente tenha sucesso no processo de ensino e aprendizagem em turmas constituídas por estudantes de diversas culturas, é necessário que o docente conheça os seus estudantes e tenha capacidade de reconhecer a si próprio e o valor dos seus estudantes, conheça diversidade de métodos, técnicas e estratégias de ensino, tenha capacidade de inovar e criar diversidade métodos, técnicas e estratégias de ensino, tenha capacidade de relacionar se num ambiente diverso, tenha sensibilidade sobre realidade de vida dos seus estudantes, tenha capacidade de lidar com incertezas do cotidiano. Ademais, é necessário também, gerar empatia para com os estudantes, construir relações de proximidade de para com o estudante, respeitar as diferenças, Valorizar a capacidade e o conhecimento do estudante.

**Palavras Chave:** Competências Pedagógicas, Docente, Multiculturalidade, Interculturalidade

## **Pedagogical Competences for the Teacher in a Multicultural and Intercultural Education in Institution of High Education**

### **Summary**

Multicultural and intercultural education is a current phenomenon of concern to modern societies. With globalization there is a growing tendency for cultural diversity in classrooms hence the teacher's need to be prepared to overcome the challenge of managing multiculturalism and interculturality during the teaching process through essential pedagogical skills. This article intends to reflect on the pedagogical competences of teachers in multicultural and intercultural education in higher education institutions. In order to analyze the pedagogical competences in question, a qualitative study was chosen, which required secondary and primary data. As a way to validate the qualitative study, the research makes the combination of techniques for data collection such as participant observation and semi-structured interview. In order for the teacher to succeed in the teaching and learning process in classes of students from different cultures, it is necessary for the teacher to know his students and to be able to recognize himself and the value of his students, to know the diversity of methods, techniques and teaching strategies, be able to innovate and create diversity teaching methods, techniques and strategies, have the ability to relate if in a diverse environment, have sensitivity to the reality of their students' lives, have the ability to deal with daily uncertainties. In addition, it is also necessary to generate empathy for the students, to build close relations with the student, to respect the differences, to value the student's capacity and knowledge.

**Keywords:** Pedagogical Competencies, Teacher, Multiculturality, Interculturality

## **Introdução**

Com a globalização há uma tendência crescente de diversidade cultural nas salas de aulas daí a necessidade do docente estar preparado para ultrapassar o desafio da gestão da multiculturalidade e interculturalidade durante o processo de ensino e aprendizagem através de competências pedagógicas. Conforme Sequeira (s/d), se o futuro docente não tiver uma formação inicial para incorporar prática da perspectiva intercultural, terá dificuldades de gerir diversidade multicultural.

Competência pedagógica do docente é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitude do docente no processo de ensino e aprendizagem. Isto é, o saber, o saber ser e o saber estar do docente. Contudo, isto significa que não é suficiente que o docente tenha conhecimentos ou a técnica para leccionar, é necessário que conjugue o conhecimento ao um perfil como profissional que exige a postura ética que envolvem valores morais e profissionais.

O século XXI coloca a instituição de ensino superior (IES) e o docente a um desafio da gestão da multiculturalidade devido ao aumento progressivo de uma miscelânea de culturas nestas instituições. Por um lado a IES para além de procurar docentes preparados para fazer face a esta situação, tem que dotá-los de competências essenciais de forma a actualizá-los de acordo com as necessidades do mercado. Por outro lado, o docente tem que usar suas competências pedagógica e optimizá-las de forma a ser eficiente e eficaz no processo de ensino e aprendizagem.

Actualmente, a maior preocupação da IES em Moçambique durante os processos de recrutamento e selecção, é de contractar docentes com o grau de mestre e doutorado nas áreas em que existem vagas para leccionar, porém pouco se preocupam em contractar docentes com competências pedagógicas essenciais.

Pretende-se com esta pesquisa, reflectir sobre as competências pedagógicas do docente durante o processo de ensino e aprendizagem no ambiente multicultural. Contudo, para efeito de pesquisa, coloca-se a seguinte questão: Que competências pedagógicas devem ser aplicadas pelo docente das IES na educação multicultural e intercultural?

## **Procedimentos Metodológicos**

Para o alcance do objectivo optou-se por estudo qualitativo, pois houve necessidade de dar ênfase em conhecimento, habilidade e atitudes (competências) do docente da IES no processo de ensino e aprendizagem no ambiente multicultural. Procurou-se dar resposta a questão sobre que competências pedagógicas o docente da IES deve aplicar na educação multicultural e intercultural.

Para colecta de dados usou-se a entrevista semi-estruturada, observação participante na universidade Católica de Moçambique (UCM) – Faculdade de Educação e Comunicação (FEC). A entrevista foi efectuada com base em um guião de entrevistas com perguntas abertas, as quais foram gravadas para facilitar a descrição dos textos.

Flick (2002), afirma que não basta ouvir, é importante também observar os acontecimentos. Pelo facto do autor ser docente da instituição onde fez a colecta de dados, tornou-se mais-valia discutir em volta de competências pedagógicas do docente em educação multicultural. Portanto, a experiência profissional do autor, facilitou o aprofundamento na análise.

Foram participantes da pesquisa, quatro docentes da UCM- FEC, formados em educação, pois são doptados de conhecimentos sobre competências pedagógicas e que tem experiência profissional de docentes. Por questões de ética de pesquisa, os nomes dos participantes foram codificados em D1, D2, D3 e D4.

## **Resultados**

De forma geral, competências pedagógicas do docente condizem com o saber (conhecimento), o saber fazer (habilidade) e o saber ser e estar (atitude) do docente no processo de ensino e aprendizagem. Tardif (2000), caracterizou os saberes do docente universitário em temporais; plurais e heterogéneos; personalizados e situados.

Contudo, estes conhecimentos e saberes que o docente universitário tem são importantes para alcançar a eficiência e eficácia da IES, pois Faria (2003) afirmou que o docente universitário tem que estar preparado para leccionar nesta etapa da vida de uma pessoa, porque o académico inspira-se nele e deposita confiança e admiração.

## **Conhecimento do docente na educação multicultural**

Um dos requisitos base para ser docente universitário é de ter conhecimento científico e pedagógico da área em que leciona ou pretende leccionar. De acordo com Shulman (2005), o conhecimento pedagógico é constituído por sete categorias, tais como, conhecimento do conteúdo, conhecimento didático geral, conhecimento didático do conteúdo, conhecimento do currículo, conhecimento dos contextos educativos, conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento dos objectivos, das finalidades e valores educativos e seus fundamentos filosóficos e históricos.

*“O docente tem que conhecer os métodos de ensino e aprendizagem e depois também, ele tem que conhecer as estratégias de ensino. E as estratégias devem estar ligadas aos métodos (...) Por exemplo imagine que se ele pretende trabalhar uma matéria sobre a família, se o docente esta num grupo de estudantes provenientes de diferentes cultura diferentes, provavelmente, sobre a questão de família e os tipos de família, pode divergir, tendo em conta o contexto em que o estudante vem. (...). Tem que conhecer essas limitações e potencialidades dos estudantes para em algum momento colocar, confrontar eles e até colocar eles em colaboração.” (D1)*

A afirmação do docente D1 faz perceber que o docente universitário tem que ter conhecimentos sobre métodos e estratégias de ensino. Logicamente, para que o docente consiga ter resultados no processo de ensino é necessário saber como leccionar (métodos) e conhecer meios ou caminhos estratégicos (estratégias) a aplicar. O conhecimento sobre os métodos e estratégias de ensino enquadram-se na categoria sobre didáctica geral de Shulman (2005). A ideia do docente D1 também enquadra-se na teoria de saberes profissionais plurais e

heterogêneos de Tardif (2000). Os diversos métodos e estratégias de ensino e aprendizagem que o docente da IES aplicam no ensino multicultural, podem provir do conhecimento do ensino anteriores e do ensino superior e informação plasmada no currículo do curso; por isso podem-se considerar plurais. Ademais, a diversidade de teorias usadas pelo docente da IES com estratégia aplicadas na IES no ensino multicultural mostra patente a heterogeneidade do saber.

*“ (...) O docente universitário tem que ter requisitos profissionais, no sentido de dominar conhecimentos científicos com as quais o profere (...) Só conhecendo a realidade, pode conhecer cultura, a mentalidade, e pode agir numa forma diferente. Não digo criar privilégio, é situar o aluno. Nós hoje falamos muito: o aluno para aprender é necessário que o docente lhe situe na sua cultura na sua realidade. É fundamental que o docente o conheça. (...) O que ele pensa. Acho que estes dois pontos são fundamentais.” (D2)*

*“O docente tem que conhecer todos seus alunos. Sua proveniência.” (D3)*

A afirmação do docente D2, mostra que para além dos conhecimentos científicos (que é o geral), há necessidade do docente ter conhecimentos da realidade do estudante, de forma particular a sua cultura e mentalidade. A ideia sobre necessidade de conhecimento dos estudantes é corroborada com o docente D3. Esta ideia corresponde a categoria sobre conhecimento dos alunos e suas características de Shulman (2005). O conhecimento sobre a realidade do aluno é um conhecimento que o docente irá adquirir a partir do dia em que recebe a lista dos estudantes ou aquando do primeiro encontro na sala de aulas.

Porém, durante o processo de ensino e aprendizagem o docente irá obter mais informação sobre o estudante. Kotler e Keller (2014), argumentam que para satisfazer o cliente é necessário conhece-lo. Usando este princípio, pode-se afirmar que para que o estudante adquira competências essenciais durante o processo de ensino e aprendizagem é necessário que o docente o conheça. A base dos exemplos dos docentes, será do conhecimento da realidade do estudante. A possibilidade do tratamento diferenciado que o docente da IES pode dar aos estudantes (opinião do docente D2), mostra patente a teoria de saberes personalizados e situado, pois de acordo com Tardif (2000), o conhecimento do docente universitário não se limita a cognição ou pensamento do docente.

*“ (...) O conhecimento ele se divide em conhecimento científico da área em que o docente está e depois nos temos também a questão do conhecimento do aluno, a questão do conhecimento do contexto, e a questão do conhecimento da relação pedagógica docente, aluno então eu penso que todos esses itens são importantes principalmente nessas turmas que nos temos multiculturalidade.” (D4)*

A afirmação do docente D4, entra em concordância com os docentes D2 e D3. Ademais, este docente acrescenta a importância do conhecimento do contexto, o qual está enquadrada na categoria de Shulman (2005). A relação pedagógica docente, estudante que é uma das boas práticas da didáctica. Portanto, esta última ideia se enquadra na categoria de didáctica geral de Shulman.



## Habilidade do docente na educação multicultural

A habilidade é um complemento da competência pedagógica do docente. Não basta acumular conhecimentos, é importante ter habilidade para saber fazer, saber fazer bem e muitíssimo bem para que se alcance a eficácia na orientação do estudante. De acordo com Faria (2003), as habilidades são essenciais da ação, mas demandam domínio de conhecimentos.

Portanto, pode se considerar habilidade pedagógica como arte de saber ensinar, saber transmitir conhecimentos, saber orientar, saber facilitar, conduzir o processo de ensino e aprendizagem, (dependendo do tipo de metodologia usada pela IES) para que a aprendizagem seja uma realidade.

Um docente que tenha habilidade ou a técnica de conduzir estrategicamente o processo de ensino e aprendizagem cria valor para o estudante através de sua dinâmica de inovação e criatividade no processo de ensino e aprendizagem.

*“As habilidades do docente estão ligadas a várias questões. Estão ligadas por exemplo ao conhecimento das próprias metodologias. O docente quando está a fazer a sua planificação, primeiro, tem que conhecer os métodos e depois planificar esses métodos, as estratégias em termos de habilidades, tem que estar lá com os estudantes, tem que saber dar um acompanhamento personalizado a cada estudante; também tendo em conta as necessidades de aprendizagem dos próprios estudantes estudante.” (D1)*

*“É importante o docente pedir o aluno que faça alguns exercícios concretos, como por exemplo em poucas palavras escrever como é marcada a sua cultura para o docente entender a cultura. Ou então o docente com base num determinado tema mandar os alunos escrever o que eles pensam, e vai confrontar o que os alunos pensam. Eu penso que é importante o prof fazer exercício de percepção. Portanto perceber qual ‘é o enquadramento do pensamento do aluno’ (D2).*

*“O docente tem que saber ensinar, aplicar técnicas, métodos que possam contribuir para que todos aprendam.” (D3).*

A afirmação do docente D1 mostra que o docente da IES tem que ser capaz de fazer o acompanhamento de forma personalizada o estudante, aplicar metodologias e estratégias de ensino.

A declaração do docente D2 deixa claro que o docente da IES deve ser capaz de aplicar exercícios diversificados que entrem de acordo com a realidade conhecida pelo estudante. Da mesma forma, o docente D3, mostra que o docente tem que ser capaz de aplicar técnica e métodos que facilitam a aprendizagem do aluno.

A criatividade e inovação no processo educativo, passa para além do docente ter conhecimentos sustentáveis, a aplicação óptima das suas habilidades técnicas, mentais e humanas.

O acompanhamento personalizado, a aplicação de diferentes métodos, técnicas e estratégias são diferenciais competitivos que o docente pode aplicar em turma em que existe diversidade cultural pois, promove a igualdade de oportunidades educativas entre os estudantes. Esta visão é consolidada pela ideia de Bizarro e Braga (2004), quando afirma que a igualdade e oportunidade de todos grupos presentes na escola consolida a educação intercultural.

*“(...) hoje, além da habilidades que o conhecimento científico nos dá, nos temos que ter aquelas habilidade humanas que nos permite estar em sala de aulas. Empatia com o estudante, paciência, foco na aprendizagem do estudante. Porque se nos no focarmos só a parte científica é aquilo que o docente sabe dentro da disciplina. Mas ensinar significa levar o outro aprender. Portanto, você quer levar alguém a aprender, o meu foco tem estar na aprendizagem do aluno.”*  
(D4)

A declaração do docente D4 mostra que para além da habilidade técnica como mostram os docentes D1, D2 e D3, é importante que o docente tenha também habilidades humanas como empatia e paciência. Outrossim, este docente, ao afirmar que o docente tem que ter um foco na aprendizagem do estudante, mostra a necessidade do docente ser objectivo ou prático no processo de ensino e aprendizagem, aliado a comportamentos que possam contribuir para que o estudante tenham um bom ambiente que facilite a aprendizagem.

### **Atitudes do docente na educação multicultural**

Quando se fala de atitude, o que nos vem em mente é o comportamento ou postura do docente em vários momentos do processo de ensino e aprendizagem. A postura do docente depende do conhecimento e das habilidades que docente possui, o que significa se o docente não sabe como deve estar, não estará bem; se não tiver a habilidades humanas não será humanamente justo o que levará a um fracasso na gestão de turmas com diversidade cultural.

*“O docente tem que ter uma atitude positiva, ser empático o sentido de também se colocar no lugar dos estudantes para conhecer quais são as dificuldades de cada um, e a partir dessas dificuldades o docente trabalhar em sala de aulas a dificuldade de cada um, porque o docente tem que conhecer quais são os estilos de aprendizagem de cada um. Para conhecer o estilo de cada estudante o docente tem que estar atento as situações dos estudantes para conhecer como é que cada um aprende tendo em conta esta diversidade cultural (...)”* (D1)

*“A primeira grande atitude é respeito e consideração por todos. Não deve fazer diferenças nem raciais, nem éticas, nem outro tipo de diferença. Em m segundo lugar pode por exemplo ter particularidades no sentido de que se dois ou três alunos não estão a entender porque o exemplo que o docente esta dar é relacionado a política portuguesa e o aluno brasileiro, moçambicano ou angolano não esta a perceber, tem que ter um tratamento diferente tem que ter uma explicação dar um exemplo adequado ao contexto das suas realidades.”* (D2)

*“O docente tem que valorizar o aluno. Não discriminar pensando que uns são melhores que os outros. Por exemplo que o macua tem dificuldades de aprender em relação a uma outra raça.”*  
(D3)

*“ (...) Eu penso que o comportamento do docente é esse, estar em sala de aulas, e ele ser aberto, aberto a críticas, aberto a opinião de estudante porque se nos temos culturas diferentes também temos crenças e valores de estudantes que são diferentes. Então estar aberto para o contexto, ele realmente partilhar conhecimento porque uma coisa boa de uma turma multicultural é essa. Se existe uma partilha de conhecimentos o docente também aprende. E ele aprende de diferentes estudantes que vem de ambientes diferentes então para mim, a abertura, criar uma relação pedagógica positiva para que possa realmente haver uma partilha de conhecimento docente, estudante (...)” (D4)*

O docente D1, afirma que a base para a percepção das dificuldades de compreensão do estudante é a empatia do docente. O docente D2 enfatiza o respeito e consideração do docente para com estudantes. O Docente D3, considera que o docente tem que reconhecer as diferenças, valorizando a capacidade e conhecimento de cada estudante. Finalmente o docente D4, enfatiza abertura por parte do docente; e a valorização ou respeito das diferenças.

As afirmações dos docentes sobre a atitude do docente perante a situação de diversidade de culturas na sala de aula em: a empatia, reconhecimento do valor da diversidade, o respeito e consideração pelo estudante.

A empatia, é a capacidade psicológica que o docente tem para que possa compreender o sentimento e a emoção do estudante. Como diz o docente D1, quando o docente conseguir se posicionar no lugar do estudante conseguira definir estratégias para o sucesso da aprendizagem do aluno. Nas relações humanas há uma tendência de existência de sentimento recíproco, o que significa que a empatia é contagiante. Bizarro e Braga (2004), argumentam que a educação intercultural na escola inicia quando o docente ensina os estudantes a se descobrir. Certo. Isso pode ocorrer se o docente gerar empatia.

O respeito pela diferença do aluno considerada pelo docente D2, foi identificada por Silveira (s/d), que considera, está prática como dinâmica de sala de aula que ajuda a evitar grandes equívocos na condução de trabalhos didático.

### **Considerações Finais**

É evidente que para o docente consiga ter eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem perante a diversidade de culturas, tem que ter competências essenciais, pois, a diferença de culturas leva a diferentes concepções e visões sobre as coisas.

O conhecimento, a habilidade e atitude pedagógica, integram-se numa única variável, a qual considera-se competências pedagógicas. Nada se faz sem conhecimentos, porém, o acúmulo de conhecimentos, não significa ter sucesso no processo de ensino onde há culturas diversas.

Para leccionar em turmas de diversidade cultural é necessário que o docente tenha:

- Conhecimento do contexto, conhecimento do estudante, conhecimento da didática e conhecimento da relação pedagógica docente e estudante.

- Habilidades humanas e mentais como capacidade de reconhecer a si próprio e o valor dos seus estudantes, capacidade de inovar e criar diversidades de técnicas, métodos e estratégias de ensino, capacidade de se relacionar e sensibilidade sobre realidade de vida dos seus estudantes.
- Atitudes como: gerar empatia para com os estudantes, construir relações de proximidade para com o estudante, respeitar as diferenças, Valorizar a capacidade e o conhecimento do estudante.

### Referências Bibliográficas

Bizarro, R. & Braga, F. (2004). Educação Intercultural, Competência Plurilingue e Competência Pluricultural: Novos Desafios Para Formação de Professores de Língua Estrangeira. Universidade do Porto

Faria, M.A.T. (2003). Competências Pedagógicas do Professor Universitário. Faculdade Atenas

Felix, F.A. & Navarro. E. C. (2009). Habilidades e Competências: Novos Saberes Educacionais e postura do Professor. Revista Interdisciplinar

Flick, U. (2002). Métodos Qualitativos na Investigação Científica. Sage.

Kotler, P. & Keller, K.L (2014), Marketing Essencial: *Conceitos, Estratégias, Casos*, 5ª edição, Pearson editora, Brasil.

Silveira, R.L.B.L. (2002). Competências e Habilidades Pedagógica. Revista Iberoamericana de Educación. Universidade Fortaleza. ISSN: 1681-5653=

Sequeira, A.P. (2015). Educação Intercultural na Formação Inicial dos Professores/as Para o 1º Ciclo do ensino Básico: Um estudo Exploratório. Escola Superior de Educação e Instituto Superior de Setúbal

Shulman, L.S. (2005). Conocimiento Y Enseñanza: Fundamentos De La Nueva Reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, v.9. n. 2

Tardif, M. (2000). Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos Para Uma Epistemologia da Prática Profissional dos Professores e Suas Consequências em Relação à Formação Para o Magistério. Revista Brasileira de Educação. Faculté des Sciences de l'Éducation. Université Laval

# Desafios da educação intercultural em Moçambique: caso Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Economia e Gestão

Amália Merina Mauá DICKIE, PhD

Esther Masarira LANDANE, PhD

## Introdução

Na educação, é uma exigência das novas gerações fornecer serviços educacionais voltados à inclusão de todos e para todos. Lidar com a questão do encontro de culturas e identidades distintas no contexto educacional é um dos maiores desafios da educação moçambicana desde a perspectiva da interculturalidade, da multiétnica e de uma realidade multicultural. Em uma abordagem contextualizada, o artigo apresentará os conceitos que fomentam estudos contemporâneos no campo da educação intercultural, tornando necessária uma breve apresentação terminológica, explorando os significados e definindo o viés do estudo.

**Multicultural** refere-se a uma sociedade que contém vários grupos culturais ou étnicos. As pessoas vivem umas das outras, mas cada grupo cultural não necessariamente tem interações envolventes entre si. Por exemplo, em um bairro multicultural, as pessoas podem frequentar mercearias étnicas e restaurantes sem realmente interagir com seus vizinhos de outros países.

**Cross Cultural** trata da comparação de diferentes culturas. As diferenças são compreendidas e reconhecidas, e podem trazer mudanças individuais, mas não transformações coletivas. Nas sociedades cross-culturais, uma cultura é muitas vezes considerada "a norma" e todas as outras culturas são comparadas ou contrastadas com a cultura dominante. **Intercultural** descreve comunidades em que há uma profunda compreensão e respeito por todas as culturas. A comunicação intercultural se concentra no intercâmbio de idéias e normas culturais e no desenvolvimento de relacionamentos profundos. Em uma sociedade intercultural, ninguém fica inalterado porque todos aprendem um do outro e crescem juntos.

**Intercultural**, é uma estratégia que promove a construção de identidade cultural reconhecendo as diferenças culturais. Trata-se de problema das relações entre diversidades culturais e educacionais.

**Cultura**, de acordo com Dias (2005) é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, direito, costume e outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade. Dias acrescenta “... compreende a totalidade das criações humanas, inclui idéias, valores, manifestações artísticas de todo tipo, crenças, instituições sociais, conhecimentos científicos e técnicos instrumentos de trabalho, tipos de vestuário, alimentação, construções, animais domésticos, plantas desenvolvidas e aperfeiçoadas pelo homem etc. Essa compreensão significa que as instituições sociais define cultura.

Para o antropólogo inglês Edward B. Tylor, cultura é o conjunto de conhecimentos, crenças, arte, moral, direito, costumes e hábitos de uma sociedade. Trata-se de uma visão universalista.

**Instituições sociais** são conjuntos de regras e procedimentos padronizados, reconhecidos, aceitos e sancionados pela sociedade e que tem grande valor social, a religião é um facto social universal. Não resta dúvida de que a religião é uma das instituições mais importantes para a organização social, pelo seu conteúdo moral. A religião inclui crença ao sobrenatural, ritos e cerimônias.

**Religião:** todas as sociedades conhecem alguma forma de religião. A religião é um facto social universal. Não resta dúvida de que a religião é uma das instituições mais importantes para a organização social, pelo seu conteúdo moral. A religião inclui crença ao sobrenatural, ritos e cerimônias.

### **Como adquirimos cultura?**

Professamos determinada religião, falamos um idioma, temos uma moral que nos orienta a considerar o que é certo e o que é errado, comemos feijão com arroz e nos espantamos ao saber que um chinês se alimenta de insetos, estabelecemos diferentes papéis sociais para mulheres e homens, entre outras manifestações. Não nascemos com esses hábitos: eles nos foram passados pelo processo de socialização. A cultura é transmitida por herança cultural.

A cultura determina a forma como os membros de determinada sociedade enxergam o mundo, e o mundo abriga uma grande diversidade cultural. Assim, cada sociedade estabelece sua cultura como uma norma a ser seguida por todos. Sendo assim podemos concluir que a religião faz parte da cultura humana e a Universidade Católica de Moçambique (UCM) não discrimine quem pode fazer parte da sua comunidade.

## DEFINIÇÃO DE PROBLEMA

De acordo com Candau (2012) ... inúmeros têm sido os estudos e as pesquisas que identificam, descrevem e denunciam situações em que estudantes com determinadas culturas são rejeitados/as, objeto de discriminações e inferiorizados no dia-a-dia das instituições educacionais.

Às diferenças culturais vêm se multiplicando na nossa sociedade, e a consciência dessa realidade é cada vez mais forte especialmente na educação.

Será que é possível conviver, estudar e trabalhar com pessoas de culturas diferentes? Como uma pessoa sem cultura católica se sente trabalhando ou estudando na Faculdade de Economia e Gestão da Universidade Católica de Moçambique?

## OBJECTIVOS

**Analisar até que ponto a UCM sendo católica consegue construir identidades dos estudantes mesmo não sendo católicos reconhecendo essas diferenças.**

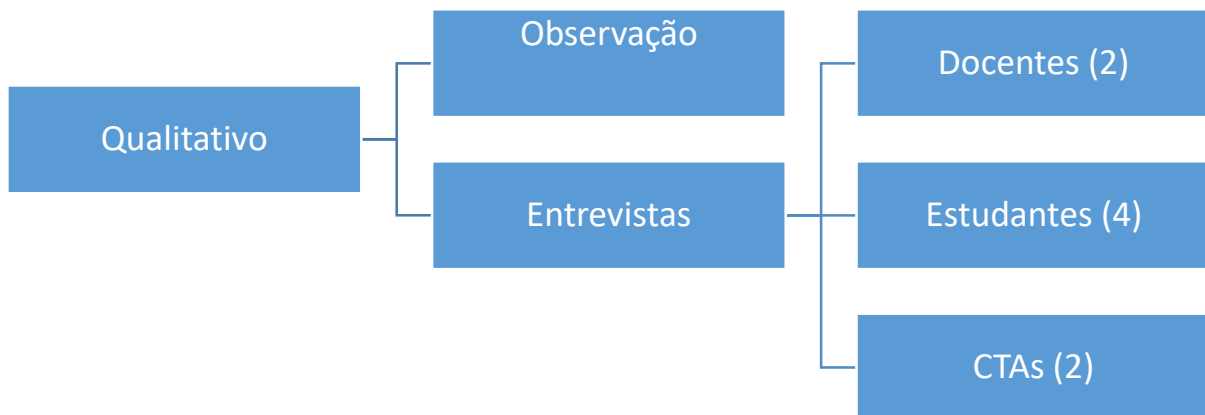
Diferenciar multiculturalidade, cross-culturalidade e interculturalidade

Compreender os sentimentos dos membros não católicos da UCM-FEG

## METODOLOGIA

Quanto aos fins de investigação a pesquisa é do tipo **descritivo**. Para Kochê (1997), a pesquisa descritiva estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um fenômeno sem manipulá-las. Pelo exposto anteriormente, verifica-se que os estudos descritivos procuram medir relações entre variáveis com precisão. Kumar *et al* (2008), defende que as informações obtidas de dados descritivos não podem ser quantificáveis e, consistem em estudar de forma profunda, intensiva e exaustiva o objecto para permitir seu conhecimento amplo e detalhado. O estudo é de natureza qualitativo.

Segundo Phele (2016), numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que compõem o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado, tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações.



O presente estudo finalizou com um total de 2 docentes, 4 estudantes e 2 funcionários de Corpo Técnico e Administrativo (CTAs) que colaboraram para o alcance dos objectivos propostos pelo estudo, o que permitiu recolher os dados primários.

Os dados primários foram obtidos através das observações e entrevistas, utilizando um guia de entrevistas com perguntas estruturadas e preparado de acordo com os objectivos e perguntas da pesquisa deste trabalho.

## APRESENTAÇÃO E ANALISE DE DADOS

UCM-FEG

### 1. Convivência com a diferença: o etnocentrismo

Os seres humanos tendem a tomar seu grupo ou sociedade como medida para avaliar as demais. Cada grupo ou sociedade considera-se superior e olha com desprezo os outros, tidos como estranhos ou estrangeiros. Na Antiguidade, os romanos chamavam de bárbaros os que não eram de sua cultura. Para os europeus do Renascimento, os povos da América eram selvagens. O *etnocentrismo*, termo utilizado para designar essa tendência, gera intolerância e preconceito – cultural, religioso, étnico e político.



Na FEG nota-se um esforço maior de conviver com pessoas de religiões diferentes por exemplo um dos entrevistados disse,

*“Imagina se a UCM pudesse aceitar apenas católicos, o que seria de nós estudantes não católicos, sendo uma das universidades privadas de top”*

A maioria dos estudantes gractos que pelo menos a UCM consegue manter o espírito de interculturalidade

## **2. Apostar na Qualidade**

Cargos de confiança na UCM-FEG, na maioria, são reservados para pessoas que preservam a identidade católica. Toda via, o corpo docente técnico da FEG é recrutado na base de saber fazer e qualificações. Um dos entrevistados expresso que,

*“Faz sentido que a UCM tenha católicos no topo, mas aposta nos docentes qualificados e não só Católicos, somos muitos não catolicos aqui, eu sou muçulmano, tenho colegas protestantes e alguns que nem se sabe se tem alguma religião”*

A UCM não tem religião como um requisito para os trabalhadores, e estudantes.

Todas culturas, estão bem-vinda para fazer parte de corpo academico da UCM-. A FEG faz parte. Não discriminAccão como os seguintes participantes declararam,

Participante 1 *“Sou da igreja Batista e trabalho aqui há 12 anos e nunca me senti discriminado, tenho direito de tudo o que meus colegas Católicos tem por exemplo, salário, progresso profissional, e.t.c.”*

Participante 2 *“Ate a UCM reconhece que tem Hindus na tua casa, nos da oportunidade também de fazer a nossa oração nas comemorações do dia de paz, Nós estudantes somos todos iguais, ate pode não descobrir que religião alguém pertence se não prestar atenção”*

Participante 3 *“Falando da celebração da eucaristia, normalmente chamada missa, outros dizem que existe para discriminar, mas eu não concordo -há muitos Católicos que não participam e há muitos que não são Católicos que participam na missa, ate com frequência e gosto de canticos deles e vou lá para me divertir e relaxar dos meus estudos.”*

#### 4. Currículo

Para não perder a identidade, existe disciplinas que reflecte a fé, crenças, doutrinas e valores Católicos por exemplo Teologia Católica 1, Teologia Católica 2. Existem também disciplinas como Ética social, que tem o papel de ensinar como conviver junto mesmo não sendo da mesma cultura.

#### CONCLUSÃO

Resultados demonstram que todas culturas representadas, na UCM-FEG tem orgulho de fazer parte da comunidade académica da mesma.

Existe intercâmbio de idéias e normas culturais e no desenvolvimento de relacionamentos profundos. Em uma sociedade intercultural, ninguém fica inalterado porque todos aprendem um do outro e crescem juntos.

**O que se vive na FEG não é Multicultural.** refere-se a uma sociedade que contém vários grupos culturais ou étnicos. As pessoas vivem umas das outras, mas cada grupo cultural não necessariamente tem interações envolventes entre si. Por exemplo, em um bairro multicultural, as pessoas podem frequentar mercearias étnicas e restaurantes sem realmente interagir com seus vizinhos de outros países.

**Também não é Cross Cultural** que trata da comparação de diferentes culturas. As diferenças são compreendidas e reconhecidas, e podem trazer mudanças individuais, mas não transformações colectivas.

Nas sociedades cross-culturais, uma cultura é muitas vezes considerada "a norma" e todas as outras culturas são comparadas ou contrastadas com a cultura dominante.

Nessa Instituição de Ensino Superior, ninguém fica inalterado porque todos aprendem um do outro e crescem juntos.

#### Recomendações

Intercultural deve ser vivenciada por todos os participantes da comunidade escolar, não somente pelos membros de outras crenças, e conseguir atingir uma integração entre religião e a ciência.

Onde há diferenças conflictuosos, o diálogo sempre é necessário para a construção do entendimento da diversidade cultural.

### **Referências Bibliografica**

Biggs, J. (2003), Ensinando estudantes internacionais, em Biggs, J. (Ed.), Ensino para Aprendizagem de Qualidade na Universidade, 2a Edição, Open University Press, Maidenhead, pp 120-130.

Burnapp, D. (2006), Education Intercultural, Trajetórias de Ajuste de Estudantes Internacionais, Vol 17, No 1, pp. 81-93.

Ciao, H. e Boyd, D. (2010), Aprendendo com problemas interculturais em Projectos internacionais: Um caso chinês. Engenharia, Construção e Gestão Arquitetônica, Vol 17, No 6, pp. 549-562.

De Rijke, P. e Plucker, J. (2011), Obtendo o que desejamos: As realidades da educação empresarial para uma economia global, Business Horizons, Vol 54, No 4, pp 375-382.

Durkin, K. (2008), A adaptação dos estudantes de mestrado da Ásia Oriental às Normas Ocidentais de Pensamento Crítico e Argumentação no Reino Unido, Educação Intercultural, Vol 19, No 1, pp 15-27.

Marchesani, L. e Adams, M. (1992), Dinâmica da diversidade no processo de ensino e aprendizagem - um modelo de desenvolvimento docente para análise, Novas Diretrizes para o Ensino e Aprendizagem, Vol 52, pp. 9-20.

Nield, K. (2004), Questionando o mito do aprendiz chinês, International Journal of Hospitality Management, Vol 16, No 3, pp 189-196.

Smith, B e MacGregor, J. (2009), Comunidades de aprendizagem e a busca pela qualidade, Garantia da Qualidade na Educação, Vol 17, No 2, pp. 118-139.

Sulkowski, N. e Deakin, M. (2009), A compreensão da cultura ajuda a melhorar a experiência de aprendizado dos alunos? Revista Internacional de Gerenciamento de Hospitalidade Contemporânea, Vol 21, No 2, pp 154-166.

# Políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique: análise e avaliação

*Public Policies of Inclusive Education in Mozambique: Analysis and Evaluation*

Rajú Roldão Lauter

## Resumo

Grandemente influenciada pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, as políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique estão longe de alcançar a inclusão no verdadeiro sentido da palavra. O termo Inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e sectorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. O elemento explicativo da educação inclusiva não pode ser feito se não a partir da exclusão social. Inserido no III Congresso Internacional da Universidade Católica de Moçambique, sobre a temática *Educação Inclusiva e Cidadania Democrática, no contexto Moçambicano*, busca fazer uma evolução temporal das políticas educativas, o artigo elege como modelo de análise a *Policy Cycle*, sendo um modelo orientador da análise das políticas públicas defendida por Lasswell (1950), também conhecido por modelo de etapas, para responder a seguinte pergunta de pesquisa: O processo de formulação de políticas públicas de educação inclusiva envolve a todos actores interessados? Com uma metodologia qualitativa a partir de consultas bibliográficas e análise de documentos legislativos, o estudo conclui haver um Distanciamento grande entre o momento de formulação da política à concretização e implementação, fazendo com que as políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique, não sejam efectivamente uma realidade.

**Palavras-chave:** Integração e inclusão, Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Necessidades Educativas Especiais e Avaliação de Políticas Públicas

## **Abstract**

Widely influenced by international organizations such as the World Bank and the International Monetary Fund, inclusive public education policies in Mozambique are far from achieving inclusion in the true sense of the word. The term Inclusion has been so intensely used that it has become so trivial that we find its indiscriminate use in national and sectoral political discourse, in leisure, health, education, etc. programs. The explanatory element of inclusive education cannot be done if not from social exclusion. In the III International Congress of the Catholic University of Mozambique, on the theme of Inclusive Education and Democratic Citizenship, in the Mozambican context, seeks to make a temporal evolution of educational policies, the article chooses as a model of analysis the Policy Cycle, being a guiding model of the analysis Of public policies advocated by Lasswell (1950), also known as a step model, to answer the following research question: Does the process of formulating inclusive public education policies involve all stakeholders? With a qualitative methodology based on bibliographical consultations and analysis of legislative documents, the study concludes that there is a great distance between the moment of formulation of the policy to the implementation and implementation, so that the public policies of inclusive education in Mozambique are not really a reality.

**Keywords:** Inclusion and Inclusion, Inclusive Education, Public Policies, Special Educational Needs, and Public Policy Evaluation

## I. Introdução

Olhar a educação inclusiva na perspectiva da política pública de educação em Moçambique é o que nos propomos abordar neste artigo. A abordagem da temática mostra-se um tanto quanto pertinente na arena política, não fosse os acessos debates que tem marcado o dia-a-dia da sociedade moçambicana.

O artigo analisa e avalia as condições de formulação e implementação de políticas públicas de educação inclusiva, partindo da leitura do quadro legal e dos diplomas legislativos em matéria educativa. Para o efeito, começa por encontrar razões explicativas de elementos empíricos e conceptuais dos termos como; Integração e inclusão, Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Necessidades Educativas Especiais e Avaliação de Políticas Públicas.

As políticas públicas vistas como um exemplo do modo como as tendências e os traços da sociedade criam condições específicas de funcionamento dos sistemas de educação, baseadas em princípios morais e políticos estabelecidos nos documentos nacionais e internacionais e na legislação, tem-se tornado um direito humano inquestionável.

Como um direito constitucionalmente consagrado, a educação pretende-se mais acessível e inclusiva. O objectivo de tornar a educação acessível a todos os membros de uma comunidade (como explicitado na maioria dos documentos oficiais) colide com a rigidez dos tempos, a tendência à homogeneização e a necessidade de obter um alto desempenho (medidas da qualidade). A Inclusão é um processo de adequação da sociedade às necessidades de seus membros.

O sistema educativo moçambicano experimentou vários modelos em todas as fases da sua afirmação como uma nação, desde o período colonial, após a independência, o da guerra civil e até aos nossos dias. As políticas públicas educativas sempre acompanharam esses momentos, mas mesmo assim questões para compreender a sua dinâmica são levantadas:

- O processo de formulação de políticas públicas de educação inclusiva envolve a todos actores interessados? A implementação, na maioria das vezes, é difusa. Por que é tão difícil implementar políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique? Será que o espaço que vai desde a formulação a implementação e a reformulação passa por uma avaliação? Como explicar a larga descontinuidade entre a medida de políticas e as práticas?

### 1.1 Objectivos

Inserido na grande temática “Educação Inclusiva e Cidadania Democrática, no contexto Moçambicano”, o artigo objectiva genericamente contribuir para o debate da educação inclusiva a partir da leitura das políticas públicas. Especificamente pretende; (i) analisar e avaliar as políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique, (ii) definir mecanismos de introdução de uma *Policy Cycle* nas políticas públicas de educação inclusiva em Moçambique e (iii)

Influenciar nos decisores de políticas públicas a relevância da monitoria e avaliação na (re) formulação de uma medida de política pública de educação inclusiva em Moçambique.

## *1.2 Metodologia*

Buscando suporte no método qualitativo, faremos uma análise empírica para explicar os conceitos das principais palavras-chave, aprofundando bastante nos mecanismos das decisões políticas que estão por detrás das políticas públicas de educação inclusiva. Para tal, contamos com os contributos de diversas fontes bibliográficas de cariz internacional e nacional. Outrossim, analisaremos os conteúdos de legislação específica sobre a problemática. Definimos como modelo de análise a *Policy Cycle*, sendo um modelo orientador da análise das políticas públicas defendida por Lasswell (1950), também conhecido por modelo de etapas. É uma análise estruturada do processo político, a partir da sua decomposição em fases sucessivas, relacionadas entre si de uma forma lógica e cronológica. É um modelo que nos sugere quatro etapas: Definição de Problema e Agendamento (Seleção das Prioridades), Formulação das medidas de Políticas (apresentação de soluções ou alternativas), Processo de Tomada de Decisão, Concretização e Implementação (escolha das acções, execução das acções) e Avaliação e Mudança (acompanhamento).

## **II. Contextualização**

### **2.1 A busca de elementos explicativos e referenciais para a educação inclusiva**

#### *2.1.1. Integração versus Inclusão*

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou académica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Pelo facto de o movimento inclusivo se ter desenvolvido após o movimento integrativo e usando frequentemente os mesmos agentes e recursos, diz-se que a Inclusão é uma evolução ou mesmo um novo nome da Integração. “A Integração – ou como agora se diz – a Inclusão” é uma frase comumente ouvida.

A Inclusão não é, a nosso ver, uma evolução da Integração. Isto por três razões principais (UNESCO, 2009): Em primeiro lugar a Integração deixou intocáveis os valores menos inclusivos da escola. Não foi por causa da Integração que o insucesso ou o abandono escolares diminuíram ou que novos modelos de gestão da sala de aula surgiram. A Integração criou frequentemente uma escola especial paralela à escola regular em que os alunos que tinham a categoria de “deficientes” tinham condições especiais de frequência: aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de estender o plano escolar de um ano em vários, condições especiais de avaliação, etc. Em segundo lugar, a escola Integrativa separava os alunos em dois tipos: os “normais” e os

“deficientes”. Para os alunos “normais” era mantida a sua lógica curricular, os mesmos valores e práticas; para os “deficientes” seleccionava condições especiais de apoio ainda que os aspectos centrais do currículo continuassem inalterados. A escola Integrativa “via” a diferença só quando ela assumia o carácter de uma deficiência e neste aspecto encontrava-se bem longe de uma concepção inclusiva. Há uma suposição comum de que inclusão é principalmente acerca de educação de estudantes com deficiência, ou os classificados como portadores de necessidades educacionais especiais, nas escolas regulares. A eficácia desta abordagem tem sido questionada, uma vez que, ao tentar aumentar a participação dos estudantes, a educação enfoca a parte da deficiência ou das necessidades especiais desses estudantes e ignora todas as outras formas em que a participação de qualquer estudante pode ser impedida ou melhorada. Em terceiro lugar, o papel do aluno “deficiente” na escola integrativa foi sempre condicionado. Era implícito ao processo que o aluno só se poderia manter na escola enquanto o seu comportamento e aproveitamento fossem adequados. Caso contrário poderia sempre ser “devolvido” à escola especial. Assim o aluno com dificuldades não era um membro de pleno direito da escola mas tão só uma benesse que a escola condicionalmente lhe outorgava.

Assim, quando se fala de escola Integrativa trata-se de uma escola que em tudo semelhante a uma escola tradicional em que os alunos com deficiência (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial. A perspectiva da EI é sim bem oposta à da escola tradicional e integrativa ao promover uma escola de sucesso para todos ao encarar os alunos como todos diferentes e necessitados de uma pedagogia diferenciada (Perrenoud, 1996) e cumprindo o direito à plena participação de todos os alunos na escola regular.

Quando se fala em “inclusão”, é interessante recorrer a uma perspectiva histórica e sociológica que nos lembre das condições que conformaram essa situação. Para Young (1999), essa situação tem afetado consideravelmente nossa percepção e reacções ao desvio.

Essas ideias nos fazem pensar nas políticas de educação, principalmente nas políticas de inclusão, desenhadas para integrar alunos que apresentam diferenças ou deficiências. De certa forma, esses alunos também ameaçam e podem ser demonizados por romper a ordem, atentar contra a tão buscada homogeneidade e impedir, assim, uma maior competitividade do sistema. A tensão entre a inclusão, agora no âmbito educativo, e o desempenho em relação ao currículo e às avaliações oficiais é exemplo desse modo particular de ver o outro.

De acordo com Wilson (2000) citado por Sanches e Teodoro (2006), pode dizer-se que *inclusão* é então a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia.

Para Wilson (2000), a inclusão é uma palavra que hoje pretende definir a igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia. A palavra de ordem é a participação de todos na construção de uma sociedade democrática, em que a justiça, o respeito pelo outro e a qualidade



sejam os grandes desafios de ser e de estar consigo e com os outros, o que naturalmente, será gerador de escolas verdadeiramente inclusivas. Para que a inclusão seja uma realidade, é necessário rever e mover uma série de barreiras, além da política e práticas pedagógicas e dos seus processos de avaliação. É necessário reconhecer o desenvolvimento humano e suas relações, relacionando-o com o processo de ensino/aprendizagem e levando em consideração a sua manifestação em cada aluno.

É então de extrema importância que as crianças com algum tipo de necessidade especial possam frequentar uma escola de ensino regular e sejam parte integrante de uma turma de ensino regular, tendo no entanto o direito de receber alguns serviços adequados as suas características e necessidades. No entanto, mesmo fazendo parte de uma turma é ponto assente que “nas escolas inclusivas, nenhum aluno sai da classe para receber ajuda, ela recebe-se no interior da classe” (Sanchez, 2003).

A inclusão só tem razão de ser se for assente numa perspetiva de pessoa diferente e em mudança e no contexto de uma sociedade que pode pensar a diferença como enriquecedora ou, pelo menos, como parte fundamental e constituinte de si mesma. Não há inclusão fora de nós próprios e da nossa atitude inclusiva (Candeia, 2009).

Como defende Aranha (s/d), a inclusão é uma mudança de perspetiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas “apoia a todos: professores, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa em geral”, através de: (i) Assessorar os professores na resolução dos problemas do quotidiano na sala de aula, criando alternativas que possam beneficiar todos os alunos; (ii) Utilizar currículos e metodologias flexíveis levando em conta a singularidade de cada aluno, respeitando seus interesses, suas ideias e desafios para novas situações; e (iii) Investir na proposta da diversidade de conteúdos e práticas que possam melhorar as relações entre professores/alunos. Avaliar de forma continuada e permanentemente, dando ênfase à qualidade do conhecimento e não à quantidade, incentivando a criatividade, a cooperação e a participação dos alunos.

Kassar (2004), a ideia norteadora da Declaração é a de que todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças e encontrar uma maneira de educá-las com êxito. Essa ideia impulsionou a difusão do termo “inclusão” e, também, popularizou a noção de que todas as crianças devem ser educadas no mesmo ambiente.

Com relação a essa definição, a análise de Kassar (2004) levanta a questão de um possível retorno aos tempos em que um grande número de crianças com trajetórias de insucesso, devidas a causas as mais variadas, eram mantidas em classes especiais que não propiciavam o progresso acadêmico e acabavam sendo excluídas da escola. A ideia de uma sociedade inclusiva fundamenta-se numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte

o cenário ético dos Direitos Humanos, afirma a garantia de acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social.

A questão da inclusão é cada vez mais evidente em debates internacionais. O movimento Educação para Todos (EPT) foi criado nos anos 1990 em torno de um conjunto de políticas internacionais, coordenado principalmente pela UNESCO, e relacionado com o acesso e a participação crescentes na educação em todo o mundo. Ganhou ímpeto através de duas grandes conferências internacionais realizadas em Jomtien, em 1990 e, Dacar, em 2000 (UNESCO, 2000).

### *2.1.2. Necessidades Educativas Especiais (NEE)*

Uma análise da história da educação especial em muitos países sugere certos padrões (Reynolds; Ainscow, 1994). No início, frequentemente assumia a forma de escolas especiais separadas das escolas regulares, estabelecidas por organizações religiosas ou filantrópicas. Esse tipo de serviço foi adotado e ampliado como parte das medidas educacionais nacionais, muitas vezes levando a um sistema escolar separado e paralelo para esses alunos, considerados como necessitados de atenção especial.

O desenvolvimento da educação especial envolveu uma série de estágios durante os quais os sistemas de educação exploraram diferentes formas de responder a crianças com deficiências e a outras que têm dificuldades de aprendizagem. A educação especial foi oferecida, por vezes, como complemento à educação geral e em outros casos foi totalmente segregada.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) surge pela primeira vez em Inglaterra através do Relatório Warnock (1978). No Relatório Warnock, citado por Rosa, (2010) é defendido o princípio da normalização referindo que “nenhuma criança com deficiência deve ser enviada para uma escola especial quando pode receber educação numa escola regular”.

De acordo com Jiménez (1997), até à década de 70, a educação Especial (EE) estava “orientada para os alunos diagnosticados com uma deficiência, o tipo de educação desenvolvia-se de forma segregadora e processava-se em instituições ou centros específicos”.

A concepção de integração surge nos anos setenta, alterando a prática de atendimento às crianças com deficiência que, tradicionalmente, eram excluídas das estruturas regulares de ensino, passando a ser vista como “um esforço no sentido de fornecer serviços especiais num ambiente menos restritivo” (Kirk & Gallagher, 1999).

Em anos recentes, no entanto, a conveniência de sistemas de educação separados foi questionada tanto do ponto de vista dos direitos humanos como da sua eficácia (AINSCOW et al., 2006). Defende-se que perspectivas que supõem que a origem das dificuldades de aprendizagem está no aprendiz ignoram as influências do ambiente na aprendizagem. No entanto, há fortes indícios em pesquisa que sugerem que a influência do lar e da escola explica

a qualidade da aprendizagem, e que as dificuldades educacionais podem ter outras origens além das deficiências (Dyson; Howes & Roberts, 2002).

Cada vez mais há a defesa de que a reorganização de escolas comuns dentro da comunidade (através de melhorias na escola) é a forma mais eficaz de garantir que todas as crianças possam aprender efetivamente, mesmo as classificadas como aquelas que têm necessidades especiais (Sebba; Sachdev, 1997).

É a partir desta normalização dos serviços que, no âmbito educativo se pressupõe a integração escolar, que fez surgir uma concepção e práticas diferentes: “A escola da discriminação deu origem à escola da integração; a escola da homogeneidade deu lugar à escola da diversidade”, donde um novo modelo de educação especial (EE) e um novo conceito de NEE (Jiménez, 1979).

As necessidades especiais são caracterizadas como aquelas que decorrem de dificuldades acentuadas de aprendizagem com ou sem causa orgânica, dificuldades de comunicação e altas habilidades.

Há uma necessidade educativa especial quando um problema, (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especiais ou modificada, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada (Brenne, 1988 citado por Correia, 1997).

Segundo Marchesi e Martin (1990) os alunos com NEE são aqueles que “apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção mais específica e uma gama de recursos educativos diferentes (especializados) daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade”.

Por outro lado Correia (1997) defende que os alunos com necessidades educativas especiais “são aqueles que por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de apoio de serviços de educação especial durante todo ou parte do seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socio emocional”.

Apesar de se verificarem diferenças no conceito de NEE definido pelos autores, é inevitável referir que todos eles sublinham a necessidade destas crianças beneficiarem de apoios/modificações ao nível do currículo, que lhes permitam realizar novas aprendizagens e evoluir tal como todas as outras crianças, de acordo com as suas capacidades.

Nos dias de hoje, o conceito de Necessidades Educativas Especiais encontra-se generalizado à maioria dos países desenvolvidos, sendo que a expressão NEE é resultado de uma evolução dos conceitos que até então eram usados, e pressupõe como já foi referido, um apoio especializado mas também tem por base uma conceção de igualdade de direitos.

Para isso, é necessário ter sempre em conta as características individuais de cada criança, na escolha do que ensinar e como ensinar, para que as crianças de hoje sejam amanhã adultos integrados na sociedade.

### *2.1.3. Políticas Públicas Educativas*

Teodoro (2002) é da opinião de que no “[...] contexto teórico as políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou adequação das estruturas e dos meios de educação às evoluções demográficas ou económicas.

As políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos”.

Afonso (2001) considera que “[...] há perspectivas analíticas que têm vindo a ganhar uma presença crescente, sobretudo na literatura que tem origem ou influência francófona, e que procuram equacionar as políticas educativas actuais essencialmente por referência à ideia de um ‘bem comum local’, que se traduziria na conciliação entre interesse público, representado pelo estado, e os interesses privados, representados pelas famílias e outras instituições, serviços ou actores locais”.

No caso de Moçambique, a conciliação dos interesses destes sectores tem sido ensombrado pela exclusão das famílias na tomada de decisões sobre as Políticas Educativas, ou seja, sempre que se faz reajustamento dos *currícula*, as contribuições das famílias não têm sido analisadas e tomadas em consideração, facto que cria algum descrédito em relação às políticas orientadoras no campo da Educação.

Para Codd (1988, citado por Teodoro, 2002), “[...] o estudo das políticas constitui um processo de pesquisa que pode proporcionar tanto uma base de informação sobre a qual as políticas são constituídas como uma apreciação crítica sobre as políticas existentes”.

Teodoro (2002) considera ainda que “no primeiro caso, os objectivos dominantes situam-se ao nível de proporcionar informação que apoie o seu processo de elaboração e que produza recomendações para a sua implementação prática [...] no segundo caso, predominam objectivos centrados na análise dos processos que influenciam ou determinam a construção das políticas e os seus efeitos sobre determinados grupos sociais, bem como os valores, os pressupostos e as ideologias que estão na base da construção das políticas educativas”.

Quanto à lógica da decisão em educação, Ambrósio (1992) considera que “decidir em Educação é, fundamentalmente, decidir em função de estratégias e modelos de desenvolvimento assumidos pelas comunidades que construíram os seus sistemas educativos”.

Quanto à entidade responsável na concepção da Política Educativa e o produto final dessa política, D’hainaut (1980) afirma que “A Política Educativa é geralmente concebida pelo poder político que, segundo a sua natureza, procura ou evita a participação dos cidadãos ou grupos que os representam, e que associa ou mantém à distância os diferentes grupos directamente interessados pela educação, em particular os que ensinam e os que são ensinados”.

A acção educativa realiza-se simultaneamente em três níveis decisórios: nível da Política Educativa, nível da gestão da educação e nível da realização da própria acção educativa. Estes níveis consistem em determinar os fins da acção educativa, as finalidades que conduzem a realização das intenções da política educativa e os objectivos que exprimem resultados respectivamente.

#### *2.1. 4. Educação Inclusiva*

A escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio cultural sem discriminação.

Os sistemas educativos de numerosos países mundiais têm na última década usado o termo Inclusão nos seus diplomas legais relativo a área de Educação. Mas, se partirmos de elementos conceptuais do termo, talvez possamos concluir que o que estes sistemas entendem por Inclusão serão talvez coisas diferentes.

Wilson (2000), indicou que o que se entende por uma Escola Inclusiva pressupõe uma escola centrada na comunidade, livre de barreiras (desde as arquitectónicas às curriculares), promotora de colaboração e de equidade. A educação inclusiva é um sistema flexível, dinâmico, orgânico, cultural e com um contexto específico onde todas as crianças podem aprender. Valoriza a diferença, a idade, a deficiência, o género, a etnia, a religião, a condição de saúde, etc. Uma escola educacionalmente inclusiva é uma escola que visa o ensino/aprendizagem, com as realidades e bem – estar de todas as crianças, jovens e adultos que lá habitam.

Por outro lado, Hegarty (2003) ao confrontar os objectivos ambiciosos da Educação Inclusiva defende que o debate inclusão/segregação tem recebido um interesse excessivo e que é sobretudo necessário investir uma verdadeira “Educação para Todos”.

A Educação Inclusiva tornou-se assim um campo polémico por várias razões. Uma das principais é sem dúvida a contradição entre a letra da legislação e a prática das escolas. O discurso da

inclusão ou “a ideologia da Inclusão” (Correia, 2003) não tem frequentemente uma expressão empírica e por vezes fala-se mais da EI como um mero programa político ou como uma quimera inatingível do que como uma possibilidade concreta de opção numa escola regular. A educação inclusiva supõe que o objectivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade (Vitello; Mithaug, 1998). Dessa forma, a inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa.

Sem dúvida, o documento internacional mais significativo que já apareceu na área de educação especial, foi a Declaração de Salamanca. Defende que escolas regulares com orientação inclusiva constituem “o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos”. Além disso, sugere que tais escolas podem “proporcionar educação eficaz para a maioria das crianças, melhorar a eficiência e, consequentemente, o custo-benefício de todo o sistema educacional” (UNESCO, 1994).

Contidos na Declaração de Salamanca: “O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as várias comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e serviços para satisfazer as necessidades especiais dentro da escola.” “... as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem incluir as crianças deficientes ou sobredotadas, as crianças de rua, e as que trabalham, as de populações nómadas ou remontas; as de minorias étnicas e linguísticas e as que pertencem a áreas ou grupos desfavorecidos ou marginalizados.”

UNESCO (1994) afirma que as escolas inclusivas: “fundamentam-se no princípio que consiste em todas as crianças aprenderem juntas, sempre que possível independentemente das dificuldades e diferenças que apresentam. Contudo, é preciso um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro de cada escola”.

Gedeão (1956) argumenta que “a escola em que vivemos e trabalhamos, micro cosmos e social, está longe de cumprir as prerrogativas duma escola inclusiva mas é um caminho a percorrer e um sonho a comandar”.

A educação inclusiva surge como resposta à diversidade em todas as suas formas de manifestação e cria um sistema educativo que se acomoda à pluralidade. É um conjunto de estratégias, actividades e processos que visa tornar a realidade dos direitos universais para qualidade numa educação relevante e adequada para todos.

Uma escola inclusiva exige uma política estruturada e colaborativa, organizada a favor de cada aluno, independentemente da etnia, sexo, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Trata-se de um ensino que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos e recursos a serem mobilizados de modo que cada criança tenha a oportunidade de usufruir destes meios e desenvolver física e mentalmente a sua trajetória estudantil.

Rodrigues (2003) assegura que com a Escola Inclusiva, “os alunos, todos os alunos, estão na escola para aprender. Não é apenas presença física, é a pertença á escola e a escola sente a responsabilidade pelo seu aluno”.

Segundo Mantoan (2003) a Escola Inclusiva é aquela que garante a qualidade do ensino a cada um dos seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e assume a responsabilidade de cada um dos seus alunos de acordo com as suas potencialidades e necessidades.

César (2003) considera uma Escola Inclusiva, aquela que “celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que a complementaridade das características de cada um permite avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro”.

Guenther, (1999 citando Capucha, 2000) afirma que a educação diferenciadora permite que “cada um possa ser aquilo que pode ser”, e apela para um “tratamento desigual de desiguais para os tornar iguais.”

Pacheco, (2008) sublinha que “a implementação de um currículo diferenciado mediante as necessidades de cada aluno seria uma experiência ideal tendo como ponto de partida a flexibilização das práticas pedagógicas dos professores passando pela “diferenciação de conteúdos, definição de medidas de apoios pedagógico acrescido, a intervenção da acção tutorial, gestão flexível de critérios de avaliação e Projectos curriculares”. Numa Escola Inclusiva só pode existir uma Educação Inclusiva, uma educação em que a heterogeneidade não é um problema mas um desafio à criatividade e ao profissionalismo dos profissionais da educação gerando e gerindo mudanças de mentalidades, de políticas e de práticas educativas.

## **II. Análise e Avaliação de Políticas Publicas de Educação Inclusiva em Moçambique**

Tendo em atenção a história de Moçambique, é necessário diferenciar três momentos distintos da evolução da educação, associada à evolução histórica do próprio país: i) educação durante o período colonial, ii) educação nas zonas Libertadas e iii) educação no período pós-independência.

A educação no período colonial, uma educação excludente marcadamente segregacionista da população em assimilados (minoría diminuta que tinha adoptado um estilo de vida essencialmente portugueses) e indígenas (a grande maioria da população). Aos indígenas eram negados o direito a cidadania (Mondlane, 1975). A educação nas zonas libertadas era uma educação de massa orientada para a guerra, uma escola nascida da luta pela libertação com objectivo de formar o homem moçambicano, livre da opressão e de alienação coloniais, capaz de recuperar, individualmente e colectivamente, a sua história e dignidade (Gómez, 1999) e por últimos a educação no período pós-independência, uma educação inclusiva?

Para Mazula (1995), a educação foi concebida como instrumento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, a sua cultura e ao mesmo tempo, dar sustentação ao projecto sóciopolítico da FRELIMO. O Ministério da Educação e Cultura se concentrou mais na sua estruturação e na organização das Escolas.

O sistema de ensino em Moçambique obedeceu a uma divisão nos mesmos critérios de divisão da população, podendo-se ter: 1) as escolas das missões católicas romanas, cuja principal função é ministrar aos africanos a instrução primária; 2) o sistema escolar oficial, mais sofisticado, destinado aos brancos, asiáticos e assimilados. (Mondlane, 1975).

O Ensino rudimentar ou ensino missionário, segundo a Lei nº 238, de 15 de Maio de 1930, e a Concordata de 1940, tinha por finalidade “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada”. Este programa é da inteira responsabilidade das missões católicas, embora algumas missões protestantes tenham autorização para também dirigir algumas escolas.

Em 1975, foi realizado na cidade da Beira, o primeiro Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de tutela. Este Seminário reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência acumulada em matéria de educação nas zonas libertadas, tendo-se discutido, entre outros assuntos, os mecanismos para implementação nas escolas; os princípios da ideologia da FRELIMO, assim como os métodos de organização que deviam ser seguidos.

Sobre como as escolas deviam se organizar, Gómez (1999) faz referência à elaboração dum documento designado “Organização Política e Administrativa das Escolas” (OPAE), instrumento que pretendia introduzir um novo ambiente, capaz de favorecer a implementação e desenvolvimento da democracia popular nas escolas. Este documento, segundo Mazula (1995) “[...] definia os métodos de trabalho colectivo, métodos de direcção, apontava formas de democratização e aprendizagem do exercício do poder, através de colectivos de alunos e professores e dava orientações para a Ligação Escola-Comunidade (LEC) “.

Todavia, Machel (1979, citando Mazula,1995) refere que a OPAE, como documento de orientação, nunca proporcionou às escolas os resultados esperados, em virtude de não corresponder a realidade concreta das escolas. Quanto às acções a realizar a curto prazo, levadas



a cabo pelo Ministério de Educação, Mazula (1995), identifica as seguintes: (i) “a alfabetização de adultos como prioridade principal, promovendo campanhas de alfabetização; (ii) a educação primária passa a ser um direito para todos os cidadãos moçambicanos; (iii) o ensino secundário é orientado a criar cursos intensivos para elevação do nível académico dos trabalhadores; (iv) o ensino técnico-profissional passa a ser uma das prioridades e (v) Alteração dos programas e dos métodos de ensino”.

### 2.1. O Sistema Nacional de Educação (SNE)

Em resposta às determinações do III Congresso, em 1981, o Ministério de Educação e Cultura apresentou à Assembleia Popular, na sua 9a sessão, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, conhecido por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação* (SNE), que foi aprovado pela resolução nº 11/81, de 17 de Dezembro.

Em 1983, numa sessão da Assembleia Popular, foi aprovada a Lei do Sistema Nacional de Educação, através da lei 4/83 de 23 de Março, instrumento que, em linguagem jurídica sintetizava as linhas gerais do Sistema. O processo de elaboração do SNE foi antecedido de debates públicos, num ambiente de democracia popular, principalmente no seio dos académicos e funcionários do sector da educação.

Os fundamentos do SNE orientavam-se pelas experiências da educação, a partir dos tempos de luta armada, até à altura em que se pretendia construir o Socialismo, estendendo-se aos princípios universais do Marxismo-Leninismo, defendia-se a escolaridade dos operários, camponeses e dos seus filhos em todos os níveis de ensino ministrados no país.

Foi introduzido de forma gradual, ou seja, foi introduzindo-se uma classe em cada ano lectivo, tendo-se iniciado com a 1ª Classe em 1983. Assim, paralelamente aos fundamentos ora descritos, o SNE apresentava os seguintes princípios gerais:

a) “A Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;

b) A educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um factor impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;

c) A educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução;

d) A educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património científico, técnico e cultural da Humanidade;

e) A educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição”.

As autoridades da educação definiam como objectivo central do SNE,

*“[...] a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista [...]”.*

Segundo esse diploma legislativo, o objectivo central era desdobrado nos seguintes objectivos gerais:

- a) “Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica;
- b) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- c) Introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos;
- d) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso a formação profissional;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista;
- f) Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica;
- g) Difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional;
- h) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- i) Fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade”.

Como resultado de mudanças socioeconómicas e políticas que o país conheceu ao longo dos primeiros quinze anos da sua independência, o SNE foi reformulado pela lei 6/92 de 6 de Maio, a qual produziu alterações significativas quanto ao seu conteúdo. Depois da reformulação, o SNE, passou a orientar-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) “A educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) O Estado no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- d) O ensino público é laico.”

Quanto à estrutura, Mazula (1995) descreve que “O SNE é constituído por cinco subsistemas: o Subsistema de Educação Geral (SSEG); de Educação de Adultos (SSEA); de Educação Técnico-Profissional (SETEP); de Formação de Professores (SSFP) e de Educação Superior (SSES). E estrutura-se em quatro níveis: Primário, Secundário, Médio e Superior”.

Mazula (1995) refere ainda que na estrutura, o SNE diferencia-se do sistema educativo colonial pelo facto de este último apresentar uma estrutura fragmentária, havendo ausência de ligação entre diversos ramos de ensino, o que naturalmente, não acontece com o SNE, uma vez que este, orienta-se na unicidade do sistema; na correspondência entre objectivos, conteúdos e estrutura da educação e possibilita a articulação e integração de todo o sistema.

Em consequência da nova realidade socioeconómica e política, o figurino de princípios do SNE reformulado, omite expressões do diploma anterior tais como: (i) “[...] igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino [...]”; (ii) “[...] reforça o papel dirigente da classe operária e aliança operário-camponesa [...] instrumento principal da criação do Homem Novo [...]”; (iii) baseia-se [...] nos princípios universais do Marxismo-Leninismo; (iv) “[...] é dirigida, planificada e controlada pelo Estado [...]”.

Em relação aos objectivos gerais do SNE, o diploma legislativo de 6/92 reformulou-os nas seguintes modalidades:

- a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) Formar cientistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo”.

Um aspecto que deve merecer menção é a manutenção, entre os objectivos do SNE reformulado, a garantia de educação/ensino básico a todos os cidadãos moçambicanos. Quanto à estrutura, o SNE reformulado, passou a organizar-se em ensino pré-escolar, escolar e extraescolar.

## *2.2. A política Nacional de Educação*

Consciente das inúmeras necessidades educativas que continuam insatisfeitas, o Governo reconhece que a escassez de recursos financeiros e humanos não permite que todas essas

necessidades sejam superadas ao mesmo tempo. Assim, através da Resolução de Conselho de Ministros, número 8/95 de 22 de Agosto, aprova a Política Nacional de educação, onde é referido que “[...] a política nacional de educação é de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. [...] pretende-se massificar o acesso da população à educação [...]”

A efetivação das políticas públicas de educação envolve e depende do envolvimento de acções de diversos segmentos relacionados à educação. Cada um desses segmentos constitui grupos sociais de vínculos diversos com os processos educacionais, por isso são denominados de sujeitos da educação (Cordioli, 2011).

A Política Nacional de Educação identifica a Educação Básica que consiste nos primeiros sete anos de escolaridade como uma das suas prioridades no desenvolvimento do sector da educação em Moçambique.

### *2.3. Desafios de uma educação para todos*

Segundo a UNESCO (2005), a ideia de uma escolaridade obrigatória e gratuita foi retomada na primeira metade do século XX, depois do término da Segunda Guerra Mundial, em 1948, aquando da Declaração Universal dos Direitos Humanos, onde é referido o direito à educação elementar gratuita e obrigatória para todas as crianças. Assim, em resposta aos desafios que o ramo da educação impõe aos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foram realizadas várias Conferências Internacionais. Pela dimensão e alcance que teve, começamos por destacar a Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”, realizada em Março de 1990, na cidade de Jomtien, Tailândia.

Tanto a anteceder, como a suceder, foram realizadas outras Conferências Mundiais que também contribuíram para a tentativa de alcance da “Educação para Todos”. A Unesco (1971, 2005), faz alusão às Conferências de Bombaim, Índia (1952); Cairo, Egípto (1954); Lima, Perú (1956) Washington, Estados Unidos da América (1958); Karachi (1960); Addis-Abeba (1961); Santiago de Chile (1962); Tóquio (1962); Abidjan, Costa do Marfim (1964); Bangkok, Tailândia (1965); Buenos Aires, Argentina (1966); Nova Deli, Índia (1993), Salamanca, França (1994) e Dakar, Senegal (2000).

A Conferência de Jomtien influenciou fortemente a agenda das políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 90, de tal modo que, Moçambique, em tempo de paz e num ambiente de democracia multipartidária, ratificou muitos dos documentos internacionais, comprometendo-se a envidar esforços no cumprimento das suas decisões. Entre várias Declarações, Mário & Nandja (2005), enfatizam as Declarações de Jomtien e de Dakar, pelo facto de terem produzido importantes decisões. Castro (2000), identifica a Declaração Mundial da “Educação para Todos” e o Plano de Acção como textos fundamentais produzidos na Conferência de Jomtien. Estas e outras Resoluções têm vindo a ser assumidas por vários países signatários.

É evidente que quando se fala de Educação para Todos, os países reconhecem que é um desafio que segundo a Unesco (2005): “[...] significa assegurar que todas as crianças tenham acesso a uma educação básica de qualidade. Isto implica criar condições nas escolas e nos programas da educação básica que possibilitem a aprendizagem de todas as crianças [...]. Estas condições devem proporcionar um ambiente inclusivo, eficaz para as crianças, simpático e acolhedor, saudável e protector ”.

A conferência de Jomtien influenciou fortemente a agenda das políticas educativas dos países em desenvolvimento na década 90, de tal modo que Moçambique, em tempo de paz e num ambiente de democracia multipartidária, ratificou muitos documentos internacionais, comprometendo-se a envidar esforços no cumprimento das suas decisões.

A luz disto, foi criado, em 1999, o Movimento de Educação para Todos de Moçambique (MEPT), que integra mais de 70 membros, incluindo Organizações Não-Governamentais, Instituições Religiosas e Sindicatos. O objectivo principal do MEPT é oferecer um espaço para a sociedade civil participar activamente no processo educacional do país. O MEPT é também membro fundador e moderador, desde 2001, da SANCEFA (Southern Africa ANCEFA – African Networks Campaigns for EFA), que promove os objectivos da Educação para Todos através de parcerias entre os países da região.

Na conferência de Dakar, realizada em Abril de 2000, em que o Governo moçambicano tomou parte, os participantes comprometeram-se a estabelecer um quadro de Educação Básica aceitável a todas as crianças até ao ano de 2015.

A nível do Plano Estratégico do Movimento de Educação para Todos de Moçambique (MEPT), podemos destacar a sua visão: *O MEPT pretende participar na contínua construção de um País em que todas as crianças, jovens e adultos tenham acesso a uma educação básica de qualidade, sem qualquer tipo de discriminação.*

Durante a Conferência do Milénio, promovida pela ONU em Setembro de 2000, os participantes subscreveram a “Declaração do Milénio”, posteriormente ratificada por Moçambique, juntamente com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (Millennium Development Goals, MDG).

Em Dakar, os países comprometeram-se a atingir os seguintes objectivos: **Objectivo 1** expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena (em idade pré-escolar<sup>1</sup>), especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem; **Objectivo 2** assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade, até o ano 2015; **Objectivo 3** assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de

formação para a cidadania; **Objectivo 4** alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos; **Objectivo 5** eliminar disparidades de género na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de género na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade e **Objectivo 6** melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

O Enquadramento de Ação de Dakar (2000), cujo princípio fundamental é uma Educação para Todos até ao ano 2015 e a Declaração de Madrid (2002), proclamada no decorrer do Congresso Europeu sobre deficiência com o princípio da “não discriminação e a acção positiva resultam em inclusão social”. Este desiderato nos parece mais vincado no **Objectivo 3** *assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania.*

### III. Aplicação de modelo de etapas nas políticas públicas educativas em Moçambique

De acordo com a teoria do *ciclo da política pública*, o caminho seguido começa com a elaboração de uma agenda, onde interesses e propostas são colocadas na mesa de negociações, definindo-se preferências que são adaptadas ao projecto político governamental. Seguem-se as etapas de formulação de propostas, escolha de alternativas e implementação das políticas públicas, através da operacionalização em programas e projectos pelas áreas competentes.

#### 3.1 O Problema

O direito à educação em Moçambique é assegurado pelo artigo 88 da Constituição da República, que refere especificamente o seguinte:

1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão.
2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

As políticas de inclusão escolar têm-se voltado para uma enorme diversidade de sujeitos, de diferentes origens étnicas e culturais, de extractos pauperizados da população, de populações situadas em regiões distantes e sem infraestrutura adequada, bem como de crianças e jovens com deficiências. Isto é, as políticas de inclusão escolar, dada à magnitude dos problemas de acesso ou de permanência qualificada, mesmo nos níveis de ensino considerados como obrigatórios, são, de certa forma, a constatação de que o ideal democrático de educação para todos ainda está muito longe de ser alcançado.

A inclusão escolar, especialmente, após a promulgação da Declaração de Salamanca, é hoje uma proposta política de educação hegemônica em praticamente todo mundo, o tema da inclusão

escolar está na ordem do dia, quer seja na perspectivas das grandes propostas políticas nacionais e internacionais, quer no discurso dos políticos de todos os matizes ideológicos, quer nas acções concretas dos governantes e de muitas escolas (ou de todas, mesmo que obrigadas), quer nas produções científicas académica e de cunho técnico-profissional.

### **3.2. Agendamento e formulação de Políticas Educativas Inclusivas**

A opção política de trazer para a discussão a educação inclusiva data de 1930, com a aprovação da Lei nº 238, de 15 de Maio de 1930, e a Concordata de 1940, tinha por finalidade “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvajaria a uma vida civilizada”, com o ensino rudimentar ou missionário.

Em 1975, foi realizado na cidade da Beira, o primeiro Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de tutela, tendo-se discutido, entre outros assuntos, os mecanismos para implementação nas escolas; os princípios da ideologia da FRELIMO, assim como os métodos de organização que deviam ser seguidos. Foi elaborado o documento designado “Organização Política e Administrativa das Escolas”, que passou a definir os métodos de trabalho colectivo, métodos de direcção, apontava formas de democratização e aprendizagem do exercício do poder, através de colectivos de alunos e professores e dava orientações para a Ligação Escola-Comunidade (LEC).

Todavia, Machel (1979, citando Mazula,1995) refere que a OPAE, como documento de orientação, nunca proporcionou às escolas os resultados esperados, em virtude de não corresponder a realidade concreta das escolas.

Em resposta às determinações do III Congresso, em 1981, o Ministério de Educação e Cultura apresentou à Assembleia Popular, na sua 9a sessão, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, conhecido por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação* (SNE), que foi aprovado pela resolução nº 11/81, de 17 de dezembro.

### **3.3. Concretização da medida de política**

A medida de Política foi concretizada em 1983 com a aprovação da Lei 4/83 de 23 de Março, Lei do Sistema Nacional de Educação, que foi um instrumento que sintetizou as Linhas Gerais do Sistema. O processo de elaboração do SNE foi antecedido de debates públicos, num ambiente de democracia popular, principalmente no seio dos académicos e funcionários do sector da educação.

As autoridades da educação definiam como objectivo central do SNE,

*“[...] a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista [...]”.*

Os fundamentos do SNE orientavam-se pelas experiências da educação, a partir dos tempos de luta armada, até à altura em que se pretendia construir o Socialismo, estendendo-se aos princípios universais do Marxismo-Leninismo, defendia-se a escolaridade dos operários, camponeses e dos seus filhos em todos os níveis de ensino ministrados no país.

Quanto às acções a realizar a curto prazo, levadas a cabo pelo Ministério de Educação, Mazula (1995), identifica as seguintes: (i) “a alfabetização de adultos como prioridade principal, promovendo campanhas de alfabetização; (ii) a educação primária passa a ser um direito para todos os cidadãos moçambicanos; (iii) o ensino secundário é orientado a criar cursos intensivos para elevação do nível académico dos trabalhadores; (iv) o ensino técnico-profissional passa a ser uma das prioridades e (v) Alteração dos programas e dos métodos de ensino”.

### **3.4. Reformulação**

Como resultado de mudanças socioeconómicas e políticas que o país conheceu ao longo dos primeiros quinze anos da sua independência, o SNE foi reformulado pela lei 6/92 de 6 de Maio, a qual produziu alterações significativas quanto ao seu conteúdo.

Quanto à estrutura, Mazula (1995) descreve que “O SNE é constituído por cinco subsistemas: o Subsistema de Educação Geral (SSEG); de Educação de Adultos (SSEA); de Educação Técnico-Profissional (SETEP); de Formação de Professores (SSFP) e de Educação Superior (SSES). E estrutura-se em quatro níveis: Primário, Secundário, Médio e Superior”.

Em relação aos objectivos gerais do SNE, o diploma legislativo de 6/92 aponta como objectivos do SNE reformulado, a garantia de educação/ensino básico a todos os cidadãos moçambicanos. Quanto à estrutura, o SNE reformulado, passou a organizar-se em ensino pré-escolar, escolar e extraescolar.

Em 1995, através da Resolução de Conselho de Ministros, número 8/95 de 22 de Agosto, é aprovada a Política Nacional de educação, objectivando assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino.

A partir de Maio de 1998, são introduzida na rede educacional moçambicana as escolas inclusiva, através de um projecto-piloto, o qual tinha como objectivo central dar uma contribuição para o combate à exclusão escolar e a melhoria gradual da qualidade de ensino.

Em 1999, foi criado o Movimento de Educação para Todos de Moçambique (MEPT), cujo objectivo principal era de oferecer um espaço para a sociedade civil participar activamente no processo educacional do país.

Em Setembro de 2000, durante a Conferência do Milénio, promovida pela ONU, os participantes subscreveram a “Declaração do Milénio”, posteriormente ratificada por Moçambique,



juntamente com os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) (Millennium Development Goals, MDG).

### **3.5 Concretização da medida de política**

Buscando fundamento na Conferencia Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994) e na já promulgada Declaração de Salamanca, segundo a qual “todos os alunos devam aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam”, são criadas as primeiras 11 escolas inclusivas no país.

### **3.6 Avaliação**

Para o acompanhamento ou o monitoramento do processo, o MINEDH criou um programa específico chamado Visitas Conjuntas de Monitoria (VCM), que tem como objectivo verificar a situação no terreno, em termos de implementação e impacto. Em março/abril de cada ano são publicados os Relatórios da Reunião Anual de Revisão (RAR), onde se discutem os progressos feitos e os desafios do setor com objetivo principal de estabelecer uma agenda de diálogo para os próximos anos.

Porém, até agora, existem poucos mecanismos de monitoria e acompanhamento das políticas públicas implementadas pelo MINEDH. Efectivamente, a sociedade civil, para acompanhar e monitorar com alguma qualidade e de forma interventiva o trabalho e o desempenho do ministério da educação, serve-se quase exclusivamente dos relatórios anuais publicados pelo próprio governo.

Segundo Castiano e Ngoenha (2013), as políticas educativas nacionais são cada vez mais adoptadas tomando em conta as políticas e, consequentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional.

Jenset (2005) defende a mesma ideia, afirmando que as mudanças que ocorrem na educação em Moçambique não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e ou constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa.

O MINEDH, ao fazer a avaliação da implementação de uma política pública, o faz de forma generalizada a partir da avaliação do seu Plano Estratégico de Educação (PEE) anterior, ou seja, das políticas educacionais dos últimos cinco anos, o que ao nosso ver acabar por passar superficialmente nas políticas concretas, como é o caso das diversas medidas de políticas de educação inclusiva.

#### IV. Conclusão

A construção da escola inclusiva em Moçambique requer maior colaboração da sociedade como um todo, uma participação activa de todos os seus actores (professores, gestores, alunos, pessoal administrativo, pais e encarregados de educação), uma particular participação de equipas interdisciplinares, uma mudança de valores e atitudes dos professores no seu trabalho docente educativo; requer ainda uma melhor planificação e maior investimento na área de formação e capacitação dos professores, gestores escolares e divulgação da legislação normativa a todos os intervenientes no processo de ensino/aprendizagem e à sociedade em geral.

Para que a inclusão seja efectivamente uma realidade é necessário rever uma série de barreiras, além das políticas de formação de professores, práticas pedagógicas dos professores e dos processos de avaliação. Não são as políticas que fazem a inclusão na sala de aula. É o professor. Enquanto esta figura do professor não estiver preparada para encarar a diversidade dos alunos como ela é, não se pode esperar inclusão nas escolas. Em nenhum momento teremos a inclusão realista nas nossas instituições escolares. Enquanto o professor não souber, não estiver preparado para vivenciar a diferença jamais se respeitará a dignidade do ser humano. Não são as normas que estão no papel que incluem o aluno com NEE, são as boas práticas na sala de aula, a atitude emancipadora do professor, o amor, carinho humano, a valorização da pessoa como ser humano igual a outro ser humano em todos os contextos da vida social.

Concluimos afirmando que em Moçambique a implementação deficitária das políticas públicas educativas aliadas a formulação que tenham como ponto de partida a análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados na concretização, tornam as políticas de educação inclusiva bastante incipientes e longe da sua materialização.

#### V. Referências Bibliográficas

Ainscow, M.; Porter, G.; Wang, M. (1997). *Caminhos para escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Cultural.

Ainscow, M. (2007). “Prefácio: a viragem inclusiva”, em Luzia Lima-Rodrigues, e outros, *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal. Dez Estudos de Caso*, Cruz Quebrada, Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Faculdade de Motricidade Humana.

Ambrósio, T. (1992). *Ciências da Educação e decisão nas Políticas Educativas*. In: Teresa Ambrósio; Ana Benavente; Maria de Jesus Lima; Joaquim Azevedo & Luísa Cortesão. *Decisões Políticas e Práticas Educativas*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Bueno, J. G. (1999). *Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas*. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, n. 5, Brasil.

Capucha, L. (2013). *“Inovação e justiça social políticas ativas para a educação inclusiva”*. In: *Sociologia, problemas e práticas*. Lisboa. CIES-ISCTE.

Castiano, P., Ngoenha, S., Beithond. (2005). *Barómetro da educação básica em Moçambique. Estudo piloto sobre a educação*. Maputo, ISOED

Castiano, P., Ngoenha, S. (2013). *A Longa Marcha Duma Educação Para Todos em Moçambique*. 3ª ed. Maputo: Publix Editora.

Castro, M. H. G. (2000). *Educação para todos: Avaliação da década*. Brasília:

Cordioli, M. (2011). *Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil*. Curitiba: Ibpex Dialógica.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Editora Porto.

Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. 2ª edição. Porto: Porto Editora;

D’Hainaut, L. (1980). *Educação: dos fins aos objectivos: A análise e a concepção das políticas, dos programas da educação, dos objectivos operacionais e das situações de ensino*. Coimbra: Livraria Almedina.

Hegarty, S. (2003). *Inclusion and Education for All: Necessary Partners*. In: Vivian Heung e Mel Ainscow (edt.) *“Inclusive Education: A Framework for Reform”*, The Hong Kong Institute of Education.

Jenset, I.S. (2005). *Democratization as Development Aid in Mozambique: Which role does Education for Citizenship Plays?* MSc. Thesis in Education, University of Oslo.

Kassar, M.C.M. (2004). *Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais: do que e de quem se fala*. In: GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados.

Lasswell, H. (1950). *Politics: Who Gets What, When, How*. New Haven: Meridian books

Martín, M. B.; Bueno, S. T. (2003). *Deficiência visual: aspectos psiconeuroevolutivos e educativos*. São Paulo: Editora Santos.

Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.

Mazula, B. (2008). *Na esteira da academia: razão, democracia e educação*. Maputo.

Mondlane, E. (1975). *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Pacheco, J. A. (1995). *O Pensamento e a Acção do Professor*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris. ESF.

Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva: as boas e as más notícias*.

Sanches e Teodoro (2006). *Da integração à inclusão escolar*. *Revista Lusófona de Educação*

Teodoro, A. (2002). *Nota introdutória*. In António Teodoro. *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995)*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional - Ministério de Educação.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, Jomtien, Tailândia.

UNESCO. (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, Declaração de Salamanca e Enquadramento de Acção. Espanha.

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action: Education for All: Meeting our Collective*

UNESCO. (2009). *African Statement on the Power of Youth and Adult Learning and Education for Africa's Development*. CONFINTEA VI Preparatory Conference in Africa. Hamburg

Wilson, J. (2000). *Doing justice to Inclusion*. *European Journal of Special Needs Education*,

YOUNG, J. (1999). *The exclusive society*. London: Sage

\_\_\_\_\_. *Perspectivas sobre a Inclusão; da Educação à Sociedade*. Porto. Porto Editora.

### 5.1 Referências Legislativas

Conferência Mundial de Educação Para Todos. (1990). *Declaração mundial sobre educação para todos*. Jomtien. UNESCO.

Conferência Mundial sobre necessidades Educativas especiais: Acesso e Qualidade. (1997). *Declaração de Salamanca, e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. 2ª ed. Brasília. CORDE.

Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 30/07/2017.

Ministério de Educação. (2012). *Plano Estratégico de Educação (2006-2010-2011)*. Maputo.

República de Moçambique (1992). *Lei 6/92 Sistema Nacional de Educação em Moçambique*. Maputo.

República de Moçambique. (1983). *Lei 4/83 Sistema Nacional de Educação*. Maputo.

República de Moçambique. (1992). *Lei 6/92 De 6 De Maio: Sistema Nacional de Educação*. Maputo. Imprensa Nacional.

República de Moçambique. (1995). *Resolução de Conselho de Ministros, número 8/95 de 22 de Agosto, aprova a Política Nacional de educação*. Maputo.

República de Moçambique. (1996). Resolução 8/95 de 22 de Dezembro, Aprova a Política Nacional de Educação e a Estratégia da sua Implementação. Maputo.

República de Moçambique. (1997). *Plano estratégico de educação: 1999-2003*. Maputo. MINED.

República de Moçambique. (2000). *Relatório das escolas Inclusivas – Fase Piloto*. Maputo. MEC – DEE.

República de Moçambique. (2001). *Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta, (PARPA II) 2005-2009*. Maputo.

República de Moçambique. (2003). *Agenda 2025: Visão e Estratégia da Nação*. Maputo. Comité do Conselheiro.

República de Moçambique. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo.

República de Moçambique. (2004). *Estratégia da Educação Inclusiva*. Maputo. MEC-DEE.

República de Moçambique. (2006). *Movimento Educação Para Todos (MEPT)- Financiamento do Sector da Educação em Moçambique*. Maputo.

República de Moçambique. (2006). *Plano de Acção de Combate à Pobreza Absoluta (PARPA) 2006-2009*. Maputo.

República de Moçambique. (2006). *Políticas e Perspectivas das necessidades educativas especiais no contexto moçambicano*. Maputo. MEC-DEE.

República de Moçambique. (2008). *Programa Quinquenal do Governo (2005-2009)*. Maputo.

República de Moçambique. (2010). *Plano Quinquenal do Governo, 2010-2014*. Maputo.

República de Moçambique. (2012). *Plano estratégico da educação, 2012- 2016, aprovado pelo Conselho de Ministros*. Maputo.

República de Moçambique. (2014). *Relatório de Desempenho do sector de Educação em Moçambique, 2013, versão 1*. Maputo.

República de Moçambique. *Programa do governo para 1995/1999 (Extrato relativo ao sector da Educação)*. Maputo.

República Popular de Moçambique. (1985). *Sistema Nacional de Educação – Linhas Gerais e Lei nº 4/83*. Maputo. Minerva Central.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien.

UNESCO. (2000). *Declaração de Dakar. Educação Para Todos, Texto adoptado pela Cúpula Mundial de Educação em Dakar*. Senegal.

# A identidade da Universidade Católica como contributo à sociedade

Adérito Gomes Barbosa, PhD  
FEC/UCM aaderitus@ucm.ac.mz

## Resumo

A *ex corde ecclesiae* representa o primeiro instrumento jurídico da Igreja que regula a identidade, a missão e o trabalho realizado nas universidades católicas com o fim de garantir as principais linhas da actividade cultural que são inspiradas na fé cristã. João Paulo II queria chamar a atenção para a importância de uma universidade católica, como instrumento privilegiado para chegar à verdade sobre a natureza, sobre o ser humano e Deus, mediante a pesquisa, mediante a educação e mediante a preparação profissional.

As universidades católicas distinguem-se pelo amor à sabedoria e à procura da verdade. A universidade nasceu do amor ao saber, da curiosidade por conhecer, por saber o que é o mundo, o homem (Bento XVI).

Com esta breve reflexão, queremos referir que a identidade da universidade católica é um contributo também para outras instituições exprimirem as suas actividades a partir da definição da sua própria identidade de uma forma institucional. Como é que a identidade da Universidade Católica é um contributo a outras instituições e à sociedade?

Palavras chave: identidade, universidade católica, instituição.

## Abstract

The identity of the Catholic university as a contribution to society

The *ex corde ecclesiae* represents the primary legal instrument of the Church that regulates the identity, mission and work carried out in Catholic universities in order to guarantee the main lines of cultural activity that are inspired by the Christian faith. John Paul II aimed to call attention to the importance of a Catholic university as a privileged instrument for discovering the truth about nature, about human beings and about God, through research, through education and through professional training.

Catholic universities are distinguished by their love of wisdom and the search for truth. They are founded on a love of knowledge, the curiosity to know, and the desire to understand what the world is, and what man is (Benedict XVI).

With this brief reflection, we want to state that the identity of the Catholic university is also a contribution to other institutions to encourage them to express their activities from the definition of their own identity in an institutional way. How is the identity of the Catholic University a contribution to other institutions and society?

**Key words:** identity, Catholic University, institution.

## Introdução

A *Gravissimum Educationis*<sup>32</sup>, documento do Concílio Ecuménico Vaticano II, tinha como objectivo chamar a atenção de todos os baptizados para a questão educativa. Refere que as universidades católicas devem estar ao serviço da sociedade e não só da Igreja (nº 10). Encontramos aqui a função da extensão universitária, como serviço à comunidade social, além da preocupação da Igreja pela educação em geral.

Já a *Gaudium et Spes*<sup>33</sup> (nºs 59-60), documento do Concílio Ecuménico Vaticano II, apresenta-nos orientações que são actuais: a disponibilidade da Igreja em realizar uma obra de serviço para apoiar a promoção das pessoas, reconhecimento da instrução como um bem, reivindicação do direito universal à educação e à instrução para todos, cultura e educação não podem ser escravos do poder económico, apoiar a participação da mulher na vida cultural. Aqui notamos o papel da Igreja na educação, na promoção de todos sem deixar de lado ninguém (a mulher e os pobres).

A *ex corde ecclesiae* representa o primeiro instrumento jurídico da Igreja que regula a identidade, a missão e o trabalho realizado nas universidades católicas com o “fim de garantir as principais linhas da actividade cultural que é inspirada na fé cristã” (João Paulo II, 1990b, nº 2).

No *ex corde ecclesiae*, João Paulo II (1990a) queria chamar a atenção para a importância de uma universidade católica, como instrumento privilegiado para chegar à verdade sobre a natureza, sobre o ser humano e Deus; favorecer também um diálogo entre a Igreja e as pessoas de qualquer cultura; funções de pesquisa, ensino e serviço cultural. Enquanto universidade católica: ter uma inspiração cristã, uma cultura universitária cristã; promover uma reflexão incessante à luz da fé católica, sobre os processos do estudo e conhecimento; manter-se fiel à mensagem cristã; colocar-se ao serviço do povo de Deus e de toda a convivência humana<sup>34</sup>.

A outra vertente não só vincada por Bolonha, mas já concretizada com as primeiras universidades tem a ver com a mobilidade de professores, estudantes e estudos de investigação como intercâmbio entre universidades.

### 1. Conceito de universidade

O conceito de universidade significa a unidade na diversidade. O termo universidade procede do latim *universitas* e está relacionado com o *universus*: universalidade, totalidade, conjunto. É um termo formado por duas palavras: versus que significa em direcção a *unum*, que significa um, unidade. A universidade deve encaminhar-se para a unidade, embora composta por várias faculdades. Universidade tem uma identidade.

Há uma dupla unidade: a corporativa que reúne professores e estudantes (*Universitas magistrorum et studentium*) e a do saber ou saberes (*Studium Generale*).

---

<sup>32</sup> Documento sobre a educação e a educação cristã.

<sup>33</sup> Documento sobre o mundo contemporâneo.

<sup>34</sup> Apresentamos apenas alguns documentos necessários para este estudo, sem pretendermos fazer um levantamento dos documentos e estudos sobre a universidade católica como por exemplo: João Paulo II (1979). *Constituição Apostólica Sapientia Christiana*, 15 de abril.



Também o pensador espanhol Entralgo (1953) referia que a universidade tem como finalidade a busca da verdade. Diz Villaverde (2012) que os objectivos e as finalidades da universidade nascente estão bem definidos<sup>35</sup>. A universidade é *uma comunidade de professores e alunos que, agrupados em diferentes faculdades, tem como finalidade comum a procura da verdade e do conhecimento*, conceito que dá unidade à pluralidade dos saberes<sup>36</sup>.

## 2. Universidade Católica

### 2.1. A identidade da Universidade Católica

Antes de mais, podemos perguntar, por que é que a Igreja possui universidades? (Grocholewsky, 2015). Encontramos a resposta no evangelho: “ide e fazei com que todos os povos da terra se tornem meus discípulos, baptizando-os em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo, ensinando-os a obedecer a tudo quanto vos ordenei” (Mt 28, 19-20). Está dentro do múnus da Igreja: ensinar, santificar e governar. A Igreja tem o dever e o direito de educar os seus cristãos. Assim, cabe também uma parte à Igreja no progresso e na extensão da educação (GE, Proémio), no sentido de uma formação integral da pessoa humana (cânone 795).

A Igreja continua a erigir universidades onde é preciso. O papa Bento XVI (2011) refere que a universidade é a “casa onde se procura a verdade da própria pessoa humana”.

Assim, “a Igreja tem o direito de erigir e dirigir universidades que contribuam para o incremento de uma cultura superior e por uma promoção mais plena da pessoa humana como na função de ensinar” (Cânone 807), desde que enquadrada nas leis locais.

Com o adjectivo católica é definida a identidade da universidade católica. A universidade católica é, então, segundo a Ex Corde Ecclesiae “uma presença pública, contínua, universal do pensamento cristão em todo o esforço que tende a promover a cultura superior” (nº 9; GE nº10).

A Universidade Católica, enquanto *universidade*, é uma comunidade académica que, de um modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e para a herança cultural mediante a investigação, o ensino e os diversos serviços prestados às comunidades locais, nacionais e internacionais. Ela goza daquela autonomia institucional que é necessária para cumprir as suas funções com eficácia, e garante aos seus membros a liberdade académica na salvaguarda dos direitos do indivíduo e da comunidade no âmbito das exigências da verdade e do bem comum (João Paulo II, 1990, nºs 12).

---

<sup>35</sup> Já no século II, a Igreja era promotora do saber, da ciência, das artes e da cultura através de centros de cultura cristã chamados didascálias (Alexandria, Egito, Esmirna, Edessa e Roma). As abadias beneditinas também foram grandes centros do saber na Idade Média.

Com a presença da Igreja nos séculos XII a XIV, é normal que as universidades tenham curado uma integração do saber entre a ciência e a fé. Nesse sentido, a universidade compreendia teologia, direito, medicina e artes. O Iluminismo provocou a crise deste modelo

<sup>36</sup> O iluminismo, também conhecido como Século das Luzes e como Ilustração foi um [movimento cultural](#) da [elite intelectual europeia](#) do século XVIII que procurou mobilizar o poder da [razão](#), a fim de reformar a [sociedade](#) e o conhecimento herdado da tradição medieval. Originário do período compreendido entre os anos de 1650 e 1700, o iluminismo foi despertado pelos filósofos [Baruch Spinoza](#) (1632-1677), [John Locke](#) (1632-1704), [Pierre Bayle](#) (1647-1706) e pelo matemático [Isaac Newton](#) (1643-1727). O iluminismo floresceu até cerca de 1790-1800, após o qual a ênfase na razão deu lugar à ênfase do [romantismo](#) na [emoção](#) e um movimento [contrailuminista](#) ganhou força.

Uma vez que o *objectivo de uma universidade católica* é garantir em forma institucional uma *presença cristã no mundo universitário* perante os grandes problemas da sociedade e da cultura, ela deve possuir, enquanto *católica*, as seguintes *características essenciais*: uma inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também da comunidade universitária enquanto tal; uma reflexão incessante, à luz da fé católica, sobre o tesouro crescente do conhecimento humano, ao qual procura dar um contributo mediante as próprias investigações; a fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja; o empenho institucional ao serviço do povo de Deus e da família humana no seu itinerário rumo àquele objectivo transcendente que dá significado à vida (João Paulo II, 1990, nºs 13; Sapato, 2015).

## 2.2. A função da universidade Católica

Uma vez definida a identidade da universidade católica questiona-se a sua missão: qual é a missão da universidade católica? Segundo Paulo VI (1975) parece que há uma confusão na missão de uma universidade católica: “há um mimetismo doutrinal e moral, ou seja, uma debilitação dos valores cristãos, colocando no seu lugar um humanismo que foi transformado numa verdadeira e própria secularização”.

Nascida do coração da Igreja, a universidade católica insere-se na tradição que remonta à origem da universidade como instituição, e revelou-se sempre *um centro incomparável de criatividade e de irradiação do saber para o bem da humanidade*. Por sua vocação, a universidade consagra-se à investigação, ao ensino e à formação dos estudantes livremente unidos com os seus mestres no mesmo amor do saber. Ela compartilha, com todas as outras universidades, aquela “alegria a respeito da verdade”, isto é, a alegria de procurar a verdade, de descobri-la e de comunicá-la, existencialmente, no trabalho intelectual, duas ordens de realidade que, não raro, tendem a se opor, como se fossem antitéticas: a investigação da verdade e a certeza de conhecer, já, a fonte da verdade (João Paulo II, 1990, nº 1) que é Jesus Cristo.

O texto apresenta a origem e a característica da universidade: a universidade como instituição, revelou-se sempre um centro incomparável de criatividade e de irradiação do saber para o bem da humanidade: investigação, ensino e formação de estudantes. A universidade católica nasce do coração da Igreja partilha a alegria de procurar a verdade, ao descobrir comunicá-la nos vários campos do conhecimento. Segundo a *Ex corde Ecclesiae*, “as universidades católicas oferecem um particular contributo à Igreja e à sociedade, mediante a pesquisa, mediante a educação e mediante a preparação profissional” (nº 10).

Referia o Papa Alexandre VI, afirmação recolhida na introdução da *Ex corde Ecclesiae* que a universidade “é consagrada à pesquisa, ao ensino e à formação dos estudantes livremente reunidos com os seus professores animados todos pelo mesmo amor ao saber” (nº 1). A universidade tem a faculdade de congregar, mesmo quando há várias especializações ou compromissos, procurando a verdade sobre o homem e sobre o mundo. Já dizia Bento XVI (2006a) na universidade de Ratisbona que graças à universidade: “formamos um todo e

trabalhamos no todo da única razão com as suas diferentes dimensões, colaborando, na comum responsabilidade, no respeito ao reto uso da razão”.

O Papa Francisco (2013) referia que, em qualquer forma de evangelização, o primado é sempre de Deus que nos chama a colaborar com Ele. Em toda a vida da Igreja, a iniciativa é sempre de Deus que nos pede tudo mas também oferece-nos tudo (nº2).

Isto envolve também as universidades católicas já que se distinguem pelo amor à sabedoria e à procura da verdade. A universidade nasceu do amor ao saber, da curiosidade por conhecer, por saber o que é o mundo, o homem (Bento XVI, 2006b).

### **3. A identidade cristã**

#### *3.1. Elementos da identidade cristã*

O itinerário da maturidade na fé inclui a opção global pela fé (assumir conscientemente a fé, conversão) e a construção de um projecto de vida inspirado na fé. O segundo elemento abarca a aquisição de atitudes cristãs, entendidas como disposições permanentes ou estruturas dinâmicas que orientam o sujeito a agir sempre sob inspiração de Jesus Cristo e do Evangelho. Quando a fé se torna Projecto de vida há então a maturidade na fé. É evidente que isto é a nível individual. Não se pode excluir a dimensão comunitária da fé. Assim, a identidade do cristão consiste em seguir Jesus de Nazaré como Messias comunicado pelos profetas e esperado pelo povo judeu. O querigma da Igreja Católica consiste neste Jesus que viveu, morreu, deu a vida por nós, ressuscitou e nos salvou a todos. Isto é o essencial da fé católica celebrada em comunidade. É o chamado querigma.

Assim temos três modelos da identidade cristã: aquele que crê em Jesus Cristo. Não é só uma acção, mas uma afirmação e interpretação. É a afirmação do Credo (Barbosa, 2014). Em segundo lugar, elencamos as características do viver e atuar dos cristãos, tendo os seus princípios concentrados na ética e moral. O cristão pertence ao Reino de Deus com os seus valores da paz, justiça, comunhão e serviço. Em terceiro lugar, temos o modelo da celebração da fé (Barbosa, 1993; 1995).

### **4. Fermento, luz e sal**

O sal tempera. Dá gosto. Conserva e não deixa estragar. A luz leva-nos a ver melhor. O fermento leveda a massa, torna-a mais fofa. Qualquer cristão é sal (Mc 9, 50), luz (Mc 4, 21-23) e fermento (Lc 13, 20-21), porque dá gosto, brilha e glorifica Deus. A parábola do fermento (Mt 13, 31-32; Lc 13, 18-19) refere-se à transformação que o Reino de Deus opera nos seres humanos. Apalavra de Deus é semente e fonte da vida nova em Deus (Barbosa, 2012).

Conforme constatamos ao longo da nossa reflexão, há que recuperar a humanidade (ensino e prática dos valores humanos) e a espiritualidade nas universidades (experiência de fé e vida

com Deus, assim como a sua manifestação em estudos e celebrações. Ken Wilber, Martha Nussbaum pedem alma para as universidades que parecem mais empresas a funcionar só com robots.

É lógica, sensata e evangélica a presença da espiritualidade cristã numa universidade, muito mais a universidade católica. Numa universidade católica, um cristão não é só um estudante, um professor ou um administrativo. Não é aquele que se confunde com a massa. É um agente cristão como Jesus Cristo profeta (Palavra de Deus), Sacerdote (Liturgia) e Rei (dimensão social), com uma dimensão hodegética (conduzir o Povo de Deus) e kibernética (conduzir o barco). (Barbosa, 1995).

O cristão, leigo, sacerdote ou outro tipo de consagração, visibiliza Jesus Cristo, não só pela sua crença, mas pela mensagem que vai proclamando da Igreja, através dos sinais dos tempos.

## **5. Uma visão de esperança da universidade ao ser humano**

As várias correntes do pensamento fecharam o ser humano no positivismo, empirismo e na razão, despojando a universidade da verdade como fim da instituição, regendo-se pelo palpável e material. Há a necessidade de abrir as portas a um novo humanismo que respeite o ser humano como um ser transcendente que aspira à verdade. Traria um duplo benefício para a universidade: antes de mais voltaria a dotá-la de uma identidade e de uma finalidade ao recompor um corpus universitário, ou seja, a integração de todos os saberes numa visão mais profunda e mais autêntica do homem e do seu mundo. Em segundo lugar, se a universidade tem como missão a busca integrada da verdade é óbvio que só uma visão ampla da realidade humana, uma visão humanista, permitirá que a universidade cumpra o seu verdadeiro fim e a sua missão específica. Vale pouco uma ciência que não esteja ao serviço da pessoa humana. Há que recuperar as disciplinas humanas que têm uma visão mais ampla e nos leve a formular as questões da existência humana.

Só podemos falar da qualidade universitária se se dão três condições: respeito e estímulo ao exercício da liberdade e respeito pelos direitos das pessoas; recuperação da paixão por buscar a verdade como fim primordial da educação superior, aspecto que nos poderá salvar do relativismo que caracteriza a universidade actual; em terceiro lugar, competência intelectual e autoridade moral do corpo de professores. Com -estas premissas, a universidade poderá cumprir dignamente a sua função renovadora na sociedade (Villaverde, 2012).

## **6. Questões finais**

A identidade institucional anda ligada a outros conceitos como clima institucional e projecto de escola. Tedesco (1999) apresenta-nos três aspectos fundamentais para o debate:

- como articular o respeito pelas diferenças e o direito à particularidade, com a coesão e a integração social básicas?
- como garantir a equidade social na distribuição do serviço educativo?

- como promover o dinamismo e a eficiência exigida por todo e qualquer serviço público, no quadro de uma sociedade em mudança acelerada, e que exige um uso eficaz dos recursos disponíveis?<sup>37</sup>

### Referências bibliográficas

- Anjos, M. & Ferreira, M. B. (2005). *Mini Aurélio* (6ª. ed.). Curitiba, Brasil: Positivo.
- Baliñas, F. C. A. (1979). *El sentido de la universidad*. Santiago de Compostela, Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Barbosa, A. G. (1993). *Jovens portugueses e nova evangelização*. Porto, Portugal: UCP.
- Barbosa, A. G. (1994). *Com Deus*. Porto, Portugal: Salesianas.
- Barbosa, A. G. (1995). *A pastoral na Igreja*. Lisboa, Portugal: Rei dos Livros.
- Barbosa, A. G. (1999). *Jovens do futuro*. Lisboa, Portugal: Paulus.
- Barbosa, A. G. (2007). *O valor da gratuidade*. Lisboa, Portugal: UCP.
- Barbosa, A. G. (2012). *Cristãos com fé*. Lisboa, Portugal: Paulinas.
- Barbosa, A. G. (2014). *Credo*. Lisboa, Portugal: Autor.
- Barbosa, A. G. & Silva, M.M. (2016). *Educando e praticando valores na escola*. *Revista de investigação em educação, comunicação e desenvolvimento*, 1, 37-54.
- Bento XVI (2006a). Discurso na Universidade de Ratisbona, 12 de setembro de 2006.
- Bento XVI (2006b). Discurso aos participantes do Seminário “Espacio Europeo de Instrucción Superior”, organizado pela Congregação para a Educação Católica, 1 de abril de 2006.
- Bento XVI (2011). Discursos aos professores universitários em El Escorial (Madrid/Espanha) a 19 de agosto de 2011.
- Congregação para a educação católica (CEC) (2014). *Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova*. Instrumentum Laboris.
- Entralgo, P. (1953). *Sobre la universidad hispánica*. Madrid, Espanha: Ed. Cultura Hispanica.
- Estrela, M. T. (2010). Ética e pedagogia no Ensino Superior. Em C. Leite (Org.). *Sentido da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto, Portugal: Livpsic, pp. 11-28.
- Francisco I (2013). Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, 24 de novembro de 2013.
- Francisco I (2014). Discurso na Plenária da Congregação para a Educação Católica (13/2/2014). *Gaudium et Spes*, em Documentos do Concílio Ecuménico Vaticano II (1967). Braga, Portugal: A.O.
- Gravissimum Educationis, em Documentos do Concílio Ecuménico Vaticano II (1967). Braga, Portugal: A.O.
- Grocholewsky, Z. (2015). A identidade da universidade católica. *Reflexão*. Campinas. 2, 145-154
- Hessen, J. (1980). *Filosofia dos valores*. Coimbra, Portugal: Ed. Arménio Amado.
- Kober, M. (2006). *Construindo a verdade como um valor*. Alemanha: University of Ulm.
- João Paulo II (1990a). *Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae sobre as universidades Católicas*. Vaticano: Editrice Vaticano.

---

<sup>37</sup> As diferenças e as particularidades já não são património exclusivo do privado. O sector público-estatal já não constitui a única garantia de equidade na distribuição do serviço educativo. Em terceiro lugar, a dicotomia entre a eficiência e o dinamismo como património do sector privado, e a rigidez da eficiência como património do sector público já não é tão defensável. O desafio é promover a coesão das instituições educativas a partir de elementos comuns.

- João Paulo II (1990b). Discurso por ocasião da inauguração do ano académico da Pontifícia Universidade Lateranense, 15 de novembro de 1990, nº 2).
- Laita, M. (2015). *A universidade em questão. Uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula, Moçambique: AIS.
- Marcos, C. F. (2001). *Humanismo y formación universitaria*. Caracas, Venezuela: Universidad Monteávila.
- Montejano, B. (2001). *La universidad. Ayer, hoy y mañana*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Hispanidad Académica.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Misión de la universidad*. Madrid, Espanha: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Paulo VI (1975). Discurso aos Ateneos da Companhia de Jesus, 6 de agosto de 1975, nº 2.
- Rampazzo, L. (2014). *Antropologia: religiões e valores cristãos*. São Paulo, Brasil: Paulus.
- Ratzinger, J. (1987). *Iglesia, ecumenismo y política*. Madrid, Espanha: BAC.
- Rocha, A. S. E. (2012). A universidade, aquém e além das crises. Em Villaverde, M. A. , Fernandez, C. B. & Rozas, J. L. P. (2012). *A universidade. Raíces históricas e desafios de futuro*. Santiago de Compostela: Espanha: Xunta de Galicia, pp. 211-222.
- Rodrigues, L. E. (2011). O conceito de verdade na crítica de Kant. *Revista Filosófica*. 2, vol.2.
- Sapato, R. (2015). *Uma vez o Padre R. Sapato disse...*Beira, Moçambique: UCM
- Tedesco, J. C. (1999). *O novo pacto educativo*. Vila Nova de Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Villaverde, M. A. (2012). La universidad en Europa. Em M. A. Villaverde, C. B. Fernandez & J. L. P. Rozas (2012). *A universidade. Raíces históricas e desafios de futuro*. Santiago de Compostela: Espanha: Xunta de Galicia, pp. 333-340.
- Villaverde, M. A., Fernandez, C. B. & Rozas, J. L. P. (2012). *A universidade. Raíces históricas e desafios de futuro*. Santiago de Compostela: Espanha: Xunta de Galicia.

# CONFERÊNCIA PLENÁRIA

## O novo paradigma da educação

EDUARDO DUQUE

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa e membro  
integrado do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade da Universidade do Minho.  
(eduardoduque@braga.ucp.pt)

&

JF DURÁN VÁZQUEZ

Universidad de Vigo (joseduran@uvigo.es)

### Resumo:

A educação integra a essência da vida do ser humano. Como dizia Mendilow, em *Time and the Novel*, “cada homem leva consigo o seu próprio sistema temporal”. Quer dizer que a história marca-nos, a época configura, o contexto determina, a educação constrói-nos. Somos filhos da nossa sociedade, do tempo em que vivemos e é aqui e agora que temos que atuar.

Cada época oferece ao criador textos, temas, ideias, abordagens, paixões ou equívocos. A verdade é que o tema que aqui nos propomos tratar só é possível porque vivemos no tempo e no espaço em que vivemos. Vivemos nele, aqui e agora. Se estivéssemos no período pós II Guerra Mundial, poderíamos estar, possivelmente, a discutir a “escola de massas” ou, se estivéssemos no período de Maio de 68, a debater a “contestação universitária”. Hoje, porém, dado que a vida nos oferece outras oportunidades, discutimos o papel da educação à luz da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, conscientes do seu papel no desenvolvimento integral da pessoa.

Esta nova forma de entender a educação faz com que o mundo dê um salto qualitativo, ao conceber-se em função do desenvolvimento pessoal de cada ser humano. Como dizia Piaget, no livro *Para onde vai a educação?* (1972): “o direito à educação (...) não é apenas o direito de frequentar escolas, é também (...) o direito de encontrar nessas escolas tudo aquilo que seja necessário à construção de um raciocínio pronto e de uma consciência moral desperta”. Percebe-se, assim, que a educação assume dimensões bem mais amplas do que ajudar a resolver problemas técnicos ou, simplesmente, aumentar as estatísticas da educação e ciência dos

países, bem pelo contrário, a educação visa criar condições para que a pessoa – toda a pessoa – “se movimente como pessoa, ser consciente e livre, nos diversos sistemas em que se encontra inserido” (Persépolis, 1975) e “se torne capaz de, *ela própria* e não outros por ela, procurar resposta para as suas necessidades e aspirações” (UNESCO, Nairobi, 1976).

Chegamos ao verdadeiro epicentro do cismo que abala a educação e que vai exigir profundas alterações ao *subsistema escolar* dentro do *sistema educativo*. O que está em causa é que as escolas consigam gerir de forma mais flexível o currículo, adequando-o às características e diversidades próprias das pessoas que as frequentam. A escola passa a ter, deste modo, a responsabilidade de adequar o currículo aos seus alunos e tomar opções que considere mais eficazes de forma a garantir o sucesso dos alunos – de todos os alunos –, de um modo especial, daqueles que manifestem algum tipo de fragilidade.

Assim, a educação deixa de ser entendida como privilégio só de alguns, de natureza *gnoseológica* para formar técnicos, especialistas ou eruditos, mas passa a ser realmente *inclusiva*, atendendo à especificidade e ao ritmo de todos como dever ético destinado a proporcionar condições ao desenvolvimento de todo o ser humano.

No artigo que aqui nos propomos desenvolver, pretende-se repensar não exclusivamente o *sistema escolar* - que é determinante na formação da pessoa e que analisaremos pela via da diversidade escolar -, mas o sistema educativo como um todo e propor-lhe-emos que vá *mais longe, mais ao concreto e mais ao fundo* para ser *verdadeiramente inclusivo*, como se exige hoje nas sociedades contemporâneas.

**Palavras-chave:** Educação, Inclusão, Currículo, Cidadania, Direitos humanos.



## 1. Somos marcados pelo tempo em que vivemos

O tempo e o espaço marcam os acontecimentos da história. É no tempo em que os factos históricos se realizam e dele dependem. Por isso, é que somos filhos do tempo, tudo se joga agora, em cada minuto. No tempo anterior ao nosso, não existíamos e no futuro a história é outra, pelo que é no presente que tudo acontece. Não é que não tenhamos memória, claro que sabemos que foi através dos outros que chegamos até aqui e que antes de nós já havia história. Podemos mesmo dizer com Odo Marquard (2003) que todos os homens são nascidos tardiamente (nascem depois do tempo). Quando começam não é no início. Antes de cada um já houve outros, em cujas tradições ou costumes somos nascidos, de modo que são a nossa origem, o nosso princípio a quem nos devemos ligar. Assim somos nós porque cada um chega tarde (nunca no princípio) e parte cedo (novo no tempo) (Duque, 2012).

Balzac (1951) dizia em *A Solteirona* que as épocas tingem os homens que passam por elas. Imprimem neles a sua marca característica e os moldam (Duque, 2014: 155). Isto para dizer que somos cunhados pelo tempo, por ele construídos e por ele desfeitos. O tempo é tão complexo que faz e desfaz, não só dá a vida e a dissipa, como a marca de forma irrevogável. Portanto, ao analisarmos o tempo de uma determinada época, percebemos a densidade do pensamento, compreende-se as irradiações otimistas e derrotistas, as euforias e as neuroses, os temas brandos e os candentes. No campo da educação, encontramos tempos de trevas e iluminados, ignorâncias e tempos esclarecidos, mais canónicos e mais tendentes para a rebeldia, mais obedientes e independentes.

O tempo e o espaço condensam definitivamente a concepção da sociedade. Se viajarmos pela história, quantas épocas se encontram provenientes de diferentes concepções sociais, de modelos educacionais diferentes, de diversas estruturas de desenvolvimento, de formas distintas de organização da vida! Por exemplo, no século XII, o espírito da época é sustentado pela organização do feudalismo e, no século XIII, reflecte-se um clima de uma vida melhor do que em épocas anteriores; renasce o sentido da propriedade, antes depreciado pelo despotismo feudal. Já no século XIV, afirma-se uma procura de uma vida mais luxuosa, muito consentânea com o início do espírito burguês. Os séculos XV e XVI, revelam-se mais incapazes para aspirações transcendentais, são mais voltados à ciência, à afirmação do mundano e da busca da fama. O século XVII é marcado pela revolução científica, levada a cabo sobretudo por Galileu Galilei, e por profundos conflitos religiosos e políticos. Já o século seguinte, torna-se histórico pela exaltação da razão, é o século das luzes. O século XIX é marcado pela Revolução Industrial

e pela conseqüente nova ordem económica. No século XX, dão-se as duas grandes Guerras Mundiais, que afetam drasticamente o comportamento político e social, e registam-se grandes invenções tecnológicas (Duque, 2014: 157-158). Enfim, poder-se-ia continuar a descrever a direção das sociedades ou as tendências de desenvolvimento até aos nossos dias, mas, tal não se justifica, dado que o que se pretende acentuar é que cada época visa a materialização de um determinado tempo, um determinado enquistamento criativo, localizações precisas, delimitação entre fronteiras cronológicas.

E como é que poderíamos descrever o tempo do nosso tempo?

Aristóteles (IV, 14, 223 a), na sua Física, diria que este tempo precisa de alma. Vivemos realmente uma época, originalmente rebelde, que abriu ruturas nos modelos sociais vigentes e que exige um rasgo de horizonte, novos modelos de educação?

Segundo Innerarity (2011, 19) “uma das conseqüências da tão frequente proclamada crise da ideia do progresso consiste em o futuro se tornar problemático e o presente se absolutizar”. Ora, as políticas estão voltadas para o presente, têm um olhar curto, atendem ao urgente e não prioritário. E sabemos bem que o prioritário tem um horizonte bem mais dilatado do que a miopia do urgente, em que tudo tem de ser resolvido no imediato, numa aceleração tamanha que tende a anular qualquer pensamento ou reflexão.

Vive-se de forma tão célere e agitada que o futuro pode esfumar-se nas tarefas do dia-a-dia. As novas tecnologias não são alheias a este fenómeno. Bem pelo contrário, contribuíram para o seu sucesso. A inovação ganhou velocidade; o balanço é muito e convoca, por vezes, uma certa náusea. Teria razão Sartre ao dizer que “a vida é uma paixão inútil”! O que hoje se inventou amanhã está em desuso e passa a ser passado. Passado pobre porque nem história fez. E o que a história faz é narrar a vida no tempo.

O tempo presente está repleto de sinais de descontinuidade, são sinais paradoxais; por lado, exprime-se a satisfação com a vida, a plenitude de felicidade, por outro, encontra-se a crise e a inexorável deterioração que ela acarreta, que levanta novas dúvidas sobre a matéria de que é construído o presente (Duque, 2014).

O presente é demasiado complexo, cruza processos, linguagens e estilos que eram até então inconciliáveis e tudo acontece numa vigorosa imprevisibilidade de movimentos, não permitindo antever qualquer futuro. “O futuro privatiza-se, pluraliza-se e fragmenta-se. Temos uma ideia

privada da felicidade, que já não está associada a Projectos colectivos nem é entendida como algo possibilitado por um contexto social” (Innerarity, 2011: 151). Será o tempo presente de que aqui falamos verdadeiramente inclusivo? Terá espaço para integrar pessoas diferentes? Não será ele constituído por dinâmicas demasiado incertas e fluídas que vão contra o princípio da inclusão, que, a priori, implica um tempo mais pausado, um novo olhar sobre as coisas e uma paragem nos pormenores?

Antes de avançarmos por aqui, vejamos o interesse que a educação despertou ao longo da história.

## **2. O interesse pela Educação**

Já vem de longe o interesse pela educação. Mesmo muito antes das sociedades industriais este interesse esta patente. No remoto século XV, a educação não tinha um significado ligado aos processos materiais da vida humana. Para os grupos sociais mais pecuniosos, a educação visava uma preparação para o desempenho das ocupações políticas e religiosas, bem como a socialização numa série de normas de conduta e valores ligados à civilidade. O aspeto mais formal desta educação será desenvolvido, especialmente a partir do século XVI, concretamente nas escolas religiosas nascidas da Contrarreforma (Durkheim, 1992: 293). Os membros dos grupos sociais menos favorecidos eram educados, em regra geral, no seu próprio ambiente social. Apenas alguns frequentavam as escolas paroquiais para receber uma formação muito básica, essencialmente, algum doutrinação religioso (Varela-Álvarez Uría, 1991: 68).

Esta situação irá progressivamente sendo alterada com o aparecimento da sociedade industrial. Com efeito, a indústria precisará de novos modos de educação e socialização de acordo com essa nova realidade (Ewen, 1983: 119).

A escola será percebida neste contexto como um campo destinado a fomentar o conhecimento e as formas de socialização que a sociedade nascente precisava (Pollard, 1987: 242-258). Essa tendência começará a ser notada no século XVIII na Inglaterra, onde determinados religiosos, como Rev. Turner, observavam as escolas como "um espetáculo de ordem e regularidade" (as cited in Fernández Enguita, 1990: 127). Mas será especialmente durante o século XIX, e durante as primeiras décadas do séc. XX, quando as diferentes elites sociais tomarão consciência da necessidade de se criar escolas.

A escola emergiu assim, no contexto da sociedade industrial, como uma instituição necessariamente eficiente, hierárquica e disciplinar, de acordo com as regras e normas morais exigidas pelo mundo do trabalho assalariado. Com este carácter se irá institucionalizando a partir da segunda metade do século XIX, tanto na Europa como na América.

Apesar disto, é de realçar que a expansão dos sistemas educacionais na maioria dos países ocidentais não ocorrerá até à Segunda Guerra Mundial. Na verdade, num contexto de forte crescimento económico, a educação foi promovida como um dos principais agentes desse crescimento (Ortega, 1993: 89). E, portanto, também como um dos instrumentos mais importantes da ideologia moderna da realização pessoal. A hierarquia nela prevalecente, com todas as suas regularidades disciplinares (Foucault, 1999), foi percebida como a contrapartida necessária ao esforço exigido pelo sucesso académico.

Os que não concordaram com este regime disciplinar, porque não aspiravam a conquistas académicas futuras, aceitaram as outras disciplinas do mundo do trabalho, porque também tinham as suas recompensas. De facto, como Paul Willis apontou no seu clássico estudo de contracultura escolar na Inglaterra, em meados da década de 1970 (Willis, 1988), essa atitude estava directamente relacionada com a cultura da fábrica. Tal facto, implicava uma rejeição de tudo o que se relacionava com o mundo académico, na mesma medida em que implicava a aceitação de muitos dos valores da cultura do trabalho.

Desta forma, mesmo que indirectamente, a cultura escolar, em vez de se opor à cultura do trabalho, reforçou-a. Na verdade, os jovens que não tinham qualquer interesse na escola, nas suas propostas académicas e nos seus requisitos disciplinares, no entanto, aceitavam com prazer essas outras disciplinas.

Desta forma, a cultura escolar e a cultura do trabalho mantinham a sua coerência, produzindo e reproduzindo as suas diferentes ordens hierárquicas e disciplinares. Na verdade, aqueles que aceitavam a primeira destas culturas também assumiam as suas disciplinas; aqueles que, pelo contrário, a rejeitavam, admitiam, no entanto, a hierarquia e a autoridade da cultura da fábrica.

Esta situação era típica de um momento em que a cultura do trabalho se mantinha viva em grande parte da juventude e em que ainda era possível desenvolver essa cultura sem os obstáculos do desemprego juvenil.

Toda essa realidade começará a mudar, especialmente desde a década de 1980, à medida que as taxas de desemprego juvenil aumentaram, mesmo nos setores que possuíam credenciais académicas (Beck, 2006: 144).

Nesse cenário, em que a educação flexibilizava cada vez mais as suas relações com o mundo do emprego e em que os jovens que abandonavam precocemente o sistema educativo estavam com dificuldades em encontrar trabalho, as estruturas disciplinares relacionadas com o mundo do trabalho e da educação começaram a perder força e, naturalmente, a não ser inclusivas.

### **3. O processo da inclusão**

A inclusão visa, segundo Ainscow (2008), essencialmente, a transformação do sistema educacional, de forma a encontrar meios de alcançar níveis que não estavam a ser contemplados no sistema educativo. Afonso (2005) refere que compatibilizar a igualdade de direitos (sociais, cívicos, etc.) com o respeito pela individualidade assegura-se um dos grandes dilemas da atualidade. De facto, reconhece-se na sociedade hodierna uma tendência para a homogeneização de identidades, valores e culturas. Neste sentido, não podemos conceber o conceito de inclusão como uma "tentativa" de igualar as diferentes identidades. Segundo Santos (2001), uma vez que todas as culturas tendem a distribuir pessoas e grupos de acordo com dois princípios concorrentes de pertença hierárquica, e, portanto, com conceções concorrentes de igualdade e diferença, as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza. Segundo Ainscow (1999), o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade assim como a mobilização de diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos, promovendo competências universais que permitam a autonomia e acesso à cidadania plena por parte de todos.

Falar de uma sociedade inclusiva implica, necessariamente, falar do papel que a escola, reflexo da diversidade, assume neste contexto. Desta forma, não se assume aqui a escola inclusiva como uma resposta adequada para alunos diferentes, mas como uma resposta potencialmente melhor para todos, quaisquer que sejam as suas características. No entanto, isso não significa o esvaziamento das diferenças, mas o reconhecimento do seu valor acrescentado, ou se quisermos, de que a diversidade é uma mais valia (Afonso 2005). Todavia, e segundo Rodrigues (2003), há um aluno-tipo ideal que assenta no mito da homogeneidade como um factor de qualidade das escolas. Este "aluno-tipo" ainda está bem patente na sociedade, transmitindo que

para todos terem as mesmas oportunidades educativas, devem fazer exatamente o mesmo, ao mesmo tempo (Afonso 2005). Neste sentido, determinados alunos poderão ser vistos como agentes perturbadores do "normal" funcionamento da escola e mesmo como sendo a causa do insucesso da turma. Ainscow (2008) compreende a inclusão como um processo tripartido: presença na escola e uma participação ativa; proporcionar as condições necessárias para que o aluno realmente participe das múltiplas actividades escolares e, por último, a aquisição de conhecimentos. Neste sentido, a inclusão implica a presença do aluno na escola de forma a que possa aprender e desenvolver as suas potencialidades.

#### **4. Organização curricular do sistema educativo**

Importa aqui termos como ponto de partida o que se entende por currículo e as suas diversas amplitudes. Partimos, assim, do sentido mais elementar da palavra currículo, em que surge como termo com origem latina da palavra *currere* e que tem como sentido primário o significado de caminho, percurso ou trajeto. Daqui depreende-se que ao abordar a temática do currículo estaremos a analisar um conceito que implica a noção base de percurso a percorrer, ou seja, um caminho que deverá estar previamente traçado e proposto.

No campo da Educação, currículo pode ser considerado em sentido restrito como um plano estruturado de ensino, onde são propostos determinados objectivos e conteúdos, bem como algumas orientações didáticas e metodológicas.

Num sentido mais amplo, podemos considerar que o currículo é o conjunto de acções desenvolvidas pela escola no sentido da promoção da aprendizagem dos seus alunos, na medida que abrange não só as experiências programadas e realizadas na escola, como também o conjunto de experiências vivenciadas pelos alunos, fazendo com que o acesso ao currículo seja, de facto, significativo para o crescimento dos aprendentes, inserindo na sua própria definição a ideia de currículo formal e de currículo real (Zabalza, 1999).

O termo currículo tem-se vulgarizado na linguagem educativa, já que é um conceito que se tem aplicada a diversos domínios. Ribeiro (as cited in Pacheco, 2001), refere que:

*“sendo o currículo um conceito polissémico, carregado de ambiguidades (...) não possui um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspetivas que se adotam, o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”* (p. 15).

Partindo da diversidade de conceitos e teorias que caracterizam o currículo e que são apresentados por vários autores (Silva, 2000; Silva & Moreira, 2001; Pinar, 2007), entendemos currículo como um termo que encerra sentidos diversos, sobretudo porque também é diferente o modo como se olha para a educação e para o que é a sua razão de ser: o conhecimento. Por isso, e enquanto construção social, política e ideológica, o currículo é discutido pelo conhecimento, como o fundamentam as teorias curriculares que têm sido propostas a partir, por exemplo, do quadro conceptual Habermas (1990).

Na perspectiva de Bautista (1993), currículo pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e normas de comportamento que devem ser transmitidas pela escola às crianças e jovens. Ainda que abra um pouco mais este sentido quando refere que o conceito de currículo deve também ser entendido como o conjunto de experiências que a escola, como instituição, põe ao serviço dos alunos com o fim de potenciar o seu desenvolvimento integral.

Já para Torres González (2002), o currículo é entendido como um instrumento que a escola possui que lhe permite adaptar-se às necessidades dos alunos. A sua construção depende dos órgãos administrativos das escolas e das políticas nacionais, mas as decisões relativamente à forma como se adapta ao contexto escolar e aos alunos que o frequentam, envolve os professores e o trabalho de colaboração entre eles.

Atendendo às características da escola inclusiva, são vários os autores que se debruçam sobre esta questão. Brennan (1990) analisa os aspectos que o currículo comum terá que incluir para responder à heterogeneidade de uma escola e às necessidades individuais dos alunos:

- *Relevante nos conteúdos*, tendo em conta a experiência e as características das crianças;
- *Flexível*, partindo das necessidades dos alunos e da metodologia dos professores e deve permitir mudanças face aos diferentes contextos escolares, dando assim alguma autonomia aos professores.
- *Ampla*, o que, segundo o autor, implica a colaboração entre os intervenientes na organização escolar (pais, professores, órgãos de liderança, comunidade).

Na conceção de Roldão (2003), o currículo deve ser entendido como um constructo social, em permanente situação de desconstrução, negociação e reconstrução, protagonizadas pelo conjunto de instâncias e atores envolvidos, com os seus diversos campos e níveis de poder.

Por outro lado, e como complemento à informação analisada, Correia (2008) salienta que é indispensável que os currículos não coloquem de lado os interesses, as expectativas, as opiniões das novas gerações, bem como as necessidades dos que precisem de uma atenção especial dentro dessas novas gerações.

Vemos, desta forma, e recorrendo a uma breve revisão da literatura sobre o conceito em causa, que existem diversas teorias curriculares que se relacionam com diferentes concepções de currículo, mas que se cruzam em visões comuns das finalidades do currículo. O que daqui se pode depreender é que as diferentes concepções apresentadas de currículo correspondem a diferentes formas de equacionar os dilemas colocados por Contreras (1990, as cited in Pacheco, 2001), quando apresenta a seguinte problemática:

*“o currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática? O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia e os processos de ensino? O currículo é algo especificado, delimitado ou acabado que logo se aplica ou é de igual modo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?”* (p. 17).

Esta perspetiva realça aquilo que é verdadeiramente o conceito que cada autor tem do que é um currículo, na medida em que, abrange uma quantidade de dimensões relacionadas entre si, semelhante a uma teia, mas que exige, da parte do educador/professor, a capacidade de assumir a responsabilidade de decidir e gerir o currículo da forma que considerar mais adequada, convidando o aluno a participar na sua construção, definindo, juntamente com os demais professores, linhas orientadoras para a definição de caminhos que clarifiquem o papel que a escola deve assumir em determinados contextos. Nesta perspetiva, o professor é o construtor do currículo, baseando-se nos seus conhecimentos, na sua experiência, mas contando com a colaboração dos restantes agentes educativos que se coresponsabilizam em todo este processo (Silva, 2011).

Não obstante esta consciência do papel do professor no desenho curricular, o processo de construção do currículo deve ser compreendido como um processo contínuo de decisões que podem ocorrer em diferentes contextos, passando por diversas etapas a um nível mais ou menos amplo. A esse respeito Pacheco (2001) apresenta três níveis de decisão curricular: a do contexto



político-administrativo (administração central), a do contexto de gestão (administração regional e local) e a do contexto de realização (sala de aula).

O contexto político-administrativo associa-se ao currículo formal, oficial, comum a todo o sistema de ensino que resulta de uma decisão política e administrativa, apresentando-se como uma função normativa do próprio ensino e onde são especificadas as experiências educativas a que os alunos deverão ter acesso numa determinada área e/ou ano de escolaridade. O contexto de gestão refere-se à exploração do currículo ao nível da região e da escola, onde serão efetuadas as adaptações das prescrições e a interpretação das orientações apresentadas pelos órgãos superiores. Esta é uma fase de grande importância para o sucesso da implementação do currículo, pois importa que a escola participe ativamente na adaptação e construção curricular, evitando apenas implementar o currículo de forma taxativa e pouco reflexiva. O Projecto educativo da escola, o Projecto curricular de escola e os Planos de Turma situam-se neste contexto de decisão curricular, que se desenvolve ao nível da escola. Por fim, o último nível de decisão curricular é o contexto de realização que consiste, basicamente, no planeamento e realização curricular. É a este nível que se desenvolve a Interação pedagógica entre professor/aluno e aluno/aluno. É neste âmbito que o professor fará a organização e a gestão do espaço, do tempo, das actividades de modo a proporcionar as experiências de aprendizagem que permitam aos alunos atingir as competências instrucionais ou sociais patentes nos Projectos realizados ao nível da gestão (Pacheco, 2001).

As recentes orientações de políticas educativas em Portugal (que é o caso que melhor conheço, mas, possivelmente, acontecerá o mesmo em Moçambique), consagradas em documentos legislativos em vigor, bem como a crescente heterogeneidade nas escolas, têm vindo a introduzir novos desafios de organização e gestão escolar, bem como às estratégias pedagógicas aplicadas pelos diferentes profissionais de educação. O que está em causa é que as escolas consigam gerir de forma mais flexível o currículo, adequando-o às características e diversidades próprias de crianças e jovens que as frequentam.

As reflexões incidem basicamente na clássica problemática curricular apresentada por Roldão (2003): “ensinar o quê a quem, para quê e como”, mas, para tal, importa que as escolas reequacionem as suas respostas a estas questões à luz da diversidade atual da população escolar.

## 5. Uma escola flexível e aberta à diversidade

Até ao momento estivemos a reflectir, ainda que de um modo muito sucinto, sobre o sentido do currículo e a forma como este deve ser estruturado nos diferentes estados de execução: ministério, escola e sala de aula. Partimos, assim, do pressuposto de que as opções curriculares são definidas de acordo com as escolas, as turmas, os indivíduos, permitindo facilitar o acesso às competências previstas no currículo comum, como um marco de referência. A partir do currículo vão-se estreitando as adequações de um nível macro a um nível micro, ou seja, passando pelos Projectos Curriculares de Escola, pelos Planos de Turma e, se necessário, pelas Adequações Curriculares Individualizadas, pois, importa que a diferenciação curricular, que deve ser adotada nos diferentes estados de execução, não assuma contornos discriminatórios, pressupondo a aceitação da diversidade como norma. Esta decorre da heterogeneidade natural dos indivíduos, resultante das suas características pessoais, sociais, culturais, mas também da natural diversidade das condições específicas de cada aluno.

Na verdade, muitos foram os factores sociais e educativos que colocaram em destaque na agenda da Europa a discussão sobre a problemática da *exclusão*, de um modo especial a *exclusão escolar*. Os níveis de insucesso e o abandono escolar ou até mesmo o não acesso à escolarização têm vindo a ser centro das atenções, pelo menos no que toca a análises mais académicas ou apresentadas por organizações internacionais de cariz educativo.

A este propósito a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, aprovada em 1986 e alterada em 1997 e em 2005, define enquanto princípios gerais a responsabilização do Estado na promoção da democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. Desta forma, o sistema educativo organiza-se de forma a assegurar o direito à diferença, o respeito pelas personalidades e pelos Projectos individuais de cada um, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.

Sobre esta questão Roldão (1999) refere que:

“é o reconhecimento efetivo do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas curriculares do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola, de modo a que se possa oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de

competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá, sem dúvida, o sucesso social e pessoal das suas vidas” (p.28).

Não há dúvida de que a relação da escola e dos professores com o currículo tem sofrido alterações significativas nos últimos tempos, que decorrem, em grande parte, da expansão da escolaridade obrigatória, com o alargamento da escolaridade obrigatória de 9 para 12 anos escolares e de 14 para 18 anos de idade (Lei 85/2009 de 27/8), e que obrigou ao questionamento das finalidades e dos conteúdos curriculares, e também das representações sociais e pedagógicas do aluno.

Contudo, ainda que esteja salvaguardado o acesso alargado ao ensino, não se encontra, porém, garantido o sucesso. A escola abriu-se a uma nova população, a novos utentes sendo na sua essência interclassista, ou seja, no mesmo espaço podemos ter crianças oriundas dos mais variados níveis socioeconómicos e culturais e até de diferentes nacionalidades dada a crescente e recente procura de Portugal como país de acolhimento de imigrantes.

Assim, a grande diversidade de alunos com identidades culturais, linguísticas, socioeconómicas e com processos e ritmos de aprendizagem próprios reclama abordagens curriculares diferentes, conceptualizadas e operacionalizadas na ação pedagógica da escola. Sendo que uma escola que se pretende cada vez mais inclusiva, tem de ser reiterada através do desenvolvimento de Projectos curriculares que tenham como premissa conceber, gerir, implementar e avaliar os resultados de percursos curriculares diversificados que reconheçam e satisfaçam as necessidades educativas dos seus alunos.

É à luz da filosofia inclusiva que os professores tentam dar resposta às necessidades educativas de todos os alunos, o que constitui um dos maiores desafios da escola dos nossos dias. Um desses desafios está ligado às novas perspetivas sobre o currículo nas quais a flexibilidade curricular e a implementação de novos modelos pedagógicos de cooperação e de diferenciação garantam o direito de acesso e a igualdade de condições para o sucesso de todos os alunos numa escola para todos, (Niza, 1996).

Ao contrário do que muitos educadores possam pensar, a flexibilidade do currículo, de acordo com a diversidade que cartografa o espaço escolar atual, não tem que implicar uma limitação das aprendizagens a realizar, uma vez que pode ser desenvolvida através de alterações qualitativas e não forçosamente quantitativas (Roldão, 1999); pelo contrário, parece-nos que

deve ter como finalidade última garantir que as competências de saída de cada ciclo de escolaridade, bem como a transição para a vida pós-escolar, sejam alcançadas por todos os alunos, ainda que através de diferentes percursos e tendo como principal ponto de partida a diversidade.

É, realmente, na escola que se podem operar grandes mudanças ao nível da inclusão, tal como é referido na Declaração de Salamanca (1994), quando refere que “as escolas regulares constituem os meios mais capazes de combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo uma educação para todos”.

Falar em inclusão já não é um conceito abstrato ou pouco claro para os profissionais educativos, esta não só é uma diretiva do nosso sistema de ensino, como é aceite atualmente pelas escolas e pelos professores como um bem necessário. No entanto, nas salas de aula, na realidade escolar dos professores e alunos, a aplicação desta diretiva torna-se bem mais complicada, já que nem sempre os professores sentem a segurança necessária e consideram ter os conhecimentos necessários para agir adequadamente perante estas situações. Esta perspetiva está bem presente num estudo realizado por Leite (2005) relativo às dificuldades sentidas pelos professores na concretização da inclusão, no qual se refere que, em muitas situações, a inclusão se constitui como um factor de insatisfação pessoal e profissional para o professor, existindo “necessidades de formação ao nível da mudança de atitudes face à diferença”. Os professores têm consciência que lhes cabe a importante tarefa de individualizar o ensino para poderem garantir o sucesso de todos os alunos, no entanto, factores diversos, tais como: a falta de formação, como já mencionamos anteriormente; as dificuldades na gestão do tempo; a falta de trabalho colaborativo; as condições de trabalho proporcionadas (número elevado de alunos e vários anos de escolaridade numa mesma turma) dificultam a sua tarefa, revelando dificuldades na sua intervenção em turmas inclusivas.

Decorrente desta tendência crescente da política educativa para a integração, surgiu, há alguns anos a esta parte, com o Relatório Warnock, no Reino Unido (1978), o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE). Porém, uma vez que esta temática é muito extensa não a vamos tratar aqui, pelo que a nossa análise se circunscreve ao estudo da inclusão no seu sentido lato e não particular.

Não obstante, é importante realçar o impacto que o processo de inclusão dos alunos com NEE teve nas escolas, já que forçou a adoção de novos modelos de intervenção, de um modo especial, substituindo o modelo clínico ou médico-pedagógico, centrado na deficiência de intervenção em ensino especial, pelo modelo sócio antropológico, social, ou ecológico, envolvendo e responsabilizando um maior número de intervenientes. Passa a existir, assim, uma equipa multidisciplinar proporcionadora de um relacionamento e intercâmbio direto e sistemático de todos os intervenientes da ação educativa (pais, professores de educação especial, do ensino regular, psicólogos, técnicos, direção, autarquia), havendo consequentemente uma atitude colaborativa tendo por objetivo a melhoria das condições de sucesso para todos os alunos e, de um modo especial, para os alunos com necessidades educativas (Ainscow, 1998).

#### **6. A implementação de novos modelos pedagógicos**

Como referimos anteriormente, na contemporaneidade, só se consegue pensar a escola numa perspetiva inclusiva, pelo que isso exige que a escola esteja muito atenta a acolher novos Projectos, assuma uma atitude de constante abertura e esteja disponível para implementar novos modelos pedagógicos.

Neste sentido, torna-se fundamental a identificação e a avaliação das necessidades educativas numa tónica qualitativa, centrada na caracterização funcional dos alunos e não nos seus défices; percebendo aquilo que os alunos são capazes e quais as respostas de que necessita.

A diferenciação pedagógica/curricular é, assim, entendida como um princípio fundamental da escola inclusiva. Assim, flexibilidade do currículo e diferenciação curricular são conceitos interligados, uma vez que não é possível diferenciar se não existir flexibilidade curricular. Madureira e Leite (2003) dizem que “um currículo aberto permite organizar de forma flexível a estrutura e sequencialização das aprendizagens, bem como os processos de ensino a desenvolver para atingir essas aprendizagens” (p.92). Os mesmos autores referem ainda que só através de um currículo aberto e flexível, que permita aos professores fazer as adequações necessárias que vão ao encontro das aprendizagens consideradas socialmente significativas e relevantes para uma dada população e para cada um individualmente, é que o a noção de currículo poderá fazer sentido e ter um conceito de utilidade para os alunos. Isto porque a gestão do currículo de forma flexível permite que sejam feitas diversas adaptações do programa oficial para os alunos com necessidades educativas especiais, tendo em conta tudo aquilo que o aluno

consegue realizar em sala de aula, com os seus pares, considerando que a diferenciação pode facilitar o acesso ao currículo comum e, portanto, a aquisição de competências finais de ciclo de escolaridade e a transição para a vida pós-escolar.

Na perspectiva de Rodrigues (2006), e num sentido mais lato, o conceito de adequação de novos modelos pedagógicos tem como ponto de partida o currículo nacional definido, com os ajustamentos ou modificações que é necessário introduzir no currículo nacional, com vista à sua contextualização até ao nível da turma e do aluno.

Torres Gonzalez (2002) hierarquiza diferentes tipos de adequações: por um lado, apresenta as adequações de acesso ao currículo que dizem respeito ao uso de recursos especiais, materiais ou de comunicação, que facilitarão o acesso ao currículo comum; por outro, as adequações curriculares que se traduzem nas “modificações que são realizadas na programação dos objectivos, conteúdos, metodologias, actividades, critérios e procedimentos de avaliação para fazer face às diferenças individuais” (p. 164). Estas podem dividir-se em dois tipos: adequações curriculares *não significativas* operacionalizadas nas modificações ocorridas nos diferentes elementos da programação, planeadas para o ciclo de ensino e ou turma, mas que não afetam as aprendizagens básicas e fundamentais do currículo oficial; e as adequações curriculares *significativas* traduzidas em grandes modificações e/ou cortes na programação inicial havendo eliminação de algumas aprendizagens básicas, do currículo oficial, em termos de objectivos, conteúdos e critérios de avaliação.

As adequações *não significativas* são menos específicas e correspondem apenas a ligeiras alterações na orientação e metodologia do professor quando põe em ação a planificação habitual, enquanto as adequações curriculares *significativas*, pelo contrário, são alvo de maiores modificações que podem consistir na redução de conteúdos, bem como na elaboração de instrumentos de avaliação e modificação de critérios.

Vemos assim que a aplicação de medidas de adequação curricular é, na perspectiva de Leite (2005), uma resposta às necessidades educativas especiais enquanto processo dinâmico e funcional que tem em conta as características do aluno e do Plano de Turma da qual faz parte, com a grande finalidade de organizar respostas educativas adequadas a cada aluno conforme as suas necessidades. Assim, as adaptações curriculares individuais devem ser realizadas, antes de mais, perante aquilo que o aluno consegue realizar junto dos seus pares e só depois aquilo que deve ser realizado de forma diferente e individualizada (Madureira e Leite, 2003).

Neste sentido, e tendo em conta o papel que a escola e o professor assumem neste processo, os contextos de decisão curricular passam essencialmente por dois diferentes níveis: o nível intermédio (a escola) e o nível concreto (a sala de aula), níveis onde se constrói o Projecto de escola e o Projecto didático ou de turma. A escola tem, assim, mecanismos próprios que lhe permite delinear um currículo adequado à realidade dos seus alunos.

A este propósito Manjón et al. (1993) e Correia et al. (2008) distinguem diferentes fases na concretização ou contextualização das adaptações curriculares a efetuar, propondo a sua flexibilização de modo a responder da forma mais adequada possível aos interesses, necessidades, ritmos de aprendizagem e experiências dos alunos. A primeira fase é ao nível do Projecto curricular de escola (PCE), onde, de acordo com as características de cada escola, se definem os grandes blocos de objectivos e conteúdos que procuram dar resposta a todos os alunos que a frequentam. Segundo Manjón et al. (1993), as medidas aqui tomadas têm um papel importante na integração dos alunos com NEE, tanto ao nível da *organização escolar*, nomeadamente na tomada de decisões na identificação, avaliação e apoio aos alunos, de modo a facilitarem o acesso ao currículo a todos os alunos, especificamente aos alunos com NEE, que implica o trabalho em equipa na elaboração do modelo que a escola se propõe seguir, no seu desenvolvimento e nas alterações que virá a sofrer; como também ao nível dos *serviços de orientação*, que definem as condições para a aplicação das adequações ao currículo; passando ainda pelo nível dos *serviços de tutoria*, que inclui, por exemplo, a coordenação do papel dos professores envolvidos e o papel da família nos apoios a prestar.

O Projecto Curricular de Escola/Agrupamento (PCE) surge, assim, como parte integrante do Projecto Educativo de Escola/Agrupamento, corporizando a articulação entre este último e o currículo Nacional. Se assumirmos que ensinar é fazer aprender (Roldão, 1999), então o PCE pode ser definido como a orientação estratégica de uma organização escolar para fazer com que todos os seus estudantes aprendam os conhecimentos, procedimentos e atitudes prescritos no currículo nacional comum como socialmente necessários numa determinada época.

Vemos, por isso, que a existência de um PCE só faz sentido se este constituir verdadeiramente um documento que corporize opções de estratégias de uma instituição escolar com vista à aprendizagem de todos os seus alunos. Estas opções terão que ter por base um conjunto de princípios, valores e orientações coletivamente discutidos e assumidos. Sem uma ideia clara e consciente dos problemas que cada organização escolar enfrenta, sem a promoção coletiva de

princípios, valores e regras e sem a definição estratégica de uma linha orientadora para a superação das situações identificadas, o PCE será apenas uma compilação das metas de aprendizagem do currículo oficial comum, sem qualquer valor prático para os docentes, para os órgãos de gestão, para os alunos e para as suas famílias (Leite, 2011).

Mas para além do PCE, há decisões que passam pela organização da turma, onde Manjón et al. (1993), através da perspectiva de Rodriguez (1988), referem que este nível se organiza em três tipos de estratégias: a criação de ateliês, de Projectos de investigação e programas específicos, para que o aluno com NEE participe no seio da sua turma. Leite (2011) refere que, ao nível da organização da turma, o Plano de Turma é também um processo e um produto coletivamente construído, passível de ser analisado, questionado, discutido e repensado em colectivo pelos docentes. Perante a complexidade das problemáticas que atualmente existem na população escolar e a diversidade de papéis que são conferidos ao professor, a colaboração entre profissionais, dentro da escola, deve ser uma prática orientadora da vida profissional do docente, já que é uma condição de eficácia da própria escola. Assim, o Plano de Turma define as prioridades da abordagem dos conteúdos de ensino, os processos interdisciplinares a garantir, a organização das sequências de actividades e os materiais de apoio a produzir e operacionaliza os processos de trabalho e de avaliação a desenvolver.

Do nível de concretização da turma, passa-se ao aluno individualmente e à necessidade dos ajustamentos e adequações curriculares que cada um precisa, no contexto da turma, e das actividades realizadas no quotidiano da escola. Desta análise pode fazer-se a leitura de que as decisões curriculares a nível da escola, da turma e do aluno configuram processos de adequação curricular progressivamente mais focados para as situações concretas.

Na verdade, os novos modelos pedagógicos, pretendem também ter uma vertente funcional, na medida em que desejam que os alunos desenvolvam, por um lado, as capacidades ao nível da autonomia pessoal e social e, por outro lado, promovam a sua inserção em serviços da comunidade, bem como proporcionem, sempre que possível, as mesmas oportunidades facultadas aos jovens da sua faixa etária. As aprendizagens partem, assim, das características e dos interesses dos jovens e são realizadas nos contextos da vida real onde pertencem, com o objetivo que consigam aí funcionar da forma mais autónoma possível (Correia et al., 2008).

Para tal, importa que a escola e a sociedade, tal como já se referiu, alarguem horizontes e se adaptem à verdadeira *inclusão social*. É preciso uma sociedade aberta à heterogeneidade de



grupos que promova a participação e valorize a diversidade e experiências humanas. Para Nogueira e Andrade (2007), um processo de verdadeira inclusão social implica reformas estruturais no sistema educativo, renovando o modelo educacional, que proporcione a acessibilidade a todos, com o derrube de barreiras arquitetónicas, de atitudes negativistas e dos programas sem ambição. Neste contexto, a formação profissional assume uma importante relevância, pois é uma oportunidade para os jovens diferentes se capacitarem para o mercado de trabalho, o que só é possível com a alteração de paradigma, privilegiando as potencialidades.

A escola tem, desta forma, de estar atenta a todas estas dimensões e cabe-lhe a função de promover um plano de transição para a vida pós-escolar, desenvolvendo, assim, um currículo funcional adequado que, segundo Low Brown (1989, as cited in Bénard da Costa, 1996), deve respeitar algumas características, entre outras, destacamos o facto do currículo funcional dever ser individualizado, deve incluir actividades funcionais, desenvolver-se, sempre que possível, em contextos não escolares e ao longo da vida, ir ao encontro das expectativas dos pais e dos alunos e deve conter itens que sejam suscetíveis de ser aprendidos pelo aluno num tempo razoável.

Importa, sobretudo, que os currículos funcionais tenham em conta que a transição para a vida ativa implique a preparação do jovem para um conjunto diversificado de realidades e, nesse sentido, para além da sua fundamental participação em classes regulares, acompanhando, tanto quanto possível o currículo comum, proponham que sejam estruturados conteúdos educativos que lhes permitam funcionar nos ambientes em que a generalidade das pessoas funciona (casa, comunidade, escola, trabalho e actividades de lazer). Para que isso aconteça, os educadores devem preparar essa intervenção, devem conhecer os ambientes em que o aluno funciona, de modo a que possam, posteriormente, pensar nas actividades que estes devem realizar nesses ambientes e prepará-los para o futuro e, desta forma, delinear as competências necessárias para empreender a aprendizagem em cada atividade (Bénard da Costa, 1996).

Segundo Brown (1989, as cited in Ferreira, 2008), as principais características dos currículos funcionais são o facto de se tratar de currículos individualizados, ou seja, são adaptados a cada aluno, tendo em conta um determinado contexto familiar e social; são relacionados com a idade cronológica de modo a evitar a infantilização das crianças e assim promover e dignificar a sua auto-estima; estes currículos incluem tanto actividades úteis para a integração do aluno no seio da sociedade, como também actividades escolares, lúdicas, desportivas e socioculturais, fomentando, desta forma, a vivência de uma vida equilibrada. Neste sentido, vemos que o

currículo funcional deve integrar um conjunto de competências de vida essenciais, tais como, as aptidões sociais (comunicação interpessoal, aparência aceitável e sensibilidade para com o outro), a gestão do dinheiro, do tempo e saber procurar emprego.

## **7. A inserção no mercado de trabalho**

A importância cada vez maior que se atribui ao processo de escolarização, assim como o efeito da recessão económica que atualmente se vive, são factores que têm vindo a atrasar, tal como já se mencionou, a idade de entrada no mercado laboral. Nesse sentido, a escola tem funcionado como “tampão” (Afonso, 2005) relativamente à pressão social do desemprego. Todavia, esta conjuntura traduz-se em novos problemas, pois, permanecem mais tempo no ensino discentes a quem a escola “nada diz”, alunos que não encontram na escola qualquer elemento motivador. Tal facto, derivado de uma política de uma escola de acesso livre para todos, leva a que alguns encarregados de educação procurem novos espaços elitistas para os seus filhos estudarem. Assistimos, desta forma, a um contrassenso, já que, ao mesmo tempo que a escola pública se vai tornando “inclusiva”, esta vai perdendo um dos grupos sociais mais significativos, as elites, já que, habitualmente, são as famílias que económica e culturalmente têm mais posses as que com maior facilidade os seus filhos frequentam espaços de cultura. Ora se os alunos ditos “normais” se deparam com uma escola que se apresenta como “inclusiva”, mas não lhes apresenta uma saída adequada, o problema adquire outras proporções no que diz respeito a alunos que requerem um acompanhamento mais específico e aprofundado.

Podemos encontrar uma série de obstáculos no acesso ao emprego por parte deste género de alunos, obstáculos esses que impossibilitam uma autêntica inserção no mercado laboral e que devem ser objeto de reflexão devido à importância que estes assumem nas vidas destes jovens. Segundo Azevedo (as cited in Afonso, 2005), estes obstáculos poderiam resumir-se da seguinte forma: falta de flexibilidade no ajustamento dos postos de trabalho e nos horários de trabalho; falta de informação e de visão dos empresários acerca da importância e das possibilidades de emprego de pessoas diferentes; relutância em investir nas adaptações necessárias à promoção do emprego de pessoas diferentes; falta de apoio financeiro aos empregadores para adaptar as instalações e criar os lugares de trabalho adequados; desconhecimento acerca dos sistemas de incentivos à contratação de pessoas diferentes e à adaptação de postos de trabalho; o desconhecimento acerca dos benefícios fiscais articulados ao emprego de pessoas diferentes.

## **Conclusão:**

Procurou-se, ao longo destas páginas, compreender a forma como podem as escolas e os professores responder às exigências curriculares que advêm do processo, tanto necessário como indispensável, da *inclusão*, na contemporaneidade.

Concluiu-se que os processos inclusivos de diferenciação curricular implicam decisões fundamentadas e críticas sobre as adequações curriculares a realizar para o acesso ao currículo comum e sobre as formas específicas de desenvolvimento curricular. Não é um processo fechado, mas dinâmico, que implica tanto a capacidade da escola e dos professores como do próprio contexto envolvente. Todos estes intervenientes devem ter a capacidade de se adaptar às próprias exigências que a heterogeneidade escolar, típica da sociedade moderna, apresenta.

Verificou-se também, a partir da revisão da literatura, que têm sido vários os organismos nacionais, europeus e mundiais que formalmente têm debatido esta problemática e têm proposto alternativas para a inclusão e preparação para a vida pós-escolar dos alunos. Contudo, também se percebeu, que são ainda muitas as limitações que os diferentes intervenientes encontram para a obtenção do sucesso, que na maioria dos casos passa pela falta de respostas efetivas de recursos humanos e físicos adaptados às especificidades dos próprios alunos.

## **Referências Bibliográficas**

Afonso, C. (2005). Inclusão e mercado de trabalho - papel da escola na transição para a vida adulta de alunos com NEE. *Saber (e) educar*, 10, 53-66.

Ainscow, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Instituto de Inovação Educacional, Edições UNESCO.

Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. (2008). *Processo de Inclusão é um processo de aprendizado*. Portal do Governo do Estado de São Paulo. Entrevista concedida à Secretaria de estado de Educação Especial. Retrieved from [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ees_a.php?t=002)

Aristóteles (1969). *Physique*. Paris : Les belles Lettres.

Balzac, H. (1951). *A solteirona*. Porto Alegre: Globo.

Bautista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Bénard da Costa, A.M. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Retrieved from [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_46.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_46.pdf)
- Brennan, W. (1990). *El Currículo para Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Siglo XXI España Editores, S.A.
- Correia, L; Rodrigues, A; Martins, L; Santos, C. & Ferreira, S. (2008). Intervenção com alunos com necessidades educativas especiais. In Correia, L.M., *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais. Um guia para educadores e professores* (2ª edição revista e ampliada) (pp. 95-144). Coleção Necessidades Educativas Especiais. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores* – 2ª Edição. Porto: Porto Editora.
- Declaração de Salamanca (1994). In Revista *Inovação*, vol. 7, nº 1, Ministério da Educação. Instituto de Inovação Educacional.
- Decreto-Lei n.º3/2008, de 7 de Janeiro de 2008. (2008). *Diário da República*, 1ª série, n.º 4. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duque, E. (2012). Contributos para uma crítica da aceleração do tempo. In E. Araújo & E. Duque (Org.), *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as Ciências Sociais e Humanas* (pp. 117-127). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- Duque, E. (2014). É possível sair do presente? Uma teoria prospetiva. In E. Araújo; E. Duque; M. Franch & J. Durán (eds). *Tempos Sociais e o Mundo Contemporâneo. As crises, As Fases e as Ruturas* (pp. 154-169). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Centro de Investigação em Ciências Sociais.
- Durkheim, E. (1992). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: La Piqueta.
- Ewen, S. (1983). *Consciéncias sous influence. Publicité et genèse de la société de consommation*. Paris: Aubier.
- Fernández Enguita, M. (1990). *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid: SXXI.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. Barcelona: Círculo de Lectores.

- Habermas, J. (1990). *O discurso filosófico da modernidade*. Lisboa Publicações D. Quixote.
- Innerarity, D. (2011). *O Futuro e os seus Inimigos. A paisagem temporal da sociedade contemporânea. Uma teoria da aceleração*. Lisboa: Teorema.
- Leite, T. (2005). Diferenciação Curricular e NEE. In SIM-SIM, I. (Coord. e Int.). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da escola?* (p. 9-25). Coleção Educação Hoje. Lisboa: Texto Editores.
- Leite, T. (2011) *Currículo e Necessidades Educativas Especiais*. Coleção “Indução e Desenvolvimento Profissional Docente”. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Madureira, I. e Leite, T. (2003). Diferenciação Pedagógica: Preocupações e Dificuldades dos Professores. In: Estrela, A. e Ferreira, J. - (Coord.s) *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia. Atas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF*. Lisboa: FPCE.
- Manjón, D; Gil, J & Garrido, A. (1993). Adaptações Curriculares. In *Rafael Bautista (coordenação), Necessidades Educativas Especiais* (pp. 53-82). Tradução e adaptação da 2ª edição atualizada: Ana Escoval. Lisboa: Dinalivro.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum. *In Inovação nº 9*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nogueira, F. & Andrade, L. (2007). A inclusão social das pessoas com deficiência no mercado de trabalho por meio da educação. *Psicologia*. Brasil: Universidade Católica de Minas Gerais/Campus de Arcos, pp. 1-6. Retrieved from <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0383.pdf>.
- Ortega, F. (1993). *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Pacheco, A. (2001). *Currículo: Teoria e Práxis* - 3ª edição. Porto: Porto Editora.
- Pinar, W. (2007). *O que é a teoria do currículo?* Porto: Porto Editora.
- Pollard, S. (1987). *La génesis de la dirección de empresa moderna. Estudio sobre la Revolución Industrial en Gran Bretaña*. Madrid: Ministerio de Trabajo y SS.
- Rodrigues, D. (2003). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. In David Rodrigues (ed.), *Educação Inclusiva. Estamos a fazer Progressos?* (pp.74-88). Cruz Quebrada: FMH Edições.
- Roldão, M. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e praxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. (2001). *As Tensões da modernidade*. Trabalho apresentado no Fórum Social Mundial. Porto Alegre: Biblioteca das Alternativas.
- Silva, A. Frias, (2011). Adequações Curriculares e estratégias de ensino em turmas inclusivas: um estudo exploratório no 1º ciclo. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação Especial.
- Silva, T. (2000). *Teorias do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. & Moreira, A. (Org.) (2001). *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais*. (5ª ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- Torres González, J. (2002). *Educação e Diversidade. Bases didácticas e organizativas*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Varela, J. & Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Warnock, M. et al. (1978). Special Educational Needs. Report of Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. London: HMSO.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Zabalza, M. (1999). *Diversidade e Currículo Escolar: que Condições Institucionais para dar resposta à Diversidade da Escola*. In *Fórum Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção Geral do Ensino Básico.

## CONFERÊNCIA PLENÁRIA

### Governança e cidadania inclusiva num contexto de democracia emergente

Salvador Forquilha

Instituto de Estudos Sociais e Económicos – IESE email: [salvador.forquilha@iese.ac.mz](mailto:salvador.forquilha@iese.ac.mz)

#### Resumo

Esta comunicação procura analisar o significado e alcance da governança e cidadania inclusiva em contextos de democracias emergentes. O argumento central da comunicação sublinha a ideia segundo a qual governança, entendida como a maneira como o sistema político opera, é um elemento fundamental para a promoção da cidadania inclusiva e, por essa via, um suporte importante para o desenvolvimento democrático e estabilidade política. A comunicação divide-se em duas partes essenciais. A primeira parte focaliza a atenção no debate que se desenvolveu nas ciências sociais relativamente aos conceitos de governança e cidadania inclusiva, com vista a entender a realidade subjacente à dinâmica da sua evolução teórica e apropriação prática por diferentes actores, particularmente na área do desenvolvimento. Na segunda parte, tendo como pano de fundo o contexto moçambicano, a comunicação discute a relação entre governança, cidadania inclusiva e desenvolvimento democrático.

**Palavras-chave:** Governança, Cidadania inclusiva, Democracia emergente, Moçambique

## Introdução

Governança e cidadania inclusiva são duas dimensões fundamentais do processo da construção do Estado de direito democrático em sociedades contemporâneas. Muito associadas à ideia da democracia liberal, governança e cidadania desenvolveram-se significativamente nas últimas décadas, não só do ponto de vista conceptual, como também da sua operacionalização e popularização sobretudo em projectos/programas de desenvolvimento financiados por instituições como o Banco Mundial e agências de desenvolvimento e cooperação internacional (Hyden *et al.*, 2002).

Mas apesar da sua ampla popularização, governança e cidadania inclusiva, enquanto processos social e politicamente construídos, estão longe de produzir os mesmos significados nos mais diversos contextos. Nesse sentido, governança e cidadania inclusiva precisam de ser analiticamente desconstruídos para melhor se compreender não só o seu significado e alcance, como também a sua operacionalização em processos de institucionalização democrática. Que significados têm governança e cidadania inclusiva? O que estes conceitos nos dizem sobre as dinâmicas da construção da democracia? Que relevância estes conceitos têm para a análise e compreensão dos processos de desenvolvimento em sociedades contemporâneas? Enfim, que relação existe entre governança, cidadania inclusiva e desenvolvimento democrático?

Com base em pesquisas anteriores sobre o processo da construção democrática em Moçambique e na revisão da literatura, esta comunicação procura analisar o significado e alcance da governança e cidadania inclusiva em contextos de democracias emergentes. O argumento central da comunicação sublinha a ideia segundo a qual governança, entendida como a maneira como o sistema político opera, é um elemento fundamental para a promoção da cidadania inclusiva e, por essa via, um suporte importante para o desenvolvimento democrático e estabilidade política. A comunicação divide-se em duas partes essenciais. A primeira parte focaliza a atenção no debate que se desenvolveu nas ciências sociais relativamente aos conceitos de governança e cidadania inclusiva, com vista a entender a realidade subjacente à dinâmica da sua evolução teórica e apropriação prática por diferentes actores, particularmente na área do desenvolvimento. Na segunda parte, tendo como pano de



fundo o contexto moçambicano, a comunicação discute a relação entre governança, cidadania inclusiva e desenvolvimento democrático.

### **Governança e cidadania inclusiva: a evolução do debate**

À semelhança do que acontece com qualquer outro conceito, a evolução dos conceitos de governança e cidadania inclusiva, ao longo tempo, reflecte dinâmicas contextuais marcadas por factores políticos, económicos e sociais concretos. Nesse sentido, o debate associado aos dois conceitos vai muito além dum mero debate académico, na medida em que governança e cidadania inclusiva constituíram-se também em instrumentos importantes de luta, no âmbito do processo de desenvolvimento democrático das sociedades contemporâneas.

### **Governança: da popularidade dum conceito à dificuldade da sua operacionalização**

A partir dos anos 1990, o debate sobre desenvolvimento ficou cada vez mais associado ao conceito de governança. Impulsionado pelas agências de desenvolvimento e cooperação internacional, esse debate considera a governança como uma variável fundamental do processo de desenvolvimento. A título ilustrativo, o Banco Mundial na sua célebre publicação intitulada *Governance and Development*, menciona claramente que os projectos/programas financiados pelo Banco ao longo dos anos podiam ser bons, mas falhavam em trazer resultados efectivos por razões que dizem respeito à qualidade da acção governativa (World Bank, 1992:1). Embora com ligeiras diferenças em termos de enfoque, grande parte das agências de desenvolvimento e cooperação internacional, como por exemplo, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Agência Sueca de Desenvolvimento Internacional (ASDI), o próprio Banco Mundial, procuram traduzir na prática o conceito de governança em projectos/programas de desenvolvimento, com uma abordagem eminentemente normativa (Hyden *et al.*, 2004). Aliás, o uso do conceito de governança no seio das agências de desenvolvimento e cooperação internacional caracterizou-se por uma forte carga normativa e uma certa tendência etnocêntrica cristalizadas sobretudo na própria noção de “boa governança”. Tal como Hyden *et al* sublinham,

“o denominador comum de todas essas agências de desenvolvimento e cooperação internacional é a ideia segundo a qual ‘boa’ governação é o reflexo do que funciona

nas democracias ocidentais (...) Na medida em que governança é objecto de avaliação, ela é geralmente mensurada em função dos padrões das sociedades desenvolvidas e democracias consolidadas” (Hyden *et al.*, 2004: 2).

Mas se é verdade que o conceito de governança popularizou-se significativamente no contexto do debate sobre desenvolvimento a partir dos anos 1990, também não é menos verdade que essa popularização não conduziu necessariamente a um entendimento teórico e prático comum sobre o conceito por parte dos diferentes actores (Lourenço & Moreira, 2014; Hyden *et al.*, 2004). De acordo com Hyden *et al.* (2004), as principais diferenças no entendimento e uso do conceito de governança se cristalizam-se ao longo de duas linhas importantes. A primeira é aquela que diz respeito ao conteúdo substantivo da governança, isto é, a diferença entre os que entendem governança como “regras de jogo” na condução de assuntos públicos e outros que consideram governança como “controlo” de assuntos públicos. A segunda linha que cristaliza a diferença no entendimento e uso do conceito de governança é a que separa entre os que olham para a governança como processo e os que, ao contrário, a consideram como actividade.

A partir das duas linhas acima mencionadas, Hyden *et al.* (2004) identificam quatro principais perspectivas relativamente ao entendimento e uso do conceito de governança:

- a) Estudiosos da administração pública, que entendem governança como “controlo de assuntos públicos”, numa perspectiva de processo;
- b) Agências de desenvolvimento e cooperação internacional, que também definem governança como controlo de assuntos públicos, mas diferentemente dos estudiosos da administração pública, sublinham a dimensão prática, ou seja, governança como actividade;
- c) Estudiosos de relações internacionais, que entendem governança/governação como “regras de jogo”, numa perspectiva de processo;
- d) Estudiosos da política comparada, que consideram governança também como “regras de jogo”, mas, diferentemente dos estudiosos de relações internacionais, eles colocam o acento no seu carácter de “actividade”.

Independentemente das diferenças de perspectivas acima mencionadas, do ponto de vista analítico é, igualmente, fundamental estabelecer diferenças entre o conceito de governança

e governo. Com efeito, tal como Lourenço & Moreira (2014:) apontam, enquanto governança diz respeito à “forma de gestão do poder e da política”, governo seria “o instrumento para fazer essa gestão”. Por sua vez, Rosenau (apud Gonçalves, 2005) sublinha que ‘governança não é o mesmo que governo’ na medida em que ‘governo sugere actividades sustentadas por uma autoridade formal, pelo poder de polícia que garante a implementação das políticas devidamente instituídas, enquanto governança refere-se a actividades apoiadas em objectivos comuns, que podem ou não derivar de responsabilidades legais e formalmente prescritas e não dependem, necessariamente, do poder de polícia para que sejam aceites e vençam resistências’ (Gonçalves, 2005:2)

Nesse sentido, governança é um conceito mais amplo e pressupõe a existência duma Interação entre diferentes actores no processo de tomada de decisões na esfera pública. Todavia, do ponto de vista analítico, uma das dificuldades associadas ao conceito de governança, além da sua carga normativa, é o seu carácter demasiado amplo, particularmente nos moldes em que o conceito é usado pelas agências de desenvolvimento e cooperação internacional. Por isso, autores como Hyden *et al.* (2004) definem a governança como algo que se refere

“à formação e gestão de regras formais e informais, que regulam o espaço público, a arena na qual o Estado, bem como os actores sociais e económicos interagem na tomada de decisões” (Hyden *et al.*, 2004: 13).

Governança surge assim, antes de mais, como “regras de jogo” que regulam a arena onde o Estado e outros actores interagem no contexto do processo de tomada de decisões. Nesta ordem de ideias, governança não só nos diz sobre as “regras do jogo” do sistema político, como também ela nos informa a respeito da maneira como diferentes actores (Estado, sociedade civil, mercado) interagem na condução de assuntos públicos, concretamente na produção de bens públicos. Entendido neste sentido, governança é um conceito importante para a análise e compreensão da cidadania inclusiva e o desenvolvimento democrático. Em que sentido? É o que vamos discutir nas linhas a seguir, começando por focalizar a atenção no debate sobre o conceito de cidadania inclusiva.

### **Cidadania inclusiva: um conceito útil para compreender o processo democrático**

Longe do seu sentido actual, o conceito de cidadania, nas suas origens, particularmente no contexto da democracia ateniense, foi caracterizado por uma forte dimensão de exclusão. Com

feito, embora associado à ideia de “comunidade de iguais”, cidadania no contexto da democracia ateniense referia-se a uma “comunidade” bem delimitada, circunscrita apenas a homens livres, excluindo mulheres, crianças e escravos (Kabeer, 2006; Shapiro, 2000). Esse carácter não extensivo do conceito de cidadania vai estar presente também na época medieval, na medida em que só tinham o estatuto de cidadãos aqueles que eram “residentes da cidade que se tinham libertado das relações feudais de servitude” (Kabeer, 2006:2).

O iluminismo, no sec. XVIII d.C., trouxe uma nova perspectiva que vai marcar profundamente a evolução do conceito de cidadania, particularmente a partir das ideias de “livre arbítrio e consciência individual”. De acordo com Walzer (apud Kabeer, 2006) foi sobretudo no contexto da Revolução Francesa que a noção de cidadania, baseada nos direitos civis e políticos, ganhou maior relevância ao transformar-se “na identidade dominante... contra as identidades alternativas da religião, fortuna, família e região” (*ibid.*: 2). Nesse sentido, com a destruição da ordem feudal e o advento do capitalismo e a consequente propagação de relações de mercado, houve o alargamento do conceito de cidadania, mesmo que esse alargamento fosse limitado aos homens, particularmente, operários brancos dos países que entravam na era da industrialização. Tal como Kabeer sublinha, era uma cidadania que não dizia absolutamente nada sobre “género e raça e sobre os direitos daqueles, cujas terras eram colonizadas, cujos modos de vida foram interrompidos, cuja humanidade foi denigrada pelos poderes imperiais” (*ibid.*:3).

O debate sobre a cidadania estruturou-se sobretudo à volta da teoria liberal clássica, no contexto do surgimento do Estado-nação, onde cidadão surge como indivíduo portador de direitos e deveres. Segundo Kabeer,

“a teoria liberal clássica reconhece os direitos civis e políticos como sendo os únicos ‘verdadeiros’ direitos porque promovem a liberdade dos indivíduos para agir. O dever do Estado é defender essa liberdade” (*ibid.*: 2).

Quando se olha para a literatura sobre a cidadania constata-se que um dos maiores desafios tem sido a tensão entre as dimensões de exclusão e inclusão, inerentes ao conceito. Com efeito, tal como foi mencionado acima, a história do conceito da cidadania tem sido marcada por uma definição que, muitas vezes, exclui grupos com base no género, raça, religião ou qualquer outra identidade. É neste contexto que se desenvolveu nas últimas décadas uma

reflexão teórica que procura questionar o conceito de cidadania com base em realidades e contextos diversificados, desembocando na noção de cidadania inclusiva, que vai além do debate da teoria liberal clássica para captar o significado e a maneira como cidadania se vivencia, experimenta a partir de grupos marginalizados (Kabeer, 2005; Lister, 2007; Isin & Turner, 2007).

Kabeer (2005), num livro colectivo que procura discutir o significado de cidadania em contextos diversificados, identifica essencialmente quatro valores fundamentais associados à noção de cidadania inclusiva. O primeiro valor é **a justiça**, não tanto no sentido retributivo ou de vingança. Justiça entendida no sentido de que as pessoas, por um lado, sentem que recebem um tratamento igual e, por outro, julgam aceitável e apropriado que sejam tratadas diferentemente quando as circunstâncias o exigem (*ibid.*: 3); O segundo valor associado à noção de cidadania inclusiva é **o reconhecimento** do valor que as pessoas têm como seres humanos e o respeito pelas suas diferenças (*ibid.*: 4); O terceiro valor é a **auto-determinação**, no sentido da capacidade que as pessoas têm de exercer um certo controlo sobre as suas vidas (*ibid.*: 5); O quarto valor associado à noção de cidadania inclusiva é **a solidariedade**, entendida aqui como a capacidade que as pessoas têm de se identificar com as outras e com elas agir na luta pela justiça e reconhecimento (*ibid.*: 7).

Os quatro valores acima mencionados enriquecem e alargam o debate sobre a cidadania em geral, particularmente no que se refere à cidadania inclusiva, na medida em que nos permitem analisar e compreender não só o significado da cidadania em contextos diversificados, como também a diversidade de situações de exclusão, tais como pobreza, ignorância, colonialismo, etc., que afectam a cidadania e, por via disso, perigam o desenvolvimento político, económico e social duma sociedade.

No funcionamento das sociedades, os quatro valores associados à cidadania inclusiva existem em maior ou menor grau em função, entre outros aspectos, das “regras do jogo”, que regulam a arena onde o Estado e outros actores interagem no processo de tomada de decisões sobre assuntos da vida pública. Essas decisões consubstanciam-se sobretudo em políticas públicas em diferentes áreas, como por exemplo, saúde, educação, transporte, emprego, habitação, etc. Isso significa que, dependentemente do tipo das “regras do jogo” que ditam o funcionamento do sistema político, teremos mais ou menos exclusão, mais ou menos desigualdades, ou seja, mais ou menos cidadania inclusiva. É aqui onde a governança mostra toda a sua relevância quando se trata de analisar e compreender cidadania inclusiva e, por via

disso, o desenvolvimento democrático. Em que sentido? É o que vamos procurar analisar nas linhas a seguir.

### **Governança, cidadania inclusiva e desenvolvimento democrático**

Tal como mencionámos acima, governança e cidadania inclusiva são duas dimensões fundamentais do processo da construção do Estado de direito democrático nas sociedades contemporâneas. Aliás, Dahl – um dos teóricos mais influentes na literatura da ciência política, em matéria da democracia – considera que “uma das características chave da democracia é a contínua responsividade do governo às preferências de seus cidadãos, considerados como politicamente iguais” (Dahl, 1997: 8). Daí a sua definição de democracia: “sistema político que tenha, como uma das suas características, a qualidade de ser inteiramente, ou quase inteiramente, responsivo a todos os seus cidadãos” (*ibid.*: 8).

Quando se olha para as sociedades contemporâneas, constata-se que, com o advento da chamada terceira onda de democratização (Huntington, 1991), a partir dos meados dos anos 1970, muitos países em vias de desenvolvimento transformaram-se formalmente em democracias. Todavia, como Menocal sublinha, “poucas dessas democracias, que emergiram nas últimas três décadas, se tornaram profundamente enraizadas e as instituições democráticas nelas em vigor são muitas vezes vazias, fracas e ineficazes” (Menocal, 2013: 2). Na literatura sobre transição e consolidação democráticas, alguns autores consideram esses regimes como estando em zona política cinzenta ou simplesmente regimes híbridos para sublinhar o seu carácter misto, na medida em que congregam em si, ao mesmo tempo, elementos dum regime autoritário e duma democracia (Carothers, 2002; Diamond, 2002). Moçambique, certamente, faz parte deste grupo de países de democracias emergentes, na medida em que

“apesar de haver indícios importantes dum regime democrático, tais como um espaço político para os partidos da oposição, uma sociedade civil relativamente independente, bem como eleições regulares e uma constituição democrática, Moçambique parece apresentar ainda um sério défice democrático cristalizado numa fraca representação dos interesses dos cidadãos nas instituições do Estado” (Forquilha, 2008: 79).

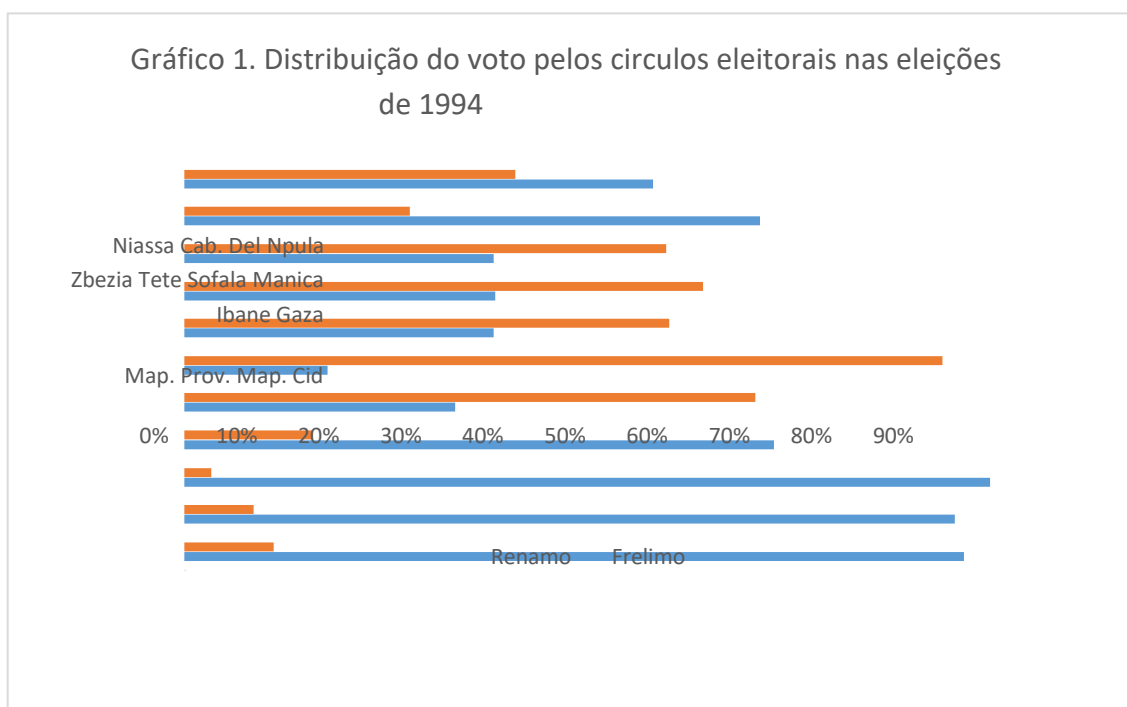
Na realidade, como Menocal sublinha, esses regimes híbridos são caracterizados por uma combinação de factores que desafiam a cultura democrática, nomeadamente,

“uma história prolongada de períodos de conflito (violento), muitas vezes ligado a ‘desigualdades horizontais’; fraca coesão social e pouco sentido de visão colectiva nacional; relações Estado – sociedade baseadas mais no clientelismo do que em cidadania (por exemplo direitos e deveres); uma função pública politizada;

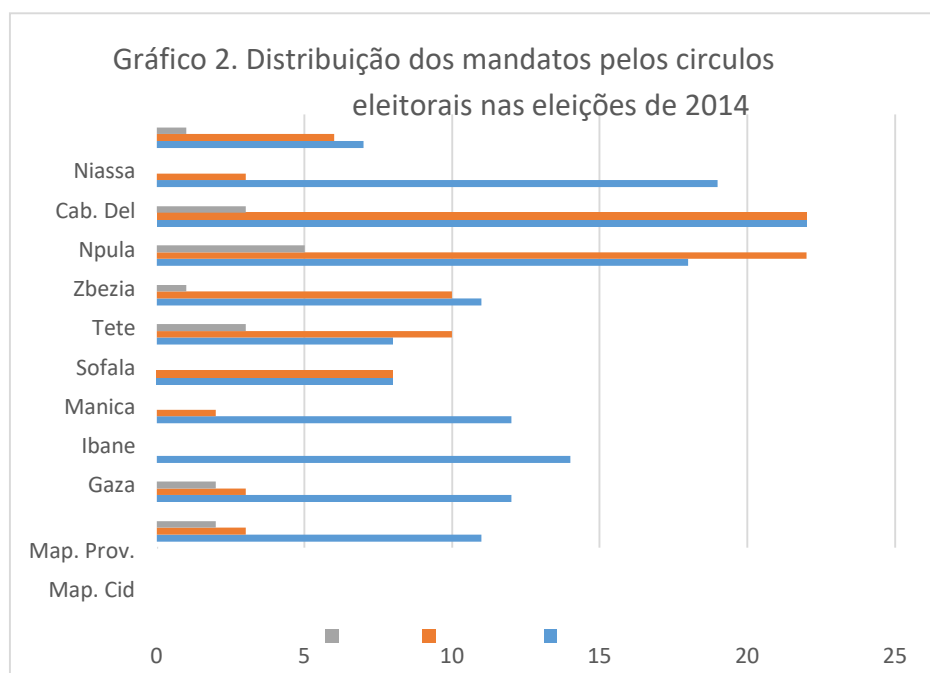
competição pelo poder guiada por interesses pessoais de curto prazo, com pouca preocupação para com o bem público” (Menocal, 2013:5).

Para o caso de Moçambique, além dos aspectos acima mencionados, típicos duma democracia emergente, os desafios que o país enfrenta nessa área referem-se igualmente ao próprio modelo de democracia vigente – modelo maioritário, onde impera o princípio de ‘o vencedor leva tudo’ – que acaba enfraquecendo a governança e a cidadania inclusiva, dada a heterogeneidade característica da sociedade moçambicana. Com efeito, a curta história democrática do país mostra que um dos desafios que o sistema político moçambicano enfrenta é como garantir que as minorias que perdem eleições se sintam igualmente representadas nas instituições e participem sem constrangimentos na vida política do país?

Por causa da heterogeneidade política, económica, social, cultural e étnica, a geografia do voto em Moçambique tem vindo a mostrar um certo padrão consistente ao longo dos anos. Concretamente, os resultados eleitorais desde as primeiras eleições multipartidárias em Moçambique, em 1994, mostram que os dois principais partidos políticos, nomeadamente a Frelimo e a Renamo, gozam de apoio partilhado ao longo do país. Com efeito, enquanto a Frelimo tem obtido um apoio considerável na zona sul e no extremo norte do país, a Renamo tem conseguido o seu apoio fundamentalmente na zona centro e em algumas partes da zona norte do país, tal como ilustram os gráficos 1 e 2.

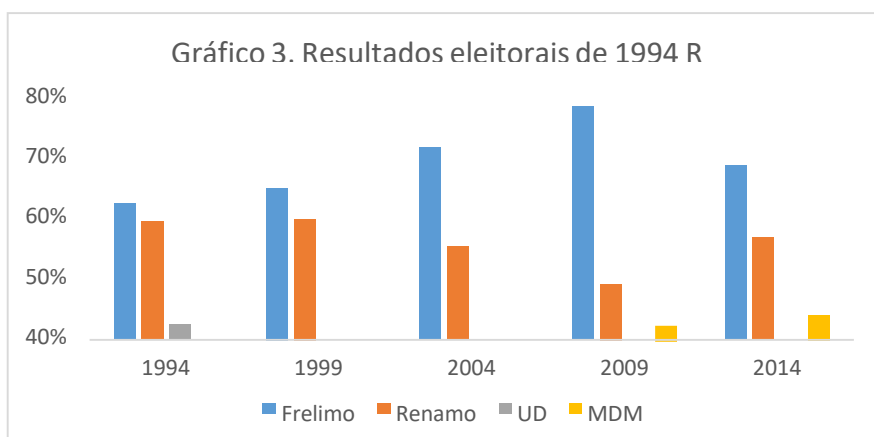


Fonte: Dados oficiais da Comissão Nacional de Eleições



Fonte: Dados oficiais da Comissão Nacional de Eleições





**Fonte:** Dados oficiais da Comissão Nacional de Eleições

O princípio de “o vencedor leva tudo”, no caso de Moçambique, na realidade acaba se traduzindo numa forte partidarização das instituições do Estado e, por via disso, numa exclusão das “grandes minorias” na arena de interacção entre o Estado e outros actores, no âmbito do processo de tomada de decisões (Forquilha, 2017). Por outras palavras, o princípio de “o vencedor leva tudo”, na prática, acaba colocando aqueles que perdem eleições à margem da governança, tal como ela é definida nesta comunicação.

Na realidade, o modelo maioritário da democracia, com o seu princípio “o vencedor leva tudo” acaba não incentivando os mecanismos de diálogo e compromisso entre as maiorias que ganham eleições e as grandes minorias que perdem eleições (ver gráfico 3). Aliás, Lijphart, falando dos aspectos críticos do modelo maioritário da democracia, sublinha que no modelo maioritário,

“as medidas políticas defendidas pelos principais partidos tendem a divergir de modo mais intenso e, frequentemente, a fidelidade dos eleitores é mais rígida, reduzindo as chances de que os principais partidos venham a alternar-se no poder. Em especial nas sociedades pluralistas [heterogéneas] – sociedades intensamente compartimentadas quanto a diferenças religiosas, ideológicas, linguísticas, culturais, étnicas ou raciais, originando subgrupos sociais quase separados, com seus próprios partidos políticos, grupos de interesse e meios de comunicação – provavelmente estará ausente a flexibilidade necessária para a democracia de modelo maioritário. Sob tais condições, a prevalência da regra da maioria não será apenas antidemocrática, mas também perigosa, uma vez que as minorias que têm seu acesso ao poder sistematicamente negado irão sentir-se excluídas e discriminadas, podendo perder o senso de lealdade ao regime” (Lijphart, 2008: 52).

Por conseguinte, o modelo maioritário de democracia, vigente em Moçambique, fragiliza a governança e a cidadania inclusiva, na medida em que marginaliza os que perdem eleições conduzindo à exclusão de certos grupos dos processos de tomada de decisões, com maior incidência a nível local. Neste sentido, o modelo maioritário vigente de democracia propicia a contestação ao Estado, que, na história recente do país tem sido violenta.

## **Conclusão**

Governança e cidadania inclusiva são conceitos de extrema importância para a análise e compreensão das dinâmicas das sociedades contemporâneas, particularmente no contexto dos processos da construção do Estado de direito democrático. Inicialmente associadas à história e desenvolvimento das sociedades europeias, governança e cidadania passaram cada vez mais a interessar académicos e activistas, através dum debate que se desenvolveu a partir de contextos políticos, económicos e sociais diversificados.

Hoje, governança e cidadania inclusiva, enquanto conceitos, não só nos permitem analisar e compreender o processo do desenvolvimento económico e social, tal como tem sido nas últimas décadas, como também abre perspectivas de análise relativamente ao processo de construção democrática, particularmente nas chamadas democracias emergentes, como é o caso de Moçambique. Aqui, especificamente, a discussão que procurámos trazer ao longo desta comunicação sugere que um dos desafios que o país enfrenta no processo da construção democrática resulta do próprio modelo de democracia vigente, que, através do princípio “o vencedor leva tudo”, fragiliza a governança e a cidadania inclusiva e, por via disso, propicia a contestação violenta ao Estado.

## **Referências Bibliográficas**

Carothers, T. (2002). The end of the transition paradigm. *Journal of Democracy*. Vol 13 (1), 12 – 27;

Diamond, L. (2002). Elections without democracy: thinking about hybrid regimes. *Journal of democracy*. Vol 13 (1), 21 – 35;

Dahl, R. (1997). *Poliarquia*. São Paulo: EDUSP;

Forquilha, S. (2008). “Remendo novo em pano velho”: o impacto das reformas de descentralização no processo de governação local em Moçambique. In *Cidadania e governação*. Maputo: IESE, 71 – 89;

Forquilha, S. (2017). Descentralização e conflito em Moçambique. O desafio da construção do Estado. In *Desafios para Moçambique 2017*. Maputo: IESE, 35 – 59;

Gonçalves, A. (2005). *O conceito de cidadania*. Disponível em [http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIV congresso/078.pdf](http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/XIV_congresso/078.pdf) (Acedido a 12 de Novembro de 2017);

Huntington, S. (1991). *The third wave: Democratization in the late twentieth century*. Norman: University of Oklahoma Press;

Hyden, G. et al. (2002). *Governance and development*. Helsink: United Nations University;

Hyden, G. et al. (2004). *Making sense of governance. The need of involving local stakeholders*. Boulder, London: Lynner Rienner Pub;

Kabeer, N. (2005). The search for inclusive citizenship. Meanings and expressions in an interconected world. In *Inclusive citizrnsip: Meanings and expressions*. London: Zed Books. pp. 1 – 27;

Kabeer, N. (2006). Citizenship, affiliation and exclusion: perspectives from the south. *IDS Bulletin*. Vol 37 (4), 91 – 101;

Isin, E. & Turner, B. (2007). Investigating citizenship: an agenda for citizenship studies. *Citizenship Studies*. Vol 11 (1), 5 – 17;

Lijphart, A. (2008). *Modelos de democracia. Desempenho e padrões de governo em 36 países*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira;

Lister, R. (2007). Inclusive citizenship: realizing the potential. *Citizenship Studies*. Vol 11 (1), 49 – 61;

Lourenço, F. & Moreira, J. (2014). A lógica de governance – governança/governação – na políticas públicas de turismo. *RG&PP*. Vol 4(1), 23 – 44;

Menocal, A. (2013). *Emerging democracies. Rising to the challenge*. London: ODI;

Shapiro, M. (2000). National times and other times: rethinking citizenship. *Cultural Studies*. Vol 14 (1), 79 – 98;

World Bank. (1992). *Governance and development*. Washington D.C.: The World Bank.

## **COMUNICAÇÕES LIVRES (Local – CUCA)**

### **Análise do papel das organizações da sociedade civil no contexto da governação municipal na cidade de Pemba**

**Analysis of the Role of Civil Society Organizations in the context of Municipal Governance in Pemba city**

**Miguel Natha**

Faculdade de Gestão de Turismo e Informática  
Universidade Catolica de Moçambique  
[mnatha@ucm.ac.mz](mailto:mnatha@ucm.ac.mz)

**António Guente**

Faculdade de Gestão de Turismo e Informática  
Universidade Catolica de Moçambique  
[aguente@ucm.ac.mz](mailto:aguente@ucm.ac.mz)

#### **Resumo**

O estudo procurou analisar o papel das Organizações da Sociedade Civil no contexto da governação municipal na cidade de Pemba, em Moçambique. Baseando-se numa metodologia qualitativa, a discussão teve o suporte analítico da abordagem de rede de políticas. O estudo constatou que o papel das Organizações da Sociedade Civil tem-se resumido em acções de auscultações e mobilização dos munícipes; na produção de evidências através de pesquisas visando influenciar as políticas públicas; na implementação de projectos de desenvolvimento em parceria com o executivo e prestação de assistência técnica especializada para viabilizar algumas iniciativas a nível da autarquia. A componente de monitoria e avaliação da governação é a menos privilegiada pelas Organizações da Sociedade Civil, sendo que as únicas iniciativas estão centradas na responsabilização social do município e na componente da resiliência climática. Sugere-se, entre outras medidas, a criação de um observatório municipal no qual as Organizações da Sociedade Civil possam ter um papel mais acutilante no processo de governativo, o reforço da capacidade institucional e de intervenção das Organizações da Sociedade Civil na área de monitoria e avaliação da governação.

**Palavras-chave:** descentralização; organizações da sociedade civil; governação municipal.

## Abstract

The study sought to analyze the role of Civil Society Organizations in the context of municipal governance in the Pemba municipality, in Mozambique. Based on the qualitative methodology, the discussion had the analytical support of the policy network approach. The study found that their role has been summarized in actions of auscultation and mobilization of citizens; in the production of evidences through research aimed at influencing public policies; in the implementation of development projects in partnership with the executive and provision of specialized technical assistance to enable some initiatives at the level of the municipality. The monitoring and evaluation component of governance is the least privileged by Civil Society Organizations. The only initiatives are centered on the social responsibility of the municipality and the component of climate resilience. It is suggested, among other measures, the creation of a municipal observatory in which Civil Society Organizations can play a more significant role in the governance process, strengthening Civil Society Organizations institutional and intervention capacity in the area of governance monitoring and evaluation.

**Keywords:** decentralization; civil society; municipal governance.

## Introdução

A partir de finais da década de 80 reformas de descentralização foram sendo implementadas por vários Estados africanos, associadas à ideia (entre outras) de consolidação de uma governação participativa capaz de envolver a sociedade civil no processo governativo (Hastings, 2011; Agrawal & Ribot, 1999; Eneumo, 2000; Faria & Chichava, 1999; Forquilha, 2009).

Logo após a independência em 1975, vigorou em Moçambique um sistema político monopartidário e de administração pública centralizada. Este modelo de administração tornou o Estado numa instituição política hegemónica em relação tanto à sociedade civil, ao mesmo tempo que tornou as delimitações entre o Estado, o partido e a sociedade em geral, inibindo a realização de qualquer forma de associação fora dos círculos formais do Estado moçambicano (Francisco, Mucavele, Monjane, & Seuane, 2008).

Em 1990 foi aprovada a primeira constituição multipartidária que introduziu disposições que visavam o reforço dos princípios do Estado de direito democrático, consolidados pela emenda constitucional de 2004. Estabeleceu assim uma base institucional favorável para a emergência e o florescimento de Organizações da Sociedade Civil (OSCs). A possibilidade dos cidadãos formarem associações e/ou OSCs que lhes permita participar na vida pública encontra enquadramento constitucional no nº 1 do art. 52 da CRM de 2004, que prescreve que “os cidadãos gozam da liberdade de associação”. Mais tarde foi aprovação a lei nº 8/91, de 18 de Julho, que estabeleceu de forma definitiva o quadro normativo para a criação e funcionamento de OSCs.

Reformas constitucionais iniciadas em 1990 também estabeleceram as bases iniciais para as reformas de descentralização no país. É neste contexto que foi aprovada a lei nº 3/94, de 13 de Setembro, que constituiu o primeiro instrumento legal orientador da descentralização. Esta lei previa, obedecendo a divisão administrativa do país, a transformação dos distritos administrativos em Municípios. Questionamentos havidos a posterior em torno da constitucionalidade e viabilidade da lei nº 3/94 levaram a aprovação de um novo quadro jurídico-legal para a implementação das autarquias locais em 1997, pela lei nº 2/97, de 18 de Fevereiro, que estabeleceu a base normativa da descentralização no país (Faria & Chichava, 1999; Rocha & Zavale, 2015).

A questão de fundo que este artigo procurou responder assenta na premissa que aponta para um fraco papel da sociedade civil na governação municipal, isto é, na sua intervenção nos processos de elaboração, implementação monitoria e avaliação de políticas públicas, as OSCs continuam tendo um papel secundário, não podendo ainda influenciar o processo de tomada de decisão, para além de enfrentarem dificuldade para transformarem-se efectivamente em reais fóruns de inclusão e participação da sociedade civil na governação local (Forquilha, 2007; Nguenha, 2009).

O frágil papel das OSCs na governação tem sido evidenciada pelas limitações em produzir e propor políticas públicas alternativas (De Salema, 2008); a tendência de algumas OSCs estar muito próximas do governo do dia de forma que possam ter aceitação do mesmo evitando assim a tomada de posições contraditórias das do governo (Xavier, 2009 citado por Francisco, 2010); a falta de capacidade inserirem-se, trabalhar e contribuir de forma efectiva em redes de OSCs (Macuane, 2012); deficiente Interacção e coordenação entre as organizações da sociedade civil e os órgãos municipais na área de Governação.

É no quadro deste cenário que o estudo questionou: Que o papel que as OSCs têm estado a desempenhar no contexto da governação municipal na cidade de Pemba? O trabalho questionou ainda até que ponto tem sido eficazes os mecanismos de coordenação em rede entre as OSCs e, entre estas e o executivo municipal?

Importa destacar que a partir de uma reflexão baseada na abordagem de rede de políticas, a análise centrou-se no papel das OSCs na governação municipal em três vertentes principais: na elaboração de políticas públicas municipais, na implementação e na monitoria e avaliação.

### **Perspectivas teóricas sobre os conceitos Sociedade Civil e Governação**

Os conceitos sociedade civil e governação assumem uma importância primordial na compreensão e análise do papel das OSCs na governação municipal. O conceito sociedade civil é de origem remota e, na acepção política e filosófica dos romanos, este surge significando uma comunidade de cidadãos. Para Aristóteles, *koinônia politikós* (literalmente, comunidade política, vertida para o latim como *societas civilis* ou ainda *societas politica*) referia-se a um agregado humano (simultaneamente ético, social e político) de cidadãos livres e iguais que tanto participavam do governo quanto eram governados sob um sistema legalmente definido de procedimentos públicos e de valores compartilhados (Kritsch, 2014).

Hegel por sua vez considera a sociedade civil como sendo uma esfera historicamente produzida da vida ética que se situa entre a família e o Estado. Entretanto, Hegel defendeu a necessidade da sociedade civil estar sujeita a um constante controlo pelo Estado referindo que “*civil society cannot remain civil unless it is ordered politically, subjected to the higher surveillance of the state*” (Bratton, 1994, citado por Mukamunana, 2005, p. 666).

Nota-se entre estas duas perspectivas uma primeira transição no entendimento do conceito de sociedade civil. Foi com Hegel que surge a primeira preocupação em garantir-se maior independência e autonomia da sociedade civil na sua relação com o Estado. Esta visão, que viria mais tarde a ser desenvolvida por teóricos como Toqueville, Habermas e Gramsci, foi fundamental na configuração da actual relação entre a sociedade civil e o Estado.

Foi a partir da contribuição de Gramsci que eclodiu uma acepção moderna e amplamente difundida sobre a sociedade civil. Gramsci (1999, citado por Mulando, 2007) considera que esta é a esfera social composta por organizações privadas, associações e instituições de natureza económica e política (empresas, escolas, igrejas, sindicatos etc.), caracterizada ainda pela

produção espontânea de ideias, pactos e acordos capazes de consolidar ou contestar o poder exercido pelos grupos que dominam o Estado.

Cabe destacar que a definição de Gramsci inclui entidades que mesmo perseguindo fins económicos podem ser consideradas como pertencendo a sociedade civil desde que actuem na esfera pública, defendam direitos, causas e procurem realizar interesses ou objectivos comuns.

Partindo deste entendimento e, incidindo sobre o contexto moçambicano, Francisco (2010, p. 55) olha para a sociedade civil como sendo “a arena da sociedade fora da família, do mercado e do Estado, onde as pessoas se associam para realizarem interesses, não só interesses comuns, mas também aspirações e interesses particulares ou mesmo privados”. Segundo Lorenzo e Thumler (2002) e Topsøe-Jensen, Pisco, Salimo e Lameiras (2015), fazem parte desta esfera simples cidadãos organizados, movimentos sociais, ONGs, organizações filantrópicas, organizações que actuam na defesa de direitos humanos, cooperativas, organizações comunitárias de base, grupos juvenis, movimentos feministas, instituições académicas e de pesquisa, igrejas, associações profissionais, organizações humanitárias, os *media*, grupos de advocacia entre outros.

Portanto, da discussão conceptual apresentada compreende-se que a sociedade civil não só se difere do Estado, dos partidos políticos e do mercado, como também difere da “sociedade” numa forma geral na medida em que envolve cidadãos, grupos e organizações agindo colectivamente numa esfera pública com vista a expressarem seus interesses, ideias, aspirações, partilha informações, conquista de objectivos mútuos (não necessariamente partilhados), exigir maior transparência e prestação de contas do executivo, entre outros desideratos. Sendo assim, no contexto deste estudo a sociedade civil deve ser entendida como um conjunto de organizações voluntárias devidamente organizadas e estruturadas que corporizam, representam e advogam os interesses e aspirações de uma dada colectividade relacionadas às várias questões de ordem social, política, económica, ambiental, e participam (directa ou indirectamente) na governação municipal.

No que tange ao conceito governação, a origem etimológica desta palavra tem a sua origem no verbo grego *kubernän*, que significa pilotar ou conduzir. O termo grego por sua vez originou o termo latim *gubernare* quem tal como na acepção grega, significa pilotar, conduzir ou legislar (Kjaer, 2004).

O entendimento do sentido etimológico da palavra governação remete-nos a existência de um poder de comando, capaz de exercer autoridade e tomar decisões que visem estruturar e garantir a estabilidade dum agrupamento social.

Neste contexto, Fourie (2006) refere que a governação implica o exercício de autoridade, controlo, gestão e poder pelo governo. Ainda na percepção deste autor, governação é a forma através da qual o governo exerce o poder político e coordena os arranjos institucionais e



estruturais do Estado, os processos de tomada de decisão, implementação de políticas e ainda a relação entre os oficiais governamentais e o público.

Percebe-se, portanto, que grande parte das definições do conceito governação centra a tónica na palavra governo, destacando-se exclusivamente o exercício do poder por parte dos oficiais governamentais. Esta tendência mudou durante a década de 80, onde o conceito emergiu com um novo significado, deixando de se referir exclusivamente ao governo, passando também a referir-se aos processos e actores que se situam para além deste.

Okoth-Ogendo (2000) defende por sua vez que um processo de governação que se preze mais efectivo implica a criação de mecanismos que promovam maior participação dos cidadãos em assuntos públicos. Esta é uma exigência que tende a crescer cada vez mais nas sociedades que aspiram a ser mais democráticas.

Quando inserido no âmbito municipal, o conceito governação é entendido como “a capacidade dos órgãos municipais em desempenhar as suas competências de forma transparente e eficiente, providenciando serviços, otimizando recursos e criando um ambiente favorável a participação dos cidadãos no processo de tomada de decisões” (ANAMM, 2016, p. 22). Assim sendo, a nível das autarquias locais, a noção de governação deve também traduzir-se na criação de oportunidades de cooperação entre o executivo municipal e os demais actores interessados (com destaque para as OSCs) em vários momentos, desde o processo de identificação de necessidades até a monitoria das actividades e avaliação dos resultados, sempre em prol do desenvolvimento socioeconómico, ambiental, cultural, político do município. A componente da participação dos munícipes assume um papel preponderante no contexto da governação visando salvaguardar a transparência e responsabilização na gestão dos assuntos públicos.

### **Debate teórico sobre o papel das Organizações da Sociedade Civil na governação local**

Grande parte da literatura sobre a sociedade civil no contexto da governação é unânime em reconhecer que uma maior presença destes actores no processo político é um dos mais importantes requisitos para o alcance duma governação local mais democrática e sustentável na medida em que, entre outros aspectos, o envolvimento dos cidadãos na governação e sua capacidade de influenciar as escolhas políticas confere maiores possibilidades de as políticas públicas incorporarem as reivindicações e as propostas dos segmentos subalternos e, assim, reduzir-se os níveis de desigualdade social (Kuye & Nhlapo, 2011; Thornhill, 2004; De Moura & Silva, 2008).

Neste âmbito, as OSCs podem ser envolvidas na implementação de programas de desenvolvimento e políticas públicas que visem a redução dos níveis de pobreza de forma conjunta com as autoridades governativas (Fourie & Kukumba, 2011; MASC, 2011; Tshiyoyo, 2011); podem realizar acções de *lobbie* e advocacia em áreas de prestação de serviços como saúde, educação acesso a terra e desenvolvimento comunitário, influenciando as políticas através de estudos e evidências e defendendo interesses de grupos marginalizados e vulneráveis (Fox, 2001; MASC, 2011; Court, Mendizabal, Osborne & Young, 2006).

No âmbito do processo governativo, as OSCs podem ainda mobilizar os cidadãos para que participem activamente em processos de tomada de decisão e na gestão dos assuntos públicos, (Mukamunana & Brynard, 2005; Kuye & Nhlapo, 2011; MASC, 2011); monitorar e avaliar o processo de implementação de planos e programas de desenvolvimento municipal, levar a cabo iniciativas que elevem os níveis de transparência, maior acesso e disseminação de informação sobre os processos de formulação e implementação de políticas governamentais (Mukamunana & Brynard, 2005; Kuye, 2011); promover a justiça social e defesa da legalidade dentro do Estado (Mukamunana & Brynard, 2005; Kuye & Nhlapo, 2011); prestar assistência técnica, financeira ou oferecer uma contribuição laboral, permitindo que o executivo implemente iniciativas ou serviços públicos que por si só não estaria em altura em conseguir, o que acaba reforçando a capacidade institucional e operacional do Estado (Pollard & Court, 2005; Tshiyoyo, 2011).

Não obstante a extensa contribuição que as OSCs podem oferecer, Fourie e Kukumba (2011) apontam quatro desafios que podem levar as OSCs a não exercerem de forma eficaz o seu papel na governação: i) a busca de vantagens económicas através do estabelecimento de contractos de prestação de serviços, limitando-se as OSCs a complementarem as acções do governo ao invés de questioná-las; ii) a maioria das OSCs é capturada por elites urbanas de classe média, o que a priori suscita dúvidas quanto a real representação das comunidades, predominantemente suburbanas; iii) devido às dificuldades financeiras, grande parte das acções das OSCs tem sido desenvolvida em áreas de interesse dos doadores, e não propriamente destas organizações, o que as torna vulneráveis, podendo comprometer as suas agendas e princípios; iv) ineficientes mecanismos de coordenação, comunicação e de organização em rede que ainda persistem na maioria das OSCs, que dificultam o trabalho em coordenação com os doadores e parceiros externos.

Os desafios apresentados levantam a necessidade das OSCs serem guiadas na sua organização e funcionamento, por princípios éticos que perfazem o código de conduta destas organizações. Por outro lado, o fortalecimento da capacidade técnica e institucional, com destaque para a garantia da sustentabilidade financeira das OSCs assume um lugar preponderante, pois desta depende a sua autonomia e capacidade para prosseguir com as suas agendas.

### **Breves pressupostos da abordagem de rede de políticas**

Segundo Skogstad (2005 citado por De Moura & Silva, 2008), a abordagem de redes de políticas (*policy networks*) começou a ser elaborada durante a década de 1970, tendo sido introduzida nos estudos da Ciência Política e mais tarde na Administração Pública nos anos 1980.

Esta teoria frisa a ideia de que “os actores são interdependentes porque precisam dos recursos uns dos outros para alcançarem os seus objectivos” (De Moura & Silva, 2008; Adam & Kriesi, 2007, citados por Macuane, 2012, p. 65)

Para autores como Kenis e Schneider (1991, citados por De Andrade, 2006),

As redes de política permitem compreender o *policy making* sob uma perspectiva de atores múltiplos inter-relacionados privilegiando uma estrutura mais

horizontal que se Distância da lógica da hierarquia e da centralidade do Estado na condução do processo de gestão de políticas públicas (p. 54).

Percebe-se implicitamente que com esta abordagem o maior interesse passou a residir na compreensão do processo de constituição dos actores sociais, políticos destacando-se a sua inter-relação com outros actores e instituições, em particular no que diz respeito ao processo de elaboração de políticas públicas.

A abordagem de rede de políticas apresenta várias vantagens (Teixeira, 2002):

i) a pluralidade de actores envolvidos nas redes permite uma maior mobilização de recursos e garante-se a diversidade de opiniões sobre o problema; ii) a definição de prioridades é feita de forma mais democrática, envolvendo organizações que estejam mais próximas dos da origem dos problemas; iii) estratégias estabelecidas pela rede são fruto dos consensos resultantes dum processos de negociação entre seus participantes, o que gera maior compromisso e responsabilidade destes com as metas compartilhadas e maior sustentabilidade (p. 12).

Portanto, constata-se dos elementos apresentados que esta abordagem surge num contexto em que o Estado deixa de ser o único actor responsável pela condução do processo político e pelo direccionamento estratégico dos destinos de toda uma colectividade, passando a sociedade civil a assumir também um papel de grande relevo. Segundo, a abordagem de rede de políticas é uma ferramenta teórica e sobretudo analítica que permite compreender as ligações entre o governo e os demais actores, em particular na elaboração, implementação, monitoria e avaliação de políticas públicas. A crescente complexidade na gestão do processo político, influenciada pela informação, conhecimentos e recursos limitados levantam a necessidade de se criar uma estrutura permanente de coordenação e alianças entre os actores governamentais de um lado e os actores da sociedade civil do outro lado.

## **Metodologia**

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa (Canastra et al, 2015; Chevarria & Gomes, 2013). A opção por esta abordagem deveu-se ao facto de a análise do papel das OSCs no contexto da governação municipal na cidade Pemba ter exigido a captação das percepções que os próprios actores da governação municipal têm dos processos, instituições e da realidade na qual são actores. Os participantes foram seleccionados com base no critério não-probabilístico intencional (Mattar, 2001; Richardson, 1999; Guerra, 2006), dada necessidade de obter-se percepções de actores que por fazerem parte de OSCs ou então do executivo municipal detém informações relevantes e evidenciadas sobre o papel das OSCs na governação municipal. Assim sendo, foram ouvidos com recurso à entrevistas semi-estruturadas (Flick, 2009; Manzini, 1990/1991) 4 gestores do Conselho Municipal representando 3 vereações, 1 responsável do gabinete de cooperação descentralizada do executivo e 10 participantes representando 8 OSCs. Este modelo de entrevista conferiu maior liberdade de abordagem e exposição das temáticas em estudo por parte dos entrevistados, o que permitiu obter informação mais detalhada que foi usada na análise e discussão dos resultados.

A selecção das OSCs baseou-se na terminologia sugerida por Pollard e Court (2005), que consideram existirem i) OSCs que exercem influência no processo de elaboração de políticas públicas, sem estarem inseridas nas estruturas formais de tomada de decisão (*Working from “outside the tent”*); ii) OSCs que influenciam participando directamente nas estruturas formais, lado a lado com o executivo (*Working from “inside the tent”*) e (iii) aquelas que realizam acções independentes, que almejam o desenvolvimento das comunidades locais, sem que estas acções impactem na esfera do poder público, influenciando na elaboração de políticas públicas. OSCs que se enquadram nesta última modalidade não foram seleccionadas para este estudo.

Foi também empregue a análise documental que possibilitou explorar informações que não foram alvo de tratamento analítico (Gil, 2008) tais como legislação sobre a descentralização em Moçambique e também sobre as OSCs, resumos técnicos, planos, relatórios e boletins informativos. Os dados foram analisados com recurso ao modelo de análise de conteúdo (Silva & Fossá, 2013; Bardin, 2009), que permitiu essencialmente analisar o conteúdo das entrevistas.

## **Resultados e Discussão**

### **Participação das OSCs no processo de formulação, implementação, monitoria e avaliação de políticas públicas municipais**

No que diz respeito a participação das OSCs no processo de formulação de políticas públicas municipais, o estudo constatou que essencialmente as OSCs têm-se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas de base (inquéritos, mapeamentos) e também auscultações aos munícipes, produzindo informações que a posterior são tomadas em consideração na elaboração de políticas públicas. Dois representantes de duas OSCs explicaram dizendo:

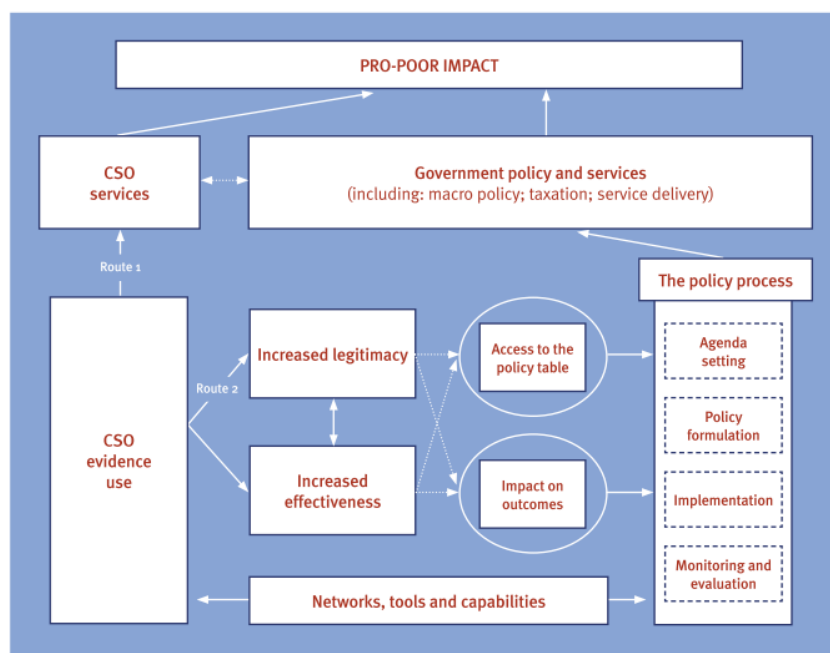
[...] O projecto ajudou o município na elaboração do Plano Local de Adaptação [...] Contribuímos com dados sobre zonas com risco de ocorrência de inundações, mapa de vulnerabilidade do município, mapa de capacidade de adaptação aos riscos climáticos, e mais informações (OSC7).

[...] Está em curso a actualização do plano de estrutura urbana da cidade. Então com nossa abordagem ligada a perspectiva do planeamento urbano estamos a contribuir através de estudos de base [...] os dados permitir-nos-ão elaborar dois planos de desenvolvimento para dois bairros, com as devidas recomendações, seja para a parte física e ambiental seja para a parte económica que é para facilitar futuras intervenções do projecto, principalmente na área socioeconómica [...] (OSC1).

Esta realidade enquadra-se na visão defendida por Pollard e Court (2005), segundo a qual algumas OSCs procuram persuadir os decisores públicos e influenciar o processo de elaboração de políticas (sem que nele estejam directamente envolvidos) por meio de evidências sobre um assunto determinado obtidas num contexto real, naquilo a que estes autores chamaram de *Working from outside the tent*. Na mesma perspectiva, Court, Mendizabal, Osborne e Young (2006) referem que as OSCs podem participar no processo de elaboração de políticas através de evidências que são geradas a partir de pesquisas. Estas evidências acabam sendo fundamentais

não só para influenciar o processo de elaboração de melhores políticas, estratégias e intervenções que por sua vez contribuirão para um maior impacto e eficácia na prestação de serviços públicos pelo executivo, como também aumentam o nível de legitimidade da participação das próprias OSCs no ciclo do processo político (ver figura a baixo).

**Figura 1: Relação entre OSCs, políticas públicas e seu impacto**



Fonte: Court et al (2006, p. 8)

Relativamente à participação das OSCs na implementação de políticas públicas municipais e seu papel neste processo, o estudo constatou que esta tem sido materializada com recurso à três modalidades: i) através de projectos; ii) acções de mobilização dos munícipes e iii) assistência técnica.

Na primeira modalidade, a participação das OSCs geralmente tem sido concretizada através de projectos em áreas prioritárias diversas nos quais tem-se estabelecido parcerias com o município. São essencialmente projectos que almejam promover o desenvolvimento urbano a vários níveis desde a promoção do empreendedorismo (intervenções do Instituto OIKOS, e o projecto de fogões melhorados da Fundação AVSI; projecto oficinas de arte do Grupo Voluntariado Cívico (GVC); iniciativa de casas resilientes do projecto Coastal City Adaptation Program da United States Agency for International Development (CCAP-USAID). Esta modalidade de intervenção vai de encontro ao posicionamento defendido por Tshiyoyo (2011), para quem no contexto da governação municipal as OSCs podem desenvolver programas nos quais ofereçam soluções que contribuam para a redução dos níveis de pobreza. Um membro do Conselho Municipal e um representante de um OSC explicaram, respectivamente:

[...] Algumas actividades são implementadas em coordenação com OSCs que tem parceria com o Município. Por exemplo, o programa CCAP-USAID tem realizado formações, com todos actores envolvidos no projecto com destaque para os técnicos do Conselho Municipal (CM) [...] comprometeram-se em lidar

com o município, a dotar de capacidades técnicas, troca de experiências [...] (CM3).

Não implementamos directamente actividades planificadas pelo município [...]. Participamos através de projectos que envolvem o município, no âmbito da parceria com o Município. É por isso que os projectos devem estar de acordo com os planos de desenvolvimento do município (OSC2).

Na segunda modalidade destacam-se as intervenções do Comité de Monitoria e Responsabilização Social do Município (SAMCom), que tem se disponibilizado para mobilizar os munícipes a participarem nas sessões da Assembleia Municipal (AM) e a aderirem à campanhas como o plantio de mudas e também cidadania fiscal. Um membro deste comité indicou dizendo:

[...] Temos feito a divulgação das datas das sessões da Assembleia Municipal, ajudamos o CM no lançamento da Campanha de Cidadania Fiscal [...] participamos também no plantio de coqueiros no bairro paquitequete, de casuarinas no bairro Chuiba [...] temos planificada a realização de uma auditoria social, ainda neste ano. Temos feito também sensibilização comunitária, sobre hábitos ambientalmente correctos nas áreas de gestão de resíduos sólidos, no problema de fealismo a céu aberto, promoção de infraestruturas verdes e mais [...] (OSC7).

É nesta vertente que Mukamunana e Brynard (2005) e também Kuye e Nhlapo (2011) ressaltam que no contexto da governação, as OSCs podem mobilizar o público a participar activamente no processo de tomada de decisão e na gestão dos assuntos públicos. Sob mesmo prisma, o MASC (2011) explica também que as OSCs podem assumir um papel relevante mobilizando a participação cívica e comunitária nos processos de desenvolvimento municipal.

Relativamente à assistência técnica, enquadram-se aqui iniciativas do programa CCAP-USAID com destaque para a criação do Sistema Integrado de Gestão de Informação Urbana (SIGIU), o Sistema Integrado de Gestão de Informação sobre Calamidades (SIGIC), o Serviço de Informação Pública 84321 e também a sua contribuição na elaboração do Plano Local de Adaptação. Fazem também parte deste género de intervenções, ainda que em fase inicial, as actividades inseridas no projecto Planeamento Territorial Urbano Participativo Integrado (PLATIP-AVSI), que entre outras intervenções tem realizado formações envolvendo gestores municipais, OSCs e outros actores chave em assuntos ligados ao planeamento territorial integrado participativo.

Portanto, a assistência técnica referia nestes casos tem consistido numa forma de apoio técnico e especializado que estas OSCs prestam ao Conselho Municipal da Cidade de Pemba (CMCP), combinando o conhecimento técnico e acções no terreno, através do envolvimento de profissionais especializados, permitindo assim o desenvolvimento de iniciativas e criação de serviços que por si só o CMCP não estaria em condições de desenvolver. É dentro desta perspectiva que Pollard e Court (2005) argumentaram que muitas OSCs não se envolvem de forma prática implementando as políticas de forma directa, mas oferecem assistência técnica e assessoria em como é que devem ser implementadas. Avançam ainda que agindo assim, estas estabelecem uma ponte entre aqueles que possuem experiência prática na implementação e aqueles com responsabilidades para elaborar políticas públicas.

No que diz respeito a participação das OSCs no processo de monitoria e avaliação, a partir das percepções dos participantes percebeu-se que a nível do município da cidade de Pemba as OSCs não têm privilegiado a realização de actividades de monitoria e avaliação das actividades do CMCP. A criação do SAMCom é, até ao momento, a única iniciativa que a olhar pela modalidade de intervenção, poderá trazer uma nova abordagem na componente de monitoria e avaliação através, por exemplo, da realização de auditorias sociais. Um membro do CMCP e outro do SAMcom afirmaram, respectivamente:

A monitoria está ainda numa fase inicial, foi criada a SAMCom que tem essa missão mas que muitas vezes ajuda o CM na implementação de actividades [...] (CM3).

[...] Estamos para fazer uma auditoria social ao CM. Já fomos ao CM, pedimos os documentos, fomos cedidos e fomos capacitados e assim estamos a espera dos fundos para começarmos a trabalhar. Cada comité nosso irá na área de vereação, ver o que é que foi planificado, o que é que foi feito e o que é que não foi feito. Dai iremos ao terreno, procurar evidências e dai vamos trazer o relatório. Depois iremos fazer uma audição pública onde vamos chamar todos munícipes, num auditório, com os membros do CM, o presidente e suas vereações, para uma sessão de perguntas e respostas, e depois teremos um posicionamento com as devidas recomendações [...] (OSC3).

A fraca aposta das OSCs em actividades de monitoria e avaliação ajusta-se ao posicionamento de Fourie e Kukumba (2011) e também De Salema, segundo o qual em muitos países africanos as OSCs limitam-se a desenvolver programas que de certa forma complementam as acções do governo, viradas para a provisão de serviços e advocacia em sectores como educação e saúde ao invés de questiona-las.

Constatou-se, entretanto, a existência de um Comité de Aconselhamento para a elaboração do Plano Local de Adaptação que entre outros aspectos, se dedica a fazer monitoria da sua implementação. Não obstante este fórum estar limitado apenas à componente de resiliência climática, por si só já constitui um embrião a partir do qual outras práticas e iniciativas podem ser desenvolvidas em outras áreas temáticas.

Foi também possível compreender dos participantes que não só da componente da monitoria e avaliação não ser prioridade para muitas OSCs, como também estas ressentem-se de algumas limitações para fazê-lo, alegando ser um processo complexo, dada dificuldade de aceder às estruturas e processos governamentais de tomada de decisão, para além de ser uma actividade que acarreta custos elevados. Um representante de uma OSC e outro do CMCP afirmaram nos seguintes termos:

“[...] Não fazemos actividades de monitoria e avaliação das actividades do Conselho Municipal. Como sabe não é fácil fazer isto, nem dos nossos próprios projectos, muito menos dos projectos governamentais” (OSC2).

“[...] não temos muitas OSCs a fazerem monitoria das actividades do CM. Mas devo dizer que na função pública é muito difícil fazer monitoria, talvez devido aos

procedimentos, custos, mas é complicado. Por isso continua sendo um desafio este” (CM4).

Relacionado à esta situação, Kuye (2011) argumenta que um dos constrangimentos para uma efectiva acção das OSCs no processo de monitoria da governação reside no facto de algumas delas não estarem devidamente capacitadas e sem profissionais treinados para o efeito, associado a um fraco nível de organização e gestão internas, ficando assim clara a necessidade de fortalecer-se a organização e capacidade administrativa das OSCs.

### **O desafio da coordenação em redes de políticas**

A harmonização entre as prioridades das OSCs e as políticas públicas do CMCP é de fundamental importância para garantir-se maior efectividade das intervenções no contexto da governação municipal. A nível do município da cidade de Pemba, constatou-se que geralmente esta harmonização tem sido feita através de encontros de coordenação sobre actividades e/ou projectos específicos, solicitados quer sejam pelo CMCP, quer sejam pelas próprias OSCs interessadas.

Entretanto, esta forma de coordenação não é suficientemente explorada, de tal forma que, tal como evidenciam Lalá e Capela (2016), domina um sentimento de exclusão no seio das organizações que fazem parte do Fórum das ONGs de Cabo Delgado (FOCADE), tais como o Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil (CESC), Helvetas, Fundação Wiwanana, Progresso, etc. Para as quais a Interacção e coordenação entre as organizações da sociedade civil e os órgãos municipais na área de Governação praticamente não existe, verificando-se deficiências na partilha de Informação e falta de auscultação pelo CMCP.

Numa outra vertente, os desafios relacionados à coordenação entre as OSCs e o executivo municipal remetem, à necessidade de se perceber até que ponto têm sido eficazes as colaborações em rede entre as OSCs, à luz dos pressupostos teóricos da abordagem de redes de políticas.

Nesta questão, foi unanime a percepção de que as OSCs têm trabalhado de forma isolada, o que acaba resultando na duplicação e sobreposição de intervenções a nível do município. Esta situação reforça a tese defendida por Fourie e Kukumbva (2011), segundo o qual os deficientes mecanismos de coordenação através de estruturas em rede que ainda persistem na maioria das OSCs, que por sua vez também dificultam a coordenação com os doadores e demais parceiros, figuram como um dos desafios que podem levar as OSCs a não exercerem de forma eficaz o seu papel na governação.

Entretanto, alguns contactos têm sido mantidos entre algumas OSCs, cujos interesses se circunscrevem a projectos e actividades inseridos nas temáticas de urbanização e resiliência climática. É o caso do projecto CCAP-USAID, (Planeamento Territorial Integrado e Participativo (PLATIP-AVSI) e também o SAMCom. Porém, para além de enquadrarem um número muito reduzido de OSCs, tal como os entrevistados confirmaram, o facto destas iniciativas não estarem enquadradas numa estrutura ou fóruns institucionalizados lhes torna insustentáveis e sujeitas a descontinuidades. Neste aspecto, Macuane (2012) explica que não obstante algumas OSCs



fazerem parte de redes diversas, nem sempre está garantido que todas as organizações estão em condições de se envolver em trocas com um nível aceitável de reciprocidade, o que pode tornar essas redes meros instrumentos de poucas organizações e com agendas de políticas públicas limitadas e pouco inclusivas.

### **Considerações finais**

Os resultados e a discussão desenvolvida permitiram concluir que quanto a participação e o papel das OSCs na formulação de políticas públicas, grande parte destas tem optado por produzir evidências através de pesquisas, a partir das quais procuram influenciar as prioridades que deverão constar nas políticas públicas ou usa-las para orientar as suas intervenções.

Relativamente ao papel das OSCs na implementação de políticas, por um lado estas têm implementado projectos que complementam as acções do executivo (em parceria com este), acções de mobilização dos munícipes para que aderirem às sessões da Assembleia Municipal e às campanhas promovidas pelo executivo. Algumas OSC tem-se dedicado a prestar assistência técnica ao Conselho Municipal na criação de serviços e também na realização de acções que exigem um nível acrescido de especialização.

Diferentemente do que verificou nas etapas de formulação e implementação, o estudo constatou que a maioria das OSCs no município da cidade de Pemba não têm priorizado a componente de monitoria e avaliação das políticas públicas e, duma forma geral da acção governativa, o que constituiu uma lacuna para uma governação que almeja melhorar alguns indicadores de boa governação. As únicas iniciativas existentes tem como foco a responsabilização social do município (SAMCom) e monitoria do Plano Local de Adaptação às mudanças climáticas.

Verificam-se dificuldades em coordenar agendas de trabalho e manter colaborações entre as OSCs. Nota-se a ausência de uma abordagem de colaboração baseada numa metodologia em rede, que congregue várias OSCs que actuam a nível da governação municipal. Esta situação que tem originado duplicação de intervenções minimizando das mesmas.

Urge criar-se um observatório municipal, no qual o executivo municipal e as OSCs poderão interagir para formular políticas públicas, monitorar a sua implementação e avaliar os seus impactos sobre a colectividade, reforçar-se a capacidade institucional das OSCs no que se refere à governação interna e metodologias de monitoria e avaliação. A criação de redes temáticas poderá facilitar a colaboração na harmonização de agendas, intervenções e flexibilizar o diálogo com o executivo.

## Referências Bibliográficas

- Agrawal, A., & Ribot, J. (1999). *Accountability in Decentralization: A Framework with South Asian and West African Cases*. Yale University, Department of Political Sciences, Yale.
- Associação Nacional dos Municípios de Moçambique (ANAMM) (2016). *Guião de Governação Autárquica*. Maputo, Moçambique: ANAMM.
- Banco Mundial (2009). *Desenvolvimento Municipal em Moçambique: as Lições da Primeira Década*. Maputo, Moçambique.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique*. Beira, Moçambique: Instituto Integrado de Apoio a Investigação Científica.
- Chevarria, D. G., & Gomes, F. R. (2013). Relação entre observador e realidade nos paradigmas positivista, interpretativista e complexo: e aí juiz, foi ou não pênalti? *Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*. Florianópolis, Brasil, pp. 1-13.
- Court, J., Mendizabal, E., Osborne, D., & Young, J. (2006). *Policy Engagement: How Civil Society Can be More Effective*. Londres, Inglaterra: Overseas Development Institute.
- De Andrade, J. A. (Maio de 2006). Redes de atores: uma nova forma de gestão das políticas públicas no Brasil? *Gestão & Regionalidade*, pp. 52-66.
- De Moura, J. T., & Silva, M. K. (Agosto de 2008). Atores Sociais em espaços de ampliação da democracia: as redes sociais em Perspectiva. *Revista de sociologia e política*, 16, pp. 43-54.
- De Salema, E. (2008). Desafios para a Investigação Social e Económica em Moçambique. Em A. Ilal, A. Nuvunga, A. C. Jose, E. De Salema, G. Cistac, M. Mosse, & P. De Renzio (2011). *Governação e Integridade em Moçambique: problemas praticos e desafios reais*. Maputo, Moçambique: Centro de Integridade Publica, pp. 80-89.
- Eneumo, F. (2000). Problems and Prospects of Local Governance. Em G. Hyden, *African Perspectives on Local Governance*. Africa World Press.
- Faria, F., & Chichava, A. (1999). *Descentralização em Moçambique*. Maputo, Moçambique.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa, Portugal: Monitor.
- Forquilha, S. (2007). Remendo novo em pano velho: o impacto das reformas de descentralização no processo de governação local em Moçambique. *Desafios para a investigação social e economica em Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE.
- Forquilha, S. (2009). Reformas de Descentralização e Redução da Pobreza num Contexto de Estado Neo patrimonial: um olhar a partir dos Conselhos Locais e OIIL em Moçambique. *Dinâmicas da Pobreza e Padrões de Acumulação Económica em Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE.

- Fourie, D., & Kakumba, U. (Setembro de 2011). Assessing the Role and Capacity of Civil Society Organizations in Holding Local Government Accountable in Uganda. *African Journal of Public Affairs*, 4.
- Fox, J. A. (2001). *Vertically Integrated Policy Monitoring: A Tool for Civil Society Policy Advocacy*. University of California. Santa Clara: Center for Global, International and Regional Studies.
- Francisco, A. (2010). Sociedade Civil em Moçambique: expectativas e desafios. Em L. de. Brito, *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo, Moçambique: IESE.
- Francisco, A., Mucavele, A., Monjane, P., & Seuane, S. (2008). *Índice da Sociedade Civil em Moçambique, 2007*. Maputo, Moçambique: FDC.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Hastings, C. J. (2011). *Decentralization of Water Service Delivery in Mexico: The Effects of Party Politics, Intergovernmental Dynamics, and Municipal Capacity*. Tese de Doutorado, University of California, California.
- Kjaer, A. M. (2004). *Governance*. Reino Unido, Inglaterra: Polity Press.
- Kritsch, R. (Set./Dez. de 2014). Estado e Sociedade Civil na Teoria Política: alguns paradigmas, muitas trajetórias. *Política & Sociedade*, 13, pp. 225-267.
- Kuye, J. O., & Nhlapo, N. V. (Setembro de 2011). Role of Civil Society in the Implementation of Poverty: A case for social development in South Africa. 4, pp. 89-104.
- Lálá, A., & Capela, D. (2016). *Mapeamento Inicial de Base MuniSAM: Município de Pemba*. Maputo: MuniSAM-Concern Universal.
- Lorenzo, F., & Thumler, E. (2002). *Accountability, Democracy and Post-growth: Civil Society*. Pretoria, África do Sul: University of Pretoria.
- Macuane, J. J. (2012). Aprendizado de Políticas Públicas no contexto do PARP: Abordagem baseada nas redes. Em L. e. Brito, *Desafios para Moçambique 2012*. Maputo, Moçambique: IESE.
- Macuane, J. J., & Salimo, P. (2016). *Estudo de base do Programa de Desenvolvimento Municipal (PRODEM)*. Maputo, Moçambique: MAP Consultoria.
- Manzini, E. J. (1990/1991). A entrevista na pesquisa social. *Didática*, XXVI/XXVII, pp. 149-158.
- Materson, G. T. (2004). *Governance Quality and Government Commitment to the NEPAD African Peer Review Mechanism*. Eisa Research Report, EISA, Johannesburg, África do Sul.
- Mattar, F. N. (2001). *Pesquisas de Marketing*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- MASC (2011). *Guião de Consulta para a Participação Comunitária e da Sociedade Civil na Promoção da Boa Governação-Âmbito Municipal*. Maputo, Moçambique: MASC.
- Mukamunana, R., & Brynard, P. (Dezembro de 2005). The Role of Civil Society Organizations in Policy Making Process in Rwanda. *Journal of Public Administration*, 40, pp. 665-676.

Mulando, F. (2007). O Papel das Organizações da Sociedade Civil na Formulação de Políticas Públicas em Moçambique: o caso do G20 e PARPA II. *Deafios para investigação social e economica em Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE.

Nguenha, E. J. (2009). Governação Municipal Democrática em Moçambique: alguns aspectos importantes para o desenho e implementação de Modelos de Orçamento Participativo. *Dinamicas da Pobreza e Padrões de Acumulação em Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE.

Okoth-Ogendo, H. (2000). The Quest for Constitutional Government. Em G. Hyden, D. Olowu, & H. (. Okoth-Ogendo, *African Perspectives on Local Governance*. Trenton: Africa World Press, pp. 33-60

Pollard , A., & Court , J. (2005). *How Civil Society Organisations Use Evidence to* . Overseas Development Institute . Londres, Inglaterra: ODI .

Rocha, J. A., & Zavale, G. J. (14 de Dezembro de 2015). O Desenvolvimento do Poder Local em África: O caso dos municípios em Moçambique. *Cadernos de Estudos Africanos*, 30.

Silva, A. H., & Fossá, M. I. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*. Brasília, pp. 1-14.

Thornhill, C. (Novembro de 2004). Municipal government: acknowledging democratic imperatives. *Journal of Public Administration*, 39, pp. 470-480.

Topsøe-Jensen, B., Pisco, A., Salimo, P., & Lameiras, J. (2015). *Estudo de Mapeamento das Organizações da Sociedade Civil em Moçambique*. Maputo, Moçambique: Altair Assesores.

Tshiyoyo, M.M. and Koma, S.B. 2011. Local government public service delivery in Africa: A comparative perspective. *African Journal of Public Affairs*, 4 (2):119-130

Constituição da República de Moçambique. *Boletim da República*, I Série, n.º 051, 22 de Dezembro de 2004. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional de Moçambique

Lei n.º 2/97. *Boletim da República*, I Série, n.º 7, 2.º Suplemento, 18 de fevereiro de 1997. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional de Moçambique (aprova quadro legal das autarquias locais)

Lei n.º 3/94. *Boletim da República*, I Série, n.º 37, 2.º Suplemento, 13 de setembro de 1994. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional de Moçambique (aprova o quadro legal dos distritos municipais)

Lei nº 8/91. *Boletim da República*, I Série, n.º 29, 1º Suplemento, 18 de Julho de 1991 (aprova a lei das associações)

## CONFERÊNCIA PLENÁRIA

### Future wars: the configuration of conflicts in 2045

#### The geopolitics of future wars

Francisco Proença Garcia

*“A timeframe looking out 30 years means there is a huge degree of uncertainty in the world that we describe, which by its nature, is based on extrapolation and a degree of imagination”.(Global strategic trends, 2014)*

War is a global phenomenon, from Europe to Oceania, from America to Asia, all over Africa, recognized as a major issue by scholars of International Relations. This is one of the reasons why we are to present a brief essay on this topic.

This presentation is divided into two distinct parts. Firstly, we will give a perspective of the transformation in the conduct of armed conflicts. In fact, war has evolved from the wonderful trinity of Clausewitz model (original violence of its elements, the play of probabilities and chance, the subordinate nature of a political instrument), to an irregular, global, asymmetrical and permanent one, without a clear origin, which can appear in any place, and where everything and everyone can become possible targets.

Secondly, we will try to characterize war in the age of information, where high technology, mass media and zero casualties are dominant.

**The transformation in the conduct of armed conflicts - a perspective** When we think or speak about war, normally the associated image is a confrontation of the clausewitzian model, with a three tier analysis - State, Armed Forces, and Population. However, war as a political instrument of the State, opposing one State to another, opposing Armed Forces to other Armed Forces, constitutes a relatively recent phenomenon which will soon disappear.

In a world constantly marked by volatile identities, nothing is certain; the strategic zones of interest have changed to other regions and turned into areas that are now capable of exporting their own instability.

Nowadays global violence can be seen as asymmetrical and permanent, without a clear origin, appearing everywhere, reaching everyone. From a military perspective, this is the kind of situation typical of a unipolar world.

Contemporary wars, after 1945, now contemplate other actors besides States namely *intra-state and extra-state* actors. These actors are capable of executing military operations, of an extreme flexibility, which resemble a fight for survival. In these operations there are no rules and no clearly defined objectives; therefore the monopoly of violence no longer belongs to the State.

In the Western world the hypothesis of returning to a pre-Westphalia past is growing day-by-day. The current process of change will be gradual, irregular and chaotic. The so called Failed States will in some regions of the planet benefit from the growth of a non-state international violence, which in extreme cases can become a kind of privatized violence.

According to Herfried Munkler we are now going through a process of demilitarization of war. Wars will be fought partly by soldiers and will no longer be directed against military objectives. Its extreme violence is already directed against non combatant, including all domains of social life. In these wars child soldiers are frequently used, and a growing violation of human rights and the laws of war can be perceived.

Barbarism has a fundamental role: to assure the loyalty of participants and also to create complicity in crime and in terms of stating a collective identity to face the enemy. In Clausewitz's words violence reaches the edge, and the so called honour of the warrior is what will distinguish war from savagery.

Considering the tendency of other actors appearing in this kind of conflict, the character of the conflict itself had to evolve: These wars are irregular, structural or temporarily asymmetrical; they do not possess fronts, campaigns, bases, uniforms or any kind of respect for territorial limits. The objectives of these wars are fluid and characterized by close combat; the combatants are mixed with the population, which is used as a shield and, if necessary, as a kind of exchange currency. The 'strong points' of these wars are innovation, surprise and

unpredictability. Apparently the ends justify the means, through the occasional use of terror, and the statute of neutrality and civil/military distinction disappear.

These wars are not only more common than the ones in the past, but they are also more important in terms of strategy therefore developing in a complex operational environment. These new subversive background's, are referred by other authors as fourth generation warfare. Others consider it to be wars of a third kind, and for others they are seen as post-modern wars or, in the words of Mary Kaldor, new wars.

These wars happen amongst people, and apart from the State itself. They involve new kinds of organizations that keep fighting each other. These are the kind of war that use all available forms of coercion to convince political opponents of the intangibility of their objectives.

They also try to point out the exaggerated price of the expected benefits, thus provoking consequences in the international system as a whole. In these wars the greatest victims are innocent civilians who represent more than 90% of the casualties. In the last decade, about 2 million victims were children (an average of one child every three minutes).

In less developed countries (where the State has never been able to show its strength towards other social entities), during violent confrontations, the distinction between government, Armed Forces and population, disappears.

In a nearby future, the types of war can be classified as regular and irregular. Regular wars are those which follow the model defined by Clausewitz. Therefore when we talk about irregular wars the main actors can no longer be the State and its Armed Forces.

States can start a war against a terrorist network, a revolutionary movement, a rebellious army or even against transnational criminal organizations. Irregular wars can also be fought amongst all the aforementioned entities and may not involve the State. In both types of wars, superiority in the access and treatment of information is of paramount importance. New and subtle instruments of intervention, which are frequently a part of these conflicts, are private military companies that can be seen as an extension of the foreign policy of the State itself.

Adding to the above mentioned types of War, there is still one type which is worth mentioning: The war of transformation.

This war was described in 1994 in the book by Alvin and Heidi Toffler, War and Anti-war. The authors announced a division of the world into three parts, which were associated with three kinds of war: agricultural wars, typical of the agrarian revolution period; industrial wars, a product of the industrial revolution, and finally wars of information, resulting from the revolution in information and knowledge.

Wars which are typical in terms of the knowledge based society have transformation forces as their main root and are linked to the great-powers, mainly the US military power.

There is a wrong tendency to label wars of transformation merely as high-tech wars. In fact, they are much more than just that. Wars of transformation are based not only on high technology but also:

On the use of space;

On new tactics and the new organic composition of units;

On the essential need for maintaining violence within political, ethical and strategic limits (accepted by the international community);

On post conflict State Building;

On perceptions;

But also on civilianization (half military/half civilian)

And above all, on the organizational model of the existing technologies, which are already available in civilian markets, and from which it is possible to create new and different capabilities in a system of systems.

Technology modifies the character of war, and not its nature, implying a new concept for the term war, in which the frontier between war and peace is no longer clear.

The order of Battle in Network Centric Warfare, develops around the concept of fast domain, operations RISTA (reconnaissance, intelligence, monitoring and target acquisition), together with the use of intelligent high precision weapons. The new battlefield is dominated by a system of systems, on the basis of Command and Control Warfare, therefore constituting the fifth dimension of war, where informational manoeuvre overlaps, and some times substitutes land manoeuvre.

More than continuous, operations are now simultaneous. Due to an overpowering technological superiority and to Effects Based Operations, there are fewer casualties. Centres



of Gravity include not only the physical space but also and above all, the cognitive domain. Nowadays, the purpose is to immobilize, control, modify and mould the enemy's behaviour, in order to create a new political environment where losses can be controlled as a way to prevent negative reactions from the public opinion. For this reason, Edward Luttwak defined this phenomenon as post-heroic war; force used without jeopardizing lives. New technologies and the digitalization of Units dictate new strategical, tactical and organizational doctrines.

The robotization of the battlefield is on the way. Transformation warfare is and will soon be the modernizing factor of psychological warfare and traditional insurgency. Now and in the future operational environment, the most important element will be information, mainly the access to it, and the control and process of it in order to obtain knowledge and later to share it.

Soon, psychological technologies will have new instruments to influence "hearts and minds", and these instruments will raise the role of psychological warfare and of information warriors. These warriors will also learn how to implement false realities and how to induce psycho-cultural movements, therefore favouring certain national interests, and creating a virtual reality whenever reality itself contradicts any strategical imperative.

At a strategic level, information warfare implies the domain of cyber-space; and it also implies that cyber attacks must not be forgotten. This different kind of war implies a security and defense policy for cyber-space, therefore imposing the creation of a new geopolitical dimension, the dimension of cyber-space.

In wars of transformation, supremacy in means and systems of communications is vital. In most cases, space tends to be understood as the fourth dimension of war. Those who have the capacity of dominating space will dominate the world. Aided by space based global intervention weapons, space will become militarized, and will create a new form of dissuasion. These concepts also imply a geopolitical concept for space.

Civilianization has made the distinction between civilian and military men disappear, for it is no longer a question of Armed Forces entering into combat on their own, but together with the political communities they serve. Thus, this phenomenon of interpenetration works as an indicator of a new kind of Armed Forces: professional, with small contingents and reduced

staff, major connections with Universities and research centres, integrating more women, more minorities and, with a growing tendency for the privatization of military activity.

Both traditional structures and missions are now welcoming civilians.

Private Military Companies have an important role in this area.

Wars of transformation are also distant wars. For most States defensive power is very limited in its response. These wars are also distant in terms of command and control, and the media plays a major role in it. In transformation wars, the duration in terms of intensity is very short – weeks and its importance lies in this fact in terms of public opinion and political interest. This means that in a post-war operation period, the military presence will remain for a long time, similarly to what currently happens in Afghanistan.

Nowadays it is consensual that war does not correspond to the well known classification of Clausewitz for whom the War was “(...) a true instrument of policy, a continuation of political relations, and an accomplishment of these by other means (...)”. In fact, nowadays and in the future there has been an inversion of that principle: Politics is the continuation of War. Presently, war is a superior way of politics, superior because more demanding, leading to permanent special care and to a more complex elaboration of thought. Nevertheless, we also understand that war can be the failure of politics. One of the most important implications of this qualitative change in the concept of war is the alteration of the functional links between politicians and the military.

The involving politics is now crossing all levels of military action: The structure of military command, dealing with different levels of responsibility, is mainly concerned with political action. At a tactical level, a commander of a small force plays a local role in his contact with the population and authorities.

Wars involving a great power either on its own or in coalition, can be regular or irregular, and will always be waged by forces of transformation. Now in Afghanistan, the intervention of the coalition is characterized by technological superiority; aerial supremacy; space domain; use of intelligent weapons and intense information warfare.

However, after the military occupation, a transformation in the nature of the armed conflict emerges, no longer following the clausewitzian model: other actors besides States become

involved. Depending on the circumstance and the approach, we characterize these new actors as outlaws, terrorists, guerrillas, mercenaries or freedom fighters. None of them represents a State.

Though stabilization operations are generally carried out by transformation forces, they now occur in a subversive environment: an environment, of close combat, where neither a comprehensive strategy nor a well defined tactic exists; the objectives are fluid; innovation reigns, surprise and unpredictability are its dominant characteristics.

Terror is frequent, the distinction between civilians and military disappears, and combatants mix with the population. In this context, the population plays a basic role of logistic support, in terms of intelligence and at the same time, protection and source of conscription. On the other hand, the population is also the main target and the major victim.

In operational situations of this kind, the generalised breaking both the laws of war and the regime of human rights protection is normal. In terms of insurgency wars we must remember the old premise: these wars are not won by means of military action, but lost due to military inaction.

- The risks posed by climate change are real and its impacts are already taking place.
- Unmitigated climate change beyond 2°C will lead to unprecedented security scenarios as it is likely to trigger a number of tipping points that would lead to further accelerated, irreversible and largely unpredictable climate changes.
- Climate change is best viewed as a threat multiplier which exacerbates existing trends, tensions and instability. The core challenge is that climate change threatens to overburden states and regions which are already fragile and conflict prone. It is important to recognise that the risks are not just of a humanitarian nature; they also include political and security risks that directly affect not only European interests.
- Moreover, in line with the concept of human security, it is clear that many issues related to the impact of climate change on international security are interlinked requiring comprehensive policy responses.
- The effects of climate change are being felt now: temperatures are rising, icecaps and glaciers are melting and extreme weather events are becoming more frequent and more intense.

Demand for resources of all kinds is likely to increase out to 2045, as the world's population rises to around nine billion. While the demand for food will grow, some countries are likely to experience significant declines in agricultural productivity. Water shortages are likely to be particularly acute in many areas, exacerbated by increasing demand and climate change. In the 2045 timeframe, coal and hydrocarbons are likely to remain the most important sources of energy, with renewable and nuclear energy likely to make an increasing contribution.

A growing global population will almost certainly increase its demand for energy.

A shortage of water could lead to countries (and communities within them) diverting water for their benefit to the detriment of others.

The availability of natural resources such as rare earth elements and other critical materials are likely to remain key to enabling technological progress. However, they are often only available from a limited number of sources. Although physical depletion is not generally considered a threat to supply, other factors such as access, environmental impact and ethical issues (such as exploitative mining practices) are concerns.

Competition over some resources is likely to intensify and exacerbate existing political and security tensions, potentially acting as a catalyst for intra- and inter-state conflict.

- Demand for food may outstrip supply, leading to a rise in costs. Food shortages could lead to sharp price spikes, which could result in instability in those areas unable to absorb the increase.
- Climate change could contribute to increasing incidences of crop failure, potentially causing disruption to global food supplies.
- Growing use of nuclear energy raises the possibility of fissile material being obtained by non-state actors as well as countries operating outside international laws, potentially causing security threats.
- A reduced requirement for Middle Eastern oil by the US, coupled with a shift in the Middle Eastern markets toward Asia, could bring the US commitment to defence of Middle East export routes into question. However, US involvement in the Arabian Gulf is unlikely

to alter significantly. But the US may look to other countries, including China and the EU, to play a greater role in security provision in the Middle East

Revolutionary advances in how we acquire, store and analyse information, together with dramatic increases in computer processing power, are likely to give us the ability to predict accurately a wide range of phenomena, from crime hot-spots to the effects of climate change. As everyday objects are increasingly connected to the Internet, this vast network of sensors is likely to gather data on more aspects of our lives and the environment, making it hard for anyone to go 'off the grid'.

The state will almost inevitably be the dominant actor in international affairs in 2045.

Private or semi-state owned companies and non-governmental organisations are likely to exert increasing influence, but are less likely to exercise state-like legal and decisionmaking powers. Individuals may define themselves less by their nationality, with growing migration and stronger links to virtual communities. Rising costs, demands, technical complexity and need for specialisation could see private and other non-state entities increasingly functioning as the primary providers of those services that states have traditionally delivered, such as security. Some states may lose their monopoly on force, as private security contractors are increasingly employed and as some private companies take more responsibility for their own security. The extent to which these changes happen under the control of state-based decision-makers is likely to vary between countries according to their stability and forms of governance.

Personal privacy will very probably be increasingly difficult to achieve in the years leading up to 2045, as identity is ever-more defined by online activities. People are likely to demand higher levels of privacy protection from governments and businesses. Religion will probably remain a significant component of identity, with the spread of representative governments providing the space for some religions to become increasingly politically assertive. A range of technological enhancements have the potential to transform human identity by improving sensory perception, physical performance and perhaps even giving us the ability to control fear and other emotional states.

Chinese defence expenditure is likely to rival that of the US over the next 30 years, reflecting China's growing economic strength. These two global powers are likely to spend far more on

defence than any other country, accounting for almost half of the world's total defence spending by 2045. India's defence budget could see it occupying a 'second tier' by 2045. Russia is likely to increase defence spending, although not quickly enough to match that of China, the US or India. European countries are likely to continue to spend substantial amounts on their armed forces, although their spending is unlikely to increase significantly unless a major threat emerges. Advances in technology are likely to lead to increasingly effective non-lethal capabilities and increase the precision of weapons. This is likely to alter the nature of conflict.

The nature of conflict will almost certainly continue to change, particularly as a result of technology. Increasing use of unmanned systems may mean that, in the future, physical conflict could occur between unmanned systems (for example, using remotely piloted aircraft to attack an unmanned oil installation). The opportunities for bloodless attacks could lower the threshold for conflict. Similarly, as people become more connected and dependent on technology, the potential for inflicting significant harm on an adversary without the need for violence, is likely to increase. Power distribution networks or banking systems could be closed down, rather than more physically destructive action being taken. Furthermore, globalisation is likely to provide opportunities for actors to create social and political instability. For example, the reach and penetration of the internet could be used to spread disinformation; social media could be used to incite specific interest groups and organisations; and the actor's diaspora communities could also be exploited, particularly where they have local grievances.

When violence does occur, technology is likely to make applying it more precise, and possibly, more effective. For example, targeted assassinations of the family members of a ruling elite (or the threat of them) may have more of a deterrent effect than the threat of war. Nevertheless, war is ultimately a human endeavour. It will be humans who choose to go to war, it will be humans who can stop wars and it will be humans who suffer the consequences of war.

Countries in Europe are likely to agree on the broad nature of security challenges facing the continent, but will probably disagree over how to address them. However, on a sub-regional level, defence cooperation is likely to increase to maximise scarce resources. Operational responsibilities (such as air and sea surveillance) will almost certainly continue to be shared, and resources pooled.

Military capabilities are likely to be jointly developed and procured.

- European countries' defence spending is unlikely to increase significantly without a major threat.
- NATO is likely to remain the key organisation for military crisis management, although its cohesion may be challenged by diverse threat perceptions, a US focus on Asia and internal disagreement on its global role. The Alliance could be reinvigorated by the need to band together to address a deteriorating security situation in Europe's near abroad.
- Russia is likely to remain an influential regional power. Its assertiveness and powerpolitics may cause future European security challengesconsequences of.

## CONFERÊNCIA PLENÁRIA

### **Acções de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no Centro de Ensino à Distância (ced)**

Lino Marques Samuel

Universidade Católica de Moçambique – Centro de Ensino à Distância

Doutorando em Inovação Educativa

Manuela Remígio Manuel Pery

Universidade Católica de Moçambique – Centro de Ensino à Distância

Mestre em Comunicação para o Desenvolvimento

Ivanizio Hussene

Universidade Católica de Moçambique – Centro de Ensino à Distância

Licenciado em Ensino de língua Portuguesa e Inglesa

Orlando Machambissa

Universidade Católica de Moçambique – Centro de Ensino à Distância

Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa

#### **Resumo**

**Resumo:** O estudo tem como tema Acções de inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no Centro de Ensino à Distância (CED), que tem sido temática de debate no domínio da Educação Inclusiva, principalmente no desenho de estratégias tendentes a melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Nesta vertente, o estudo assenta-se no seguinte problema: “Quais são as acções desenvolvidas pelo CED-UCM para a inclusão dos estudantes com NEE?” Como objectivo, fez-se análise das acções desenvolvidas pelo CED para a inclusão dos estudantes com NEE. A abordagem foi qualitativa de natureza interpretativa, através da entrevista semi-estruturada e observação não participante, foram envolvidos 3 estudantes com NEE, 2 professores, um gestor de programa e grupo focal. Apuramos junto deles informações referentes a melhorias administrativas, como o acesso a este grupo aos Centros de Recurso e aos locais onde decorrem as secções, por um lado, e por outro, a sensibilização dos docentes com relação ao tratamento dado a este grupo-alvo durante as aulas, na concepção de material de apoio entre outras. Estas



acções tiveram o intuito de fazer com que este grupo se sinta cada vez mais incluídos no contexto educativo assente no princípio de igualdade. Com este estudo foi possível constatar os desafios que o CED-UCM enfrenta para prover uma educação contextualizada em termos de material didáctico que vá ao encontro das suas necessidades, avanços em termos de acompanhamento tutor-estudante, bem como a remodelação das infraestruturas com vista a facilitar o acesso aos locais de ensino.

**Palavras-chave:** Inclusão, Necessidades Educativas Especiais, Aprendizagem.

## **1. Introdução**

A inclusão dos estudantes portadores de Necessidades Educativas Especiais (NEE) num contexto de educação formal tem sido matéria de debate nos vários subsistemas de ensino ao nível mundial e moçambicano em particular. O nosso país não está alheio a este desiderato, razão pela qual diversas acções tem sido desencadeadas com vista a tornar o ensino cada vez mais inclusivo a este grupo. É neste contexto que o Centro de Ensino a Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique (UCM) busca desenhar algumas estratégias tendentes a minimizar as grandes dificuldades a que os portadores de NEE encaram quando optam por dar continuidade os seus estudos ao nível superior. Estas estratégias vão desde a adequação de infraestruturas, formação intra-institucional com vista a responder as necessidades.

### *1.1. Problema:*

Diante desta problemática emergente, pretendemos responder a seguinte questão de pesquisa:

Quais são as acções desenvolvidas pelo CED-UCM para a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais?

### *1.2. Objectivos*

O presente estudo é norteado pelos seguintes objectivos:

#### *1.2.1. Geral:*

Analisar as acções desenvolvidas pelo CED para a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais.

#### *1.2.2. Específicos:*

1. Identificar os estudantes com necessidades educativas especiais;
2. Discriminar os tipos de necessidades educativas especiais dos estudantes;
3. Descrever as acções inclusivas desenvolvidas pelo CED no auxílio dos estudantes com necessidades educativas especiais.

## **2. Quadro metodológico**

### *2.1. Paradigma de Estudo*

A pesquisa vai usar o paradigma Fenomenológico-Interpretativo: considerando que o paradigma interpretativo é um conjunto de crenças que orientam a acção de investigador (Aires, 2015). Assim, o paradigma interpretativo, neste trabalho, vai permitir ao investigador formular interpretações diversificadas segundo as acções investigativas que for desenvolvendo. Entretanto, o trabalho pretende perceber quais são as acções desenvolvidas pelo Centro de Ensino a Distância (CED) com vista a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. O problema em estudo enquadra-se dentro das problemáticas que as ciências de educação procuram responder no seu dia-a-dia, pois na perspectiva de Amado (2014, p.27), “[...] o grande objectivo desta família de ciências que abarcamos na designação geral de ciências de educação é descrever, explicar, levantar novos problemas teórico-práticos, compreender os processos internos e os condicionalismos de qualquer prática educativa ou formativa”. Portanto, o problema que ora pretendemos estudar enquadra-se na perspectiva abordada pelo autor, uma vez que, tem como objectivo principal analisar as acções desenvolvidas pelo CED para a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no curso de Licenciatura de Ensino de Língua Portuguesa.

### *2.1. Tipo de estudo*

O tipo de pesquisa que conduzirá a investigação será o Estudo de Caso porque permitirá de forma detalhada perceber quais são as acções tendentes a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. No entender de Aires (2015), o estudo de caso é uma técnica que procura analisar de forma detalhada e profunda sobre um determinado acontecimento, situação ou sujeitos. Por outro lado, os estudos de campos, na perspectiva de Amado (2014) pretendem compreender comportamentos e atitudes de um determinado grupo de pessoas inseridas numa determinada situação ou contexto tendo em conta os factores culturais.

Portanto, a pesquisa, através do estudo de campo, pretende analisar as acções desenvolvidas pelo CED para a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais no curso de Licenciatura de Ensino de Portuguesa.

## **2.2. Instrumentos de Recolha de dados**

### *2.2.1. Entrevista semi-estruturada*

Este tipo de entrevista, segundo Amado (2014) procura através de um plano previamente estabelecido, por meio de um guião de perguntas, recolher uma serie de dados essenciais para o entrevistador. A entrevista semi-estruturada é apropriada para as pesquisas qualitativas pela liberdade que concede ao entrevistador, pela falta de imposição no desenvolvimento da Interacção entre o entrevistador e o entrevistado, (Amado, 2014). Este documento será direccionado aos estudantes com Necessidades Educativas Especiais do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa, visando permitir a recolha aprofundada de informações sobre a implementação das acções de inclusão deste grupo.

### *2.2.2. Observação não participante:*

Porque vai permitir observar as condições de acesso as unidades de ensino pelos estudantes com NEE.

### *2.2.3. Sujeitos da investigação (participantes)*

Para a efetivação da pesquisa terá como participantes os seguintes elementos:

- A pesquisa vai envolver 2 (dois) estudantes com Necessidades Educativas Especiais do curso de Licenciatura em Ensino da Língua Portuguesa. O objectivo deste grupo focal será recolher informações sobre a percepção dos alunos em relação ao profissionalismo dos professores na sala de aula, bem como algumas propostas de melhorias relativas ao acesso deste grupo as unidade de ensino.
- Incluímos também 2 (dois) Gestor de programa do CED, com objectivo de inteirarmo-nos sobre as politicas emanadas pela Instituição tendentes a inclusão de estudantes com NEE.

## **2.3. Técnica de análise dos dados**

### *2.3.1. Análise de conteúdo:*

Ajuda a sistematizar os resultados recolhidos das entrevistas, compreensão dos factos observados e o estabelecimento de relações entre os factos estudados (Aires, 2015). Análise de conteúdo é a apresentação sistemática e metódica de informações recolhidas na Interacção, por meio da entrevista, de um interlocutor, (Amado, 2014). Por outras palavras, a técnica de análise de conteúdo procura responder as perguntas: o que foi dito pelo entrevistado, como ele deu a informação e a quem deu essa informação; porque razões ele disse a informação e qual foi o efeito dessa informação no interlocutor, (Amado, 2014).

Portanto, a análise do conteúdo ajudará a sistematizar os dados recolhidos das entrevistas com estudantes e os professores que fazem parte da nossa amostra.

## **3. REVISÃO DA LITERATURA**

### *3.1. Necessidades educativas especiais*

A aprendizagem processa-se em três áreas fundamentais, a saber a cognitiva, afectiva e psicomotora, para tal o estudante deve ter habilidades sensório motoras aptas nestas áreas, mas, infelizmente, alguns estudantes são inaptos em algumas esferas ou apresentam deficiências, exigindo desta forma uma educação especial que se adapte ao seu problema

específico. Pois segundo Cruz *apud* Santos (2010: 33)<sup>38</sup> A deficiência é uma alteração física ou mental que afecta o processo de ensino e aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (1994, p. 18)<sup>39</sup> relaciona “a expressão necessidades educativas especiais referindo-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem”

As necessidades especiais de ensino revelam-se cada vez mais pertinentes na nossa sociedade dada ao elevado número de pessoas que infelizmente nascem com a deficiência ou contraem-na ao longo da sua vida.

*Estudantes com limitações ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de funcionamento bio psico social. (Curado & Oliveira 2010).*

### 3.1.1. Tipificação das NEE

Segundo BRENNAN (1898) “Há uma necessidade educativa especial quando um problema físico sensorial intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao curriculum ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas”.

Como se pode ver, a noção de NEE não se restringe apenas a deficiência física, mas é um conceito amplo que engloba até a esfera emocional e social. Convém tipificar algumas NEE que afectam o PEA.

### 3.1.2. Transtornos na audição

Parafraseando O GOAPEAMEE<sup>40</sup> Divide as perturbações auditivas em dois grupos, a saber: Surdos severos ou profundos e surdos modernos.

Consideram-se surdos severos aqueles cujas limitações são acentuadas ao nível das funções auditivas que não permitem sentir a presença de sons e discriminar a localização e as qualidades dos sons. Inclui funções de discriminação auditiva, localização de fontes sonoras, lateralização do som e discriminação dos sons da fala (linguagem oral). A surdez é definida como uma

---

<sup>38</sup> SANTOS, Maria da Glória Schaper dos, **Educação Especial** V. 2, 2ª Ed. Rio de Janeiro

<sup>39</sup> Resolução da ONU que trata dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial.

<sup>40</sup> Guia Orientador de Apoio ao Processo de Elegibilidade para Efeitos de Aplicação de Medidas Especiais de Educação (2005)

desordem da audição, que limita o desempenho oral na comunicação de um indivíduo, na medida em que a entrada sensorial primária para a comunicação pode ser diferente do canal auditivo

Enquanto surdos modernos são aqueles que apresentam limitações ao nível das funções auditivas que permitem discriminar as qualidades dos sons. Inclui funções de discriminação auditiva dos sons da fala (linguagem oral). Dificuldades de audição são definidas como um distúrbio auditivo, seja flutuante ou permanente, o que afeta negativamente a capacidade do indivíduo em se comunicar. O indivíduo com dificuldades de audição depende do canal auditivo como a entrada sensorial primária para a comunicação.

### *3.1.3. Deficiência na fala*

Paralelamente aos distúrbios na audição, a deficiência na fala Um distúrbio da fala que se subdivide em: distúrbios na articulação dos sons da fala, distúrbios na fluência e/ ou voz.

Considera-se distúrbio articulatorio a produção atípica de sons da fala que geralmente são caracterizadas por substituições, omissões, acréscimos ou distorções que possam interferir na inteligibilidade. Enquanto Um distúrbio de fluência é uma interrupção no fluxo da fala caracterizado pela taxa atípica, ritmo e repetições em sons, sílabas, palavras e frases. Por seu turno um distúrbio de voz é caracterizado pela produção e/ou ausências de qualidade vocal, pitch, loudness, ressonância, e/ou duração, que é inadequada para a idade e/ou sexo de um indivíduo.

### *3.1.4. Deficiência visual*

O GOAPEAMEE distingue dois tipos de deficiência visual, nomeadamente: a Cegueira e baixa visão. Sendo cegueira aqueles cuja visão lhes está inibida totalmente enquanto os de baixa visão ou amblíopes são aqueles que têm a visão inibida parcialmente.

### *3.1.5. O atraso mental*

O atraso mental (ou deficiência mental) é uma perturbação geralmente diagnosticada antes dos 18 anos de idade, que parte do princípio que quem padece da mesma apresenta um funcionamento intelectual (funções cognitivas) situado abaixo da média<sup>41</sup>.

O desenvolvimento humano é progressivo, isto é para cada estágio que geralmente é determinado por uma faixa etária espera-se um comportamento equivalente e esse comportamento é motivado pelas suas capacidades, quando as capacidades forem inferiores a média que se espera, estamos em presença de atraso mental.

O atraso mental é formado por uma série de transtornos de natureza psicológica, biológica ou social, que determinam um défice a nível das habilidades necessárias para a vida quotidiana

---

<sup>41</sup> <http://conceito.de/atraso-mental#ixzz4nq3V1Eup>

### 3.1.6. A Superdotação e aprendizagem.

Em oposição ao atraso mental está a superdotação que segundo Santos (2010: 70) “A superdotação se caracteriza pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciando no alto desempenho, nas diversas áreas de actividade do educando.”.

Verifica-se no PEA que alguns alunos possuem uma inteligência acima do normal e isto deve ser encarado como necessidade educativa especial. Estes alunos apresentam uma persistência nas tarefas, altos níveis de motivação e capacidade de previsão, grande curiosidade, auto-iniciativa, originalidade de expressão oral e escrita, habilidades para apresentar alternativas de soluções, atc.

Santos (2010: 71) citando a Política Nacional de Educação brasileira (1994) afirma que

*“Portadores de altas habilidades ou superdotados os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: Capacidade intelectual geral; aptidão académica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes; capacidade psicomotora”.*

### 3.2. Acções inclusivas

A definição de políticas claras e concretas para a inclusão de indivíduos com NEE nos currículos educacionais torna-se na actualidade imperiosa dado ao crescente número desta camada social e a exclusão a que os mesmos estão sujeitos. A sociedade é convidada a rever o seu posicionamento, tabus, mitos e estereótipos com relação a deficiência.

Para Silva et all (2011:2)<sup>42</sup> “Inserir todos os alunos em uma escola regular, não discriminando aqueles que historicamente foram segregados e envolver a família no processo educacional mostra ser a forma mais efetiva de transformar a sociedade.”

O Estado Moçambicano decretou que até ao ano 2016 a educação em Moçambique deve ser inclusiva, “A estratégia assenta no princípio da inclusão, com vista a assegurar que as crianças, os jovens e os adultos com necessidades educativas especiais e/ou com deficiência, possam frequentar escolas regulares, em vez de serem segregadas em escolas especiais”<sup>43</sup>. Todavia carece-se ainda de mediadas concretas tendentes a materializar o decretado.

---

<sup>42</sup> SILVA, Fabiana Trevisani, GONÇALVES, Eduardo Augusto Vella, ALVARENGA, Kátia de Freitas (2011), Fonoaudiologia **Baseada em Evidências** *Evidence-based Speech Language Pathology and Audiology*: São Paulo.

<sup>43</sup> Plano Estratégico da Educação 2012 -2016) Ministério da Educação – Moçambique.

Segundo Curado & Oliveira (2010: 2)<sup>44</sup> Constituem medidas educativas de educação especial, nomeadamente:

- a) Apoio pedagógico personalizado;
- b) Adaptações curriculares individuais;
- c) Adequações no processo de matrícula;
- d) Adaptações no processo de avaliação;
- e) Tecnologias de apoio.

É evidente que a inclusão de que nos referimos não se limita apenas num simples enquadramento de estudantes com necessidades educativas especiais nas nossas instituições de ensino ou atribuir-lhes bolsas de estudo. Ferreira (2007) apud Faria (2002: 13)<sup>45</sup> sobre a inclusão de estudantes com NEE no ensino superior adianta que:

*No entanto, o ingresso do estudante com NEE neste nível de ensino, não garante, por si só, que a inclusão educativa ocorra. Para concretizá-la, as NEE do estudante devem ser atendidas em toda a sua trajetória académica, nomeadamente no acesso, ingresso, permanência e saída do ensino superior. Além disso, a inclusão envolve a organização e aplicação de respostas educativas que possibilitem a adequação dos conteúdos e das estratégias pedagógicas, a eliminação de barreiras arquitetónicas, mas acima de tudo a remoção de barreiras relacionadas com as atitudes da comunidade educativa, o que abrange as atitudes dos docentes universitários.*

A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI, Visão e Acção, adoptada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1998, estipula que:

*Deve-se desenvolver uma política activa de facilitação do acesso ao ensino superior para os membros de certos grupos especiais, tais como os povos indígenas, as minorias culturais ou linguísticas, os grupos sociais desfavorecidos, os povos sob ocupação e as pessoas com deficiência, dado que esses grupos, tanto como pessoas colectivas como em termos individuais, podem ser detentores de experiências e talentos de grande valor para o desenvolvimento das sociedades e nações. A elaboração de materiais especiais de apoio e de soluções educativas específicas pode ajudar a ultrapassar os obstáculos que tais grupos enfrentam, tanto no que respeita o acesso como a continuação de estudos de nível superior.*

---

<sup>44</sup> CURADO, Ana Paula, OLIVEIRA, Valentina (2010), **Estudantes com Necessidades Educativas especiais na Universidade de Lisboa**: Lisboa.

<sup>45</sup> FARIA, Catarina Pereira (2002), **Inclusão de Alunos com NEE no Ensino Superior: Estudo Exploratório sobre as Percepções dos Docentes**, Madeira.



A questão de inclusão é paradoxal, por um lado é propalada em todos os quadrantes, mas a prática mostra que a exclusão tende a crescer significativamente. “Neste aspecto, poder-se-ia dizer que quanto mais a exclusão social efectivamente cresce, mais se fala em Inclusão. O termo Inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e sectorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc”. (Stoer, Magalhães e Rodrigues, 2004)

Infelizmente, em Moçambique os deficientes físicos continuam enfrentando uma série de dificuldades para se integrar na sociedade e no mercado de trabalho, acabando muito deles por viver dependentes de familiares, amigos e entidades benevolentes, devido as poucas oportunidades de formação de que têm acesso.

O CED sendo uma instituição vocacionada a formação académica, nos seus planos curriculares não integra explicitamente o módulo da componente necessidades educativas especiais, todavia o docente formado no CED no exercício das suas funções profissionais vai encarar com alunos portadores de deficiência em virtude do ensino inclusivo decretado pelo Estado.

Como fizemos referência, embora não explicito, o desejo de definições de políticas inclusivas vem plasmado no plano estratégico da UCM 2012-2016 que preconiza “atenção permanente aos problemas contemporâneos (...), adequação constante dos curricula aos avanços da ciência e da técnica e a realidade nacional, regional e internacional”.

Outrossim o CED é uma instituição de pertença à Igreja Católica, cujos pilares básicos norteadores dão primazia ao respeito e a valorização da dignidade da pessoa humana. Um dos princípios de missão da UCM contidos no Plano Estratégico é “ Criação de uma autêntica comunidade universitária inspirada nos princípios de verdade e do respeito pela pessoa humana; incremento da cultura nos planos intelectuais, artístico, moral e espiritual como instrumento da realização integral no homem inspirados nos valores cristãos”.

Para tal, é fundamental que, quer em termos de infra-estrutura, quer em termos de material didáctico em uso, assim como na contratação do pessoal para o quadro técnico profissional tenha como base a noção de inclusão.

### 3.2. 1. Aprendizagem

Segundo Vila et al (2009)<sup>46</sup> “Aprender é incorporar um novo comportamento. Entendendo comportamento como um acto humano, com sentido, uma forma de comunicar e expressar desejos humanos”.

O mesmo autor adianta que “Aprendizagem é um processo pelo qual se altera o comportamento. Alteração essa que é permanente e duradoura e que ocorre pela experiência, treino, exercício ou estudo”.

---

<sup>46</sup>VILA, Carlos; DIOGO, Sandra; VIERA, Anabela & CAVACO, Nora. (2009). Aprendizagem. 1ª Edição. Portal dos Psicólogos

O individuo nasce com uma serie de reflexos inactos e que estes podem ser e são desenvolvidos pelo processo de aprendizagem. Neste caso, olhando para toda criança que entra pela primeira vez na escola, já tem conhecimento sobre alguma coisa, só que este conhecimento não é um conhecimento linear, a criança precisa de uma orientação de modo que esta comece a fazer as coisas intencionalmente e/ou com objectivo. Portanto, nós como professores, temos que colher aquilo que o aluno já possui como conhecimento e desenvolvamos este conhecimento por forma a dar uma outra visão a criança deste saber fazer.

Na ótica de Marques ( )<sup>47</sup> “Aprendizagem é mudança no comportamento ou no potencial do comportamento de um organismo em uma situação determinada que se baseia em experiências repetidas do organismo nesta situação”.

Nesta ordem de ideia sobre a aprendizagem, podemos dizer que, tudo o que aprendemos é considerado como um estímulo na qual estamos a espera de uma resposta, isto é, quando se aprende alguma coisa, esperamos verificar alguma mudança comportamental do aprendente, pois adquirimos novos conhecimentos por forma a ajudar-nos na resolução dos nossos problemas e construção de novos significados.

Assim, quando os nossos alunos estão perante uma aprendizagem, esperamos que estes adquiram novos conhecimentos que lhes vão ajudar na construção de novas estruturas do saber ser, estar e fazer. Assim, concluímos que a teoria de aprendizagem são consideradas construções humanas para interpretar sistematicamente uma área de conhecimento.

### *3.2.2. Aprendizagem e NEE*

Como foi feita referencia, as NEE constituem um entrave a uma aprendizagem normal, visto que o estudante com NEE apresenta alguma anormalidade em relação as outras crianças.

A este respeito Fernandes e Viana (2009)<sup>48</sup> dizem que “Para os estudantes que apresentam NEEs, há a necessidade de instrumentos pedagógicos adequados às suas particularidades. A escola deveria acolher essas diferentes maneiras de aprender e delas retirar proveito, em vez de excluir aqueles que se desviam das expectativas comuns”.

Em face aos alunos que apresentam distúrbios de aprendizagem ou NEE a Declaração de Salamanca (1994) refere que “as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização

---

<sup>47</sup> MARQUES, Nelson Reyes. Teoria de aprendizagem. Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia. Sul – Rio Grandense

<sup>48</sup> FERNANDES, Tereza Liduina Grigório & VIANA, Tania Vicente. 2009. Alunos com necessidades educativas especiais: avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. V. 20, n.43/Maio/Agosto. São Paulo

escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

### **3.3. Transtornos de Aprendizagem**

#### *3.3.1. A dislexia*

“Etimologicamente, dislexia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “lexia” (leitura, reconhecimento das palavras) (Franceschini 2015)<sup>49</sup>

A dislexia é caracterizada por dificuldades na correção e/ou fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Estas dificuldades resultam tipicamente de um défice na componente fonológica da linguagem que é frequentemente imprevisto em relação a outras capacidades cognitivas e às condições educativas. Secundariamente podem surgir dificuldades de compreensão leitora, experiência de leitura reduzida que podem impedir o desenvolvimento do vocabulário e dos conhecimentos gerais.” (Associação Internacional de Dislexia, 2003)<sup>50</sup>

#### *3.3.2. Características de indivíduos disléxicos*

A Associação Internacional de Dislexia (2003) avança as seguintes características de estudantes com dislexia:

##### *3.3.3. Na expressão oral*

- Têm dificuldade em selecionar as palavras adequadas para comunicar (tanto a nível oral, como escrito);
- Revelam pobreza de vocabulário;
- Elaboram frases curtas e simples e têm dificuldade na articulação de ideias;

##### *3.3.4. Na leitura*

- Fazem uma soletração defeituosa (leem palavra por palavra, sílaba por sílaba, ou reconhecem letras isoladamente sem conseguir ler);
- Na leitura silenciosa, murmuram ou movimentam os lábios;
- Perdem a linha de leitura;
- Apresentam problemas de compreensão semântica (na interpretação de textos);
- Revelam dificuldades acentuadas ao nível da consciência fonológica, isto é, na tomada de consciência de que as palavras faladas e escritas são constituídas por fonemas;
- Confundem/invertem/substituem letras, sílabas ou palavras.

---

<sup>49</sup> FRANCESCHINI, Belinda Talarico *Distúrbios de Aprendizagem: Disgrafia, Dislexia e Discalculia* Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 95-118, 2015.

<sup>50</sup> ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (2011). <http://www.appdae.net/discalculia.html>.

### 3.3.5. Principais causas da dislexia

De acordo com Franceschini (2015) São apontadas várias causas da dislexia desde a:

- Hereditária afirmando que os disléxicos apresentam, pelo menos, um familiar próximo com dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita.
- Mutacões – Mudanças que surgem no organismo.
- Neurológico – Relacionado com o funcionamento do cérebro (a aérea esquerda, responsável pela linguagem). onde existem três subáreas distintas: uma delas processa fonemas – vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal), outra analisa palavras – correspondência grafema-fonema (região parietal-temporal) e a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal).

O professor de Língua portuguesa deve estar atento as NEE, pois algumas dificuldades que os alunos apresentam quer a nível da oralidade, quer a nível da leitura podem estar associadas a dislexia.

### 3.3.6. Estratégias pedagógicas para indivíduos com dislexia

“Nunca é tarde demais para ensinar disléxicos a ler e a processar informações com mais eficiência. Obviamente, não existe um tratamento padrão adequado a todas as crianças com dislexia, pelo que o recurso a uma intervenção individualizada deverá ser a preocupação principal de quem quer ajudar” Cruz (1999)

A este respeito, Hennigh (2003, p. 69)<sup>51</sup> propõe o recurso aos pares ou a tutoria entre alunos de diferentes idades. Deste modo, a criança disléxica recebe “a assistência de que pode necessitar quando o professor não está disponível para um ensino individualizado” e “as crianças apreciam o processo de aprendizagem quando interagem com outros alunos da sala de aula ou de outras salas de aula”. Esta poderá ser uma forma de promover um bom relacionamento da criança com os colegas, por exemplo, e/ou de auxiliar o professor, quando tem uma turma com um grande número de alunos e, obviamente, lhe é difícil “chegar a todos”.

Parafraseando as estratégias apresentadas temos a salientar:

- Dar tempo – estes alunos tem um ritmo muito lento em comparação com outras crianças;
- Corrigir imediatamente o erro;
- Evitar obriga-lo a ler em voz alta em frente de familiares e amigos;
- Pô-las sentada em frente a secretaria do professor;
- Reduzir focos de distração;
- Na avaliação devem se evitar questões longas.

---

<sup>51</sup> HENNIGH, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

### 3.3.7. Disgrafia

“Etimologicamente, disgrafia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “grafia” (escrita), ou seja, é “uma perturbação de tipo funcional que afeta a qualidade da escrita do sujeito, no que se refere ao seu traçado ou à grafia.” (Torres & Fernández, 2001, p. 127)<sup>52</sup>; prende-se com a “codificação escrita (...), com problemas de execução gráfica e de escrita das palavras” (Cruz, 2009, p. 180).

A capacidade motora da criança está na principal origem de problemas de disgrafia, visto que a criança deve assegurar o lápis ou a caneta e com ela configurar no papel os sinais gráficos que correspondem aos grafemas.

### 3.3.8.. Características de indivíduos com disgrafia

A criança com disgrafia apresenta uma escrita desviante em relação à norma/padrão, isto é, uma “caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas uma a “letra feia”.

Estudos apontam que a criança com disgrafia escreve de maneira desviante ao padrão, contemplando uma caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas e mal elaboradas proporcionadas. Quando a criança apresenta esse distúrbio, são comuns características como:

*(i) letra excessivamente grande ou excessivamente pequena – macrografia e micrografia, respectivamente; (ii) forma das letras irreconhecível; (iii) traçado exagerado e grosso ou demasiadamente suave; (iv) grafismo trêmulo ou com irregularidade; (v) escrita demasiadamente rápida ou lenta; (vi) espaçamento irregular das letras ou palavras; (vii) erros e borrões que podem impossibilitar a leitura da escrita; (viii) desorganização geral no texto e (ix) utilização incorreta do instrumento com que escrevem. (AJURIAGUERRA et al, 1988; COELHO, 2012) apound Franceschini (2015).*

Alunos com problema de disgrafia podem constituir um desafio para o professor caso este não perceba desse cedo que a dificuldade que o aluno apresenta é uma deficiência, o professor poderá ficar irritado ao ver uma escrita incongruente com letras maiores, rasuras, borrões, desorganização geral do texto, etc.

### 3.3.9.Causas da Disgrafia.

Cinel (2003) apound Cruz (1999) traz como prováveis causas para o desenvolvimento da disgrafia os distúrbios da motricidade fina e da motricidade ampla, distúrbios de coordenação

---

<sup>52</sup> TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia* Amadora: McGraw-Hill.

visomotora, deficiência da organização têmporo espacial, os problemas de lateralidade e de direccionalidade e, por fim, o erro pedagógico.

Entende-se por distúrbios na motricidade ampla e fina aqueles que estão relacionados com a falta de coordenação entre o que a criança se propõe fazer (intenção) e o que realiza (perturbações no domínio do corpo);

Enquanto distúrbios na coordenação visomotora são aqueles que estão associados à dificuldade no acompanhamento (visual) do movimento dos membros superiores e/ou inferiores;

Por seu turno a deficiência na organização temporoespacial estão relacionados com os movimentos (direita/esquerda, frente/atrás/lado e antes/depois);

Os problemas na lateralidade e direccionalidade têm a ver com a dominância manual.

### *3.3.10. Intervenção e atendimento educacional de estudantes com disgrafia*

Para Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), os princípios básicos para realizar a intervenção com a criança disgráfica são a avaliação do desenvolvimento da linguagem em todos os seus níveis, orientação para a família e a escola, e a terapia, sendo que, para o distúrbio em questão, destaca-se a terapia de linguagem escrita.

Schirmer, Fontoura e Nunes (2004), destacam que a principal maneira de intervenção é a realizada de forma direta nas habilidades de leitura, com associação às actividades relacionadas ao processamento fonológico da linguagem; orientam ainda que as intervenções devem ser realizadas de maneira lúdica, para que a criança sinta prazer em ler e escrever.

A experiência diz-nos que, para ajudar um aluno com disgrafia – assim como com qualquer outro distúrbio – o educador deve, primeiramente, estabelecer uma boa relação com a criança e fazê-la perceber que a sua presença é importante para a apoiar quando mais precisa.

Outro aspeto bastante importante que o professor deve ter é o reforço positivo da caligrafia da criança;

Elogiar os resultados;

Corrigir erros específicos do grafismo, como a forma/tamanho/inclinação das letras, o aspeto do texto, a inclinação da folha e a manutenção das margens/linhas.

### *3.4. A disortografia*

Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos “dis” (desvio) + “orto” (correto) + “grafia” (escrita), ou seja, é uma dificuldade manifestada por “um conjunto de erros da escrita que

afetam a palavra, mas não o seu traçado ou grafia” (Vidal, 1989, cit. por Torres & Fernández, 2001, p. 76).

“Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica.” (Pereira, 2009, p. 9).

A disortografia pode ser considerada o estado mais avançado da disgrafia, pois consiste na incapacidade de produção de uma composição ou de um texto.

### *3.5. Causas da disortografia*

Citoler (1996, cit. por Cruz, 2009) apresenta como factores potencialmente justificativos das dificuldades disortográficas:

- Problemas na automatização dos procedimentos da escrita, que se traduzem na produção deficiente de textos;
- Estratégias de ensino imaturas ou ineficazes, com a consequente ignorância das regras de composição escrita;
- Desconhecimento ou dificuldade em recordar os processos e subprocessos implicados na escrita (carência nas capacidades metacognitivas de regulação e controlo desta atividade).

Para Torres & Fernández (2001), por outro lado, as causas da disortografia estão relacionadas com aspectos perceptivos, intelectuais, linguísticos, afetivo-emocionais e pedagógicos.

As causas de tipo perceptivo estão associadas a deficiências na percepção, na memória visual e auditiva e/ou a nível espaço temporal, o que traz consequências na correta orientação das letras e na discriminação de grafemas com traços semelhantes, por exemplo.

Quanto às causas de tipo intelectual, estão associadas a um défice ou imaturidade intelectual; um baixo nível de inteligência geral pode levar a uma escrita incorreta porque a criança não domina as operações de carácter lógico-intelectual necessárias ao conhecimento e distinção dos diversos elementos sonoros.

Relativamente às de tipo afetivo-emocional, as autoras apontam, entre outras, baixos níveis de motivação e atenção, que poderão fazer com que a criança cometa erros ortográficos (mesmo que conheça a ortografia das palavras).

Por último, as causas de tipo pedagógico remetem para métodos de ensino desadequados: por exemplo, quando o professor se limite à utilização frequente do ditado, que não se ajusta às necessidades individuais dos alunos e não respeita os seus ritmos de aprendizagem.

#### *3.5.1. Intervenção e atendimento Pedagógico de indivíduos com disortografia*

A intervenção junto de alunos com disortografia não deve obedecer a um único modelo em concreto, mas sim a uma variedade de técnicas que tenham em conta não apenas a correção dos erros ortográficos, mas também a percepção auditiva, visual e espaço-temporal, bem como a memória auditiva e visual.

Torres & Fernández (2001) salientam duas áreas importantes na reeducação da disortografia: a intervenção sobre os factores associados ao fracasso ortográfico e a correção dos erros ortográficos específicos.

Parafraseando o autor, no que diz respeito à primeira, são importantes os aspectos relacionados com a percepção, discriminação e memória auditiva (exercícios de discriminação de ruídos, reconhecimento e memorização de ritmos, tons e melodias) ou visual (exercícios de reconhecimento de formas gráficas, identificação de erros, percepção figura-fundo); as características de organização e estruturação espacial (exercícios de distinção de noções espaciais básicas, como direita/esquerda, cima/baixo, frente/trás); a percepção linguístico-auditiva (exercícios de consciencialização do fonema isolado, sílaba, soletração, formação de famílias de palavras, análise de frases); e também exercícios que enriqueçam o léxico e vocabulário da criança.

Quanto à intervenção específica sobre os erros ortográficos, atente-se particularmente nos de ortografia natural (exercícios de substituição de um fonema por outro, letras semelhantes, omissões/adições, inversões/rotacções, uniões/separacções); de ortografia visual (exercícios de fonemas com dupla grafia, diferenciação de sílabas, reforço da aprendizagem); e de omissão/adição do “h” e das regras de ortografia (letras maiúsculas/minúsculas, “m” antes de “b”/“p”, “r”/“rr”).

## **5. Análise e discussão dos resultados**

Segundo o que fizemos referência, a nossa entrevista foi dirigida a dois grupos focais bem distintos, a saber os Gestores de programa e os estudantes com NEE. Optamos pelos Gestores de Programa por serem eles os responsáveis do funcionamento do CED no Centro de Recursos cabendo a eles a gestão do processo de ensino e aprendizagem e os estudantes com NEE em virtude das acções que pretendemos abordar recair sobre eles mesmos.

### *5.1. Resultados da entrevista dirigida aos Gestores de Programa*

O guia de entrevista por questionário que apresentamos estava categorizado em: Perfil do entrevistado, Autoconhecimento sobre as NEE, Acções de inclusão dos estudantes com NEE e questões ligadas a estigmatização e integração social da pessoa portadora de deficiência.

#### *5.1.2. Perfil do entrevistado*

Os Gestores de Programa por nós entrevistados um era do sexo feminino e outro do sexo masculino e ambos estão a trabalhar no Centro de Ensino à Distância há mais de três anos, facto que nos possibilita com um pouco mais de precisão perceber que eles têm informações



suficientes acerca da operacionalização do processo de ensino e aprendizagem neste Centro e por conseguinte a questão das acções levadas a cabo para a inclusão de estudantes com NEE.

#### *5.1.3. Autoconhecimento sobre as NEE*

Procuramos saber dos nossos entrevistados acerca dos conhecimentos que têm com relação a matéria das NEE pelo que os mesmos confirmaram ter noções básicas sobre as NEE, um dos entrevistados afirmou ter tido uma formação com relação a matéria, enquanto outro afirmou apenas ter noções básicas. Afirmaram também ter tido oportunidade de acompanhar de perto o atendimento de estudantes com NEE.

Um dos nossos entrevistados falou da experiência de acompanhamento de estudantes com NEE no centro de Anchilo onde, segundo ele o centro acolhe mais de 300 crianças com diversas deficiências desde a física até a auditiva e visual. No entender deste entrevistado há um sentimento dicotómico, por um lado positivo na medida em que as crianças são bem atendidas e iniciadas para a vida estudantil, com meios e equipamentos que se podem considerar razoáveis, por outro lado em virtude do centro se localizar distante da cidade, o nosso interlocutor considera discriminatório, acção de isolamento de pessoas deficientes a semelhança das penitenciárias.

#### *5.1.4. Acções de inclusão dos estudantes com NEE na UCM-CED*

Começamos por questioná-los se têm informação da existência de estudantes com NEE a frequentar nesta instituição, pelo que forram unânimes em responder que no que concerne ao Centro de Ensino à Distância, existem estudantes com NEE integrados em diversos cursos cujo número nestes dois Centros oscila a dez estudantes.

Procuramos saber se no acto da inscrição destes estudantes, o Centro de Recursos orientou-os vocacionalmente para a escolha do curso, pelo que os nossos entrevistados lamentaram não haver um espaço para a orientação vocacional dos mesmos no acto da inscrição, visto que as fichas de inscrição não preveem a componente das NEE, este facto segundo eles faz com que não se conheça na realidade o número de estudantes com NEE atendendo que só se pode conhecer aqueles que possuem deficiência física porque são visivelmente identificáveis, mas os que possuem deficiência sensorio motora, muitas vezes ficam no anonimato.

Questionados sobre a existência de infraestrutura que se adequa ao acolhimento de estudantes com NEE, os nossos interlocutores explicaram que pela natureza do CED, as sessões tutoriais têm tido lugar periodicamente em locais que não pertencem ao CED em virtude do CED não possuir instalações próprias para acolhe-las, neste sentido, tornar-se-ia difícil adequar instalações alheias, todavia no local onde funcionam os escritórios do Centro de Recursos é possível fazer-se algumas adaptações, a título de exemplo foi indicado o Centro de Recursos da Beira que possui uma rampa. Com relação ao material didáctico para atender estudantes com necessidades sensorio motora, máquina braille para cegos, acessórios para estudantes surdos e mudos afirmaram não existir nada.

Questionados se tem havido uma preparação aos docentes no sentido de utilizarem métodos individualizantes que se adequem as NEE, afirmaram que não tem havido nenhuma preparação ou capacitação de docentes, apenas no início do ano e nas vésperas de exames tem havido encontros onde são bordadas questões ligadas ao regulamento da UCM, políticas e diretrizes, mas especificamente as NEE os nossos entrevistados afirmaram não terem constando dos seus pontos de agenda.

Relacionado a esta questão procuramos saber o acham que deve ser feito para incrementar a inclusão dos estudantes com NEE no CED, pelo que das sugestões dadas constam as seguintes: a melhoria das infraestruturas que passa necessariamente pelo CED possuir instalações próprias, reformulação do curriculum de modo a integrar a componente NEE, não só para acomodar os nossos estudantes, mas também para capacita-los para a vida profissional, visto que estamos a formar professores que na sua actividade profissional decerto vão depara com estudantes com NEE, preparação e capacitação do pessoal internos em matéria de NEE, um dos entrevistados falou até da necessidade de haver acompanhamento psicológico para alguns estudantes cujas NEE assim o requerem, segundo a nossa fonte o psicólogo pode até descobrir algumas NEE que até então estão encobertas.

#### *5.1.6. Questões ligadas a estigmatização e integração social da pessoa portadora de deficiência*

Na última parte da nossa entrevista mais voltada a questões relacionada a situações de estigmatização social da pessoa portadora de deficiência na sociedade, procuramos saber dos nossos entrevistados se tinham um parente ou alguém próximo com NEE os nossos entrevistados afirmaram terem próximos com deficiência, mas que não afecta directamente o processo de ensino e aprendizagem por se tratar de deficiência física.

Ainda neste sentido, procuramos saber deles qual era a sua sensibilidade acerca da forma como a sociedade em geral encara a pessoa portadora de deficiência, pelo que os nossos entrevistados afirmaram que actualmente há muita consciencialização com relação a deficiência, os meios de comunicação social, as redes sociais muitas vezes difundem informações que mostram a valentia da pessoa portadora de deficiência, todavia ainda paira no seio de muitos algumas reticências e tabus.

#### *5.2. Resultado da entrevista dirigida aos estudantes com NEE*

No que tange ao guia de entrevista dirigido aos estudantes estava categorizado em: Perfil do entrevistado; Auto conhecimento sobre as NEE; NEE e o processo de ensino e aprendizagem; Auto estima e integração social; Perspectivas e sonhos.

De referir que os nossos entrevistados apresentaram a deficiência física, isto é não conseguimos encontrar estudantes com dificuldades de aprendizagem relacionadas com a dislexia, disgrafia, visão e audição.

### *5.2.1. Perfil do entrevistado*

Os nossos entrevistados um identificou-se como sendo do sexo masculino, estudante do Curso de Administração Pública, e outro é do sexo feminino, estudante do curso de Língua Portuguesa, ambos são professores há mais de três anos sendo um do ensino primário e outro do ensino secundário.

### *5.2.2. Autoconhecimento sobre as NEE*

Quisemos saber o que é quer o próprio portador de deficiência sabe de si mesmo e dos seus problemas, nisto os dois entrevistados referiam ser portador de deficiência física sendo que um a deficiência é natalícia enquanto para outro foi adquirida ao longo da vida, isto é, teve um acidente de viação no qual sofreu gravemente num dos membros inferiores sendo actualmente forçada a socorrer-se de moletas para se locomover.

Procuramos saber deles como foram tomando conhecimento da sua deficiência e se tentaram procurar uma solução quer médica ou outra para inverter a situação, pelo que o que contraiu a deficiência ao longo da vida disse ter tomado consciência logo após o acidente e tentou solucionar o problema, alias até hoje continua fazendo consultas, por seu turno, o que possui a deficiência natalícia disse que foi tomando consciência ao longo da vida.

Questionamos sobre os problemas que têm enfrentado no dia-dia pelo que ambos falam das dificuldades de locomoção para a realização das diferentes actividades da vida.

### *5.2.3. NEE e o Processo de ensino e aprendizagem*

Neste âmbito um entrevistado afirmou frequentar a UCM-CED há quatro anos, estando neste momento na fase conclusiva do seu processo formativo, enquanto outro é um principiante estando no primeiro ano de formação.

Quando procuramos saber como tem sido o processo de mediação de conhecimentos e se os professores usam métodos individualizantes que se adequam as suas NEE, ambos foram unanimes em afirmar que a sua natureza de deficiência não exige adequações de métodos de ensino, pois são capazes de estar numa sala com outros estudantes ler, escrever, ouvir e questionar e ser questionado normalmente.

Todavia quando questionamos se a instituição possui infraestrutura ou material didactico específico para atender as suas NEE, aí os nossos interlocutores lamentaram bastante pelo facto de nas escolas alocadas para a realização das sessões presenciais e exames nenhuma delas possuir rampas e em algum momento as salas indicadas localizarem-se no primeiro ou segundo andar, este facto obriga-os a serem dependentes de colegas e a serem obrigados a ficar presos a sala até ao fim da sessão sem poderem gozar de intervalo ou poder ir a cantina para tomar uma água. Quanto ao material didactico afirmaram não necessitarem de material específico, pois são capazes de usar o mesmo tipo de material que um estudante normal usa.

#### *5.2.4. Auto estima e integração social*

Questionamos aos nossos entrevistados como tem sido para eles encarar a sociedade sendo portador de deficiência pelo que ambos responderam que superaram as dificuldades e encaram normalmente, convivem com ou outros dentro das suas possibilidades e limitações. Quanto a forma como os colegas da turma os encara disseram que cada caso é um caso e cada pessoa é uma pessoa, as sensibilidades e os sentimentos diferem de pessoa para pessoa havendo colegas mais sensíveis e outros menos sensíveis.

Procuramos saber se em algum momento terão sofrido ou sentido alguma acção discriminatória por parte de um docente, funcionário do CED ou colega de turma, pelo que felizmente disseram não ter sentido directamente.

Fomos mais além procurando saber como eles encaram as situações de estereótipos e tabus que pairam na pessoa do deficiente pelo que disseram ser um processo bastante difícil, é uma batalha que deve ser enfrentado dia a dia, nunca se conclui nem se supera completa porque sempre se depara com uma realidade nova realidade. Questionamos em particular a entrevistada que adquiriu a deficiência ao longo da vida sobre como a família o encarava antes da deficiência e como é encarada hoje que é deficiente, pelo que felizmente disse não sentir nenhuma mudança continua sendo amada e estimada como sempre.

#### *5.2.5. Perspectivas e sonhos*

Procuramos saber o que pensam sobre a inclusão de pessoas com NEE pelo que podemos perceber que esperam que a instituição seja mais inclusiva criando condições para acolher não só aos deficientes físicos que facilmente podem se ajustar ao processo, mas também a outros tipos de deficientes que pela sua natureza ficam completamente interditos de frequentar o ensino superior. Quanto as perspectivas na vida familiar os nossos entrevistados sonham em concluir a formação aumentar a produção e a renda familiar, contribuindo para o bem estar de todos os membros e por conseguinte lutar pela felicidade.

### **6. Conclusão**

O processo de inclusão de pessoas portadoras de deficiência e por conseguinte com NEE especiais embora nacional e internacionalmente decretada em documentos ainda está longe de se atingir pois requer não só vontade pessoal, mas também recursos quer humanos como materiais.

A UCM sendo uma instituição de carácter religiosa prima-se pelos princípios evangélicos que valorizam a pessoa humana em todas as suas vertentes, defendendo a sua dignidade, todavia ainda há muito que se fazer para a inclusão de pessoas com NEE quer como estudantes, quer no quadro do seu pessoal docente, técnico administrativo.

Da entrevista feita aos Gestores de Programa concluímos que um dos entraves a inclusão de estudantes com NEE no CED em particular reside na própria especificidade desta modalidade de ensino primeiro porque não possui instalações próprias, segundo porque não se dão aulas, mas

sim sessões tutoriais periódicas, facto que não abrem muito espaço para a adopção de técnicas ou estratégias pedagógicas diversificadas por parte dos tutores.

Há uma necessidade de reestruturar os planos curriculares para que sejam integrativos e acolhedores as pessoas com NEE, aliada ao curriculum há também que se potenciar o capital humano formando o pessoal interno em matéria de braille, língua de sinais de forma a facilitar o contacto e a interacção com pessoas portadoras de deficiência visual e auditiva.

Como forma de capitalizar as potencialidades e dons que possam residir nas pessoas com NEE, a UCM pode integrar nos seus programas de extensão comunitária membros desta camada social e desta forma estaria a promover os valores da própria pessoa, despertando neles a sua vocação e por outro estaria a mostrar a sociedade em geral que a pessoa portadora de deficiência não é inválida nem inútil.

Da entrevista com os estudantes portadores de deficiência concluímos que os próprios deficientes devem lutar pela auto superação e auto estimacão, pois foi revelado que alguns deficientes têm dificuldades de se identificarem como tal.

Quanto a sociedade percebemos que muito se está a fazer na luta contra a discriminação e marginalização da pessoa portadora de deficiência, todavia ainda paira no seio de muito tabus e preconceitos.

Podemos estar juntos, mas não unidos, estar próximos, mas separados, por isso o simples facto de possuímos estudantes ou docentes com NEE não justifica necessariamente que estão criadas condições de inclusão.

### **Limitações da pesquisa**

Em princípio a pesquisa havia sido desenhada para o curso de português, por isso aborda nos pressupostos teóricos casos de dislexia, disgrafia, disortografia, todavia não conseguimos uma amostra representativa desta camada social.

Outra limitação prende-se pelo facto de entre a nossa amostra identificarmos somente deficientes físicos, enquanto o artigo foi desenhado extensivamente para outras deficiências visuais, auditivas sensório motoras, até a superdotação.

## Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PESSOAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS (2011). <http://www.appdae.net/discalculia.html>.

FERNANDES, Tereza Liduina Grigório & VIANA, Tania Vicente. (2009). *Alunos com necessidades educativas especiais: avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades*. V. 20, n.43/Maio/Agosto. São Paulo.

FRANCESCHINI, Belinda Talarico. (2015). *Distúrbios de Aprendizagem: Disgrafia, Dislexia e Discalculia* Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 95-118.

Guia Orientador de Apoio ao Processo de Elegibilidade para Efeitos de Aplicação de Medidas Especiais de Educação (2005).

HENNIGH, K. A. (2003). *Compreender a Dislexia: Um guia para pais e professores*. Porto: Porto Editora.

MARQUES, Nelson Reyes. *Teoria de aprendizagem*. Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia. Sul – Rio Grandense.

Resolução da ONU que trata dos princípios, políticas e práticas em Educação Especial.

SANTOS, Maria da Glória Schaper dos, **Educação Especial** V. 2, 2ª Ed. Rio de Janeiro.

TORRES, R. & FERNÁNDEZ, P. (2001). *Dislexia, Disortografia e Disgrafia* Amadora: McGraw-Hill.

VILA, Carlos; DIOGO, Sandra; VIERA, Anabela & CAVACO, Nora. (2009). *Aprendizagem*. 1ª Edição. Portal dos Psicólogos.

## COMUNICAÇÕES LIVRES (Local – CUCA)

### Ambientação em plataformas de E-learning. Percepção dos estudantes da UCM-CED

### Environmental in E-learning platforms. Perception of students of UCM-CED

Vilma Tomásia da Fonseca Francisco Manuel

Universidade Católica de Moçambique

[vtfrancisco@ucm.ac.mz](mailto:vtfrancisco@ucm.ac.mz)

Heitor Simão Mafanela Simão

Universidade Católica de Moçambique

[hsmsimao@ucm.ac.mz](mailto:hsmsimao@ucm.ac.mz)

#### Resumo

As Instituições provedoras da Educação à Distância em Moçambique não estão alheias as novas possibilidades de oferecer os seus cursos na modalidade *online* usando diferentes ambientes virtuais de aprendizagem. Pensar na Educação à Distância, em especial na modalidade *online*, implica pensar em ambientes virtuais de aprendizagem. Este estudo busca perceber até que ponto a ambientação *online* influencia na integração e no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. O local do estudo foi o CED da UCM, curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV que decorre na plataforma *Moodle*, num total de 30 inquiridos. Para a colecta de dados recorreu-se ao inquérito por questionário e as intervenções dos fóruns da disciplina “Ambientação Online” e para a análise de dados a análise de conteúdo. Ficou evidente que para os inquiridos, a ambientação é indispensável pois facilita a passagem do regime presencial, a que maior parte estava habituado, para um ambiente virtual de aprendizagem com características bastante distintas. Conclui-se que a ambientação permite a integração ao grupo e as plataformas, a socialização, o manuseio das ferramentas, o domínio das estratégias de Interação e a formação da comunidade de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Ambientação *online*, ambiente virtual de aprendizagem, plataforma *Moodle*.

## **Abstract**

Distance education institutions providers, in Mozambique not out of the new possibilities of offering its courses in modality online, using different Learning Management System. Thinking in distance education, especially online modality, implies to think Learning Management System. This study seeks to understand the extent to which the online setting influences the integration and the course of the teaching and learning process. The study site was the CED of the UCM, a Master's course in Public Health and HIV that takes place on the Moodle platform, with a total of 30 respondents. For the collection of data we used the questionnaire survey and the interventions of the forums of the discipline "Online Environment" and for the analysis of data, content analysis. It was clear that for the respondents, the setting is indispensable because it facilitates the passage of the face-to-face regime, which was mostly accustomed to a Learning Management System with quite different characteristics. It is concluded that the environment allows integration to the group and platforms, socialization, tool management, mastery of interaction strategies and the training of learning communities.

**Key words:** Environmental in e-learnig, Learning Management System, platform Moodle.



## Introdução

Na Educação à Distância *online* os tutores e os estudantes se encontram separados fisicamente, dispensa-se a sala de aula tradicional, e a Interacção entre eles é por meio da tecnologia e tutoria especializada. Este cenário exige uma concepção contextualizada de ensino que privilegie a participação, o diálogo, a autonomia e a reflexão permanente por parte dos tutores e dos estudantes sobre as múltiplas dimensões que envolvem a aprendizagem colaborativa.

Neste sentido, muitas reflexões surgem em torno do veículo pelo qual se ensina e se aprende em contexto *online*, que são as plataformas *e-learning*, e a necessidade de os tornar acessível e de fácil manuseio pelos estudantes.

A UCM-CED usa a plataforma *Moodle* como ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde oferece o Curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV, o foco do estudo. Os estudantes do Curso na sua maioria não tinham antes frequentado um curso a distância, tendo sido submetidos a ambientação ao AVA e as metodologias dessa modalidade. Neste estudo pretendia-se compreender o impacto da ambientação *online* para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem em Plataformas *e-learning* (*Moodle*). Para tal, usou-se o modelo de Gilly Salmon (2000) e configurou-se a disciplina para que, fase a fase, se testasse a sua aplicabilidade ao contexto da UCM-CED e seus estudantes.

Por forma a colher e sistematizar a opinião dos estudantes em relação ao objecto do estudo optou-se por uma abordagem qualitativa. Para a colecta de dados recorreu-se ao inquérito por questionário a 30 estudantes e as intervenções dos fóruns da disciplina “Ambientação Online” e para a análise dos dados a análise de conteúdo.

O referencial teórico do estudo focou-se no conceito, principais características e a ambientação/adaptação aos AVA,s, com enfoque para a Plataforma *Moodle* e o seu potencial técnico e pedagógico por ser a que aloja o curso estudado. Também, especial enfoque foi dado ao Modelo de Gilly Salmon e as suas cinco fases que consubstanciam a acção do tutor e o papel dos estudantes para uma fácil integração a modalidade de estudo *online*.

## Formulação do Problema

A aprendizagem em contexto *online* tem as suas particularidades, que a distinguem do ensino face a face a que os estudantes inscritos no Mestrado em Saúde Pública e HIV estavam habituados, daí que “pelos especificidades que o meio oferece, também se torna fundamental a ambientação dos alunos com o AVA, para se sentirem seguros e à vontade na sala de aula virtual” (Almeida *et al.*, 2007, p.3). É comum que, num primeiro contacto, haja possíveis resistências ao ambiente e aprendizagem virtuais. Sendo assim, a ambientação vem estimular o desenvolvimento de uma relação amigável com a tecnologia e as metodologias de ensino e aprendizagem à distância.

Sendo a disciplina de Ambientação *online* um momento privilegiado para o estudante se relacionar com a tecnologia e a metodologia de ensino e aprendizagem à distância evidenciou-

se a pertinência em buscar respostas as seguintes questões: Qual é o impacto da ambientação *online* no processo de ensino e aprendizagem em Plataformas e-learning (*Moodle*)? Como decorre a ambientação *online* dos estudantes na Plataforma *Moodle* no curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV? Será que o modelo de Gilly Salmon trará vantagens no processo de ambientação *online* dos estudantes na Plataforma *Moodle* na UCM-CED?

Neste sentido, o presente estudo busca perceber, na opinião dos estudantes do curso acima mencionado, qual o impacto da ambientação *online* no processo de ensino e aprendizagem em Plataformas de Aprendizagem Virtual (*Moodle*), descrever como ocorre a ambientação *online* dos estudantes a Plataforma *Moodle* e, numa fase exploratória, perceber se o modelo de Gilly Salmon trará vantagens neste processo de ambientação.

### **Fundamentação teórica**

#### Ambientes virtuais de aprendizagem

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são o principal meio usado na Educação a Distância (EAD), particularmente em contexto *online*, uma vez que servem de veículo para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

Para Pereira (2007, p.4) “os AVAs consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir Interação entre os atores do processo educativo”. Elas permitem que os tutores e os estudantes interajam de forma síncrona e assíncrona, partilhem diferentes recursos como texto, vídeo e outros, estimula o intercâmbio e colaboração entre os estudantes e regista o histórico (Carvalho, 2007), para que sirva de referência em momentos posteriores, tanto para os estudantes como para os tutores.

Dessa forma, os AVAs são concebidos de modo a propiciar condições adequadas para a aprendizagem profunda e significativa, o desenho da interface e da abordagem metodológica e pedagógica se inspira nas estratégias de atenção, relevância, confiança e satisfação (Ally, 2004).

Os estudantes de um determinado curso apresentam diferentes estilos de aprendizagem, associados a diversos factores individuais e sociais, o que exige uma planificação exigente aquando da construção do AVA, uma vez que:

“Qualquer ambiente deve permitir diferentes estratégias de aprendizagem, não só para adequar ao maior número possível de pessoas, que terão certamente estratégias diferentes, mas também porque as estratégias utilizadas individualmente variam de acordo com factores como interesse, familiaridade com o conteúdo, estrutura dos conteúdos, motivação e criatividade, entre outros. Além disso, deve proporcionar uma aprendizagem colaborativa, Interação, autonomia. (Martins e Campestrini, 2004, p.4)

Na UCM-CED a plataforma de gestão de aprendizagem seleccionada é o *Moodle* (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment - ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos). Esta plataforma

“Possui características construcionista, pois, permite diálogos e acções (diário de bordo, lição, tarefas e exercícios) e potencializa a colaboração através de ferramentas como a wiki que possibilita a composição colaborativa, a interatuação, a formação para a coparticipação ou coautoria. Constitui-se, ainda, comunicacional tendo em vista as ferramentas de comunicação assíncronas: mensagens e fóruns que criam possibilidades interacionais e potencializam o diálogo problematizador em torno de uma temática específica; e síncronas através do chat, que propicia a problematização através da associação com materiais bibliográficos e problematização mediante a definição de questões orientadoras. (Nardin, Fruet e Bastos, 2009, p.4)

Nela os tutores organizam a sala de aula virtual, disponibilizando as orientações da disciplina, recursos, criando fóruns de discussão, espaços para a realização de actividades, entrega de trabalhos e partilha de informações diversas. Os estudantes tem acesso a uma série de ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona que estimulam a partilha de saberes e construção colaborativa do conhecimento, acedem aos recursos disponibilizados, recebem directrizes para a realização das tarefas, acompanhamento e feedback.

### **Ambientação online**

O processo de ensino e aprendizagem a distância, particularmente em sala de aula virtual, difere bastante do contexto do ensino tradicional face a face. No EAD a literacia digital influencia bastante na aprendizagem, daí que urge a necessidade por parte da instituição provedora do curso de criar condições, logo no início do mesmo, para a adaptação/integração dos estudantes na modalidade *online*.

A ambientação permite que os estudantes tenham o primeiro contacto com a sala de aula virtual, superem os receios inerentes ao uso de ferramentas tecnológicas novas, descubram formas de interagir e aprender num contexto mediado pela tecnologia e desenvolvam laços sociais.

Muitos são os autores que estudaram a ambientação *online* e apresentaram propostas de como agir. A que serve de referência neste estudo é o modelo de Gilly Salmon, que passamos a descrever abaixo.

O Modelo de Gilly Salmon (2000) referente a Ambientação *Online* é o que, na nossa opinião, melhor se enquadra no Mestrado em Saúde Pública no CED, pela clareza e objectividade nas suas cinco fases:

#### **1. Acesso e motivação**

Sendo esta a primeira fase há necessidade de se prestar bastante atenção, pois o estudante mantém os contactos iniciais com a plataforma de aprendizagem virtual, os colegas, os tutores e a metodologia de ensino e aprendizagem *online*. Os estudantes tem a sua disposição ferramentas novas que devem ser testadas e dominadas, o contrato de aprendizagem que traz

as directrizes principais do modelo pedagógico da instituição, os meios de comunicação e Interacção. Também, recebem apoio técnico, pedagógico e tutoriais para uma adaptação facilitada ao AVA.

Esta é a fase que se verificam aspectos relacionados a inscrição, códigos de acesso dos estudantes, disponibilidade dos recursos de aprendizagem, competências tecnológicas básicas, e outros que garantam a não desmotivação por parte dos estudantes e consequentemente o início em pleno da formação.

Uma vez que na EAD os laços afectivos são mais difíceis de serem construídos, nesta fase se estimula a Interacção entre os membros da turma e a colaboração nas actividades, de modo a desenvolver o espírito de pertença a comunidade.

## **2. Socialização**

Esta é a etapa em que os estudantes socializam, seja por meio de interacções informais como uma conversa sobre um assunto interessante mas que não esteja directamente relacionado a aprendizagem, quer seja a partir de diálogos formais tendentes a construção do conhecimento. No ensino face a face os estudantes se beneficiam do contacto visual enquanto interagem, o que não acontece no EAD, daí o desafio em formar uma comunidade de aprendizagem coesa num contexto em que a comunicação é mediada pela tecnologia. Estes começam a recorrer a determinadas expressões e *emoticons* para expressar sentimentos, com ajuda dos tutores, de modo a criarem procedimentos e regras para manterem a harmonia no seio do grupo.

A turma virtual abre espaço para que indivíduos de culturas, tradições, crenças e experiências bastante distintas estejam conectados e integrados na mesma comunidade de aprendizagem, sendo pertinente o respeito pelas diferenças e a acção dos tutores para controlar os ânimos, caso se exaltem.

Os tutores devem estar atentos a participação dos estudantes, incentivando os menos activos a fazerem parte nas actividades e regulando os mais activos para não se sobreporem aos demais.

## **3. Partilha de informação**

Nesta etapa os estudantes dedicam maior atenção a compreensão do conteúdo, e o intercâmbio de informações cresce imediatamente, em relação as fases anteriores, gerando maior estímulo na pesquisa e respectiva partilha.

Nota-se nesta fase que o volume de informação disponível é maior, bem como as intervenções nos diferentes meios de debate, pelo que para facilitar a comunicação (escrita, na maior parte do tempo) e promover a aprendizagem o tutor e os estudantes criam conjuntamente normas e procedimentos, de modo a que os intervenientes sintam-se confortáveis e valorizados na comunidade de aprendizagem. Também, critérios de selecção e análise crítica deste volume elevado de informação, típico dos ambientes virtuais.

Os estudantes devem mobilizar as competências adquiridas no uso das ferramentas do AVA para um máximo aproveitamento, dado que a flexibilidade na troca de informações condiciona a dinâmica do grupo e evita o isolamento e posterior não participação.

Os tutores acompanham as discussões em tempo útil e auxiliam quando necessário, visto que podem surgir muitas dúvidas por parte dos estudantes para a compreensão dos conteúdos, gestão da informação partilhada e manipulação das ferramentas.

#### **4. Construção do Conhecimento**

É esperado que os estudantes ao chegarem a esta etapa não tenham muitas dificuldades no manuseio das ferramentas e percebam a filosofia por detrás da partilha de recursos e informações. Assim sendo, o enfoque é direccionado a análise crítica dos conteúdos e o cuidado na redacção de textos, visto que se busca a apreensão e re (construção) do conhecimento. Se estimulam as actividades colaborativas, inspiradas no paradigma construtivista.

Antes de comentarem nos fóruns os estudantes são orientados a fazer uma pesquisa prévia, por forma a fundamentar a sua abordagem e enriquecer os comentários dos outros.

Os tutores estão atentos a eventuais factores de desmotivação, que podem ser derivados do não alcance dos objectivos das fases anteriores, sobreposição de tarefas, comentários ofensivos, entre outros, de modo que possam pontualmente intervir e incentivar os estudantes a dar o seu contributo na consolidação da comunidade de aprendizagem.

#### **5. Desenvolvimento Pessoal**

Chegada a esta etapa estimula-se o crescimento individual do estudante, em termos de aquisição de conhecimentos, implicando a interacção com seus pares e com o tutor mas com a finalidade de buscar referencias para o alcance de objectivos pessoais. Pode-se orientar a realização de trabalhos individuais de síntese, reflexão crítica, e-portfólios, mapas mentais, entre outros de natureza reflexiva, com prazos e orientações claras. Assim sendo, os tutores devem garantir um feedback atempado e regular para motivar e orientar o estudo individual.

### **Desenho e Metodologia**

O estudo foi desenvolvido no CED da UCM, especificamente no curso de Mestrado em Saúde Pública e HIV que decorre na plataforma *Moodle*. Procurava-se perceber até que ponto a ambientação dos estudantes as plataformas do e-learning influencia na adaptação a aprendizagem em contexto virtual. Para tal, seleccionou-se a disciplina “Ambientação Online”, em que participaram um total de 81 estudantes, sendo 30 deles a amostra do estudo.

O Modelo de Gilly Salmon (2000), com as suas cinco etapas, serviu de referência principal nas actividades realizadas na disciplina.

Para a primeira fase, acesso e motivação, criou-se o fórum “apresentação” onde estudantes falaram de si, dos seus anseios e perspectivas em relação ao curso, o nível de conhecimento

informático, se já haviam estudado à distância. Foram disponibilizados vídeos-aulas com instruções sobre como explorar as potencialidades da plataforma *Moodle* e receberam apoio técnico para aceder e manipular as ferramentas. Também, incentivou-se a participar em todas as actividades, individuais e em grupo, ao longo da disciplina;

Na segunda fase, socialização, promoveu-se a Interacção informal, e em certo momento formal, em fóruns de discussão e criou-se um grupo no aplicativo *whatsApp*, de modo a que os estudantes buscassem afinidades entre si e “se quebrasse o gelo” característico de grupos que não estão fisicamente no mesmo espaço. Também, acederam a sala de videoconferência *Webex* na Sessão *online* de treinamento, para que tivessem momentos síncronos em que a comunicação fluísse mais rapidamente;

Na terceira fase, partilha de informação, os estudantes foram orientados a participar mais activamente nos fóruns criados para o efeito e a partilhar recursos em diferentes formactos digital. As intervenções nos fóruns deveriam ser em torno dos comentários dos colegas, sob orientação cada vez menor dos tutores, e novas abordagens que dessem maior dinâmica e profundidade a discussão, sem se desviarem do foco;

Na quarta fase, construção do conhecimento, os estudantes foram orientados a realizarem actividades, individual e em grupo, com enfoque numa abordagem colaborativa, que a posterior deveriam ser submetidas para avaliação. Aqui os tutores assumiram um papel mais ligado a supervisão, apesar de por vezes intervirem por forma a manter o foco;

Na quinta fase, desenvolvimento pessoal, os estudantes deveriam demonstrar maior autonomia na sua aprendizagem, pelo que a presença dos tutores reduziu bastante. As tarefas atribuídas estimulavam a exposição de pontos de vista de cada estudante e maior colaboração por estudante na comunidade de aprendizagem, expondo competências e habilidades adquiridas nas fases anteriores.

A abordagem da pesquisa foi qualitativa, numa perspectiva exploratória. Para a colecta de dados recorreu-se ao inquérito por questionário dirigido a 30 estudantes e as intervenções nos fóruns da disciplina “Ambientação Online”.

A análise de dados baseou-se na análise de conteúdo (Bardin, 2009) em que se buscou nas mensagens indicadores que evidenciem a tendência das respostas e o respectivo contexto. As categorias e subcategorias foram obtidas após a verificação das respostas do inquérito *online* e os comentários nos diferentes fóruns de discussão. Por forma a garantir o anonimato os estudantes foram codificados em E1, E2, E<sub>n</sub> e a prior informados sobre a natureza da pesquisa.

### **Apresentação e análise dos resultados**

Para perceber até que ponto a ambientação *online* influência na integração e no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, além de criar grupos de aprendizagem virtuais e troca de conhecimento, uma pesquisa de campo foi realizada, o *corpus* de análise foi constituído pelas respostas ao inquérito por questionário e os comentários nos fóruns.

Categorias	Indicadores	Definição	Observação
Acesso e motivação	Número de estudantes que responderam o fórum “apresentação”	Acesso a plataforma	67.4% acedeu o Moodle com privilégio de estudante pela primeira vez.
			32.6% Não acedeu pela primeira vez
	Vídeos aulas de instruções, e SMS de lembrete	Motivação	82.6% tiveram apoio técnico para ultrapassar as dificuldades de acesso.
			17,4% não tiveram apoio técnico
			<p><i>“Para mais detalhes, em anexo o vídeo que detalha os passos de como aceder a sessão online: <a href="https://youtu.be/5ykCT79KKNs">https://youtu.be/5ykCT79KKNs</a>”</i> Tutores</p> <p><i>“Caro Mestrando, queremos lembrar que o prazo de submissão da actividade 5, será amanhã dia 04 de agosto, 23:30. UCM-CED”</i> Tutores</p>
	Acompanhamento dos tutores	Motivação / apoio técnico	<p>E3: <i>“Muito obrigado Tutor 1. Moro na Cidade da Beira desde 2008, após abandonar enxada do cabo curto pelo qual meu pai me criou em Inhambane - Massinga. Quero aqui buscar outro tipo de enxada e agradeço em saber que se dispõem a me ajudar. ”</i></p> <p>T1: <i>“Estamos juntos nesta batalha.”</i></p>

## 2. Socialização

Fórum  
apresentação no  
Moodle, criação  
de grupo no  
aplicativo de  
whatsApp

Grupo online  
de  
Interacção

*T2: "Seja bem vindo, mais uma vez, dado que já conhece a casa pelos vistos, a sua experiência irá dinamizar as nossas actividades nesta disciplina, almejamos uma caminhada agradável e frutífera."*

*E7: " Trabalho na visão mundial, como treinador distrital de saúde e nutrição, no distrito de Nacarua, no nível de licenciatura, fiz o curso de biologia. 2. Qual é a especialidade que pretende fazer no Mestrado? A especialidade que pretendo fazer no mestrado é água e saneamento. Gestão de cadeia de suprimentos medicinais"*

*E13: " Licenciada em estudos interdisciplinar de HIV e Saúde e licenciatura em planificação administração gestão e gestão escolar, Pretendo especializar me em HIV&Sida."*

*E18: "Prezados colegas e docentes, trabalho na Área de Monitoria e Avaliação numa ONG Americana chamada Healt Allience International (HAI). Formado em Ensino de Informática pela UCM e Informática de Gestão de Negócio pela Universidade Cambridge. Trabalho na área de Saúde desde 2003 e*



*espero me especializar em HIV& SIDA. Participei numa formação intensiva na Universidade de Washington (Principles for STD&HIV Research- PSHR)”*

*E22: "Trabalho na área de desenvolvimento comunitário (prevenção de HIV&SIDA, a especialidade que gostaria de fazer é HIV&SIDA”*

*E23: "Boa tarde. Peço saber quais as especialidades que a UCM oferece em relação ao curso?”*

*E18: "As especialidades solicitadas: Gestão de cadeia de suprimentos medicinais, HIV&SIDA, Água e Saneamento”*

*E23: "Caro, E18, Obrigada pela informação.”*

*E27: "Boa noite colegas, gostaria que fosse adicionado a este grupo de Watshap através do numero ##### ou #####”.*

Sessão online de  
treinamento

Interacção  
síncrona

*“Caros Mestrandos. A actividade 6 será dedicada a uma sessão síncrona de treinamento, agendada para dia 17 de agosto, das 17:00 às 20:00 hrs, no qual usamos o software WebEx, as sessões online serão frequentes durante o vosso curso. Os convites para a sessão serão enviados por*

*email. Aconselhamos a usarem os computadores que irão utilizar nas próximas sessões, pelo facto da instalação do aplicativo WebEx. Para mais detalhes, em anexo o vídeo que detalha os passos de como aceder a sessão online."*

3. Partilha de Informação	de	Comentários que indicam a partilha de informação, recursos partilhados	Fórum de discussão / partilha de conhecimentos	<p><i>E5: "Literacia Digital para mim, significa ter capacidade, eficácia de ler e escrever como resultado imediato do processo de alfabetização, mas também o domínio amplo da linguagem em que acontece a alfabetização uma habilidade que se manifesta desde o uso eficiente dos estilos de escrita até a prática da análise, e da crítica durante a troca de informação."</i></p> <p><i>E11: "Na minha opinião, Literacia digital é um processo de criação e transferência de conhecimentos, mediante o uso de plataformas virtuais de manipulação de informação. É mais uma forma de tratamento de informação e conhecimento que decorre á dispositivos electrónicos com o fim último de desenvolvimento pessoal e social."</i></p> <p><i>E19: "Para mim começaria por perceber as duas palavras em separado.</i></p>
---------------------------	----	--	--	--

*Entretanto falar de literacia é falar da capacidade de leitura e escrita. Um individuo literato seria no entanto alguém com capacidade aceitável de ler e escrever correctamente. A palavra digital tem a ver com o uso das tecnologias de informação e comunicação, como Internet, paginas Web entre outros. Dai que, chego a entender a literacia digital, como a capacidade de um individuo em lidar-se com as tecnologias de informação e comunicação. Ou seja a capacidade que um individuo possa ter de efectivar tarefas em ambientes digitais.”*



4. Construção do conhecimento	Trabalhos individuais e colaborativos / Comentários nos fóruns de discussão.	Aprendizagem colaborativa / Fóruns de discussão	<table><tr><td>Número de trabalhos submetidos</td><td>29</td></tr></table>	Número de trabalhos submetidos	29
	Número de trabalhos submetidos	29			
		E8: “Saudações colegas, como iremos proceder para a elaboração da síntese? Já estamos sem tempo.”			
			E15: “Boa tarde colegas. Obrigado é pena que até então são só 2 respostas. Penso que podemos aguardar até amanhã, na		

## 5. Desenvolvimento pessoal

*esperança de mais respostas. Então entre 7-8 horas podemos discutir por esta mesma via que elementos ou informações incluïrem só no powerpoint. O que achas desta sugestão?"*

Frequência de acesso ao Moodle	no ao	94.9%	Sentem-se preparados para estudar online.
	Participação activa e frequente nas actividades no Moodle	5.1%	Diz o contrário
		87,5%	diz que desenvolveu competências de gestão do tempo online e de organização pessoal
		12.5%	diz que não

## 6. Experiências em ambientação online

Cumprimento do prazo de submissão de trabalho/ participação dos membros do grupo/ nível de interacção.		E4: <i>"Tinha dificuldade de ver as respostas dos colegas de grupo, nos trabalhos em grupo"</i>
--	--	---

Dificuldades encontradas	<i>"Por causa dos problemas de internet e agendas de serviço não consegui participar bem as aulas de ambientação. Apenas participei na última sessão. Tenho feito muito esforço através dos colegas para me integrar melhor."</i>
--------------------------	---

E20: *"primeiramente não sabia que devia clicar no responder para encontrar a janela para dar resposta, e também não consegui submeter por ter feito a parte no word e foi me difícil*

*anexar, o tempo passou não pude submeter.”*

Actividades em grupo em ambiente virtual E17: *“Eu até agora encontro problemas de como trabalhar em grupo em ambiente virtual. Nunca sei quando é que o meu colega do grupo está online. Como juntar e contribuir no trabalho em grupo em ambiente online.*

E21: *“Alguns colegas não contribuíram nas actividades.”*

E27: *“Para mim não foi algo novo trabalhar em grupos online, apesar disso único desafio patente nisso foi a garantia da fluidez na comunicação intra grupo, o que a partir da troca de contactos e criação de uma linha de whatsapp do grupo constituiu de um ponto forte e de superação de determinadas barreiras de comunicação k podia existir.”*

E30: *“Realizar trabalhos em grupos de forma virtual e uma experiência nova, as dificuldades não diferem tanto do ensino presencial, onde alguns colegas deixam toda responsabilidade para alguns do grupo. Poucos colegas se envolvem. Para melhorar a entrega dos colegas e só serem avaliados*

*negativamente. A vantagem continua sendo trabalharmos em contextos diferentes.”*

*Tabela 1. Análise das intervenções nos fóruns. Adaptado pelos autores*

## **Discussão dos resultados**

### ***Categoria 1 – Acesso e motivação***

***Dificuldade em aceder pela primeira vez a plataforma Moodle:*** neste contexto os entrevistados demonstram ter habilidades básicas no uso das tecnologias, onde 84,4% acedeu a plataforma Moodle pela primeira vez com credenciais de estudante.

***Apoio técnico dos tutores:*** Quanto ao apoio suportado pelos tutores para ultrapassar as dificuldades técnicas, os estudantes afirmam que os tutores orientaram para que as mesmas fossem ultrapassadas.

***Vídeos aulas de instruções:*** 95,7% afirmam que as vídeos aulas de instruções serviram de motivação para o acesso as plataformas e 91.1% afirmam que as SMS de lembrete dos prazos das actividades enviadas pela instituição, motivaram para a realização da mesma, o que mostra que os estudantes tiveram acesso ao recurso que permite uma lembrança mais duradoura da informação, bem como aumentar a retenção sobre a matéria.

***Apoio pedagógico:*** Em relação ao apoio pedagógico dos tutores, 54,5% afirmam que tiveram apoio pedagógico do tutor para realização das actividades, os estudantes dizem terem sentido as suas dúvidas esclarecidas.

No olhar de Gomes (2011), na fase de acesso e motivação, os estudantes acedem as plataformas com auxílio dos tutores e este motiva-os a participar e colaborar através de mensagem de boas vindas e apoiando-os em algumas dificuldades técnicas que possam surgir.

Ainda na mesma vertente para Morgado (2001) refere que os principais objectivos desta etapa são: o ensino a utilização do sistema / plataforma e a construção de confiança do utilizador. Estes dois pressupostos encorajam a uma regular participação.

Nesta linha de pensamento compreende-se que os estudantes ganharam habilidades para o acesso individual as plataformas, sendo esse um requisito essencial para a participação nas actividades pedagógicas e observou-se uma maior satisfação dos estudantes quanto ao esclarecimento de dúvidas e por um lado e por outro, maior motivação para o envolvimento na realização das actividades e mobilização de aprendizagem.

### ***Categoria 2 - Socialização***

**Grupo social de Interação online:** Quanto a criação de grupo de socialização *online* 95,1% afirmam a existência de um grupo social de Interação *online* criado no aplicativo *whatsAp* e fortalecido na sessão *online* de Interação síncrona.

As Redes Sociais apresentam-se assim como uma alternativa relevante às plataformas tradicionais, uma vez que focalizam o espírito colaborativo, adaptando o carácter pessoal com as ferramentas interativas de grupo, como *chat*, mensagens e páginas de discussão (Arnold, 2010).

A criação do grupo de *whatsAp* que é uma forma de Interação social para a participação e partilha, que de acordo com Fukuyama (2000), se define “...como um conjunto de normas informais destinadas a promover um comportamento cooperativo” (p.52).

Observa-se assim **que a fase de socialização contribuiu para que os estudantes se adequassem e acomodassem, de modo a facilitar a Interação entre eles e sentirem-se confortáveis** para trabalhar dentro de uma comunidade de aprendizagem e à construção de uma “cultura de grupo”, **por meio de discussões e debates no fórum ou outro tipo de tarefa.**

### ***Categoria 3 – Partilha de informação***

**Partilha de Informação:** perguntou-se aos estudantes se tiveram um momento de partilha de informação e troca de experiência dentro da comunidade virtual de aprendizagem, o alto índice de concordância encontrado apontam que de acordo com a percepção dos estudantes existiu sim este momento, desta forma os resultados corroboram a maturação do grupo, onde já há partilha de interesses comuns.

Nesta fase é indispensável um contexto de Interação e colaborativo entre os participantes, os estudantes começam a envolver-se com a informação que lhes é apresentada, focando as suas atenções mais para os conteúdos partilhados, “esta partilha permite que a maioria concretize as suas expectativas e também as suas aprendizagens.” (Pessoa *et. al.*, 2008).

Segundo Salmon (2000) A comunicação é o ponto forte nessa etapa com maior foco a troca de informações entre os estudantes. Procurando usar ferramentas que possibilitem aos estudantes buscar informação e interagir segundo seu ritmo.

Importa referir que para partilhar a informação com sucesso, assume-se que os estudantes são capazes de utilizar as ferramentas disponíveis na plataforma com alguma profundidade, assim sendo os tutores devem estar disponíveis para esclarecer qualquer dúvida, responsabilizar os estudantes pelas suas contribuições e orientá-los para que as contribuições sejam em qualidade e não em quantidade, aplicando outras ferramentas de comunicação que sejam mais viável, para este caso usou-se o aplicativo *whatsAp*.

### ***Categoria 4 - Construção do conhecimento***

**Construção do conhecimento:** buscou-se saber se na percepção deles as estratégias de Interação e de partilha de recursos adoptadas na disciplina contribuíram para consolidar e (re) construir conhecimentos sobre o modelo de ensino e aprendizagem em contexto online,

importa referir que todos foram unânimes em concordar que sim, pode-se verificar que os estudantes (re) construíram seus conhecimentos, aprenderam uns com os outros e criaram ambiente colaborativo de aprendizagem.

Verifica-se deste modo, a importância e atenção nos processos metacognitivos na aprendizagem (Pozo, 2002).

Desta maneira entende-se que os tutores devem motivar aos estudantes a alcançar as suas metas pessoais, interligando conteúdo de informações partilhadas de modo a fazer uma autoreflexão e contruir seu próprio conhecimento.

#### **Categoria 5 - *Desenvolvimento pessoal***

***Desenvolvimento pessoal:*** Questionados se sentem-se preparados para estudar na modalidade *online* e se desenvolveram competências de gestão do tempo de estudo *online* e de organização pessoal, os inqueridos afirmam que sim.

Nesta fase a Interação entre os estudantes reduz-se substancialmente verificando-se assim uma independência com objectivos mais individuais (Gomes, 2011).

Esta é a fase onde o estudante alcançam o objectivo pessoal referente ao processo de ensino e aprendizagem, responsabilizam-se pela sua aprendizagem. Observa-se assim que os estudantes demonstram que ganharam autonomia e competências na organização e gestão de tempo o que consequentemente irá contribuir de forma eficaz para o sucesso académico.

#### **Categoria 6 - *Experiências vivenciadas durante a ambientação***

***Experiências vivenciadas durante a ambientação:*** esta categoria apresenta os resultados obtidos sobre vários acontecimentos vivenciados durante o momento da ambientação. Mais especificamente, investigou-se sobre as principais dificuldades encontradas no momento da adaptação e as experiências de realizar actividades em grupo em ambiente virtual.

Ao serem questionados sobre as principais dificuldades encontradas no momento da adaptação os estudantes apontam mais para dificuldades técnicas no primeiro de acesso a plataforma *Moodle* que foram rapidamente sanadas, oscilação da rede de internet, *email* institucional inactivo, o que demonstra que por vezes há falha no processo de activação de *email's*, incumprimento das actividades devido a agenda de trabalho, cabendo aos tutores reforçar no estudante a importância de gestão de tempo de estudo online.

Em relação à experiência de realizar actividades em grupo em ambiente virtual, os altos índices de concordância encontrados no questionário e as respostas dos inqueridos são indícios que, há falta de participação por parte de alguns membros do grupo, deficiente comunicação que para alguns grupos foram superadas, pode-se perceber desde modo a falta de sintonia entre os elementos do grupo. É tarefa dos tutores deixar claro qual é a actividade e como deve ser feita, corroborar o uso das ferramentas de comunicação e de transferência de arquivo, em suma o perfil de trabalho colaborativo.



A aprendizagem colaborativa é caracterizada pela presença de grupos de estudantes que se responsabilizam pela Interação que os levará a uma meta comum (Flores, 2001).

Ao se considerar que a Interação é um fenômeno humano caracterizado pela expressão da complexidade, especialmente em ambiente virtual, interagir pode tornar-se um desafio porque a comunicação estará sendo mediada por instrumentos tecnológicos (Ladim, 1997).

## Conclusões

A experiência em aplicar o modelo de Salmon (2000), que envolve 5 etapas, serviu para desenvolver nos estudantes habilidades tecnológicas, sociais e pedagógicas, no contexto da aprendizagem *online* que é centrado no estudante. As etapas orientam a actividade dos tutores durante a fase de ambientação *online* para a construção de uma comunidade virtual de aprendizagem (Meirinhos & Osório 2007).

Nas várias actividades desenvolvidas durante o momento da ambientação *online*, foi notório o ganho de habilidades no uso das tecnologias, no processo da comunicação online, sobre tudo no uso adequado da comunicação em ambiente virtual, a socialização, a partilha de informação e recursos, e a capacidade de reflexão e construção do seu próprio conhecimento.

A moderação das actividades de aprendizagem em ambiente *online* deve ser regulada, privilegiando-se um processo de ensino e aprendizagem centrado no estudante, com particular incidência na concepção e organização dos conteúdos, e na motivação e dinamização das práticas colaborativas em ambiente virtual de aprendizagem.

Ao nível do curso em estudo a ambientação permitiu a integração ao grupo e as plataformas, a socialização, o manuseio das ferramentas, o domínio das estratégias de Interação e a formação da comunidade de aprendizagem que são a base para o sucesso académico em contexto *online*.

## Referências Bibliográficas

Almeida, M. E. B., Vecchio, R., Cerny, R. Z. & Kruger, S. E. (2007). Estratégias para ensinar e aprender em ambientes virtuais. *Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 5 (2). Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14235/8151>

Ally, M. (2004). Foundations of Education Theory for online learning. In *Theory and Practice of Online Learning* (2ª Ed.) Recuperado de [http://web.mef.hr/web/images/pdf/a\\_online\\_learning.pdf](http://web.mef.hr/web/images/pdf/a_online_learning.pdf)

Arnold, N. (2010) - *Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. The Internet and Higher Education*. Disponível em: <http://gru.edu/gep/documents/articles/usingsocial.pdf>.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70

Carvalho, A. A. A. (2007). Rentabilizar a Internet no Ensino Básico e Secundário: dos Recursos e Ferramentas Online aos LMS. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação*, nº3. Universidade do Minho, Pp. 25-40. Recuperado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7142/1/sisifo03PT02.pdf>

Flores, M. & González, S. (2001). *Medios ambientes de aprendizaje colaborativo en educación a Distancia: una experiencia en proceso*. EGE, Escuela de Graduados en Educación.

Fukuyama, F. (2000). *A Grande Ruptura, a natureza humana e a reconstituição da ordem social*. Lisboa: Quetzal Editores.

Gomes, M. (2011). *A comunicação em ambiente online – O Papel da Supervisão Pedagógica numa Comunidade Virtual de Aprendizagem criada na Rede Social Facebook*. Coimbra: FPCEUC

Ladim, C. M. F. (1997). *Educação a distância: algumas Considerações*. Rio de Janeiro.

Martins, J. G. & Campestrini, B. B. (2004, Abril). *Ambiente virtual de aprendizagem favorecendo o processo ensino-aprendizagem em disciplinas na modalidade de educação a distância no ensino superior*. Comunicação apresentada no Congresso da ABED, 2004, Brasil. Recuperado de <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/072-TC-C2.htm>

Meirinhos, M. & Osório, A. (2007) *Modelos de aprendizagem em ambientes virtuais [Online]*. Recuperado de. <http://hdl.handle.net/10198/399>

Morgado, L. (2001). *O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades*. [Online]. Retirado de <http://goo.gl/DI9SwQ>

Nardin, A. C, Fruet, F. S. O. & Barros. F. P (2009). Potencialidades tecnológicas e educacionais em ambiente virtualde ensino-aprendizagem livre. *Renote - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 7 (3). Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/13582/8847>

Pessoa, T., Barreira, C., Póvoa, L. & Santos, T. (2008). *A tutoria online*. Coimbra: FPCEUC

Pozo, J.I. (2002). *Aprendizes e Mestres. A nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed

Salmon, G. (2000). *E-moderating: the key to teaching and learning online*. Kogan Page, London & Stylus Publishing, USA.

**A interacção tutor-estudante na EAD: caso do curso de licenciatura  
em ensino de geografia na UCM-CED**

**The interaction tutor-student in the: case of the course bachelor  
degree in geography teacher training in UCM-CED**

Heitor Simão Mafanela Simão

Universidade Católica de Moçambique – Centro de Ensino à Distância

[hsmsimao@ucm.ac.mz](mailto:hsmsimao@ucm.ac.mz)

## Resumo

Com o advento da internet novas formas de comunicação vem sendo exploradas pela educação à distância (EAD), suportadas pela Web 2.0, contribuindo dessa forma para uma maior Interacção entre os tutores e os estudantes. Um dos meios privilegiados são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, como a Plataforma *Moodle*, que é de fácil acesso, gratuito e permite a customização consoante os objectivos da instituição, oferecendo para tal ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona. A pesquisa visa estudar a Interacção tutor-estudante na EAD permitida pelas tecnologias digitais tendo em vista promover a melhoria da qualidade do contexto de aprendizagem no curso de Licenciatura em Ensino de Geografia na Universidade Católica de Moçambique-Centro de Ensino a Distância com base nas ferramentas da plataforma *Moodle*. Uma vez que pretendia-se investigar para poder intervir utilizou-se uma metodologia mista, com enfoque na investigação acção, recorrendo para a colecta dos dados ao inquérito por questionário a 6 tutores, 8 estudantes e análise documental. A análise de dados foi feita através da análise de conteúdo e a estatística descritiva. Os resultados preliminares indicam que a Interacção entre os tutores e os estudantes no curso precisa ser melhorada pois a exploração pedagógica das ferramentas da plataforma continua sendo reduzida.

**Palavras-chave:** Interacção, aprendizagem colaborativa, ferramentas síncronas e assíncronas, educação *online*

## Abstract

With the advent of the Internet, new forms of communication are being explored by distance education (DE), supported by Web 2.0, thus contributing to a greater interaction between tutors and students. One of the privileges that this brings is the Virtual Environment Systems, such as the Moodle Platform, which is easy to access, free of charge, as well as it allows customization according to the institutional objectives, offering tools for such synchronous and asynchronous communication. The aim of this research is to study the interaction between tutors and students in DE through the use of digital technologies to promote the improvement of the quality in the learning context in the course of Bachelors Degree in Geography Teacher Training at the Catholic University of Mozambique, using the Moodle platform. This research was undertaken in order to help in future interventions for that we used a mixed methodology, focusing on action research, using data collection questionnaire survey for 6 tutors, 8 students and documentary

analysis. For analyzing data, the researcher will use content analysis and descriptive statistics. Preliminary results indicate that the interaction between tutors and students in the course needs to be increased as pedagogical exploration of platform tools continues to be reduced.

**Keywords:** Interaction, collaborative learning, synchronous and asynchronous tools, online education.

## **Introdução**

O presente estudo debruça-se sobre a Interacção tutor-estudante na EAD: caso do Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia no Centro de Ensino à Distância da Universidade Católica de Moçambique.

Na EAD as diferentes formas de Interacção (destacamos a Interacção tutor-estudante) ditam a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O tutor e o estudante, em termos de espaço físico e de tempo, estão separados o que acresce a necessidade de fomentarem a Interacção mediada pela tecnologia.

A plataforma de gestão da aprendizagem utilizada pelo CED da UCM é o *Moodle*, que por vezes tem sido usada como um repositório de conteúdos, objectos de aprendizagem e elementos de

avaliação. As ferramentas de Interação que ela contém são pouco exploradas e/ou não exploradas convenientemente na vertente pedagógica.

Dai a relevância em pesquisar sobre a Interação tutor-estudante na EAD potenciada pelas tecnologias, em particular a Plataforma *Moodle*, seu impacto no processo educativo e desenvolver acções que possam contribuir para que ela ocorra com mais frequência e qualidade no Curso em estudo.

As principais referências teóricas do estudo foram o Modelo de comunidade de aprendizagem desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer (2000), o estudo sobre as três formas de Interação de Moore (1993), em particular tutor-estudante, o Modelo de Aprendizagem *online* desenvolvido por Anderson (2004), as fases da tutoria *online* abordadas por Salmon e Gile (1997), os pressupostos construtivistas e interacionistas e os seus métodos colaborativos de aprendizagem.

### **Formulação do Problema**

A plataforma *Moodle* disponibiliza uma série de ferramentas de Interação, síncronas e assíncronas, que podem ser exploradas pelos tutores e seus estudantes, mas no curso seleccionado para o estudo a sua utilização é reduzida e em dado momento não observa as orientações pedagógicas para tal, não permitindo que a tecnologia cumpra o seu papel de meio no processo de ensino e aprendizagem em contexto *online*, onde é suposto recorrer-se a ela para fomentar a partilha de recursos, informações, experiências, discutir ideias, realizar actividades individuais e colaborativas, socializar, de modo a se formar a comunidade de aprendizagem.

Desta feita, para o presente estudo, teve-se em consideração as seguintes perguntas de partida: Quais são as ferramentas da plataforma *Moodle* mais usadas na Interação tutor-estudante? Quais são as razões por detrás do baixo nível de Interação tutor-estudante? Quais são as directrizes pedagógicas que orientam a utilização das ferramentas da plataforma *Moodle* na Interação tutor-estudante? Que estratégias adoptar para elevar a quantidade e qualidade da Interação tutor-estudante?

Neste sentido, o objectivo geral consistiu em estudar a Interação tutor-estudante na EAD permitida pelas tecnologias digitais tendo em vista promover a melhoria da qualidade do contexto de aprendizagem com base nas ferramentas da plataforma *Moodle*. Especificamente, pretendia-se descrever a utilização das ferramentas da plataforma *Moodle* na Interação tutor-estudante, sistematizar as razões do baixo nível de Interação tutor-estudante, caracterizar as ferramentas da plataforma *Moodle* e a sua exploração pedagógica no âmbito da Interação tutor-estudante, desenvolver acções que possam contribuir para que a Interação tutor-estudante, potenciada pelas ferramentas da plataforma *Moodle*, ocorra com mais frequência e qualidade.

### **Fundamentação teórica**

Com o advento da internet novas formas de comunicação vem sendo exploradas pela EAD, suportadas pela Web 2.0, contribuindo dessa forma para uma maior Interação entre os tutores e os estudantes, e destes entre si. A aprendizagem a distância mediada pela tecnologia inevitavelmente impactou na “mudança das formas de Interação entre quem aprende e quem ensina e à mudança do modo como se reflecte sobre a natureza do conhecimento” (Teodoro, 1992 citado em Morgado, 2001, p.2) abrindo novos campos de debate sobre a relação entre a pedagogia e a tecnologia na educação a distância.

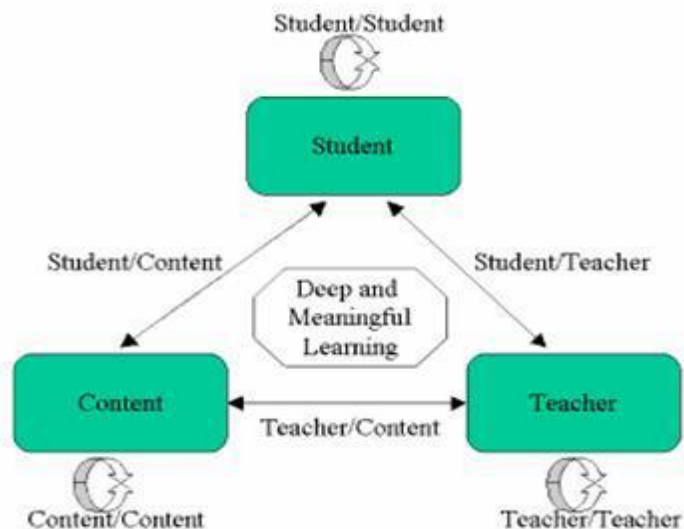
Na EAD *online* um dos meios privilegiados para que a Interação ocorra são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), como o caso da Plataforma *Moodle*, que é de fácil acesso, gratuito e permite a customização consoante os objectivos da instituição, oferecendo para tal diversas ferramentas de comunicação, síncronas e assíncronas, estimulando a colaboração. Esta perspectiva é reforçada por Marinho e Peres (2015, p.92) ao frisarem que o *Moodle* “possui uma grande gama de recursos que podem viabilizar estratégias pedagógicas e interacionais, que beneficia aqueles que tentam reforçar o carácter de uma educação baseada na colaboração” como por exemplo os Fóruns de discussão, o correio electrónico, os Hipertextos e *chats* (Lima e Capitão, 2003).

### **Interação tutor-estudante na aprendizagem em contexto online**

Em contexto online a construção do conhecimento parte da Interação, participação activa, entre os sujeitos constituintes da comunidade de aprendizagem, partilha de informações e experiências, estímulo ao pensamento crítico e a criatividade (Marinho e Peres, 2015), abrindo espaço para a negociação de significados, embutidos na perspectiva Sociointeracionista o que “[...] possibilita um tipo de aprendizagem que se inscreve nos paradigmas construtivistas, e que se diferencia de outras formas de ensino a distância” (Morgado, 2001, p.127).

Na visão de Moore (1993) são três as principais formas de Interação na educação a distância, a saber: aluno-conteúdo, aluno-instrutor e aluno-alunos. Em estudos posteriores outras formas de Interação foram descobertas e testadas (figura 1).

Figura 1 - Tipos de Interação na Educação a Distância (Anderson & Garrison, 1998)



Fonte: Cabral e Quintas-Mendes (2012, p.3499)

No caso do presente estudo focou-se a atenção na Interação aluno-instrutor, que ao longo do trabalho denominamos Interação tutor-estudante.

Para que a Interação tutor-estudante ocorra de forma eficiente muitos aspectos devem ser acautelados como é o caso das “estratégias didáticas propostas pelo educador que fomentem o diálogo problematizador” (Freire, 1977, p.96), do tipo e qualidade de recursos partilhados nos fóruns, as actividades recomendadas, a tecnologia usada e os diferentes estilos de aprendizagem. Nesta vertente, Michael Moore (2007) citado por Marchi et al. (2011) argumenta que “o conhecimento é conduzido por intermédio de uma tecnologia, ou seja, os tutores precisam descobrir as limitações e o potencial da tecnologia e as melhores técnicas para comunicação por meio dela” (p.2).

Assim sendo, caso os sujeitos (tutores ou estudantes) tenham dificuldades em partilhar recursos, *feedback*, ou participar/dar o seu contributo nas sessões síncronas ou nos fóruns de discussão por motivos técnicos ou por falta de conhecimento sobre como fazer, não observem as peculiaridades do discurso textual e a linguagem característica da comunicação em interfaces virtuais, a Interação ocorre com *quebras* ou interrupções e estes deixam de se tornar visíveis (Dotta e Giordan, 2007; Marinho e Peres, 2015) e o processo de ensino e aprendizagem fica comprometido.

Salmon e Giles (1997) ao se debruçarem sobre o papel do tutor em contexto *online* estabeleceram cinco fases essenciais relacionadas a Interação e o papel do tutor, que se desenrolam a medida que o curso avança:

*Fase 1: Acesso e motivação* - o tutor expõe os participantes ao ambiente digital/ plataforma, incentivando-os a usar a tecnologia e colher dela benefícios, para que possam se fazer presente na sala de aulas virtual.



*Fase 2 - Socialização online* - os participantes já se encontram integrados no trabalho online. Forma-se a comunidade virtual e os tutores devem aproveitar a Interação *online* para criar oportunidades de socialização e fortalecimento dos grupos.

*Fase 3 – Partilha de informação* - a partilha de informação é elevada e o tutor deve prestar atenção nos estudantes que ainda não estão confortáveis com o volume e riqueza da informação disponibilizada pelos colegas *online*. Também, deve promover a aprendizagem colaborativa e participação activa nos fóruns e *chats*.

*Fase 4 - Construção do conhecimento* - o conhecimento é construído através da Interação dos participantes. Apresentam as suas ideias e comentam as dos colegas. A Compreensão dos conceitos e teorias é auxiliada pelo debate com outros estudantes e o desenvolvimento da aprendizagem é pela colaboração altamente produtiva, baseada em situações práticas ou solução de problemas.

*Fase 5 - Desenvolvimento Pessoal* - os alunos são responsáveis pela própria aprendizagem, promove-se o pensamento crítico e reduz-se a moderação do tutor. São fornecidos *links* para que eles possam pesquisar e enriquecer os seus conhecimentos sobre a matéria e a posterior debater *online* com os colegas.

Para que se construa o conhecimento de forma colaborativa os tutores e os estudantes são convidados a se envolverem e se empenharam, participando com regularidade e intervindo de forma reflectida e diligente, uma vez que a “necessidade de participar e de intervir nestes ambientes de aprendizagem, é quanto a nós, mais acentuada do que em situações face a face”. (Amante *et al.*, 2008, p.107)

A socialização nos AVA também influi nas relações pessoais e emocionais e consequentemente no nível de Interação entre as partes. Moore e Kearsley (2007, p.195) argumentam que “a maioria dos alunos gosta da Interação com o seu instrutor e seus colegas não somente por razões relacionadas a instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contacto social”.

O ensino face-a-face beneficia-se do contacto físico entre os interlocutores o que é uma vantagem pois “o ser humano está preparado para relações interpessoais intensas e próximas para que contribuam, em grande medida, o rosto e as expressões faciais, o olhar, o sorriso, a postura do corpo, a posição no espaço, os gestos ou a voz e a entoação” (Quintas Mendes, Morgado e Amante, 2010, p.2).

Em contexto *online* o contacto físico é muitas vezes substituído pela comunicação escrita em ambiente virtual. Dai que outras variáveis devem ser acauteladas no âmbito da Interação pois a linguagem escrita “exige uma ação mais abstrata e intelectualizada, e é um processo completamente diverso da fala, muito mais difícil e complexo” (Dotta e Giordan, 2007, p.4, citando Bakhtin, 1978), uma vez que não há presença física e algumas das suas vantagens (gestos, olhares, toques), o que não significa que a linguagem escrita limita a Interação na comunidade virtual pois ela devidamente empregue “[...] cria diálogos capazes de dar

significação e estruturação assim como ocorre com a comunicação verbal em outros tipos comunidade”. (Machado *et al.*, 2005, p.5).

### **As aprendizagens com tecnologias síncronas e assíncronas**

Para Dias (2000):

“A partilha dos meios de comunicação mediada por computador, como o correio electrónico, a conferência áudio e vídeo, o grupo de discussão, o fórum e o quadro virtual, promove o envolvimento dos membros da comunidade nos processos de negociação das representações, do reajustamento continuado dos modelos mentais, da compreensão da complexidade do conhecimento e ainda do desenvolvimento do pensamento crítico através da experiência partilhada, enquanto meios de comunicação em rede que se transformam e são utilizados como prolongamentos das capacidades cognitivas do aluno.” (pp.161-162).

Para melhor explorarmos as suas potencialidades é necessário combinar a comunicação síncrona (chats, videoconferência), de modo que os alunos possam interagir facilmente e em tempo real, e a assíncrona (correio electrónico, fóruns de discussão) para reflexões mais profundas. Na comunicação síncrona a Interacção ocorre no momento, necessitando que as partes estejam em simultâneo conectadas e na comunicação assíncrona a troca de informações entre as partes difere no tempo, não havendo necessidade de conexão simultânea.

### **Interacção síncrona**

A comunicação síncrona caracteriza-se pela troca de informações entre os participantes em tempo real, o que implica estarem ao mesmo tempo *online*, aproximando virtualmente os interlocutores.

Várias são as ferramentas síncronas, passaremos a destacar algumas:

O chat pelas suas características, mensagens instantâneas e curtas, permite que o diálogo flua tão rápido que aproxima-se do discurso falado e também a informalidade. Esta situação motivou Miranda e Dias (2003) citados por Morais e Cabrita (2008, p.61) a advertirem que “num curto espaço de tempo, o interveniente deverá realizar não só a leitura de novas mensagens, mas também a redigir as suas próprias contribuições”.

O Áudio e a Videoconferência trazem inúmeras vantagens pois o tutor e os estudantes beneficiam-se do som e da imagem nas suas interacções, facilitando o contacto interpessoal/social e motivando a colaboração na aprendizagem, mas o professor deve estar atento as condições técnicas de acessibilidade dos alunos e aos aspectos pedagógicos inerentes a estas formas de comunicação (Morais e Cabrita, 2008; Battist *et al.*, 2010).

## **Interacção assíncrona**

Na comunicação assíncrona os interlocutores não necessitam de estar em simultâneo *online* pois a informação é partilhada, reflectida e debatida em momentos diferentes, dependendo da disponibilidade de cada um, isto acontece porque “as intervenções não decorrem em tempo real, permitindo aos alunos reflectir e fundamentar as suas intervenções, o que se reflectirá em ganhos na aprendizagem.” (Amante *et al.* 2008, p.107)

Passaremos a destacar algumas ferramentas assíncronas:

O Correio Eletrónico traz a vantagem da comunicação ser confidencial e rápida, dependendo do contexto pode ser de um para um ou de um para muitos. Muitas vezes os alunos recorrem a este meio porque têm tempo para reflectir sobre o que pretendem escrever e sobre o *feedback* que terão, além de ser económico e permitir anexar ficheiros. (Miranda e Dias, 2003; Morais e Cabrita, 2008)

Os Fóruns de Discussão têm a vantagem de arquivar toda a informação partilhada e ser consultada a posterior, permitindo maior reflexão e aprofundamento do tema em debate por parte dos intervenientes, cabendo ao tutor acompanhar/orientar as discussões para que os objectivos sejam alcançados.

Quando o número de elementos da turma virtual é elevado surgem dificuldades na Interacção pois a quantidade de mensagens por ler e responder em tempo útil aumenta para ambas partes, esta situação exige do tutor maior empenho (Morgado, 2001).

## **Desenho e Metodologia**

Neste estudo opta-se pela metodologia mista por permitir colectar e analisar tanto dados qualitativos como os quantitativos, diversificando dessa forma as fontes de informações, ampliando a abordagem da investigação.

A pesquisa inspirou-se no paradigma sócio - crítico por ele explicitamente trazer consigo uma intenção emancipatória e de mudança com vista a intervir e transformar a realidade (Lewin, 1946; Stenhouse, 1983; Habermas, 1984; Coutinho, 2009).

O foco metodológico esteve na investigação-acção (Thiollent, 2008) por esta ser “*situacional*: procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, com o fim de atingir uma relevância práctica dos resultados” (Engel, 2000, p.184)

O campo de estudo foi a disciplina de Geologia Geral no Curso de Licenciatura em Ensino de Geografia na modalidade *online*, num total de 12 estudantes, dos quais 8 responderam ao questionário, e foram inqueridos 6 tutores.

## **Técnicas de colecta de dados**

O inquérito por questionário, que consistiu numa série de questões *online*, entre abertas e fechadas, visando perceber, na opinião dos tutores e dos estudantes, como as interações na Plataforma *Moodle* ocorrem, ou porque não ocorrem, e como percecionam os participantes o seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

A Análise documental que serviu para colher informações em documentos fornecidos pela instituição como por exemplo o guia do tutor para nos inteirarmos das directrizes pedagógicas e tecnológicas que norteiam o processo de ensino e aprendizagem com particular enfoque na componente Interação mediada pelas tecnologias, de modo a compreender se ele a incentiva, ou não, e de que maneira. Também, nos relatórios das intervenções dos estudantes nos fóruns de discussão.

### **Análise de dados**

Para a análise dos dados qualitativos recorreu-se a análise de conteúdo (Bardin, 2009), tendo a categorização sido feita após a análise do material colectado de modo a ser o mais criterioso possível. Os estudantes foram codificados em G1, G2 a G8, de modo a garantir o anonimato. Para as questões fechadas do inquérito por questionário recorreu-se a estatística descritiva (Hair Jr. *et. al*, 2005) de modo a resumir e/ou descrever os dados em tabelas e/ou gráficos. A posterior fez-se a triangulação dos dados obtidos pelo inquérito questionário, análise documental e as intervenções nos fóruns.

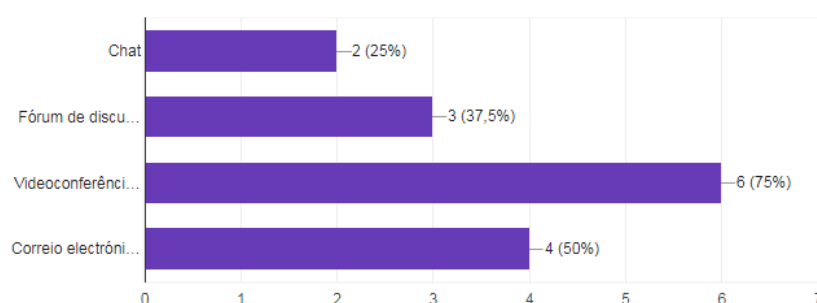
### **Apresentação e análise dos resultados**

#### **Dados do inquérito aos estudantes**

Quanto a faixa etária dos estudantes soube-se que 2 deles estão no intervalo dos 36 à 40 anos, 1 de 46 à 50, 1 de 20 à 25, 3 de 26 à 30 e 1 de 35 à 40 anos. Todos eles são trabalhadores, o que implica ter de conciliar as actividades estudantis com as laborais. Afirmam ter acesso regular a internet, apesar das constantes oscilações na rede.

Questionados sobre o tipo de dispositivo que usam para se conectar a plataforma Moodle, 7 estudantes responderam a questão, dos quais 5 (71.4%) afirmam usar o computador, 1 (14.3%) o telemóvel e 1 (14.3%) o *tablet*.

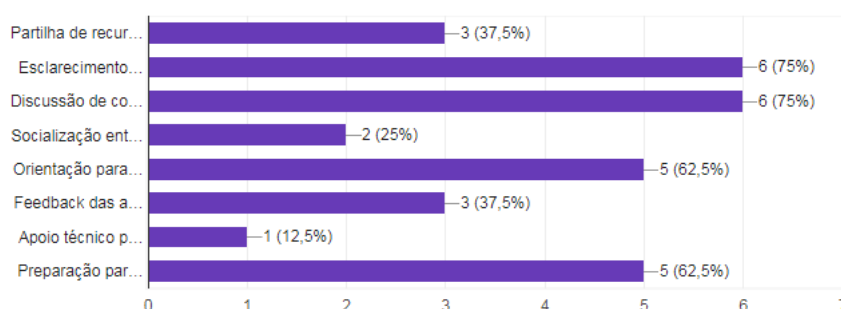
Quanto as vias pelas quais os estudantes tem interagido com o tutor se evidenciaram as seguintes, conforme o gráfico 1.



*Gráfico 1. Vias pelas quais os estudantes tem interagido com o tutor*

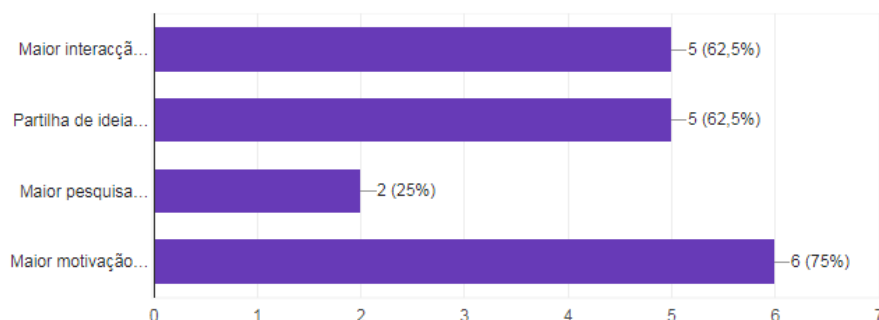
Quanto a linguagem usada nos fóruns de discussão 6 inquiridos (75%) afirmam que foi de fácil compreensão e 2 (25%) responderam negativamente.

Os inquiridos elencaram as principais actividades que ocorreram nos fóruns de discussão, tendo como referência as seguintes: partilha de recursos (artigos, powerpoint, *links*, vídeos), esclarecimento de dúvidas, discussão de conteúdos do material de apoio (Módulo), socialização entre os estudantes e entre estes e o tutor, orientação para a realização dos trabalhos, feedback das actividades realizadas, apoio técnico para a utilização das ferramentas de Interação e preparação para o teste.



*Gráfico 2. Principais actividades que ocorreram nos fóruns de discussão*

Os inquiridos foram solicitados a indicar as vantagens que o uso das ferramentas de comunicação do Moodle (fórum de discussão, *chat*) trouxeram, ao que responderam, conforme o gráfico 3:



*Gráfico 3. Vantagens do uso das ferramentas de comunicação da plataforma Moodle (fórum de discussão, chat)*

Procurou-se saber se a Interação com o tutor facilitou a compreensão dos conteúdos por parte dos estudantes ao que 7 (87.5%) respondeu sim e apenas 1 (12.5%) respondeu não. Estes foram

unânicos em afirmar que a Interação com o tutor estimulou a aprendizagem e a autonomia do estudante.

Solicitados a mencionar as principais dificuldades encontradas na Interação com o tutor pronunciaram-se nos seguintes termos *“às vezes a qualidade da rede não é das melhores”, “comunicação constante”, “nenhuma dificuldade relacionado com o Tutor, tem dificuldades de outra natureza (problemas do computador do estudante que recentemente avariou, ser único estudante deste curso na localidade onde vive o que traduz em fraca Interação com outros estudantes”, “falha da rede para conexão da internet no local da minha residência”, “nenhuma”, “para o meu caso tive dificuldades de me interagir com o tutor por parte do meu computador que somente recebe o som mas não emite, mas apesar deste problema consegui aproveitar o máximo do que se espera, porque escutava tudo o que o tutor falava e com aquela vontade de querer falar optei em me interagir com ele através do chat nas sessões e muito mais nos fóruns de discussão”*.

### **Dados do inquérito aos tutores**

Questionados sobre a quanto tempo em que são tutores *online* 2 responderam a 1 ano, 2 a 3 anos e 2 a 4 anos. Todos afirmam ter tido formação para docência *online* oferecida pelo CED e usam as ferramentas da plataforma *Moodle* para interagir com os estudantes, particularmente os fóruns de discussão e notícias, e o *chat*.

Procurou-se saber sobre o nível de participação dos estudantes nos fóruns de discussão ao que 3 (50%) responderam ser fraca e os outros 3 (50%) disseram ser razoável.

Convidou-se aos tutores a comentarem sobre as estratégias que tem adoptado para que haja maior Interação com os estudantes ao que estes disseram: *“uso de trabalhos com peso avaliativo”, “toda a informação relativa a qualquer assunto da disciplina em curso, ponho na plataforma e, ao mesmo tempo o estudante recebe no seu email (...) Para o caso de fóruns de discussão e outras actividades, o estudante está informado que a sua participação é avaliada e tem um peso sobre a nota de frequência”, “como estratégia, tenho incentivado através de quem mais aderir terá na sua nota de trabalho certa percentagem de valores em reconhecimento a esta actividade”, “envio constantemente Anúncios (Mensagem) a fazer apelo para participarem”, “por exemplo para caso de sessões online, sempre tenho avisado que a participação de estudantes em sessões é obrigatória e é nas sessões em que se esclarece com mais detalhes como deve ser feito o trabalho de campo. As sessões também servem de preparação para o teste e o exame. E também faço perceber aos estudantes que os temas debatidos em fóruns são temas que tem a ver com questionários do exame por isso quem participar em fóruns praticamente estará a abrir o caminho para o seu sucesso no exame”, “criar temas de discussão que reflectem o dia-a-dia da sociedade. Lançar questões durante a aula. Dar a entender aos estudantes que as suas ideias constituem a aula”*.

### **Comentários nos fóruns**

Ao longo do decurso da disciplina foram criados 3 fóruns de discussão, em que o primeiro durou 10 dias (20 intervenções), o segundo 7 dias (14 intervenções), e o terceiro 5 dias (15 intervenções). Também, um fórum de apresentação (6 intervenções) e outro de anúncios/notícias. Nos três fóruns de discussão e o de apresentação teve-se um total de 55 intervenções, que serviu de *corpus* de análise.

Categorias	Indicadores	Definição	Observação
1. Interação na construção do conhecimento	Actividades desenvolvidas pelos estudantes e pelo tutor	Partilha de recursos (artigos, powerpoint, links, vídeos);	<i>“Saudações, G7! Os componentes que apresentou do aparelho vulcânico são fundamentados por diversos autores, seleccione apenas dois e cite, ou anexe neste fórum, para que possamos todos ler o artigo/livro. Até já...”</i> Tutor
		Comentários as intervenções dos outros participantes;	<i>“Saudações, G7! Ficou evidente que pesquisou sobre a temática e apresentou de forma objectiva a sua ideia. Quando falou sobre “... fronteiras ou limites de placa...” esperava que desenvolvesse mais os tipos de limites de placas tectónicas. Lanço o desafio de comentários sobre os limites divergente, convergente e conservativos. Desafio aceite...?”</i> Tutor
		Esclarecimento de dúvidas;	<i>“Caros colegas peço vossa ajuda sobre as placas tectónicas”</i> G1
		Discussão de conteúdos do material de apoio (Módulo);	<i>“Os vulcões são aberturas em montanhas presentes na superfície da terra que expõem gases, fogo e lava...”</i> G4  <i>“...Os componentes do aparelho vulcânico são:</i>  <i>1-Câmara magmática: local onde se encontra acumulado o magma...”</i> G7

	Orientação na realização dos trabalhos;	na “Caro G1, ... Cada tipo de rocha (magmática, metamórfica e sedimentar) tem utilidades específicas. Que tal falares sobre a importância destes tipos de rochas, de forma isolada?” Tutor
	Apoio técnico para a utilização das ferramentas de Interação	“Quanto as imagens não sei como anexar” G4 “Cara G4, para postar imagens é só copiar e colar no corpo da mensagem que está a escrever no fórum ou então colocar no espaço "anexar ficheiros" e fazer o upload. Se a dificuldade persistir não hesite em contactar.” Tutor
2. Interação Social	Formas de tratamento e criação de laços sociais;	Socialização entre os estudantes e entre estes e o tutor; “Bom dia, sou G7, solteira de 30 anos de idade... Optei em estudar a distância por...” G7
	Tipo de linguagem nas intervenções	Termos usados; “Estimados Estudantes, quero antes de mais saudar a todos e desejar um bom início neste ciclo de formação. Sou...” Tutor
	Respeito a opinião alheia;	“...nos meus tempos livres gosto de ler e ver televisão” G1 “Obrigada pela recomendação nos erros ortográficos” G4

*Tabela 1: Análise dos comentários nos fóruns de discussão. Adaptado pelo autor*

## Discussão dos resultados

Os estudantes do Curso em estudo são maioritariamente adultos, assumindo diversas responsabilidades sociais e profissionais. As actividades e tarefas que são desenhadas para este grupo de estudantes deve ter em conta a disponibilidade de tempo, os encargos familiares e as obrigações profissionais, o que exige um esforço adicional por parte deles e dos tutores.

O grupo de tutores do Curso na sua maioria lecciona no *Moodle* a mais de dois anos, foram treinados para a docência *online*, vão acumulando experiências sobre metodologias de ensino



em AVAs e estratégias de Interação, uma vez que o tutor tem um papel a desempenhar neste processo.

Os estudantes conectam-se com regularidade a internet, mas a qualidade da rede por vezes é deficiente pela localização geográfica dos mesmos ou oscilações derivadas da provedora dos serviços ou do servidor da instituição. E, para a conexão a plataforma Moodle 71.4% deles utiliza o computador, sendo que os dispositivos de maior mobilidade como o telemóvel e o *tablet* não são preferenciais, apesar de a instituição disponibilizar uma versão compatível. Casos houve de estudantes que não puderam aceder a plataforma por problemas técnicos nos seus dispositivos.

Diversas são as vias pelas quais os estudantes podem interagir com o tutor, outras extra plataforma *Moodle*, como é o caso da videoconferência que colheu maior simpatia (75%), ao passo que o fórum e o *chat* do *Moodle* registam uma participação fraca à razoável, mesmo sabendo que todos tutores disponibilizam estes meios.

Desta feita, Figueiredo (2001) citado em Amante *et al.* (2008) argumenta que:

“o maior desafio dos novos media é, em nossa opinião, o de construir comunidades ricas em contexto onde a aprendizagem individual e colectiva se constrói e onde os aprendentes assumem a responsabilidade, não só da construção dos seus próprios saberes, mas também da construção de espaços de pertença onde a aprendizagem colectiva tem lugar. (p.105)

Percebe-se que, apesar do modelo pedagógico estimular um estudo centrado no estudante e maior autonomia, os estudantes continuam apegados a um ensino em que maior actividade é do tutor, daí optarem pela videoconferência em que o tutor expõe os conteúdos da disciplina, dá *feedback* das actividades realizadas, orienta a realização dos trabalhos de forma oral e esclarece dúvidas; ao invés do fórum em que deveriam ser mais activos, pesquisarem bastante para poder comentar as intervenções de seus pares e do tutor, partilhar opiniões, analisar de forma crítica a informação disponível, entre outras, inspirados numa abordagem colaborativa.

Torres (2004) defende que a abordagem colaborativa caracteriza-se pela:

Participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das actividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber. (p.50)

Na opinião dos estudantes os fóruns de discussão serviram essencialmente para o esclarecimento de dúvidas, discussão de conteúdos do material de apoio (Módulo), orientação para a realização dos trabalhos, preparação para o teste. Também, em menor escala, serviram para a partilha de recursos (artigos, powerpoint, *links*, vídeos), socialização entre os estudantes

e entre estes e o tutor, feedback das actividades realizadas e apoio técnico para a utilização das ferramentas de Interação. Apesar dos estudantes afirmarem que a Interação com o tutor estimulou a aprendizagem e a autonomia, nota-se que na Interação a intervenção por parte do tutor era constantemente solicitada para explicar o conteúdo e clarificar as dúvidas.

Para Morgado (2001):

“Promovendo a questionação, o pensamento crítico, o sentido de autonomia, o diálogo, a negociação e a colaboração, o professor está de facto a contribuir para o desenvolvimento de interações e de relações interpessoais produtivas entre os participantes e a criar as condições necessárias para que o saber circule, se multiplique, seja partilhado e (re) construído pelos estudantes”. (p.133)

Neste aspecto, o desafio continua sendo grande uma vez que deve-se estimular maior actividade nos estudantes e um espírito colaborativo para que a aprendizagem seja significativa.

As ferramentas de comunicação da plataforma *Moodle* (fórum de discussão, *chat*) contribuíram bastante na motivação dos estudantes, compreensão dos conteúdos e Interação entre as partes, devendo ser cada vez mais difundidas e promovido o seu uso em contexto pedagógico. De momento o fórum de discussão não conta na avaliação sumativa, apesar dos tutores tentarem motivar os estudantes dizendo o contrário, o que de certa forma contribui para a fraca participação dos estudantes, estes concentram-se em tarefas que tenham peso na classificação sumativa, concretamente o trabalho e o teste. Uma estratégia eficiente usada pelos tutores consiste em alinhar os temas em debate nos fóruns com aspectos relacionados a realidade próxima dos estudantes e com as questões de avaliação no teste e exame.

Um dos aspectos relevante no estudo das interações em contexto *online* é a componente da Interação social, que ainda não está sendo devidamente valorizada no curso. Machado et al. (2005) no seu estudo sobre a Interação social em AVA tem como uma das suas referências a “comunidade de inquirição” (Rourke, Anderson, Garrison e Archer, 2001) em que a comunicação entre os membros de um grupo de aprendizagem, baseada em perguntas e respostas, potencia as relações interpessoais condizentes a construção do conhecimento em contextos de aprendizagem mediada pelo computador. Os intervenientes afirmam que a linguagem usada nos fóruns de discussão é clara, objectiva e amigável, o que estimula a socialização, o debate e dinamiza a Interação escrita.

## **Conclusões**

A plataforma *Moodle* tem ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona que permitem aos estudantes ao seu tempo, lugar e ritmo fazerem parte da comunidade de aprendizagem. Tais ferramentas, com destaque para o fórum e o *chat*, revelam-se bastante importantes no processo de ensino e aprendizagem pois facilitam a Interação, partilha de informações e recursos entre os estudantes e os tutores no curso, a colaboração e a reflexão (Machado et al, 2005; Dotta & Giordan, 2007; Amante et al, 2008; Quintas-Mendes, Morgado & Amante, 2010)

Há que se salientar que a Interação entre os tutores e os estudantes no curso precisa ser melhorada, pois a exploração pedagógica das ferramentas da plataforma continua sendo um desafio a ultrapassar, apesar dos passos que vem sendo dados nos últimos dois anos e as orientações do Guia do tutor no CED. Os estudantes do curso preferem as ferramentas síncronas que exigem maior actividade por parte dos tutores, o que contrasta com os métodos construtivistas.

Não basta ter a melhor tecnologia de Interação e comunicação, faz-se necessário potenciar o papel da comunidade de aprendizagem, estimular no AVA a socialização dos estudantes, o espírito de pertença a uma rede de aprendizagem, o traçado de metas comuns relacionadas a apreensão do conhecimento, maior partilha de ideias e recursos nos fóruns de discussão, um ensino cada vez mais centrado no aluno e na colaboração.

### Referências Bibliográficas

Amante, L., Quintas-Mendes, A., Morgado, L., & Pereira, A. (2008). Novos Contextos de Aprendizagem e Educação Online. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42 (3), 99-119. Recuperado de <http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1252/700>

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Battist, P., Cardoso, J. M. R., Moreira, B. C. M., Klaes, L. S., Dalmau, M. B. L., & Safanelli, A. S. (2010). A Interação tutor a distância e aluno no processo de ensino-aprendizagem. *X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur*. Mar del Plata, Argentina. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96868/A%20INTERA%C3%87%C3%83O%20TUTOR%20A%20DIST%C3%82NCIA%20E%20ALUNO%20NO%20PROCESSO%20DE%20ENSINO-.pdf?sequence=1>

Cabral, P. B., & Quintas-Mendes, A. (2012). O Teorema da Equivalência da Interação e o desenho de cenários para a educação online: resultados preliminares. *II Congresso Internacional TIC e Educação* (pp.3497-3517), Lisboa: Universidade de Lisboa. Recuperado de [http://equivalencytheorem.info/et/wp-content/uploads/2011/08/Cabral\\_2012\\_331.pdf](http://equivalencytheorem.info/et/wp-content/uploads/2011/08/Cabral_2012_331.pdf)

Coutinho, C. L., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13 (2).

Dias, P. (2000). Hipertexto, Hipermedia e Media do Conhecimento: Representação Distribuída e Aprendizagens Flexíveis e Colaborativas na Web. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(1), 141-167. Recuperado de [repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/497](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/497)

Dotta, S. & Giordan, M. (2007). Tutoria em Educação a Distância: um Processo Dialógico. *VIRTUAL EDUCA 2007 - Encontro Internacional Virtual Educa Brasil*. São José dos Campos: São Paulo. Recuperado de [https://www.researchgate.net/profile/Marcelo\\_Giordan/publication/228968477\\_Tutoria\\_em](https://www.researchgate.net/profile/Marcelo_Giordan/publication/228968477_Tutoria_em)

[educacao a Distância um processo dialogico/links/551a93140cf2f51a6fea6a78.pdf?origin=publication\\_detail](http://educacao.a-distancia.um-processo-dialogico/links/551a93140cf2f51a6fea6a78.pdf?origin=publication_detail)

Engel, G. I. (2000). Pesquisa-ação. *Educar*, (16), 181-191.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. Rio de Janeiro.

Hair Jr., J. F., Babin, B., Money, A. H., & Samouel, P. (2005). *Fundamentos de métodos de pesquisa em administração*. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman.

Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, (2), 34-43.

Lima, J. R. & Capitão, Z. (2003). *e-learning e e-Conteúdos: aplicações das teorias tradicionais e modernas de ensino e aprendizagem à organização e estruturação de e-cursos*. Centro Atlântico.

Machado, G. J. C., Francisco, D. J., Quintas Mendes, A., & Amante, L. (2005). Reflectindo sobre a Interação Social em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. *Novas Tecnologias na Educação*, 3 (1).

Marchi, A. C. B. De, Streit, I. R., Araújo, D. D., & Diedrich, M. S. (2011). A prática de tutoria *online* por meio de competências: estudo de caso de uma metodologia aplicada ao curso de Formação de Tutores. *CINTED-UFRGS*. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21894/12702>

Marinho, C. L. de O., & Peres, F. M. de A. (2015, Setembro). A Interação na Educação a Distância Online: Dificuldades Relacionadas à Utilização dos Ava por Educadores e Educandos. *Hipertextus Revista Digital*, (13). Recuperado de <http://www.hipertextus.net/volume13/revista-hipertextos-artigo5.pdf>

Miranda, L. & Dias, P. (2003). Ambientes de Comunicação Síncrona na Web como Recurso de Apoio a Aprendizagem de Alunos do Ensino Superior. In *Challenges 2003. III Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação*. (pp.239-250). Braga: Universidade do Minho. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1119/1/08LuisaMiranda.pdf>

Moore, M. G. (1993). Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3 (2).

Moore, M. & Kearsley, G. (2007). *Educação a Distância - uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.

Morais, N. S. & Cabrita, I. (2008). Ambientes Virtuais de Aprendizagem: Comunicação (as)síncrona e Interação. *PRISMA.COM*, (6). Recuperado de [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9419/1/\(2008\)%20Ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20\(as\)s%C3%ADncrona%20e%20interac%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20superior.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/9419/1/(2008)%20Ambientes%20virtuais%20de%20aprendizagem%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20(as)s%C3%ADncrona%20e%20interac%C3%A7%C3%A3o%20no%20ensino%20superior.pdf)

Morgado, L. (2001). O Papel do Professor em Contextos de Ensino Online: Problemas e virtualidades. *Discursos*, III Série, nº especial, 125-138. Recuperado de <http://www.univ-ab.pt/~lmorgado/Documentos/tutoria.pdf>

Salmon, G. & Giles, K. (1997). Training Virtual Management Teachers. *European Journal of Open, Distance and E-learning*. Recuperado de <http://www.eurodl.org/materials/contrib/1997/salmon/virtual.pdf>

Thiollent, M. (2008). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez.

Torres, P. L. (2004). *Laboratório on-line de aprendizagem: uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação*. 1 (1). Florianópolis: UNISUL/UNESCO.

Quintas-Mendes, A., Morgado, L. & Amante, L. (2010). Comunicação mediatizada por computador e educação online: da distância à proximidade. In: M. Silva, L. Pesce & A. Zuin (Eds.), *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Editora WAK.

**A supervisão educacional no contexto da educação à distância: o caso da UCM CED**

**Educational supervision in the context of distance education: the case of UCM CED**

**La supervisión educacional en el contexto de la educación a Distancia: el caso de la UCM CED.**

**Autores: Simone Mura  
Centro de Ensino a Distância,  
Universidade Católica de Moçambique,**

*Email:smura@ucm.ac.mz*

**Adérito Gomes Barbosa**  
**Faculdade de Educação e Comunicação,**  
**Universidade Católica de Moçambique**  
*Email: aaderitus@ucm.ac.mz*

## **Resumo**

A Educação à Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que já possui uma certa relevância na educação moçambicana, dado o número elevado de intuições públicas e privadas que proporcionam este ensino. O objetivo da pesquisa é analisar a atuação da supervisão educacional nos cursos de licenciaturas em modalidade online do Centro de Ensino à Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique. No CED, a modalidade *online* (ou *e-learning*) surgiu em 2012 para o curso de Licenciatura em Ensino de Informática. Actualmente, oferece seis cursos e três mestrados a mais de 700 estudantes. O CED não tem um gabinete de supervisão educativa, mas existem diferentes figuras profissionais envolvidas no processo de supervisão pedagógica. Por meio de um estudo de caso, foram analisadas as descrições de cargo desses profissionais, que incluem os membros da direcção pedagógica e os coordenadores dos cursos. Foram recolhidos dados através de uma entrevista estruturada. Os principais resultados sugerem que as actividades de supervisão são parcialmente implementadas. Há dificuldades na formação inicial e no apoio aos tutores no decorrer das disciplinas. Destaca-se a necessidade de favorecer uma mudança do actual estilo puramente prescritivo para um mais apoiante.

**Palavras-chave:** educação à distância, supervisão educacional, administração educacional

## **Abstract**

Distance Education (EAD) is a teaching approach that has already got some relevance in Mozambican education. The high number of public and private intuitions that provide this method of education is an evidence of this relevancy in the country. The objective of this research is to analyze the performance of supervision in online degree courses that are being offered at the Center for Distance Learning (CED) at the Catholic University of Mozambique. In fact, the online approach (or e-learning) was first offered in 2012 for Degree Computer Studies courses, and now, it is currently being used in six BA degree courses and three master's degree courses to more than 700 students. The CED does not have a branch responsible for education supervision, despite the fact of there being different professionals who are involved in the process of pedagogical supervision. Through a case study, this research analyzed the job descriptions of these professionals. These professionals include pedagogical directors and

courses coordinators. For data collection, the author used structured interview and related questions on educational supervision for the same professionals. The main results suggest that supervisory activities are partially implemented mainly due to the fact of there being an overlap of functions in individuals who hold the responsibilities of supervision. Therefore, it is important to emphasize the need of favoring the assumption of a professional identity that supervisors should have for them to coordinate the various activities entrusted to them.

**Keywords:** distance education, educational supervision, educational administration

## **Resumen**

La Educación a Distância es una modalidad de enseñanza que ya posee una cierta relevancia en la educación mozambiqueña y evidencias dado el elevado número de instituciones públicas y privadas que administran este tipo de enseñanza. El objetivo de esta investigación es analizar la actuación de la supervisión educacional en los cursos de licenciaturas en modalidad online del Centro de Educación a Distância (CED) de la Universidad Católica de Mozambique. La modalidad online (o e-learning) en el CED surgió en 2012 para el curso de Licenciatura en Enseñanza de Informática y actualmente ofrece seis cursos y tres máster a más de 700 estudiantes. El CED no tiene un gabinete de supervisión educativa, pero existen diferentes figuras profesionales involucradas en el proceso de supervisión pedagógica. Por medio de un estudio de caso fueron analizadas las descripciones de cargo de esos profesionales, que incluyen a los miembros de la dirección pedagógica y los coordinadores de los cursos. Fueron recogidos datos a través de una entrevista estructurada y con cuestiones relacionadas sobre la supervisión educacional para los mismos profesionales. Los principales resultados sugieren que las actividades de supervisión son implementadas parcialmente, resultando sobre todo carentes en la formación inicial y en el apoyo a los tutores durante el transcurso de las asignaturas. Se destaca la necesidad de favorecer un cambio del estilo actual, puramente prescriptivo, a otro que suministre más apoyo.

**Palabras llave:** educación a Distância, supervisión educacional, administración educacional.

## Introdução

A Educação à Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que já possui uma certa relevância na educação moçambicana. Há já um elevado número elevado de instituições públicas e privadas que fornecem este ensino entre as quais a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM).

Na “Estratégia Da Educação À Distância 2014-2018” do Governo Moçambicano evidencia-se que:

O Sistema Nacional de Educação (SNE) reconhece que tanto o Ensino Presencial como a Educação à Distância (EAD) são igualmente válidas para prover o acesso à Educação de forma autónoma ou integrada. Deste modo, o SNE defende uma total paridade pedagógica entre ambas (p. 8).

As instituições moçambicanas do Ensino Superior já iniciaram um processo de migração dos seus cursos oferecidos com modelo *paper base*, baseado em material impresso e sessões presenciais, para um ensino *online*, baseado em plataformas de aprendizagem em ambiente virtual.

O caso em estudo coloca-se no Centro de Ensino à Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique, com sede na cidade da Beira na província de Sofala. O Centro de Ensino à Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique remonta ao ano de 2003 e foi criado a pedido das Associações ESAM e ESMABAMA com o objectivo de formar os seus professores em componentes psicopedagógicas. O CED fornece cursos em duas modalidades *paper base* ou na modalidade 100% *online*. A modalidade *online* no CED surgiu em 2012 para o curso de Licenciatura em Ensino de Informática e actualmente oferece mais 6 cursos e três mestrados.

O CED utiliza como Sistema de Gestão da Aprendizagem a plataforma Moodle onde os estudantes realizam testes, encontram o material didático, participam no fórum, realizam trabalhos.

São realizadas também algumas sessões *online* utilizando a plataforma de *Webex*. Durante estes momentos, o professor tutoria os estudantes e apresenta as actividade da disciplina.

A direcção pedagógica dos cursos em modalidade *online* é formada por um director adjunto-pedagógico e dois coordenadores, para as licenciaturas e mestrados, e dois monitores que gerem a plataforma virtual e as sessões online.

A direcção pedagógica colabora com o departamento de coordenação dos cursos que é composto por um coordenador e um assistente para cada curso.

O CED não tem um departamento de supervisão pedagógica e os participantes do estudo são os funcionários da direcção pedagógica, coordenação dos cursos e tutores.

Neste contexto, o presente artigo pretende responder à seguinte pergunta de partida: como está implementada a supervisão de educacional nos cursos à distância na modalidade online do Centro de Ensino à Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique?



Objectivo geral: analisar a atuação da supervisão educacional nos cursos à distância na modalidade online do Centro de Ensino à Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique.

Objectivos específicos:

- Examinar as descrições das tarefas dos funcionários envolvidos na supervisão
- Compreender e delinear de que modo a supervisão é implementada

## 1. Ensino online

O ensino online ou *e-learning* pode ser definido como a utilização das tecnologias para partilhar diferentes soluções com o objectivo de aumentar o conhecimento e as competências (Rosenberg 2007, cit. em António Andrade & José Lagarto, 2009).

Com a palavra tecnologia estamos a referir-nos a um conjunto de diferentes recursos, como os mais comuns Sistemas de Gestão da Aprendizagem (ou em inglês: *Learning Management Systems*. LMS), a plataforma de vídeo-conferências, de comunicação como o *chat* e de discussão como o fórum.

Para a Universidade Católica de Moçambique, o *e-learning* “compreende todas as formas de ensino e aprendizagem que são apoiadas pelo uso de ferramentas electrónicas, como o *chat*, fórum e *e-mail*” (Universidade Católica de Moçambique, 2016a).

A Universidade Católica de Moçambique utiliza como tecnologia principal para o seu ensino, o Moodle que responde ao endereço eletrónico <http://portal.ucm.ac.mz/moodle>.

O Sistema de Gestão da Aprendizagem permite o acesso aos conteúdos como livros eletrónicos (*e-book*), apresentações, artigos e diferente material multimédia. Também facilitam a Interação professor/alunos e alunos/alunos, através de meios de comunicação síncrona e assíncrona (Carvalho, 2008).

A utilização dos Sistemas de Gestão da Aprendizagem pode fomentar uma aprendizagem construtivista, implementando a visão do Processo de Bolonha onde a aula já não está centrada no professor, mas centra-se na aprendizagem a ser realizada pelo aluno com a tutoria do docente (Carvalho, 2008).

Na actualidade, o professor da Educação à Distância (EAD) vem enfrentando os mais diversos desafios, além de ser um docente formado e competente, tem o desafio de ser docente de um curso à distância e no *e-learning* ter um conhecimento das tecnologias e utilização no âmbito pedagógico.

Na modalidade *e-learning*, o professor precisa de habilidade no conhecimento e utilização das tecnologias informáticas como escritura processador de texto, exemplo *word*, utilização de *e-mail* e navegadores para o acesso à internet.

A supervisão pedagógica ganhou novo relevo na atualidade da UCM, pela sua associação às práticas de avaliação de desempenho docente previstas no novo Estatuto da Carreira Docente e no novo Manual de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente e Investigador da UCM: “a carreira do pessoal docente da Universidade Católica de Moçambique (UCM) prevê que os professores e os investigadores sejam sujeitos a avaliação de desempenho do seu exercício profissional”(Universidade Católica de Moçambique, 2016b).

Este artigo é relevante uma vez que na área do ensino à distância predominam estudos relacionados aos aspectos tecnológicos em detrimento dos aspectos educacionais (Scorsolini-Comin, Inocente, & Matias, 2010, p.2).

Por causa desta lacuna que é preciso actualizar a figura profissional do supervisor de ensino à distância, figura comum na educação presencial.

## **2. Supervisão pedagógica**

Segundo Medina (2002), a supervisão é um processo essencial, porque “a realidade mostra que os problemas da escola têm a suas raízes além do processo do ensino, das estruturas curriculares e do desempenho do próprio professor” (p.30).

Para Alarcão e Tavares (1987), a supervisão é um processo de orientação entre um professor mais experiente e um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional. Eles sustentam o facto de que a supervisão deve ser feita por profissionais que tenham experiência no âmbito de ensino-aprendizagem e na leccionação. Fala-se do processo, porque a supervisão tendo como objectivo o desenvolvimento profissional do professor, é contínua no tempo.

O objectivo da supervisão é o desenvolvimento do professor e para Alarcão e Tavares (1987) é possível chamar esta orientação como “Orientação da Prática Pedagógica”.

Alarcão e Canha (2013) apresentam os conceitos de inspecção e fiscalização como conceitos conexos à supervisão (p. 18) e também descrevem que a supervisão pode concretizar-se segundo uma modalidade “de poder inspectivo, fiscalizador, que coloca a ênfase no controlo, podendo assumir uma natureza preventiva ou punitiva” (p.19). Para os mesmos autores, esta é uma supervisão institucional onde aspectos de coordenação, gestão, administração e liderança atingem especial evidência.

No EAD, defronta-se a necessidade de que o supervisor de ensino atue uma reflexão não apenas acerca da prática profissional, mas também sobre a EAD enquanto campo de atuação e de construção de saberes e possibilidades educacionais.

É plural a concepção de supervisão educacional nesta modalidade, uma vez que o profissional não deve apenas conhecer adequadamente os aspectos teóricos e práticos de seu trabalho e do seu cargo, mas também ter uma visão sistémica da sua atuação, directamente ligada ao ensino no contexto da EAD (Scorsolini-Comin et al., 2010).

A supervisão pedagógica é muito mais que um processo puramente técnico-pedagógico. Implica uma planificação clara das actividades e objectivos atingindo todo o pessoal escolar. As actividades do processo de supervisão devem ser planificadas e organizadas, com uma calendarização disponível ao professor.

A supervisão educacional não se limita a um processo de avaliação das actividades do professor, mas é o serviço de assessoramento das actividades que tenham influência no processo de ensino – aprendizagem, a partir da preparação da disciplina, execução e de reflexão depois do terminar.

A supervisão pedagógica deve ser percebida como um processo de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação. (Ministério da Educação, 2013).

### **3. O modelo de Zahorik**

Vários são os autores que nas últimas décadas realizaram estudos sobre os estilos de supervisão e as características que os delimitam ou completam na intenção de acederem à compreensão das acções e das atitudes dos supervisores, no quadro específico da acção supervisiva, e, simultaneamente, nos “efeitos” que as mesmas determinam nos alunos/futuros-professores (Lopes, 2007).

Do conjunto desses estudos distingue-se Zahorik (1988) com o seu artigo “The Observing-Conferencing Role of University Supervisors”, onde descreve como os supervisores da universidade observam e conferem com alunos/professores. O seu trabalho evidencia-se pela pertinência e grau de sistematização conceptual como se pode observar na tabela seguinte:

**Tabela 1 - Estilos de Supervisão**

Estilos de Actuação do Supervisor	Tipo de supervisão praticada	O que valoriza	Tipo de Supervisor
Prescritivo	Supervisão Activa	Os comportamentos a desenvolver	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Académico</li> <li>• Mestre</li> <li>• Mentor</li> <li>• Critico</li> </ul>
Interpretativo	Supervisão Activa	As ideias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanista</li> <li>• Reformulador</li> </ul>
Apoiante	Supervisão Reactiva	A pessoa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Terapeuta</li> <li>• Defensor</li> <li>• Investigador</li> </ul>

Fonte: Lopes (2007, adaptação de Zahorik, 1988)

Como se pode observar na tabela, Zahorik, ao combinar metas e estilos de supervisão estabeleceu dois tipos gerais de supervisão – supervisão activa e supervisão reactiva – e três tipos específicos de supervisor (o prescritivo, o interpretativo e o apoiante) que compreendem alguns “sub-tipos” (Lopes, 2007).

O estilo de supervisão escolhido da direcção pedagógica é o prescritivo que para Zahorik (1988) enfatiza os comportamentos a desenvolver pelo supervisionado, dizendo “directamente ao formado o que deve ou não deve fazer” (p.11). Privilegia a competência técnica através do desenvolvimento de *skills* instrucionais e de técnicas de gestão do grupo-turma (Lopes, 2007).

Evidencia-se que Zahorik dentre este estilo distingue quatros tipos de supervisores: o académico, o mestre, o mentor e o crítico, podendo descrever como:

- a) o académico privilegia o conhecimento;
- b) o mestre prescreve instruções, normalmente é uma pessoa de experiência ou um especialista;
- c) o mentor está atento ao ensino, a aconselha e funciona mais com um tutor;
- d) o crítico analisa e interpreta as actividade do supervisionado sugerindo acções.

A relação entre a direcção pedagógica e os tutores é também uma relação à distância, a maioria dos tutores não são funcionários do Centro de Ensino à Distância e alguns residem em outras províncias, por isso não é raro que a direcção pedagógica nunca encontre pessoalmente os tutores.

É mesmo por esse tipo de relação que como anteriormente descrito, que a direcção pedagógica escolheu um estilo de supervisão de tipo prescritivo.

O estilo interpretativo para Zahorik (1988) valoriza os pontos de vista do supervisor, as suas próprias percepções e interpretações apresentando as suas convicções e sugerindo mudanças. Neste estilo evidencia-se dois tipos de supervisores:

- a) o humanista foca-se na prática pedagógica, sugerindo mudanças;
- b) o reformulador é mais enfático sobre as acções que o supervisionado deve desenvolver.

Por fim, o estilo apoiante para Zahorik (1988) caracteriza-se pelo apoio aos supervisionados, criando um clima favorável com ele com objectivo de valorizar a pessoa.

Este estilo diferencia-se das prescritivos e interpretativos, porque usa uma prática reactiva que o leva a “analisar e aceitar os pensamentos e as acções dos formandos” Zahorik (1988, p. 11).

Evidencia-se três tipos de supervisores:

- a) o terapeuta escuta o supervisionado, observa as suas reacções durante as aulas;

- b) o defensor analisa as dificuldades saídas durante a aula e ajuda o supervisionado a tomar decisões responsáveis;
- c) o investigador assume-se como um questionador do supervisando, com objectivo de conhecer as praticas de ensino e avaliando a eficácias destas.

#### **4. A supervisão pedagógica na UCM CED**

A direcção pedagógica escolheu um estilo de supervisão mais prescritivo onde se privilegia mais as competências técnicas.

O ano académico é dividido em quatro planos modulares com a duração de oito semanas e depois de uma semana, decorre a sessões dos exames.

Ante do início do módulo, as disciplinas são criadas a partir do conteúdo do ano anterior e o tutor tem acesso para actualizar.

Em cada módulo, o tutor deve realizar um teste, avaliar um trabalho de pesquisa dos estudantes, realizar pelo menos três sessões online e disponibilizar fórum sobre as actividades feitas e apresentação de dúvidas.

A direcção pedagógica escreveu um guia que descreve o papel do tutor, a estrutura da disciplina e também relata no detalho as varias actividades, explicando as modalidades de realização, os objectivos e como implementar-lhe na plataforma Moodle.

Foram criados alguns vídeos que mostram como realizar as actividades mais complexas, como a gestão das sessões online ou a criação dos testes.

O tutor recebe também o calendário das várias actividades: datas dos testes, de disponibilização do tema e entrega do trabalho e no fim, os dias e horários das sessões online.

A equipa monitora verifica se as várias actividades são cumpridas nos tempos definidos e eventualmente entra em contacto com o tutor para a realização.

Também assiste a todas as sessões online para suportar o tutor e verificar eventuais problemas. Durante o período decorrer da disciplina, a equipa monitora fornece suporte aos tutores com sessões presenciais ou via *Skype* se o tutor mora fora de Beira.

#### **5. Metodologia**

Para Lima (2008), “o método de estudo de caso corresponde a uma das formas de realizar pesquisas empíricas de carácter qualitativo sobre um fenómeno em curso e no seu contexto real”(p. 34).

Os estudos de casos observacionais podem referir-se a temáticas diversas e caracterizam-se pela observação participante (Aires, 2015).

O investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico que vão da entrevista à observação directa, à análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais ou experiências pessoais (Miles & Huberman, 1994, citado por Aires, 2015)

Os dados são recolhidos através de uma entrevista estruturada e com questões relacionadas com a supervisão educacional para a direcção pedagógica, os coordenadores dos cursos e tutores online.

O estudo subdivide-se em dois elementos: um descritivo e outro, empírico.

(a) Estudo descritivo: foram analisadas as descrições das tarefas dos funcionários da direcção pedagógica e coordenação na vertente das actividades de supervisão. O objetivo dessa análise é compreender como é atuada e a que nível a supervisão educacional.

(b) Estudo empírico: fazem parte a coordenação pedagógica, quatros coordenadores dos cursos e quatros tutores online.

São utilizadas três diferentes entrevistas para as três diferentes funções.

## 5. Análise e Discussão dos Resultados

### 5.1. Estudo descritivo

**Tabela 2 - Descrição das tarefas dos funcionários**

<b>Cargo</b>	<b>Tarefas</b>
<b>Director Adjunto Pedagógico dos cursos online</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervisionar o funcionamento das plataformas de ensino e aprendizagem <i>online</i>.</li> <li>• Supervisionar todas as actividades das plataformas <i>e-learning</i>.</li> <li>• Supervisionar a preparação e integração de conteúdos dos cursos nas plataformas <i>e-learning</i>.</li> <li>• Participar na capacitação de docentes em metodologia de ensino <i>e-learning</i>.</li> <li>• Fazer a supervisão das actividades dos coordenadores dos cursos na modalidade <i>online</i>.</li> <li>• Velar pela qualidade de ensino e aprendizagem (análises dos resultados)</li> <li>• Garantir a harmonia no processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Coordenador dos cursos online</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordenar todas as actividades, criando mecanismos regulares para se proceder a avaliação e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.</li> <li>• Apresentar um plano de necessidades e de aplicação de aplicação de docentes do departamento.</li> <li>• Participar na integração de novos docentes do departamento.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar na avaliação do desempenho dos docentes do seu departamento.</li> <li>• Velar pela qualidade de ensino e aprendizagem (análises dos resultados)</li> <li>• Garantir a harmonia no processo ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Monitor dos cursos online</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Monitorar todas as actividades online dos estudantes e dos tutores na plataforma</li> <li>• Monitorar, supervisionar ou acompanhar todos os testes, quizzes, trabalhos, chats e fóruns realizados na plataforma.</li> <li>• Marcar, monitorar, supervisionar ou acompanhar todas as sessões online</li> <li>• Extrair ou produzir os relatórios bissemanais/mensais de todas as plataformas online do CED.</li> <li>• Apresentar relatórios semanais sobre as sessões online.</li> </ul>

**Fonte: Departamento Recursos Humanos do CED**

Nesta tabela, nota-se que os cargos se concentram na execução de tarefas delegadas às áreas da Supervisão e Monitoria e Tutoria com um predomínio de tarefas da área informática: utilização da plataforma e sessões online, entre as quais:

- supervisionar o funcionamento das plataformas de ensino e aprendizagem online;
- supervisionar todas as actividades das plataformas e-learning;
- monitorar, supervisionar ou acompanhar todos os testes, quizzes, trabalhos, chats e fóruns realizados na plataforma.

## **5.2. Estudo empírico**

Esta componente é parte de uma pesquisa que visa compreender e delinear de que modo a supervisão é implementada.

Participaram nesta pesquisa, as duas coordenadoras dos cursos online (licenciatura e mestrado), os dois monitores, três coordenadores dos cursos lecionados online e dois tutores, Cada cargo recebeu uma entrevista escrita diferente. É importante referir que foram envolvidos seis tutores mas somente dois responderam.

Na entrevista destinada às coordenadoras online e aos monitores, eles deveriam descrever as actividades feitas com os tutores como inserção, acompanhamento. Os coordenadores são identificados como (COORDON1, COORDON2) e os monitores como (MON1, MON2).

Na entrevista destinada aos coordenadores do curso eles deveriam descrever as actividades da coordenação do curso na inserção dos tutores, uma descrição das dificuldades dos tutores e

uma avaliação da implementação da supervisão. Os coordenadores dos cursos são identificados como (COORDCUR1, COORDCUR2, COORDCUR3).

Na entrevista destinada aos tutores eles deveriam descrever o acompanhamento que receberam da direcção pedagógica e uma avaliação de como decorreu a tutoria. Os tutores são identificados como (TUTOR1, TUTOR2).

#### **5.2.1. Respostas**

##### ***Respostas das coordenadoras online***

Para os cursos de Mestrado os tutores são contactados com antecedência e são realizados encontros presenciais (se o tutor reside a Beira) ou com Skype para apresentar as plataformas de ensino. Ao nível de licenciatura não são realizadas actividades com os novos tutores, mas é entregue com antecedência um guião com descrição das várias actividades que o tutor deve executar.

Verificam como dificuldades enfrentadas pelos tutores a “falta de domínio das plataformas do e-learning, fraco sinal da internet, falta de conhecimento em docência no ensino à distância.” (COORDON2). Consequência da falta de conhecimento da plataforma se evidencia na dificuldade dos tutores de “lançar as notas na plataforma” (COORDON1) e “falta de feedback aos estudantes” (COORDON2).

As causas principais destas dificuldades é a “falta de uma formação contínua” (COORDON2)

As estratégias que a Direcção Pedagógica usa para minimizar as dificuldades enfrentadas pelos tutores são “elaboração de guião de utilizador, vídeos aulas com explanação do uso das plataformas e-learning, acompanhamento contínuo” (COORDON2).

A supervisão deveria dar maior atenção à “Interacção entre os tutores e os estudantes” (COORDON2), ao uso correto da plataforma (COORDON1), não esquecendo a qualidade do material da disciplina (COORDON2).

##### ***Respostas dos monitores***

Antes do início de cada módulo, os monitores limitam-se à configuração da plataforma, atribuindo o acesso às disciplinas, e em seguida, verificam se o tutor atualiza o módulo.

Durante o decorrer do módulo, os monitores supervisionam as sessões online e o cumprimento das actividades e dos prazos.

Também fornecem suporte e apoio aos tutores e estudantes que encontram dificuldades nas actividades das plataformas e no acesso às sessões online. Este suporte é frequente com os tutores que vivem na Beira. Estes deslocam-se à sede do CED. Para os outros, é feito por meio de chamada ou quando possível com Skype.



No que se refere aos coordenadores, eles verificam como dificuldades enfrentadas pelos tutores “o baixo domínio na utilização do computador, falta de domínio das plataformas do e-learning, e fraco conhecimento em docência no ensino à distância” (MON1 E MON2). A falta de conhecimento da plataforma se evidencia na dificuldade dos tutores de “lançar as notas na plataforma” (COORDON1).

As causas principais destas dificuldades são “a falta de treinamento sobre as plataformas” (MON2) e a pouca experiência de ensino à distância (MON1)

As consequências são a desorganização e a baixa qualidade de ensino (MON1).

A supervisão deveria dar maior atenção à “Interacção entre os tutores e os estudantes” (MON1, MON2).

#### *Respostas dos coordenadores dos cursos*

A tarefa principal dos coordenadores dos cursos é fornecer a lista dos tutores.

Eles relevam a importância da supervisão pedagógica porque “ajuda no processo de ensino e aprendizagem” (COORDCUR3) para “medir o grau de desempenho dos tutores” (COORDCUR2, COORDCUR3) sempre “numa óptica formadora, reflexiva e interativa” (COORDCUR1)

As dificuldades que constataam nos tutores são ligadas a metodologia à distância e a tutorias como “Feedback demorados” (COORDCUR3), sessões de tutoria online que são semelhantes às aulas presenciais (COORDCUR1) e utilização das plataformas (COORDCUR2)

A supervisão pedagógica deveria ser direccionada para a metodologia e o conteúdo didático dos cursos (COORDCUR2, COORDCUR3), mas também com objectivo da “identificação de necessidades, análise e orientação de diversas actividades pedagógicas” (COORDCUR1).

Os supervisores deveriam ser de duas categorias: os coordenadores dos cursos para o contexto científico e estrutura do material e a direcção pedagógica para a metodologia.

#### *Respostas dos tutores*

Somente um dos dois tutores participou numa actividade anterior de ambientação, mas ambos receberam antecipadamente os cronogramas das actividades e a disciplina pré-configurada (TUTOR2).

Ambos afirmam que não receberam nenhuma assistência durante o decorrer da disciplina.

Os pontos positivos encontrados durante o decorrer da disciplina se evidenciam a utilidades dos instrumentos das sessões online, teste e fórum (TUTOR1).

As maiores dificuldades encontradas são a “fraca participação dos estudantes nas sessões” (TUTOR2) e o cumprimento do cronograma (TUTOR1).

Assim precisa sensibilizar os estudantes à participação das sessões online (TUTOR1) .

### 5.2.2. Discussão dos Resultados

Da análise dos inquiridos, evidencia-se que as dificuldades se dividem em duas tipologias:

- Tecnológica: utilização das ferramentas das plataformas;
- Metodológica: o fraco conhecimento da metodologia EAD.

Entre as causas principais destas dificuldades, podemos apontar a falta de uma formação inicial e de um apoio contínuo aos tutores.

Sobre as tecnologias e plataformas, como descrito anteriormente, as principais tarefas do Director Adjunto-Pedagógico e Monitores são de supervisionar o funcionamento das plataformas e acompanhar a implementação das várias actividades previstas (teste, quizzes, trabalhos).

Também é tarefa dos coordenadores dos cursos online “participar na integração de novos docentes do departamento”.

Actualmente, estas tarefas são implementadas, criando guias de tutoria com a descrição das várias actividades e vídeos explicativos de como realizar as actividades, mas verifica-se que isso não é suficiente, como evidenciaram os tutores entrevistados.

Uma das causas apresentadas pelos monitores é “o baixo domínio na utilização do computador por parte dos tutores” (MON1). De facto, é extremamente complexo resolver um problema de utilização das tecnologias utilizando uma solução baseada na mesma tecnologia. Concretamente, um tutor que tem dificuldade na utilização de um instrumento como o e-mail dificilmente poderá implementar com sucesso um fórum online.

As dificuldades aumentam quando entramos na área metodológica, onde a utilização somente de guias torna-se insuficiente para que um tutor consiga explorar pedagogicamente a potencialidade do ensino à distância em modalidade online.

Em tudo isso, percebe-se as faltas dum evento formativo para os tutores e também um diferente acompanhamento aos tutores durante o período de decorrer dos módulos.

É importante evidenciar, como anteriormente apresentado, que a relaxação entre a direcção pedagógica e os tutores é particular, pela mesma natureza dos cursos à distância, onde o tutor é contratado para o período da disciplina e normalmente reside em outras províncias. Isso implica que um eventual evento formativo deve ser organizado considerando o breve período de contratação do tutor, que poderia não ser sempre disponível.

Percebe-se a necessidade de um estilo mais apoiante como apresentado por Zahorik (1988). Este estilo caracteriza-se por uma prática mais reactiva e uma análise das acções dos tutores. Segundo Zahorik (1988), o estilo apoiante caracteriza-se por uma observação das actividades e uma análise das dificuldades saídas.

Além de um curso de formação inicial, os tutores devem ser acompanhados durante o decorrer do módulo, por exemplo com um fórum onde os vários actores (tutores, coordenadores, monitores) possam partilhar experiências, dificuldades e sugestões num clima colaborativo e reflexivo.

Um encontro online entre os tutores e direcção, durante o decorrer do módulo, pode ser um importante momento de partilha que evite o senso de abandono percebido pelos tutores.

No fim, mas não menos importante, revele-se que entre as tarefas dos coordenadores dos cursos online está presente a tarefa de “participar na avaliação do desempenho dos docentes do seu departamento”, mas esta actividade até agora não foi implementada.

A ausência desta actividade limita consideravelmente o processo de supervisão, em quanto a direcção pedagógica é privada de um instrumento que não permite somente de avaliar o tutor, mas também as próprias actividades, como a qualidade do material pedagógico ou guiões de tutoria.

Um relatório de avaliação permitiria aos mesmos tutores de fazer uma reflexão sobre as próprias actividades.

Um plano de avaliação de desempenho dos tutores pode também incluir a participação efetiva ao evento formativo, como a participação a eventuais fóruns de discussão e actividade acompanhamento realizadas durante o período do decorrer da disciplina

### **Conclusões**

As dificuldades apresentadas pelos vários entrevistados mostram que a actual implementação da supervisão é insuficiente e sobretudo é carente na formação inicial e no apoio.

As dificuldades encontradas pelos tutores e também apresentadas pelos funcionários são mais da área de implementação metodológica, como um baixo domínio ou experiências de tutoria de cursos à distância.

Sugere-se a passagem para um estilo mais apoiante que como apresenta Zahorik (1988) caracteriza-se pelo apoio aos supervisionados, criando um clima favorável com o objectivo de valorizar a pessoa.

A nível metodológico sugere-se a criação de eventos de formação no início do ano, assim como um aumento das actividades de apoio aos tutores no período de leccionação, como por exemplo, criando um espaço comum na plataforma *Moodle*, onde os tutores possam partilhar as experiências e debater temas ligados do ensino à distância.

Evidencia-se a importância que seja criado um processo de avaliação de desempenho dos tutores que dotaria a direcção pedagógica de um importante instrumento para melhorar, não somente o processo de supervisão, mas também a qualidade geral dos cursos. Um processo de avaliação permitiria aos mesmos tutores de fazer uma reflexão sobre a sua actividade de tutoria.

Destaca-se a necessidade de favorecer a assunção de uma identidade profissional da área de supervisão que seja responsável e coordenadora das várias actividades. Esta nova figura profissional deveria também acompanhar uma mudança da actual estilo puramente prescritivo a um mais apoiante.

## Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Portugal: UNIVERSIDADE ABERTA.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração, Uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Livraria Almedina.
- Andrade, A. & Lagarto, J. (2009). Sistemas de Gestão de Aprendizagem em elearning. *Ensino Online E Aprendizagem Multimedia*, 1–26.
- Carvalho, A. A. A. (2008). Os LMS no apoio ao ensino presencial: dos conteúdos às interacções. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24. [http://doi.org/10.14195/1647-8614\\_42-2\\_6](http://doi.org/10.14195/1647-8614_42-2_6)
- Conselho de Ministros. (2013). *Estratégia da Educação à Distância 2014-2018*.
- Lima, M. C. (2008). *Monografia, a engenharia da produção académica* (2ª.ed.). Sao Paulo, Brasil: Saraiva.
- Lopes, C. I. G. (2007). *Supervisores e estilos de Supervisão: um estudo centrado na prática pedagógica do curso de formação de professores do 1.º ciclo do Ensino Básico*. Faro, Portugal: UNIVERSIDADE DO ALGARVE.
- Medina, A. da S. (2002). *Supervisão Escolar: da Acção Exercida à Acção Repensada*. Porto Alegre, Brasil: AGE LTDA.
- Ministério da Educação. (2013). *Manual de Apoio a Supervisão Escolar*. Maputo, Moçambique: Ministério da Educação.
- Scorsolini-Comin, F., Inocente, D. F. & Matias, A. B. (2010). O supervisor educacional no contexto da educação a distância. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 257–268.
- Universidade Católica de Moçambique. (2016a). E-learning. Retrieved February 22, 2016, from <http://www.ucm.ac.mz/cms/e-learning>
- Universidade Católica de Moçambique. (2016b). *Manual de Avaliação do Desempenho do Pessoal Docente e Investigador da UCM*.
- Zahorik, J. A. (1988). The Observing-Conferencing Role of University Supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9–16.

## CONFERÊNCIA PLENÁRIA

### Frente de Libertação de Moçambique: three strains of social control

*This paper contributes to the understanding of the protracted politico-military conflict in Mozambique in terms of regime dynamics. It advances the proposition that efforts at understanding and addressing the conflict have so far been merely scratching the surface of the issue, and have not addressed the constitutive role of Frelimo's internal structure in the changing patterns of the political stalemate. The current conflict is partially rooted in the nature of the political regime agreed to by Frelimo members at the time of independence when the Movement took control of the state, and later sanctioned into a political ideology through the creation of a political party: The Frelimo party. Since then, the Presidents of the Republic adopted different strategies of social control, but all based on Frelimo's understanding of state-society relations.*

*Por: Milissão Nuvunga<sup>53</sup>*

*Coordenador de Pesquisas – CEDE<sup>54</sup>*

---

<sup>53</sup> Agradeço ao Professor Eduardo J Siteo, a Armindo Chavana, e a Fredson Guilengue pelos omentários feitos à versão original do texto. E me desculpo antecipadamente caso não tenha conseguido melhorar o texto de acordo com as vossas expectativas.

<sup>54</sup> Este texto é da inteira responsabilidade do autor e em nenhum momento as ideias nele lançadas, ou os argumentos avançados, devem ser imputados ao CEDE

## Introduction

Mozambique gained its independence in 1975, with political power being handed over to the Mozambican people through the liberation movement *Frente de Libertação de Moçambique* (FRELIMO) in a negotiated agreement with the Portuguese and not as a consequence of a popular decision<sup>55</sup>. Frelimo became a political in its third Congress in 1977, the first after independence. Shortly after independence, violence erupted in the country, led by today's second biggest opposition party, the Resistência Nacional Moçambicana – Renamo. Despite the end of the civil war in 1992, and the holding of the first multiparty elections in 1994, the country does not seem to have put an end to sporadic violence by Renamo, and multiparty elections also do not seem to have changed the nature of the grievances raised by those threatening to, or using violence to have their demands met by the government. After five presidential and parliamentary elections, the country is still far from being at peace with itself, despite numerous agreements between the belligerents. The 1992 General Peace Agreement, the End of Hostilities Agreement of 2014, and the Indeterminate Cease Fire of 2017. Negotiations have also been dragging on since 2015, in different formats.

Before moving into the discussion of the issues proposed, a number of caveats need to be taken into consideration. This is an actor-centered analysis of Frelimo and the way it has handled state power and state-society relations. It is a paper that neither legitimizes the existence of Renamo, the civil war, or the ongoing politico-military conflict in the country. The paper is about the nature of Frelimo as an actor in a political play related to state-building in Mozambique. It claims that the focus of current efforts to conflict resolution are faulty because they address merely the dynamics of governance, and not the fundamental nature of the actors involved, and their approach to state-society relations. The view of Frelimo and its power antics as a direct cause of Renamo and its violent tactics of political resistance are easy to understand empirically, even though they might yet lack theoretical foundation. Political opposition to Frelimo's rule emerged shortly after independence and coalesced around a guerrilla movement (the Mozambique National Resistance – Renamo). Since then, armed oppositional politics have come to dominate Mozambique's state building process. However, one should avoid justifying Renamo's military strategy for political opposition based on this article mainly for two reasons.

*First*, as a consequence of the apparent empirical connection between Frelimo and Renamo, in Mozambique's modern political history, armed conflict has been tantamount to the political imagination, and it is hence easy to link Presidential terms to the root causes of armed conflicts. *Second*, all Presidents had to relate in different ways to political opposition, and how Presidents reacted has had important bearings in the nature of the conflict. Those Presidential strains were, however, following Marxist thought on the subject of structure-agency relationships in the construction of the political, "challenges" to choices, and not necessarily absolute "constraints"

---

<sup>55</sup> Newtt, Malin (2017), "A short history of Mozambique", London: Hurst & Company, pp. 147-154

whose sole outcome was armed violence as a strategy to social change<sup>56</sup>. Hence, paraphrasing Dale McKinley in his Marxist analysis of the ANC approach to strategies to combat political and economic apartheid, *In making the choice of an armed insurgency, Renamo had not merely been a helpless hostage to the crushing weight of objective conditions, to the existing 'balance of forces'. Rather, the Renamo leadership had to convince Mozambicans that other forms of political resistance in Mozambique were ineffective as a strategy for political change, given Frelimo's approach to political opposition.* Renamo was hence an active actor in shaping the conditions of its very existence (and the same can be said about Frelimo).

This article intends to contribute to current debates about the future of the state by arguing that the country's political-military stalemate is an unwanted offspring of the nature of political regime adopted at independence and politically institutionalized into an ideology through the creation of the Frelimo Party. In this context, the governance projects adopted by different Presidents of the country are mostly understood here as different strains of the same element and not necessarily foundational stones for the different politico-military conflicts.

There are other voices calling for a more structural understanding of the causes of conflict in Mozambique, albeit from different standpoints. For some, the structural features of the conflict can be found in the ideas, rules norms and rules of the major political contender (Frelimo and Renamo). For others, the focus should (also) be on the structure of the state and of the political system. Either way, these approaches point to the fact that a mere focus on contingent issues might satisfy the conditions of the day, but it is a dead-end when it comes to sustainable conflict resolution.

For instance, Armindo Chavana argues for the need to understand and acknowledge the "DNA" of the armed oppositional movement Renamo as an essential condition to any process of democratic state-building in the country<sup>57</sup>. In his argument, Chavana alerts for the need to bring to the fore agency-structure issues in politico-military conflict in Mozambique, and argues that that transnational dynamics might create novel incentives for Renamo as the rebel movement cum political party has demonstrated, since its origins, a tendency "part of its DNA", to ally itself to any external agent, however destructive, as long as they help it achieve its goals in its fight against the government.

A similar effort to go deeper into the nature of an actor has been made by Fredson Guilengue when arguing that one needs to see Renamo as a three-sided coin if one wants to understand the hybrid dynamics of the party in democratic politics in Mozambique<sup>58</sup>.

---

<sup>56</sup> Dale T. McKinley makes this approach when analyzing, from a Marxist thought point of view, South Africa's African National Congress party approach to negotiated political change while in the early 1980's and to governance after it won the elections in 1994. McKinley, Dale T. (2017), "South Africa's corporatised liberation: A critical analysis of the ANC in power". South Africa: Jacana Media (Pty)

<sup>57</sup> See Armindo Chavana's argument in "Renamo radicalizada?", *Policy Brief No. 2*, Center for the Studies of Democracy and Development – CEDE, Maputo, Mozambique

<sup>58</sup> Guilengue, Fredson (2015), "Renamo: a three-sided coin?", *International Politics*, Rosa Luxemburg Stiftung, - Southern Africa

“From 1976 to 1992 it was considered as merely guerrilla movement without tangible power or political ambitions. From 1994 to 2012 it transformed into and operated as a political party with functioning political structures and ambitions. Finally, from 2012 onwards, it became a hybrid a guerilla and political party with both functioning military and political structures”<sup>59</sup>.

Others, from different disciplines but adopting a more historical and structural perspective, call for the need to revisit Mozambican “local histories”<sup>60</sup>, or for the need to accept that the “social basis”<sup>61</sup> of oppositional political parties might not be represented in Frelimo, despite the later repeated calls for the universal interest representation of the people of Mozambique. Malyn Newitt argues for the need of an engagement with history in order to better understand the different political historiographies of Mozambique, and the effect of these differences in regional political outlooks towards state building. For Newitt, history does not have ready-made answers, but it can provide clues on how to proceed on the grand debates, such as decentralization, connections to hinterland, different forms of colonial governance, and infrastructure challenges.

I don’t think history by itself can provide ready-made answers to current problems, but it is clear that the debate over decentralization needs to be informed by Mozambique’s historical experience. Until 1942 different regions came under different administrative regimes. To this might be added the close links that formed between different regions and the neighboring countries, the extremely undeveloped internal communications in Mozambique and the isolation of the capital in the extreme south of the country, all of which have contributed to the existence of sharp regional differences. The plea for more decentralization has, therefore, roots in a historical reality and would constitute a form of power-sharing which so far Frelimo has refused to contemplate.<sup>62</sup>

Eduardo Siteo, taking on the structure of the political system, advocates for a hybrid political system (presidential and parliamentary) to guarantee post-electoral stability in Mozambique. According to Siteo, the current system is problematic for two inter-related reasons. First, the electoral process in Mozambique has yet to find ways to accommodate losers from presidential contests. And second, there is a social base in Mozambique that is consistently left aside the governance process as it does not feel itself represented in Frelimo’s model of governance.

“Renamo has a social base that does not identify itself with Frelimo and its leaders. The failure to recognize this fact is the first governance mistake in Mozambique. This specific

---

<sup>59</sup> Guilengue, Fredson (2015), “Renamo: a three-sided coin?”, *International Politics*, Rosa Luxemburg Stiftung, - Southern Africa, p. 2

<sup>60</sup> Newitt, Malyn (2017), “Mozambique’s political historiography and state building challenges”, *Policy Brief No. 5*, Center for the Studies of Democracy and Development – CEDE, Maputo, Mozambique

<sup>61</sup> Siteo, Eduardo J (2016), “The viability of a hybrid political system (presidential and parliamentary) in Mozambique”, *Policy Brief No. 3*, Center for the Studies of Democracy and Development – CEDE, Maputo, Mozambique

<sup>62</sup> Newitt, Malyn (2017), “Frelimo has always used its version of history to claim a kind of entitlement to rule: An Interview by Fredson Guilengue”. *International Politics 01/2017 Rosa Luxemburg Stiftung Southern Africa*



social base is not coterminous with a separatist base, but mostly with a different project of state-building in Mozambique”<sup>63</sup>.

It is important to make a point about periodization. To identify different strain of social control in terms of presidential mandates is challenging. For that end, it is important that we take refuge on the presidentialism and the neopatrimonial forms of governance characteristic of many countries in Africa, which guarantee that presidents have a high degree of maneuver in terms of what governments can and cannot do. This presidentialism, is however tempered in the case of Mozambique by a specific feature of its political history, that of the nature of the armed struggle and the post-independence revolutionary and communist party, that provided a kind of stability in terms of the overall ideological underpinning of the state. Hence, while presidencies influence how politics is conducted, Presidents do not wholly define the objective conditions under which they act and choose. They are constrained, in the case of Mozambique, by the kind of political regime adopted by Frelimo after independence.

We adopt here the common definition of a regime “*as a set of implicit or explicit principles, norms, rules and decision making procedures around which actors’ expectations converge in a given [issue] area*”<sup>64</sup>. Regime types are influenced by power, interests and values of specific actors. In this sense, the institutions created, such as the Frelimo party, become instruments of order and control within a specific regime. The Presidents of the Republic cease in this conceptualization to be at the apex of the social and become mere actors (albeit important ones) enforcing and trying to influence a specific institutional order. By strains it is meant here, such as in common medical science, the different sub-species of the same virus. Some strains can be extremely harmful to the host, while other might be harmless. The difference in manifestations do not negate the strain’s belonging to the same species of an organism. The presidents of Frelimo appear then as different powerful actors *within* a specific regime, and not, as it might be easily perceived for the case of African politics, as almighty presidents distributing alms to supporters and bullets to opponents. Empirically, by social control it is meant here the mechanisms instituted by each individual President to make viable Frelimo’s control of power and the implementation of its political project.

Hence, the way Frelimo views state power and state-society relations in Mozambique is crucial to the understanding of the conflict and its dynamics, but is not constitutive of the conflict as such<sup>65</sup>. In order to discuss this argument, the following issues will be addressed here. The next section provides a brief foray into how the current political regime in Mozambique was formed.

---

<sup>63</sup> CEDE – Policy Brief No. 3, “The viability of a hybrid political system (presidential and parliamentary) in Mozambique”, p. 7

<sup>64</sup> Krasner, Stephen D. (1982) “Structural causes and regime consequences: regimes as intervening variables”, In *International Organization*, Vol. 36, No. 2, pp. 185 & 186. The definition above combines two similar definitions provided by Krasner. In the first definition on page 185, the author does not use the qualifiers *implicit or explicit*, but uses in the definition on page 186. And while referring in his study to the subject area of international relations, his definition has been broadly used as the standard definition for a regime in most policy areas

<sup>65</sup> Sérgio Chichava, (2010), in his discussion of the birth of the Movimento Democrático de Moçambique in 2009, clearly shows how the autocratic nature of Renamo contributed to its weakening and also inability to survive the onslaughts of Frelimo. In Chichava, Sergio (2010), “Movimento Democrático de Moçambique: uma nova força política na democracia moçambicana?”, *Cadernos do IESE*, No. 2

Following that it is discussed how, in the context of this particular regime, different Presidents tried to deal with the project of state building. And later on, it is discussed how the regime type, coupled with the institutional legacy of different governance strategies – what we call here “strains of social control” – might impact on the resolution of the current political situation. In the conclusion, we discuss the extent the current politico-military stalemate and the ongoing negotiations between Frelimo and the armed oppositional party Renamo can also be used as an opportunity by Frelimo to rewrite its approach to state-society relations, and not merely engage in politico-military brinkmanship with Renamo.

### **Setting-up the regime: the movement inherits the state, and the state creates a political party for the movement**

The relationship between the Frelimo party and the Mozambican state is one of the most contentious political issues in Mozambique. There have been calls taking to separate Frelimo structures and decision-making processes out of the state from the onset of the creation of the party. This debate, however important from a political or democratic perspective, still does not touch at the heart of the problem: Frelimo’s structural difficulty to deal with the masses in Mozambique. This difficulty is imbued in the fact that the party was created to provide support to a state-building project. The party was hence essentially an instrument of the state, the legal bearer of its ideology, and not an instrument of the masses that managed to control state power through democratic or revolutionary means.

Frelimo was at the time of independence in 1975 an increasingly fractured liberation front comprised of different sensibilities, but those sensibilities did not necessarily reflected the interests of the rural masses or urban elites in Mozambique. As Malyn Newitt writes,

*“In order to overcome the contradiction inherent in its claim to be a movement based on mass support, it refused to negotiate Mozambique’s independence and adopted a strategy of taking power first and seeking legitimization afterwards”<sup>66</sup>.*

In a way, it affected how the movement designed state-society relations after taking control of the state.

#### *Frelimo’s struggle for legitimacy*

The search for political legitimacy seems to haunt Frelimo since conquering state power. Frelimo adopted the strategic option of building a novel identity that would guide state-building efforts, something which was as alien to the political consciousness of Mozambicans as the colonial project was. And the search has not been made easier by the fact that the movement decide to confine itself into a political party with a narrow Marxist-Leninist agenda only known to a handful of its cadres. From being a movement with scant institutional penetration in the masses, it became a political party with a self-mandate to change the nature of the masses it claimed to represent. In order to implement its vision of state-building, Frelimo became a political party

---

<sup>66</sup> Newitt (2017:153), in Newitt, Malyn (2017), “A short history of Mozambique”, London: Hurst & Company

fiercely committed to “educate” its members and the masses in its novel “Marxist-Leninist project” – a project scantily understood and far from consensual<sup>67</sup>. From a structural perspective, Hence, the apparently harmless ideas of “national unity” and of building a “new man” stood for concrete ideological content that excluded other approaches to state-building and to the nature of the masses as citizens of the new state. From a structural point of view, the idea of national unity and that of the “New Man” promoted by Frelimo after independence, can be as much divisive as that of the formal Portuguese colonial powers who emphasized ethnic diversity and assimilation. For instance, Cabaço sees some stable features in identity politics, such as those of being the “expression of a hegemonic project”, with the goal to control a “distant reality”, and are composed of “symbolic systems” that do not necessarily reflect those of the society the elites intend to rule over. Ideologies are hence essentially elitist, prescriptive of how the social order should look like and constitutive of the individuals that constitute that social order<sup>68</sup>. For the sake of our argument, we contend here that the idea of the “free man” has empirically evolved from that of a Mozambican committed to achieve Marxist-Leninist purity in the mono-party period towards that of a Mozambican that’s is militant in Frelimo. The ideology might have shrunk and lost its ideological allure, but it doesn’t seem to have lost its coercive empirical content.

Internally, Frelimo was in the years preceding independence a movement emerging from an internal ideological dispute that saw other perspectives on the direction of post-independence Mozambique being marginalized and eventually discarded from the movement’s political line. The dispute was based on whether the movement should fully embrace communism or adopt a version of “African socialism”.

“The main currents were those that wanted Mozambicans to really follow communism, ya... like Mao Tse Tung, like... eh... There was, there was that current that said “no, no, no. we don’t want neither communism nor socialism, or what...”, like Mondlane. But Mondlane was also forced at a given time to affirm that “we also want African socialism”. We don’t want the socialism from the communists, we don’t want European socialism. We want what [what they called] African socialism”<sup>69</sup>.

The struggle within Frelimo was, in line of Cabaço’s interpretation of identity, a struggle for power, and for the ideational instruments to legitimize that power. It was as important for Frelimo to define what it wanted as it was to also de-legitimize the other alternatives. Accusations of racism, treachery, tribalism, abound at this time of the armed struggle and were cornerstones of the creation of Frelimo’s vision of state-society relations.

They were painted as troublemakers:

---

<sup>67</sup> Ncomo...

<sup>68</sup> Cabaco, Jose Luis (2007), “Moçambique: Identidades, colonialism e libertação”. São Paulo: Universidade de São Paulo. pp. 17-19

<sup>69</sup> Miguel Murupa, Frelimo dissident, interview on a video documentary “A Guerra”, Episode 13. RTP. Murupa was at the time of narrated events in 1969 Frelimo’s under-secretary of External Relations

“...Guenjere allied himself with... a certain group of people, uh... ah... Urias Simango, that group of people... small group of people and created lots of problems in the Mozambican Institute saying that “we here do not want to speak the Portuguese language. We only want to speak English. We want scholarships to study abroad”<sup>70</sup>.

As racists:

“... they used to say that President Mondlane had a white wife, that they didn’t want that white [woman]. And also those whites that were at the Institute, we don’t want those whites. So I can say that... both the group of the Guenjere’s and others who were there had this... and hence they used the students to in fact create this situation in Dar es-Salaam.

Or as non-patriots and as betraying the cause of the armed struggle:

“were used these... racism, tribalism, well, this type of negative values to create division. Well... but the objective was to try to paralyze the armed struggle. I think this was the point”<sup>71</sup>.

The quotes above are taken as illustrations of how the (at the end) victorious faction in Frelimo positioned itself and de-legitimized the other. As can be seen in the documentary, the content of the accusations were sometimes exactly the same for the different factions<sup>72</sup>. For the victorious group in this ideological battle, the proponents of a different line for Frelimo were purported as racists, regionalists, tribal, and the like.

Strategic considerations and Cold War dynamics created an imperative for Frelimo to align itself increasingly with the Communist Bloc as the United States was unwilling to support an armed insurgency against a NATO ally – even for goals that were apparently noble at heart for the United States, such as self-determination<sup>73</sup>.

This ideological turn of the movement into communism also affected its relationship between members and supports at the urban areas. Benedito Machava writes “In the last years of the war, FRELIMO began to hold positions increasingly exclusivist and vanguardists, that would be confirmed and consolidated in the first years of independence”<sup>74</sup>. While the movement was well-known in urban areas, its turn into a radical Marxism-Leninism from the 1970’s was not equally known. Hence, as some claim,

---

<sup>70</sup> . Janet Mondlane, interview on a video documentary “A Guerra”, Episode 13. RTP. Janet Mondlane is the widow of the late Eduardo Mondlane, first President of Frelimo during the independence war, assassinated in 1968 .

<sup>71</sup> General Jacinto Veloso, interview on a video documentary “A Guerra”, Episode 13. RTP. Jacinto Veloso was a former teacher at the Mozambican Institute in Dar es-Salam

<sup>72</sup> For instance, both Helder Martins, a doctor with Frelimo at the time, Mateus Guenjere, a catholic priest and member of Frelimo, accused each other of being members of the Portuguese secrete police at the time. RTP documentary “A Guerra”, Episode 13

<sup>73</sup> Interviews by Janet Mondlane and Miguel Marupa in the RTP documentary “A Guerra”.

<sup>74</sup> Machava, Benedito (2015), “Galo amanheceu em Lourenço Marques: O 7 de Setembro e o verso da descolonização de Moçambique” In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 106, Maio 2015: 53-84P. 56

“Part of the tension that came to exist between FRELIMO and some African elites of Lourenço Marques immediately after the swearing-in of the transitional government is due to the ideological gap that the distance and many other barriers have created between those who fought with guns in the North of the country and those who mobilized militants and funds in a clandestine way in the South”<sup>75</sup>.

Hence at the time of independence, FRELIMO did not have a deep-rooted institutional presence in the country in order to warrant its nationwide claims for legitimate representation of the masses<sup>76</sup>. This might help explain why, despite its rhetoric of a revolutionary popular movement, it actually, once at the helms of the state, has consistently resisted all attempts to create more inclusive political instruments for citizens to influence state politics and state officials.

#### *The party as the guardian of state ideology*

At independence, Frelimo, as the self-proclaimed sole representative of the Mozambican people was handed-over the state apparatus by the Portuguese. However, Frelimo did not hand the state to the people. Instead, it set itself-up as a political party, and handed the state to the party. From that moment on, for Mozambicans, access to the state was contingent on membership on the Frelimo party and adherence to its particular view of state-building. Without accepting the political importance of this move as a conscious decision of an emerging political elite bent into setting-up a political regime, Mozambican politics loses coherence and becomes a series of contingent accidents of bad policy, instead of being empirical manifestations (positive or negative) of a regime vying for state control and legitimacy.

Unless we look at the Frelimo party as bearer of an ideological standpoint, we will not be able to see how the acts of Frelimo and its leaders are projections of a deeper institutional dynamic that, if not changed, will always pop-up under novel forms (in the case under analysis, in different shapes under different presidencies). It is argued in this section that it is important to accept that the party is an ideological instrument by the Frelimo leadership at the time of independence to legitimize their hold on state power and their particular vision within a liberation movement in an open ideological conflict. By its approach to popular democracy, the party was also an active instrument in blocking citizens' political leverage towards the state.

At the movement's third congress held on 3 to 7 February, 1977 and acting in its capacity as the self-acclaimed sole intermediary of the people, Frelimo took the decision to become a Marxist-Leninist party, a decision that had profound consequences for those who were part of the movement and for the direction of social change in post-independence Mozambique as a whole. This was a decision that was long in the making, dating from the ideological conflicts of the liberation movement. As Feliciano Gundana said,

---

<sup>75</sup> MAachava, Benedito (2015), “Galo amanheceu em Lourenço Marques: O 7 de Setembro e o verso da descolonização de Moçambique” In *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 106, Maio 2015: 53-84P. 56

<sup>76</sup> Newitt (2017: argues that Frelimo only had a modicum of an institutional presence in three quarters of the country. And that Frelimo had no organized presence in seven eighths of the population.

During the process of the struggle for national independence, with the growth of Frelimo, those ideas existed already, even more because at the level of popular forces of Mozambique themselves, there were already party, vanguard committees. Hence, Frelimo already talked about of the exploration of man to man. It was already evident that the independence sought upon in Mozambique was an independence at the service of all. Because the struggle for national liberation war to liberate the land and the men; create the basis for the development of the country. Henceforth [the Congress] was the consummation of the process of growth of Frelimo itself and of its militants, it was a necessity in that phase<sup>77</sup>.

This decision was further complicated by the fact Frelimo had neither been a liberation movement with a widespread national presence, nor the war was truly national in its geographical spread to justify the label post-war label of Frelimo as a revolutionary movement of the Mozambican masses<sup>78</sup>. With a firm control over the state apparatus, however, the movement needed a party to legitimate its policies.

The idea of the “free man” was instrumental in allowing Frelimo to avoid the need to relate to the masses. This “free man” was something qualitatively different from that of the peasant that bore the efforts of the liberation struggle, or the urban dweller that recruited and sheltered Frelimo cadres in the cities. By advancing a novel identity, the liberation movement armed the state with a political content that did not derive from the people inhabiting the territory of the state. “The liberation movement, by the conjuncture of the war against a European army, doing “an “escape forwards”, elaborated a project of identity in which the diversified cultural answers could coalesce”<sup>79</sup>. However, this project was not essentially representative of the diverse forms of political expression present in the country<sup>80</sup>, and hence was, by definition, essentially marginalizing to the different political sensibilities extant at the time of the independence.

From 1977 onwards, given the nature of Frelimo’s post-independence contested birth as a political party and the Party’s claim to the spoils of the liberation movement, social control of internal and external dissent appears to have become a major issue. More than 40 years have gone since Mozambique gained its independence. Through a series of events (one-party system rule, civil war, electoral democracy and a politico-military conflict), Frelimo has privileged a strategy of social control over and above social change. It seems as if its different presidents can choose different strands of social control, but are not free to decide on the basic governance strategy that seems to inform Frelimo: political and economic power have to remain at all costs

---

<sup>77</sup> Feliciano Gundana (2012), “Houve pessoas que não acataram as decisões do II Congresso”, Interview in “O País”, 24 Abril 2012, URL: <http://opais.sapo.mz/index.php/entrevistas/76-entrevistas/19980-houve-pessoas-que-nao-acataram-as-decisoes-do-ii-congresso.html>, extracted 26 June 2017. The interview provides an extremely short and useful partisan account for the evolution of the ideological struggle within Frelimo.

<sup>78</sup> Newitt (2017:153) argues that Frelimo only had a modicum of an institutional presence in three quarters of the country. And that Frelimo had no organized presence in seven eights of the population.

<sup>79</sup> Insert reference to back this statement

<sup>79</sup> Cabaco, Jose Luis (2007), “Moçambique: Identidades, colonialism e libertação”. São Paulo: Universidade de São Paulo.p. 19

<sup>80</sup> Cabaco, Jose Luis (2007), “Moçambique: Identidades, colonialism e libertação”. São Paulo: Universidade de São Paulo.p. 19

within Frelimo and managed by its cadres. In this framework, the prospects for political and economic development in Mozambique are dim unless Frelimo, as a party, changes in a fundamental way and allows liberal democracy within its ranks and file. As Malyn Newitt writes, “Frelimo has always used its version of history to claim a kind of entitlement to rule and this raises obstacles in achieving reconciliation or compromise.”<sup>81</sup>

### **Three strains of Social control: party, state and the economy**

Social control is considered here to be the mechanisms instituted by each individual President to make viable Frelimo’s control of power and the implementation of its political project. In this sense, the different politico-military conflicts in Mozambique are not necessarily caused by the modes of “social control” adopted by the different Mozambican presidents. It is more as if the dynamics and contours of the conflict are influenced by those strategies of social control. We consider the techniques used by each of these presidents to be strands of the same overall strategy of social control. As those strands are projected into the state, they interact with one another creating interesting combinations and possibilities. Hence, all strands show a remarkable continuity with previous forms of administration, while at the same introducing something novel that allows it to be distinguishable from the previous ones. These strands are however mere manifestations, in the public sphere, of varied efforts of its presidents to translate Frelimo’s governance strategy into state policies.

Accepting the idea of the different presidencies as entailing mere different strategies of social control means accepting that the basic features of Frelimo have remained constant since their adoption in the crucial 1977 congress. In order to prove that, it is important to show that the basic features of Frelimo have remained constant throughout the presidencies: Its relationship to the masses and elites in Mozambique. This is not to be read as an argument against political evolution in Mozambique’s 40 years of independence<sup>82</sup>. The argument is actually that the core of Frelimo, in terms of its approach to the masses and elites not connected to it have remained consistent. At different periods there have been open antagonism, forced acceptance, or total disregard. As can be seen below, it might be better to read these approaches as evidence of different abilities of the people and elites to resist Frelimo’s strategies to move society into its direction than only as signs of changes within Frelimo.

- *Samora Machel: modelling the state to reflect the party*

As the first President of independent Mozambique, Samora Moisés Machel became the unlikely bearer of the new party Marxist Leninist ideology. Armed with the institutional instruments of Marxist Leninist party discipline, and with the rhetoric of purging the state from the old elements

---

<sup>81</sup> Guilengue, Fredson (2017), “Frelimo has always used its version of history to claim a kind of entitlement to rule” An interview with historian professor Malyn Newitt for the rosa luxemburg foundation southern Africa”. In *International Politics*, 01/2017, Rosa Luxemburg Stiftung - Southern Africa

<sup>82</sup> Guilengue, Fredson (2015), Mozambique's 40 Years of Independence - Past and Present Challenges. In Pambazuka News, Mozambique. URL: <http://allafrica.com/stories/201507311355.html>

of colonial rule (both material and ideational), Samora Machel was set to lead the Party into its most overt and encompassing overhaul of all institutions and individuals deemed inimical of the new ideology. Internally, Frelimo's efforts to unite the transform the movement into a party led to those not aligned with its new ideology to flee the country, and those who stayed were either marginalized or imprisoned (with some being killed).

In terms of its relations with society, Frelimo approach to diversity was even more stringent than those from the former colonial power. The difference is that while the Portuguese tolerated a modicum of "authority domains" outside its formal power structures (state technocrats, religious, traditional, and social indigenous institutions), Frelimo under Samora actively sought to destroy all of these. Newitt writes that Machel's ideological stance to state-society relations soon began, after independence, to be replaced by symptoms of increasing political paranoia", characterized by Samora Machel seeing sabotage everywhere<sup>83</sup>. Just as a liberal outlook was combated in the political scene, so the economy would be victim of efforts complete state ownership and efforts were made for peasants to forgo private ways of dealing with the land and institute collective forms of production. "As [Samora] Machel led the drive against corruption, traditionalism, and neo-colonial sabotage, and became ever more obsessed with ordering the minutiae of daily life, Frelimo became ever more authoritarian"<sup>84</sup>

For instance, a widely circulated YouTube video in Mozambique of Samora Machel in a rally is telling of the efforts Frelimo went to implement its version of agricultural development that avoided deep, institutional relations with the peasantry<sup>85</sup>. In the video, which is a testimony to state institutional failure, foreign-oriented agrarian development, and a view of development based on big companies, Machel is complaining about agricultural produce being left to rot in foreign-owned factories (North Korean and Chinese), given the lack of rural roads, sea transportation, and lack of technicians.

"How many tons are there? [theatrical pause]... more than thousand tones do not leave, why? When we made the plan, we did not think about opening a road to transport the salt. Two, we did not think about a boat to go fetch the salt. Three, we did not put directors there, for the management of the factory. The Koreans built very well, they left, the factory is there, it produces, but there isn't, there is no perspective. But the bachelor in Arts, economists, and engineers, are here in Maputo. [theatrical pause]... This contradiction, I don't know. [...] Did you hear my friends? Until now we haven't placed Mozambicans to learn with the Chinese there. There is nobody there. One day the Chinese will leave, and the factory will (inaudible)<sup>86</sup>.

This contradiction, between the popular based guerrilla movement fighting for independence, and the political party at the helms of the state is not germane to Frelimo, as Dale T. McKinley

---

<sup>83</sup> Newitt uses the word "paranoia" to define the Newitt, Malyn (2017), "A short history of Mozambique", London: Hurst & Company, p. 155-9

<sup>84</sup> Newitt, Malyn (2017), "A short history of Mozambique", London: Hurst & Company, p. 158

<sup>85</sup> Samora Machel, YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=nesuAtZQD4A>, extracted 22 June 2017

<sup>86</sup> Samora Machel, YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=nesuAtZQD4A>, extracted 22 June 2017



shows for the case of the ANC<sup>87</sup>. It is mostly that the realities of state power and elite ideological control were interpreted in a way that ran against more people-centered forms of state governance.

However, this totalitarian strategy of parallel internal (party) and external (society) repression had as an unintended consequence the unification disgruntled elites and masses around Renamo – leading to a kind of Oppositional Front fighting an oppressive domestic regime. Samora Machel just turned the dices and put Frelimo on the same spot as the Portuguese before, with various stripes of interest groups coalescing against it with the sole purpose of resisting its totalitarian urges. While the Oppositional Movement Front lacked, just as the Liberation Front before, a clear post-victory governance strategy, it nevertheless succeeded to bring the Frelimo party to a grinding halt, forcing it into the negotiating table.

It is important here not to confuse opposition to Frelimo and membership in Renamo. The dynamics of totalitarian control and armed resistance might have closed most avenues to political participation, hence radicalizing the positions of various societal actors around either Frelimo and the government, or Renamo. The ability to notice this, and act upon it using the state (and the not the party) as a political inclusion mechanism, has been one of the hallmarks of Joaquim Chissano's governance.

- *Joaquim Alberto Chissano: Co-opting the oppositional front and demobilizing the masses*

With the tragic death of Samora Machel in a plane crash in 1986, Joaquim Alberto Chissano took the helms of Frelimo and the state. He inherited a party already conscious that the war should end, albeit more through suffocation of Renamo (eliminating its external support) than through the acceptance of Renamo's legitimacy to exist<sup>88</sup>. While Samora Machel rallied the masses towards Frelimo's ideology, and tried to eliminate elite dissent, Joaquim Chissano did exactly the opposite. He co-opted the elites that sympathized with Renamo's armed resistance, downplaying the imperative of being a Frelimo cadre in order to hold a government position (more often than not those individuals were later socialized into Frelimo). His approach to mass (de)mobilization was particularly brilliant. Apparently, Chissano understood that in order to preserve the Party and its modus operandis, while co-opting the elites and appeasing Renamo, the people had to be demobilized, emptied of the collective action spirit that Samora Machel had successfully nurtured.

---

<sup>87</sup> McKinley, Dale T. (2017), "South Africa's corporatised liberation: A critical analysis of the ANC in power". South Africa: Jacana Media (Pty), pp. 13-28. For instance, in page 17, McKinley writes "In making this choice [of presenting a subjective (in this case, strategic) choice as an objective necessity], the ANC had not merely been a helpless hostage to the crushing weight of objective conditions, to the existing "balance of forces". Rather, the ANC leadership was now tacitly admitting that the varying liberation tactics used (for example, armed struggle and the call to the masses to make apartheid South Africa ungovernable) were secondary to the primary strategy of this kind of political negotiation, which was, of course, what 'the people' had always wanted".

<sup>88</sup> To be fair, it is difficult to find any ideological or political coherence in Renamo in mid-1980s that would justify a concerted effort at negotiations. It is more as if Renamo "became" political and ideological in a programmatic sense as a result of the peace process initiated by the government.

Chissano used religion to demobilize the masses. While co-optation worked for the disgruntled elites, for the masses the joys of peace came with the ravages of structural adjustment programs. Hence, a politically mobilized populace constituted a challenge that Frelimo could not afford to handle. Echoing Frelimo's distrust for religious institutions as sites of dissent, the first experiment to pacify the masses was through transcendental meditation. With transcendental meditation, Chissano seems to have tried to provide the people with a private and collective solution that address most of the social problems faced by society – individual psychological dislocation and state absence due to the radical changes brought by structural adjustment programs. Transcendental meditation amounts to social demobilization as it places the subject of individual and societal transformation outside the realms of state action, nurturing individuals into believing that its practice will lead to increased psychological well-being, and practiced in groups has the potential even to achieve world peace. However, TM was so alien to Mozambique that Chissano was ridiculed and the project virtually abandoned.

It is not clear how Chissano and Frelimo at the time heard about the Igreja Universal do Reino de Deus (IURD)<sup>89</sup>. The IURD is a Brazilian Christian sect, much like the evangelist movement in the United States that advocates, just as TM, that the individual holds the ultimate tool for his/her own salvation. IURD completely depoliticizes well-being, and using Christian rhetoric that is familiar to the masses in Mozambique, promises salvation in exchange of alms. Paradoxically for a self-proclaimed Marxist-Leninist movement that fiercely opposed religion just some years back, Frelimo actively financed IURD through the granting of public spaces for the church to conduct its services, and lately, by legitimating IURD events through the participation of top members of Frelimo and the President of the Republic, and its ministers<sup>90</sup>.

At the same time, to occupy the [Maputo] city was an important part of the project of the expansion of IURD in the country and counted with the support of Frelimo. Differently of the antireligious posture adopted by the party between the decades of 60 and 90, it was possible to perceive that Frelimo legitimized projects for the occupation of non-religious spaces, whose events could always count with the presence of important representatives of the government<sup>91</sup>.

In what seems to be a quid pro quo gesture, the church actively led prayers for the well-being of the President, the Council of Ministers, and praised the government for its governance efforts, a practice still alive today<sup>92</sup>. IURD became, in fact, the official church of Frelimo, and succeeded

---

<sup>89</sup> <http://www.universal.org/>

<sup>90</sup> Santos, Livia Reis (2016), ““SAIBA DIZER NÃO!”: Construindo o público a partir do pertencimento à família universal de Moçambique”, <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/spg-3/spg05-3/10018-saiba-dizer-nao-construindo-o-publico-a-partir-do-pertencimento-a-familia-universal-de-mocambique/file>, extracted 26 June 2016

<sup>91</sup> Santos, Livia Reis (2016), ““SAIBA DIZER NÃO!”: Construindo o público a partir do pertencimento à família universal de Moçambique”, <http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/spg-3/spg05-3/10018-saiba-dizer-nao-construindo-o-publico-a-partir-do-pertencimento-a-familia-universal-de-mocambique/file>, extracted 26 June 2016, p. 5

<sup>92</sup> Candidato presidencial da Frelimo benzido pela liderança da Igreja Universal, URL: <http://noticias.sapo.mz/info/artigo/1382575.html>, extracted 26 June 2017; Presidente moçambicano

in destroying the hegemony of the Catholic Church in terms of official political mobilization<sup>93</sup>. If Samora Machel tried to “free” the masses from religion because he deemed it dangerous for the Marxist-Leninist project, Chissano took a more clever approach – he promoted a religion that was void of societal content and filled with individual contempt.

In terms of political mobilization, Joaquim Chissano was a master in playing the discursive card of greater participation demanded by donors in the wake of the Poverty Reduction Strategy Papers process. His setting-up of the Poverty Observatory<sup>94</sup> in Mozambique attest to his political mastery in providing the illusion of Frelimo opening itself for more popular participation without actually providing any instruments to make participation meaningful. It is worthy here to quote the conclusion of a 2007 study on the Poverty Observatory (PO):

In short, the answer to the key question set for this study is the following: The PO in Mozambique, though not legally established, is a legitimate first step and tool for citizen participation in PARPA implementation and monitoring. However, the PO has not evolved into an effective participatory mechanism, not so much because of being informal and depending on ad hoc procedures, but chiefly because it has been restricted to a consultative body with no channels for feedback, social accountability, checks and balances and other forms of citizens’ empowerment and participation<sup>95</sup>.

- *The total onslaught: Armando Emilio Guebuza and party militarization*

With the elites co-opted by inclusion into Frelimo and the masses pacified by participation in IURD, Guebuza geared Frelimo to a final onslaught in Renamo as a strategy to actually implement its foundational project of political ultra-hegemony<sup>96</sup>. Behind the choice of Guebuza as a candidate (and his strand of social control) might have been the fact that Chissano had downplayed the role of the party and given more relevance to the state. This was, for many Frelimo members, seen as a betrayal of the party and its ideals. Chissano’s close victory against Afonso Dhlakama in the 199 general elections were used as a scapegoat to demonize Chissano within the party<sup>97</sup>. This happened despite Chissano having been able to outmaneuver the

---

homenageado pela IURD. URL: <http://www.jn.pt/mundo/palops/interior/amp/presidente-mocambicano-homenageado-pela-iurd-4137636.html>, extracted 26 June 2017

<sup>93</sup> Radio Miramar, the official IURD radio channel, broadcasted, from the early 1990s from the Frelimo’s Central Committee building. <https://www.noticiasaoiminuto.com/mundo/279045/presidente-mocambicano-homenageado-pela-iurd>, extracted 26 June 2017.

<sup>94</sup> “The PO in Mozambique was formally set up by the Mozambican Government in April 2003, as a tool for both the Government and its international partners to follow-up the implementation of the PARPA monitoring, evaluation and consultation processes”, In Francisco, Alberto da Silva & Matter, Konrad (2007), “Poverty Observatory in Mozambique: Final Report”.

<sup>95</sup> Francisco, Alberto da Silva & Matter, Konrad (2007), “Poverty Observatory in Mozambique: Final Report”, A Report Commissioned to Gerster Consulting by the Swiss Agency for Development and Cooperation (SDC) and by The Participation and Civic Engagement Team in the Social Development Department of the World Bank. p. 6

<sup>96</sup> Chichava, Sergio (2010), “Movimento Democrático de Moçambique: uma nova força política na democracia moçambicana?”, *Cadernos do IESE*, No. 2

<sup>97</sup> Chissano won 52.3% of the votes, against Dhlakama’s 47.7 %. In the country’s first multiparty elections in 1994, Chissano won 53.3% of the votes against Dhlakama’s 33.7%. The 199 elections were extremely problematic due to the various irregularities (AWEPA - Boletim sobre o processo de paz em Mocambique, Numero 24, Janeiro de 2000), and led to many observers questioning Chissano’s victory.

ensuing politico-electoral conflict that saw almost 100 people dead<sup>98</sup>, and, by forcing Dhlakama to acquiesce to the electoral results, effectively destroyed Dhlakama's political credibility. Eliminating Afonso Dhlakama, bring to the masses the benefits of economic growth, and promoting "entrepreneurship" at the economic level (very similar to the version promoted by IURD at the spiritual level), was brilliant.

It is important to note here that the militarization of the conflict in Mozambique that happened under Guebuza's leadership has to be seen, as Guilengue<sup>99</sup> points out, from two perspectives: Renamo's military capabilities and autocratic management post the GPA of 1992 that "precluded effective transformation into a bona fide political party" and a hostile political environment with, for example, the "so-called FRELIMIZATION of the state apparatus, media, and the economy". Hence, it is better to understand the militarization as a failure of both Frelimo and Renamo to democratize. The governance of Armando Emilio Guebuza provides a good example of this dual failure.

Party militarization was achieved in a two-pronged strategy. First Guebuza demanded that there should be no grey zones in belonging to the party. Only staunch cadres would be promoted to within the state apparatus. This was however a decision from the party, and not from Guebuza. It was a decision from Frelimo's 9<sup>th</sup> Congress in 2006, a congress where Armando Guebuza was still Frelimo's General Secretary (the Party, elected another General Secretary at the same Congress, according to its statutes)<sup>100</sup>. This "partidarization of the state" has been condemned not only by opposition parties, but also by Catholic Bishops and through a concerted action by the country's donors<sup>101</sup>. The thesis for the upcoming 11<sup>th</sup> Congress state, in its paragraph 53, "Frelimo defends the deepening of the reflection about the functioning of party cells in workplaces". The party welcomes the discussion about this issue, but it has failed to denounce it on the lines suggested by its critics – as antidemocratic.

Guebuza went as far in his party presidency as to build party schools to train young Frelimo members in public administration (and hence fill lower-level bureaucratic positions with Frelimo cadres from the beginning)<sup>102</sup>. According to veteran liberation struggle Alberto Chipande, and Mozambique's long serving Defense Minister (from 1975 to 1994), Frelimo's schools are direct

---

<sup>98</sup> Moçambique On-line (2001), "Conhecidos nomes de alguns dos mortos de Montepuez", URL: <http://www.mol.co.mz/noticias/metical/2001/mt010504.html>, extracted 26 June 2017

<sup>99</sup> Guilengue, Fredson (2015), "Renamo: a three-sided coin?", *International Politics*, Rosa Luxemburg Stiftung, - Southern Africa, p. 5

<sup>100</sup> Lusa (14 Nov, 2006), "Filipe Paúnde, único candidato a secretário-geral da FRELIMO", URL: [http://www.rtp.pt/noticias/mundo/filipe-paunde-unico-candidato-a-secretario-geral-da-frelimo\\_n132648](http://www.rtp.pt/noticias/mundo/filipe-paunde-unico-candidato-a-secretario-geral-da-frelimo_n132648), extracted 23 June 2017

<sup>101</sup> According to the Portuguese News Agency LUSA, donors also demanded in 2010 that the government promise to address some problems, prior to their disbursement of the that year's budget, amongst them the "partidarization of state institutions". LUSA (19 December 2011), "Há uma separação nítida entre o partido e o Estado, diz secretário-geral da FRELIMO", URL: <http://noticias.sapo.mz/lusa/artigo/13506077.html>, extracted 23 June, 2017

<sup>102</sup> The author interviewed a number of government officials in 2012 in who had interns that belonged to such schools.

offspring of the schools run by Frelimo during the liberation war. Speaking in Beira city, central Mozambique at the opening of one such a school, Chipande said:

“During the war, we had a national school in the bushes, and the school had been built using local material. Today I see this built with luxury tables and chairs, this makes me very happy. It is a clear sign of development, the reason for our struggle”<sup>103</sup>

According to Chipande in the same news piece, it was Frelimo’s ambition to have in the future all levels of education for its cadres. The government approved the Nachingwea University in 2011, with a vision to “create the ‘New Man’, proactive, able to produce riches and promote national unity”. In technical terms, the university has technical courses at the undergraduate, graduate and post-graduate levels, in order to “eradicate poverty in Mozambique”<sup>104</sup>. It would be interesting to know the reasons behind Frelimo’s move to shun the formal educational system it set-up in more than 40 years of a near total control of the state apparatus, and decide to “go alone” and create parallel educational institutions for its cadres – who are then supposed to through the state, promote its vision of state building.

The second element of the party militarization strategy was to get rid of Renamo and its leader through military means<sup>105</sup>. Guebuza boosted the capabilities of the Riot Police (present since the last years of the war - 1988), making it into a de facto parallel army, hardly accountable to (perceived) formal power structures. The Riot Police became the main police/military unit used to “harass” or to ultimately “engage militarily” with Renamo in the different military stand-offs between the government and Renamo. However, this perception might be more a result of the mandate of the Riot Police as a force to engage with organized violence – a province of Renamo – than of any personalized nature of the Unit. That in its official website the Riot Police still calls Renamo for “Armed Bandits” and the civil war for “Destabilization War” attests to the degree of insulation this force has from the rest of the state apparatus. The FIR is a specialized unit within the Ministry of Home Affairs, with the mandate to intervene in situations of open violence, which resolution goes beyond the scope of the regular police means. At its inception, FIR has as its objectives

- “to attend to situations aggravated order that were outside the control of the regular forces of the Police of the Republic of Mozambique.

---

<sup>103</sup> Alberto Chipande, quoted in O País (23 February 2010), “Frelimo cria escola na Beira para formação técnica dos seus militantes”. URL: <http://opais.sapo.mz/index.php/politica/63-politica/4798-frelimo-cria-escola-na-beira-para-formacao-tecnica-dos-seus-militantes.html>, extracted 23 June 2017. The internet newsletter “@Verdade” also reports on the opening of a similar school in Nampula province. URL: <http://www.verdade.co.mz/nacional/21211-escola-da-frelimo-vai-ser-reactivada>, extracted 23 June 2017.

<sup>104</sup> Nachingwea University (2017), <http://www.una.ac.mz/index.php/sobre-a-una/missao-e-visao>, extracted 23 June 2017

<sup>105</sup> Armando Guebuza e Afonso Dhlakama reuniram-se em Nampula, in DW, extracted 15 May 2017, <http://www.dw.com/pt-002/armando-guebuza-e-afonso-dhlakama-reuniram-se-em-nampula/a-15587521>; Frelimo responsabiliza Renamo pelos tiroteios de Nampula, mas oposição diz-se inocente, in Lusa, Extracted 15 May 2017, SAPONOTICIAS, <http://noticias.sapo.cv/lusa/artigo/13969242.html>

- Serve as security, protection cordon of capital cities, against the incursion of the Armed Bandits during the Destabilization War. This reality dictated the expansion of FIR, in 1988, successively to the provinces of Gaza, Inhambane and Sofala”<sup>106</sup>.

It is street-talk in Maputo that the Riot Police (Força de Intervenção Rápida - FIR) is a creation of Armando Guebuza to serve Frelimo, as a military strategy in case the 1992 peace process went bad. However, the mandate of the Riot Policy was established during the war and in the onset of Joaquim Chissano’s presidency, in 1988. Guebuza came to power in 2002 as Frelimo General Secretary, and in 2005 as Mozambique’s President. The Riot Policy might be a structure that has survived the peace process in Mozambique, just as Renamo’s “residual forces” still linger in the country’s politico-military map. Its partisan nature might attest more to the structural deficiencies of Mozambique’s incipient democracy than to the degree of bellicosity of Armando Guebuza.

The change of governance direction to a more politically neutral field, such as the economy, did not increase the interaction between the state and the society during Armando Guebuza’s time in office. Actually, accusation of Guebuza directing economic opportunities to Frelimo-connected companies abound during his presidency. A CIP report with the names of all those of hold mining licenses is telling in this regard:

“Since the boom of natural resources, CIP is trying to alert to the fact that, while the public debate concentrates around the benefits of mega-projects, the nomenklatura, which has privileged access to information about the location of natural resources in Mozambique, is distributing, amongst itself, licenses for the prospection and mining research, without transparency. The selling of these licenses has become a pattern of easy enrichment within the Nomenklatura”<sup>107</sup>.

The report also mentions that key actors where companies connected to top Frelimo cadres and a Frelimo holding, SPI Gestão e Investimentos Limitada, a “Frelimo holding”. Created in 1992, SPI is a company that dates back from Chissano’s time, and it seems more like the product of a party, than a president, strategy.

While championing on its attractiveness to external investments, with big projects lining-up to explore natural resources reserves, the government has nonetheless failed to put in place measures to connect to the domestic sector and civil society. For instance, the Extractive Industries Transparency Initiative (EITI)<sup>108</sup> is a global process that is intended to create transparency and reporting standards for extractive industries.

As President, Armando Guebuza, championed a development process led by huge investments in coal and gas in Mozambique. He was, however, very much silent about all ideas regarding the EITI and of the need to strengthen the process to increase national involvement in the process.

<sup>106</sup> Ministerio do Interior, Unidade de Intervenção Rápida, URL: [http://www.mint.gov.mz/index.php?option=com\\_content&view=article&id=146&Itemid=341](http://www.mint.gov.mz/index.php?option=com_content&view=article&id=146&Itemid=341), extracted 23 June 2017

<sup>107</sup> Nomenclatura e Holding do partido Frelimo na Indústria Extrativa em Moçambique

<sup>108</sup> The Extractive Industries Transparency Initiative (EITI). URL: <https://eiti.org/who-we-are>

For instance, on the EITI report on the process of validation of Mozambique, based on initial data collection and stakeholder consultation, it is clear how little the country has done to promote sustained participation and transparency in the country. Stakeholders have stated that:

- The government shows a lack of engagement in the process, what discouraged stakeholders from both the private and the not-for-profit sectors. The process had “become more a tick-boxing exercise for the government”;
- The EITI was potentially unsustainable as its national office was located in the World Bank offices in Mozambique, what was also understood as a sign of lack of commitment, what discouraged the international secretariat of the EITI in releasing further funding for the national EITI secretariat.<sup>109</sup>

It seems the interest on the EITI was not based on the transparency or reporting virtues of the process in itself, but perhaps on the added-value that Mozambique gained in the international community for being part of a process that legitimized its drive for a natural resources-oriented economy. As the June EITI 2017 initial report states,

At the early stages of EITI implementation in Mozambique government interest and commitment was strong, reflecting high expectations for the extractive industries potential to contribute to toward economic development. As commodity prices and the value of the Mozambican metical has declined in the last couple of years, government interest in the EITI process appears to have decreased at the same rate.<sup>110</sup>

Once again, reality seems to have eluded Frelimo in its quest for totalitarian control. The strategy, which should have worked, failed, and this time, because of mainly internal constraints in the party. The combined dynamics of neopatrimonialism and entrenched (and party-sanctioned) corruption led to the benefits of the economic boom to be confined to Frelimo members as reward for political loyalty, and even worse, only to Frelimo members occupying top party and government positions. In this period of economic boom, companies connected to Frelimo or its top members made the headlines in acquiring participation in flagship projects in mining, power production, infrastructure and financial services<sup>111</sup>. The mineral and gas exploitation boom ended-up being perceived not as a symbol of progress, but of Frelimo’s (and Guebuza’s) unparalleled greed and contempt for the people<sup>112</sup>.

### ***Will Filipe Nyusi be different?***

---

<sup>109</sup> EITI International Secretariat (8 June 2017), “Validation of Mozambique: Report on initial data collection and stakeholder consultation”. P. 20

<sup>110</sup> EITI International Secretariat (8 June 2017), “Validation of Mozambique: Report on initial data collection and stakeholder consultation”. P. 5

<sup>111</sup> Machel, Milton (2012), “Parcerias-público privadas, concessões empresariais e resoluções do conselho de Ministros: Governo de Guebuza concede Tratamento preferencial a e mpresas da Nomenklatura”. *CIP Newsletter*, [http://www.cip.org.mz/historico/cipdoc/153\\_CIP%20Newsletter\\_16.pdf](http://www.cip.org.mz/historico/cipdoc/153_CIP%20Newsletter_16.pdf)

<sup>112</sup> The sad story of the popular celebrations of the violent death of Valentina Guebuza, perceived to be the crown princess of Armando Guebuza, is a testament of this state of societal despair and hatred towards Frelimo’s behavior during the economic boom.



Having inherited a country in a politico-military crisis shortly followed by an economic crisis, Filipe Jacinto Nyusi apparently had “few chances to govern” in the first two years of his presidency, in his own words<sup>113</sup>. In the economic front, President Filipe Nyusi had to deal with an economic and political crisis from the onset of its governance period. The economic crisis was to a great extent the result of defense reckless borrowing while Nyusi was at the helms of the Ministry of Defense. The political fallout of the crisis was severe, with the International Monetary Fund ending the partnership agreement with Mozambique<sup>114</sup>. An IMF Official is quoted in Financial Times as saying “It is probably one of the largest cases of the provision of inaccurate data by a government the IMF has seen in an African country in recent times. They deliberately kept from us at least \$1bn, possibly higher, of hidden loans”<sup>115</sup>. Given the IMF’s standing as the gate-keeper of the Western development cooperation project, the practical result was a freeze of bilateral loans from Western countries, sending Mozambique into the verge of bankruptcy<sup>116</sup>.

However, while it might be true in the economic sphere given the crisis, it is not the same when it comes to state building. As two of his predecessor, Samora Machel and Joaquim Chissano, the actual President sits at the helms of the state at a moment when negotiations are under way to reconfigure the state. While Guebuza did not have this political opportunity, Nyusi has the opportunity to implement radical changes in the design of the state to make it reflect more the political historiography of the people it intends to serve. However, there are indications that political openness is not much on the agenda.

The negotiations under way in Mozambique to end the politico-military stalemate are being conducted between the government and Renamo. Both parties are staunch in the refusal to open the negotiation process to other societal actors. For the President of the Republic, “Inclusion is not to include people from other [political] parties”, and this line that is almost poetic for its reminder of the challenges of political inclusion in Mozambique<sup>117</sup>. Other members of Frelimo and Renamo, in televised debates, are eager to inform the public that the debate is between armed factions and is related to stop bloodshed.

---

<sup>113</sup> Radio Vaticano (20 December 2016). “Moçambique. Presidente Nyusi: “2016 foi um ano adverso para o País”. URL:

[http://pt.radiovaticana.va/news/2016/12/20/presidente\\_nyusi\\_2016\\_foi\\_um\\_ano\\_adverso\\_para\\_o\\_nosso\\_pa%C3%ADs/1280293](http://pt.radiovaticana.va/news/2016/12/20/presidente_nyusi_2016_foi_um_ano_adverso_para_o_nosso_pa%C3%ADs/1280293), extracted 24 June 2017

<sup>114</sup> IMF (2016), IMF Executive Board Considers Mozambique’s Misreporting Under the Policy Support Instrument and Breach of Obligation Under Article VIII, Section 5. URL:

<https://www.imf.org/en/News/Articles/2016/11/21/PR16521-IMF-Executive-Board-Considers-Mozambiques-Misreporting-Under-the-Policy-Support-Instrument>

<sup>115</sup> Financial Times (18 April 2016). “IMF halts Mozambique aid after finding undisclosed debts of \$1bn”. URL: <https://www.ft.com/content/6c755214-057f-11e6-9b51-0fb5e65703ce?mhq5j=e3>, extracted 24 June 2017

<sup>116</sup> To read a discussion of the different ways that the government of Mozambique has alienated itself towards its donors, See CEDE - Policy Brief No. 2, “O que irrita aos doadores?”

<sup>117</sup> <http://opais.sapo.mz/index.php/politica/63-politica/41903-inclusao-nao-e-incluir-pessoas-de-outros-partidos.html>, extracted 24 June 2017



Manuel de Araujo, mayor in the city of Quelimane in central Mozambique for MDM<sup>118</sup>, considers his party's absence from the negotiations both as a call for more active marketing from the party and also as a sign of the continued militarization of the political sphere in the country:

"I think that there should be more aggressiveness from the political marketing machine on the MDM. But, on the other side, when those who speak are generals, the barrel of the gun, I don't know whether on this table there is place for civilians. It not a merely political debate, but a militarized political debate. I think the MDM does not have military experience, and hence it is in a phase of adaptation. The MDM machine will have to learn to play with the military men"<sup>119</sup>.

For civil society organizations, the current political dialogue "only serves to accommodate the interests of Renamo"<sup>120</sup>. The leadership of Renamo and Frelimo (as well the parties) choose to remain blissfully unaware to the fact that what society is asking them is to liberalize the policy process, and make irrelevant armed violence and military prowess as a pre-condition for political recognition in the construction of the post-colonial state in Mozambique.

In 2016, Frelimo is still resisting calls for a "real" decentralization in order to create a bottom-up polity in Mozambique, by bringing the state closer to the people it claims to represent<sup>121</sup>. The leader of Frelimo's parliamentary group, reacting to Renamo's threat to divide the country if the President did not appoint Renamo governors for six provinces in the country, said

"The decentralization should hence, solve the issue of social inequalities, regional imbalances and asymmetries. The decentralization should contribute to promote social justice, to the creation of equal opportunities and for a bigger transparency in the distribution of wealth"<sup>122</sup>.

For Nyusi to have a meaningful chance to change, it is imperative that Frelimo realizes that more than 40 years have passed since it received the Mozambican state from the hands of the Portuguese. It is high time the party starts a reflection on whether Mozambicans can afford to wait longer for development after more than 40 years of a political experiment yet to deliver on its promises. In the end, what Mozambicans might remember more vividly will be episodes of social control and sporadic repression, marred persistent underdevelopment. Taking into account the efforts the party has done to further corporatize itself in the economic and

---

<sup>118</sup> The Movimento Democrático de Moçambique (MDM) is the second biggest oppositional political party with 16 parliamentary seats, and controlling the three biggest municipalities in the central and Northern Mozambique. It attest to, in a structural way, weakness of Frelimo's governance project in the Central and Northern regions.

<sup>119</sup> Manuel de Araujo, "Sociedade moçambicana marginalizada nas negociações entre RENAMO e FRELIMO", Interview in Deutsche Welle, URL: <http://www.dw.com/pt-002/sociedade-mo%C3%A7ambicana-marginalizada-nas-negocia%C3%A7%C3%B5es-entre-renamo-e-frelimo/av-16977808>

<sup>120</sup> O País (October 2016), "Sociedade civil diz que diálogo político apenas serve para acomodar anseios da Renamo", URL: <http://opais.sapo.mz/index.php/politica/63-politica/42063-sociedade-civil-diz-que-dialogo-politico-apenas-serve-para-acomodar-anseios-da-renamo.html>, extracted 24 June 2017

<sup>121</sup> Lundin, Irae (2015),

<sup>122</sup> Margarida Talapa, Head of Frelimo's Parliamentary Bench at the National Assembly. "Frelimo diz que não teme descentralização em Moçambique", In SAPONOTÍCIAS, 19 October 2016, URL: <http://noticias.sapo.mz/lusa/artigo/21403363.html>

educational sector during Guebuza's reign, it is doubtful it is ready to liberalize its particular vision of National Unit.

Whether President Filipe Nyusi will reform the party as a strategy to promote a greater openness with the citizens is still an open question. However, if current evidence can be said to offer a glimpse into the future, then it is not under his actual presidency that things might change radically.

***As a way of conclusion: Three instances of missed opportunities?***

This paper argues that what we have been discussing as causes of the politico-military conflict in Mozambique are different strands of social control adopted by Frelimo and its leaders to advance their project of political ultra-hegemony in the construction of the post-colonial Mozambican state. The political project as such hasn't changed, what has changed over time are the different policy measures taken by different Frelimo leaders. In light of current efforts at resolving the latest politico-military crisis, it is high time to ask whether the country will not embrace another peace deal that deals only with the visible manifestations of the conflict and leaves intact one of underlying causes – hence merely making a brief respite in the conflict.

After more than 40 years of Frelimo holding state power, the consecutive Presidents seem to have been consistently trapped between a “hard and a rock place” - Between a party that can't change the tenets of its ideology in face of its obvious inadequacies, and a society that seems impervious to be swayed by the President's strategies of social control. The modicum of hegemony over the state that Frelimo had until the end of the 1980s is being challenged by the introduction of multiparty democracy. Instead of accepting the state as the primary arena where its ideology would compete, adapt and adjust, it seem as if Frelimo has decided to “retreat” into the party. It created its own enterprises and educational institutions, and in a sense recreating the romantic notions developed in the independence struggle with its “liberated zones”.

Frelimo received the state from the hands of the Portuguese on behalf of the Mozambican people. Hence, it should have been their primary duty to design the state in a way that approximates the will of the people. The decision, at the time, to turn Frelimo into a political party with an external, alien, and narrow ideology had dire consequences for an encompassing project of national building – despite the ideology appeals as a liberation one.

Mozambique is in a way a tragic history of Presidents “passing the open windows of opportunity”. As it has been shown, the devote most of their efforts implementing a vision that places their political group at the apex of the social order than at actually building the nation in ways that represent the historiographies of the people that live in it. While this “egocentric” behavior might sound rational for those having a superficial reading of democratic politics in the case of Mozambique, the reality is different.

One thing in common, and unrivalled in many other political settings, is that each political president of Frelimo has had the opportunity to steer the country in novel ways, and in a way, the opportunity to potentially solve most of the country's apparently intractable problems –

such as lack of political and economic inclusion<sup>123</sup>. Malyn Newitt mentions the independence in 1975 and the General Peace in 1992 as defining moments in the country's history, where everything was on the table to decide. If we relax the analysis and allow for other historical junctures to enter the fore, we might see other defining moments than just the grand narratives of independence and the General Peace Agreement. We can add here as a critical juncture the economic bonanza that marked the presidency of Armando Guebuza. The Presidency of Filipe Nyusi, although no part of this analysis, also inherits a political negotiation process that gives him a huge leeway into what is possible to imagine in the construction of the Mozambican state.

A common trait to all of the presidents' strands is that there seems to be few signs of compromise when it comes to the economic sphere. All presidents have avoided reforms that would bring economic liberalization to the country and economic freedom to its citizens. Samora Machel opted to divert the economic focus of black Mozambicans by forcing the collectivization of the means of production in the agrarian sector. Peasants, by nature of their livelihood, are essentially the owners of the means of production, and promoting small-scale agricultural production in such a setting amounts to Frelimo to promoting economic liberalization of an economic group outside its control. Joaquim Chissano avoided at all costs that privatized companies would end-up in the hands of Mozambicans outside Frelimo, preferring to pass the ownership to the former managers practically for free (to the dismay of workers and trade unionist who balked at the companies being handed-over to the party managers who had ruined them in the first place). Armando Guebuza developed on that strategy and used the economic boom to promote business ventures connected to Frelimo in alliance with private capital. All calls for a greater local content of the economic boom were summarily silenced or vigorously attacked.

If the first year and a half of governance by Filipe Nyusi serves as a hint to his strand of social control, one might say that he is deeply committed to befriend Dhlakama and Renamo, make a targeted accommodation that suits Renamo, and maintain the rest of the political and economic edifice intact. The staunch determination of Renamo and Frelimo to avoid the inclusion of other political sensibilities in the protracted political dialogue does not augur well to the prospects of a more inclusive society. So far, Nyusi has not denounced or renounced any of its predecessors' strands of social control, rather, he seems just to have reduced the intensity with which Guebuza tried to destroy Renamo, and embraced a more Chissano-inspired approach of political cohabitation.

This "permanence in absence", when it comes to state-society relations, seems to attest to the fact that constraints to more profound opening of the political space in Mozambique sit at the level of the party, and not the Presidents. All Presidents seem to be impervious to calls for a more liberal political space – refusing deep decentralization or adopting (under pressure from donors) symbolic and empty processes of political and economic participation.

---

<sup>123</sup> Newitt, Malyn (2017), *A Brief History of Mozambique*

## COMUNICAÇÕES LIVRES (Local – CUCA)

### Moçambique e a edificação de uma “democracia de partidos”

Professor Eduardo J Sitoe

#### BASE EPISTEMOLÓGICA:

Andrew Sheng e Xiao Geng, dois distintos professores da Universidade de Hong Kong, escrevem acerca do que consideram “a era mundial da complexidade”: *The Global Age of Complexity* (Sheng & Geng, 2017). De acordo com eles, do ponto de vista filosófico cada século corresponde, por assim dizer, a um modo de *Ser-se* ou *Estar-se*, ou da possibilidade de *Ver-se* seja o que fôr: na sua acepção, uma “era”. Assim, os autores deram, ao Século XVII, o do Renascimento, a designação de Idade da Aventura; ao Iluminismo do Século XVIII, calhou a Idade da Razão; ao “revolucionário” Século XIX, os autores atribuíram-lhe a nomeação de Idade da Ideologia; ao século XX coube a Idade da Análise; e, ao nóvel Século XXI, os autores acreditam que só se pode atribuir a Idade da complexidade.

Detendo-se na Idade da Análise, por assim dizer, Adriano Moreira (1984, 2012) identifica três matrizes que dominaram o labor dos cientistas ao longo do Século XX: Marxista, Liberal e Institucionalista. A Matriz Marxista resulta de uma elaboração combinada da economia política inglesa com a dialéctica Hegeliana trabalhada por Karl Marx e Friedrich Engels, cujo modus explicativo se pode sintetizar da maneira seguinte:

“a) o regime político, parte da superestrutura, é reflexo da luta de classes; b) as classes são definidas pelo sistema de produção; c) o sistema de produção depende essencialmente da evolução das técnicas, d) o fenómeno político é portanto uma consequência das relações de produção, e não tem autonomia no processo causal. A sua interferência no processo resulta apenas do fenómeno de Interação de todas as variáveis, que faz a superestrutura influenciar a infraestrutura, mas a causa eficiente é económica”. (Moreira, 2012, p. 47)

A Matriz Liberal baseia-se, metodologicamente, nas ideias de Max Weber, mas incorpora o liberalismo inglês de John Locke e o francês de Montesquieu. Tem ainda, por base, a “...orientação Kantiana da distinção entre os factos e os valores”; e, ideologicamente, integra os “federalistas” (Pais da Constituição dos EUA). (Moreira, 2012). Comparado com o “determinismo” da Matriz Marxista, onde aquela encontra uma relação causal necessária entre o sistema económico e o regime político, Weber não descobre mais do que a probabilidade dessa correspondência, havendo margem de indeterminação que permite que sistemas políticos iguais não correspondam a regimes políticos coincidentes. (Moreira, 2012, p. 55)

“Esta conclusão implica uma tomada de posição sobre as decisões humanas, sempre incertas; sobre os valores e a sua função social; sobre a metodologia apropriada. Por isso Weber, ao construir a sua metodologia, procurou definir tipos de acção, que correspondem a outros tantos tipos de compreensão, isto é, de relação da acção humana com os valores”. (Moreira, 2012, p. 55)

Assim, as matrizes marxista e liberal simbolizam, de certa maneira, a tensão possível entre o determinismo social e o voluntarismo humano, num exercício teórico-empírico em que o cientista procura generalizações que sejam aplicáveis para todas as sociedades e em todos os sistemas políticos. A Matriz Institucionalista, por seu turno, visa, essencialmente, colocar o acento no peso das “instituições” na análise dos fenómenos sociais e políticos. A ideia é que dispositivos institucionais estáveis e rígidos – estatutos, leis, rotinas, normas e regulamentos em vigor, infraestruturas materiais – só poderão alterar-se em circunstâncias excepcionais, sendo que, em geral, pesam sobre, constroem e condicionam o comportamento dos agentes sociais que se encontram sob o regime dessas instituições. Na Ciência Política, um dos eixos de estudo que aplica este método designa-se por “caminhos de dependência”: *path dependence*.

Esta base analítica resolve a “complexidade” da questão sobre o tipo de sociedade e de regime político que Moçambique trilha, hoje? Quanto não se sabe sobre a história recente do País, quanto se escamoteia sobre a competição entre as lealdades horizontais versus a lealdade vertical ao Estado e até quando a bandeira nacional será mais uma, *apenas mais uma*, a concorrer implacavelmente, com as bandeiras dos partidos políticos nacionais?

## I. INTRODUÇÃO

Este texto problematiza a função do Deputado no contexto político de Moçambique, a partir de três premissas: (a) as intersecções possíveis entre o sistema eleitoral e o sistema de governo; (b) a situação histórica da construção do Estado em Moçambique; e (c) os desafios inerentes ao funcionamento dos partidos políticos nos contextos democráticos do século XX.

Como primeira premissa, e sendo esta a mais operacionalizada em análises do género, julgo importante abordar o papel do Deputado relevando as diferentes combinações entre os sistemas eleitoral e o sistema de governo, em vigor num determinado sistema político. Isto permite, obviamente, situar a sede do poder e as possibilidades de acesso e disputa em relação ao mesmo (Moreira, 2012).

Como segunda premissa, considero que é fundamental proceder ao exame dos factores históricos ligados à natureza do estágio da construção do Estado, e avaliar-se o Estado de que se está a falar: se de um Estado consolidado, se de um Estado fragmentado ou disputado ou, quiçá, de um Estado ainda por construir, etc. (Tilly, 1985, 2009).

A minha terceira premissa obriga-nos a deter-nos na natureza e papéis dos principais partidos que existem nesse sistema. Isto é, é imperioso analisar até que ponto os partidos estruturam o campo político e tornam-se, eles próprios, a sede de origem das políticas públicas na *Res Pública*. E, isto, de modo a permitir-nos aferir as especificidades e dinâmicas da actuação dos agentes políticos – individual e colectivamente – ao nível do sistema político (Tarrow, 1998; Tarrow, McAdam e Tilly, 2001).

Olhando para essas três premissas a tese a ser defendida é de que:

*quanto mais se afasta, um sistema (de Governo) do modelo parlamentar; mas se dilui a função do Deputado.*

O contrário, também é válido:

*quanto mais se aproxima, um sistema (de Governo) do regime presidencialista absoluto<sup>124</sup>; o papel político do Deputado, a sua função, tendem a atingir o mínimo possível, na dimensão formal, com muito pouca substância.*

A conjugação da primeira e da terceira premissas tornam ainda mais problemática a situação do Deputado no contexto do sistema político moçambicano: dada a preponderância dos dois principais partidos políticos dentro do sistema, a Frelimo e a Renamo. Na prática, os partidos políticos são eles quem recruta, selecciona, doutrina os militantes, coloca os candidatos em listas preferenciais e, depois, disciplina e controla o Deputado; assim, mais importante do que examinar o papel do Deputado, é analisar o contexto do partido político que faz emergir e que condiciona a actuação deste agente político.

Neste texto são analisadas três alternativas de resposta: (1) os chamados – ainda que disputados – sistemas eleitorais mistos; (2) a possibilidade de desenho de múltiplos círculos eleitorais; e (3) o alcance “democrático” da democracia de partidos no contexto moçambicano.

## II. SISTEMAS ELEITORAIS E DE GOVERNO

Parto do princípio de que abordar o papel do Deputado implica esmiuçar aquilo que é o sistema eleitoral em vigor, bem como o sistema de governo. Isto vai-nos permitir, obviamente, situar a sede do poder e as possibilidades de acesso e disputa em relação ao mesmo (Moreira, 2012). Por sistema eleitoral entende-se a combinação de procedimentos institucionais e administrativos que regem a conduta das eleições. O sistema eleitoral vai especificar quem e como se vota (se em pessoas ou em partidos) e a maneira como os votos serão contados e convertidos em mandatos (assentos) no Parlamento, a fim de que a ideia de “representação” política seja tornada uma realidade. Existem três principais sistemas eleitorais nomeadamente: sistema eleitoral Maioritário<sup>125</sup>, sistema eleitoral Proporcional<sup>126</sup> e sistema eleitoral Misto (Matlosa, 2006, pp.16-17). As suas características, vantagens e desvantagens são resumidas no quadro que se segue:

Sistema Eleitoral	Características	Vantagens	Desvantagens
Maioritário (FPTP) Reino Unido, Canadá, Índia, Zâmbia.	1. O país é dividido em distritos eleitorais ( <i>constituencies</i> ) mais ou menos iguais nos quais somente um representante é escolhido para ocupar um assento	1. O FPTP tem a reputação de assegurar a prestação de contas entre o deputado/a e seu distrito eleitoral; 2. Oferece aos eleitores uma clara	1. Este Sistema (Em África principalmente) tem levado a conflitos intra-partidários durante a selecção dos candidatos aos Distritos Eleitorais

<sup>124</sup> Ver o excelente contributo de Ricardo Ferraro e Luis Rappoport sobre “Presidencialismo absoluto y otras verdades incómodas, 2008.

<sup>125</sup> Existem variantes deste sistema eleitoral (Maioria a duas voltas e FPTP, Alternative Vote AV, entre outras), na presente pesquisa será considerada a variante First-Past-The-Post que é a variante mais simples e mais implementada no mundo (principalmente nos países com tradição liberal/Westminster).

<sup>126</sup> Existem também variantes neste sistema (ex: lista partidária, single-transferable-Vote STV) na presente pesquisa é considera a variante lista partidária pelas mesmas razões do caso anterior.

	<p>parlamentar em representação do seu distrito eleitoral;</p> <p>2.Os candidatos que concorrem às eleições nos distritos concorrem individualmente e não através dum partido mesmo se a sua candidatura é apoiada por um partido político;</p> <p>3. É eleito o candidato que tiver a pluralidade dos votos (o primeiro a frente vence).</p>	<p>escolha do potencial partido que vai formar o governo;</p> <p>3.Permite a formação de um governo com um mandato directo do eleitorado;</p> <p>4.Possibilita a formação de um governo forte, estável e efectivo (so colapsa por discórdias internas);</p> <p>5. Dificulta a formação de pequenos partidos, já que é difícil para eles ganharem assentos no parlamento.</p>	<p>levando, em muitos dos casos, à fragmentação Partidária.</p> <p>2. Permite a proliferação de candidatos independentes;</p> <p>3. Tem o potencial de levar a formação de sistemas bipartidários e de partido dominante.</p> <p>4. Distorce as preferências eleitorais ao não representar os pequenos partidos.</p> <p>5. Encoraja a escolha de candidatos populares em detrimentos dos candidatos competentes.</p>
<p>PROPORCIONAL (Lista partidária)</p> <p>Bélgica, Israel, Luxemburgo, Suíça, Parlamento Europeu, Angola, África do Sul.</p>	<p>1.O país ou é um único círculo eleitoral ou em dividido em regiões (ou províncias) com múltiplos candidatos.</p> <p>2. Os partidos apresentam uma lista de candidatos em ordem preferencial;</p> <p>3. Os eleitores votam em partidos em não em candidatos;</p> <p>4. Os partidos são alocados assentos em proporção aos votos obtidos nas eleições.</p> <p>5. Pode ser imposta uma barreira (2, 5, 10,20, %) para</p>	<p>1. Por ser proporcional faz justiça a cada partido.</p> <p>2. O sistema promove unidade nacional ao permitir que os eleitores se identifiquem com a nação no geral, a região (ou província) ao invés do seu distrito eleitoral;</p> <p>3.O sistema possibilita a eleição de mulheres e minorias.</p> <p>4. Leva a formação de um governo que terá que recorrer a negociação e consenso.</p>	<p>1.A existência de muitos e pequenos partidos pode levar a formação de governos fracos e instáveis;</p> <p>2.A ligação entre candidatos e distritos eleitorais é inexistente.</p> <p>3.Candidatos impopulares que estão bem posicionados na lista partidária não podem ser retirados das suas funções.</p> <p>4.Os partidos tornam-se altamente centralizados, porque os líderes fazem a lista partidária e os</p>

		excluir pequenos partidos de terem representação.		membros tem incentivos para serem leais na esperança de serem postos na lista partidária.
Misto (Additional Member System). Nova Zelândia, Alemanha e Itália.	1. Combina elementos do FPTP e da Lista partidária. 2. Metade (50%) dos assentos no parlamento são preenchidos usando o FPTP e o remanescente usando a Lista Partidária; 3. O eleitor deposita dois votos: para um candidato na eleição do seu distrito eleitoral e outro para o partido.	1. A natureza híbrida deste sistema equilibra a necessidade de representação nos distritos eleitorais e a necessidade de equidade; 2. Apesar de ter uma certa proporcionalidade, deixa em aberto a possibilidade de ter-se um governo de um partido só; 3. Permite aos eleitores escolherem um deputado de um partido (no seu círculo eleitoral) e votarem em outro partido na lista partidária.		1. Limita o alcance de altos níveis de proporcionalidade; 2. O sistema cria duas classes de representantes (os eleitos pelos seus distritos eleitorais e outros pelas listas partidárias); 3. os partidos tornam-se muito mais centralizados pois decidem quem devem constar na lista e quem deve “tentar a sorte” no distrito eleitoral.

Fonte: Adaptado a partir de Heywood (2002, pp. 232-239).

Embora sejam conhecidas as vantagens e desvantagens de cada sistema eleitoral, muitos países não fazem uma escolha acurada do sistema eleitoral que se adequa ao seu contexto, fazendo uma escolha acidental influenciada por factores históricos como o colonialismo e influência doutros países com proximidade geográfica. Contudo, a escolha de um sistema eleitoral é crucial para o resultado eleitoral e estabilidade dum determinado país (Matlosa, 2000, p.2.). Quanto ao contexto Moçambicano na Constituição de 1990, que definiu pela primeira vez Moçambique como um Estado Democrático, foi definido um sistema eleitoral Maioritário<sup>127</sup>, entretanto por meio da imposição da assinatura do Acordo Geral da Paz renunciou-se ao sistema maioritário e optou-se pelo sistema de representação proporcional<sup>128</sup> (Carrilho, 1995, pp. 142-143), significando que somente através dum partido ou de uma coligação de partidos é que se poderia ser deputado em Moçambique.

Os sistemas de governo de base Parlamentar tem as seguintes regras jurídicas fundamentais: “a responsabilidade do governo perante o parlamento, reconhecimento do parlamento como fonte

<sup>127</sup> Vide Artigo 107.No.2. da Constituição da República (1990).

<sup>128</sup> Vide Protocolo III. No.5. Acordo Geral da Paz (1992). Vide a Constituição da República (2004), Artigo 135, No 2.



de todos os poderes”. Num sistema de governo parlamentar o Chefe de Estado não é eleito por sufrágio universal, pode ser escolhido por um colégio restrito ou por hereditariedade (em monarquias constitucionais), mas tem o direito de dissolução do parlamento, os deputados podem acumular poderes e funções (podem ser membros do executivo sem deixar de ser deputados). Nestes sistemas coloca-se em evidência a necessidade de equilíbrio e cooperação de poderes através duma estreita ligação entre o parlamento e o Governo<sup>129</sup>.

O Parlamento, nestes sistemas, dispõe “de diversos meios para controlar a acção do governo, para além de formular leis sem as quais o executivo não pode governar”, pode exigir-lhes explicações que consideram necessárias, pode criticar as acções do governo, e apresentar moções de censura<sup>130</sup>. Por sua vez o governo pode influenciar o Parlamento, visto que tem a faculdade de obter do Chefe de Estado a dissolução do Parlamento e convocação de novas eleições. Em fim, a ligação estreita entre o Governo e Parlamento permite, por um lado, o governo participar na função legislativa e o Parlamento, por sua vez, colaborar na função governativa (Carrilho, pp.151-152).

E no tocante aos sistemas de governo de base Presidencial, estes fundamentam-se no princípio da separação de poderes, onde a eleição do Presidente da República, que é chefe de Governo e Chefe de Estado, é por sufrágio universal. Há independência do governo face ao parlamento e impossibilidade do Chefe de Estado fazer parte ou dissolver o Parlamento, e este também não dispor da faculdade de poder depor o Presidente salvo em casos extremos de acusação criminal. Como foi apontado, a ideia que reina nestes sistemas é a ideia “original” de separação de poderes sendo que o parlamento é encarregue de delinear as linhas gerais de acção política e o Presidente a função de dar execução às leis. O presidente tem a faculdade de vetar leis aprovadas no Parlamento e este, dispõe de meios<sup>131</sup> para influenciar a acção do governo. Contundo, nestes sistemas, é o Presidente que está no “centro da vida política nacional”, e pelo facto de, no geral, o Presidente da República ser o alto dirigente do partido vencedor das eleições presidenciais, os partidos têm, também, uma importância acrescida na vida política nacional (Fernandes, 2008, pp.152-153; Sell, 2006, pp.91-92).

Os sistemas híbridos (semi-presidenciais/semi-parlamentares) comportam elementos dos dois sistemas já apresentados. Existe um Chefe de Estado e Chefe de Governo e o executivo só pode governar se tiver a confiança do Parlamento; entretanto, o Chefe de Estado é eleito por sufrágio universal e “não se limita a exercer funções representativas que lhe corresponderiam caso fosse um sistema parlamentar” como também dirige o governo e toma decisões políticas sem ser responsável por elas perante o Parlamento. Outro aspecto deste sistema é que o governo é responsável perante o parlamento e este pode apresentar monções de censura e desaprovar o orçamento. Em fim, nos sistemas mistos o executivo depende da confiança de ambos os órgãos: do Chefe do Estado e do Parlamento (Fernandes, 2008, pp.154-155).

Sobre o caso moçambicano não existe um documento ou lei que explicita o sistema de governo que temos, mas pelas características e atribuições do Presidente da República e o Legislativo, facilmente nota-se que estamos perante um sistema de governo presidencialista, mas um presidencialismo atípico e “absoluto”, tal como acontece com quase a totalidade dos países

---

<sup>129</sup> A direcção do governo está sob alçada de um Chanceler, Primeiro-Ministro, Presidente do Conselho de Ministros e o Chefe de Estado exerce poderes formais.

<sup>130</sup> Se o governo não tiver mais confiança do parlamento só resta-lhe a demissão.

<sup>131</sup> Por exemplo: aceitar ou rejeitar o orçamento, criação de comissões para investigar assuntos secretos.

Africanos<sup>132</sup>. É um sistema de governo *atípico* e absoluto, no sentido de que é um presidencialismo que acrescenta elementos para além dos traços habituais/normais do presidencialismo. Porque os traços habituais/normais do presidencialismo implicam *pesos e contra-pesos* e o nosso presidencialismo dispensa os *pesos e contra-pesos*. Existe, estampada na Constituição da República a ideia da *separação e inter-dependência dos poderes*, mas essa Interdependência é formal não é substantiva e porque ela é formal não substantiva, então o presidencialismo, torna-se um *presidencialismo imperial* (Schlesinger, 1973) onde, apesar da separação formal dos poderes, de facto, o comando central é que prevalece.

A justificação para o presidencialismo é no caso dos Estados como Estados Unidos da América, América Latina, etc., todos esses serem estados relativamente recentes em termos de construção do Estado. Ou seja, aqui o Estado aparece como um motor para a construção da nação, o que é diferente, neste caso, dos estados da Europa Ocidental onde os estados são entidades que emergem da nação e os estados também emergiram num contexto em que existiam classes já estabelecidas: i.e., a aristocracia, a nobreza, a burguesia, etc. E, geralmente, no caso da Europa Ocidental estabeleceram-se as monarquias constitucionais, e foi nesse contexto em que emergiram os sistemas parlamentares. Portanto, o presidencialismo, no caso dos estados novos e ex-colónias, foi um motor para a construção e consolidação do Estado.

Com efeito, a Constituição da República (Artigo 146) dá ao presidente o Estatuto de Chefe de Estado e Chefe de Governo. Sobre a eleição do presidente da República a CRM no artigo 147 postula-se que ele é eleito por sufrágio Universal, essas são características do sistema de governo presidencial, entretanto podemos encontrar outras características que são atípicas ao presidencialismo e que conferem mais poder ao presidente d República.

Contrariamente ao que acontece em outros contextos com sistema de governo presidencialistas, em Moçambique o Presidente pode dissolver a Assembleia da República (“caso rejeite, após debate, o programa de governo”) e convocando novas eleições<sup>133</sup>. As competências do Presidente de República em Moçambique são vastas e vão desde a nomeação e exoneração dos Presidentes do Tribunal Supremo, Conselho Constitucional, do Tribunal Administrativo, e Procurador-Geral da República, Primeiro-Ministro e ministros, governadores provinciais, Reitores, só para citar alguns exemplos (CRM, Artigos 159 e 160). Para além desses superpoderes do Presidente da República, o Presidencialismo, como referido acima, não funciona na lógica de *check and balances* em que o Parlamento (o Deputado) seria um contrapeso às decisões e nomeações<sup>134</sup> do Presidente da República. O Parlamento Moçambicano não tem as características típicas dum Parlamento (quer num sistema parlamentar, quer num presidencial) em uma democracia liberal. Somente tem desempenhado funções simbólicas e colaborado (formalmente) com o poder executivo.

### **III. O DESAFIO DA CONSTRUÇÃO DO ESTADO EM MOÇAMBIQUE**

Como segunda premissa, considero que é preciso examinar os factores históricos ligados à natureza do estágio da construção do Estado; ou seja, de que Estado estamos a falar, se de um

---

<sup>132</sup> Sobre o Presidencialismo em Africa *vide* a excelente contribuição de Van de Walle (2003).

<sup>133</sup> Comparar Artigos 159 e 188.

<sup>134</sup> De acordo com o Artigo 179 da CRM, compete à Assembleia da República ratificar (somente) as nomeações dos Presidentes do Tribunal Supremo, Conselho Constitucional e do Tribunal Administrativo.

Estado consolidado, se de um Estado fragmentado ou disputado ou, quiçá, de um Estado ainda por construir, etc. Para começar estamos a falar da História de um Estado cujas fronteiras resultam de um acordo Luso-Britânico assinado em Agosto de 1891 que teve um ajustamento logo à seguir ao término da Primeira Guerra Mundial (Newitt, 1995, 2017). Todavia, desde o período da “forçada” ocupação efectiva sequente à Conferência de Berlim até a altura em que acontece o golpe militar em Portugal, 1885 à 1926, que instaura a Ditadura fascista-nacionalista, a dimensão ESTADO neste território era discutível (Siteo, 2004). Portugal, por volta de 1890, sofria de graves problemas económicos e sociais – agravados por uma vaga de emigração para o Brasil e para o Caribe -, a sua presença em Moçambique limitava-se a algumas cidades costeiras e nas históricas zonas dos *prazos* no Vale do Zambeze e não parecia praticável a premissa da “ocupação efectiva”.

Portugal decidiu, então, dividir o território em parcelas e concedê-las a título “concessionário” a diversas companhias para as gerirem em modalidades de governo autónomo, sujeitando-se, estas, a pagarem tributo ao Governo colonial Português. A Companhia do Niassa recebeu este estatuto em 1893 e ficou com a prerrogativa de governar – autonomamente o território a Norte do Rio Lúrio – até ao ano de 1929 quando expirou a sua licença de “exploração” que incluía, dentre outros, cobrar imposto de palhota, recrutar e exportar mão-de-obra, forçar camponeses a cultivar mono-culturas de exportação, etc. (Mondlane, 1969; Newitt, 1995). A Companhia de Moçambique – que desfrutava de um vasto território a sul do Rio Zambeze até ao limite do paralelo 22 um pouco a sul do Rio Save – teve esta prerrogativa no período entre 1891 e 1941. As históricas zonas dos *prazos* – desde o século XVII – foram concessionadas a diferentes Companhias comerciais, como Sena Sugar, Madal, Boror, etc. A sul do paralelo 22, e no limiar do século XX, assiste-se à elevação da *Witwatersrand Native Labour Association* (WNLA) à categoria de agência recrutadora exclusiva de mão-de-obra para as minas diamantíferas da África do Sul; ocupando um papel na administração efectiva na vida das pessoas, muito acima das autoridades coloniais (Covane, 1990).

O Estado de colonização efectiva, de que António de Oliveira Salazar e Marcelo Caetano são os principais artífices, simbolizado na ideia do Estado NOVO – de 1926 a 1974 – é um Estado fascista, profundamente nacionalista, centralizado e repressivo. Na realidade económica concreta da colónia de Moçambique é um Estado que – muito embora acontecendo sobre o desígnio de políticas económicas nacionalistas – sobrevive de uma economia de serviços e do predomínio de capitais estrangeiros. No domínio agrário e agro-industrial a realidade é de trabalhos forçados e de uma exploração desenfreada da mão-de-obra camponesa. Trata-se, portanto, de um Estado que não serve as pessoas comuns e do qual estas querem a maior distância possível. (Mondlane, 1969; Munslow, 1983; Newitt, 1995).

É importante observar que os últimos 10 anos, portanto de 1964 a 1974, da vigência do Estado colonial efectivo em Moçambique são marcados pela guerra de libertação levada a cabo pela Frelimo entretanto surgida em 1962 como resultado da “fusão” dos primeiros três movimentos nacionalistas fundados nos países vizinhos nesta década, nomeadamente a UDENAMO a UNAMI e a MANU<sup>135</sup>.

---

<sup>135</sup> Há três situações que vale a pena destacar neste período: (a) falar de fusão pode ser enganador (*misleading!*) porque imediatamente após a formação da Frelimo muitos dos líderes dos três movimentos então existentes abandonaram a Frente e tentaram recriar, com mais ou menos sucesso, os seus movimentos originários; (b) aconteceu uma profunda crise político-ideológica, sobretudo quando começaram a surgir as primeiras zonas libertadas, no interior da Frente sobre o modelo de organização

Por diferentes razões – construir um Estado de orientação socialista com um marcado discurso igualitário – a Frelimo edifica de 1975 a 1990 um Estado que era basicamente a cópia do Estado colonial Fascista de António Salazar: profundamente centralizado, autoritário e excludente. E, apesar da vontade da liderança da Frelimo de edificar um Estado que estivesse genuinamente ao serviço dos moçambicanos, o certo é que o Estado edificado continuou a depender do beneplácito das ajudas externas e a sua economia continuou marcada pela prestação de serviços no contexto da economia regional na África Austral. E, por causa da lógica de modernização do Estado que era imperativo da liderança da Frelimo rumo a uma sociedade de socialismo avançado, o Estado que se edificava marginalizou importantes segmentos da sociedade moçambicana sobretudo ao nível rural.

Por outro lado, durante praticamente todo este período a edificação do Estado esteve marcado pela violenta confrontação armada entre a Frelimo e o movimento guerrilheiro – Renamo – este último apoiado pelos regimes minoritários e racistas da Rodésia do Sul, primeiro, e da África do Sul do Apartheid, depois. Tratou-se, essencialmente, de um Estado que esteve distante do cidadão e não foi capaz de cumprir o requisito básico que justifica a sua existência: a garantia da ordem política, da legalidade e da justiça. Fundamentalmente, trata-se de um Estado que era simplesmente irrelevante para a vida quotidiana das pessoas e com o qual quanto menos se tivesse que lidar, melhor.

Esta breve trajectória da implantação do Estado em Moçambique pode ser lida, dentre outras, da seguinte maneira: (a) um percurso relativamente recente, tortuoso, mas decerto não linear da construção do Estado; (b) história de muita violência e sangue, e tradição de centralismo e tendência autoritária da relação Estado-cidadão; (c) predomínio da Frelimo e da Renamo, como ex-movimentos armados e actuais partidos políticos dominantes do cenário político do País; e (d) fragilidade do vínculo entre o Estado e o cidadão comum.

#### **IV. OS PARTIDOS E A REPRESENTAÇÃO POLÍTICA DEMOCRÁTICA**

A minha terceira premissa obriga-nos a deter-nos na natureza e tipo de organização, estruturação e funcionamento dos principais partidos que existem nesse sistema. Isto é, é imperioso analisar a natureza, estruturação e funcionamento dos principais partidos políticos que existem para aferir as especificidades e dinâmicas da actuação dos agentes políticos – individual e colectivamente – ao nível do nosso sistema político.

Por partido político entende-se (“na sua essência mais íntima”) como organizações livremente criadas por grupos de indivíduos com o objectivo, não só de influenciar, mas sim de conquistar e exercer o poder político através da obtenção de apoio popular (votos) em eleições democráticas (Weber, 1999, p.544; Heywood, 2002, p.248). Como características dos partidos políticos, para além do facto que desejarem conquistar e exercer o poder político, são

---

social e política que deveria ser implantado no Moçambique independente: o resultado desta crise foi uma segunda vaga de líderes que abandonam a Frelimo e a criação de um grupo hegemónico à frente da Frelimo muito coeso, compacto e, até certa medida, bastante fechado; e (c) na tentativa de parar o avanço da luta as autoridades coloniais portuguesas institucionalizaram diversos mecanismos de controlo da população que incluíram a construção de aldeamentos e restrição de movimentos no interior do território.

organizações localmente bem estabelecidas e com um símbolo oficial, duráveis - a esperança de vida política é “superior ao da vida dos seus dirigentes do momento” – e que desenvolvem as suas actividades de forma regular e à escala nacional (Sartori, 1982, p.85; La Palombara & Weimer (1966) *Apud* Sell, 2006, p.156).

Os partidos políticos, para além da sua função vital, que é de preencher os postos políticos e formar governo<sup>136</sup>, desempenham a função de representação, isto é, articular e responder as demandas dos seus membros e dos eleitores; desenvolvem, igualmente, a formação e recrutamento de elites, isto é, colocar à disposição dos Estados os potenciais líderes políticos<sup>137</sup>, incluindo a formação de uma visão do mundo; muitos partidos políticos (principalmente em sistemas parlamentares e em democracias liberais) têm uma determinada ideologia e visão de como as políticas públicas deveriam ser direccionadas; eles colocam esses ideais em manifestos ou programas eleitorais e procuram atrair o maior número de aderentes. De igual modo, os partidos políticos, através da educação cívica, discussão e debate interno, campanhas e competição eleitoral, têm sido agentes muito importantes na socialização e mobilização dos indivíduos (Heywood, 2002, pp.252-255).

Embora se perceba o que é um partido político é necessário clarificar que as organizações partidárias são diversificadas e podem ser agrupadas em diferentes tipos de acordo com as suas características. Existem várias tipologias dos partidos políticos, uma das mais clássicas tipologias dos partidos políticos é de Maurice Duverger (1970). Duverger, a partir de critérios como o âmbito e extensão classifica os partidos políticos em dois grupos: partidos de “quadros” e partidos de “massas”. Os primeiros são também conhecidos como “partidos de notáveis”, e estes nasceram na época do sufrágio censitário e entre seus membros encontram-se pessoas ilustres, “individualidades com certa identidade de opiniões” que se reuniam para preparar e conduzir as eleições (Duverger, 1970). Os partidos de notáveis ou de quadros são organizações pouco estruturadas e flexíveis, o que permite com que haja uma indisciplina partidária entre seus membros. Por outro lado temos partidos de massas, que surgem com o alargamento do sufrágio restrito; diferentemente dos anteriores, estes partidos são mais centralizados, disciplinados e procuram recrutar o máximo possível de membros a fim de alargar a sua base eleitoral (Duverger, 1970; Fernandes, 2008, p.160).

Apesar dos méritos desta classificação, há um certo grau de extemporaneidade e desenquadramento<sup>138</sup> ao contexto Africano (e Moçambicano). Aliás, ainda que seja possível encontrar partidos políticos que se assemelham aos partidos de “Quadros” no contexto ocidental, é muito difícil encontrá-los no contexto Africano, onde proliferam “*Machine Politics*” - um caso de partidos no qual os líderes partidários controlam as massas que compõem a organização através de clientelismo e distribuição de favores - e onde os partidos são clientelistas, de base étnica e geralmente funcionando na lógica de *catch-all* ( Heywood, 2002, p.256; Fernandes, 2008; p.194; Van de Walle, 2003).

---

<sup>136</sup> Dando estabilidade no caso de os membros do governo serem provenientes de um só partido.

<sup>137</sup> Muitos dos políticos chegam aos seus postos de deputado, Ministro, Primeiro-ministro em virtude da sua militância partidária.

<sup>138</sup> Vide o texto de Richard Gunter e Larry Diamond (2002).

## **V. RESPOSTAS POSSÍVEIS PARA MOÇAMBIQUE**

Este texto partiu de três premissas básicas para defender a tese:

*quanto mais se afasta, um sistema (de Governo) do modelo parlamentar; mas se dilui a função do Deputado.*

E de que:

*quanto mais se aproxima, um sistema (de Governo) do regime presidencialista absoluto<sup>139</sup>; o papel político do Deputado, a sua função, tendem a atingir o mínimo possível, na dimensão formal, com muito pouca substância.*

Tendo argumentado isso, vai agora analisar, brevemente, três alternativas de resposta, não necessariamente para resgatar o papel do Deputado, no contexto moçambicano, mas sim, para indicar os caminhos do que seria a lógica da representação política democrática, hoje e, como pode ela ser aprofundada, designadamente: (1) os chamados – ainda que disputados – sistemas eleitorais mistos; (2) a possibilidade de desenho de múltiplos círculos eleitorais; e (3) o alcance “democrático” da democracia de partidos no contexto moçambicano.

### **5.1 SISTEMAS ELEITORAIS MISTOS: SÃO EXEQUÍVEIS? SÃO OS MELHORES?**

Um desafio seria encontrar uma modalidade de um sistema eleitoral misto que fosse adequado ao contexto político de Moçambique. Tal como vimos acima, tanto os sistemas puros, como os sistemas mistos, todos eles têm vantagens e desvantagens. A questão dos sistemas eleitorais gera um grande debate na literatura sobre os processos eleitorais. Se é verdade que é possível encontrar países ou com sistemas eleitorais maioritários ou com sistemas eleitorais proporcionais, não é menos verdade que a possibilidade de encontrar sistemas eleitorais híbridos (combinação dos dois sistemas eleitorais anteriores) não seja muito remota.

O ponto é o seguinte: apesar dos sistemas eleitorais híbridos terem o objectivo de “satisfazer as funções de representação, concentração e participação simultaneamente” através da atribuição de assentos aos partidos políticos de forma proporcional e assegurar a “responsabilização a uma parte considerável dos deputados, devido à sua eleição directa a partir dos círculos locais”, quando são implementados tem uma “tendência em assimilar um dos dois tipos básicos” (Correia, 2002: Pp. 28; 35), ou seja, apesar de combinar elementos de ambos sistemas eleitorais haverá maior saliência de um sistema eleitoral em detrimento do outro.

E com essa tendência, há possibilidade de num sistema eleitoral híbrido não só haver mais incidência de elementos positivos de um dado sistema eleitoral, como também podem ser transportados elementos negativos (desvantagens) dele. E agora, o que dizer dos sistemas eleitorais híbridos, ainda podem ser considerados de melhores? A resposta a esta questão depende do objectivo e contexto em que se escolhe um sistema eleitoral. E uma vez que cada sociedade tem suas prioridades e contexto específico, escolher um sistema em detrimento do outro pode ser proveitosa ou não. Se uma determinada sociedade política tem o objectivo de

---

<sup>139</sup> Ver o excelente contributo de Ricardo Ferraro e Luis Rappoport sobre “Presidencialismo absoluto y otras verdades incómodas, 2008.

ter representantes com mandato directo que prestem contas aos eleitores e ter governos fortes e estáveis, a melhor escolha será um sistema eleitoral maioritário.

Por outro lado, se uma sociedade política tem o objectivo de assegurar a justiça (proporcionalidade) na distribuição dos votos e criar governos baseados em consenso é melhor que se opte em um sistema eleitoral proporcional. Mas, se uma determinada sociedade política (sociedades heterogéneas e fragmentadas culturalmente) quer, em simultâneo, assegurar a justiça na representação e ter representantes com mandato directo e com a possibilidade de formar-se um governo estável, a melhor escolha é um sistema eleitoral híbrido. No fim do dia, tal como avança (Correia, 2002), o que deve pesar na escolha do melhor sistema eleitoral é que o sistema eleitoral deve ser conhecido (e percebido) pelos *stakeholders* e eleitores que possuem legitimidade nessa sociedade. Assim, um sistema eleitoral só pode ser considerado “justo” e melhor quando os nacionais (principalmente os actores políticos) o conhecem e o consideram “justo” e melhor.

A ideia fundamental a reter é de que: as vantagens de utilizar um sistema misto devem ser ponderadas de acordo com as peculiaridades políticas concretas do País. Os sistemas eleitorais podem, eles próprios, serem tomados como uma base para a mitigação de conflitos ou, caso contrário, podem fomentar a explosão e/ou o recrudescimento de paixões e convulsões socio-políticas entre grupos levando a instabilidade e ao caos.

## **5.2 A POSSIBILIDADE DA COMBINAÇÃO DE CÍRCULOS ELEITORAIS: NACIONAL E PRONVIAIS.**

O segundo desafio, substantivo, que também existe e aplica-se em Angola, por exemplo, para além dos círculos eleitorais das províncias existe a possibilidade de um círculo eleitoral nacional. A Constituição da República pode abrir espaço para a criação de um círculo eleitoral nacional para além dos círculos eleitorais baseados nas províncias; esses que nós temos agora, de tal ordem que personalidades nacionais dos diferentes partidos políticos não precisassem de ser colocados nas listas dos círculos eleitorais provinciais para competirem pelo acesso ao Parlamento.

A ideia de um Círculo Eleitoral Nacional precisa de ser aprofundada: o que seria isso? Quais poderiam ser as suas implicações? Personalidades Nacionais, o quê é isso? Qual o seu significado no contexto da construção da sociedade democrática no nosso País?

Sabe-se que hoje os partidos políticos concorrem para as eleições através de listas partidárias que apresentam nos onze círculos eleitorais nacionais correspondendo às onze Províncias do País, precedido de processos de selecção/escolha interna dentro dos partidos que ocorre ao nível dessas Províncias. Acontece, porém, que sendo o Grande Maputo, a capital do País, os partidos mais estabelecidos têm a maioria dos seus militantes com residência fixa neste ponto do País.

Não raro, quando acontecem os momentos eleitorais, vários destes militantes aparecem nas listas partidárias a partir de diversos pontos do País em listas de variados círculos eleitorais fazendo campanha para a sua eleição para o Parlamento. Este exercício é falacioso e basicamente demagógico! Estes militantes deveriam concorrer, sim, mas num círculo eleitoral específico – ao largo de todo o País – pois trata-se de pessoas conhecidas, tanto aqui, onde residem, quanto lá, onde eventualmente nasceram, ou exerceram funções de algum tipo!

Personalidades nacionais, recorro aqui às observações de Mazula citando Veiga Simão de que “a personalidade está naturalmente ligada a qualidades humanas dos dirigentes, inteligência, coragem, firmeza, visão do futuro e capacidade de mobilização” (Mazula, 2017), acrescento a isso uma vasta “folha de serviço” demonstrada através do tempo. Estas personalidades já não são – ou não representam – esta ou aquela província, ou círculo eleitoral, mas sim todo o Moçambique!

A segunda vantagem deste Círculo Eleitoral Nacional, se o país quisesse dar um segundo passo, era que caso se quisesse fazer uma eleição indirecta do Presidente da República, os líderes dos partidos fossem os cabeças de lista do Círculo Eleitoral Nacional: desse modo, o mais votado fica Chefe de Estado, e o que viesse em segundo lugar, seria Deputado e líder da Oposição no Parlamento, no Conselho do Estado e no País dum modo geral.

A vantagem política desse modelo é que os líderes dos partidos políticos – na sua grande maioria - ficavam deputados porque eles haviam de concorrer para o Círculo Eleitoral Nacional e ficariam deputados e fariam trabalho político na Assembléia da República, o que não acontece em Moçambique hoje: grande parte dos líderes políticos fazem trabalho político fora da Assembléia da República; nalguns casos com armas na mão, e isto é um grande desafio para o País.

### **5.3 DEMOCRACIA EM MOÇAMBIQUE: UMA “DEMOCRACIA DE PARTIDOS”?**

Agora o problema de partida dos partidos políticos estruturados como máquinas fortes com um funcionamento permanente e não, sobretudo, como máquinas eleitorais. Acontece que os partidos políticos que existiram durante muito tempo, séculos 18, 19, etc., eram máquinas eleitorais, e os partidos políticos subsequentes, principalmente os partidos de orientação socialista, de tendência comunista, foram partidos de massas, e os partidos que emergiram dos movimentos de libertação nacional, também foram partidos de massas e tenderam a ter uma estrutura hierarquizada com militantes, etc. (Duverger, 1964). Regra geral, estes últimos partidos políticos são máquinas permanentes; e partidos políticos que tem esse tipo de organização, de estruturas permanentes e fortes, tem uma influência muito grande na maneira como estruturam um sistema partidário e influenciam também o sistema de governo.

Nos Estados Unidos da América, por exemplo, é possível um Donald Trump surgir como um Presidente da República quando não tinha uma relação com o Partido Republicano há sensivelmente oito anos atrás; e mesmo na França foi possível Emmanuel Macron surgir como Presidente da República quando há cinco anos atrás não fazia parte de nenhum Partido; quando isto é praticamente impossível nos países onde os partidos políticos estão estruturados como máquinas hierarquicamente organizadas e que controlam o espaço político. Nestes últimos casos, são os partidos políticos que estruturam o espaço político, são eles que recrutam os candidatos, formam-nos, colocam os candidatos ao eleitorado e, sobretudo, são eles que disciplinam os eleitos reduzindo, substancialmente, a ligação entre o Deputado e o Cidadão.

O espaço, a ligação, entre o Deputado e o Cidadão é praticamente mínimo ou quase inexistente porque o partido político é *omnipresente*: o militante é seleccionado, é recrutado, é doutrinado no partido e só depois colocado na lista - num sítio onde se sabe que vai ser objectivamente eleito ou não - e depois, quando eleito, é controlado no desempenho do seu mandato sabendo-se, claramente, que se faltar à disciplina não mais voltará a beneficiar da confiança do partido.



Democracia denota um sistema político que vá ao encontro de três condições essenciais: uma extensiva “competição” entre indivíduos e organizações (partidos políticos) por postos políticos, isso de forma constante e sem uso da força; um nível elevado de “participação” política na selecção dos líderes através de eleições justas sem exclusão de algum grupo social e um nível elevado de protecção das liberdades civis e políticas. Isso para garantir a integridade da “competição” e “participação” política. (Dahl, 1997, pp.26-7). Contudo, o termo “democracia” remonta ao século v A.C quando Clístenes instaurou as primeiras instituições democráticas atenienses, fazendo com que os cidadãos de Atenas passassem a decidir directamente em Assembleia Geral sobre os assuntos concernentes à cidade.

Naquele período, “todos aqueles que integravam um *demos*, dirigido por um *demarca*, participavam das assembleias”, surgindo assim a expressão *democracia*, ou seja, *governo do demos* (Mezzaroba, 2001, p.30). Neste período o termo democracia denotava uma *democracia directa* em que “caracterizada pela identidade entre a acção dos governantes e a vontade dos governados...em que... entre o povo e o exercício do poder não há nenhum tipo de mediação política, pois os membros do grupo social deliberam directamente” (Mezzaroba: p.33). Contudo, ao longo do tempo e por mudanças, como o aumento demográfico e revoluções, não mais foi possível repetir a democracia directa e evolui-se para democracia representativa, uma democracia em que o cerne é a relação entre o representante e o representado, onde este último confere essa prerrogativa depositando votos em eleições democráticas. É importante esclarecer que a *democracia representativa* vigorou antes da existência e desenvolvimento dos partidos políticos, após o surgimento deles houve uma relação de “continuidade e ruptura” para com em relação ao modelo anterior. Neste novo modelo, que pode ser chamado de *democracia representava partidária*, não são os indivíduos que são representantes do povo, mas sim os partidos políticos quem desempenham “o papel de intermediação entre representantes e representados”, isto é, o representante não é um indivíduo (deputado) singularmente, mas o partido do qual ele faz parte que vai representar os interesses duma determinada camada da sociedade (Mezzaroba, 2001, p.33).

Os partidos políticos no estágio actual da modernidade foram além de meros representantes do povo, na verdade “além de mediar os interesses dos órgãos representativos e dos representados, os partidos também funcionam como factor decisivo na mediação entre os cidadãos e seus representantes” (Mezzaroba, 2001, p.33). São os partidos políticos que ditam a vida política nacional e neutralizam a exclusividade do Deputado, que fica submetido ao mandato do partido de que ele é membro, isto é, a vontade única e exclusiva do partido. Considera-se que a vontade do indivíduo é inerente à vontade da organização partidária que outorga a sua confiança em eleições, e assim, a capacidade de decidir em favor do cidadão é do partido como organização e não aos candidatos apresentados por ele (*Ibidem*).

Um Estado de Partidos ou uma democracia de partidos é uma alternativa a *democracia representativa*, naquela “os partidos se mostram como organizações imprescindíveis para” criar e implementar a vontade geral, são eles quem:

(...) buscam detectar os comportamentos políticos gerais em determinada organização social, a fim de transformá-los em programa de acção política e satisfazer as necessidades que se alojam em suas bases de apoio ou área de influência, eles também tratam de induzir ou de fazer despertar novas demandas no interior de cada agrupamento social, com a promessa fundamental de satisfazê-las (Mezzaroba, 2001, p. 33).

Num Estado de Partidos, o órgão de representação (o Legislativo) passa ao segundo plano na construção da vontade geral estatal e nas decisões políticas, dado que é no seio dos partidos políticos que ela (a vontade geral) é construída e as decisões políticas são tomadas. Os partidos políticos são os catalisadores das políticas públicas, uma vez que elas são “consequência da acção e da vontade dos partidos políticos enquanto sujeito colectivo, levando-se em consideração sempre a vontade de sua base de apoio”. Em fim, num Estado de partidos “cada partido se preocupe em tornar hegemónicas suas ideias e concepção do mundo, tendo sempre por base, por sua vez, os princípios da democracia e da disciplina intrapartidária”(Mezzaroba, 2001, p.34)

O facto é que, tal como os nossos partidos políticos estão estruturados hoje, do modo como funcionam, combinado com o nosso sistema de governo e com o nosso sistema eleitoral, não é difícil chegar à conclusão de que afinal, o processo político moçambicano, a sua experiência democrática é dominada pelos partidos políticos. Os partidos políticos, particularmente, a Frelimo e a Renamo – os signatários do Acordo Geral de Paz de Roma em Outubro de 1992 – substituem-se, nos momentos de crise e de instabilidade política no País, a própria Assembleia da República como órgão máximo para a discussão dos grandes problemas que afligem a vida dos moçambicanos: eles, de facto, chamam a si esta missão. De algum modo, até, as pessoas pensam o próprio Estado a partir das lentes dos partidos políticos aos quais pertencem e nos quais se sentem representados em termos dos seus interesses, ideais e valores. Este primordialismo dos partidos políticos pode não ser salutar para a construção de instituições democráticas credíveis – à escala nacional – se os partidos políticos do País não convergirem em torno de certos ideais e valores básicos acerca do que é o interesse nacional.

O desafio está lançado: ou os partidos políticos que habitam o nosso espaço político se tornam, eles próprios, entidades legitimamente democráticas, ou, é preciso desenhar outros formactos que permitam que a Assembleia da República seja um verdadeiro espaço de diálogo político onde se resolvam os problemas do País; todos os actores relevantes devem lá estar; os cidadãos devem sentir-se representados por aqueles em quem votaram para estarem presentes na Assembleia da República em seu nome.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CARRILHO, José Norberto. “A Legislação Eleitoral em Moçambique e a Realização Política e Social”. pp.[131-155]. In: MAZULA, Brazão [ed.] *Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo: Inter-África Grupo, 1995.
- DAHL, Robert A *poliarquia*: participação e oposição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.
- DUVERGER, Maurice. *Os partidos políticos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- FERNANDES, António José. *Introdução à ciência política*: teorias, métodos e temáticas. Porto: Porto editora, 2008.
- HEYWOOD, Andrew. *Politics*. New York: Palgrave, 2002.
- MATLOSA, Khabele. *Electoral system reform, democracy and stability in the sadc region: a comparative analysis*. Johannesburg: EISA, 2006.
- MATLOSA, Khabele. *Electoral Systems and Political Stability in Southern Africa*. Windhoek: s.e, 2000.

MEZZAROBÀ, Orides. A democracia, os partidos políticos e o Estado >> pp.[29-44] in: 2001.vol. V. 22 n. 43.

SARTORI, Giovanni. *Partidos políticos e sistemas partidários*. Brasília: UnB, 1982.

SELL, Carlos Eduardo. *Introdução à sociologia política: política e sociedade na modernidade tardia*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Van de WALLE, Nicolas. "Presidentialism and clientelism in Africa's emerging party systems". pp. [297–321] in: *Journal of Modern African Studies*. 2003, N.41 V.2.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade*. Brasília: UnB, 1999.

CORREIA, Adérito. "A evolução do direito eleitoral e os diferentes sistemas eleitorais" pp [1-14] in: FUNDAÇÃO Friedrich Ebert (Angola). *Sistemas e Processos Eleitorais*. Luanda: Universidade Católica de Angola/Fundação Friedrich Ebert, 2002.

## LEGISLAÇÃO

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (1990).

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE (2004).

Lei no 13/92 de 14 de Outubro (ACORDO GERAL DE PAZ).

# **A promoção da saúde pública na formação em enfermagem: uma experiência com estudantes de enfermagem no bairro da Munhava-Beira-Moçambique**

## **Public Health promotion in Nursing Education: an experience with nursing students in the Munhava-Beira-Mozambique**

Gloria Zagarra Casapia<sup>1</sup>, Vanda Marques Pinto<sup>2</sup>, Fatima Mendes Marques<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Católica de Moçambique, Prof. Adjunta, PhD Candidate, MNSc, RN;

<sup>2</sup>Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Prof. Adjunta, PhD, MNSc, RN;

<sup>3</sup>Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Prof. Adjunta, PhD, MNSc, RN.

[gzegarrafmm@gmail.com](mailto:gzegarrafmm@gmail.com); [vpinto@esel.pt](mailto:vpinto@esel.pt) ; [fmarques@esel.pt](mailto:fmarques@esel.pt)

### **Resumo:**

O objectivo do presente trabalho foi analisar o estágio dos estudantes do curso de enfermagem na assistência comunitária no bairro da Munhava, da cidade da Beira, como parte essencial da formação em enfermagem. O estudo foi desenvolvido através de revisão de literatura baseado nos informes do estágio em saúde comunitária de 2014 até 2016, abordando de forma sintética, a situação da saúde da população do Munhava, nos bairros 10º, 11º e 12º dentro do actual contexto social que se vive em Moçambique.

Fez-se uma breve reflexão sobre a prática dos estudantes no âmbito da enfermagem comunitária, identificando os riscos para educar, prevenir e tratar adequadamente. A perspectiva dessa prática foi acompanhar o desenvolvimento das capacidades dos estudantes frente a realidade das famílias e da comunidade num trabalho multidinâmico em cada visita domiciliária com grupos de mães, jovens e adultos. Pretendeu-se, que os estudantes apresentassem propostas de intervenção com vista à resolução dos referidos problemas. Desta forma os estudantes de enfermagem poderão contribuir para a melhoria da qualidade dos cuidados de saúde e ser agentes ativos para a mudança, garantindo a excelência do seu trabalho e o bem-estar no meio social do seu país.

**Palavras-chave:** Saúde pública; estudante de enfermagem; formação em enfermagem; enfermagem comunitária.

**Abstract:**

The following work had as its objective analysing the internship of nursing students in the community care in the district of Munhava, in the city of Beira, as an essential part of nursing training.

The study was developed through a literature review based on the reports of the community health training from 2014 to 2016, summarizing the health situation of the Munhava population in the 10th, 11th and 12th districts within the current social context in Mozambique.

A brief reflexion on the student practice in the field of community nursing was made, identifying the risks to educate, prevent and treat properly. With this practice, the goal was to accompany the development of the students' capacities when faced with the reality of the families and the community in a multidynamic work in each home visit with groups of mothers, teens and adults. The intention was for the students to present intervention proposals to solve these problems. This way, the nursing students can contribute to the improvement of the quality of health care and active agents in change, guaranteeing the excellence of their work and the well-being of their country's social environment.

**Keywords:** public health; nursing student; nursing education; community nursing.

## Introdução

A Enfermagem<sup>140</sup> vem ampliando, a cada dia, o seu espaço na área da saúde, tanto no contexto nacional, como no cenário internacional. O enfermeiro assume um papel cada vez mais decisivo e proactivo no que se refere à identificação das necessidades de cuidado da população, bem como na promoção e protecção da saúde dos indivíduos nas suas diferentes dimensões. A promoção da saúde para uma abordagem populacional, nomeadamente do desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, família, comunidade, população com vista ao seu bem-estar, centra-se numa orientação de saúde pública cada vez mais presente na disciplina de enfermagem (Pepin, Kérouac & Ducharme, 2010; Stanhope & Lancaster, 2016).

A educação profissional em enfermagem tem por base o desenvolvimento de competências de tomada de decisão a nível da pessoa pela adequação e gestão do estado de saúde, bem como pela sua avaliação dos resultados dos cuidados. A identificação dos problemas constitui-se tanto a nível individual, como da população e da comunidade (Stanhope & Lancaster, 2011). Razão pela qual, a formação inicial dos enfermeiros implica uma coordenação entre o sistema de formação e o sistema de saúde, em articulação com a realidade permitindo o conhecimento dos grupos a que se dirigem e a adaptação das estratégias de abordagem ao contexto cultural onde ocorre a intervenção (Carvalho & Carvalho, 2006).

O Departamento de Enfermagem da Faculdade de Ciências de Saúde, da Universidade Católica de Moçambique (UCM), querendo contribuir para a prevenção de doenças e promoção da saúde, promoveu uma parceria com a Associação Siloé num dos bairros mais vulneráveis da cidade da Beira - “Munhava”. Este trabalho, em conjunto, foi realizado por estudantes do terceiro ano durante os anos lectivos de 2014, 2015 e 2016, no estágio comunitário. O objetivo essencial do curso foi o trabalho na comunidade em estreita colaboração com o Centro de Saúde, Activistas de Saúde e com os docentes de Enfermagem, na parte de supervisão dos estudantes. A elaboração do Curso de Saúde Comunitária<sup>141</sup> ajuda a consolidar a participação dos estudantes de enfermagem comunitária na consecução de ganhos em saúde da população decorrente das necessidades em cuidados de enfermagem, das novas problemáticas de saúde e das mudanças demográficas, sociais e epidemiológicas atuais (Stanhope & Lancaster, 2011; 2016).

Estas experiências formativas tiveram como objectivo geral a Interação dinâmica com a comunidade no âmbito dos cuidados de saúde na identificação e elaboração dos diagnósticos de enfermagem, planificação das actividades, desenvolvimento e avaliação permanente das intervenções realizadas.

## Método

Tendo em vista que o Curso de Saúde Comunitária, ministrado no terceiro ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem (CLE), é abrangente e diversificado e que parte dele foi objecto de ensino em unidades curriculares de anos de formação anteriores, a metodologia seleccionada

---

<sup>140</sup> Aqui seguimos muito de perto o texto de Zegarra (2016).

<sup>141</sup> Aqui seguimos muito de perto o texto de Cumbane e Zegarra (2014).

correspondeu às cinco etapas do processo de ensino, como referem Stanhope e Lancaster (2016). Deste modo, procurou-se que os estudantes em contexto comunitário dessem resposta a: 1) identificação das necessidades de formação; 2) estabelecimento de metas e objectivos educacionais; 3) selecção dos métodos educacionais adequados; 4) implementação de plano de educação e 5) avaliação do processo educacional (Stanhope & Lancaster, 2016).

Os dados utilizados no processo de análise decorreram de um diagnóstico de saúde realizado de 2014 a 2016 pelos estudantes do terceiro ano do CLE, da Universidade Católica de Moçambique, com uma média de 28 estudantes por cada ano. A população abrangida correspondeu às famílias do 10º, 11º e 12º do bairro da Munhava, um dos 22 bairros mais pobres da cidade da Beira. Os estudantes colheram dados durante as intervenções de enfermagem prestadas nas visitas domiciliárias e no atendimento dos utentes, no Centro de Saúde de Munhava.

A identificação das necessidades de saúde desta comunidade, resultante da avaliação dos factores relevantes de saúde, permitiu reconhecer um conjunto diversificado de problemas. Foi elaborada uma categorização que possibilitou a priorização dos problemas a intervir (Cumbane & Zegarra, 2014; Andicene & Zegarra, 2015; Zegarra, 2016; Sousa et al, 2017).

## **Resultados**

A revisão da literatura possibilitou identificar o estado da arte em relação ao tema em análise e permitiu definir as cinco etapas preconizadas por Stanhope e Lancaster (2016) para a educação para a saúde com indivíduos, famílias e grupos tendo como objectivo a mudança de comportamentos de saúde, como supracitado e que passamos a analisar.

### *Identificação das necessidades de formação*

Na etapa um, no reconhecimento do que o utente precisa de saber, a análise de situação teve como objectivo a identificação das necessidades educativas do grupo alvo do programa educacional a desenvolver e conhecer, o mais possível, as características da população dos bairros de Munhava seleccionados, adaptando a metodologia, as actividades e recursos a essas características. O programa procurou incidir na mudança de comportamentos que influenciavam negativamente nos problemas de saúde identificados (Carvalho & Carvalho, 2006; Stanhope & Lancaster, 2016).

A avaliação das carências educacionais foi organizada em quatro componentes: biologia humana; ambiente; estilo de vida e sistemas de cuidados, como preconizado por Carvalho e Carvalho (2006).

Sobre a biologia humana, pretendeu-se conhecer as capacidades e necessidades de formação relacionadas com o nível de desenvolvimento. As intervenções recaíram sobre o controlo do desenvolvimento de crianças do zero aos cinco anos, a sua vigilância nutricional, na detecção de crianças de alto risco e no programa de vacinação. Relativamente à saúde da grávida, indagou-se sobre o controle pré-natal, o estado nutricional, o controle da vacina antitetânica, os diagnósticos obstétricos, o seguimento domiciliário, os conhecimentos sobre o parto, o controle

de puerpério imediato, os cuidados ao recém-nascido e o aleitamento materno. Na temática do planeamento familiar, além de se identificar as mulheres em idade fértil, questionou-se sobre os métodos contraceptivos usados. No estadio de desenvolvimento do adulto e idoso houve a preocupação de diagnosticar os factores de risco e diagnosticar doenças crónicas.

No âmbito dos factores ambientais, procurou-se conhecer os que poderiam elevar as necessidades e as capacidades de aprendizagem. Desse modo, procedeu-se ao reconhecimento de famílias em risco e à intervenção sanitária na família. Houve também uma área denominada medicina verde onde se fez a identificação do conhecimento e da utilização de plantas medicinais.

Foram abrangidos como factores relacionados com estilo de vida, as necessidades de formação sobre hipertensão, diabetes, e doenças sexualmente transmitidas.

Quanto aos sistemas de cuidados de saúde e a sua influência no conhecimento e atitudes relacionadas com a saúde dos participantes, estes englobaram, na área da pediatria, a identificação de diarreias e pneumonias, bem como a sua vigilância. Comportou também a identificação de alcoólicos e drogados, de crianças e adolescentes maltratados e de mulheres maltratadas. A vigilância de utentes com tuberculose pulmonar, do seu tratamento e a vacinação do BCG, foi ainda englobada nesta vertente.

#### *Estabelecimento de metas e objectivos educacionais*

O sentido da etapa dois, sustentado na colheita de dados de forma sistemática sobre as necessidades de aprendizagem e os seus factores facilitadores e inibidores (Stanhope & Lancaster, 2016), teve como definição indicar a meta a atingir e possibilitar a avaliação posterior do programa de formação (Carvalho & Carvalho, 2006).

Hierarquizando as tipologias de objectivos, foi elaborado um geral, centrado na resolução ou diminuição do problema identificado, e vários específicos, numa estrutura de categorização e subcategorização derivando do objetivo geral e centrando-se no individuo, grupo ou comunidade, referindo-se aos factores que condicionavam a mudança dos comportamentos.

Se o objectivo geral procurou que os estudantes de enfermagem tivessem um papel activo na melhoria dos cuidados de saúde de uma população problemática, os objectivos específicos foram de encontro às acções e comportamentos que os estudantes tinham que realizar para conseguir atingir o objectivo geral (Carvalho & Carvalho, 2006). Assim, estes assentaram em:

- Aplicar os conhecimentos e experiências adquiridas durante a formação nas intervenções de enfermagem desenvolvidas no curso de saúde comunitária.
- Apreender o objeto de trabalho da Saúde Pública e metodologias de acção nesse campo.
- Implementar os princípios básicos que fundamentam e sustentam o Sistema de Saúde Moçambicano.
- Trabalhar estreitamente em rede com o Centro de Saúde da Munhava.
- Desenvolver um trabalho de pesquisa seguindo a metodologia de pesquisa da UCM.



- Compreender os conceitos fundamentais de planeamento local de saúde e a sua correlação com as áreas programáticas de saúde da mulher, saúde do adulto, trabalhador e idoso, saúde da criança e do adolescente, da vigilância epidemiológica, de saúde mental e as intervenções nas práticas de enfermagem realizadas.

Após a elaboração dos objectivos torna-se claro a meta que se queria atingir com o programa de formação e a forma como se ia seleccionar os conteúdos, as actividades e a metodologia a utilizar.

#### *Seleção dos métodos educacionais adequados*

A etapa três consistiu na análise dos dados colhidos e na identificação das necessidades de aprendizagem a nível cognitivo, psicomotor e afectivo<sup>142</sup> (Stanhope & Lancaster, 2016). A determinação dos métodos educacionais atendeu à idade, nível de desenvolvimento e nível educacional dos participantes, características dos formadores (estudantes de enfermagem em que foram avaliadas as suas capacidades de formação), os conteúdos envolvidos e os recursos necessários às tarefas de aprendizagem (Carvalho & Carvalho, 2006).

Foram seleccionadas várias actividades de aprendizagem e meios específicos de transmissão centradas, a nível individual, na elaboração de material didáctico para informação e educação, e a nível de grupo de estudantes, na preparação e apresentação de palestras, microprojectos, discussões em classe, trabalhos escritos e organização da uma brigada móvel.

Em todos os momentos de formação, foram tidas em consideração as crenças culturais, as atitudes e os valores dos participantes, como por exemplo, na temática das doenças transmitidas sexualmente, de modo a não inferir suposições erradas, nem discriminatórias (Carvalho & Carvalho, 2006). Na utilização dos materiais escritos, a baixa literacia também foi objecto de atenção, utilizando-se maioritariamente fotografias e figuras como estratégias mais adequadas ao público alvo (Carvalho & Carvalho, 2006; Stanhope & Lancaster, 2016).

#### *Implementação de plano de educação*

Na quarta etapa, e tendo por base a identificação do impacto que as doenças têm nas capacidades e motivação dos utentes para aprender (Stanhope & Lancaster, 2016), os estudantes tiveram a oportunidade de realizar vários programas educativos (em grupo) e educação sanitária (individual) com as suas famílias<sup>143</sup> e no Centro de Saúde da Munhava. Foram seleccionados os temas subsequentes como contributo para a melhoria da saúde das comunidades:

- Saneamento do Meio Ambiente
- Tratamento da Água
- Higiene Pessoal e Coletiva

---

<sup>142</sup> O domínio cognitivo inclui a memória, a compreensão, o raciocínio, a metacognição, a aplicação do conhecimento e a resolução de problemas. O domínio psicomotor envolve o desempenho de competências que requerem algum grau de coordenação neuromuscular e motora. O domínio afectivo abrange mudanças de atitude e desenvolvimento de valores (Carvalho & Carvalho, 2006; Stanhope & Lancaster, 2016).

<sup>143</sup> Em média, cada estudante prestava cuidados a sete famílias.

- Doenças Sexualmente Transmissíveis: nomeadamente HIV e Sífilis
- Controle Pré-natal
- Planeamento Familiar
- Rastreio do Cancro do Colo do Útero e da Mama
- Importância de Criança na Sociedade e suas dietas
- Cuidados a ter com Feridas
- Hipertensão Arterial
- Prevenção de Malária, Cólera, Diarreias
- Prevenção e Tratamento da Tuberculose Pulmonar

Nos anos lectivos de 2015 e 2016, existiu também a definição de microprojectos pelos estudantes de acordo as necessidades das famílias por quem ficaram responsáveis nas aéreas de: tratamento de água; construção de latrinas melhoradas; construção de cozinha para lavar loiça “tarimba”; construção de balneário público e distribuição de rede mosquiteira. Estes microprojectos planeados pelos estudantes e avaliados pelos docentes, não foram, porém, implementados pelas dificuldades burocráticas e institucionais encontradas, facto que parece estar de acordo com os obstáculos que Stanhope e Lancaster (2016) relatam.

#### *Avaliação do processo educacional*

Relativamente à quinta e última etapa do processo educacional, assistir o utente na priorização das necessidades de aprendizagem (Stanhope & Lancaster, 2016), notou-se uma pequena evolução referente a mudanças após a intervenção dos estudantes na vida das famílias.

As actividades desenvolvidas pelos estudantes durante o Curso de Saúde Comunitária, no ano de 2014, beneficiaram 154 famílias tendo como total de 786 pessoas, e nos anos de 2015 e 2016, respectivamente, ajudaram directamente 245 famílias e cerca de 500 famílias, tiveram um benefício indirecto. Tal deveu-se às palestras e jornadas de limpeza ou outras intervenções de grupo, que não tendo restrições envolveram todos os utentes que quiseram participar.

A avaliação é uma etapa importante do processo educacional bem como do processo de enfermagem. Avaliar proporciona um método lógico e sistemático para a tomada de decisão sobre os aspectos a melhorar num programa de formação (Stanhope & Lancaster, 2016). Como forma de avaliar o impacto dos seus programas educativos, os estudantes usaram, essencialmente, como instrumentos: a observação directa e a aplicação de questionários (Carvalho & Carvalho, 2006). Embora os dados numéricos sejam significativos, pela dimensão da comunidade constatou-se que não foi abrangida toda a população daquela região. Facto agravado pelos recursos humanos insuficientes na área do pessoal de saúde, ficando o enfoque num plano microssistémico (na abordagem de indivíduos e famílias) e não tanto num plano macrossistémico (na gestão de programas e projectos no âmbito do Plano Nacional de Saúde) (Melo, Figueiredo & Silva, 2014).

## **Análise e discussão**

Na realidade de pobreza em que se inseriu o Curso de Saúde Comunitária, com uma população com recursos financeiros insuficientes para cobrir todas as despesas básicas de subsistência, a nível dos custos da alimentação, abrigo, vestuários, meios de transporte e cuidados médicos, houve um aprofundar dos conhecimentos dos estudantes de enfermagem sobre as Considerações sociais e culturais relacionadas com a situação precária dos utentes (Stanhope & Lancaster, 2011). O respeito pela pessoa enquanto ser humano cuja saúde e bem-estar são influenciadas pelas circunstâncias da vida, foram alguns dos aspectos analisados entre docentes e estudantes, tendo em conta as situações experienciadas, entre elas: a alimentação menos nutritiva, especificamente nas crianças; habitações inadequadas e falta de cuidados diários (Stanhope & Lancaster, 2011).

Este tempo de trabalho na comunidade teve os seus momentos difíceis, desde a introdução nos cuidados às famílias, à comunicação com estas e sobretudo à organização de intervenções. No entanto, os estudantes constataram uma melhoria a nível do estado de saúde físico, e igualmente, a nível de higiene individual e ambiental. Se avaliação mostrou aspectos positivos no estado de saúde da população e na mudança de comportamentos, segundo Stanhope e Lancaster (2016), existe uma boa probabilidade de os programas de saúde a implementar serem bem-sucedidos.

O atendimento domiciliário das famílias representa uma transformação do modelo de atenção à saúde da comunidade, pois cria novas oportunidades de acesso aos serviços para as pessoas mais vulneráveis, isto é, mais expostas aos riscos de adoecer, estreitando vínculos e permitindo um melhor conhecimento da realidade em que vivem e quais as suas necessidades. Tal facto parece ter traduzido, na prática, o conceito de responsabilidade sanitária, criando espaços de construção de cidadania, articulando-se à rede de saúde, de forma hierarquizada e regionalizada, garantindo o acesso aos serviços de maior complexidade.

A sensibilização e os resultados observados pelos docentes de enfermagem e pelas famílias envolvidas e circunvizinhas, contribuiu bastante para aderência de mais populares nas actividades e que compeliu os estudantes a atender mais que as sete famílias determinadas no âmbito curricular. Este dado parece reconhecer a importância do Curso de Saúde Comunitária praticado nesta urbe e a responsabilidade dos estudantes de enfrentar estes grandes desafios.

## **Conclusão**

Um dos pressupostos fundamentais ao êxito das intervenções de saúde nas comunidades baseia-se na assunção, por parte destas, de um papel activo no reconhecimento e minimização dos problemas reais ou potenciais de saúde existentes, com vantagem para a promoção de níveis de saúde e de bem-estar mais elevados (Sousa et al, 2017). A principal razão para que os enfermeiros se centrem na aprendizagem está relacionado com o facto de esta possibilitar aos indivíduos melhorarem a sua capacidade de tomada de decisão e desta forma, alterarem o seu comportamento (Stanhope & Lancaster, 2011). O *empowerment* dos indivíduos, organizações

e comunidades é um processo social no qual desenvolvem um saber específicos para a resolução de desafios no contexto de constante mudança social e política visando a aquisição de melhores níveis de qualidade de vida (Sousa et al, 2017).

A participação dos estudantes de enfermagem numa experiência de aprendizagem comunitária proporcionou ganhos em saúde da população assistida pela identificação das necessidades de formação em saúde e correspondentes cuidados de enfermagem e pelos novos desafios em saúde e alterações demográficas, sociais e epidemiológicas abordadas. O estágio foi de fundamental importância ao contribuir para o mapeamento dos futuros enfermeiros, pelo seu crescimento intelectual, técnico e afetivo numa realidade de aprendizagem muito próxima da realidade (Carvalho & Carvalho, 2006).

Todo o empenho da equipa docente e dos parceiros de formação permitiu ampliar o conhecimento dos estudantes tendo por base uma prática analítica e reflexiva das experiências de aprendizagem vivenciadas. Os docentes de enfermagem devem estar atentos a mudança de estratégias de intervenção e proporcionar aos estudantes novos conhecimentos para somar com as experiências no processo de ensino-aprendizagem (Silva et al, 2015).

As influências externas (tais como limitações de tempo, despesas, factores administrativos e institucionais) e as necessidades de aprendizagem requerem uma avaliação contínua do seu impacto no programa de formação. A implementação é uma etapa dinâmica num processo educacional (Stanhope & Lancaster, 2016).

Em suma, estamos cientes que a actividade na comunidade protagonizada pelo Departamento de Enfermagem da Faculdade de Ciências de Saúde, da Universidade Católica de Moçambique (UCM) em parceria com a Associação Siloé deu frutos e que este trabalho conjunto deve continuar. O grande contributo na aprendizagem dos enfermeiros, na mitigação de várias situações de saúde e no bem-estar da comunidade é uma mais valia que se fez sentir e que poderá ser maximizada.

## **Referências Bibliográficas**

- Andicene, M. V., & Zegarra, G. (2015). *Juntos pela promoção, prevenção, reabilitação e recuperação na saúde da nossa comunidade*. (trabalho não publicado e cedido pela autora). Faculdade de Ciências de Saúde, Universidade Católica de Moçambique.
- Carvalho, A., & Carvalho, G. (2006). *Educação para a saúde: conceitos, praticas e necessidades de formação*. Loures: Lusociência.
- Cumbane, E. R. M., & Zegarra, G. (2014). *Relatório das actividades desenvolvidas no curso de saúde comunitária integrado no curso de enfermagem*. (trabalho não publicado e cedido pela autora). Faculdade de Ciências de Saúde, Universidade Católica de Moçambique.
- Melo, P., Figueiredo, M. H., & Silva, S. (2014). A avaliação de desempenho do enfermeiro especialista em enfermagem comunitária e de saúde pública: uma revisão da literatura. *Revista Nursing Portuguesa (Digital)*. 1, 1-4. Acedido em 16 de setembro de 2017 em:

<http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14434/1/ARTIGO%20NURSING%2010-03-2014.pdf>

- Pepin, J., K  rouac, S., & Ducharme, F. (2010). *La pensée infirmi  re*. (3   edic  o). Montréal: Cheneli  re   ducation.
- Silva, A., Sousa, M., Melo, P., Cardoso, T., Martins, A., & Sousa, S. (2015). Papel profissional enquanto diagnóstico de enfermagem no contexto escolar: um estudo de caso. *Nursing Magazine Digital*, 1, 1-12. Acedido em 16 de setembro de 2017 em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18435/1/papel-profissional-enquanto-diagnostico-de-enfermagem-no-contexto-escolar-um-estudo-de-caso.pdf>
- Sousa, F. A. M. R., Goulart, M. J. G., Braga, A. M. S., Medeiros, C. M. O., Rego, D. C. M., Vieira, F. G., Pereira, H. J. A. R., Tavares, H. M. C. V., & Loura, M. M. P. (2017). Estabelecimento de prioridades em saúde numa comunidade: análise de um percurso. *Revista de Saúde Pública*, 51(2), 1-10. <https://dx.doi.org/10.1590/s1518-8787.2017051006460>
- Stanhope, M. & Lancaster, J. (2011). *Enfermagem de saúde pública: cuidados de saúde na comunidade, centrados na popula  o*. (7   edic  o). Loures: Lusodidata.
- Stanhope, M. & Lancaster, J. (2016). *Public health nursing: population-centered health care in community*. (9   edic  o). St. Louis: Elsevier.
- Zegarra, G. (2016). *Juntos pela promo  o e preven  o da saúde*. (trabalho não publicado e cedido pela autora). Faculdade de Ciências de Saúde, Universidade Católica de Moçambique.

# **Desenvolvimento de competências nos estudantes de enfermagem através do método de aprendizagem baseada em problemas (problem based learning [PBL])**

## **Problem based-learning method importance in developing nursing undergraduate students' skills**

Fatima Mendes Marques<sup>1</sup>; Gloria Zagarra Casapia<sup>2</sup>; Vanda Marques Pinto<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Prof. Adjunta, PhD, MNSc, RN;

<sup>2</sup>Universidade Católica de Moçambique, Prof. Adjunta, PhD Candidate, MNSc, RN;

<sup>3</sup>Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Prof. Adjunta, PhD, MNSc, RN.

[fmarques@esel.pt](mailto:fmarques@esel.pt); [gzegarrafmm@gmail.com](mailto:gzegarrafmm@gmail.com); [vpinto@esel.pt](mailto:vpinto@esel.pt)

### **Resumo:**

A utilização do método de aprendizagem baseada em problemas (problem based learning [PBL]) no curso de licenciatura em enfermagem tem suscitado, da parte da equipa docente, uma reflexão sobre os seus contributos na aquisição de competências nos estudantes. Para a avaliação do impacto dessa estratégia pedagógica desenvolveu-se um estudo de carácter exploratório, descritivo, transversal e qualitativo com a participação de 61 estudantes do segundo e do quarto ano do Curso de Licenciatura em Enfermagem, da Universidade Católica de Moçambique, em que 85% eram do sexo feminino e 15% do sexo masculino, com 23,9 anos de média de idade. O estudo teve por objectivos: identificar, previamente ao ensino clínico, as competências adquiridas no curso de licenciatura em enfermagem através do método de PBL; avaliar os pontos fortes e os pontos fracos da utilização do PBL na formação dos estudantes e o contributo da pesquisa bibliográfica para a utilização da metodologia de PBL. Os participantes identificam a aquisição de várias competências para ensino clínico: destacando o pensamento crítico, seguido do conhecimento e da responsabilidade. Os resultados deste estudo indicaram uma relação entre a metodologia de PBL e o desenvolvimento de competências nos estudantes.

**Palavras-chave:** competências; curso de licenciatura em enfermagem; aprendizagem baseada em problemas; estratégias pedagógicas.

**Abstract:**

The PBL (problem-based learning) method used in the nursing undergraduate degree has led some teachers to question its advantages when it comes to developing the students' skills. In order to evaluate the impact of this pedagogic strategy a descriptive, transversal and qualitative study was carried out in a population of 61 (2nd and 4th year) undergraduate students enrolled in the nursing course of the Mozambique Catholic University (Universidade Católica de Moçambique). The average age was 23,9 years old and 85% of the students were female and 15% were male. The objectives of this study were to identify the skills students acquired in the nursing course using the PBL method before starting the clinical trial; to evaluate the strengths and weaknesses of the PBL usage in teaching and the literature's research contribute when using this method. The participants identified the acquisition of the some fundamental skills for the clinical trial being the critical thinking, followed by the knowledge and responsibility. The results showed a relationship between the usage of the problem-based learning method and the skills developed by the students.

**Keywords:** skills, undergraduate nursing course, problem based learning, pedagogic strategies.

## Introdução

A aprendizagem baseada em problemas (PBL) é um dos métodos amplamente adoptado para promover o pensamento crítico, a resolução de problemas e a tomada de decisão em verdadeiras situações de aprendizagem (Kong et al, 2014; Alfaro-LeFevre, 2016; Yew & Goh, 2016). A articulação entre a realidade do contexto laboral e a aprendizagem interdisciplinar tem contribuído para a sua disseminação em disciplinas clínicas na área da saúde (Freitas et al, 2016). Razão pela qual, a sua implementação nas instituições de ensino superior tem tido um forte impacto nos últimos anos, como é o caso Universidade Católica de Moçambique (UCM) (Zegarra & Canastra, 2014; Marques, Zagarra & Pinto, 2015).

A utilização do método de PBL no curso de licenciatura em enfermagem (CLE) tem suscitado, da parte da equipa docente do Departamento de Enfermagem, da Faculdade de Ciências de Saúde da UCM, uma reflexão sobre o contributo da metodologia na aquisição de competências nos estudantes de enfermagem. A pesquisa incidiu, especificamente, sobre os estudantes do segundo e do quarto ano, previamente à ida para o contexto de ensino clínico. Esta análise sustentou-se no pressuposto de que através do PBL, os estudantes de enfermagem adquirem habilidades que promovem o raciocínio clínico (Benner et al., 2010; Wosinski et al., 2017).

Estudos que comparam a eficácia diferencial do método de PBL demonstram a sua superioridade na detenção de conhecimento e na sua aplicação em contextos de prática (Yew & Goh, 2016; Gönc et al., 2017). São registados vários efeitos positivos tais como: compreensão; aquisição e transferência dos conhecimentos; responsabilização pela própria aprendizagem; automotivação; desenvolvimento de competências interpessoais e de espírito de equipa; nova forma de relacionamento entre o docente e o estudante; e o potencial de pensamento crítico e resolução de problemas entre estudantes (Gil, 2007; Nguyen et al., 2016). A relação verdadeiramente positiva entre a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico (Kong et al, 2014) pelo método de PBL, suscita maior motivação e agrado aos estudantes pela experiência educativa do que aos estudantes sujeitos a métodos tradicionais de ensino (DeYoung, 2014).

Embora estejam descritas várias vantagens sobre o método de PBL, existem também algumas desvantagens na sua utilização. Destaca-se a grande quantidade de tempo necessário para a sua concretização; a obrigatoriedade de apresentação prévia do método aos estudantes; o desconforto de alguns estudantes com o seu papel e o papel atribuído ao docente; a dificuldade de alguns grupos de estudantes em trabalharem juntos, a adaptação que os docentes têm de fazer ao seu papel de tutor num formato não tradicional, a exigência de uma tutoria intensa; a formulação adequada de problemas e, a necessidade de mais recursos humanos e materiais (Gil, 2007; DeYoung, 2014; Nguyen et al., 2016).

A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento do PBL foi outro dos focos de atenção da equipa docente, procurando desta forma inteirar-se em que medida os estudantes subsidiam o seu trabalho na evidência científica (Freitas et al., 2016).



O estudo teve como objetivo identificar, previamente ao ensino clínico, as competências adquiridas no curso de licenciatura em enfermagem (CLE) através do método de PBL; avaliar os pontos fortes e os pontos fracos da utilização do PBL na formação dos estudantes e o contributo da pesquisa bibliográfica para a utilização da metodologia de PBL.

Durante a realização desta pesquisa tivemos presente que a formação de indivíduos mais críticos nem sempre parece ir ao encontro dos objectivos das organizações focados na produtividade e na eficiência, bem como na adequação dos critérios de qualificação e dos requisitos de competência profissional entendidos para o mercado de trabalho (Taylor, 2013).

## **Métodos**

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, transversal e qualitativo que teve como participantes sessenta e um estudantes do Curso de Licenciatura em Enfermagem, da UCM da Beira. Dos 61 participantes, 85% eram do sexo feminino, com uma média de idades de 23,9 anos, com um mínimo de 18 anos e um máximo de 53 anos. A amostra era constituída por 40 estudantes (66%) que se encontravam a frequentar o segundo ano e 21 estudantes (34%) a frequentar o quarto ano do CLE, da Universidade Católica de Moçambique, no ano lectivo de 2016/2017.

O instrumento de colheita de dados foi um questionário com quatro questões abertas que incidia nas seguintes dimensões: competências adquiridas no CLE através do método de PBL; avaliação dos pontos fortes e dos pontos fracos da utilização do PBL na formação dos estudantes e, contributo da pesquisa bibliográfica para a utilização da metodologia de PBL. Além dos dados colhidos através de questionário, inquiriu-se os estudantes relativamente ao género, idade e ano de frequência do CLE. Foram critérios de inclusão dos participantes serem estudantes do segundo e do quarto ano do CLE.

Previamente, os estudantes foram convidados a fazer parte do estudo. No segundo ano quarenta, dos quarenta e nove estudantes, concordaram em participar, no quarto ano houve a participação de todos os estudantes. As questões relativas à confidencialidade foram asseguradas tendo sido garantido o seu anonimato. A codificação foi efectuada com 2E (estudante do segundo ano do CLE) e 4E (estudante do quarto ano do CLE) e adicionado um número pela ordem como foram recebidos, separadamente por cada ano da formação. Adicionou-se ainda a caracterização do género através das letras F (Feminino) e M (Masculino).

Os dados foram trabalhados através de análise de conteúdo segundo Bardin (2013) em que se procedeu à divisão do texto em unidades temáticas que exprimissem a ideia subjacente a cada uma. Esta análise possibilitou a categorização e a contagem frequencial, que incidiu no tipo de unidades de registo (UR).

## Resultados e análise

Os temas identificados representam as competências que os estudantes sentiram relevantes e importantes ao considerar a aprendizagem baseada em problemas. Foram identificados quatro temas: aquisição de competências para o ensino clínico através do PBL; pontos fortes da utilização do PBL; dificuldades na utilização do PBL e, importância da pesquisa bibliográfica no PBL.

Na categoria ‘aquisição de competências para o ensino clínico através do PBL’, os participantes identificaram cinco subcategorias, em 51 UR, sendo elas: conhecimento, com 16 UR (31%); autonomia/responsabilidade, com 11 UR (22%) e, raciocínio clínico, comunicação efectiva e pensamento crítico, ambas com 8 UR (16%), respectivamente.

Sobre a categoria ‘pontos fortes da utilização do PBL’, emergiram 59 UR representando seis subcategorias: potencial de pensamento crítico e resolução de problemas entre estudantes, com 21 UR (36%); responsabilização pela própria aprendizagem, com 17 UR (29%); desenvolvimento de competências interpessoais e de espírito de equipa, e aquisição e transferência dos conhecimentos, ambas com 8 UR (14%); nova forma de relacionamento entre o docente e o estudante, 3 UR (5%) cada; e por último, surgiu compreensão dos conteúdos, com 1UR (3%).

Relativamente à categoria ‘dificuldades na utilização do PBL’, os estudantes referiram 52 UR divididas pelas subcategorias: desconforto com o novo papel de estudante, com 22 UR (42%); formulação adequada de problemas, com 16 UR (31%); exigência de tutoria intensa, com 12 UR (23%) e com menos representatividade, emergiu a necessidade de mais recursos materiais, com 2 UR (4%).

Quanto à ‘importância da pesquisa bibliográfica no PBL’, foram apresentados 55 UR que incidiram em três subcategorias: auxiliar a pensar criticamente, com 22 UR (40%); promover a aprendizagem ao longo da vida, com 21UR (38%); terminando com enfatizar a retenção do conhecimento, com 12UR (22%).

Passamos de seguida, a analisar cada categoria individualmente.

### *Aquisição de competências para o ensino clínico através do PBL*

A utilização da metodologia de PBL permite uma aprendizagem integrativa, indo de encontro às exigências que os enfermeiros da atualidade necessitam para a sua prática diária (Benner et al., 2010; Gönc et al., 2017). As várias etapas do processo de aprendizagem incentivam estratégias de raciocínio, bem como desenvolvimento de capacidades interpessoais, levando os estudantes de enfermagem a correlacionarem intervenções apropriadas à situação clínica (Freitas et al., 2016; Yew & Goh, 2016).

No âmbito da subcategoria ‘**conhecimento**’, a aprendizagem colaborativa em que este método pedagógico se sustenta aparenta permitir que os estudantes estruturem e “aperfeiçoem o seu conhecimento” (2E33M, 4E9F, 4E13F, 4E14F, 4E19M) e as suas “competências” (4E8M, 4E13F, 4E14F, 4E19M) para o ensino clínico (Benner et al.,2010; DeYoung, 2014). O PBL ao iniciar-se

com um problema, envolver a discussão, a tutoria do docente e a pesquisa cooperativa, parece contribuir para uma aplicabilidade dos conhecimentos aprendidos e “reter o que se estudou” (2E10F) (Gil, 2007; DeYoung, 2014). Esta estratégia aparenta “facilitar a memorização” (2E12F) com base na compreensão dos conteúdos ministrados (Gil, 2007). A complexidade da situação problema sugere uma procura de ligações entre conteúdos disciplinares, utilizando o conhecimento existente e criando novo conhecimento, como “aprender a fazer anamneses” (2E32F) de forma a construir as hipóteses explicativas para resolução do caso (Benner et al., 2010, Conrado et al., 2014).

Em termos da subcategoria **‘autonomia/responsabilidade’**, esta metodologia activa de ensino e aprendizagem na formação dos profissionais de saúde poderá desenvolver a sua autonomia e “responsabilidade” (4E10F, 4E12F) pelas opções que fazem (Alfaro-LeFevre, 2016; Freitas et al., 2016). Tais parecem ter mais impacto numa responsabilização auto dirigida, como sugerem alguns estudantes em “saber investigar” (2E1F, 2E23M, 2E28F, 4E1F), e numa responsabilização auto disciplinada motivando uma “dedicação” (2E16F) para aprender (Alfaro-LeFevre, 2016). Resultados que estão de acordo com a evidência científica produzida sobre a realidade dos estudantes moçambicanos (Zegarra & Canastra, 2014, Marques, Zagarra, & Pinto, 2015) e na realidade internacional (DeYoung, 2014; Nguyen et al., 2016).

Sobre a subcategoria **‘raciocínio clínico’**, a forma de os estudantes pensarem sobre questões relativas aos cuidados aos utentes, tal como determinar, prevenir e gerir problemas dos utentes (Alfaro-LeFevre, 2016), sugere basear-se no modo como “aprendem a diferenciar patologias” (2E3F, 2E11F, 2E20M, 2E22F, 2E27F, 4E1F), bem como fazem os seus julgamentos e “aprendem a diagnosticar” (2E5F, 2E29FM, 4E6M) o que se passa com os utentes para conseguir gerir os seus problemas.

A subcategoria **‘pensamento crítico’** está representada num pensamento controlado e intencional dos estudantes ao parecer “saber distinguir o importante” (2E4F, 2E7F), usando estratégias de raciocínio bem fundamentadas, através de “um sentido crítico” (2E9F) para “achar soluções” (2E14M, 2E17F) e alcançar os objectivos pretendidos (Alfaro-LeFevre, 2016).

Especificamente na **‘comunicação efectiva’**, parece emergir de alguns estudantes uma capacidade de “ser mais comunicativo” (2E26F, 2E30F, 2E31F), sabendo “o que dizer e ouvir os outros” (2E37F, 2F40F, 4E17F), com uma profunda compreensão pelos pensamentos dos outros revelando “empatia” (4E18F) (Alfaro-LeFevre, 2016).

#### *Pontos fortes da utilização do PBL*

O impacto positivo que o PBL parece ter suscitados nos estudantes do CLE, da UCM, está de acordo com as várias vantagens atribuídas ao método, levando-os a tomar consciência da realidade do contexto de saúde onde irão desenvolver as suas intervenções no ensino clínico a realizar seguidamente (Gil, 2007; DeYoung, 2014; Yew & Goh, 2016; Gönc et al., 2017).

Em relação à subcategoria **‘potencial de pensamento crítico e resolução de problemas entre estudantes’**, durante todo o método de PBL, é necessário formular uma solução atendendo à

informação existente na situação, ao conhecimento presente e a uma recolha de dados pertinentes (International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning [INASCL], 2011). Este processo realizado em pequenos grupos permite aos estudantes desenvolver competências de “pensar criticamente” (2E6F, 2E9F) (DeYoung, 2014; Yew & Goh, 2016; Gönc et al., 2017). A resolução de problemas parece ter passado pela “discussão” (2E12F, 2E22F, 4E5F, 4E11F, 4E12F, 4E17F) em que os estudantes tiveram oportunidade de aplicar conceitos e teorias (DeYoung, 2014; Marques, 2015), quer entre “pares” (2E16F, 4E16F), quer com o “tutor” (2E13F, 2E14M, 2E34F, 2E38M, 4E3F, 4E8M, 4E20F) (DeYoung, 2014; Wosinski et al., 2017).

Sobre a subcategoria **‘responsabilização pela própria aprendizagem’** os estudantes, na procura de soluções para os problemas apresentados pelos docentes, acabam por ser estimulados a assumir uma maior responsabilidade pela sua aprendizagem e a utilizar recursos com maior frequência e variedade do que em outros métodos tradicionais (Gil, 2007). Tal parece estar representado no que os estudantes referem como “saber procurar informação” (2E3F, 2E4F, 2E23M, 2E36M, 4E9F, 4E10F, 4E12F) tornando-se mais competentes nesse âmbito (Nguyen et al., 2016; Wosinski et al., 2017).

Em referência à subcategoria **‘desenvolvimento de competências interpessoais e de espírito de equipa’**, a solução da situação problema usualmente requer Interação social. Daí que muitas actividades dos estudantes “sejam em grupo” (2E28F) com formação de equipas em que todos os elementos “têm de interagir” (2E32F, 2E33F, 4E4F), o que sugere uma adaptação ao mundo de trabalho actual (Gil, 2007; Nguyen et al., 2016; Gönc et al., 2017).

Quanto à subcategoria **‘aquisição e transferência dos conhecimentos’**, o destaque assenta na “forma de aprendizagem” (2E8M, 2E21F, 2E38M, 4E19F) activa que permite aos estudantes “adquirir conhecimentos e conseguir aplicá-los” (2E29F, 4E1F) em contexto de prestação de cuidados, seja em ensino clínico, seja, posteriormente, no seu desempenho profissional (Gil, 2007; Gönc et al., 2017).

Concretamente sobre a subcategoria **‘nova forma de relacionamento entre o docente e o estudante’**, o PBL como estratégia pedagógica, sugere ter contribuído para uma “Interação, entre o docente e o estudante”, mais próxima (4E13F, 4E18F, 4E21F) (Gil, 2007; DeYoung, 2014). Não deixa de ser curioso o facto de só os estudantes finalistas referirem este aspecto, levando a reflectir na própria dinâmica do processo.

Na subcategoria **‘compreensão dos conteúdos’**, a ênfase da aquisição de conhecimento parece residir na “compreensão” (2E7F, 2E24F) e não na memorização, como produto principal (Gil, 2007). No entanto, a sua baixa representatividade pelos estudantes do segundo ano levanta algumas questões sobre a forma como os estudantes veem a sua aprendizagem.

#### *Dificuldades na utilização do PBL*

Através do que os estudantes mencionaram como dificuldades, notou-se um enfoque nas alterações do seu papel e nas implicações que resultavam dessa mudança, deixando de parte todos os obstáculos relacionados com os docentes (Gil, 2007; DeYoung, 2014).

Sobre a subcategoria **‘desconforto com o novo papel de estudante’**, a maioria dos estudantes do ensino superior têm como referência o professor, como o detentor e disseminador de saberes e não estão adaptados a um papel activo na sua aprendizagem. Este desconforto sugere a “adaptação ao próprio método” (2E2F, 2E16F, 2E19F, 2E37F, 4E4F, 4E12F) com a proactividade que se espera do estudante, e a necessidade de “expressarem publicamente” (2E3F, 2F8M, 2E31F, 4E13F) as suas ideias, o que não é muito confortável para quem não tem esses hábitos (Gil, 2007; DeYoung, 2014; Nguyen et al., 2016).

A subcategoria **‘formulação adequada de problemas’** constitui uma dos pontos críticos do PBL, exigindo uma visão ampla da situação, indo de encontro aos objectivos gerais, como aos específicos que se pretendem alcançar. Segundo os estudantes, a “elaboração de objectivos” (2E1F, 2E38F, 4E2F, 4E19M) para a análise dos problemas, bem como a “compreensão dos conteúdos” (2E23M, 2E28F, 4E17F) necessária para a abrangência de toda a situação problema, emergem como pontos marcantes das suas dificuldades (Gil, 2007).

Expondo sobre a subcategoria **‘exigência de tutoria intensa’**, esta traduz a eficácia do próprio PBL. Como o método promove a expressão de ideias, é essencial levar os estudantes a “saber pesquisar” (2E7F, 2E9F, 2E26F, 2E36M, 4E1F, 4E9F, 4E18F), identificando as fontes fidedignas e eliminando as duvidosas (Gil, 2007). Só assim conseguem argumentar e discutir a situação problema numa perspectiva diferente, levantar hipóteses explicativas e procurar soluções (Freitas et al., 2016).

Tendo em conta a subcategoria **‘necessidade de mais recursos materiais’**, esta surge como menos representativa para a aprendizagem dos estudantes, no entanto é de reforçar o investimento que as instituições de ensino superior devem fazer, nomeadamente a nível do apoio bibliográfico, para minimizar dificuldades em “encontrar referências bibliográficas actualizadas” (2E29F, 4E5F) (Gil, 2007).

#### *Importância da pesquisa bibliográfica no PBL*

Toda a aprendizagem em que o método PBL se baseia, tem como suporte basilar a actividade de pesquisa e de produção de conhecimento, como elemento indispensável para a sua concretização (Freitas et al., 2016).

Na subcategoria **‘auxiliar a pensar criticamente’** o processo metódico de validação de dados baseado em princípios e métodos científicos parece emergir no discurso dos estudantes pela “capacidade de análise” (2E37F, 2E40F, 4E6M, 4E7M, 4E17F) e pelo “raciocínio crítico” (2E9F, 2E29F) que sentem ter adquirido (Alfaro-LeFevre, 2016).

Relativamente à subcategoria **‘promover a aprendizagem ao longo da vida’**, um dos resultados do PBL pode ser definido como produto ao longo da vida, uma vez que incentiva a “saber pesquisar” (2E3F, 2E18M, 2E26F, 4E10F, 4E14F, 4E19M) e a ser “responsável pela sua aprendizagem” (2E11F, 2E17F), não só numa perspectiva imediata mas também futura (Gil, 2007; DeYoung, 2014).

No âmbito da subcategoria **‘ênfatizar a retenção do conhecimento’**, esta parece estar associada ao método de PBL pela “compreensão” (2E2F, 4E9F), que suscita nos estudantes, “melhorando a sua aprendizagem” (2E2F, 2E35F) e promovendo, implicitamente, a memorização dos conteúdos (Gil, 2007).

## **Discussão**

Este estudo obteve o contributo de sessenta e um estudantes do CLE de ambos os sexos, sendo uma amostra expressiva do universo do Curso de Licenciatura em Enfermagem da Universidade Católica de Moçambique. O sexo feminino é predominante, o que vai de encontro à realidade de enfermagem.

Os participantes identificam a aquisição de várias competências para ensino clínico: destacando o pensamento crítico, seguido do conhecimento e da responsabilidade.

A capacidade de pensar criticamente durante a formação em enfermagem emerge como um elemento fundamental ao desenvolvimento das competências do futuro enfermeiro. Através do PBL, o estudante tem que pensar criticamente para resolver problemas e tomar decisões sobre os cuidados a prestar à pessoa e família, alvo dos seus cuidados (Benner et al., 2010; Alfaro-LeFevre, 2016). Esta evidência já constava em estudos anteriores realizados no contexto moçambicano (Zegarra, & Canastra, 2014; Marques, Zegarra, & Pinto, 2015) e a nível mundial é um dos temas mais destacado na utilização do método de PBL, como por exemplo na Singapore Management University, em Singapura (Yew & Goh, 2016); no Institut et Haute Ecole de Santé La Source, na Suíça, Johns Hopkins School of Nursing, em Baltimore (EUA) e Adventist University of Central Africa, no Ruanda (Wosinski et al., 2017), bem como na University of Maribor, Faculty of Health Sciences, na Eslovénia (Gönc et al., 2017), entre outros.

A interdisciplinaridade em aprender através de problemas parece permitir aos estudantes do CLE um conhecimento abrangente de enfermagem, não se situando na mobilização de conhecimentos de uma disciplina específica, mas na interligação com todos os conteúdos ministrados. A valorização do conhecimento na metodologia de PBL é também referenciada por Gil (2007), Benner et al. (2010) e Gönc et al. (2017), entre outros.

Para um número significativo dos estudantes, a responsabilidade que o método de PBL promove parece estar relacionada com a forma independente que estes desenvolvem os seus estudos, assumindo uma proactividade que contrasta com aprendizagem por outros métodos de ensino mais tradicionais (Gil, 2007). Estes resultados fornecidos pelos estudantes do segundo e quarto ano do CLE parecem corroborar o estudo anterior realizado por Zegarra e Canastra (2014) com estudantes do quarto ano do curso de licenciatura em enfermagem, de uma universidade moçambicana. Também a nível internacional, parece existir similitude com os resultados atingidos (DeYoung, 2014; Nguyen et al., 2016; Wosinski et al., 2017).

A inovação do método de aprendizagem perante as estratégias pedagógicas utilizadas e a exigência de um papel activo do estudante durante todo o processo de PBL parece ter desencadeado algum desconforto entre os participantes. A não adopção de um modelo de

ensino em que o professor tem um papel activo, de transmissão de informação, e o estudante um papel passivo de ouvinte caracterizada por Freire (1972) como 'educação bancária' (um deposita e o outro recebe), torna crítico o processo de aprendizagem. A incerteza na forma de aprender, bem como a interacção social entre pares e tutor, expõe o estudante que tem de saber antecipar consequências, planejar antecipadamente e agir no momento, o que está de acordo com vários estudos (Alfaro-LeFevre, 2016; Nguyen et al., 2016; Gönc et al., 2017).

Perante os resultados atingidos emerge a necessidade de avaliar porque a compreensão dos conteúdos não está explícita no discurso dos estudantes, nem porque a relação entre docente e estudante é desconsiderada para a maioria dos estudantes. Estudos futuros devem permitir uma visão mais abrangente da aprendizagem baseada em problemas, incluindo os estudantes ao longo dos quatro anos do CLE, e também os docentes de enfermagem que participam como tutores. Tal permitirá uma reflexão sobre o método de PBL, que numa perspectiva de prática baseada na evidência poderá ter implicações na qualidade da formação em enfermagem e, consequentemente, na qualidade dos cuidados prestados.

## **Conclusão**

A influência que o método PBL promove na aprendizagem dos estudantes inicia-se com a análise do problema, seguido de aprendizagem autodirigida e da componente colaborativa, essenciais para o exercício de futuros profissionais de enfermagem (Yew & Goh, 2016). Esta forma de aprendizagem incentiva a motivação, a independência e o trabalho em equipa dos estudantes de enfermagem e ajuda a adquirir conhecimentos e competências necessárias para intervir em enfermagem (Gönc et al., 2017). Desta forma, a formação parece centrar-se numa educação da autonomia (Freire, 2002), numa capacitação do estudante para a gestão da sua aprendizagem.

O PBL, como estratégia pedagógica, atrai muitos educadores, como expõem Gönc et al., (2017) e Yew e Goh (2016) nos estudos que realizaram, pois promove uma estrutura que possibilita os estudantes construíram tanto as interacções sociais como atitudes de autonomia e de aprender a aprender.

Possivelmente estamos perante uma situação dilemática entre as condições de aprendizagem e os contextos da prática. A proactividade que o estudante parece adquirir na formação, estará de acordo com o perfil de trabalhador que o mercado de trabalho valoriza (Taylor, 2013)?

## **Referências Bibliográficas**

- Alfaro-LeFevre, R. (2016). *Critical thinking, clinical reasoning and clinical judgment*. (6<sup>th</sup> ed.). Philadelphia: Elsevier.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Benner, P., Sutphen, M., Leonard, V., & Day, L. (2010). *Educating nurses: a call for radical transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Conrado, D. M., Nunes-Neto, N. F., & El-Hani, C. N. (2014). Aprendizagem baseada em problemas (ABP) na educação científica como estratégia para formação do cidadão socioambientalmente responsável. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 14 (2), 77-87. Acedido em 19 de Setembro de 2017 em <https://seer.ufmg.br/index.php/rbpec/article/viewFile/2692/2058>
- DeYoung, S. (2014). *Teaching strategies for nurse educators*. (3ª edição). Boston: Pearson Education.
- Freire, P. (1972). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, D. A., Santos, E. M. S., Lima, L. V. S., Miranda, L. N., Vasconcelos, E. L., & Nagliate, P. C. (2016). Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20(57), 437-448. [doi.org/10.1590/1807-57622014.1177](https://doi.org/10.1590/1807-57622014.1177)
- Gil, A. C. (2007). *Didáctica do ensino superior*. São Paulo: Atlas.
- Gönc, V., Lorber, M., & Nerat, J. (2017). Experience of problem-based learning for raising quality of nursing study. In Gregor Stiglic (Ed.), *Teaching and Learning in Nursing*, (pp. 16-25). InTech. Acedido em 19 de Setembro de 2017 em <https://www.intechopen.com/books/teaching-and-learning-in-nursing/experience-of-problem-based-learning-for-raising-quality-of-nursing-study>
- International Nursing Association for Clinical Simulation and Learning (INASCL) (2011). Standard I: terminology. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(4S), S3-S7. [doi.org/10.1016/j.ecns.2011.05.005](https://doi.org/10.1016/j.ecns.2011.05.005)
- Kong, L., Qin, B., Zhou, Y., Mou, S., & Gao, H. (2014). The effectiveness of problem-based learning on development of nursing students' critical thinking: a systematic review and meta-analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 51, 458-469. [doi: 10.1016/j.ijnurstu.2013.06.009](https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2013.06.009)
- Marques, M. F. M. (2015). *Aprender a decidir em tempos de escola: a formação superior e a aprendizagem da tomada de decisão no processo de cuidados*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Lisboa.
- Marques, F. M., Zagarra, G., & Pinto, V. M. (2015). A aprendizagem baseada em problemas na formação superior de enfermagem e os contributos para o pensamento crítico dos enfermeiros. In Fernando Canastra & João Abílio Lázaro (org.). *O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação, Democratização e Desenvolvimento da Sociedade* (pp. 134-143). Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Nguyen, T. A. P., Kang, S., Ho, T. T. T., Mai, B. H., Vo, T. D. B., & Nguyen, V. Q. H. (2016). problem-based learning in nursing education at Hue University of Medicine and Pharmacy,



Vietnam: perspective and needs assessment. *Journal of Problem-Based Learning*, 3 (1), 9-14. doi.org/10.24313/jpbl.2016.3.1.9

Taylor, J. (2013). The state and the higher education institutions: new pressures, new relationships and new tensions. In R. Goodman, T. Kariya, & J. Taylor (Org.), *Higher education and the state* (pp. 9-35). Oxford: Symposium Books.

Wosinski, J., Belcher, A. E., Dürrenberger, Y., Allin, A. C., Stormacq, C., & Gerson, L. (2017). Facilitating problem-based learning among undergraduate nursing students: A qualitative systematic review. *Nurse Education Today*, 1-21. doi:10.1016/j.nedt.2017.08.015

Yew, E. H. J., & Goh, K. (2016). Problem-based learning: an over view of its process and impact on learning. *Health Professions Education*, 2, 75–79. doi.org/10.1016/j.hpe.2016.01.00

Zegarra, G., & Canastra, F. (2014). O método Problem Based Learning (PBL) no contexto da formação de futuros (as) enfermeiros (as). O relato de uma experiência. *Saúde e Desenvolvimento Humano*, 2(2), 105-114.

# Hábitos alimentares dos estudantes da Universidade Católica de Moçambique do Curso de Enfermagem

**Theme: Eating habits of the Students of the Catholic University of Mozambique of the Nursing Course.**

Brígida Ricardo Chauque Machava<sup>1</sup>, Emília Roda Cumbane<sup>2</sup>, Gloria Zegarra Casapia<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universidade Católica de Moçambique, Docente, estudante de Mestrado em Nutrição e Dietética, RN

<sup>2</sup>Universidade Católica de Moçambique, estudante de Mestrado em Nutrição e Dietética, RN,

<sup>3</sup>Universidade Católica de Moçambique, Prof. Adjunta, PhD Candidate, MNSc, RN;

[bmachava@ucm.ac.mz](mailto:bmachava@ucm.ac.mz); [ecumbane@ucm.ac.mz](mailto:ecumbane@ucm.ac.mz); [gcasapia@ucm.ac.mz](mailto:gcasapia@ucm.ac.mz)

## Resumo

À alimentação nos jovens é básica para o desenvolvimento físico e cognitivo. O objectivo deste estudo foi analisar os hábitos alimentares dos estudantes do curso de Enfermagem da Universidade católica de Moçambique. Participaram 40 estudantes, entre 18 a 22 anos, desenvolveu-se um estudo de carácter descritivo transversal numa abordagem qualitativa. Durante a colecta de dados referente ao número de refeições verificou-se que fazem 4 refeições por dia 25% (n=10); 3 refeições por dia 30% (n=12); 2 refeições por dia 40% (n=16) e apenas 5% (n = 2) uma refeição por dia. Identificou-se que 80% (n=32) costumam trocar o almoço/jantar por lanches de pão com chá e frituras; na íntegra só 5% (n= 2) consome frutas nas refeições. A justificativa destas refeições desajustadas manifesta que é por falta de tempo, falta de condições financeiras e alguns por o cansaço. Conclui -se que os estudantes alimentam-se de forma inadequada, com baixo consumo de fruta, alta ingestão de frituras, açúcares e sal, tornando lhes susceptíveis a desenvolver doenças crónicas e baixo rendimento cognitivo.

**Palavras-chave:** Hábitos alimentares, Estudantes Universitários.

## Abstract

Food for young people is basic for physical and cognitive development. The objective of this study was to analyze the eating habits of students of the Nursing course of the Catholic University of Mozambique. 40 students participated, between 18 and 22 years old, a cross-sectional descriptive study was developed in a qualitative approach. During the collection of data regarding the number of meals it was found that they make 4 meals a day 25% (n = 10); 3 meals per day 30% (n = 12); 2 meals per day 40% (n = 16) and only 5% (n = 2) one meal per day. It was identified that 80% (n = 32) usually exchange lunch / dinner for bread snacks with tea and fry; In total only 5% (n = 2) consume fruit in meals. The justification of maladjusted meals manifests that it is due to lack of time, lack of financial conditions and some because of tiredness. It is concluded that students feed themselves inadequately, with low fruit consumption, high intake of fried foods, sugars and salt, making them susceptible to develop chronic diseases and low cognitive performance.

**Key words**-Eating Habits, University Students

## **Introdução**

As escolhas dos alimentos são influenciadas por vários factores, nomeadamente a idade, o género, a família, o meio envolvente, os estilos de vida, as tradições culturais e religiosas, as preferências e os custos e a disponibilidade dos alimentos.

A qualidade de vida de estudantes está relacionada directamente a factos vivenciados na vida pessoal e académica, como problemas familiares e de saúde, questão financeira, presença de sofrimentos, conquista da independência e escolha da profissão futura, interferindo no bem-estar psicológico, ambiental, físico e social. (Leite, 2011)

De acordo com (Alves & Boog, 2007) a vivência de uma experiência nova como deixar a casa dos pais leva os universitários a prover a própria alimentação. Como estão mais preocupados em ter um bom desempenho académico, participar das relações culturais e manter boas relações sociais, deixam de lado a importância de uma alimentação saudável.

A entrada na Universidade é uma etapa marcada por intensas mudanças na vida do estudante, representando, para muitos o momento em que terá que responsabilizar-se por sua alimentação. Dessa forma, vários factores podem influenciar o comportamento alimentar, resultando em práticas que podem gerar riscos à saúde. (Almeida, 2013)

Para alguns estudantes, essa nova etapa implica ter novos hábitos alimentares. Com a nova rotina diária de estudos os estudantes passam a buscar alternativas práticas e rápidas para alimentar-se. Um exemplo disso são os produtos industrializados, que são mais calóricos e com menores quantidades de nutrientes essenciais. Esta tendência de consumo influencia a diminuição de actividade física, baixa ingestão de frutas e hortaliças, raízes e tubérculos, tornando difícil conciliar nutrição e saúde, aprendizado e prazer (Attos & Martins, v. 34, 2000)

O consumo alimentar fora de casa está associado a hábitos alimentares menos saudáveis e a desequilíbrios nutricionais. Estudos indicam que as refeições realizadas fora de casa são desequilibradas, pois incluem grandes quantidades de alimentos, são mais calóricas, possuem altos níveis de gordura total e saturada e contêm baixos níveis de fibras, cálcio e ferro, referente ao baixo consumo de leite, frutas e hortaliças. (Linhares, 2012)

## **Metodologia**

O estudo é do tipo descritivo transversal numa abordagem qualitativa. O instrumento de colheita de dados foi uma entrevista semiestruturada, cujo guião incidia nos alimentos mais consumidos, consumo de água, grutas e proteínas: O estudo foi feito na faculdade de ciências de saúde, com 40 estudantes do curso de Enfermagem, 10 estudantes por cada ano, com características comuns de viver sozinhos ou acompanhados de outros amigos, longe dos pais ou qualquer outro adulto considerado responsável.

Foram abordados aleatoriamente e convidados a participar da pesquisa de forma voluntária, sendo antecipadamente esclarecidos sobre seus objectivos.

## **Resultados**

Durante a colecta de dados verificou-se que houve predomínio de estudantes do sexo feminino 28 e masculino 12. O maior número de estudantes encontram-se na faixa etária entre 18 a 22. Constatou-se que temos estudantes vindos de todos os pontos do país, tendo como referência a cidade da Beira onde se localiza a Universidade; 10 são provenientes da província de Manica, 6 de Gaza, 5 Inhambane, 4 Sofala e Zambézia, Nampula e Tete 3, Maputo e Cabo Delgado 1, 2 dos estudantes inqueridos não responderam o local de proveniência.

Em relação a com quem vivem 26 estudantes vivem sozinhos, 5 com Irmão ou irmã, 4 com amigos, 1 primo, 1 com colega, 1 com sobrinho e 2 vivem com os tios.

Em relação ao pagamento da alimentação, 29 são pagos pelos pais, 6 são os irmãos, 2 pagam sozinhos, 1 é a tia, 1 pelo esposo e 1 uma com bolça de estudo.

Por mês 7 estudantes têm gasto de 3,100.00 meticais, 8 estudantes 3,000.00 a 2, 100.00 meticais, 9 estudantes 2,000.00 a 1,100.00, 4 estudantes de 500 a 100 e 11 estudantes não referiram valor de gasto mensal.

Em relação ao número de refeições por dia: Apenas 2 estudantes fazem quatro refeições por dia, 10 tem três refeições, 16 estudantes têm 2 refeições por dia e 12 tem uma refeição por dia.

Em relação aos alimentos que os estudantes consomem durante as refeições por semana constatou-se que come em ordem de preferência peixe, arroz, xima, frango, feijão manteiga esparguete, verdura carne. Entre outros alimentos consumidos pelos estudantes é o pão, ovo, salsicha, margarina, puré de bata com senoura, sopa, sardinha, batata-doce, mandioca, tapioca, fígado. Apenas 2 estudantes referiram o consumo habitual de fruta (banana e laranja).

Em relação ao consumo de agua a maioria dos estudantes 17 consomem menos de um litro por dia, 16 um litro por dia e 7 estudantes mais de um litro. Em relação a ingestão de refrigerantes 28 referem que consomem e 12 não.

Em relação a comida rápida industrializada, 23 consomem bolachas, 11 chips, 9 hambúrguer, 9 doces, 4 enlatados 3 embutidos e 12 referiram consumir outros alimentos tais como: papa instantânea, amendoim torrado, diversas sandes, sardinhas, bajas, bill bifes, palone, froz, cool drinck, bolinhos, flocos e sopas instantâneas.

## **Discussão**

O presente trabalho teve como objectivo, avaliar os hábitos alimentares dos estudantes da Universidade Católica de Moçambique do curso de enfermagem, como base para futuras pesquisas e desenvolvimento de estratégias de intervenções nutricionais.

Os estudantes que querem seguir seus estudos superiores, tem que abdicar muitos aspectos que fazem parte da sua vida, como é a família, amigos e hábitos alimentares em entre outros. Dos estudantes de enfermagem 90% são de diferentes províncias de Moçambique, o que exige viver sozinhos e assumir com responsabilidade a nova etapa nas suas vidas, isto exige aprender a lidar com novos horários e ritmos cotidianos exigindo mais tempo de estudo e menos tempo para outras actividades, esquecendo por vezes os horários de refeições ou procurando o tempo para a preparação destes.

Em relação aos factores que influenciam a escolha destes tipos de alimentação a maioria respondeu que é devida a falta de tempo, falta de condições financeiras, algumas disseram que e por preguiça de cozinhar, outros cansaço e alguns não gostam de comer sozinhos, manifestando:

*“Falta de apetite por viver sozinha e preguiça em cozinhar para comer sozinha”.*

*“De manhã estou no hospital e a tarde na faculdade, só volto a casa as 18 horas cansada, por isso faço comida rápida e não tenho dinheiro para lanche”.*

*“Não tenho tempo para ir para casa almoçar, fico ocupada todo o dia na faculdade e para não passar fome tenho aderido a alimentos ou comida rápida.”*

## **Conclusões**

A alimentação seguida pelos estudantes, caracterizada principalmente pelo baixo consumo de frutas, verduras e legumes.

Para que haja uma melhoria na qualidade de vida dos estudantes, fazem-se necessárias medidas educativas que influenciem o comportamento alimentar, por meio do consumo diário de frutas, verduras, legumes e alimentos ricos em fibras (cereais integrais) e redução do consumo de alimentos ricos em gorduras, sal e açúcar, tudo isso associado à prática de actividade física regular.

Tornam-se necessários a conscientização e o reconhecimento da importância de uma alimentação saudável com a realização de programas de educação alimentar no ambiente universitário e eventos que valorizem práticas saudáveis de vida, visando fomentar uma qualidade de vida futura.

## **Agradecimentos**

O nosso agradecimento aos estudantes do curso de enfermagem da UCM que participaram no estudo, pelo valioso contributo para o trabalho que estamos a desenvolver.

## Referências Bibliográficas

- Almeida, A. a. (2013). *Avaliação do comportamento alimentar de estudantes universitários. Nutrire. São Paulo*, v. 38, p. 411, 2013. . São Paulo: Nutrire.
- Alves, H. J., & Boog, M. A. (v. 41, n. 2, de 2007). Comportamento alimentar em moradia estudantil: um espaço para a promoção da saúde. *Rev. Saúde Pública,,* pp. p. 197-204, .
- Attos, L. L., & Martins, I. S. (v. 34, 2000). Consumo de fibras alimentares em população adulta. *Rev. Saúde Pública,São Paulo*, pp. p. 50-55.
- Leite, A. C. (2011). Qualidade de vida e condições de saúde de acadêmicos de nutrição. *Revista Espaço para a Saúdev. 13, n. 1,,* pp. p. 82-90,.
- Linhares, A. S. (2012). *Consumo alimentar fora de casa, seus factores determinantes e associação ao padrão alimentar mediterrâneo . Trabalho de investigação*. Porto.

# Influência do *habitus* nos programas de regulação sensorial

## The Influence of *habitus* on sensory regulation programs

Vanda Marques Pinto<sup>1</sup>, Margarete Seixas <sup>2</sup>, Cátia Silva<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Prof. Adjunta, PhD, MNSc, RN;

<sup>2</sup> CHLC – E.P.E. – Hospital de S. José, Lisboa, Enfermeira, MNSc, RN;

<sup>3</sup> CHLC – E.P.E. – Hospital de S. José, Lisboa, Enfermeira, MNSc, RN.

[vpinto@esel.pt](mailto:vpinto@esel.pt); [marg.seixas@gmail.com](mailto:marg.seixas@gmail.com); [csbaleizao@gmail.com](mailto:csbaleizao@gmail.com)

### RESUMO

Este artigo baseia-se na reflexão da influência do *habitus* na estimulação sensorial, em contexto de cuidados de saúde institucionalizados. Fundamentámo-nos nos achados da investigação, na experiência de implementação destes programas em pessoas com alteração do nível de consciência e no modelo de análise da competência cultural de Purnell.

Os programas de regulação sensorial constituem uma intervenção de estimulação dos sensores, organizada e estruturada com o intuito de favorecer a recuperação nas pessoas com lesões cerebrais adquiridas, prevenindo a privação sensorial e favorecendo a neuroplasticidade. Importa que estes estímulos sejam planeados de forma a favorecer o processo de reconstrução do conteúdo autobiográfico e são, portanto, baseados naquilo que conhecemos das pessoas, experiência de vida, contexto (familiar/social/comunitário/educacional/espiritual), cultura e a estrutura individual onde contempla os seus valores e princípios, que no seu conjunto constituem o *habitus* (identidade social de uma experiência biográfica que, de forma não necessariamente consciente, orienta as pessoas na sua ação e tomada de decisão). Os profissionais de saúde devem estabelecer uma relação de parceria com a família para conhecimento do *habitus* e capacitá-la para a implementação dos programas de regulação sensorial.

**Palavras-chave:** regulação sensorial; *habitus*; família

## **ABSTRACT**

This article aims to study the influence of habitus on the sensory regulation programs, in institutionalized healthcare. For this, we based ourselves on previous research, in the experience of implementing these programs on people with altered level of consciousness and in the Purnell Model for Cultural Competence.

The sensory regulation programs consist on an organized and structured sensors stimulation with the purpose of facilitating the recovery of people with acquired brain injury, preventing the sensory deprivation and favoring the neuroplasticity. It is important that these stimuli are planned so they can enhance the reconstruction of the autobiographical content. Those should be based on what we know of the people, their life experience, their context (family/social/educational/spiritual), their culture and their individual structure which includes their values and principles. All these pieces of information form the habitus, i.e., a social identity of an autobiographical experience that, not in a necessarily conscious way, guides people in its action and decision-making. Health professionals must establish a partnership with the patient family to know the habitus and prepare them for the implementation of sensory regulation programs.

**Key-Words:** Sensory Regulation; Habitus; Family



## INTRODUÇÃO

A sobrevivência de pessoas com lesões cerebrais graves tem vindo a aumentar. O que leva a um maior número de pessoas com alterações da consciência por lesões cerebrais adquiridas, acrescentando-nos por isso a responsabilidade de envolver a comunidade no processo de recuperação dessas pessoas.

Para Damásio (2010) consciência é um estado mental em que há conhecimento, da nossa existência e do que nos rodeia. Aborda-la leva-nos a um movimento espiral de três grandes patamares: um *eu desconhecido* onde a pessoa parece inexistir em si mesma; um *eu estranho* onde se reconstrói a existência da pessoa com muitas dúvidas e incertezas; e um *eu inequívoco* onde se atinge a consciência de si (Pinto, 2014).

Imaginemos um despertar abrupto de um sono profundo no qual a realidade não é compreendida de imediato. Numa fase inicial tudo parece bastante desorganizado, subitamente surgem alguns sinais, habitualmente visuais, de organização, como se de um puzzle se tratasse; as peças vão-se juntando, vamos percebendo que nos pertencem. Este é o momento em que estamos despertos, mas não conscientes porque nem todas as peças encaixam na perfeição. Uns instantes mais tarde surge o *si autobiográfico*, a situação fica esclarecida e não só sabemos quem somos como podemos pensar sobre os nossos próprios pensamentos (Pinto, 2014). Estes patamares podem ser equiparados à conceção de Damásio correspondendo à progressão da consciência em *proto-si*, *sentido de si* e *si autobiográfico*.

Podemos distinguir a consciência nuclear da extensa. A consciência nuclear prende-se com o aqui e agora, é um fenómeno biológico simples em que há uma Interacção entre o organismo e o objeto, implicando representação sob a forma de imagem mental de um objeto ou imagem (Damásio, 2004). Nesta, são criados mapas de primeira e segunda ordem; os de primeira ordem são as representações do objeto (áreas primárias) e os de segunda ordem são a representação da Interacção entre o objeto e o organismo (áreas de associação) (Damásio, 2004) (Laureys & Tononi, 2009). A consciência extensa é um fenómeno biológico complexo que envolve vários níveis de informação e depende da memória, capacidade de apreciação do que conhecemos e recordamos, da emoção e sentimento, e também do raciocínio e decisão. Quando há incapacidade de aceder ao conteúdo autobiográfico, estamos perante ausência de consciência extensa, como acontece na amnésia transitória global. O *si autobiográfico* que Damásio refere emerge na consciência extensa. Por outras palavras, a consciência nuclear permite-nos saber que somos nós que estamos a ver aquele objeto, mas é a consciência alargada que mantém o objeto por um maior período de tempo e o relaciona com o nosso conteúdo autobiográfico, no passado e no futuro Damásio (2004) e Damásio (2010).

Classicamente a consciência pode ser separada em nível e conteúdo. Os sistemas importantes para o conteúdo relacionam-se com funções corticais e subcorticais elevadas envolvidas nas funções sensoriomotoras; estruturas do diencefalo mediano e temporal mediano que interagem com o córtex para formar a memória; e estruturas do sistema límbico envolvidas nas emoções (Laureys & Tononi, 2009). O conteúdo envolve a cognição e permite a

compreensão de eventos e resposta adequada. Fenómenos que interfiram com o conteúdo da consciência (memória, atenção e percepção) como o *neglet*, agnosias, apraxias impedem o correto processamento da informação (Caldas, 2000). O nível de consciência depende da integridade do Sistema Ativador Reticular Ascendente localizado na região pontomesencefálica do tronco cerebral que comunica com o córtex através do tálamo. Qualquer lesão a nível destas estruturas pode conduzir alteração do nível de consciência, como por exemplo, estado confusional, letargia, obnubilação, estupor ou coma.

Para Laureys & Tononi (2009) a consciência deve ser vista de numa perspectiva interna subjetiva e mental (ocorre dentro do indivíduo e por isso não é perceptível ao observador), e numa perspectiva externa que é objetiva e comportamental, sendo possível observar sinais de consciência:

- Vigília, ou estar acordado – A abertura dos olhos não garante que estejamos perante consciência;
- Emoções Básicas – As pessoas conscientes exibem emoções primárias (medo, raiva, tristeza, alegria, nojo, surpresa e desprezo), sociais (vergonha, culpa, compaixão...) e de fundo que através do programa bionatural de posturas o indivíduo percebe através de mediadores biológicos a posição/postura que mais lhe convém em cada momento (estão associadas a movimentos corporais que sugerem ao observador estados de fadiga, energia, entusiasmo, desânimo, bem-estar ou relaxamento). Perante a ausência de emoções de fundo, pode existir défice de consciência. Darwin foi precursor no estudo das emoções e pôde concluir que, à parte daquelas que são fruto de uma convenção social, as emoções primárias são comuns a todas as pessoas independentemente do local onde “habitam”. É o caso do espanto ou surpresa representado por um arregalar de olhos, abrir de boca e erguer de sobrancelhas; o caso da raiva, no qual existe um franzir de testa, erguer de ombros e punhos cerrados; o desprezo que se identifica através da projecção dos lábios, gesto de desviar o nariz ao mesmo tempo que se realiza uma pequena expiração; o nojo ou repugnância que se exprime voltando o lábio inferior erguendo o superior, bem como uma súbita expiração. Ou até o caso da vergonha, que apesar de ser desenvolvida em contexto social, que pode imprimir um rubor facial, qualquer que seja a etnia (Darwin, 2012)<sup>144</sup>;
- Atenção – A atenção está diminuída em estados confusionais, sonolência ou estupor, e interrompida no coma, estado vegetativo ou anestesia geral. Para denotar consciência, a atenção tem que estar mantida por um período de tempo<sup>145</sup> e o comportamento ser apropriado;
- Comportamento propositado – Para que este ocorra, o indivíduo deve ser conhecedor do passado imediato, presente e tem que conseguir antecipar condições futuras.

---

<sup>144</sup> Estados mentais como a timidez, a modéstia e a vergonha causam rubor, que Darwin (2012) diz estar na origem da auto-atenção na sua aparência e opinião dos outros.

<sup>145</sup> Os autores parecem referir-se à atenção selectiva (capacidade para seleccionar um estímulo em detrimento de outros, que seja relevante para actividade ou comportamento que está a ser desenvolvido), pelo que a atenção focada (capacidade para focar a atenção num estímulo que não valoriza o tempo de fixação) pode não traduzir um sinal de consciência.

Esta concepção vai ao encontro do que Damásio (2004) entende que são sinais externos das condições internas compatíveis com o aparecimento de consciência<sup>146</sup>.

A consciência depende do córtex, tronco cerebral e tálamo (Gosseries, et al., 2011). Os distúrbios da consciência são caracterizados pela alteração ou interrupção da vigília e do conhecimento sobre a situação. Pode estar presente mesmo na ausência de resposta motora. A vigília depende da integridade dos sistemas subcorticais e ocorre quando existe abertura espontânea dos olhos (Demetzi, Soddu, & Laureys, 2013).

A regulação sensorial surge aqui, como uma ferramenta que relacionando os cinco sistemas de comunicação<sup>147</sup>, é através dos sensores que recebemos a informação do meio externo que nos propicia a aprendizagem.

A informação proveniente do exterior é encaminhada ao cérebro através dos sensores, passando ao córtex sensorial (áreas primárias e de associação) onde é interpretada e potencialmente armazenada. Os sensores são adaptados às características dos estímulos, uns são sensíveis a moléculas químicas (olfacto e paladar); outros, recetores da luz e do som e outros, responsáveis pela sensibilidade do corpo (superficial - tátil, doloroso e, térmica) e profunda (próprioceptiva e vibratória) (Caldas, 2008). Estes agem em coerência relacional, se vejo um objeto cair e ouço o som que produz, relaciono as duas ocorrências e obtenho maior detalhe de informação. (Caldas 2017)

A estimulação sensorial é realizada através da Regulação Sensorial e Ambiente Enriquecido. O primeiro consiste num complexo de estímulos inanimados e sociais (Sale, Berardi & Lamberto, 2009) que envolvem o ambiente. A regulação sensorial surge com a implementação de um programa de estimulação organizado e estruturado, onde são considerados os seguintes factores: intensidade, frequência, modalidade, intervalo de tempo entre as estimulações, duração e o ambiente em que estas ocorrem (Wood, 1991). Face às lesões cerebrais podem ocorrer alterações ao nível da vigília, concentração e atenção (Wood, 1991). No despertar do coma é comum que a atenção focada esteja comprometida (Mateer & Sohlberg, 2011). A regulação sensorial pode favorecê-la. Deve ainda ser considerado o início da estimulação sensorial 72h após a lesão e mediante estabilidade hemodinâmica (Cabral & Apolinário, 2008).

Nos programas de regulação sensorial é necessária uma variedade de estímulos para favorecer a atenção e impedir a habituação (diminuição da força de uma resposta na consequência da repetição do estímulo) (Habib, 2003). Os estímulos devem evocar memórias do conteúdo autobiográfico, considerando que o Eu é a soma de tudo o que um indivíduo pode considerar seu, adquirido através de processos dinâmicos de experiências vividas. Este aspeto remete para o conceito de *habitus*, que se encontra associado ao passado, mas também à ação no presente reflectindo uma identidade social e uma experiência biográfica (Setton, 2002).

---

<sup>146</sup> Nestes sinais externos importa não ignorar que o movimento ou modificação de qualquer parte do corpo, pode ser um sinal de expressão e que se orienta por 3 princípios: 1- *Princípio dos hábitos úteis associados*; 2 – *Princípio da antítese* e 3 – *Princípio das acções devidas ao sistema nervoso* (autónomas) (Darwin, 2012).

<sup>147</sup> Natural; cultural; somático; imaginário e social (Jauregui, 2001)

Importa integrar na intervenção aspectos como as preferências (livros, filmes, perfumes, alimentos), hábitos e história social (Oh & Seo 2003, Gerber, 2005; Stefano, Cortesi, Masotti, Simoncini & Piperno, 2012; Mandeep, 2012; Megha, Harpreet & Nayeem 2013), de forma a intensificar as respostas comportamentais (Stefano, Cortesi, Masotti, Simoncini & Piperno, 2012). A colheita de dados relacionada com o *habitus* é desejável através da consulta aos familiares, porém a intervenção destes deve ser mais abrangente. A família deve ser capacitada para compreender os objectivos e princípios da regulação sensorial, assim como a intervenção neste processo de recuperação, pois a resposta à estimulação realizada por uma voz familiar é intensificada relativamente a uma voz estranha (Simões, 2011) e a sua participação e intervenção pode melhorar o estado de consciência (Abbassi, Mohammadi, & Sheaykh-Rezayi, 2009).

Importa ainda no conhecimento do individuo, a identificação das características primárias e secundárias da cultura<sup>148</sup>, como um ser inserido na sociedade global, comunidade e família, tal como nos mostra o modelo de análise cultural – Modelo de Purnell de competência cultural (Purnell & Paulanka, 2010). Este modelo considera que cada encontro com um utente é um encontro cultural, e que este tem uma enorme influência na interpretação e resposta do individuo aos cuidados de saúde. Este modelo contempla a análise cultural mediante 12 domínios<sup>149</sup>, dos quais enfatizamos quatro que nos poderão trazer contributos ao nível da implementação dos programas:

Perspectivas de origem, nomeadamente a escolaridade e a ocupação.

Comunicação – Língua dominante ou dialetos, perfil proxémico cultural onde a-relação com o toque deve ser considerada, e muito bem planeada. Pois é expectável em culturas onde o toque não é vulgar nem público, que o mesmo possa ser desagradável. Num programa em que a estimulação táctil seja planeada por exemplo com uma atividade como a massagem, é importante capacitar a família para a sua realização. Também, deve ser considerada a entoação na comunicação verbal, os cumprimentos e as expressões faciais (embora as expressões primárias sejam comuns a todos os povos, as sociais são apreendidas com os outros e podem variar nas diferentes culturas);

Nutrição – Importa conhecer o significado atribuído aos alimentos, os alimentos comuns, as formas de confeção e os rituais associados à alimentação;

Comportamentos de alto risco - Devem ser considerados, uma vez que estes podem mascarar a avaliação e comprometer uma intervenção segura. A intervenção passará por distinguir claramente situações agudas ou provisórias das crónicas ou douradoras no sentido de integrar um plano exequível e em tempo útil.

---

<sup>148</sup> Características primárias da cultura: Idade, geração, nacionalidade, raça, género e religião. Características Secundárias da cultura: escolaridade, status socioeconómico, residência urbana/rural, estado civil etc.

<sup>149</sup> Os doze domínios essenciais para avaliar os atributos etnoculturais de um individuo, família ou grupo são: Visão global, localidades habitadas e topografia; Comunicação; Papéis desempenhados e organização da família; Questões laborais; Ecologia biocultural; comportamentos de alto risco; Nutrição; Gravidez e práticas de nascimentos anteriores; Rituais de morte; Espiritualidade; Práticas de cuidados de saúde e prestadores de cuidados de saúde.

O Programa de Regulação Sensorial deverá contemplar a avaliação inicial, que tem como objetivo a recolha de informações quer da condição clínica quer da pessoa e do seu contexto. A avaliação neurológica é importante não só para adequar o programa de regulação sensorial, como para perceber a evolução da situação clínica. Por exemplo é comum que um traumatismo craniano condicione anosmia<sup>150</sup> por estiramento do nervo olfativo, pelo que a estimulação deste sensor poderá assim ficar comprometida. Outro exemplo poderá ser a agnosia, quando há uma lesão nas áreas de associação e que impedem que a pessoa reconheça um objeto pelas suas características, apresentado de mediante determinado canal sensorial

As sessões devem ser planeadas, preferencialmente curtas de alta frequência, aproximadamente cinco vezes por dia durante 20 minutos. (Megha, Harpreet, & Nayeem, 2013). Estas devem ter início com estimulação unimodal ou bimodal, e posteriormente ponderar multimodal. Relativamente à estimulação bimodal podem considerar-se padrões de estímulos: os estímulos táteis com os auditivos, os estímulos táteis com os visuais e os estímulos auditivos com os visuais (Pinto, 2014).



















O quadro abaixo apresenta linhas orientadoras para a colheita de dados e planeamento das sessões de regulação sensorial.

	Consciência	Sensor Auditivo	Sensor Olfativo	Sensor Visual	Sensor Paladar	Sensor Somestésico
Indicadores de Avaliação	Avaliação do estado de consciência (CRS score)	Dirige o olhar para o som	Alterações inflamatórias e ou rinorragia	Reage a objetos luminosos	Reage a sabores azedo e amargo	Apresenta anestesia tátil
	Orientado na pessoa	Apresenta espasmo com som repentino	Apresenta parosmia	Dirige o olhar para objetos	Identifica sabores azedos e amargos	Apresenta hipostesia tátil
	Orientado no tempo	Reage ao som	Apresenta hiposmia	Segue os objetos com o olhar	Reage a sabores doce, salgado e amargo	Reage ao ser tocado com texturas
	Orientado no espaço	Reage à voz do profissional	Apresenta anosmia	Dirige o olhar a pessoas	Identifica sabor doce, salgado e amargo	Reage a mudança de temperatura
	Acordado durante o dia	Reage à voz dos familiares	Reage a aromas fortes	Reage à visualização de familiares	Apresenta movimentos mastigatórios	Reage ao toque do profissional
	Abre os olhos na estimulação	Reconhece ou identifica sons	Reage a aromas suaves	Reconhece o objeto	Acumula saliva na boca	Reage ao toque da família
	Olha para o ambiente	Alteração do VIII par craniano	Identifica aromas bilateralmente	Reconhece e identifica cores	Apresenta desvios, tremores, atrofia da língua	Reage à dor
	Olha para as pessoas no quarto		Alteração do I par craniano	Alteração do II par craniano	Reflexo de vômito mantido	Reconhece e identifica texturas
				Alteração do III par craniano	Apresenta deglutição	Alteração da sensibilidade vibratória
				Alteração do IV par craniano	Alteração do VII par craniano	Manipula o objeto
Hábitos	Pessoas significativas	Preferências de livros/músicas/rádio	Perfume e produtos de higiene habituais	Fotografias e vídeos de família/ acontecimentos/ locais significativos/hobbies/profissão	Preferências alimentares	Objetos significativos com diferentes texturas
	Acontecimentos marcantes	Sons relativos profissão/ locais/hobbies	Odores familiares	Autoimagem através do espelho	Diferentes sabores	Objetos da profissão/hobie
	Local residência / preferência		Ervas aromáticas e extratos	Objetos familiares/de profissão/de hobbie		Diferentes texturas na pele
	Profissão		Odores relativos a /profissão/hobbies/ locais			Banho, massagem, mobilizações
	Rotinas					
	Hobbies					

Quadro 1 – Planeamento: indicadores de avaliação de estímulos

A avaliação da intervenção poderá ser realizada através das expressões e microexpressões, dos sinais vitais, avaliação neurológica e contemplando as escalas de avaliação do estado de consciência. Colocamos o quadro abaixo como exemplo de uma folha registo de estímulos.

<sup>150</sup> complementar estudo com estudo de alterações sensório percetivas

Data/ hora	Estimulação sensorial		Sore CRS-C	Sinais vitais					Avaliação da intervenção		Observações
	Estímulo	Duração		FC	RR	TAB	TA	SpO <sub>2</sub>	Expressões faciais	Indicadores de apreciação	
									     	<input type="checkbox"/> Abre os olhos <input type="checkbox"/> Dirige olhar para o estímulo <input type="checkbox"/> Reconhece o estímulo <input type="checkbox"/> Relaxamento facial <input type="checkbox"/> Tensão facial <input type="checkbox"/> Movimentos das sobrancelhas <input type="checkbox"/> Boceja <input type="checkbox"/> Lágrimas <input type="checkbox"/> Maior expansão pulmonar <input type="checkbox"/> Movimentos mastigatórios <input type="checkbox"/> Mobiliza os membros <input type="checkbox"/> Reage com espasmo ao estímulo	
									     	<input type="checkbox"/> Abre os olhos <input type="checkbox"/> Dirige olhar para o estímulo <input type="checkbox"/> Reconhece o estímulo <input type="checkbox"/> Relaxamento facial <input type="checkbox"/> Tensão facial <input type="checkbox"/> Movimentos das sobrancelhas <input type="checkbox"/> Boceja <input type="checkbox"/> Lágrimas <input type="checkbox"/> Maior expansão pulmonar <input type="checkbox"/> Movimentos mastigatórios <input type="checkbox"/> Mobiliza os membros <input type="checkbox"/> Reage com espasmo ao estímulo	
									     	<input type="checkbox"/> Abre os olhos <input type="checkbox"/> Dirige olhar para o estímulo <input type="checkbox"/> Reconhece o estímulo <input type="checkbox"/> Relaxamento facial <input type="checkbox"/> Tensão facial <input type="checkbox"/> Movimentos das sobrancelhas <input type="checkbox"/> Boceja <input type="checkbox"/> Lágrimas <input type="checkbox"/> Maior expansão pulmonar <input type="checkbox"/> Movimentos mastigatórios <input type="checkbox"/> Mobiliza os membros <input type="checkbox"/> Reage com espasmo ao estímulo	

Quadro 2 – Folha de registo da implementação dos programas de regulação sensorial

As expressões faciais são reacções automatizadas que revelam emoções (Damásio, 2010). Estas reacções por vezes têm um início tão rápido, que podem não ser conscientes para processos mentais que as despoletaram (Ekman, 2003). Darwin considerou as expressões faciais como manifestações das emoções e demonstrou a sua universalidade na pessoa e nos animais. Sendo identificadas expressões faciais universais que demonstram sete emoções básicas (o desprezo, a alegria, o medo, a tristeza, o nojo, a raiva e a surpresa) (Ekman, 2003).

Também a avaliação da consciência é realizada através da observação do comportamento e resposta aos estímulos (Giacino, Fins, Laureys, & Schiff, 2014). Seleccionámos duas escalas, podendo ser adotada estas ou outras mais adequadas à experiência e ao contexto. A Escala Rancho Los Amigos Levels of Cognitive Function Scale (LCFS) é amplamente utilizada pela sua simplicidade operacional (Tate, 2010). A *Coma Recovery Scale – Revised* (CRS-R) foi desenvolvida para caracterizar as pessoas que apresentavam níveis na escala LCFS entre I e IV (Kalmar & Giacino, 2005), e pode ser um meio diferencial de diagnóstico entre Estado Vegetativo e Estado Mínimo de Consciência (Giacino, Kalmar, & Whyte, 2004).

Outro instrumento a considerar é o *Mindwaves*, consiste num dispositivo que é colocado na cabeça e permite visualizar através de ondas, a atividade cerebral, tal como acontece no Eletroencefalograma (NeuroSky, 2015). Os parâmetros básicos de análise das ondas baseiam-se na amplitude (voltagem-vertical), latência (momento em que ocorre o sinal) e frequência em Hz

(horizontal) e que nos permite associar o estímulo à atividade cerebral. As flutuações na voltagem estão associadas a estímulos sensoriais. Uma onda muito positiva surge perante um estímulo novo ou raro, uma onda muito negativa surge antes da aparição de um estímulo e está relacionada com processos atencionais. Isto permite perceber se os estímulos sensoriais produzem alteração elétrica na atividade cerebral.

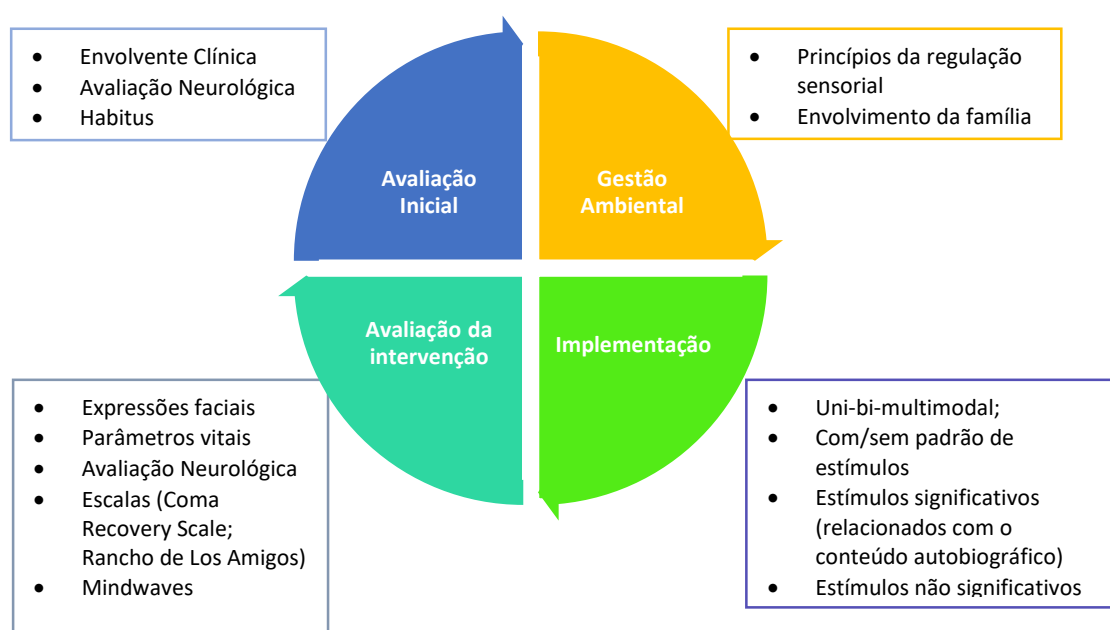
## CONCLUSÃO

O poder e a simultânea vulnerabilidade do cérebro humano levam-nos com enorme fascínio a reconhecer as nossas limitações na compressão do seu funcionamento e complexidade. Mas, leva-nos sobretudo a conhecer as nossas responsabilidades, pois afinal há muito mais para fazer. É fundamental que se adote uma prática que responda às necessidades da pessoa bem como a possibilidade de favorecer o despertar a reconstrução da consciência e prevenir a evitar a privação sensorial com recurso ao *habitus*.

Neste sentido, a estimulação sensorial pode constituir uma forma de favorecer o processo de reintegração comunitária, devolvendo bem-estar à pessoa que sofreu uma lesão cerebral com sequelas e eventual compromisso da sua autobiografia.

O quadro abaixo pretende sintetizar o processo de implementação de programas de regulação sensorial, através de intervenção sequencial em quatro domínios.

Diagrama 1 - etapas de intervenção para um programa de regulação sensorial



Como verificámos no diagrama anterior este processo deve ser orientado por uma gestão programada e contínua do ambiente, com estratégias sensoriais adaptativas através modelos de estimulação unimodal, bimodal ou multimodal (com ou sem padrão de estímulos) até à percepção, com recurso ao conhecimento do *habitus*, num articulado emocional positivo, integrando de forma segura as características físicas, sociais e simbólicas que ajudem a reconstruir a identidade da pessoa na sua comunidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbassi, M., Mohammadi, E., & Sheaykh-Rezayi, A. S. (2009). Effect of a regular family visiting program as an affective, auditory, and tactile stimulation on the consciousness level of comatose patients with a head injury. *Japan Journal of Nursing Science*, 6, 21-26.
- Abbate, C., Trimarchi, P., Basile, I., Mazzucchi, & Devalle, G. (2014). Sensory stimulation for patients with disorders of consciousness: from stimulation to rehabilitation. *Frontiers in Human Neuroscience*, vol.8 (616), 11-15.
- Bear, M. F., Connors, B. W., & Paradiso, M. A. (2008). *NEUROCIÊNCIAS - Desvendando o Sistema Nervoso*. São Paulo : artmed.
- Cabral, F. A., & Apolinário, A. (2008). Estimulação Multisensorial em Pacientes Comatosos: uma revisão de literatura. *O mundo da Saúde; Jan/Março*, 32 (1), 64-69.
- Caldas, A. (2017). *Criatividade: A função cerebral improvável*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Caldas, A. C. (2000). *A Herança de Franz Joseph Gall*. Amadora: McGraw-Hill.
- Caldas, A. C. (2008). *Viagem ao Cérebro e algumas das suas competências*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Damásio, A. (2004). *O Sentimento de Si*. Nem-Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O LIVRO DA CONSCIÊNCIA - A Construção do Cérebro Consciente*. Maia: Círculo de Leitores.
- Darwin, C. (2012). *A Expressão das Emoções no Homem e nos Animais*. Lisboa: RELÓGIO D'ÁGUA.
- Demertzi, A., Soddu, A., & Laureys, S. (2013). Consciousness supporting networks. *Curr Opin Neurobiol* 23(2) Apr; , 239-244.
- Eagleman, D. (2015). *THE BRAIN - the story of you*. Falkirk: Canongate Books.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed, Second Edition: Recognizing Faces and Feelings to Improve Communication and Emotional Life*. New York: Academy of Sciences.
- Gerber, C. (2005). Understanding and managing coma stimulation. Are we doing everything we can? *Critical Care Nursing*, 28 (2);, 94-108.
- Giacino, J., Fins, J., Laureys, S., & Schiff, N. (2014). Disorders of consciousness after acquired brain injury: the state of the science. *Nature Reviews Neurology* 10 (2), 99-114.
- Giacino, J., Kalmar, K., & Whyte, J. (2004). The JFK Coma Recovery Scale-Revised: measurement characteristics and diagnostic utility . *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 85 (12), 2020-2029.



- Gosseries, O., Vanhaudenhuyse, A., Bruno, M.-A., Demertzi, A., Schnakers, C., Boly, M., . . . Laureys, S. (2011). Disorders of Consciousness: Coma, Vegetative and Minimally Conscious States. Em D. Cvetkovic, & I. Cosic, *States of Consciousness* (pp. 29-55). Heidelberg: Springer.
- Habib, M. (2003). *Bases Neurológicas dos Comportamentos*. Lisboa: CLIMEPSI EDITORES.
- Herz, R. S. (2009). Aromatherapy facts and fictions: A scientific analysis of olfactory effects on Mood, physiology and behavior. *International Journal of Neuroscience* 119, 263-290.
- Kalmar, K., & Giacino, J. (2005). The JFK Coma Recovery Scale—Revised. *Neuropsychol Rehabil* 15, 454-460.
- Laureys, S., & Tononi, G. (2009). *The Neurology of Consciousness: Neuroscience and Neuropathology*. USA: Elsevier.
- Louis, E., & Frey, L. (2016). *Electroencephalography*. Chicago: American Epilepsy Society.
- Mandeep, P. (2012). Effectiveness of Early Intervention of coma Arousal Therapy in Traumatic Head Injury Patients. *International Journal of Head and Neck Surgery*, 3 (3);, 137-142.
- Mateer, C. A., & Sohlberg, M. M. (2011). *REABILITAÇÃO COGNITIVA - Uma abordagem Neuropsicológica Integrada*. São Paulo: Santos Editora.
- Megha, M., Harpreet, S., & Nayeem, Z. (2013). Effect of frequency of multimodal coma stimulation on the consciousness levels of traumatic brain injury comatose patients. *Brain Injury*; 25 (5), 570-577.
- NeuroSky. (2015). *MindWaves Mobile: User Guide*. Brain-Computer Interface Technologies.
- Oh, H., & Seo, W. (2003). Sensory stimulation programme to improve recovery in. *Journal clinical nursing*, 12., 394-404.
- Pinto, V. (2014). *COMA - Provocar a consciência num movimento espiral, estudo exploratório*. Loures: Lusodidacta.
- Purnell, L., & Paulanka, B. (2010). *CUIDADOS DE SAÚDE TRANSCULTURAIS - Uma abordagem culturalmente Competente; 3a ed*. Loures: Lusodidacta.
- Sale, A., Berardi, N., & Maffei, L. (2009). Enrich the environment to empower the brain. *Trends in Neurosciences* (32) : 4, 233-234.
- Setton, M. d. (2002). A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*; nº 20; Maio/Jun/Jul/Ago., 60-70.
- Simões, J. F. (2011). *A Influência da Estimulação Auditiva na Pessoa em Coma*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Stefano, C., Cortesi, A., Masotti, S., Simoncini, L., & Piperno, R. (2012). Increased behavioural responsiveness with complex stimulation in VS and MCS: Preliminary results. *Brain Injury*, 26 (10);, 1250-1256.
- Tate, R. (2010). A compendium of tests, scales and questionnaires: the practitioner's guide to measuring outcomes after acquired brain impairment. *New York: Phycology Press*.
- Tavangar, H., Shahriary-Kalantary, M., Salimi, T., Jarahzadeh, M., & Sarebanhassanabadi, M. (2015). Effect of family members`voice on level conciousness of comactose patients admitted to the intensive care unit: A single-blind randomized controlled trial. *Advanced Biomedical Research*; 4:106, 1-5.
- Wood, R. (1991). Critical analysis of the concept of sensory stimulation for patients in vegetative state. *Brain Injury*, 5 (4);, 401-409.

# **As técnicas aplicadas em agricultura de conservação ajudam no desenvolvimento das comunidades**

## **The techniques applied in conservation agriculture help in the development of communities**

**Maria Albertina Barbito**

**Universidade Católica de Moçambique (Beira)**

**[maria27setembro@gmail.com](mailto:maria27setembro@gmail.com)**

**[mbarbito@ucm.ac.mz](mailto:mbarbito@ucm.ac.mz)**

### **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de um estudo sobre a Agricultura de Conservação em Moçambique. AC é um sistema agrícola que utiliza um conjunto de técnicas que têm como função proteger o solo da erosão, melhorar a fertilidade do solo, aumentar a sua rentabilidade, contribuindo para a proteção do meio ambiente. O objectivo geral da pesquisa foi o de analisar até que ponto as técnicas aplicadas na Agricultura de Conservação ajudam no desenvolvimento das comunidades. A questão central foi: Como é que as técnicas aplicadas em AC ajudam no desenvolvimento nas comunidades? O estudo foi realizado por meio de abordagem qualitativa, paradigma interpretativo e desenho de estudo de caso. Os dados foram gerados através perguntas abertas, utilizando-se entrevistas, observações participantes, discussões de grupos focais e análise de documentos. O estudo foi feito para a produção das culturas de milho, mapira e feijão de 1997 a 2012, em duas comunidades rurais pertencentes ao Distrito de Chibabava, província de Sofala. Os resultados mostraram que as técnicas da Agricultura de Conservação são estratégias que ajudam no desenvolvimento das comunidades, aliviando a pobreza porque os resultados foram rentáveis. Recomenda-se que os agricultores rurais apliquem estas técnicas para aliviarem a pobreza.

**Palavras-chave:** Técnicas de Agricultura de Conservação (AC), pobreza e desenvolvimento

## **ABSTRACT**

This paper presents the findings of a study of Conservation Agriculture in Mozambique. Conservation Agriculture is an agriculture system that employs a set of techniques that aim to protect the soil from erosion, increase the fertility of soils and its profitability, in a sustainable way contributing to environment protection. The general objective of the research was to analyze to what extent the applied techniques in Conservation Agriculture help in the development of the communities. The central question was: How do the techniques applied in Conservation Agriculture help in community development? - The study was for the production of maize, sorghum and beans from 1997 to 2012 in two rural communities belonging to Chibabava district, Sofala province. The study was undertaken through qualitative approach, interpretative paradigm and case study design. Data were generated through open ended questions, interviews, participant observation, focus group discussions and document analysis. The findings showed that Conservation Agriculture techniques are strategies that help communities to alleviate poverty because the results were profitable. It recommends that rural farmers should practice using this techniques to alleviate poverty.

**Key words:** Agriculture Techniques of Conservation (CA), poverty, development.

## Contextualização do estudo

Agricultura é uma actividade que se encontra em todo o mundo. Ela é a ciência, a arte e a prática de ocupação de cultivo do solo, produzindo colheitas e criação de animais para fins económicos e de consumo. De acordo com a Aliança para a Revolução Verde em África (AGRA), (2013) a agricultura é a alma de África, emprega 65% da força de trabalho, gerando em média 32% do Produto Interno Bruto (PIB) da África. No entanto, o paradoxo é que a África não se pode alimentar, depende muito da importação de alimentos, bem como a ajuda alimentar (Kariuki, 2011). A Agricultura de Conservação é um tipo de agricultura que usa determinadas técnicas específicas que têm como objectivo melhorar a rentabilidade do solo, aumentar a produção e proteger o meio ambiente.

De acordo com o Relatório sobre os Objectivos/Metas do Desenvolvimento do Milénio (ODM) de Moçambique (2010) Moçambique em 1997 possuía um nível de 64,9% da população vivendo na Pobreza Absoluta. Em 2003 passou para 54,1%, em 2007 havia 54,7% e em 2009 foi de 52%. De acordo com a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) os países da África Subsaariana incluindo Moçambique em 2012 ainda continuavam com os mesmos índices de pobreza absoluta, que tinha anteriormente (CPLP, 2012, p.7). A previsão para 2015 era de ter apenas 40% da população com Pobreza Absoluta (ODM, 2010). Havia previsões que a pobreza iria cair para 16,3% em 2015, em termos globais (CPLP, 2012,p.7). Mas, segundo o Inquérito ao Orçamento Familiar (IOF), na Quarta Avaliação Nacional de Moçambique (2016,p.2), através do Ministério de Economia e Finanças constatou-se que a taxa da pobreza para 2014/2015 se aproximou dos Objectivos do Desenvolvimento do Milénio (entre 41% a 45%).

Alguns pesquisadores da África Austral dizem que a Agricultura de Conservação pode garantir maior produtividade agrícola, segurança alimentar, melhoria de vida e melhoria do ambiente (Grabowski & Mouzinho, 2013; FAO, 2012, Nkala et al., 2011; Twomlow et al., 2008). De acordo com Milder et al. (2012, p.2) e Giller et al., (2009) "O número de pequenos agricultores praticando Agricultura de Conservação na Zâmbia subiu de 20.000 em 2001 para 180.000 em 2009" (Milder et al., 2011, p. 2). Até ao final de 2011 o objectivo da União Comercial de Agricultores da Zâmbia - Commercial Farmers Union (CFU) era a de aumentar a adoção de Agricultura de Conservação para 250 mil famílias, o equivalente a 30% dos pequenos agricultores da Zâmbia. Na Tanzânia, no distrito de Babati, a Agricultura de Conservação é feita tendo como base a cobertura do solo com resíduos das culturas após as colheitas (tais como cascas, galhos e folhas), cobertura morta e rotação de culturas, normalmente milho com feijão e ervilha pombo (Löfstrand, 2005). No Zimbabwe, a Agricultura de Conservação é cada vez mais vista como "um sistema de produção que pode reduzir impactos negativos em alguns dos factores que estão limitando a produtividade agrícola" (Marongwe et al.,2012,p.XI).

De acordo com Mouzinho, Cunguara & Donvan (2013, p.1) a Agricultura de Conservação em Moçambique tem sido promovida desde meados dos anos 1990. Em 2001, um projecto de crescimento económico chamado Promoção Económica de Camponeses (PROMEC) incentivou

os pequenos agricultores a começarem a promover tecnologias de Agricultura de Conservação nos distritos do Búzi e Dondo, da província de Sofala; e, em 2005 expandiu-se para Nhamatanda, Chibabava e Machanga, também na mesma província (Mouzinho et al., 2013).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO) (2011a) e Friedrich et al. (2012) a Agricultura de Conservação foi considerada como a melhor maneira de gerir ecossistemas agrícolas para melhorar a produtividade rentável dos agricultores com benefícios no fornecimento de alimentos, e é composta por três princípios ligados, a saber:

1. Muito pouca ou nenhuma perturbação mecânica do solo (isto é, plantio directo e sementeira directa sem dispersão de sementes das culturas;
2. A cobertura orgânica do solo é permanente, principalmente por resíduos de culturas, culturas e plantas de cobertura; e,
3. Crescendo vários tipos de culturas em linha ou variedades, por meio de rotações de culturas ou, no caso de culturas perenes há variedades de plantas, incluindo uma combinação equilibrada de leguminosas e gramíneas (FAO, 2011<sup>a</sup>; Friedrich et al., 2012).

Os princípios da Agricultura de Conservação são universalmente adequados para todos os tipos de formas de relevo agrícolas em uso. Podem melhorar as práticas agrícolas locais, melhorando a biodiversidade e os processos biológicos naturais acima e abaixo da superfície do solo (Friedrich, 2013). O uso das técnicas de Agricultura de Conservação diminui a poluição do solo tais como a lavoura mecânica (FAO, 2011b; Friedrich et al., 2012). Os agricultores utilizam quantidades recomendadas de colaboradores externos como: fertilizantes líquidos orgânicos e composto orgânico nas plantas que ainda estão crescendo para garantirem um melhor crescimento (Keck, 2011).

Por outro lado sabe-se que através do Instituto Nacional de Estatística (INE), 2010 (Cunguara & Garrett, 2011) afirmaram que 80 por cento dos moçambicanos vivem da agricultura e têm contribuído com cerca de 25% do Produto Interno Bruto (PIB). Por outro lado há pessoas que migram das regiões do interior do país para áreas costeiras e urbanas e causam consequências ambientais adversas, tais como: a desertificação através de sobre-exploração dos solos e da poluição das águas superficiais (Mosca, 2011). Por isso surgiu a necessidade de estudar a Agricultura de Conservação para conhecer que estratégias usar para se melhorar a produtividade agrícola em Moçambique, alcançando a segurança alimentar e a erradicação da pobreza.

O estudo decorreu em duas comunidades rurais pertencentes à localidade de Mucheve, posto administrativo de Muchungué e distrito de Chibabava, pertencente à província de Sofala em Moçambique. Nessas comunidades há um grupo de agricultores, que vem praticando as técnicas de Agricultura de Conservação desde 1997 (com o apoio da Caritas), produzindo milho, mapira e feijão e outros produtos essenciais para a alimentação da família. O estudo foi realizado de 1997-2012, para compreender como as técnicas aplicadas em Agricultura de Conservação ajudam a reduzir a pobreza nas comunidades, contribuindo assim para o seu desenvolvimento. Estes camponeses são da etnia Ndau e em 1997 havia um grupo de 100 agricultores que de

acordo com a Caritas têm boas produções. Assim foi importante fazer a pesquisa cuja pergunta central foi: Como é que as técnicas aplicadas em Agricultura de Conservação ajudam no desenvolvimento das comunidades? E, o objectivo deste estudo foi: analisar como as técnicas aplicadas em AC ajudam no desenvolvimento das comunidades.

### **Metodologia**

De acordo com a visão mundial social construtivista o conhecimento é adquirido através de suposições, sendo combinado com o interpretivismo (Mertens, 1998; Lincoln e Guba, 1985). É importante conhecer o mundo onde vive e trabalha o participante. Para tal é importante a observação do pesquisador várias vezes, no próprio ambiente para poder entender o que está vendo. E, quanto mais abertas forem as questões melhor será a compreensão. O objectivo do pesquisador é interpretar os significados (dos dados coletados) que outras pessoas têm do mundo, gerando ou desenvolvendo indutivamente uma teoria. De acordo com Lincoln & Guba (2000, 2003) a realidade é múltipla e construída; o sujeito e o objecto da investigação são inseparáveis; e, factos e valores estão intrinsecamente ligados.

O estudo em causa usou o método qualitativo na medida em que analisou em profundidade os fenómenos observados, tais como: Como preparavam o solo para a sementeira, como era feita a sementeira, assim como adubo e composto orgânico, como era feita a colheita, quando começavam a colher os produtos para a alimentação, como eram usados os celeiros entre outras actividades. Foi indispensável avaliar o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos de acordo com os fenómenos a serem estudados. Os dados foram gerados não só através das observações, mas também através de entrevistas, discussão do grupo focal, diários e documentos. As perguntas para as entrevistas qualitativas foram devidamente estruturadas. O pesquisador utilizou o método de estudo de caso e a grande teoria fundamentada para a análise de dados. Tratou-se de uma pesquisa que foi sempre contínua e permanente.

De acordo com Chisaka (2001), na pesquisa qualitativa, a análise e interpretação dos dados são considerados como um processo contínuo. Isto é na pesquisa em questão a análise e interpretação de dados foi feita ao longo de todo o processo. Iniciou com a fase exploratória e acompanhou o pesquisador ao longo de todo o processo da pesquisa de acordo com as actividades agrícolas efectuadas pelos agricultores desde a preparação do solo até à sua colheita final em celeiros melhorados.

De acordo com o relatório anual da Caritas (2013) a sua população activa na Agricultura de Conservação em 2012 eram de 700 agricultores, na localidade de Mucheve; embora em 1997 eram apenas 100 agricultores dos quais 10 eram da comunidade de Nhafenga e 90 da comunidade de Rupsinhe. Os agricultores estão organizados por grupos e cada grupo tem 20 famílias e um responsável de grupo, e um monitor para cada comunidade. Portanto, a população envolvida no estudo foi o primeiro grupo de 100 agricultores, por terem o melhor conhecimento

e todos são chefes de grupo ou monitores (amostragem não probabilística por conveniência), dada a sua experiência desde 1997 a produzirem em Agricultura de Conservação.

Neste caso a pesquisadora formou 3 sub-grupos de 5 participantes cada (entrevistas, observações e discussão do grupo focal), usando uma amostra de 15 participantes.

### **Análise e interpretação dos dados encontrados de AC**

O estudo descobriu que a maioria desses agricultores têm campos com áreas que variam de 4-7 hectares. De acordo com a Tabela 1 verifica-se que há mais mulheres participantes do que homens, cujas idades variam. O facto de que há mais mulheres agricultoras indica que os homens geralmente emigram das áreas rurais em busca de emprego nas minas, na África do Sul.

**Tabela.1. Distribuição dos participantes por idade e Sexo em Agricultura de Conservação**

<b>Faixa Etária</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>31 - 40 anos</b>	1	-----	1
<b>41 – 50 anos</b>	2-----	2	4
<b>51- 60 anos</b>	3	2	5
<b>61 + anos</b>	3	2	5
<b>Total</b>	9	6	15

Fonte: Autora, 2013

Para a validação dos dados gerados foi importante conhecer a escolaridade dos participantes de acordo com sua idade e sexo. Estes dados são mostrados na Tabela 2.

**Tabela 2. Distribuição dos participantes por Nível Educacional em AC**

<b>Nível Educacional</b>	<b>Faixa Etária</b>	<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>	<b>Total</b>
<b>Sem Escola Primária</b>	<b>37-61 anos</b>	3	2	5
<b>Escola Primária sem Certificado</b>	<b>53-74 anos</b>	3	2	5
<b>Escola Secundária sem certificado</b>	<b>50 anos</b>	3	2	5
<b>Total</b>		9	6	15

Fonte: Autora, 2013

As técnicas mais importantes de Agricultura de Conservação são: preparação do terreno, sementeira, adubação com adubo líquido e composto organico.



Foi possível observar durante o trabalho de campo que os agricultores de Agricultura de Conservação praticam perturbação mínima do solo. Em outras palavras estes agricultores não limpam a terra da folhagem, mas transformam a folhagem no solo para evitar a erosão do solo. Os agricultores preparam o solo logo após as colheitas de milho, mapira e feijão. O solo é preparado sendo cortados os caules e folhas das plantas cultivadas após a colheita e colocadas sobre o mesmo solo, de modo que este se mantenha coberto. Esta cobertura pode ser feita com diferentes plantas, incluindo capim e outros. O importante é manter o solo coberto de vegetação morta. Esta vegetação vai proteger o solo da erosão e ao mesmo tempo aumentar a fertilidade do solo e das plantas que nele vão crescer. Quando a cobertura morta do solo é escassa ela é aumentada com capim, antes das sementeiras e da vinda das primeiras chuvas. Isto para quando começar a chover ela começará logo o seu processo de destruição, dando fertilidade ao solo e sustento às plantas que serão semeadas mais tarde.

Outra descoberta é que os agricultores de Agricultura de Conservação plantaram árvores frutíferas tais como: ananaseiros, bananeiras, mangueiras, papaieiras, laranjeiras, limoeiros e cajueiros. Estas árvores são excelentes para a produção de frutas e para melhorar a dieta alimentar das famílias. Ao mesmo tempo, as árvores fornecem sombra para os agricultores e para as plantas cultivadas protegendo-os do calor intenso, da seca, e melhorando a produtividade. A aldeia de Mucheve é notoriamente conhecida pela produção de abacaxi.

Os dados revelaram que nessas comunidades estudadas, a sementeira do milho começa logo após as primeiras chuvas (de meados de Outubro a meados de Novembro). A sementeira é feita usando uma *matraca* ou um pau afiado. A *matraca* contém um dispositivo de mão que contém um reservatório de sementes. O agricultor usa-o para fazer buracos no chão enquanto ele ou ela semeia a quantidade e na profundidade exacta na terra a ser semeada. No caso de não haver *matraca*, usa-se uma vara aguçada que é utilizada para abrir buracos no solo e deitar as sementes manualmente para a terra. Em Agricultura de Conservação a sementeira é feita em linha. Os agricultores já sabem as medidas exatas entre plantas diferentes, de acordo com seu tipo, porque eles já estão familiarizados com a prática. A distância entre as plantas é importante para garantir a rentabilidade do solo, dependendo do número de plantas que são produzidas a partir das sementes.

Outro achado existe um compasso (medida) para o milho é de entre 90 x 50, com 3-5 sementes por covacho a uma profundidade de 5 centímetros. A mapira é semeada durante os meses de Dezembro a Janeiro). O compasso para a mapira é de 90x50 cm, com uma profundidade de 3 cm, colocando 5-7 sementes em cada covacho (furo).

O estudo descobriu que o feijão é consorciado com milho ou mapira. A semente de feijão é semeada no intervalo com milho ou da mapira. Há duas variedades de feijão que são consorciadas com milho ou mapira, que são mucuna ou nhemba. Qualquer uma destas variedades é semeada de 4 a 6 semanas depois da sementeira do milho ou mapira. Ambas as variedades podem ser intercaladas ao mesmo tempo com o cultivo de milho ou a cultura de mapira.

O milho, feijão e mapira também podem ser consorciados. O milho é semeado em primeiro lugar, segue-se a mapira um mês depois e, em seguida, o feijão. Nhemba ou feijão *Mucuna* tem a características de trepar, portanto, deve ser semeada mais perto da mapira, protegendo o milho para um melhor desenvolvimento. Se o ananaseiro é plantado, é apenas intercalado entre o milho e a mapira.

O estudo descobriu que os agricultores em AC não regam as plantas semeadas. As plantas são regadas só com a água das chuvas. Os agricultores também guardam a água das chuvas em cisternas que têm a capacidade de 10.000 litros. Com esta água os agricultores preparam o composto orgânico e o adubo líquido orgânico, que contribui para a fertilização do solo e produção de melhores colheitas. A água remanescente é desinfetada e tratada para consumo humano. Em média, a água da chuva coletada e armazenada em cisternas dá aproximadamente para 6 (seis) meses.

Os dados também revelaram que para os agricultores é fundamental a criação de animais (pactos, galinhas, etc) nas técnicas de Agricultura de Conservação, para a obtenção de estrume que é um dos componentes para a preparação do composto orgânico ou adubo líquido orgânico. Composto orgânico é feito em camadas:

- A primeira camada é feita de folhas de leguminosas como: feijão, feijão maluco ou resíduos de cozinha.
- A segunda camada é feita de areia ou terra.
- A terceira camada é feita de excrementos de animais e
- A quarta camada é feita de cinzas

Essas camadas devem atingir 1 metro de altura e o composto deve ser regado uma vez por semana e deve ser mantido húmido e nunca secar. Após 45 dias, este composto está pronto para ser utilizado para as culturas e árvores de fruto. É normalmente utilizado quando a planta tem 3-4 folhas (20 cm de altura) e é usado uma vez por mês medido pela mão. Depois que a planta tenha um metro de altura já não precisa de fertilizantes.

O estudo descobriu que o processo de produção de fertilizantes líquidos envolve a colocação de um saco de esterco em 20 litros de água com 4-5kgs de esterco animal. O composto líquido pode ser utilizada e aplicada em solos das plantas em 15 dias. Combinado com composto orgânico, o fertilizante líquido também pode ser utilizado para fornecer nutrientes e corrigir qualquer deficiência de solo no cultivo das culturas. Uma lata de Coca-Cola de fertilizante líquido por planta é a medição normal utilizado pelos agricultores de Agricultura de Conservação da localidade de Mucheve. O fertilizante líquido orgânico pode ser aplicado a cada duas semanas.

### **Discussão de resultados**

De acordo na revisão da literatura a FAO (2011a) e Friedrich, et al. (2012) disseram que a Agricultura de Conservação é composta por três princípios importantes (técnicas). Mas com o estudo no campo, segundo a experiência das comunidades da localidade de Mucheve – Moçambique os agricultores de Agricultura de Conservação aplicam um grupo de 10 técnicas (como se fossem os 10 mandamentos) que correspondem às seguintes actividades:

- 1ª. A cobertura morta é feita com capim, leguminosas, cereais, restos de culturas (cobertura morta);
- 2ª. Luta contra a erosão usando a cobertura morta, semear ou plantar directo sem lavrar;
- 3ª. Uso de adubo orgânico líquido durante o crescimento das culturas;
- 4ª. Uso de composto orgânico durante o crescimento das culturas;
- 5ª. Uso de consorciação, isto é junção de duas ou mais culturas diferentes (milho e feijão) porque mantem a fertilidade do solo;
- 6ª. Rotação de culturas diferentes (onde se produz amendoim no ano seguinte pode-se cultivar milho) porque mantem a fertilidade do solo;
- 7ª. Uso de leguminosas para enriquecer o solo em azoto como: amendoim, feijão, leucaena (é um arbusto que também serve para as pastagens);
- 8ª. Não fazer queimadas para proteger o solo da erosão e este não perder as suas propriedades de nutrientes existentes no solo;
- 9ª. Fazer lavoura mínima, para evitar a erosão;
- 10ª. Haver produção contínua.

### **Conclusão**

Este estudo concluiu que as técnicas aplicadas nas culturas em Agricultura de Conservação ajudaram a reduzir a pobreza, desenvolvendo as comunidades da localidade de Mucheve. As famílias que praticam o sistema de Agricultura de Conservação conseguiram comprar rádios, bicicletas, mesas, cadeiras e placas, entre outros bens que eles não foram capazes de comprar antes. Além disso, todos os participantes de agricultores de Agricultura de Conservação disseram que agora estão em condições de comprar galinhas, pactos e cabras. Antes eles não podiam se dar ao luxo de criar estes animais domésticos.

Além disso, todos os participantes que foram visitados para observações tinham casas melhoradas e outras casas novas; enquanto outros construíam melhores celeiros para manter as suas culturas em comparação com os agricultores tradicionais. O pesquisador observou que alguns dos agricultores participantes tinham telefones celulares, televisores, e alguns tinham conseguido comprar painéis solares. Duma forma geral quer homens quer mulheres (participantes) têm bicicleta. As mulheres usam a bicicleta para todo o lado como: ir buscar água com bidões, ir à moagem, ir buscar capim, entre outras.

### **Recomendações**

De acordos com os achados e conclusões acima o estudo recomenda o seguinte:

É necessário que as comunidades rurais tradicionais adotem para a sua produção agrícola a aplicação das técnicas de Agricultura de Conservação. Se isto acontecer significa que terão comida para comer durante todo o ano e ainda poderão vender os excedentes, por conseguinte terão melhores condições de vida, contribuindo para o desenvolvimento da sua comunidade.

As comunidades rurais de Moçambique precisam aceitar usar as técnicas de Agricultura de Conservação. Se aceitarem haverá mudanças positivas significativas nas famílias, mas terão de enfrentar vários desafios. Pois os produtores estudados enfrentaram vários desafios, contudo, nos dias de hoje estão felizes por estarem a aplicar as técnicas de Agricultura de Conservação e foram aliviados na pobreza.

## Referências Bibliográficas

- Alliance for a Green Revolution in Africa (AGRA). (2013). *Africa Agriculture Status Report: Focus on Staple Crops*. Kenya.
- Chisaka, B. C. (2001). *A qualitative analysis of perceptions of learners in high ability classes in Zimbabwe*. Zimbabwe Bulletin of teacher education. Zimbabwe, University of Zimbabwe Publications.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) (2011a). *Save and Grow, a policymaker's guide to sustainable intensification of smallholder crop production*. Food and Agriculture Organization of the United Nations, Rome, Itália. 116 pp.
- Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO) (2012). *FAO calls for regulation of land ownership in the world*. Rome.
- Friedrich, T., Derpsch, R. & Kassam, A. (2012). *Visão geral da disseminação global da Agricultura de Conservação*. Relatório Facts. Edição Especial, Nº6.
- Friedrich, T (2013). *Climate key is in conservation agriculture*. Envolverde, 23 of March.
- Grabowski, P. & Mouzinho, B. (2013). *Ações de priorização para Agricultura de Conservação em Moçambique*. Instituto de Investigação Agrária de Moçambique (IIAM). Maputo, Moçambique. Relatório Preliminar de Pesquisa, Nº5p.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2010). *Censo Agro- Pecuário*. Maputo, Moçambique.
- Kariuki, J. G. (2011). *The Future of Agriculture in Africa*. Boston University. The Pardee Papers. Nº.15, August.
- Keck, H. (2011). *Sustainable Agriculture and Rural Development, Experiences and Practices in various countries of Africa: Activities to achieve food security and sustainable rural development*. MISEREOR. Germany.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). Controvérsias paradigmáticas, Contradições, ALLD emergencia CO / influências. Em NK Oenzin e YS Lincoln (Eds.), *Handbook de Pesquisa Qualitativa / z* (2a ed., P. 163-188). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2003). "Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences", em Denzin, N. K. & Y. S. Lincoln (eds.). *The Landscape of Qualitative Research – theories and issues*, 2.<sup>a</sup> ed., Sage, pp. 253-291.
- Löfstrand, F. & Löfstrand, M. (2005). *Case Study: Conservation Agriculture in Babati District, Tanzania The Impacts of Conservation Agriculture for Small-scale farmers and methods for increasing soil fertility'*. Swedish University of Agricultural Science. Unpublished Master of Science Thesis.
- Marrongwe, L. S. , Nyagumbo, I. Kwazira, K. Kassam, A. & Friedrich, T. (2012). *Conservation Agriculture and Sustainable Crop Intensification: A Zimbabwe Case Study .Integrated Crop Management*. FAO, Vol. 17.
- Mertens, O. M. (1998). *Research methods in education and psychology. Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Milder, J. C., Majanen, T. & Scherr, S. J. (2011). Performance and Potential of Conservation Agriculture for Climate Change Adaptation and Mitigation in Sub-Saharan Africa. *Ecoagriculture Discussion, Paper* Nº 6.

Mosca, J. (2011). *Políticas Agrícolas em Moçambique 1975-2009*. Maputo: Escolar Editora.

Ministério de Economia e Finanças de Moçambique. Direcção de Estudos Económicos e Financeiros (2016). *Pobreza e Bem-Estar em Moçambique: Quarta Avaliação Nacional: Inquérito ao Orçamento Familiar (IOF) 2014/15*. Maputo, Moçambique.

Mouzinho, B., Cunguara, B. & Donovan, C. (2013). Use of Conservation Agriculture for small farmers in Central and Northern Mozambique, 2010/11. Search Results from the Directorate of Economics, Ministry of Agriculture. Mozambique. *Flash*. Nº. 67 P.

Nkala, P., Mango, N. & Zikhali, P. (2011). Conservation Agriculture and livelihoods of smallholder farmers in central Mozambique. *Journal of Sustainable Agriculture*. 35:757-779pp.

Report on the Millennium Development Goals (MDGs) (2010). *Ministry of Planning and Development*. Mozambique.

Report of Portuguese Community of Speaking Countries (PCSC) (2012). Third Millennium Progress Report: Progress, Opportunities and Challenges. *Foundation for Community Development (FCD)*. Mozambique. May.

Twomlow, S., Hove, L., Mupangwa, W. Masikati, P. & Mashingaidze, N. (2008). Precision conservation agriculture for vulnerable farmers in low-potential zones. In: *Increasing the productivity and sustainability of rainfed cropping systems of poor smallholder farmers. Proceedings of the CGIAR Challenge Program on Water and Food International Workshop on Rainfed Cropping Systems*, Tamale, Ghana, 22-25 September 2008, eds. E. Humphreys and R.S. Bayot; 37-54. Colombo, Sri Lanka: CGIAR Challenge Program on Water and Food.

# **Relação entre o rendimento do grão do milho (*Zea mays* L.), nitrogénio e fósforo aplicados no solo**

## **RELATIONSHIP BETWEEN MAIZE GRAIN YIELD (*Zea mays* L.) AND THE NITROGEN AND PHOSPHORUS APPLIED IN THE SOIL**

Sueco Albino Cipriano

Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Agricultura

[sacipriano@ucm.ac.mz](mailto:sacipriano@ucm.ac.mz)

José Rafael Marques Silva

Universidade de Évora

[jmsilva@uevora.pt](mailto:jmsilva@uevora.pt)

### **Resumo**

O cultivo de milho em Moçambique, acarreta a perda da fertilidade sobre tudo quanto aos níveis de nitrogénio e fósforo que são mais exigidos e pouco se conhece as quantidades ideais destes a serem aplicados no solo para garantir melhores retornos de produção. Assim, o presente trabalho teve como objectivo de relacionar o rendimento do grão do milho com a aplicação no solo de nitrogénio e fósforo. Para o efeito, foi conduzido um experimento, usando delineamento de Blocos Completos Casualizados, com três blocos e dez tratamentos, resultante da combinação de cinco níveis de nitrogénio (0, 30, 60, 90 e 120 kg/há de N) e dois níveis de fósforo (0 e 15 kg/ha de P). As características analisadas por meio de a teste F (pr.<0,05), teste de Tukey (pr.<0,05) e regressão polinomial foram: altura da planta, peso da biomassa, número de espigas por planta e o peso da espiga sem palha e o rendimento. O aumento da disponibilidade do nitrogénio e fosforo, em consequência da aplicação no solo, influenciou positivamente, no peso da biomassa, o peso da espiga sem palha e o rendimento, tendo-se destacado como melhores os níveis 30 kg/ha + 15 kg/ha, 60 kg/ha de N + 15 kg/ha de P e 90 kg/ha de N + 0 kg/ha de P.

**Palavras-chave:** Nitrogénio, fósforo, milho

### **Abstract**

The maize cropping in Mozambique entails the loss of fertility especially with regard to nitrogen and phosphorus levels that generally are more required and little is known about the optimum amount of these to be applied to the soil to ensure better production returns. Thus, this study aimed to relate the yield of corn grain with the application of nitrogen and phosphorus in soil. For this purpose, an experiment was conducted using design of completely randomized blocks, with three blocks and ten treatments resulting from the combination of five nitrogen levels (0, 30, 60, 90 and 120 kg/ha of N) and two levels phosphate (0 and 15 kg/ha of P). The variables analyzed by the F test (pr. <0.05), Tukey test (pr.<0.05) and polynomial regression were: plant height, weight of biomass, number of ears per plant, weight unhusked ears and yield. The increased availability of nitrogen and phosphate as a result of soil application, positively influenced, the weight of the biomass, the weight of unhusked ear and yield, having stood out as better levels 30 kg/ha of N + 15 kg/ha of P, 60 kg/ha of N + 15 kg/ha of P and 90 kg/ha of N + 0 kg/ha of P.

**Keywords:** Nitrogen, phosphorus, maize

## Introdução

O milho é um grande cereal muito importante para a alimentação da população de Moçambique bem como para a grande parte da população africana. Para Ferreira (2012), o milho (*Zea mayz* L.) é um grão produzido por uma planta cuja sua origem ainda permanece incerta, apesar de existir consensos entre muitos autores que a sua evolução para formas actualmente conhecidas teve lugar na América Central.

Devido ao potencial dos solos para a agricultura e sua produtividade, Moçambique, característica comum em países tropicais, depende do milho como a principal fonte de garantia de segurança alimentar. As culturas substitutas do milho são o arroz, mapira e mandioca. O aumento de consumo destes substitutos acontece em anos de baixa produção de milho, em zonas onde a cultura de substitutos é mais viável ou simplesmente quando os *stocks* de milho terminam (Jasse, 2013).

Entre a campanha de 2010 e 2011 houve um aumento na produção nacional de cerca de 10%, ascendendo por isso a 2 090 790 de toneladas. Segundo o inquérito de estatísticas agrícolas de 2010, 80% das explorações agrícolas produzem milho, ocupando um total de 41% das terras aráveis e cerca de 83% da produção de cereais (Jasse, 2013).

Todavia, a Agencia dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, reportou em 2011, que o rendimento médio do grão do milho não ultrapassa os 900 kg/ha, uma cifra aquém do potencial desta cultura e ainda preocupante na segurança alimentar das famílias (USAID, 2011).

O Instituto de Investigação Agrária de Moçambique (IIAM), em seus relatórios, documenta que a utilização de variedades de baixa qualidade, doenças e fraco manejo dos nutrientes do solo têm sido destacados como sendo principais razões daquela baixa cifra (Uaiane, 2006). O fraco manejo do solo tem sido associado à falta de macronutrientes no solo, com destaque o nitrogénio e fósforo (Ferreira, 2012).

O nitrogénio (N) e o fósforo (P) geralmente são considerados como os dois nutrientes que ocorrem em menores teores no solo em relação à necessidade da planta e são mais exigidos pela cultura do milho (Paiva et al., 2012). Segundo Juo e Franzluebbbers (2003), a deficiência de fósforo é geralmente generalizada ao longo dos solos tropicais.

No mercado moçambicano, existem fertilizantes que podem ser utilizados para suprir as necessidades da cultura do milho. Em 2013, o então Ministério de Agricultura e Segurança Alimentar, através do plano nacional de investimento do sector agrário 2013 – 2017 (PNISA), pelo sob programa de apoio de produção de milho, deu prioridade a disponibilização atempada de fertilizantes as famílias para elevarem os níveis de rendimento do grão do milho até 2,5 ton/ha (MINAG, 2013).

No entanto, apesar da existência de política e um mercado favorável que incentivem o uso de fertilizantes, informações sobre as quantidades adequadas de fertilizantes com nitrogénio e fósforo bem como combinações ideais destes que optimizem o rendimento são escassas, havendo a necessidade de se conduzir estudos com a vista a apresentar relações entre estes nutrientes e o rendimento do grão do milho para apoiar os esforços de introdução de fertilizantes na produção deste cereal.

Destes pressupostos, duma forma geral, objectivo do trabalho é de aferir a existência de relação ou correlação entre o rendimento do grão do milho e nitrogénio e fósforo aplicados no solo, e em termos específicos, pretende determinar as características da planta (altura da planta, peso da biomassa, número de espigas por planta, peso de espiga sem palha e peso do grão), comparar estas características em função dos níveis de fertilizantes, relacionar os níveis de fertilizantes aplicados no solo com o rendimento do grão do milho e por fim determinar a superfície de resposta do rendimento do grão do milho com aplicação do nitrogénio e fósforo.

## **Contextualização teórica**

### **Domesticação do milho**

Registos arqueológicos, sugerem que a domesticação do milho começou a 6000 anos nas regiões dos Estados Unidos de América, México e América Central, tendo chegado no sul da Ásia, no século XVI através dos portugueses (Berghini, 2004), havendo a possibilidade de que provavelmente o início da domesticação em países africanos coincidiu com a era de exploração colonial.

### **Rendimento do milho em Moçambique**

Em Moçambique, o milho é a principal cultura alimentar, a frente de mandioca, dado que até em 2010, mais de 80% de população vivendo nas zonas rurais usavam como a principal fonte alimentar (Afonso, 2013).

A FAO (Organização das Nações Unidas para alimentação), reportou em 2010, que o rendimento do milho a nível mundial situava-se em torno de 5.15 ton/ha e 1.18 ton/ha só na África subsariana e, em países como África de Sul, o rendimento médio do milho atinge 5 ton/ha (Dias, 2013)

No entanto, a USAID reportou em 2010, que o rendimento do milho em Moçambique, ronda nos 900 kg/ha (USAID, 2011) e a FAO, mostrou resultados de evolução do rendimento médio naquele país durante 11 anos, de 2000 a 2010, situando-se apenas de 800 kg/ha a 1200 kg/ha (Dias, 2013). O Instituto de Investigação Agrária de Moçambique (2012), destacou os valores de 734,2 kg/ha, 945 kg/ha e 413,4 kg/ha como sendo os rendimentos para a região Norte, Centro e Sul respectivamente.

Por outro lado, as variedades mais utilizadas em Moçambique, como o caso da *var.* Matuba, podem atingir potencialmente entre 5 a 6 ton/ha e reporta-se ainda que em sistemas de



sequeiro, podem render de 3 a 5,5 ton/ha (Taimo & Calegari, 2007). Estes valores revelam uma clara evidência de quão o nível de rendimento é baixo.

As razões desta situação são várias, para além de pragas e doenças bem como precipitações irregulares, o fraco maneio ou mesmo ausência de uso de fertilizantes afecta em parte no rendimento, dado que, pela exploração contínua dos solos, estes perdem a fertilidade anualmente, necessitando da sua reposição através da adubação. Aliado a isso, estudos de avaliação de esgotamento da fertilidade do solo por culturas alimentares, realizados em Moçambique, os seus resultados revelaram que o milho esgota anualmente 49,7 kg/ha, 9,9 de kg/ha e 36,5 kg/ha de nitrogénio, fósforo e potássio respectivamente (Folmer, Geurts & Fransico, 1998).

### **Fertilidade dos solos de Moçambique**

Estudos sobre a fertilidade dos solos de Moçambique são escassos. Os primeiros estudos sobre solos em Moçambique, remontam nos anos 60, que visavam apenas através de imagens de satélite, interpretação das características do solo. Na década 50, apresenta-se os primeiros resultados de análises laboratoriais de solo, mas apenas para a província de Gaza (Gouveia & Azevedo, 1949). Inventário sistemático de nutrientes no solo em quase todo país, é indicado no documento de *“The Status of Soil Resources in Mozambique”*, como sendo uma actividade em curso com previsão de apresentação dos resultados preliminares em 2014 (Mafalacusser, 2013).

Um estudo específico de caracterização da fertilidade do solo foi apresentado por Maria e Yost (2006), em que entre tantos nutrientes, revelaram que a fertilidade do solo de Moçambique é um grande problema para produção de culturas alimentares, sendo que a capacidade de troca catiónica e os níveis de fósforo são baixos.

### **Relação do Nitrogénio e Fósforo com o Rendimento do Milho**

Como qualquer planta, o milho precisa de macronutriente e micronutrientes para o seu desenvolvimento, contudo, o nitrogénio é destacado como sendo o macronutriente exigido em maior quantidade pela cultura de milho, sendo o que mais limita a produtividade do grão (Farinelli & Lemos, 2012). O fósforo é igualmente destacado como sendo importante para a produção do milho, ao jogar papel importante em muitos processos fisiológicos dentro do desenvolvimento e maturação (Onasanya, Aiyelari, Onasanya, Nwilene & Oyelakin, 2009). Barros e Calado (2014) consideram o fósforo como elemento importante para o desenvolvimento radicular, aumento da resistência mecânica e pela sua influência positiva nas fases fenológicas da cultura.

As necessidades destes nutrientes para a planta do milho, assim como para qualquer cultura, são determinadas pela quantidade de nutrientes que esta extrai durante o seu ciclo. Assim sendo, para a produção do grão do milho é necessário colocar a disposição da planta a quantidade total de nutrientes que extrai, que deve ser fornecido pelo solo e através de fertilização. No entanto, Onasanya et al. (2009) defende que a resposta do milho as fertilizações

fosfatadas e azotadas pode depender da variedade e ainda do tipo de solo, havendo a necessidade de conhecer, através de experimentos as quantidades adequadas de adubos para a resposta do milho em função de cada variedade e em solos específicos.

Os modelos que indicam a relação entre o rendimento de uma determinada cultura e os níveis de fertilizantes, aparecem discutidos por Cady e Laird (1973). Para estes autores, a exactidão, com que os resultados de experimento de fertilização, cumpre os objectivos de estudar a relação entre o rendimento da cultura e os níveis de fertilização depende em primeiro lugar, no modelo escolhido para explicar os resultados na forma de função rendimento e sua proximidade com a verdadeira função e em segundo, a magnitude dos erros aleatórios associados com experimentos.

Quanto aos modelos, Cady e Laird (1973) sugerem que podem ser utilizados modelos discretos e modelos contínuos. O modelo discreto, limita-se apenas na comparação das médias dos tratamentos correspondentes aos níveis de fertilizantes e o investigador escolhe apenas um nível como óptimo.

Como por exemplo, Lucena, Oliveira, Silva e Andrade (2000), estudando a resposta do milho a diferentes dosagens de nitrogénio (40, 80, 120 e 160 kg/ha), verificaram diferenças significativas entre estas dosagens quanto ao seu efeito no peso da espiga (com e sem palha) e pelo teste de comparação de médias Tukey ( $p < 0,05$ ), identificaram o nível de 40 kg/ha como sendo inferior.

Ernani, Nascimento, Campos e Camillo (2000) observaram diferenças significativas entre quatro (4) diferentes níveis de P<sub>2</sub>O<sub>5</sub> (60, 120, 180 e 240 kg/ha) quanto ao seu efeito no rendimento do milho, numa determinada campanha, tendo observado que último nível resultou em 7,5 ton/ha.

Já Onasanya et al. (2009) estudando o efeito combinado de três níveis de nitrogénio (0, 60 e 120 kg/ha) e quatro níveis de fósforo (0, 20, 40 e 60 kg/ha), observaram que a combinação de 120 kg/ha de N + 0 kg/ha de P resultava em maior altura (192,5 cm) relativamente, e a combinação 120 kg/ha de N + 40 kg/ha P resultava em maior rendimento de 7,13 ton/ha comparativamente.

Para os modelos contínuos, Cady e Laird (1973) explicam que uma vez seleccionados, os dados de rendimento são usados para estimar os parâmetros correspondentes a uma função matemática específica e assim sendo, o rendimento pode ser predito ou previsto a partir de qualquer nível de fertilizante e o nível óptimo é determinado a partir da função resultante e com isso, permite que não seja necessariamente aquele directamente aplicado no experimento. Ilustrando isso, por exemplo, Lucena et al. (2000) identificaram as dosagens 111,1 kg/ha de N e 197,6 kg/ha de P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>, como sendo óptimos no meio de quatro (4) níveis de nitrogénio (40, 80, 120 e 160 kg/ha) e quatro (4) níveis de fósforo (60, 120, 180 e 240 kg/ha de P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>) aplicados no solo.

Outro aspecto muito importante, é o modelo da função que exprime a relação. Para Heady et al, 1961 citado por Cady e Laird (1973, p. 5), o modelo polinomial quadrático tem sido frequentemente utilizado para estudos com fertilizantes, por ilustrar a Lei de Micherlich<sup>151</sup>, e a função só com único factor pode ser algebricamente expressa por:

$$\hat{y} = b_0 + b_1x + b_2x^2$$

Onde:

$\hat{y}$  – Rendimento predito

$b_0$  - Rendimento estimado sem aplicação de nutriente

$b_1$  - Coeficiente linear estimado

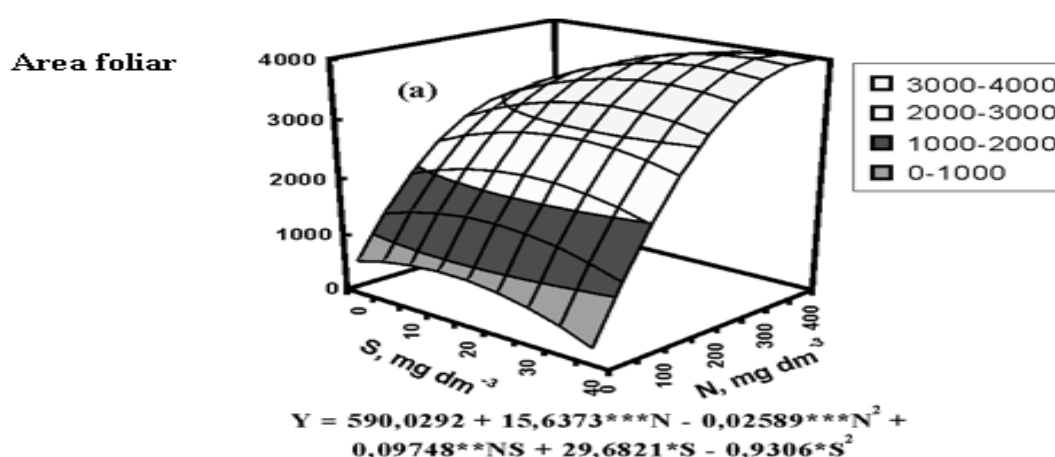
$b_2$  - Coeficiente quadrático estimado

Adicionalmente, quando existem dois factores, o modelo quadrático polinomial é frequentemente expressado por (Paiva et al, 2012 p. 3):

$$\hat{y} = b_0 + b_1x_1 + b_2x_1^2 + b_3x_2 + b_4x_2^2 + b_5x_2x_1$$

Onde,  $x_1$  e  $x_2$  são os níveis de dois factores e  $b_1$  e  $b_3$ , são coeficientes lineares,  $b_2$  e  $b_4$  são coeficientes quadráticos e  $b_5$  é coeficiente de Interação.

Silva, Monteiro e Silva (2007), num estudo de adubação com nitrogénio e enxofre, utilizaram primeiro o modelo discreto para determinação da Interação entre estes nutrientes sobre uma variável e em segundo, uma vez verificada esta Interação, usaram o modelo contínuo para apresentar o modelo polinomial quadrático, representando a superfície de resposta, conforme como mostra a figura 1.

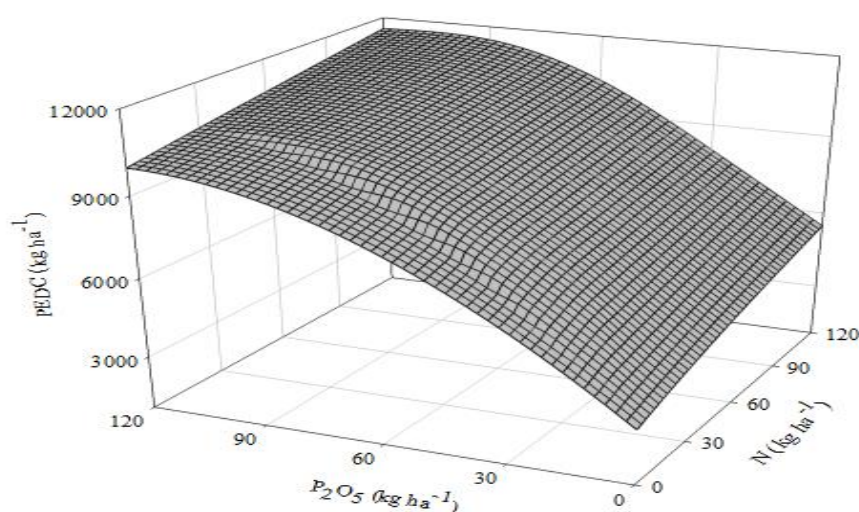


**Figura 1.** Superfície resposta da área foliar do milho em função de nitrogénio e enxofre (Silva, Monteiro & Silva, 2007 p. 315).

<sup>151</sup> “A lei de Mitscherlich defende que quando se aplicam doses crescentes de um nutriente, o aumento na produção é elevado inicialmente, mas decresce sucessivamente” (Carvalho, Sousa & Sousa, 2005 p. 18)

Outro aspecto muito importante associado na análise dos modelos polinomiais quadráticos que explicam a relação entre o rendimento ou atributo da planta e os níveis de fertilizantes é o coeficiente de determinação ajustado ( $R^2$  ajustado). Paiva et al. (2012), utilizaram também o coeficiente de determinação a acima 70% para apurar a qualidade de ajustamento do modelo polinomial quadrático (superfície de resposta), num estudo sobre doses de nitrogênio e de fósforo recomendadas para produção econômica de milho-verde, conforme como mostra a figura 2.

$$Y = 3.068 + 13,0414*N + 131,2560*P - 0,6118*P^2 \quad R^2 = 0,89$$



**Figura 2.** Superfície de resposta para o peso de espigas sem comercializáveis (PEDC), em função de doses de nitrogênio e de fósforo aplicadas no solo (Paiva et al., 2012, p. 6).

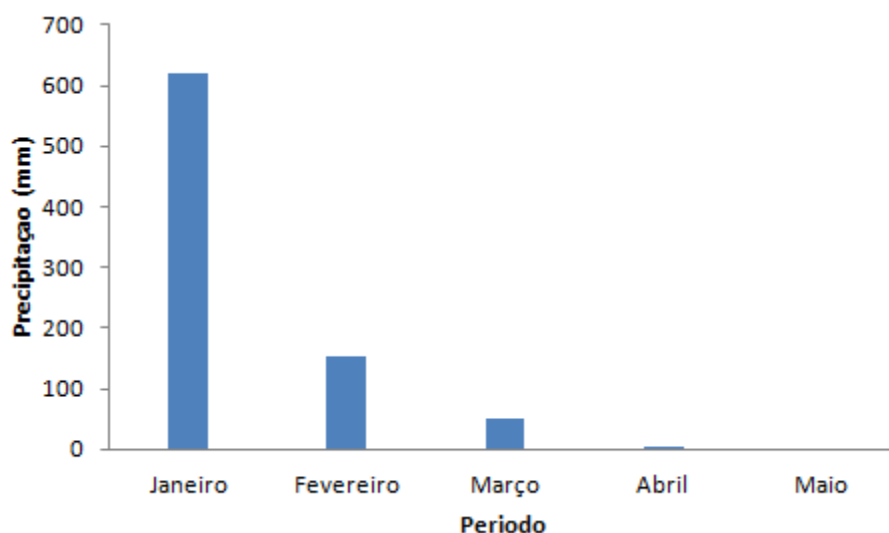
Para Afonso e Nunes (2011), o coeficiente de determinação ( $R^2$ ), representa a proporção da variabilidade amostrar da variável dependente que é explicada pela relação linear (ou não linear) com a variável dependente e ajuda a avaliar a qualidade do modelo da função matemática.

Assim, em muitos estudos de fertilização, a determinação de modelos de uma função matemática tem sido associada com a determinação do coeficiente de determinação para melhor visualizar a relação que existe entre o rendimento e os níveis de fertilizantes.

### Material e Métodos

O presente estudo optou por um procedimento experimental, pelo que o experimento foi instalado no campo experimental da Faculdade de Agricultura, no Município de Cuamba, província de Niassa, norte de Moçambique, localizado a 14° 46' 38" S de latitude e 36° 31' 22" E de longitude e altitude de 590 metros ao nível do mar, na campanha agrícola de 2014/2015. O clima de Cuamba é tropical húmido com duas estações, a chuvosa e seca, a temperatura anual ronda nos 26°C e as precipitações mínima e máxima situam-se em 800 mm e 1400 mm

respectivamente (MAE, 2005). A figura 3, apresenta dados de precipitação recolhidos desde Janeiro até Maio de 2015, período de condução do experimento.



**Figura 3.** Distribuição mensal de precipitação pluviométrica no período de condução de experimento na campanha agrícola de 2014/15.

Optou-se pelo delineamento experimental de Blocos Completos Casulizados num esquema factorial 5x2 e três (3) blocos. Os factores foram compostos pela ureia (46% de N) como, fonte de nitrogénio e o superfosfacto triplo (45,6% de P<sub>2</sub>O<sub>5</sub>), fonte de fósforo, tendo sido, o primeiro, variado em cinco níveis (0, 30, 60, 90 e 120 kg/ha) e o segundo em dois níveis (0 e 15 kg/ha), resultando em dez (10) tratamentos a serem estudados e trinta (30) unidades experimentais. Cada unidade experimental consistia em 8 linhas com espaçamento de 70 cm. As fontes de nitrogénio e fósforo, foram aplicadas no solo antes da sementeira numa proporção de 0.5:1, ou seja, durante a aplicação de fundo, o nitrogénio foi aplicado em 50%, deixando-se a outra metade para cobertura, 46 dias depois da sementeira. Em relação ao fósforo, este foi aplicado em 100% antes da sementeira.

A preparação do solo da área de instalação do experimento foi manual seguida com a delimitação das parcelas. A sementeira do milho foi feita no dia 08 de Janeiro de 2015 precedida duma adubação de fundo. Os amanhos culturais adoptados durante a condução do experimento foram de acordo com o processo de produção normal do arroz em Moçambique. A colheita foi realizada aos 147 dias depois da sementeira.

No campo foram retirados dados de altura e após a colheita, dados de peso da biomassa, número de espigas, peso de espiga sem sem palha e o rendimento do grão foram recolhidos. O rendimento do grão foi obtido pesando-se os grãos de cada parcela (unidade experimental), após a secagem e abanação.

Os dados foram submetidos a análise de variância (teste F), para detectar diferenças significativas entre os tratamentos e teste de Tukey, para a comparação das médias ao nível de 5% de significância. Em seguida os dados (menos os de rendimento) foram submetidos na análise de regressão não linear (modelo quadrático) em que as médias de cada tratamento foram ajustadas pelo modelo quadrático, considerando-se o nitrogénio como variável independente no ambiente sem/e com aplicação de fósforo:  $Y = a \cdot N^2 + b \cdot N + C$ , onde Y constitui as variáveis dependentes e N, o nitrogénio.

Recorreu-se igualmente ao modelo de regressão polinomial para determinação da superfície de resposta de rendimento do grão em função de nitrogénio (N) e fósforo (P) pelo modelo o seguinte:

$$\hat{y} = b_0 + b_1 \cdot N + b_2 \cdot N^2 + b_3 \cdot P + b_4 \cdot P^2 + b_5 \cdot N \cdot P$$

Utilizou-se, adicionalmente o  $R^2$  ajustado para dar qualidade dos modelos determinados, conforme como sugerem Afonso e Nunes (2011).

## Resultados e Discussão

De acordo com a análise de variância, ocorreu efeito significativo ( $p < 0,05$ ) dos tratamentos de fósforo sobre as variáveis analisadas, excepto o peso da biomassa e peso da espiga. Os tratamentos de nitrogénio apenas tiveram efeito significativo no rendimento do grão do milho.

Tabela 1, onde se comparam os valores médios das variáveis estudadas, excepto rendimento, é possível verificar que o nitrogénio não afectou significativamente, enquanto a aplicação de fósforo sem adição de nitrogénio, aumentou significativamente a altura das plantas. O número de espigas por planta sofreu variação positiva significativa em função do fósforo apenas com aplicação de 30 kg/ha de nitrogénio, em outros casos, a variação não foi significativa.

A ausência de efeito significativo do nitrogénio na altura da planta é reportada por vários trabalhos científicos (Ferreira et al., 2001; Lucena et al., 2000; Deuner et al., 2008;) corroborando com os resultados verificados no presente trabalho.

No entanto as razões desse facto, não aparecem esclarecidas nos trabalhos consultados, contudo, para Barros e Calado (2014), apesar do nitrogénio ser importante na fotossíntese, a sua deficiência pouco afecta a altura da planta do milho, comparativamente a deficiência do fósforo, pois este, participa no desenvolvimento radicular, fundamental para o desenvolvimento da parte aérea. Este aspecto, pode justificar a razão dos valores de altura resultantes da aplicação de fósforo serem globalmente superiores comparativamente aos resultados da falta de aplicação de fósforo. Gonçalves et al. (2013) verificaram aumento de altura com aumento de níveis de fósforo.

**Tabela 1. Valores médios de altura da planta, peso da biomassa, número de espigas por planta e peso da espiga sem palha em função do nitrogénio e fósforo aplicados no solo.**

N (kg/ha)	Altura da planta (m)		Peso da biomassa (kg/ha)		Número de espigas por planta		Peso da espiga sem palha (kg/ha)	
	Fósforo (kg/ha)							
	0	15	0	15	0	15	0	15
0	1.71 aA	2.17 aB	4759.68	4906.75	0.7 a	0.6 a	307.86	646.99
30	2 aA	1.92 aA	5032.83	7108.69	0.5 a A	0.9 a B	809.65	1808.79
60	1.88 aA	1.74 aA	6843.00	6664.05	0.6 a	0.8 a	963.69	1829.6
90	1.88 aA	2 aA	7024.98	7202.28	0.8 a	0.8 a	1384.2	1565.09
120	1.81 aA	1.8 a A	6786.60	6358.19	0.7 a	0.7 a	1328.73	1218.91

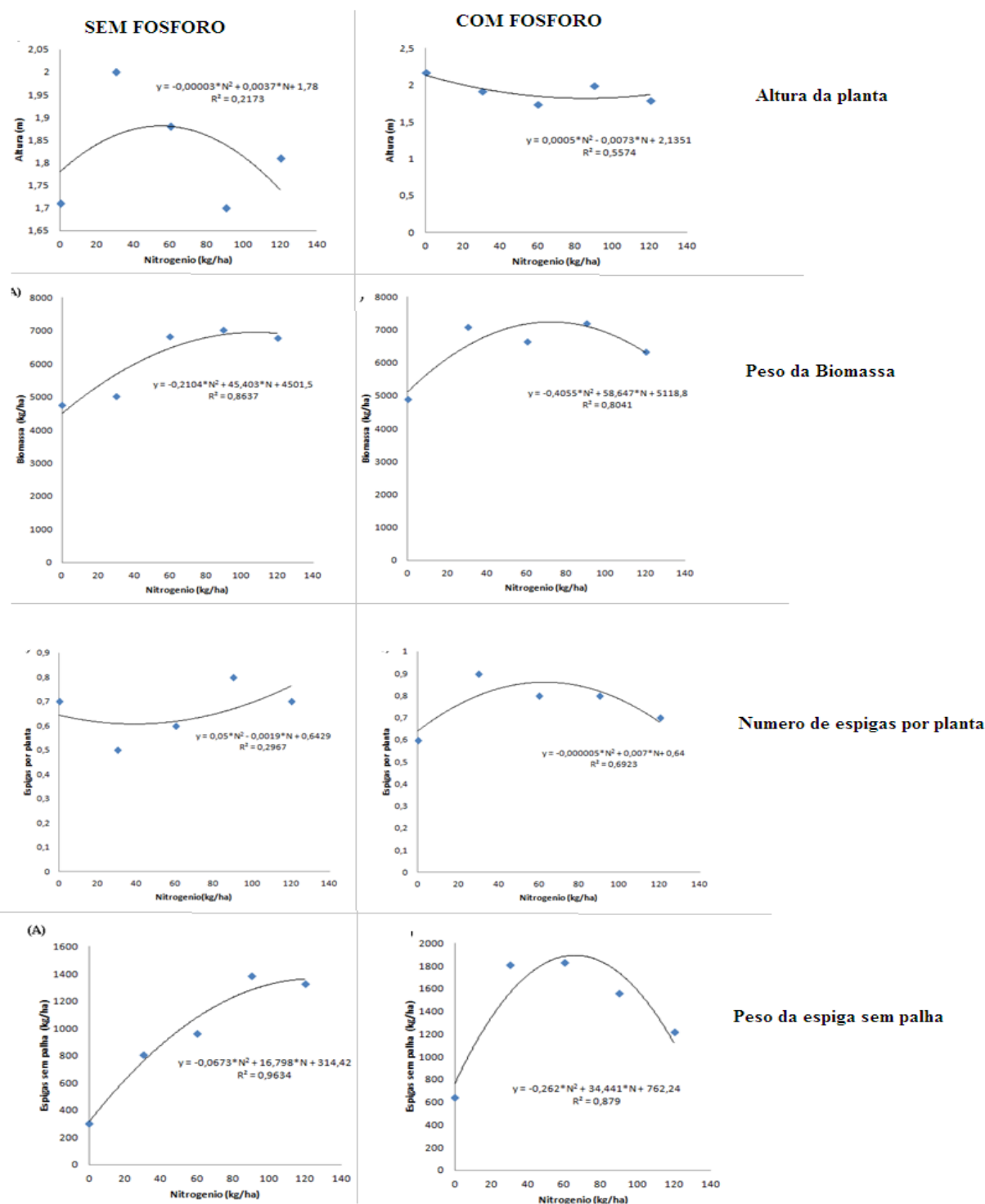
\* As médias seguidas com as mesmas letras minúsculas na coluna, não apresentam diferenças entre si pelo teste Tukey ( $pr < 0,05$ ), e as medias seguidas com as mesmas letras maiúsculas na linha, não apresentam diferenças entre si pelo teste Tukey ( $pr < 0,05$ ).

Na figura 4, ilustra-se a relação entre os tratamentos de nitrogénio com as variáveis apresentadas na tabela 2, em ambiente sem adição de fósforo (0 kg/ha) e em ambiente com adição de fósforo (kg/ha).

A altura da planta e o número de espiga por planta não estabeleceram uma relação adequada com o aumento do nitrogénio, através do modelo quadrático, pois o coeficiente de determinação ( $R^2$ ) não atingiu os 70%, isto é, não se verificou uma tendência bem definida sobre os dados destas variáveis com aumento de nitrogénio.

O peso da biomassa e peso da espiga sem palha estabeleceram uma relação adequada com aumento de nitrogénio, com o modelo quadrático. Nos dois ambientes (sem fósforo e com fósforo), o aumento do nitrogénio, aumentou o peso da biomassa e peso da espiga até um certo nível (quase até 70 kg/ha de nitrogénio), a partir do qual iniciou o decrescimento. No entanto, em ambiente sem fósforo, para as duas variáveis, houve necessidade de maiores doses de nitrogénio para o alcance daquele nível (pico).

Quanto ao rendimento do grão, a análise de variância ( $pr < 0,05$ ), revelou a existência de diferenças significativas entre os níveis de N e entre os de P, pelo que o teste de Tukey ( $pr < 0,05$ ), mostrou que as diferenças significativas entre os níveis de N, foram verificadas em parcelas onde não se aplicou o P, sendo que o nível 90 kg/ha de N mostrou-se superior comparativamente, tendo resultado em 1714,54 kg/ha de grão de milho. Importa destacar, este resultado foi superior em termos globais.



**Figura 4.** Superfície de resposta das variáveis estudadas em função do nitrogénio em ambiente sem adição do fósforo (gráficos do lado esquerdo) e em ambiente com adição do fósforo (gráficos do lado direito).

Adicionalmente, pelo teste de Tukey, o nitrogénio não teve efeito significativo no rendimento do grão com aplicação do fósforo, mas os níveis 30, 60 e 90 kg/ha de N foram relativamente superiores, em termos absolutos. Por outro lado, o fósforo teve apenas efeito significativo nas parcelas com aplicação de 60 kg/ha de nitrogénio. Os resultados de existência de efeito

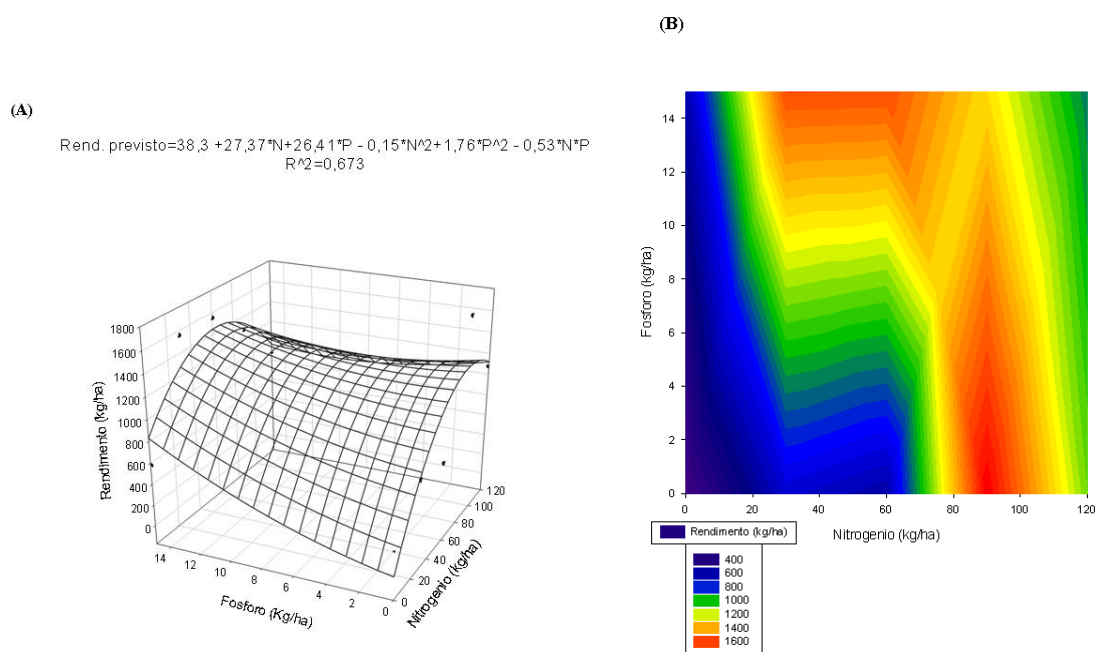


significativo de N e P, corroboram com os trabalhos de Tobert, Potter e Morison (2001), e Ernani et al. (2000).

Na figura 5, apresenta-se a superfície resposta do rendimento em função dos níveis de nitrogénio e fósforo. o rendimento apresentou uma relação aparentemente linear positiva em relação ao fósforo, e em relação ao nitrogénio, o comportamento foi quadrático.

Assim sendo, pela figura 4 (B), pode-se observar teoricamente duas regiões óptimas, onde o rendimento foi relativamente superior. A primeira, situa-se entre 75 kg/ha e 115 kg/ha de nitrogénio, com níveis de fósforo até 8 kg/ha. A segunda região, situa-se entre 30 kg/ha e 75 kg/ha de nitrogénio com níveis de fósforo de 10 a 15 kg/ha. Desta forma, os resultados mostraram que sem aplicação do fósforo, houve necessidade de doses elevadas de nitrogénio para obtenção de rendimento elevados.

Em geral, os resultados de rendimento do grão do milho situaram-se entre 257,54 kg/ha (0 kg/ha de N + 0 kg/ha de P) e 1714,54 kg/ha (90 kg/ha de N + 0 kg/ha de P). Sem aplicação do fósforo e nitrogénio o rendimento do grão obtido foi inferior quando comparado com os valores de rendimento médio nacional apresentados nos relatórios de USAID (2011), Dias (2013) e IIAM (2013) – isto é 900kg/ha, 800 kg/ha a1200 kg/ha e 734,2 kg/ha para a região Norte respectivamente – e por outro lado, os valores de rendimento do experimento estão aquém dos valores apresentados por Taimo e Calegari (2007).



**Figura 5.** Superfície de resposta de rendimento em função de nitrogénio e fósforo.

Esta inferioridade generalizada dos resultados do presente estudo, pode ser efeito da precipitação irregular registada durante experimento, pois apesar da precipitação acumulada durante todo ciclo da planta, ter apresentado valor requerido pela planta do milho (acima 600 mm), mais conforme a figura 3, no período reprodutivo do milho, que coincidiu com os meses de Março e Abril, a precipitação registada esteve longe do mínimo requerido pela cultura do

milho. De acordo Bergamaschi e Matzenauer (2014), o milho necessita de 200 mm no período reprodutivo. Com isto pode-se afirmar que os resultados de rendimento não são potenciais do efeito dos fertilizantes utilizados.

### **Conclusões**

O nitrogénio não teve efeitos significativos na altura da planta do milho com e sem adição de fósforo não tendo-se notado um modelo quadrático lógico que relacione este nutriente com a altura da planta.

O nitrogénio e o fósforo não tiveram efeitos significativos sobre o peso da biomassa com aplicação de nitrogénio sem acréscimo de fósforo tendo-se registado um modelo quadrático, que demonstrou que o peso da biomassa aumentou com nitrogénio até 90 kg/ha, e em termos absolutos, o peso da biomassa foi ainda superior com adição de fósforo.

O número de espigas por planta não apresentou uma relação lógica com os níveis de nitrogénio e fósforo, mas os valores médios provenientes da aplicação de nitrogénio foram ligeiramente superiores com adição de fósforo.

O peso de espiga sem palha apresentou uma relação obedecendo o modelo quadrático com os níveis de nitrogénio com ou sem adição de fósforo sendo que os níveis 90 kg/ha de N sem aplicação de P e 60 kg/ha de N com aplicação de P foram relativamente superiores em termos absolutos.

O nitrogénio e fósforo tiveram efeitos significativos sobre o rendimento do grão do milho tendo os níveis 30 kg/ha de N + 15 kg/ha de P, 60 kg/ha de N + 15 kg/ha de P e 90 kg/ha de N + 0 kg/ha de P se destacou melhor em relação aos outros níveis e por meio de superfície de resposta, a planta do milho precisou mais de nitrogénio sem aplicação de fósforo para obtenção maior rendimento do grão, servindo de evidência suficiente para aceitar a hipótese do estudo.

### **Referências bibliográficas**

Afonso, A. V. (2013). *Genetic diversity of Local Maize Germoplasm from Eight agro ecological Zones in Mozambique*. Master Thesis in Biology. Swedish University of Agricultural Sciences. Faculty of Landscape Planning, Horticulture and Agriculture Science. Alnarp, Sweden.

Afonso, A. & Nunes, C. (2011). *Estatística e Probabilidades, Aplicações e Soluções em SPSS*. Escolar Editora. Lisboa, Portugal.

Barghini, A. (2004). *O milho na América do Sul Pré Colombiana: Uma História Natural*. Brasil.

Barros, J. F. C & Calado, J. G. (2014). *Cultura de Milho*. Évora, Portugal.

Bergamasch, H. & Matzeunauer, R. (2014). *O milho e o Clima*. Porto Alegre, Brasil.

Brieger, F. G. (2013). *Estudos Experimentais sobre a Origem do Milho*. São Paulo, Brasil.

Brown, W. L., Zuber, M. S., Darrah, L. L., & Glover, D. V. (1985). *Origin, Adaptation and Types of Corn*. National Corn HandBook. Iowa State University.

Cady, F.B. & Laird, R. J. (1973). Treatment Design for Fertilizer Experimentation. *CIMMYT Research Bulletin*, No.26.

Cravalho, J. C. R., Sousa, C., & Sousa, C. (2005). *Fertilizantes e Fertilização*. Universidade Federal de Bahia. Cruz das Almas. Brasil.

Deuner, S., Nascimento, R., Ferreira, L. S., Bandibelli, K., Kerber, R. S., (2008). Adubação foliar e via Solo de Nitrogénio em plantas de Milho em fase inicial de desenvolvimento. *Ciências Agrotécnicas*, v.32, 5, 1359 – 1365.

Dias, P. (2013). *Analysis of Incentives and Disincentives of Maize in Mozambique*. Technical notes series, MAFAP, FAO. Rome, Italy.

Ernani, P. R., Nascimento, J. A. L., Campos, M. L. & Camillo, R. J. (2000). Influência da Combinação de Fósforo e Calcário no Rendimento do Milho. *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, 24, 537-544.

Ferinelli, R. & Lemos, L. B. (2012). Nitrogénio em Cobertura na Cultura do Milho em Preparo Convencional e Plantio Directo Consolidados. *Pesquisa Agropecuária Tropical*, v.42, 1, 63-70.

Ferreira, M. M. M. (2012). Sintomas de deficiência de macro e micronutrientes de plantas de milho híbrido BRS 1010. *Revista Agroambiente On-Line*. Brasil. V.6, 1, 74-83.

Ferreira, A. C., Araújo, G. A. A., Pereira, P. R. & Cardoso, A. A. (2001). Características Agronómicas e Nutricionais do Milho adubado com Nitrogénio, Molibdénio e Zinco. *Scientia Agricola*, v.58, 1, 131-138.

Folmer, E. C.R, Geurts, P. M. H. & Francisco, J. R. (1998). Assessment of Soil Fertility Depletion in Mozambique. *Agriculture Ecosystems & Environment Journal*. 71, 159 -167.

Gonçalves, R. N., Sousa, T. R., Pereira, L.V., Neto, S. P. S., Pelá, A., Faria, A. R. & Tara, R. A. (2013). *Avaliação da produtividade do Milho Safrinha Sob Diferentes Doses de Fosfacto Manoamónico*. Emprapa. Brasil.

Gouveia, D. H. B, Monteiro, F. A. & Silva, T. J. A. (2007). Nitrogénio e Enxofre na Produção e no Uso de Água pelo Capim – Braquiarias em Degradação. *Revista Brasileira de Ciência do Solo*, 31, 309-317.

Hernandez, J. A. S. (2009). *The Origin and Diversity of Maize in the American Continent*. Universidad Autónoma de La Ciudad de México. México.

IIAM (2012). Relatório Preliminar de Pesquisa. Maputo, Moçambique.

Jasse, A. (2013). *Promoção de Desenvolvimento das Feiras de Cereais e Oleaginosas*. Sofala, Moçambique.

Juo, A. S. R., Franzluebbers, K. (2003). *Tropical Soils- Properties and Management for sustainable Agriculture*. Oxford University press. New York.

Lucena, L. F. C., Oliveira, F. A., Silva, I. F. & Andrade A. P. (2000). Resposta do Milho a Diferentes Dosagens de Nitrogénio e Fósforo Aplicados no Solo. *Revista Brasileira de Engenharia Agrícola Ambiental*, v.4, 3, 334-337.

MAE (2005). *Perfil do Distrito de Cuamba, província do Niassa*. Maputo, Moçambique.

Mafalacusser, J. M. (2013). *The Status of Soil Resources in Mozambique*. Nairobi, Kenya.

Maria, R. M. & Yost, R. (2006). A Survey of Soil Fertility Status of Four Agroecological Zones of Moçambique. *Soil Science Journal*. V.171, No.11.

MINAG (2013). *Plano Nacional de Investimento do Sector Agrário PNISA 2013 – 2017*. Maputo, Moçambique.

Onasanya, R. O., Aiyelari, O.P., Nwilene, F. E. & Oyelakin, O. O. (2009). Effect of Different levels of Nitrogen and Phosphorus Fertilizers on Growth and yields of Maize in Southwest Nigeria. *International Journal of Agricultural Research*.

Paiva, M. R. F. C., Silva, G. F., Oliveira, F. H. T., Pereira, R. G. & Queiroga, F. M. (2012). Doses de Nitrogénio e de Fósforo Recomendados para a Produção económica do milho verde. *Revista Catinga*, 4, 1-10.

Silva, A. A., Silva, T. S., Vasconcelos, A. C. P. & Lana, R. M. Q. (2012). Aplicação de diferentes Fontes de Ureia de Liberação Gradual da Cultura de Milho. *Bioscience Journal*, 1, 104-111.

Taimo, J. P. C & Calegasi, A. (2007). *Manual de Agricultura de Conservação*. Beira.

Tobert, H. A, Potter, K. N. & Morrism, J. E. (2001). Tillage System, Fertilizer Nitrogen Rate and Timing Effect on Corn Yields in the Texas BlackLand Prairie. *Agronomist Journal*, 93, 1119-1124.

Uaiane, R. N. (2006). *Introdução de Novas Tecnologias Agrícolas e Estratégias de Comercialização no Centro de Moçambique*. IIAM. Maputo.

USAID (2011). *Milho, uma Cultura de Boa Nutrição e de Muita Energia*. Maputo, Moçambique.

# **Estudo do “clima docente” na percepção dos discentes do curso de Educação Física da Universidade Católica de Moçambique. Um aspecto chave na melhoria da qualidade de formação**

**Autores:** Clemente Afonso MATSINHE<sup>152</sup>, Pedro António PESSULA<sup>153</sup>, Ana SAMBO<sup>3</sup>

## **Resumo.**

A realização do presente estudo, visa avaliar o Clima Docente na percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Ensino de Educação Física e Desporto da Universidade Católica de Moçambique, considerando que este constitui um dos aspectos chave para melhoria da qualidade de formação profissional. A pesquisa, cinge-se no enfoque interpretativo dirigido a compreender o marco de referências e a percepção da realidade de quem actua sobre o processo de ensino-aprendizagem. A metodologia usada, enquadra-se na abordagem quantitativa, adjudicada pela técnica de inquérito por questionário. O estudo envolveu uma amostra de 53 estudantes distribuídos do primeiro a quarto ano dos cursos de educação física ministrados a nível dos centros de recursos de Maputo e Búzi. A análise e interpretação dos dados corroborados no campo, indicam que o Clima Docente Educativo (óptica dos discentes), apresentam défices nas variáveis definidas (Implicação/ envolvimento/ comprometimento; Afiliação; Apoio dos professores; Orientação nos trabalhos; Ordem e organização; Claridade das normas; Controlo dos professores; Avaliação dos estudantes).

**Palavras-chave:** avaliação; clima docente educativo; formação profissional, discentes

---

<sup>152</sup> Doutorando em Cultura Física, Prof. Auxiliar da Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica

<sup>153</sup> Doutorando em Educação e Currículo, Assistente Universitário da Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Pedagógica.

<sup>3</sup> Doutoranda em Inovação Educativa, Assistente Universitário da universidade Católica de Moçambique.

**Title:** Study of the Teaching climate in the perception of students of the Physical Education course of the Catholic University of Mozambique. A key aspect in improving the quality of training.

**Abstract.**

The purpose of this study is to evaluate the Teaching Climate in the perception of the undergraduate students in the Physical Education and Sports Teaching Course of the Catholic University of Mozambique, considering that this is one of the key aspects for improving the quality of professional training. The research is focused on the interpretative approach aimed at understanding the framework of references and the perception of the reality of those who act on the teaching-learning process. The methodology used falls within the quantitative approach, awarded by the questionnaire survey technique. The study involved a sample of 53 students from the first to fourth year of the physical education courses taught at the resource centers of Maputo and Búzi. The analysis and interpretation of the data corroborated in the field, indicate that the Educational Teaching Climate (optics of the students), present deficits in the variables defined (Implication / involvement / commitment, Affiliation, Teachers' support, Guidance in the works, Order and organization; norms; Teacher supervision; Student assessment).

**Keywords:** Evaluation; Climate Faculty of Education; Vocational Training, Students

## 1. INTRODUÇÃO

Com o crescimento da instituição, o aumento do nível de exigência social e profissional dos graduados, associado ao surgimento do Sistema Nacional da Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior em Moçambique (SNAQES), remete aos docentes, às direcções das delegações e faculdade assim como da universidade, a necessidade de garantir por meio de processos avaliativos adequados, a qualidade das actividades que compõem a docência, a pesquisa e a extensão, para que possam, efectivamente, contribuir para a formação do educador, apto para enfrentar o quotidiano académico com acções eficientes e eficazes, ao considerar que a avaliação constitui um instrumento importante na gestão universitária capaz de indicar caminhos e rever os processos.

De acordo com Ramón (2011), o importante de uma avaliação não é demonstrar, sancionar ou validar, senão fazer emergir aquele conhecimento e as aprendizagens que fazem possível reorientar e melhorar o planificado e implementado a fim de conseguir os resultados e efeitos pretendidos e requeridos, o que implica usar a avaliação como um instrumento para melhorar as decisões na planificação de futuras acções.

A reflexão do mesmo autor responsabiliza mais aos docentes e pesquisadores, na necessidade de empreender investigações que procurem medir índices de crítica e satisfação dos discentes, porque eles estão comprometidos com a real reflexão acerca de todos os processos e procedimentos de formação. Estas reflexões, devem merecer uma análise cuidadosa, profunda, em função dos resultados obtidos com a participação de todos os agentes envolvidos no processo, a fim de garantir a qualidade.

Nesta perspectiva, pode-se considerar que, uma universidade que “aprende” é aquela que é capaz de desenvolver os processos ligados ao aperfeiçoamento contínuo através da auto-avaliação, a investigação educativa, a elaboração e observância de planos de melhoramento, que permitem elevar convenientemente a qualidade da formação profissional e de cada um dos processos substantivos que nela se desenvolvem em consonância com as condições socioeconómicas existentes. Neste sentido, estudos dirigidos ao diagnóstico do clima docente educativo; de aula, assim como do clima escolar se está transformando numa das áreas de investigação educativa de maior relevância ao nível interno e externo da instituição.

A abordagem do clima docente educativo que assumiu-se nesta pesquisa se materializa nas atitudes positivas que se estabelecem nas relações interpessoais no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e a um adequado ambiente de estudo dirigido a "Aprender a aprender". Nesta óptica, segundo Jaime (2009), entende que o clima docente educativo como sendo as relações e normas de conduta entre aluno, o docente e o sistema de atitudes e de valores que adequam-se a cultura da aula assim como, a disposição e o ambiente criada por um professor na sua aula, a forma pela qual o professor interage com os alunos e o ambiente em que se desenvolve o processo.

Numa instituição educacional de todos os níveis de ensino, existem vários protagonistas; professores, estudantes, corpo técnico administrativo, entre outros. Esta pluralidade de sujeitos envolvidos nos processos da instituição, fazem com que coexistam uma enorme diversidade de opiniões e percepções igualmente válidas, já que a compreensão dos sujeitos se constrói a partir das vivências e experiências interpessoais que se adquire na instituição ou local de trabalho. Por exemplo, a percepção acerca da qualidade de formação do profissional em uma determinada instituição educacional será diferente em seus estudantes, professores, corpos directivos, graduados e empregadores.

De acordo com Jaime (2009), as primeiras investigações feitas sobre o clima docente, se encontram no enfoque de Anderson (1982), que classifica sua investigação em quatro grandes categorias: ecológica, médio, sistema social e variáveis culturais. Outro enfoque sobre o clima no processo de ensino aprendizagem é do H.J. Walberg que sistematiza a informação sobre os climas de aprendizagem nos seguintes temas: clima de aula, clima escolar, clima aberto, clima docente e clima de família.

Entre outros estudos de clima se encontra os feitos por (Zabalza, 2003) que, destaca uma versão do WES (Work Environment Scale) cujo autor é Moos (1974) que tem sido usado amplamente na Espanha com a denominação de EAE<sup>154</sup>, Adaptada por Sierra e Fernández Ballesteros (1982) e introduzida na investigação didáctica por Villar Angulo (1984).

De acordo com López e Ilisástigui (2012), faz modificações significativas da EAE ao incorporar uma nova subescala, que reduz de 90 a 40 o total de *ítems* em 4 subescala de 10 cifras cada e refaz vários deles para fazer o instrumento mais fácil de responder por parte dos estudantes e evitar a fadiga de atenção quando se produz um questionário muito extenso. Por esta razão o autor criou a ECDEM<sup>155</sup> aplicável também a outras instituições universitárias ou de nível médio.

---

<sup>154</sup> Escala de Ambiente Escolar

<sup>155</sup> Escala de Clima Docente Educativo Modificado



Os autores anteriormente citados, referenciam que o Clima Docente Educativo é um conjunto de elementos que condicionam o bom funcionamento da docência pondo especial atenção ao processo que acontece dentro da aula e as mudanças ocorridos nos estudantes tanto no que diz respeito ao aspecto social-afectivo assim como no cognitivo.

É neste sentido que nos propomos a avaliar o Clima Docente na percepção dos discentes do curso de Licenciatura em Ensino de Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica, considerando que este constitui um dos aspectos chave para melhoria da qualidade de formação profissional.

## 2. METODOLOGIA

A presente pesquisa persegue um enfoque interpretativo dirigido a compreender a conduta humana desde o próprio marco de referência e a percepção da realidade de quem actua (Imbernón, 2002).

Foram envolvidos 53 estudantes de primeiro a quarto ano do curso de ensino Educação Física. A amostra foi escolhida de forma aleatória e compreendeu estudantes dos centros de Maputo e Buzi.

Para a recolha de dados recorreu-se a escala do clima docente educativo, proposto e validado por Lopes (2012), e modificado pelos autores da presente pesquisa. Esta, compreende 40 *itens* subdividida em 4 subescala de 10 cifras em uma escala de Likert com 5 categorias TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacorda; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

O processamento dos resultados, corroborados na aplicação do questionário, assentou se na aplicação da fórmula para o cálculo do índice percentual (IP) que integra em um só valor os resultados encontrados. Neste sentido, calculou-se cada valor por 5 (TA), 4 (EA), 3 (TAD), 2 (DD), e 1 (TD) e esses resultados se somaram e se dividiram por 5 onde;

$$IP = \frac{5 (\%TA) + 4 (\%EA) + 3 (\%TAD) + 2 (\%DD) + 1 (\%TD)}{5}$$

Posteriormente, em cada variável calculou-se o Índice General (IG) a partir dos índices parciais obtidos, mas para este caso todos se calcularam da mesma forma multiplicando por 1. Por sua vez, através da escala qualitativa se avaliou os resultados quantitativos do IP de cada *Item* e variável.

**Tabela 1:** Escala qualitativa do IP.

IP	Categoria qualitativa
Menos de 51	Deficiente
Entre 51 e 60	Insuficiente
Entre 61 e 70	Regular
Entre 71 e 80	Bom
Entre 81 e 90	Muito Bom
Entre 91 e 100	Excelente

### 3. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos os resultados do questionário aplicado aos estudantes, acompanhados de tabelas de dados por variável, critério de avaliação qualitativa e uma discussão dos resultados mais relevantes.

#### 3.1 Variável Implicação/Envolvimento/Comprometimento

Esta variável é constituída pelos itens 1, 11, 21, 31 e avalia o grau de interesse e participação dos alunos nas actividades da turma.

**Tabela 2:** Apresentação dos resultados da variável implicação

	TD		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
1	10	18.9	8	15.1	7	13.2	13	24.5	15	28.3	54.4
11	7	13.2	6	11.3	14	26.4	9	17.0	17	32.1	51.3
21	10	18.9	9	17.0	7	13.2	14	26.4	13	24.5	55.9
31	6	11.3	11	20.8	11	20.8	12	22.6	13	24.5	54.4
IG											54.0

**Legenda e avaliação:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Como podemos observar, os resultados indicam que as percepções dos estudantes apontam terem maiores dificuldades quase em todos os itens onde aponta uma avaliação do índice geral de 54 correspondente a categoria de insuficiente.

### 3.2. Variável Afiliação

O nível de sintonia, afecto e coesão grupal existente no grupo assim como, a satisfação por pertencer ao mesmo e a disponibilidade de cooperar com os companheiros. É constituída pelos itens 2, 12, 22, 32.

**Tabela 3:** Apresentação dos resultados da variável afiliação

	TD		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>2</b>	8	15.1	11	20.8	17	32.1	15	28.3	2	3.8	63.1
<b>12</b>	10	18.9	10	18.9	13	24.5	16	30.2	4	7.5	62.3
<b>22</b>	11	20.8	12	22.6	10	18.9	13	24.5	7	13.2	62.7
<b>32</b>	10	18.9	11	20.8	10	18.9	12	22.6	10	18.9	61.1
<b>IG</b>											

**Legenda e avaliação:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Os resultados nesta variável foram classificados de insuficiente os itens 2 (Nós nos conhecemos muito bem), 22 (Na nossa turma, é fácil reunir os estudantes para fazer trabalhos em grupo) e 32 (Nós divertimos elaborando projectos em conjunto). O item 12. Nós estamos interessados em conhecer os outros colegas) foi classificado de regular.

As maiores dificuldades são verificadas em todos itens. Estes resultados revelam que não se explora no ceio dos estudantes o trabalho em grupo como uma das formas organizativas mais usadas no ensino superior. Ademais, constitui uma das formas para o desenvolvimento da competência profissional básica que deve reunir um graduado do ensino superior.

### 3.3. Variável Apoio dos Professores

Esta variável estima o grau de atenção que o professor presta aos alunos, assim como demonstra interesse e confiança. Constituem esta variável os itens 3, 13, 23, 33.

**Tabela 4:** Apresentação dos resultados da variável apoio dos professores

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>3</b>	5	9.4	13	24.5	15	28.3	11	20.8	9	17	57.7
<b>13</b>	8	15.1	11	20.8	10	18.9	19	35.8	5	9.4	59.3
<b>23</b>	4	7.5	8	15.1	17	32.1	21	39.6	3	5.7	55.9
<b>33</b>	9	17.0	12	22.6	10	18.9	12	22.6	10	18.9	59.9
<b>IG</b>											58.2

**Legenda e avaliação:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Os resultados desta variável demonstram que as opiniões dos estudantes são unânimes, ao avaliar de insuficientes os itens 3 (Os professores actuais desta turma falam muito com os estudantes fora da aula), 13 (Os professores se interessam pelos estudantes e seus problemas) e 23 (Aos professores não lhes aborrece sair do contexto da explicação caso um estudante interrompa porque não entendeu) o que não corresponde com a actividade docente que esta projectada pela instituição.

### 3.4. Variável Orientação de trabalhos

Esta variável avalia como o professor concede-se muita atenção as tarefas e o seu correcto desenvolvimento e conclusão na aula. É formada pelos itens 4, 14, 24, 34.

**Tabela 5:** Apresentação dos resultados da variável orientação dos trabalhos

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>4</b>	9	16.9	13	24.5	17	32.7	8	15.9	6	11.3	64.0
<b>14</b>	5	9.4	11	20.7	11	20.7	10	18.9	16	30.1	51.1
<b>24</b>	3	5.6	12	22.6	18	33.9	9	16.9	11	20.7	54.9
<b>34</b>	10	18.8	13	24.5	14	26.4	10	18.8	6	11.3	64.0
<b>IG</b>											58.7

**Legenda e avaliação:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Os resultados relativo a esta variável orientação das tarefas apresentam dificuldades quase em todos itens apresentam resultados insuficientes.

Os itens 4 (Nas aulas, os professores dedicam quase todo tempo a desenvolver o conteúdo ou seminário), 24 (Nós nos esforçamos por terminar bem os trabalhos que são solicitados) e 34 (Nas aulas, as orientações de trabalhos e tarefas são claras de forma que cada estudante saiba o que deve fazer) foram classificados de regular e insuficiente.

### 3.5. Variável Competitividade

Esta variável indica o nível de competitividade existente no grupo e também o nível de dificuldade que os alunos atribuem e é constituída pelos itens 5, 15, 25, 35.

**Tabela 6:** Apresentação dos resultados da variável competitividade

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>5</b>	13	24.5	9	16.9	12	22.6	8	15.9	11	20.7	61.7
<b>15</b>	10	18.8	12	22.6	7	13.2	9	16.9	15	28.3	57.2
<b>25</b>	9	16.9	16	30.1	8	15.9	9	16.9	19	35.8	63.9
<b>35</b>	13	24.5	7	13.2	10	18.8	10	18.8	13	24.5	59.1
<b>IG</b>											60.5

**Legenda:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Os resultados desta variável indicam claramente que entre os estudantes não existe o espírito de competição, um número significativo não se sentem motivados para competir entre si para ver quem faz melhor como podemos verificar nos indicadores dos itens 5 (Nas cadeiras, os estudantes sentem se pressionados para obterem boas notas), 25 (Nas aulas, competimos entre nós para ver quem faz melhor) e 35 (Na minha turma há muitos colegas estudiosos, por isso, é muito difícil ser o melhor) avaliados como regular o que evidencia a falta de rigor e exigência nas actividades orientadas e na avaliação sistemática.

Apenas o item **5** (Nós procuramos com dedicação alcançar as melhores qualificações) foi classificado de Regular.

### 3.6. Variável Ordem e Organização

Esta variável busca avaliar o nível de organização das actividades desenvolvidas, ambiente e ordem na sala de aulas e é formada pelos itens 6, 16, 26, 36.

**Tabela 7:** Apresentação dos resultados da variável ordem e organização

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>6</b>	8	15.9	12	22.6	10	22.6	14	26.4	9	16.9	58.3
<b>16</b>	10	18.8	10	18.8	7	13.2	12	22.6	14	26.4	47.8
<b>26</b>	7	13.2	10	18.8	11	20.7	10	18.8	15	28.3	53.8
<b>36</b>	7	13.2	12	22.6	13	24.5	10	18.8	11	20.7	57.6
<b>IG</b>											54.4

**Legenda:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Nesta variável, verificasse uma uniformidade dos resultados quase em todos itens; as situações associadas a disciplina e a organização das aulas, sobretudo nos indicadores 26 (Nas aulas,

estamos sempre tranquilos e atentos) e 36 (As aulas que temos tido estão bem organizadas) classificados como insuficiente e 6 (Muitos colegas não aproveitam as situações de aprendizagem e fogem das aulas), 16 (Nas aulas, ocorre a indisciplina com frequência) avaliados como insuficientes, respectivamente.

### 3.7. Variável Claridade das Normas

Esta variável estima o nível de difusão das normas, se conhecem as consequências que se derivaram caso de não cumprir-se adequadamente e é formada pelos itens 7, 17, 27, 37.

**Tabela 8:** Apresentação dos resultados da variável claridade das normas

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
7	10	18.8	13	24.5	10	18.8	7	13.2	13	24.5	59.8
17	9	16.9	12	22.6	11	20.7	10	18.8	11	20.7	59.6
27	11	20.7	14	26.4	9	16.9	11	20.7	8	15.9	63.2
37	12	22.6	12	22.6	8	15.9	10	18.8	3	5.6	58.3
IG											60.2

**Legenda:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Esta variável não apresenta diferenças entre os itens 7 (Nas aulas estão, estabelecidas normas de conduta que devem seguir todos os estudantes), 17 (Nas aulas, os professores não mudam com frequência as normas de conduta previamente definida), 27 (Os professores explicam as normas de condutas a seguir durante as aulas) e 37 (Nós temos problemas se chegarmos tarde as aulas), o que evidencia que há um trabalho iniciado no estabelecimento de normas de conduta nas aulas e seu controlo embora tenham sido avaliados de insuficientes.

### 3.8. Variável Controlo dos Professores

Nesta variável procura-se entender a forma como o professor reage perante as condutas dos estudantes sobretudo em casos de incumprimentos das mesmas. Ela é constituída pelos itens 8, 18, 28, 38.

**Tabela 9:** Apresentação dos resultados da variável controlo dos professores

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>8</b>	9	16.9	11	24.5	9	18.8	10	24.5	14	26.4	58.3
<b>18</b>	10	18.8	13	22.6	10	20.7	9	20.7	11	20.7	47.8
<b>28</b>	11	20.7	13	26.4	9	16.9	10	15.9	10	18.8	53.8
<b>38</b>	12	22.6	10	22.6	10	15.9	12	5.6	9	16.9	57.6
<b>IG</b>											54.4

**Legenda:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Esta variável está muito associada as 2 anteriores e os indicadores 18 (Nós não temos problemas com professores por não falar quando nos pede) avaliado como insuficiente e 28 (Nas aulas, se um estudante transgride as normas de conduta vê-se em apuro) classificado como regular mostram opiniões divididas. No entanto, foram avaliados de Bom os itens 8 (Os professores dão importância aos estudantes que respeitem as normas de conduta) e 38 (Os professores chamam atenção com firmeza sempre que um estudante comete uma indisciplina grave).

### 3.9. Variável Inovação

Nesta variável procurou-se verificar a variedade e riqueza das actividades inovadoras desenvolvidas nas aulas. Constituem esta variável os itens 9, 19, 29, 39.

**Tabela 10:** Apresentação dos resultados da variável inovação

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>9</b>	7	13.2	11	20.7	14	26.4	10	18.8	11	20.7	57.2
<b>19</b>	10	18.8	9	16.9	15	28.3	11	20.7	8	15.9	60.5
<b>29</b>	8	15.9	13	24.5	11	20.7	8	15.9	13	24.5	58.2
<b>39</b>	9	16.9	10	18.8	12	22.6	11	20.7	11	20.7	57.9
<b>IG</b>											58.4

**Legenda:** NE: Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

A opinião dos alunos respeito a variável inovação é favorável com 3 de 4 itens avaliados de Bem (9. Nas aulas, os professores põem em prática novas ideias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem; 29. Aos professores lhes agrada que os estudantes tentem fazer projectos da sua autoria; 39. Nas aulas, os procedimentos de trabalho ajudam ao estudante a “aprender a aprender”) e 1 (19. Nas aulas, ensaia se com frequência novas e diferentes formas de Processo

de Ensino-Aprendizagem) de regular. É a variável com melhores resultados, neste contexto podemos afirmar que se demonstra um trabalho encaminhado ao melhoramento da qualidade e inovação nas aulas por parte dos professores.

### 3.10. Variável Avaliação dos Estudantes

Nesta variável avaliou-se a exigência da avaliação e justiça ao avaliar. Também indicam a solidez do conhecimento para enfrentar o processo avaliativo. Constituem esta variável os indicadores 10, 20, 30, 40.

**Tabela 11:** Apresentação dos resultados da variável inovação

	TA		EA		TAD		DD		TD		IP
	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	NE	%	
<b>10</b>	11	20.7	10	18.8	14	26.4	11	20.7	7	13.2	62.5
<b>20</b>	8	15.1	11	20.7	15	28.3	9	16.9	10	18.8	59.5
<b>30</b>	13	24.5	8	15.1	11	20.7	13	24.5	8	15.1	61.9
<b>40</b>	11	20.7	11	20.7	12	22.6	10	18.8	9	16.9	61.7
<b>IG</b>											61.4

**Legenda:** NE= Número de Estudantes; TA= Totalmente de acordo; EA= Estou de acordo; TAD= Tão de acordo como em desacordo; DD= Discrepo em Desacordo; TD=Totalmente em Desacordo.

Apenas o ítem 20 (para os exames, o mais importante é aprender tudo de memória) foi avaliado de Bom. Os itens 10 (Sinto que depois de aprovar nos exames, se tenho que voltar a ser avaliado uma semana depois, poderia suspender) e 30 (Sinto-me avaliado com justiça) classificados de insuficiente e o item 40 (Tenho que esforçar-me muito em estudar para aprovar as matérias) foram classificados de Insuficiente.

Esta variável, evidentemente, é a de mais baixos resultados e a mais preocupante de todas, pela repercussão que tem na avaliação da qualidade do processo docente educativo, mediante o cumprimento das suas funções: diagnóstica, valorativa e de regulação do processo docente.

## 4. ANÁLISE INTERPRETATIVO DOS RESULTADOS

Resulta evidente que das 10 variáveis avaliadas apresentam sérias dificuldades ao ser diagnosticadas de insuficiente.

No que se refere a variável implicação, constatou-se que é insuficiente a preparação dos estudantes nos debates ou actividades nas aulas, não se presta devida atenção a explicação dos professores nem se esforçam por cumprir com as actividades que os docentes lhes indicam, estes resultados, reflectem nas aprendizagens assim como na qualidade do aproveitamento.



Estes resultados resultam inquietante ao verificar-se que a maioria dos estudantes são unânimes em indicar que os seus colegas não participam nos debates da turma e muitos menos sentem ilusões profissionais futuras e poucos prestam atenção as explicações dos professores. Acredita-se que há necessidade de desenhar estratégias que vão incidir no factor motivacional considerando que este resulta essencial ao constituir um aspecto que estimula aos estudantes o alento de esforçar-se, competir por ser cada vez melhor e assim alcançar os melhores resultados na formação.

Em relação a variável afiliação, ou seja o nível de sintonia, afecto e coesão grupal existente assim como a satisfação por fazer parte do grupo e a disponibilidade a cooperar com os colegas, os dados indicam uma avaliação geral de insuficiente. Estes resultados, contrastam com o que muitos tutores pensam como algo que espontaneamente devem desenvolver-se satisfatoriamente sobretudo pela influência que exerce o desporto na cooperação. O trabalho em grupo, a coesão e a filiação só poderá emergir bons resultados quando as estratégias docente, a orientação dos trabalhos e as tarefas forem claras de forma que saibam com certeza o que devem fazer assim como a qualidade e rigor requerido.

No que diz respeito ao apoio dos professores, os resultados são alarmantes porque a percepção dos discentes em relação ao interesse dos tutores pelos alunos e os seus respectivos problemas, o que revela que um número muito significativo pensa que não existe o interesse, muitos dos tutores não mostram a vontade de que os estudantes aprendam e estudem, estes resultados são revelados pelos dados constatados na respectiva variável. Os resultados emergidos exortam na necessidade de melhorar a comunicação do professor-aluno dentro e fora da aula.

As variáveis competitividade e avaliação dos estudantes, ambas são intimamente relacionadas. Os resultados revelam que os estudantes não sentem a necessidade de esforçar-se em estudar, consultar textos, ir a biblioteca, fazer pesquisas na internet muito menos o desejo de competir para ser cada vez melhor. A tendência é de aprender as matérias de memória, mostram insegurança nos conhecimentos que irá expressar passado algum tempo. Nesta óptica, julgam seres avaliados de forma injusta e que para eles o mais importante é apreender tudo de memória e mecânica só para aprovar as matérias.

Estes resultados chamam atenção para o corpo docente na necessidade de criar condições para desenhar e usar metodologias que vão incitar nos discentes a necessidade de competir para ser melhor e bom profissional. E, por outro lado, que a avaliação dada pelo docente que seja um espaço de auto avaliação do próprio professor.

Em relação a variável orientação de trabalhos, os resultados do índice geral indicam uma avaliação de bom, mas importa referir que ainda há necessidade de elevar os esforços no sentido de melhorar a apreciação dos discentes no que diz respeito ao item 14, ou seja, o professor ao orientar os trabalhos para os estudantes deve esperar que estes venham a dominar.

Na variável inovação observamos que esta apresenta uma das melhores avaliações, que tem o Índice Geral (IG) de 73.9 classificado de bom, evidencia os esforços que realiza o corpo docente por oferecer maior qualidade das aulas com a introdução de novas metodologias. Ainda assim, há necessidade de potenciar o uso de técnicas participativas dirigidas para que os estudantes aprendam a aprender e desenvolvam a capacidade de auto-aprendizagem considerando que esta componente emerge essencialmente na qualidade de formação de Professores de Educação Física com habilitação em Treinamento de Crianças e Jovens e Actividade Física e Saúde.

No tange à variável Controlo do Professor as opiniões dos discentes são divididas, ao indicar que os docentes dão importância aos estudantes que cumprem com as normas pré-estabelecidas e chamam atenção aos estudantes que incorrem a indisciplina e os indicadores são avaliados de regular e insuficiente.

A variável concernente a ordem e organização do processo de Ensino-aprendizagem a percepção dos estudantes indicam que o IG é insuficiente. Este resultado é crítico nos indicadores referente a indisciplina e a organização do próprio processo de ensino aprendizagem, onde a percepção dos estudantes consideram insuficiente. Neste sentido, há necessidade de preparar o corpo docente de metodologias do ensino superior de modo a melhorar o panorama actual.

Os resultados anteriormente corroboram com os encontrados na Variável Claridade nas normas, já que os resultados indicam que nem sempre os alunos têm claras as normas de conduta que devem seguir. Ainda revelam que os professores, não tem mesmas exigências nas aulas e não usam normas comuns.

## **5. CONCLUSÕES**

O estudo do Clima Docente na percepção dos discentes do curso de ensino de Educação Física da Universidade Católica de Moçambique, que pela primeira vez se realiza, aponta que constitui uma ferramenta importante para projectar acções com função de melhorar a qualidade do processo docente educativo.

Os resultados da pesquisa indicam que em geral, a percepção dos discentes do curso de ensino de Educação Física em relação ao Clima Docente, é insuficiente.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Imbernón, F. et al. (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Barcelona, España: Graó.

López, A. & Ilisástigui, M. (2012). Estudio del clima docente Educativo: Un aspecto clave en la mejora de la calidad de la formación profesional. *Revista iberoamericana de Educación*, nº 58/4, p.1-12.

Román, M. (2011). Autoevaluación: estrategia y componente esencial para el cambio y la mejora escolar. *Revista iberoamericana de Educación*: nº 55, p. 107-136.

Tejeda Navarrete, J. (2009). Clima de aula: enfoque y concepción. En Conexión Educativa: (2009): <http://conexedusa.blogspot.com/2009/07/clima-de-aula-enfoque-y-concepcion.html> [Consulta: Mayo 2017)].

ZABALZA, M. (2009). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional: Narcea, España: 2003.

# **Trajectória dos graduados da Universidade Católica de Moçambique – Extensão de Lichinga: um subsídio para avaliação**

**Graduate tracer study for UCM - Lichinga Extension: a tool for evaluation**

Felipe André Angst

Universidade Católica de Moçambique (Lichinga)

[angst@ucm.ac.mz](mailto:angst@ucm.ac.mz)

Ibraimo Mussagy

Universidade Católica de Moçambique (FEG - Beira)

[imussagy@ucm.ac.mz](mailto:imussagy@ucm.ac.mz)

Jan Folkert Deinum

University of Groningen

[j.f.deinum@rug.nl](mailto:j.f.deinum@rug.nl)

. Shadreck Francis Chithila Kwagwanji

Universidade Católica de Moçambique (Lichinga)

[skwagwanji@ucm.ac.mz](mailto:skwagwanji@ucm.ac.mz)

Craft Chadambuka

Universidade Católica de Moçambique (Beira)

[cchadambuka@ucm.ac.mz](mailto:cchadambuka@ucm.ac.mz)

Frans Haanstra

Universidade Católica de Moçambique (FEC - Nampula)

[fhaanstra@ucm.ac.mz](mailto:fhaanstra@ucm.ac.mz)

## **Resumo**

Este estudo reflecte sobre o nível de satisfação da qualidade e desempenho profissional dos graduados nos cursos de licenciatura e mestrado oferecidos na Universidade Católica de Moçambique - Extensão de Lichinga. Para o efeito foi realizado o mapeamento e análise da trajetória dos graduados, informantes estratégicos. A população alvo compreendeu 62 graduados, nos cursos de licenciatura em Administração Pública, Direito, Economia e Gestão, Gestão e Administração Educacional, Mestrado em Gestão e Administração Educacional, Direito, Administração e Gestão de Negócios e Gestão do Desenvolvimento. A análise de dados foi feita com recurso ao SPSS. Os resultados indicam que 72% dos graduados estão satisfeitos pela qualidade dos programas oferecidos da UCM Extensão de Lichinga e 68% indica que a relevância

das habilidades e competências adquiridas da educação é boa. No entanto, os estudantes de direito destacam a necessidade de sessões práticas por forma a combinar a teoria e a prática, não promovidos ao nível de habilidades aprendidas e educação na instituição em estudo. O mesmo problema se aplica, com menor destaque, aos cursos de Administração Pública, Gestão de Desenvolvimento e Economia e Gestão. Contudo, a falta de respostas nalgumas questões previamente estabelecidas não permitiu perceber o nível de empregabilidade que os cursos da UCM Extensão de Lichinga têm nos estudantes graduados.

**Palavras-chave:** Graduados, Satisfação, Emprego, Competências Adquiridas.

### **Abstract**

This study analyses the level of satisfaction and professional performance of the graduates in the undergraduate and master's degree courses offered at the Catholic University of Mozambique - Lichinga Extension. For this purpose, the work involved carrying out the mapping and analysis of the graduates tracer study and strategic informants. The target population comprised the first 62 graduates in undergraduate courses in Public Administration, Law, Economics and Management, Management and Educational Administration, Master in Management and Educational Administration, Law, Administration and Business Management and Development Management. Data analysis took place by using SPSS. The results indicate that 72% of graduates are satisfied with the quality of the programs offered by the UCM Extension of Lichinga and 68% indicate that the relevance of the acquired skills and competences of education is good. However, law students emphasize the need for practice sessions to combine theory and practice, not promoted to the level of skills learned and education in institutions. The same problem applies, with less emphasis, to the courses of Public Administration, Development Management and Economics Management. However, the lack of answers in some previously established questions did not allow us to perceive the level of employability that the courses of the UCM Extension of Lichinga have in the graduated students.

**Key words:** graduates, satisfaction, employment, acquired skills.

## **1. INTRODUCTION AND BACKGROUND TO THE STUDY**

In 2012, the Universidade Catolica de Mocambique (UCM) – a private institution opened its doors in Lichinga as an Extension to its headquarters in Beira, to provide learning opportunities to workforce. The institution started with only 213 students (103 men and 110 women) in 2012 but the number has now increased to 1154 by 2017. The institution has produced 228 graduates since its establishment. The number of programs offered by the institution has also increased from three-degree programs (Law, Public Administration, and Economics and Management) in 2012 to eleven programs. The institution now offers Masters Programs. The degree programs are in Accounting and Auditing, Public Administration, Law, Economics and Management, Hospital Management, Human Resource Management, while for Master's program are Educational Management and Administration, Administrative Law, Administration and Business Management, and Management Development. Since its establishment, there has been no trace as to how the students graduating from this university are faring in the work world. It is against this background that this tracer study took place.

This tracer study took place between July and August 2017. It was to assess the employment status of the Universidade Catolica de Mocambique (UCM) – Lichinga Extension graduates. What type of jobs they are performing, whether their employment bases on competencies and skills, their satisfaction with UCM, benefit from knowledge gained from UCM-Lichinga Extension, and how ready the graduates are to pursue further studies with UCM after graduation.

### **Main Objective**

The main aim of this study was to assess the employability status of the Catholic University of Mozambique (UCM) - Lichinga Extension graduates and gain an in-depth understanding of the relevance of UCM- Lichinga Extension degree programs offered in relation to the current work world.

#### **1.1. Specific Objectives**

- a) To estimate the proportion of graduates who are in employment and
- b) To estimate the level of unemployment
- c) To estimate job satisfaction among the graduates;
- d) To determine the contribution of UCM programs on the graduates' personal development in terms of life improvement after graduation.

- e) To recommend or suggest ways which can effectively prepare graduates for the work world.

## **2. THEORETICAL REFERENCES**

Tracer and employers' expectation studies during the past 5-10 years in the universities that exist in Lichinga. This is the first tracer study for UCM – Lichinga extension. Given this background, it was extremely hard for any interested party or person to access such studies as references. Thus, the literature review for this paper was limited to those study reports that we were able to access.

Desk and Internet research show that few tracer and employers' expectation studies in Mozambique are available for both public and scholarly consumption. A handbook for tracer study by Schomburg has been very useful to this research.

According to Schomburg (2003), tracer study is an approach that helps higher education institutions (HEIs) to obtain information about possible shortfalls in educational and learning process and form the basis for planning activities for the improvement in the future. He also refers tracer study to graduate, alumni or follow-up survey. He further states that results for graduate survey play a vital role in analyzing the relationship between higher education and work. In addition to this, Millington (2010) says that tracer study is an attempt to drawing out the activities of graduates or previous students of an educational institution with the aim of determining the status of graduates within a certain period after completing their studies. The recommendation is that tracer studies should take place from six months to one year after a student has graduated from an institution (Schomburg 2003). The main challenge is not the employability of the graduates, but that their employment best exploits their competencies. A graduate with a degree in Law, for example, would find job as a shop assistant. In this case, there is no full utilization of his/her education.

A higher education institution like UCM must work hard in understanding the needs of its learners. According to Latif and Bahroom (2010), graduates who underwent through education system have very good understanding in appraising the quality of education, which they received in terms of preparing them to become more holistic individuals equipped with relevant lifelong learning skills. Tracer studies are the best approach to evaluating curricula, instructional materials, and usability of the technology and performance of the course facilitators and contribute more to quality improvement of education of an institution.

Many scholars have come to a conclusion that tracer studies contribute a lot in reshaping the education quality of what Higher Education Institutions offer and enhance the employability opportunities among their graduates (Fallows and Steven 2000; Treleavan and Voola 2003; Barrie 2004; Quek 2005). Tracer studies are an essential tool for an institution to obtain valuable feedback from graduates and employers about the relevance of its courses and learning approach at large. According to Latif and Bahroom (2010), higher education institutions should aim at understanding fully the needs of its learners to prove education quality. Students who graduated from a particular institution should be able to give feedback on the education quality they gained when it comes to preparing them for the work world. In this way, HEIs will be in a better position to evaluate their curricula, teaching material, how to engage good performing course facilitators through technology, which will enhance quality education needful to the work world.

In many countries, according to Renny, et al., (2013) results of tracer studies conducted are helpful in improving the quality of education offered to their students. Basing on the importance of tracer study to HEIs as explained, it is high time universities like UCM intensified conducting such a studies. It is the only viable way of getting valuable feedback from graduates and employers on the satisfaction of both graduates and employers, the relevance of the courses they offer and the teaching approaches. Failure to do so will result into difficulties in determining the responsiveness of the curricular to both job and work world as well as difficulties in creating a network of the alumni of the institution that can enhance knowledge sharing regarding various job opportunities for the graduates in the work world.

It is against this background that this study aimed at assessing employment status of the UCM graduates, their satisfaction with the knowledge gained and job, sectors that largely employ them, if their employment opportunities base on competencies and skills as well as readiness of the graduates in pursuing further studies at UCM after graduation.

## **METHODOLOGY**

### **Data Collection and Analysis**

The key source of information in this study was primary data collected through interviews using a structured questionnaire. Data collection, which included both quantitative and qualitative information, took place in July and August 2017. There was telephone communication to seek consent before administering the questionnaire to the respondents. There was also communication with the respondents that participation would be voluntary and that one could



withdraw at any time if it was not comfortable for him/her to participate. The data collected was about the participant's biographic information, study program pursued at UCM, opinion about university education in relation to job requirements, competencies required by jobs, motivation for choosing UCM for their studies, their level of satisfaction with skills and knowledge gained from UCM and opinion about UCM education and its quality. Based on its objectives, the research employed descriptive analysis. Data analysis was quantitative using Statistical Package for Social Sciences (SPSS) software. Presentations of computation of frequencies, percentages, means, standard deviation, and cross-tabulations is with tables and charts. The coding and describing of qualitative information was according to the study objectives. The survey involved a sample of 62 respondents through random selection of UCM - Lichinga Extension graduates from its academic registry office records. This work encountered the challenges that some of the respondents changed their telephone numbers and email addresses, which limited the collection of data.

## **PRESENTATION AND DISCUSSION OF FINDINGS**

The findings indicated that 72% of the interviewed graduates were satisfied with regard to relevance of their career, 28% were not satisfied about the level of their job, and their job is not matching the level of education. 68% of graduates provided a good rating of UCM - Lichinga extension and expressed that the institution gains the good location competitiveness. 61% of graduates felt that skills acquired made them benefit and rated the UCM reputation as good. However, Law students are critical for lack of effective practice to match with theory, and not effected to the right positions of using learned skills and training in their institutions. This could be associated with the likely high unemployment rate in the country forcing many graduates have no other option than to take jobs, which don't match well with their area of specialization.

Most of the UCM – Lichinga Extension graduates joined education sector both private and public, followed by the public administration in the government municipality, and Agriculture and Mining industry. Others got their opportunities with the Ministry of Finance, Private Banks, and Private Transport and Communications.

After graduation, 93% of the respondents stayed in Niassa and still live there. The other respondents live in different provinces throughout Mozambique. This means there is little change in residence after graduation because the graduates had already employment and came to UCM to further their studies, improve their knowledge and competences.

The paper strongly recommends offering courses, which match with the current work world and aim at giving best quality education to equip graduates with practical skills needed by the work world. Besides, the learning approach should prepare graduates to have the zeal of self-employment other than always seeking employment.

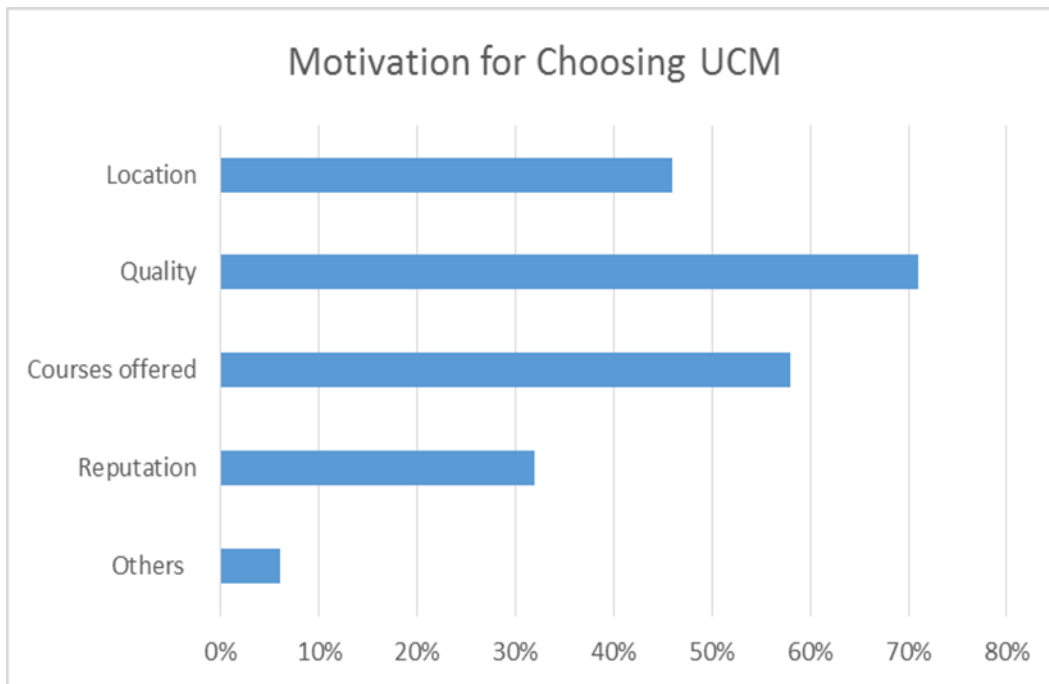
### **DESCRIPTION OF STUDY PARTICIPANTS**

Overall, 62 participants responded the questionnaires meant for this study. Overall 73.2% of the respondents were male and 26.8% were women representing approximately a quarter of the total respondents. The average age of respondents was 33.8. These students graduated between 2014 and 2016. Of these respondents, the majority came from Nampula (13) followed by those from Sofala (7). Five came from outside the country and others came from Maputo, Inhambane, Manica, Zambezia and Tete. It is surprising to note that none from Lichinga or Niassa province studied at this Institution during this period. This could probably be because of other existing universities, which are cheaper than UCM. 74% of the respondents were Christians, while 26% were Muslim. Family contributed to 37% of the respondents to pay the fees, 45% of the respondents had paid their fees themselves and 13% got a scholarship.

There was more or less equally division of respondents' views over the different studies, meaning, the results give an overall impression (indicative) of all programs of UCM-Lichinga. Out of these participants, 22.6% graduated with Masters in Educational Management and Administration program, 17.7% with Degrees in Law and Economics and Management, 16.1% with Degree in Public Administration and Masters in in Management Development, and 9.7% with Masters in Administration and Business Management.

### **Motivation for choosing UCM**

Respondents explained about their motivation for choosing UCM in their studies. The results are in **Error! Reference source not found. 1**. Interestingly, the quality of UCM appears to be the most mentioned reason for choosing UCM with a 71% rating. It should be noted here that respondents did not know the quality of UCM themselves before they started their study, so the choice should rather be based upon the perceived quality. Probably that is the perceived quality of UCM as a whole, not just UCM-Lichinga as that branch was too young to have such kind of reputation for these respondents. 58% of the respondents indicated that their choice for choosing UCM was because of the courses that it offers as being good.



**Figure 1**

### **Employment Status**

Regarding current employment status of UCM graduates, results show that during studying, half of the respondents had a job. Since graduation, more than three quarters of the respondents (78%) had already or found a job, meaning 22% is still unemployed. The biggest sector amongst the respondents is the educational sector; private and public. Only a few respondents work in the real private sectors banking and transport. None of the respondents works in industries. After training, government is the biggest employer of the respondents. Apart from their job, 26% of the respondents reported they own some sort of a business, mostly in commerce.

### **Current Whereabouts of UCM Graduates**

After graduation, 93% of the respondents stayed in Niassa and still live there. The other respondents live in different provinces throughout Mozambique. This means there is little change in residence after graduation. Because the graduates had already employment and came to UCM to further their studies, improve their knowledge and competences.

### **Satisfaction of respondents**

Results in Figure 2 below show that many respondents explained about their satisfaction on several issues. A distinction arose between the different courses. Note that scores higher than 4, 0 are perceived as good, scores between 3, 5 and 4, 0 as sufficient and scores below 3, 5 are seen as at risk.

Satisfaction of respondents per program	Total	Direito	Administração Pública	Economia e Gestão	Gestão e Administração Educacional	Gestão de Desenvolvimento	Gestão e Administração de Negócios (MBA)
Relevant for career	4,1	2,8	4,4	4,0	4,0	4,3	5,0
Skills are appropriate	3,8	2,5	3,9	3,9	4,3	4,0	3,8
Using learned skills	4,3	2,7	4,5	4,3	4,5	4,3	5,0
Relation between job and education	3,7	2,3	3,8	3,7	4,2	3,7	4,3
Job matching level of education	3,4	2,3	3,9	3,1	3,7	3,7	2,8
Job matching expectations	3,2	2,2	3,6	2,7	3,5	3,8	3,3
Esta satisfeito com o curso feito na UCM	4,5	4,6	4,7	4,6	4,5	4,0	4,7

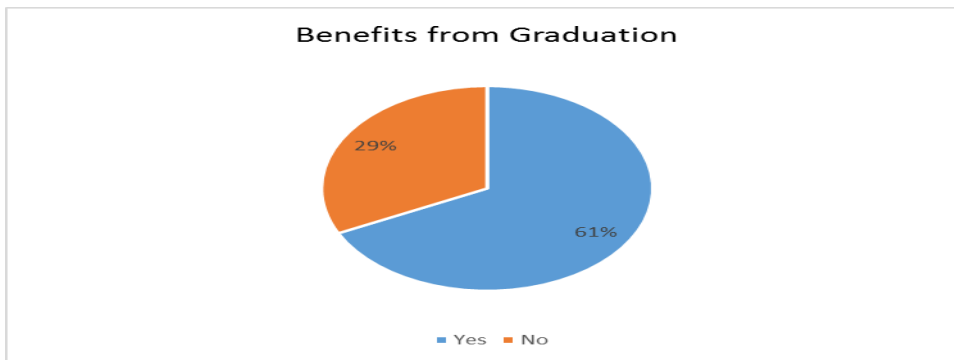
**Figure 2**

In general, respondents are very satisfied about their studies with regard to relevance for their career and how much they use the skills in their jobs as taught in their studies. They are moderate about the fact if their learned skills are appropriate for their job and the relation between their job and the educational program. They are not satisfied about the level of their job, stating that their job is not matching the level of education. Their job also does not match their original expectations. Students are very satisfied in general about UCM-Lichinga with a score of 4.5.

The satisfaction about UCM is high for all programs, even for those who did the Law program. Especially the latter is surprising, because these students are very critical about the program. They do not find it relevant for their career, they think the skills are not appropriate for their (future) job, they do not use much of the skills learned and they see little relation between their job and the curricular program. They are also very critical about the level of their current job and that job does not meet their original expectations. For the other programs, the overall scores are sufficient or good. The number of respondents is too low to make significant conclusions about these results.

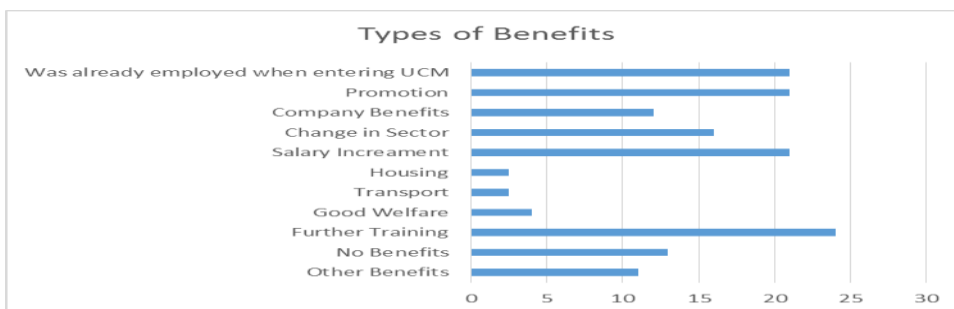
### Benefits of graduation

Half of the respondents had already a job before they started at UCM or obtained a job during their studies. These respondents when asked if they had benefits in their jobs after graduation, 61% of them said yes (see Figure 3).



**Figure 3**

Those who said they had benefits further explained about the type of benefits they received. This is in Figure 4 where 24% of the respondents prefer to pursue with their further studies.



**Figure 4**

## CONCLUSION

This research gives a rich feedback from alumni's progress since their graduations in the years 2014, 2015 and 2016. The research has achieved its objectives, as it was set to find the level of satisfaction of students' motivation to join the UCM, relevance of skills and training, benefits of the students at working places. The research shows level satisfaction and motivation of students is 72%. As far as relevance of skills and training are concerned is 68% and it gains the UCM good location competitiveness. The benefits to the graduates rate at 61% and the UCM reputation is good. However, Law students are critical for lack of effective practice to match with theory, and not effected to the right positions of using learned skills and training in their institutions. The very same problem applies to public administration, management and development, and management and economics but not as bad as that of the law students. Because of their professional trainings, graduates' employment status and earnings have improved and increased; entrepreneurial pursuits, community involvement and their interests for further studies have gained momentum. It also facilitated feedback from graduates about the extent to

which they benefited from the time they spent with UCM and the overall quality of its programmes.

## **6. Recommendations for the Study**

The paper strongly recommends offering courses, which match with the current work world and aim at giving best quality education to equip graduates with practical skills needed by the work world. Besides, the learning approach should prepare graduates to have the zeal of self-employment other than always seeking employment.

Tracer study plays a vital role in understanding the relevance and quality of the programs of an institution. According to the research findings, which involved 62 alumni from UCM, recommendations to the institution are that their curriculum theories should match with practice for better understanding and professionalization in careers. The institution should include new contents relevant to current situations. There should be provision for attachments and field visits for the students to put theory learnt into practice, which should match with reality during their studies. Furthermore, there is a need for the formation of an alumni association to get the graduates of UCM under one roof who can be sharing various experiences. Finally, UCM should engage Doctors to teach Masters' courses.

Results from this study can serve the purpose of providing institutional research information along with other institutions to strengthen the UCM curriculum and improve the overall quality of what it offers. In addition, empirical evidence on the achievements of UCM graduates is an important marketing tool for student recruitment. Further tracer studies should be undertaken annually; in this case, those students graduating this month of September should be traced by October next year.

## REFERENCES

- Barrie, S. C. (2004). A Research-based Approach to Generic Graduate Attributes Policy. *Higher Education Research & Development* 23(3): 261-275.
- Fallows, S. and Steven, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education Curriculum: A University-Wide Initiative. *Education & Training* 42(2): 75-82.
- Latif, L. and Bahroom, R. (2010). OUM's Tracer Study: A Testimony to a Quality Open and Distance Education. *ASEAN Journal of Open and Distance Learning* 2(1): 35- 47.
- Quek, A. H. (2005). Learning for the Workplace: A Case Study in Graduate Employees' Generic Competences. *Journal of Workplace Learning* 17(4): 231-242.
- Millington, C. (2001). The use of tracer study for enhancing relevance and marketability in online and distance education. Retrieved July 23, 2017 from [http://wikieducator.org/images/e/e1/PID\\_424.pdf](http://wikieducator.org/images/e/e1/PID_424.pdf)
- Schomburg, H. (2003). *Handbook for Graduate Tracer Studies*: Centre for Research on Higher Education and Work. Kessel: University of Kessel.
- Treleavan, L. and Voola, R. (2003). Integrating the Development of Graduate Attributes Through Constructive Alignment. *Journal of Marketing Education* 30(2): 160-173.

## **COMUNICAÇÕES LIVRES EM SIMULTÂNEO (Local – FEG, Sala Dom Jaime)**

### **Ilicitude *versus* ilegalidade – uma abordagem em sede do número 2 do artigo 58 da Constituição da República de Moçambique de 2004**

**Unlawfulness vs. Illegality - An issue under Article 58 (2) of the Constitution of the Republic of Mozambique 2004**

Muhamad Jorge Inguane, LLM

Bacharel em Ciências Policiais (2007-Academia de Ciências Policiais – ACIPOL)

Licenciado (2012) e Mestre em Direito (2015 - FCSP)

Actualmente é funcionário do Ministério do Interior e Docente a tempo parcial na Faculdade de Ciências Sociais e Políticas (FCSP)

#### **RESUMO**

A abordagem que se pretende levar no presente trabalho enquadra-se na Responsabilidade Civil do Estado. Trata-se de uma análise cujo foco se centraliza na discussão em torno das expressões “actos ilegais” ou “actos ilícitos” para o entendimento do sentido e alcance do número 2 do artigo 58 da Constituição da República de Moçambique (2004). Para tanto, utilizou-se a pesquisa explicativa e qualitativa, sendo que o método hermenêutico traduzido pela interpretação da lei foi o chamado. A relevância do trabalho insere aspectos de natureza académica e jurídica, designadamente, o exercício da discussão e interpretação da lei para o seu melhor entendimento e aplicação aos casos concretos. A pesquisa revelou que a ilicitude é um termo mais amplo que a ilegalidade, havendo actos praticados pelo Estado que, não sendo ilegais, originam ilicitudes e, por conseguinte, o dever de indemnizar do Estado aos particulares lesados. Assim, chama-se atenção ao facto de que nos termos actuais colocados na norma em apreciação, o legislador utilizou uma expressão que não abarca todas as situações possíveis de serem chamadas para se arguir a responsabilidade civil do Estado, pelo que sugere-se o chamamento ou uso da ilicitude como fundamento, tal como assevera a Doutrina dominante na referida matéria.

**Palavras-chave:** ilegalidade, ilicitude, hermenêutica e responsabilidade civil (do Estado)



## **ABSTRACT**

The issue we intend to take in the present study falls within the Civil Responsibility of the State. It is an analysis focused on the discussion of the terms "illegal acts" or "unlawful acts" to understand the meaning and scope of article 58, number 2, of the Constitution of the Republic of Mozambique (2004). For that, the explanatory and qualitative research was used, and the hermeneutic method translated by the interpretation of the law was the so-called. The relevance of the work includes aspects of academic and legal nature, namely, the exercise of discussion and interpretation of the law to better understand and apply to concrete cases. The investigation revealed that unlawfulness is a broader term than illegality, and there are acts committed by the State, which, while not illegal, give rise to unlawfulness and, consequently, the obligation to indemnify the injured party against the State. It should be noted that in the current terms of the provision under consideration, the legislature used an expression that does not cover all possible situations of being called to argue the civil responsibility of the State, or use of unlawfulness as a foundation, as asserted by the dominant doctrine in that matter.

**Keywords:** illegality, unlawfulness, hermeneutics and civil Responsibility (of the State)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo incide sobre o tema “*Ilicitude versus ilegalidade – uma abordagem em sede do número 2 do artigo 58 da Constituição da República de Moçambique de 2004*”. Trata-se de uma abordagem cujo problema confronta os conceitos de ilicitude e ilegalidade de forma a aferir o melhor sentido pretendido pelo legislador nos termos da colocação do referido artigo. Nesta senda, pergunta-se: **será que nos termos do número 2 do artigo 58 da CRM de 2004, o legislador pretendia colocar a expressão “actos ilegais” ou “actos ilícitos”?** No que se refere às questões de pesquisa, além de se estabelecer a diferença entre ilicitude e ilegalidade, pretende-se aferir se, sendo o Estado moçambicano um Estado de Direito, assumindo ou respondendo sobre “actos ilegais” dos seus agentes, estaria a se conformar com a concepção do Estado de Direito. Relativamente ao objectivo geral, o trabalho visa analisar os conceitos de ilegalidade e ilicitude em Direito. Quanto aos objectivos específicos, pretende-se descrever teorias sobre a ilicitude e ilegalidade do acto administrativo; explicar o sentido e alcance dos termos ilicitude e ilegalidade no Direito Público; Interpretar o tratamento jurídico (administrativo e penal) do número 2 do artigo 58 da CRM. No que concerne à relevância do trabalho, em termos académicos, o tema lança uma discussão doutrinária sobre conceitos que parecem similares em Direito e, por via disso, gerarem confusão no respectivo uso, parecendo, no caso em apreço, uma confusão gerada pelo próprio legislador Constituinte, o que poderá ser extensivo a diferentes usuários do Direito. Quanto à delimitação do tema, do ponto de vista disciplinar, o tema se insere no Direito Administrativo - matéria da Responsabilidade Civil do Estado. Entretanto, face à transversalidade das figuras colocadas em apreciação, serão utilizados subsídios do Direito Constitucional, Direito Penal e Teoria geral do Direito Civil, justificando-se o recurso ao Direito Civil por este ser, em geral, de aplicação subsidiária caso haja lacuna de normas do Direito Público à respeito. Em relação aos aspectos Metodológicos, referir que, do ponto de vista dos objectivos pretendidos a prosseguir, optou-se pela pesquisa explicativa e de enfoque qualitativo na medida em que se pretendeu esclarecer o sentido das palavras “ilicitude” e “ilegalidade” no contexto do Direito, com especial atenção ao Direito Administrativo. O método utilizado para a prossecução do estudo foi Método indutivo, o qual para Carvalho (2009, p.86) “vai do especial ao nível mais geral, dos indivíduos às espécies, dos factos às leis”. Atinente ao universo do referencial teórico doutrinário sobre o tema, portanto, obras de Direito que versam sobre a ilicitude e a ilegalidade, usou-se como amostra quatro (04) obras – uma do professor Diogo Freitas do Amaral, outra do professor Jorge Bacelar Gouveia (atinente ao procedimento interpretativo da Constituição), uma obra do moçambicano Mestre Albano Macie e a própria CRM de 2004. Portanto, a amostra foi escolhida de forma intencional e, tendo em atenção a disponibilidade de tempo e espaço (ou seja, limitações) que influenciariam na melhor concretização da pesquisa. Como instrumento de colecta de dados utilizou-se a consulta bibliográfica e legislativa (documental), posteriormente submetida à um processo de tratamento interpretativo com recurso ao método hermenêutico – por sinal utilizado em Direito, através das técnicas da hermenêutica jurídica pelo próprio pesquisador).

Neste aspecto, sublinhe-se que para Gouveia (2014, p.589)

“A interpretação constitucional não se afasta, na sua essência, dos esquemas que a Teoria Geral do Direito e a Metodologia do Direito propõem relativamente ao melhor modo de efectuar a tarefa sempre espinhosa, mas sempre necessária, de extrair um sentido das fontes constitucionais”

Refere, ainda, Gouveia (2014) sobre a interpretação restritiva, a interpretação extensiva e a interpretação enunciativa, as quais, no domínio do tema em abordagem, serão úteis de aferir no sentido de se saber em qual das modalidades o intérprete poderá se enquadrar ao fazer a interpretação do número 2 do artigo 58 da nossa Constituição, conforme o problema em estudo.

#### Generalidades sobre a ilicitude

De acordo com o número 2 do artigo 58 da Constituição da República de Moçambique de 2004 (doravante designada abreviadamente por CRM) o legislador estabelece o seguinte texto:

“O Estado é responsável pelos danos causados por actos ilegais dos seus agentes, no exercício das suas funções, sem prejuízo do direito de regresso nos termos da lei”

Ora, este artigo nos remete a abstrairmos e analisarmos o sentido e alcance dos termos ilicitude e ilegalidade, como forma de melhor entendermos a posição do legislador. Naturalmente que, *ab initio*, salta à vista que o artigo deverá ser interpretado no campo do Direito Público, dado que o legislador faz referência aos “danos causados por actos” praticados por agentes do Estado no “exercício das suas funções”, sendo de excluir ou descartar as funções privadas exercidas por esses agentes, na medida em que não se conformariam com o pressuposto da actuação do Estado, ou seja, estariam à margem do foco de actuação do Estado, e por conseguinte, regidas pelo Direito privado. Entretanto, apesar do âmbito de Direito Público em que se inserem as funções dos agentes aludidos, é sempre *mister* recorrer ao Direito Privado para perceber algumas *nuances* do próprio Direito em geral, pelo que, lançamos mão ao Direito Civil de forma a apreender o sentido dos termos ora em discussão. Assim:

Para Prata (2008, p.724) um acto ilícito no contexto do Direito Civil significa o “incumprimento de um dever imposto por uma norma jurídica ou consubstancia uma prática por ela proibida”

O cometimento de actos ilícitos gera consequências na ordem jurídica, desde logo, na pessoa do respectivo autor, o qual necessariamente deverá repor a situação jurídica anterior ou, no caso de impossibilidade de fazê-lo, providenciar outros mecanismos com vista a se fazer justiça sobre quem venha a ser lesado por aquele acto ilícito. Com efeito, Prata (2008, p.724) desenvolve:

“A prática culposa de actos ilícitos, violadores de direitos alheios e de que resultem prejuízos, obriga o seu autor a indemnizar o lesado, o mesmo se passando quando os prejuízos resultem de violação de uma norma destinada a proteger interesses alheios”

A ilicitude é, assim, um termo usado no Direito civil, numa perspectiva de se arguir a responsabilização de quem viola um direito de outrem. É neste prisma que nos termos do número 1 do artigo 483 do Código Civil (CC), o legislador estabelece uma epígrafe sobre a “Responsabilidade por factos ilícitos”, donde advém o seguinte:

“Aquele que, com dolo ou mera culpa, violar ilicitamente o direito de outrem ou qualquer disposição legal destinada a proteger interesses alheios fica obrigado a indemnizar o lesado pelos danos resultantes da violação”

Por seu turno, no contexto de alguns ramos do Direito Público, desdobramos o entendimento da ilicitude no Direito penal (criminal) e no Direito administrativo, sendo no primeiro afluído em sede do conceito analítico (estrutural) de crime.

É assim, que, por exemplo o crime é entendido, pelo Criminalista moçambicano Sousa (2012, p.26) como “uma acção, típica, **ilícita** e culposa”. (*bold nosso*)

Ainda na perspectiva penal, a ilicitude significa para Prata, Veiga & Vilalonga (2008, p.252) contrariar a ordem jurídica vigente (o Direito), sendo que materialmente ela se manifesta em “lesão ou ameaça de lesão de um bem jurídico fundamental protegido pela norma incriminadora”

O professor Dias (2011, p.237) estende os termos do conceito acima avançado e refere que os elementos constitutivos do conceito de crime são “acção, tipicidade, **ilicitude**, culpa e punibilidade”

Ora, ao caracterizarmos o elemento “ilícito” (remissão à ilicitude) ensina-se nas Faculdades, em matéria de Direito penal, que ela corresponde à anti-juridicidade (reprovação social, ou seja, desconformidade com a ordem jurídica vigente).

Assim estabelece, por exemplo, Dias (2011, p.287) que a “antijuridicidade é sempre a desaprovação de um facto referido a um determinado agente”.

Repare-se que a “desaprovação” aludida não é apenas em sede de uma norma jurídica, mas todo um complexo de padrões ou valores concebidos e aceites numa determinada sociedade.

Eu próprio (como docente da cadeira de Direito penal) quando ensino a matéria sobre a ilicitude faço, antes de mais, um jogo de palavras da seguinte forma **(i) licitude**, transmitindo a ideia de que a acção (conduta humana), por vezes, pode ser **lícita** e, por conseguinte, aceite ou permitida na sociedade; o que resulta em não ser objecto da censura jurídico-penal por não ser reprovável socialmente diante de determinadas circunstâncias, toleráveis ou ponderadas.

Neste sentido, pode uma acção ser típica (correspondente à descrição feita pelo legislador penal, ou seja, estar prevista na lei penal) e, ter potencialidade para ser um crime, mas tal situação cair por terra em virtude da **licitude**.

Com efeito, explica Dias (2011, p. 265) que “há que começar por comprovar a correspondência da acção concreta um tipo (primeiro grau), para só depois eventualmente negar a sua ilicitude (segundo grau) se no caso intervier uma causa de justificação”.

É neste prisma que ensinamos no âmbito criminal (penal) as causas de justificação do facto (ou causas de exclusão da ilicitude) – entre as quais se exemplificam a legítima defesa, o estado de necessidade, o conflito de deveres, a obediência **legal** aos superiores hierárquicos, a autorização

**legal** no exercício de um direito, conforme arrola o número 1 do artigo 48 e seguintes do Código Penal, aprovado pela lei nº35/2014, de 31 de Dezembro e adiante designado abreviadamente por CP. Repare-se o *bold* que fizemos na palavra legal, como forma de dar a entender que, deveras, o que está em causa para arguir a responsabilidade civil do Estado em sede do cometimento de um crime, donde derivaria a justificação do facto, não seria o cometimento de um acto ilegal (*bold* na letra “i”) como alude o nº2 do artigo 58 da CRM, mas um acto legal gerador de ilicitude, em virtude da lesão de direitos subjectivos de particulares (principalmente quando se trate de direitos fundamentais)...

Mas sobre a ilegalidade, melhor desenvolvimento faremos no ponto que se segue.

#### Generalidades sobre a ilegalidade

A ilegalidade é um termo que em Direito se é dado a conhecer logo nos primeiros anos ao tratar da Teoria Geral do Direito Civil. Assim, apesar da abordagem em apreço estar circunscrita ao Direito Administrativo, com repercussões no Direito Penal, é inevitável não fazer referência ao sentido do termo no contexto do Direito Civil.

Neste âmbito, para Prata (2008, p.724) “a doutrina reserva, muitas vezes, o termo ilegalidade para significar a inobservância de um ónus, situações em que a consequência não é uma sanção, mas apenas a inexistência de uma vantagem ou verificação de uma desvantagem”

O efeito prático da verificação de uma situação jurídica ilegal é a nulidade da mesma, ou seja, não produção dos respectivos efeitos jurídicos pretendidos pelas partes.

O sentido acima colocado é o mesmo que é dado em termos Penais na colocação feita no Dicionário Jurídico (Penal e Processual Penal).

No contexto do Direito Administrativo o autor moçambicano Macie (2015, p.174) não se desvia da posição acima avançada ao escrever que “a ilegalidade consiste na inobservância pelo órgão administrativo dos requisitos impostos por lei para a emissão do acto administrativo”

Na classificação da ilegalidade, Macie (2015, p.174) elenca:

“Ilegalidade orgânica: que abrange a usurpação de poder e a incompetência;

Ilegalidade formal: que engloba o vício de forma;

Ilegalidade material: que inclui a violação da lei e o desvio de poder”.

Este arrolamento é convergente com o feito pelo professor Freitas do Amaral como veremos no ponto referente a apresentação, análise e interpretação de dados.

#### Regime jurídico da ilegalidade e da ilicitude

##### No âmbito Civil

O CC não faz uma menção específica sobre a ilegalidade a não ser na abordagem de nulidade como consequência que advém da prática de um negócio jurídico que contraria a lei (ilegal) nos

termos do artigo 294º do CC. Outrossim, nos termos do artigo 220º do CC, se o negócio jurídico celebrado não segue uma determinada forma exigida por lei, também implica a respectiva nulidade.

No que concerne à ilicitude somos remetidos às causas de justificação do acto (teoricamente ou doutrinariamente), sendo de aferir os termos colocados pelo legislador em sede dos artigos 336º (acção directa), 337º (legítima defesa), 339º (estado de necessidade) e 340º (consentimento do lesado), situações em que o legislador permite, ou seja, torna “lícito” a agressão de direitos alheios verificadas determinadas situações de facto específicas que justificam o acto do agressor.

#### No âmbito Penal

O legislador penal estabelece as causas de justificação do facto (exclusão da ilicitude) nos termos do número 1 do artigo 48 do CP conjugado com os artigos 49, 50 e 51 do mesmo Código.

Sobre as situações referidas no número 1 do artigo 48 do CP, avultam as alíneas d) e e), segundo a quais:

“A obediência **legalmente** devida aos seus superiores legítimos, salvo se houver excesso nos actos ou na forma de execução” (negrito nosso); e “a **autorização legal** no exercício de um direito ou no cumprimento de uma obrigação, se tiver procedido com diligência devida, ou o facto for um resultado meramente casual” (negrito nosso)

Um funcionário (da Administração Pública) pode cumprir uma ordem emanada legalmente por um superior hierárquico e, por via da sua actuação resultar para a esfera jurídica de particulares, danos ou lesão de direitos. Ora, da interpretação do artigo, resulta que tais danos teriam sido cometidos no cumprimento de uma ordem emanada pelas autoridades da Administração (cita-se o caso de agentes da Polícia que recebem uma missão de garantir a segurança pública em virtude de uma manifestação de um determinado grupo de pessoas; ou, noutra vertente, um grupo de polícias que recebem uma ordem para patrulhar uma determinada artéria e durante o patrulhamento abordam meliantes a realizarem um assalto - roubo). Para qualquer dos casos se os polícias actuarem conforme preceituam os procedimentos da respectiva actuação, mas dessa mesma actuação resultar a lesão de bens jurídicos, sucede que, do ponto de vista penal, se a referida violação de bens jurídicos se traduzir em crime, os polícias estariam protegidos pelo regime das causas de justificação do facto ou exclusão da ilicitude, pois, eles teriam cometido uma conduta reprovável socialmente (antijurídica) mas tolerada ou aceite pelo Estado em virtude da missão que recai sobre a Polícia (garantir a ordem e segurança públicas).

Entretanto, caberia ao Estado (neste caso à Administração Pública) proceder no sentido de indemnizar pelos actos (**legais**) – sublinhe-se o termo legais, pois na suposição colocada, os polícias agiram em conformidade com as normas e procedimentos inerentes à sua actuação, todavia da sua actuação resultaram danos a particulares o que se configura em **ilicitude**. Aqui justifica-se o dever de indemnizar do Estado (tal como assevera o professor Freitas do Amaral);

diferentemente do que sucede quando os mesmos polícias tivessem agido fora do quadro normativo (pressupondo ilegalidade), onde a responsabilidade, em princípio seria individual.

Quanto a ilegalidade, deve-se ter presente (em função da teoria Geral do Direito Civil) que ocorre uma ilegalidade quando a lei estabelece um determinado procedimento a seguir, porém o agente (pessoa) não o segue, ou seja contraria a lei.

O CP estabelece o princípio da legalidade – nos termos do artigo 7, o que remete a aferir a existência de ilegalidade se houver contrariedade ao plasmado nos termos definidos pelo artigo em causa.

Exemplos:

- Qualificar como crime um acto que não esteja descrito como crime a luz do CP ou legislação penal avulsa;
- Aplicar uma pena ou sanção que não esteja definida em sede da lei penal.

No âmbito administrativo

Antes de fazer uma referência específica à legislação administrativa que verse sobre a ilicitude e a ilegalidade, torna-se necessário compreender alguma formulação teórica sobre a questão.

No entendimento de Amaral (2011, pp 719-720) existem cinco pressupostos da Responsabilidade Civil da Administração:

- “1. Um facto voluntário;
2. A **ilicitude** do facto; (negrito nosso)
3. A culpa do agente;
4. O prejuízo;
5. O nexo de causalidade entre o facto ilícito e o prejuízo, de tal modo que se possa concluir que o facto foi causa adequada do prejuízo”.

Dos pressupostos acima colocados sublinha-se o segundo “ilicitude do facto”, na medida em que constitui o cerne do fundamento do presente trabalho.

Ora, fica nitidamente convincente, doutrinalmente, que não se trata da ilegalidade mas, sim, **ilicitude**, o fundamento da Responsabilidade Civil do Estado.

Com efeito, Amaral (2011, p.721) insiste que "a ilegalidade é uma condição necessária mas não suficiente da ilicitude", (embora noutra abordagem ele tenha equiparado ou estabelecido uma zona de coincidência entre a ilegalidade e a ilicitude) ...Ou seja, percebemos que a ilicitude contém a ilegalidade, ou melhor ainda, a ilicitude é mais ampla que a ilegalidade.

Para Amaral (2011, p.721) a ilicitude "implica para efeitos de responsabilidade da Administração, a violação de posições jurídicas subjectivas de terceiros, com a inerente produção de danos ou prejuízos".

Ao estabelecer o conceito de responsabilidade civil, Amaral (2011, p. 679) refere que ela “traduz-se numa reacção do Direito a danos causados a particulares – seja por facto ilícito (*não ilegal* – itálico nosso), pelo risco ou, na medida em que justificado pela própria ordem jurídica, por facto lícito”

Segundo o número 1 do Artigo 9º do RCEP (Regime jurídico da Responsabilidade Civil do Estado em Portugal) citado por Freitas do Amaral (pp 720-722):

"Constituem-se ilícitas as acções ou omissões dos titulares de órgãos, funcionários e agentes que violem disposições ou princípios constitucionais, legais ou regulamentares ou infringam regras de ordem técnica ou deveres objectivos de cuidado e que resulte a ofensa de direitos ou interesses legalmente protegidos".

Apresentação, Análise e Interpretação de Dados

Sobre a ilegalidade do acto administrativo

Para Amaral (2010, p.381) “um acto administrativo que viola a lei é um acto ilegal”, sendo neste caso, a ilegalidade uma fonte da invalidade do referido acto, ou seja, não produção dos efeitos jurídicos pretendidos em sede do acto praticado.

Ainda Freitas do Amaral (2010, p.381) refere:

“A ilegalidade foi durante muito tempo considerada como sendo a única fonte da invalidade: entendia-se que todo o acto administrativo ilegal era inválido (...) A única fonte da invalidade seria, pois a ilegalidade. Hoje, porém, não é assim: entendemos que *há outras fontes da invalidade para além da ilegalidade* – nomeadamente. A ilicitude, os vícios da vontade, etc”.

Esgrime, ainda, Amaral (2010, p. 382) que “a ilegalidade do acto administrativo pode assumir várias formas. Estas chamam-se vícios do acto administrativo. Por conseguinte, os “vícios do acto administrativo” são *as formas específicas que a ilegalidade do acto administrativo pode revestir*”

Dos vícios elencados por Amaral (pp 385-394), referir a usurpação do poder, incompetência, vício de forma, violação de lei, desvio do poder, os quais são conceituados nos termos que se seguem:

“Usurpação do poder: “consiste na prática por um órgão administrativo de um acto incluído nas atribuições do poder legislativo, do poder moderador ou do poder judicial” (está em causa a separação de poderes).



**Incompetência:** vício que consiste na prática, por um órgão administrativo, de um acto incluído nas atribuições ou na competência de outro órgão administrativo.

**Vício de forma:** consiste na preterição de formalidades essenciais ou na carência de forma legal.

**Violação da lei:** consiste na discrepância entre o conteúdo ou o objecto do acto e as normas jurídicas que lhes são aplicáveis.

**Desvio de poder:** consiste no exercício de um poder discricionário por um motivo principalmente determinante que não condiga com o fim que lei visou ao conferir tal poder”.

Indo para alguma legislação ordinária em Moçambique, conforme a alínea c) do artigo 19 da lei nº 14/2011, de 10 de Agosto, o legislador consagra, como uma das garantias da Administração Pública, o direito de regresso à Administração, numa situação que pode ser tida como um corolário do nº2 do artigo 58 da CRM. Vale dizer que nos termos do preceito legal referido, o legislador manteve a expressão “actos ilegais”.

No entanto, na CRM de 2004 o legislador prima pela observância da legalidade, conforme se denota no artigo 3.

Sobre a ilicitude

Para Amaral (2010, p.398) em regra, a ilicitude de um acto administrativo coincide com a sua ilegalidade, quer dizer: o acto é ilícito por ser ilegal. Mas há casos em que um acto é *ilícito sem ser ilegal*, havendo portanto ilicitude sem haver ilegalidade, designadamente:

- i. Casos em que o acto administrativo, sem violar a lei, ofenda um direito subjectivo ou um interesse legítimo de um particular.
- ii. Casos em que o acto administrativo viole um contrato não administrativo.
- iii. Casos em que o acto administrativo ofenda a ordem pública ou os bons costumes.
- iv. Casos em que o acto administrativo contenha uma forma de usura, que também é motivo de ilicitude dos negócios jurídicos privados.

Interpretação dos Dados (Sentido e alcance da posição do legislador)

- Será que o Estado deve responder por actos ilegais ou ilícitos?

Sendo o nosso Estado “de Direito...” (conferir artigo 3 da CRM), o que pressupõe, a observância da lei, logo não se percebe como é que ele responde por actos ilegais...(nos termos do nº2 do artigo 58 )

Igualmente, sendo o nosso Estado se baseado na legalidade (tal como alude o número 3 do artigo 2 da CRM), denota-se uma contradição quando nos termos do nº2 do artigo 58 se permite que responda face aos actos ilegais cometidos pelos respectivos funcionários ou agentes.

Se o nosso Estado é um Estado que prima pela Justiça social (conferir *in fine* do artigo 1 da CRM), dúvidas se levantam se conseguimos alcançar a Justiça social através da resposta a actos ilegais dos funcionários do Estado.

Se a Administração Pública, nos termos do nº1 do artigo 4 da lei 14/2011 de 10 de Agosto, prima pela legalidade (obediência à lei), então por quê a mesma Administração Pública responde por “actos ilegais” dos seus funcionários?

Dos quatro casos acima apresentados em função do posicionamento do professor Diogo Freitas do Amaral, os quais versam sobre possíveis cenários de actos legais que levam a ilicitude, concentremo-nos no 1º e 3º cenário, sendo que, a título exemplificativo, pode-se referir:

- Quando a Administração Pública (agindo legalmente, por se tratar de algo permitido pela própria CRM) em sede das expropriações – conferir número 2 do artigo 82 da CRM de 2004, retira pessoas de um determinado espaço (portanto viola direitos subjectivos de particulares e, por conseguinte, comete uma **ilicitude** de forma **legal**), com a consequência de ter que indemnizar os particulares lesados.
- O mesmo se aplica nos casos da titularidade do direito de uso e aproveitamento de terra (DUAT) detidos pelos particulares: sabe-se, pois que a terra pertence ao Estado, apenas cabendo aos cidadãos (particulares) o exercício do DUAT. Isto significa que a qualquer momento o Estado, por motivo de interesse público, pode (pois legalmente a CRM assim o confere) se apropriar das terras, com o posterior exercício de indemnização. Portanto, comete-se uma **ilicitude** de forma **legal**.
- Nos casos em que a em virtude de uma actuação da Polícia o Estado lesa direitos subjectivos de particulares. Ora, a actividade da PRM (e extensivamente outras FDS), desde logo é autorizada (pela própria CRM; portanto é uma actividade **legal**). Quando se violam direitos de particulares (exemplo, no caso de pessoas serem atingidas por “*balas perdidas*” disparadas pela PRM), há uma **ilicitude**, e por via disso, o Estado pode indemnizar os lesados.

Novais (2010, pp. 485-486) fala sobre a actuação da Administração Pública em situações de estado de necessidade com a necessária observância e protecção de direitos fundamentais dos particulares nos seguintes termos:

“Em geral a actividade de policia desenvolve-se já num plano de alguma atenuação da legalidade, pois que, como vimos, a imprevisibilidade e multiplicidade das situações e ocorrências da vida quotidiana determina a impossibilidade prática de tipificação normativa de todas as situações administrativas que venham a ser requeridas para as prevenir ou solucionar...Ora, por maioria de razão, quando essa intervenção se faz em estado de necessidade, o preenchimento integral dos requisitos de legalidade é dispensado ou a sua preterição de alguma forma compensada ou suprida pela gravidade, actualidade e relevância da ameaça e dos bens em perigo e pela urgência consequente na sua

prevenção ou afastamento. Assi, nessa eventualidade, mais que insistir na garantia da legalidade...”

No nosso entendimento a justificação da actuação por parte da Administração Pública através do cometimento de ilegalidades susceptíveis de serem acomodadas em sede do número 2 do artigo 58 da CRM só pode ser em casos excepcionais – por exemplo, em situações de **estado de necessidade**, tal como deixa a transparecer Novais (2010).

É assim que entendemos no que concerne à interpretação do número 2 do artigo 58 da CRM que deve ser dada uma interpretação extensiva, pois como referimos supra há determinada situações que não parecem estar abrangidas pelo dispositivo normativo aludido. No actual cenário só em casos excepcionais é que se pode admitir que a Administração cometa ilegalidades (com a ressalva de que deve ser em nome de um interesse maior do que aquele que é violado).

Numa outra dimensão, o artigo pode ser atribuído uma interpretação enunciativa. Esta segundo Gouveia, (2014, p.592) “ocorre quando do sentido literal se inferem outros sentidos, a partir de meros argumentos lógicos, que assim fazem revelar novas determinações de dever-ser”

Neste caso, o sentido da interpretação enunciativa seria de acomodar ou enquadrar as referidas situações que a Administração Pública agindo legalmente comete ilicitudes.

## CONCLUSÃO

Do exposto conclui-se:

O fundamento para arguir a responsabilidade civil do Estado com base na prática de actos ilegais (como deixa a transparecer o nº2 do art. 58 da CRM) é contraditório com a doutrina dominante, a qual coloca e argumenta em torno da ilicitude (actos ilícitos) como um dos pressupostos para a matéria em análise.

Entretanto, a posição legal assumida em sede da CRM, nos termos do artigo objecto de apreciação, quanto a nós só é passível de ser aceite em casos excepcionais, devidamente ponderados e justificados, pelo que, se tiver que ser mantida a expressão “actos ilegais” em sede do artigo apreciado, somos de acolher que se acrescente o termo “excepcionalmente” para aferir que não deve ser comum a Administração praticar actos ilegais, que justificariam o dever de indemnizar da parte do Estado, posto que a prática de actos ilegais é contrária ao primado do Estado de Direito.

A ilicitude (situação sanável pelas causas de justificação do facto, tornando o acto ilícito em lícito) é mais ampla que a ilegalidade. A ilegalidade é uma situação insanável no Direito Civil (um acto ilegal é nulo; sem valor jurídico ou seja, é como se fosse inexistente); no Direito Administrativo um acto ilegal pode ser nulo ou anulável (depende do tipo de vício que consubstancia ou traduz a ilegalidade em causa – incompetência, vício de forma, entre outros acima aludidos. *Sendo nulo*, julgamos que não deveria dar direito a indemnização da parte do Estado, pois não teria produzido os efeitos jurídicos pretendidos. *Sendo anulável*, e se na senda

da ilegalidade em causa tiver resultado um dano ou lesão ao particular, julgamos que pode-se abrir espaço de discussão do dever de indemnizar do Estado ao particular.

O artigo 58 da CRM no seu número 2 não enquadra todas as situações susceptíveis de serem chamadas a colação para se arguir a responsabilidade civil do Estado. Há, pois, actos legais geradores do dever de indemnizar do Estado, sendo que estes actos configuram-se em ilicitudes, por lesarem direitos fundamentais, contrariarem as boas práticas ou formas de convivência social estabelecidas ou a ordem pública.

De tudo isto, actualmente, a interpretação do número 2 do artigo 58 da CRM (2004) não se faz literalmente (à letra da lei) mas, tendo em atenção à novos elementos, tais sejam a lógica do dispositivo normativo aludido, visando adequar aos diferentes casos concretos que ocorrem no quotidiano.

É, em concordância com este exercício interpretativo, que se advoga em sede do presente trabalho uma interpretação enunciativa do texto Constitucional (atendendo o enunciado do professor Jorge Bacelar Gouveia) para que, na prática, o aplicador da lei não deixe de julgar com o argumento de falta de lei ou algo concorrente à essa possibilidade.

O desafio que se coloca, porém, é a aceitação da redacção dada ao texto constitucional, na medida em que a interpretação do texto avança (pela lógica e outras razões supra) para a ilicitude mas a colocação feita pelo legislador no texto em causa (sentido literal) foi com base na ilegalidade dos actos praticados pelos funcionários ou agentes do Estado ou outras pessoas colectivas de Direito público.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Obras

Amaral, D.F. (2010). **Curso de direito administrativo**. (Vol. I. 3ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Amaral, D.F. (2011). **Curso de direito administrativo**. (Vol. II. 2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Carvalho, J. E. (2009). **Metodologia do trabalho científico**. (2ª Ed.). Lisboa: Escolar Editora.

Dias, J.F. (2011). **Direito penal**. (2ª Ed.). Coimbra: Coimbra Editora.

Gouveia, J.B. (2014). **Manual de direito constitucional**. (Vol. I. 5ª Ed.). Coimbra: Livraria Almedina.

Macie, A. (2015). **Lições de direito administrativo moçambicano**. (Vol. III). Maputo.

Novais, J.R. (2010). **As restrições aos direitos fundamentais não expressamente autorizadas pela Constituição**. (2ª Ed.). Coimbra: Coimbra Editora.

Prata, A. (2008). **Dicionário jurídico**. (5ª Ed.). Almedina.

Prata, A.; Veiga, C. & Vilalonga, J.M. (2012). **Dicionário jurídico – Direito penal e Direito processual penal**. (2ª Ed.). Coimbra: Edições Almedina.

Sousa, E. (2012). **Direito penal moçambicano**. Maputo: Escolar Editora.

### **Legislação**

República de Moçambique. (2004). **Constituição da República**. Maputo: Imprensa Nacional.

República de Moçambique. (2008). **Código Civil – aprovado pela Portaria 22869.de 4 de Setembro de 1967**. Maputo: Plural Editores.

República de Moçambique. (2014). **Código Penal moçambicano** – aprovado pela lei nº35/2014 de 31 de Dezembro. Publicado no Boletim da República I Série, nº105 (14º Suplemento)

República de Moçambique. (2011). **Lei nº14/2011 – regula a formação da vontade da Administração Pública, estabelece as normas de defesa dos direitos e interesses dos particulares**. Publicada no Boletim da República I Série – nº32, de 10 de Agosto.

# Problemática ambiental da mineração artesanal em moçambique: um desafio para o sector de educação

Olavo Alberto DENIASSE

[odeniasse@gmail.com](mailto:odeniasse@gmail.com) , [olavu2005@yahoo.com.br](mailto:olavu2005@yahoo.com.br)

Universidade Pedagógica de Moçambique-Manica

## RESUMO

A mineração artesanal no país tem causado muitos problemas ambientais nomeadamente privação de água para consumo devido a sua turvação e/ou contaminação por mercúrio, mortes por desabamentos de minas, para além de degradação de áreas agrícolas. Estes problemas afectam algumas regiões do centro e norte do país onde ocorre com intensidade a mineração artesanal cujos impactos negativos se têm afigurado complexos. Várias estratégias têm sido implementadas nos últimos 20-25 anos, porém, sempre fracassam. Em muitos dos locais, essa actividade envolve crianças em idade escolar que privilegiam geração rápida de renda comprometendo o futuro destas e do País. Este estudo está em curso e reconhece que o sector da educação pode operar mudanças nas mentalidades das pessoas; convicção reforçada pela abertura para acolher novas sugestões metodológicas. Com base nisso, que sugestões metodológicas sobre mineração, poderiam contribuir para a solução da problemática ambiental da mineração artesanal no País? A pesquisa bibliográfica e observação de campo e entrevistas ora em curso, indicam que há espaço para que o sector de educação possa dar o seu contributo.

Palavras-Chave: educação, mineração artesanal, problemas ambientais.

## ABSTRACT

Artisanal mining in the country has caused many environmental problems namely deprivation of water for consumption due to its turbidity and / or mercury contamination, deaths due to landslides of mines, besides degradation of agricultural areas. These problems affect some regions of the center and north of the country where there is intense artisanal mining whose negative impacts have appeared complex. Several strategies have been implemented in the last 20-25 years, but they always fail. In many places, this activity involves school-aged children who favor rapid income generation, compromising the future of these and the Country. This study is ongoing and recognizes that the education sector can change people's minds; conviction reinforced by the opening to welcome new methodological suggestions. Based on this, what methodological suggestions about mining could contribute to the solution of the environmental problem of artisanal mining in the country? Bibliographical research and field observation and ongoing interviews indicate that there is room for the education sector to make its contribution.

**Key words:** education, artisanal mining, environmental problems.

## I. Introdução

O presente trabalho aborda a problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique. Nele, procura aflorar o papel que o sector de educação pode desempenhar considerando, o impacto da nobre missão do professor nas comunidades. O estudo toma como referência a região aurífera de Manica pelo facto ser uma das mais antigas na história da mineração no país por um lado, e porque o seu exercício artesanal tem provocado insuportáveis problemas ambientais. A abordagem deste tema tem enquadramento em vários instrumentos nacionais e internacionais entre convenções, agenda 2030, agenda 2025, constituição da República de Moçambique, Legislação diversa entre outros instrumentos.

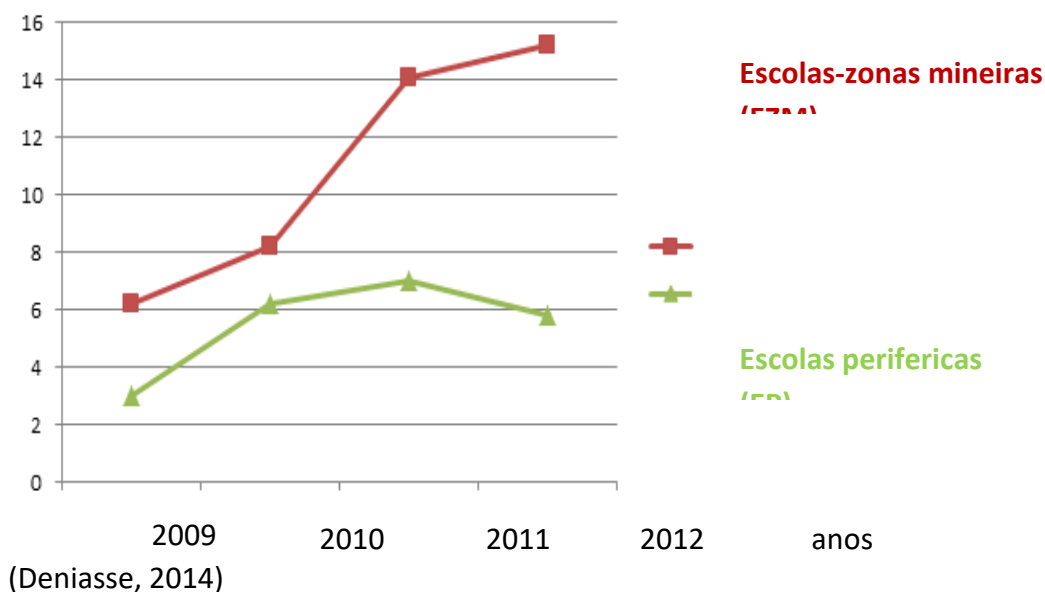
A intensificação e tendência irreversível dos problemas da mineração artesanal em Manica, levaram àquela Província a desenhar o seu plano estratégico (2012-15) que incluía de uma forma superficial acções para o sector de educação (Deniasse, 2012). O tempo, todavia, tem mostrado que a educação pode desempenhar a médio e longo prazos (Deniasse, no prelo), um sólido papel, no processo; aproveitando-se da abertura e de certas bases dos programas do ensino básico (1ª à 7ª classes), nomeadamente: Educação para a cidadania, por um lado e, educação para o desenvolvimento económico e social por outro (Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação/Ministério de Educação [INDE/MINED], 2004), e tratar também de materiais que concorram para aqueles propósitos.

A educação pode contribuir de várias formas combinadas, nomeadamente: (a) capacitação do professor para incluir nas sugestões metodológicas conteúdos ligados a problemas da mineração artesanal; (b) capacitação de educadores de adultos; (c) implementação efectiva do currículo local; (d) capitalização das TIC acessíveis e (e) participação das universidades, instituições técnico-profissionais e instituições de investigação. Todavia, a presente abordagem vai deter a sua atenção apenas a primeira (a), para compreender os desafios e sugerir matérias a incluir na abordagem metodológica do professor.

### Problematização

A mineração artesanal é uma das fontes de autossustento das comunidades locais nas zonas onde essa actividade decorre, incluindo todos os indivíduos que compõe a cadeia, desde a mineração até a comercialização. Porém, essa actividade tem sido fonte de enormes problemas ambientais: limitação do acesso à água potável devido a sua turvação, mortes de pessoas e animais por acidentes em poços abandonados; conflitos vários, fuga ao fisco; baixar produção de comida, por preferência aos benefícios imediatos da mineração; minar o futuro do país pelo envolvimento de crianças em idade escolar na mineração abandonado a escola precocemente. Um estudo de Deniasse (2014) sobre os índices desistência escolar na região aurífera de Manica, revela ser mais elevada em escolas do interior das áreas mineiras do que em escolas periféricas (Figuras 1).

Figura 1: Índice de desistência de crianças em escolas da região de estudos



Aqueles índices de desistência podem predizer necessidade de acções adicionais como pode ser o caso da capitalização da filosofia do currículo local. A abordagem do currículo definido abre espaço para que o professor possa sugerir e aplicar abordagem metodológica relacionada com problemas concretos, como se pode observar “cada professor poderá desdobrar os objectivos específicos se o processo de condução das aulas assim o exigir”....as sugestões metodológicas apresentadas não são receita para o professor cumprir mecanicamente” (INDE/MINED, 2008, p.XVIII). *Com bases no potencial existente e na abertura prevista nos programas curriculares que sugestões metodológicas sobre mineração, poderiam contribuir para a solução da problemática ambiental da mineração artesanal no País?*

## 1.2. Objectivos

Geral: discutir o papel do sector de educação na solução da problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique.

### Específicos:

- Descrever as técnicas e os problemas da mineração artesanal;
- Verificar a possibilidade de capitalizar os conteúdos programáticos já existentes;
- Propor subsídios metodológicos sobre problemas da mineração para tratamento de assuntos relativa mineração artesanal.

### Metodologia

- *Revisão bibliográfica:* visando várias áreas do saber com destaque para a mineração, ambiente e outras áreas afins;

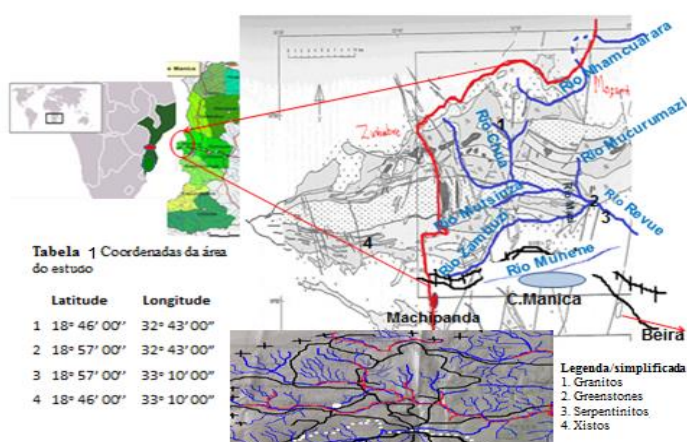


- As entrevistas visam compreender o nível de domínio dos currículos pelos professores e gestores; capacidade criativa de sugerir abordagem metodológica de matérias relacionadas com problemas reais específicos e aflorar as ideias sobre o contributo que a escola e professor podem desempenhar na solução dos problemas ambientais da mineração artesanal.

## 2.1. Localização

O presente estudo tem seu foco sobre a região aurífera de Manica, também conhecida por região do gold-belt ou greenstone-belt. A região assenta sobre duas pequenas bacias hidrográficas nomeadamente Revue, afluente do rio Buzi e Nhamcuarara, sub-afluente do rio Púngue. A região é montanhosa intercalada por rios de regime permanente. Foi nos aluviões desses rios onde se registou a maior produção de ouro de todos os tempos em Moçambique, acima de 7 toneladas (King, 1916; Gouveia, 1974; Sheeran, 1987, Deniasse *et al.*, No prelo).

Figura 3: Localização e hidrografia da área do estudo



(Lachelt, 2004; Deniasse, 2012)

### 2.3. Breve historial da mineração

A extracção aluvionar de ouro é conhecida no Egipto por volta de 2.500 anos a.C. A forma primitiva de dragagem registou-se 8 anos a.C. (McDonald, 1983). Na América-Califórnia o ouro foi descoberto em 1848 por Marshall e Sutter (New York Herald, 1848), que levaria gente de vários quadrantes do mundo a demandarem a região ([www.dw.pt.wikipedia.org/corrida\\_do\\_ouro](http://www.dw.pt.wikipedia.org/corrida_do_ouro) na Califórnia, recuperado em fevereiro de 2012). No Brasil a mineração conheceu dois momentos, proibição depois tolerância (Salomão, 1984), mas os problemas sócios ambientais continuaram.

Em Manica a mineração do ouro remonta antes da migração dos Bantu para o Sul do Zambeze (Torcato, 1941). O ouro jogou um papel crucial na fixação portuguesa em Moçambique, na delimitação da fronteira e estabelecimento em 1892, da I Direcção de Minas de Moçambique em Macequece-Manica. A problemática ambiental da mineração artesanal de ouro em Manica e em Moçambique em geral iniciam nos anos 80 (Deniasse, 2014, no prelo).

Em Manica os artesanais mineravam nas áreas concessionadas à LONRHO, que procurava sem sucesso proibir os ilegais. Com o fim das actividades da LONHRO em 1996, a situação ficou completamente descontrolada. A actividade passou a caracterizar-se por causar enormes problemas ambientais motivados pelas técnicas nocivas implementadas que a seguir se descrevem.

#### Algumas técnicas nocivas de mineração artesanal

Entre as principais técnicas nocivas usadas pelos mimeradores artesanais podem-se destacar a extracção por desmoronamento também denominada localmente por técnica de *jik*; extracção subterrânea e uso indevido de mercúrio.

*1. Extracção por desmoronamento de solos:* consiste em desviar o rio para área aurífero seguida de remoção e desmoronamento de solos com enxadas e alavancas, transportada pela água e depositada no rio abaixo, onde o ouro é facilmente recolhido (apêndice 1, figura 2). Entretanto, este processo é muito nocivo porque cria erosão dos solos e turvação aguda da água (Deniasse, 2014).

*2. Extracção subterrânea (Poços e Galeria):* pode ocorrer por conversão dos poços de 6-15m de profundidade em galerias com saídas intercomunicáveis (apêndice 1, figura 3).

Estas e outras técnicas são motivos de muitos acidentes tanto para animais como para pessoas como referiram Manuel *et al.* (2012) e Muacanhia *et al.* (2013). Os acidentes nas minas e mortes que se registam ente os mineradores, não são reportados por receio de tomada de medidas pelas autoridades.

*3. Uso de mercúrio no processo de amalgamação:* o mercúrio usado na lavagem do mineiro pode se perder na água e afectar todo o ecossistema daí dependente, pode afectar o homem por

contacto com a pele, por inalação ou por consumo de alimentos contaminados por aquela substância química (Straten, 2002).

## 2.5. Principais problemas da mineração artesanal no país

Entre os principais problemas causados pela mineração artesanal podem se citar: limitação do acesso para as pessoas, plantas e animais de água potável devido a sua turvação; mortes de humanos e animais por acidentes em poços abandonados; riscos de morte dos ecossistemas devido ao usos indevido do mercúrio; afluxo ilegal de estrangeiros; fuga ao fisco; conflitos associados ao contrabando de minerais e outros; futuro incerto por envolvimento de crianças em idade escolar na mineração, que preferem abandonar a escola; bolsas de fome devido ao abandono por muitas pessoas de produção de comida por preferência aos benefícios imediatas e aliantes da mineração, chegando mesmo a alugar suas machambas, e portanto mais preocupações para o Estado (Manuel & Muacanhia, 1996; Muacanhia & Deniasse, 2007 e Manuel, 2011).

Devido a turvação da água dos rios o Estado é sobrecarregado a prover fundos para abertura e manutenção de fontanários de água para o consumo. Esses recursos poderiam ser usados para outras necessidades naqueles ou noutros pontos. Por outro lado, a água turva provocada pela mineração é imprópria para a irrigação, pois, ela pode entupir as motobombas onerando sua manutenção. A água turva bloqueia os poros das plantas o que dificulta o processo de sua fotossíntese das plantas causando sua baixa qualidade.

## III. Papel da educação na problemática da mineração artesanal

O processo de ensino e aprendizagem exige que o professor entenda no mínimo os três níveis de decisão sobre o currículo: o nível **macro** (país), o nível **meso** onde ocorrem decisões intermediárias e o nível **micro** que se refere às decisões do professor em situação concreta na aula (Gaspar & Roldão, 2007) e o quadro curricular de Moçambique enquadra se perfeitamente nessa visão.

### 3.1. Programas curriculares definidos

A abordagem dos problemas na mineração artesanal encontram enquadramento muito rico nos conteúdos concebidos no sistema nacional de educação em vigor desde 2004. Esses podem ser vistos em dois grandes objectivos:

*1. “Educação para a cidadania: a) inculcar na criança, no jovem e no adulto padrões aceitáveis de comportamento: lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade; b) educar o cidadão a ter amor à Pátria, orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas; c) desenvolver conhecimentos sobre a saúde, nutrição e a protecção do meio ambiente” (INDE/MINED, 2003a).*

*2. “Educação para o desenvolvimento económico e social: a) educar a criança, o jovem e o adulto para o respeito e preservação do ambiente e*

*do ecossistema; b) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, ciências, meio ambiente e cultural; c) desenvolver na criança, no jovem e no adulto habilidades e conhecimentos de carácter vocacional, que lhe permitam uma integração plena na sua comunidade” (INDE/MINED, 2003a).*

### 3.2. Alguns subsídios para o professor

Em todas as classes desde 1ª até a 7ª classe, os programas curriculares preveem abordagem de muitos conteúdos afins a solução dos problemas da mineração, nomeadamente a protecção do ambiente, dos animais, importância e cuidados a ter com a água, os solos, plantas, prevenção de doenças e acidentes. Estes programas definem de como o professor deve tratar as matérias colocando inclusive sugestões metodológicas (INDE/MINED, 2003b; INDE/MINED, 2003c; INDE/MINED, 2008), porém, não dá sugestões específicas ligadas ao caso da mineração.

Tomando isso como base o presente estudo apresenta em anexo único algumas sugestões para que o professor possa sem se desviar, tratar também de conteúdos que possam mudar a atitudes e mente do aluno ou alfabetizando, para que possam ter a consciência das consequências futuras dos problemas que são provocados pela mineração artesanal.

As iniciativas e proactividade do professor depende em grande medida do papel que os pais e encarregados de educação e a sociedade no geral, deverá desempenhar na sensibilização para que maior número de crianças privilegie à escola. O professor precisa ter o maior número de crianças para passar a sua mensagem do valor da escola e dos perigos da mineração.

### IV. Considerações finais

Em função da pesquisa bibliográfica e das observações de campo pode se concluir:

1. Dentre as principais técnicas de mineração artesanal nocivas podem se destacar:
  - A mineração por desmoronamento que provoca erosão e turvação da água;
  - Mineração subterrânea que provoca mortes de pessoas e animais por desabamento ou queda em poços abandonados não repostos;
  - Processo de amalgamação/lavagem do ouro usando mercúrio.
2. Os principais problemas da mineração artesanal são:
  - Privação de água para o consumo devido a sua turvação;
  - Problemas sociais associados aos acidentes nas minas;
  - Perda de terra arável por erosão dos solos;
  - riscos de contaminação por mercúrio.
3. As sugestões de subsídios metodológicos sobre conteúdos ligados a mineração constam do apêndice 2.

4. Este contributo do sector de educação só irá surtir efeito desejados se for realizado em simultâneos com outros actores com responsabilidade nesta matéria.

### **Referência bibliográfica**

Comité de Conselheiros (2003). Agenda 2025. Visão e estratégia da Nação. República de Moçambique. Maputo.

Deniasse, O. A. (2012). Problemática da mineração artesanal e estratégia de acção. Visão estratégica da Província de Manica (2012-1015). I Congresso de Geologia de Moçambique. Maputo 21-23 de novembro de 2012. MIREM/AGMM. Maputo. Moçambique.

Deniasse, O. A. (2014). Problemática ambiental do método de processamento artesanal de ouro. *Gold-belt*-Manica. Propostas de soluções. Dissertação de Mestrado. Universidade Pedagógica de Moçambique. Beira.

Deniasse, O. A. (No prelo). Problemática ambiental da mineração artesanal em Moçambique. As TIC, seu papel na educação ambiental. Universidade Católica de Moçambique. VII Jornadas Científicas da UCM. Nampula, 25 de outubro de 2017, p.57.

Deniasse, O. A.; Macuacua, K.; Subuana, W. & Vilichane, I. (No prelo). Problemática da Mineração artesanal em Moçambique. Comercialização de minerais, um desafio por vencer. II Edição da Feira Anual de Gemas de Nacala (FAGENA), 7-9 de outubro de 2017. H.Pêrola de África-Nacala. MNG-MIREME, p.16.

Gaspar, M.I. e Roldão, M.C. (2007). Elementos do desenvolvimento curricular Lisboa: Universidade Aberta.

Gouveia, J. (1974). Nota Explicativa da carta de jazigos e ocorrência minerais: 1:2000.000. Imprensa Nacional de Moçambique. Lourenço Marques, p.57.

INDE/MINE (2003a). Plano curricular do ensino básico. Objectivos, política, estrutura, plano de estudos e estratégias de implementação. UNESCO/Reino dos Países Baixos (pp.13, 16, 27). Maputo. Moçambique.

INDE/MINED (2003b). Programa das disciplinas do ensino básico. I ciclo (1ª e 2ª classes). Plano curricular do ensino básico. (Edição autor). Registo INDE/MINED-4099/RLINDLD/2003 (pp. 81-86, 181). Maputo-Moçambique

INDE/MINED (2003c). Programa das disciplinas do ensino básico. II ciclo (3ª, 4ª e 5ª classes). Plano curricular do ensino básico. (Edição autor). Registo INDE/MINED-4100/RLINDLD, pp.49, 81, 87, 105, 185-187, abril/2003. Maputo-Moçambique

INDE/MINED (2008). Programa das disciplinas do ensino básico. III ciclo (6ª e 7ª classes). Plano curricular do ensino básico. (Edição autor). Registo INDE/MINED-4100/RLINDLD/2003, (pp.131, 181, 491-493, 500, 503-506), janeiro/2008. Maputo-Moçambique.

King, A. (1916). Rapport annual pour 1<sup>re</sup> année 1905-15. Governo dos territórios de Manica e Sofala. Macequece. Província de Moçambique. pp. 2-21.

Lachelt, S. (2004). The geology and mineral resources of Mozambique. Direcção Nacional de Geologia. Mineral resources management capacity building project. Financed by world bank credit no. 3486. DNG-Moçambique & council for geoscience- RSA.

Manuel I. (2011). Artisanal and small scale mining in Mozambique: A case study of environmental and socio-economic Impacts of artisanal and small scale gold mining in Manica Province, Mozambique. Thesis, Masters in Business Administration (MBA). Snd Eastern Southern Africa Management Institute (ESAMI). Arusha, Tanzania, 55.

Manuel I. Muacanhia & T. (1995) The impact of gold mining in Manica District (environmental impact of gold mining in Manica District). MICOA. Maputo, Mozambique.

Manuel, I. Macuacua, K. & Deniasse, O. (2012, no prelo). Occupational Health and Safety in Artisanal and Small scale Gold Mining: The Case of Manica Province, Mozambique. Department of Geology, University of Zimbabwe, P.O. Box MP167, Mt. Pleasant, Harare, Zimbabwe.

McDonald, E. (1983). Alluvial mining. The geology technology and economic of placer. 1st edition. Chapman and Hall. Cambridge University. London, p.8.

Muacanhia, T. & Deniasse, O. A. (2007). Relationship environment, natural resources and development. Artisanal gold mining in Manica District. Faculty of Arts and Social Sciences-UEM. Maputo, p15.

Muacanhia, T., Manuel, I., Magaia, I. & Deniasse, O. (2013). Environmental and socio-economic impacts of artisanal gold mining in Mozambique. UniZambeze-Beira. IUCN CEC Newsletter and Website.

New York Herald (1849). Corrida do ouro na Califórnia. Extraordinary inducements. USA.

Salomão, E.P. (1981): Ofício e a condição do garimpo. *In*: em busca do ouro. Rio Janeiro. 1981.

Sherran, D. (1987). Report on prospecting operation for 1987. Minas Auríferas de Manica. Manica. Mozambique.

Straaten, P. (2002). Quantitative Dates on Mercury Contamination and Environmental Degradation Result from Small Scale Gold Mining in Tanzania and Zimbabwe. Workshop on Health and Environmental Effect on Mercury. Tanzânia.

Torcato, F. (1941). Memórias e comunicações sobre os indígenas portugueses a sul do Zambeze. Grandes chefes de África Austral. Estratos do boletim da sociedade da Colónia de Moçambique nº44. Província de Moçambique.

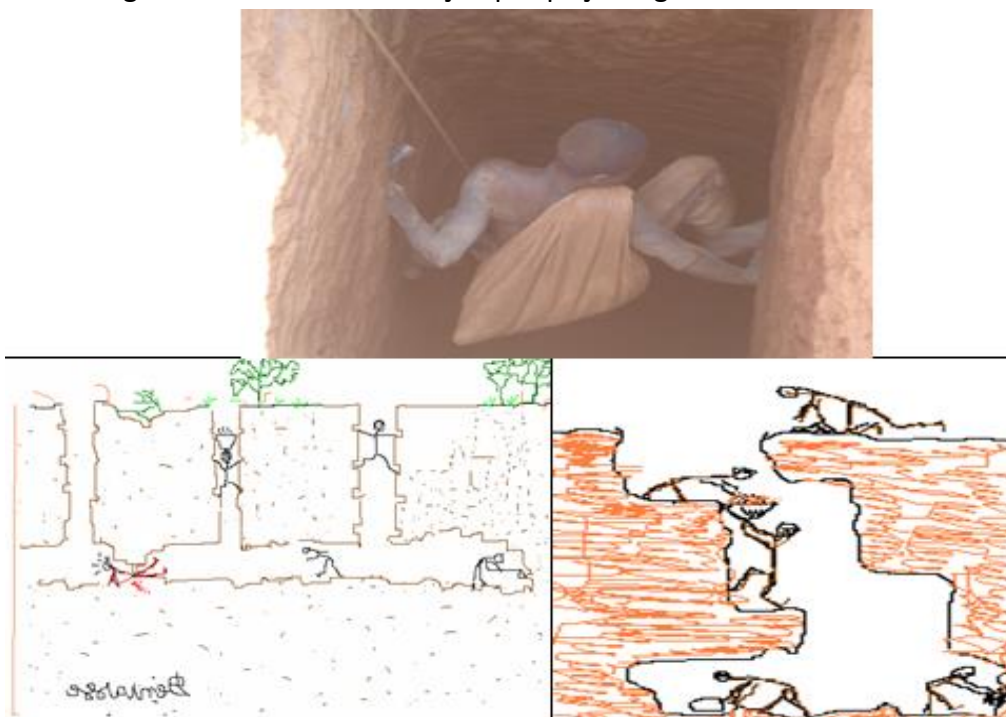
## Apêndice 1: algumas técnicas de mineração artesanal

Figura 2: técnica de desmoronamento



(Deniasse, 2014)

Figura 3: técnica de extracção por poços e galerias



(Deniasse, 2014)

**Apêndice 2:** Subsídios para abordagem da mineração nos programas do ensino básico

Classe	Disciplina	Unidade	Conteúdos/matérias	Subsídios e sugestões metodológicos/mineração
<b>1ª</b>	Português	Ambiente	Elementos do seu meio e cuidados a ter com o ambiente que o	Falar das consequências do derrube de árvores, da água turva e dos solos sujeitos a erosão devido a mineração desregrada.
			Animais e sua importância e cuidados a ter com os animais.	O professor poderá falar dos perigos da água turva que não permite vida aquática, os peixes não conseguem ver os alimentos, não conseguem respirar bem na água turva e podem morrer.
			Água, características e utilidade, diferença água limpa e água suja.	Ao evitar turvar a água estará se a cuidar da qualidade da água necessária para irrigar as plantas com água limpa.
	Bilingue	Ambiente	Animais e sua importância e cuidados a ter com os animais: contos fábulas, lendas e teatro.	Idem
			Plantas do seu meio e sua importância: contos fábulas e lendas	
			Fonte e importância da água: contos fábulas e lendas	
<b>2ª</b>	Português	Ambiente	Conservação do meio (animais, plantas, fruteiras)	Consolida as sugestões da 1ª classe



			Utilidade e	
		Saúde & Higiene	Regras básicas de prevenção de doenças.	Dizer que a água turva pode provocar doenças tanto ao Homem com nos animais, dizer que o convívio
	Bilingue	Ambiente	Elementos do meio que o	Consolida as sugestões da 1ª classe através de contos lendas e anedotas.
			Animais domésticos e sua utilidade.	Que os animais correm riscos de vida devido a água turva que bebem, a queda em poços abertos para a
			Visitas de observação de	Levar os alunos a excursão nas minas e ver o estado dos buracos e da água
3ª	Português	Comunidade	Acidentes mais comuns da sua comunidade	O professor pode se referir aos acidentes por desabamento de minas e por quedas em poços abertos e
		Ambiente	Prevenção do ambiente. Conservação e preservação dos	o professor poderá falar dos perigos da lavagem do ouro directamente no rio porque o seu consumo e usos para outros fins.
		Saúde & Higiene	Prevenção de acidentes. Cuidados a ter com produtos tóxicos.	Pode falar dos perigos de utilização indevida do mercúrio que pode dar origem a muitas doenças. Enumerar algumas doenças. Estes aspectos
	Bilingue	Ambiente	Palestras, discussões,	Consolida as sugestões da 1ª e 2ª classes através de contos lendas e
	Ciência Naturais	Observação	Observar e descrever as características do	Nas ciências naturais na unidade sobre observação, ao descrever as características do seu meio abordar a
		Seres vivos e não vivos	Diferenciar seres vivos dos não vivos	Dizer que os minerais são seres não vivos, importantes para a economia e que as plantas, os animais e o peixe são seres vivos em risco devido a mineração.
		Plantas	Suas funções	Que não devem ser derrubadas durante a mineração porque purificam o ar e cria mais frescura para além de produzem alimentos
		Animais da minha comunidade	Utilidades, problemas que causam e formas	Referir da necessidade de se tapar os buracos depois de abertos para extrair o ouro para evitar sua queda.

			de sua protecção e conservação	
		Pesca	Animais e importância da pesca.	Dizer que as vendas de peixe Chicamba nos mercados baixou e os preços estão subindo cada vez mais. E isto pode contribuir para agravar a pobreza
		Água	Importância da água para os seres vivos. Formas de sua contaminação. Doenças associadas a água e cuidados a ter	Dizer que os seres vivos sem água não vivem. Eles precisam de água limpa porque a água turva devido a mineração é prejudicial. O professor poderá falar dos perigos da lavagem do ouro directamente no rio porque limita o seu consumo e usos para outros fins.
		Solo	Factores de degradação. Noções de preservação.	Dizer que os solos servem para fixar as plantas e é nela que se desenvolve a agricultura. Entretanto, está em perigo devido a mineração nociva que a leva a erosão.
4ª	Português	Ambiente	Importância das plantas/animais/solos/água e formas de conservação. Importância das culturas agrícolas.	Falar dos perigos que os solos correm devido a mineração nociva, a sujidade da água que não pode ser útil para a irrigação porque reduz a qualidade das plantas para além de estragar os equipamentos agrícolas.
		Saúde & Higiene	Higiene comunitária, formas de prevenção de doenças e de acidentes.	Da saúde e higiene comunitária, referir a necessidade de não lavar o minério directamente na água e também a necessidade observar regras no manuseamento do mercúrio porque pode provocar muitas doenças e mortes. Falar igualmente dos perigos dos poços abandonados.
	Bilingue	Ambiente	Importância da acção do homem sobre o ambiente.	Que o Homem transforma os recursos naturais como o ouro para seu desenvolvimento. Mas que nesta

			Importância de animais domésticos e selvagens, plantas, culturas, solos, rios e lagos.	acção deve ter atenção com as plantas e animais e evitar erosão dos solos.
	Ciência Naturais	Protecção e conservação da água	Importância da protecção e conservação da água e animais.	Que a vida do Homem depende da natureza e que a se destruir como está fazendo com a mineração nociva poderá não perigar seu futuro e de gerações futuras.
		Cadeia alimentar	Interdependência entre os seres vivos.	Dizer que a mineração turva a água e não permite a vida no fundo da água (no que vai implicar morte dos microrganismos responsáveis pela biodegradação da matéria orgânica necessária para alimentar o peixe que o Homem precisa.
	Ciências sociais	Dança, música e teatro		O professor pode organizar um teatro a ser apresentado pelos alunos destacando por um lado, as vantagens da exploração do ouro em Manica (por exemplo o auto-emprego, redução do índice de criminalidade pela ocupação das pessoas) e por outro lado as desvantagens (por exemplo a turvação da água, propensão a erosão, ferimentos ou mortes de animais e do próprio Homem por queda em poços abandonados e os perigos de abandonar a escola por causa da mineração.
5ª	Português	Ambiente	Prevenção do meio ambiente. Atitudes positivas. Atitudes negativas.	Que os mineradores não deveriam lavar o ouro directamente no rio, devem tapar os buracos que abrem, usar técnica que não permitem queda

			Importância da água para consumo e regadio	de blocos que pode causar mortes e mutilações e ferimentos.
	Ciências Naturais	Higiene e ambiente	Algumas práticas de preservação do ambiente. Comportamento cívico e responsabilidade individual. Excursões	Nas ciências naturais ao falar da importância da água e consequências de sua falta ressaltar o impacto da mineração na turvação da água que leva a que não seja possível seu consumo ou uso em qualquer actividade normal. Os solos que são degradados pela mineração. Levar os alunos a verem os campos mineiros e a descreverem o que vem.
		Água na natureza	Importância da água, animais e plantas. Problemas da água na comunidade. Consequências de sua falta.	Dizer que os seres vivos sem água não vivem. Eles precisam de água limpa porque a água turva devido a mineração é prejudicial.
		Agricultura	Importância do solo para agricultura	Que a mineração usando técnicas que arrastam os solos provocam erosão e prejudicam a agricultura.
		Conhecendo os animais	Sua importância na comunidade	Referir que os poços abandonados costumam mutilar e matar o gado e que a falta por exemplo de um animal pode prejudicar a campanha agrícola pois um boi não pode puxar sozinho uma charrua ou carroça.
		Importância da pesca	Importância e papel da pesca. Formas de preservação	Dizer que o peixe Chicamba é muito concorrido mas está em perigo devido a mineração que turva água.
		Ecossistemas	Relação entre os seres vivos. Cadeia alimentar	Dizer que a vida dos animais depende uns dos outros. Uns são alimentos de outros (vivos ou putreficados) ou preparam por biodegradação alimentos de outros. E que mineração

				turva a água e não permite a vida no fundo da água (no que vai implicar morte dos microrganismos responsáveis pela biodegradação da matéria orgânica necessária para alimentar o peixe que o Homem precisa).
6ª	Português	Nos e o meio	Desenvolver visão crítica sobre influências das actividades do homem no meio em que vive	Repetir a abordagem dos perigos presentes e futuros da mineração desregada como a que acontece em Manica
		Sociedade	Divulgar direitos e deveres dos cidadãos	Falar da necessidade de se cumprir com as normas e Leis no processo de mineração. O professor poderá falar aos alunos do emprego como um dos direitos dos moçambicanos, mas porque somos um país em vias de desenvolvimento, há dificuldades de criar emprego para todos. Por isso, as pessoas são admitidas a minerar artesanalmente mas que deve estar devidamente organizados ou em associações ou outra forma de ordem.
	Ciências sociais	O homem e o meio	Observar regras de higiene pessoal e pública	Falar dos riscos que correm contaminarem se por DTS/SIDA no seu convívio nos acampamentos, doenças diarreicas devido a deficiente saneamento do meio (ausência de latrinas)
		A sociedade	Manifestar comportamento de convivência harmoniosa	Dizer que extrair minerais turvando a água não é correcto, deixar buracos abertos é perigosos para o próprio homem, porque pode cair neles.

			Conhecer os direitos e deveres dos cidadãos	Divulgar as várias legislações, terras, ambiente, minas e de água
	Ciência Naturais	Contaminação da água	Formas e agentes de contaminação/poluição da água	O professor poderá dizer que um desses agentes é o mercúrio que é uma substância líquida que alguns garimpeiros usam para separar o ouro das impurezas e “deixar o ouro limpo”. Poderá também frisar que o fecalismo a céu aberto nos acampamentos propicia contaminação dos rios. Tudo isso periga a vida das plantas, animais e o próprio Homem. O convívio indecente nos acampamentos propicia transmissão de muitas doenças.
			Doenças associadas e atitudes de preservação	Dizer que as pessoas correm o risco de mutações genéticas e outras doenças associadas ao mercúrio. doenças diarreicas associadas ao fecalismo a céu aberto e doenças de transmissão sexual associada aos elevados índices de prostituição nos acampamentos.
		Acções do homem sobre o solo	Acção do Homem sobre o solo/plantas  Causas e formas de destruição dos solos.	Ao falar da acção do Homem sobre os solos, o professor poderá dizer aos alunos que uma das acções do Homem sobre o solo é provocar a erosão, abrir e abandonar poços que pode provocar ferimentos e mortes por queda neles.
		Plantas	Conhecer importância e formas de protecção das plantas.	
		Poluição	Agentes da poluição,	Poderá dizer também que a água turva leva consigo muitas partículas

			consequências da poluição.	minerais não necessárias para a vidas dos peixes e das plantas por isso deve se evitar lavar o ouro directamente na
	Educação Cívica e Moral	O Homem e o meio	Higiene individual e colectiva.  Conservação do espaço.	Abordar sobre a necessidade de se construírem latrinas nos acampamentos para evitar feccalismo a céu aberto que propagar doenças. Não turvar a água
		IV	Direitos e deveres dos cidadãos	Respeitar as normas
7ª	Português	A terra, o mundo e o universo	Conhecer legislação sobre uso e ocupação da terra, preservação e defesa do ambiente.	Ao abordar a disciplina de português sobre a terra, o Mundo e o Universo (legislação de terra, preservação e defesa do ambiente) falar também sobre a Lei de Minas.
	Ciência Naturais	Saúde	Consequências d uso de drogas	Dizer que normalmente os mineradores usam estimulantes como a suruma para trabalharem sem se cansar rapidamente. E que isso prejudica o futuro deles, pode vicia-los e tornarem se malucos ou contrair doenças não curáveis.
		Água e desenvolvimento	Reconhecer a importância da água  Relação entre a água e o desenvolvimento.	Dizer que água não há vida. As plantas, os animais incluindo o Homem precisam da água para consumo e irrigação das machambas. Dizer que a água turva retira o valor normal da água, pois já não serve para o consumo, lavar roupa e também não é adequada para os animais e para a irrigação, facto que tem a afectado o desenvolvimento.
		Conservação do solo	Formas de protecção do solo. Papel da vegetação sobre o solo.	O professor poderá dizer que os solos fixam as plantas e é nela que se pratica agricultura entretanto, pode ser seriamente destruído pela mineração desregrada.

	Educação Cívica e Moral	O homem e o meio	Relação entre o Homem e a natureza  Limites na exploração da natureza. Equilíbrio ecológico	Devemos amar o que temos. Não devemos destruir a água, os solos, as plantas como está a acontecer hoje em Manica.
			Higiene Colectiva	Na disciplina de Educação cívica e moral na unidade sobre o Homem e o Meio, ao tratar da higiene colectiva. Dizer que a turvação da água afecta as outras pessoas, a água para o banho vai escassear. A falta de latrina nos acampamentos e o feacismo a céu aberto periga a saúde das pessoas e também falta de água para o consumo.



# **A subjectividade em gestão de recursos humanos como ferramenta estratégica na determinação da competência organizacional**

**Por Imeldina Eduardo Matimbe Rego**

Neste trabalho apresenta-se a articulação das ferramentas de Plano de Recursos Humanos, Recrutamento e Selecção e Integração com a Subjectividade. O objectivo é o de analisar o impacto da subjectividade na GRH como factor determinante da competência organizacional. Para cumprir este propósito o trabalho mostra como a inclusão de aspectos subjectivos pode tornar um plano de recursos humanos mais exequível; apresenta as diferentes fases de integração do indivíduo na organização, destacando a pertinência da subjectividade em cada uma das fases de modo a se integrar pessoas na organização e não somente ambientá-los. A abordagem apresenta também o papel da subjectividade no processo de recrutamento e selecção. Assim, a inclusão de aspectos subjectivos no plano de recursos humanos, se por um lado, evita perdas grandes de diferentes natureza, por outro, contribui para a exequibilidade do plano. A subjectividade no processo de integração permite que haja pessoas ancoradas à instituição desde o início do percurso profissional. A subjectividade integrada no processo de recrutamento e selecção permite buscar pessoas com perfil alinhado à vaga disponível. Assim, qualquer organização que se queira competitiva deve considerar o conceito de subjectividade como a chave do sucesso.

**Palavras-chave:** Subjectividade; Gestão de Recursos Humanos e competência organizacional.

## **ABSTRACT**

### **The Subjectivity in Human Resources Management as Strategically Instrument of Organizational Competence**

**By Imeldina Eduardo Matimbe Rego**

This work is based on the combination of Human Resources Planning instruments, selection and integration with subjectivity. The aim is to analyze the impact of subjectivity in the Human Resources Management (HRM) as a determinant factor of organizational competence. To comply this purpose, the work shows how the inclusion of subjective issues may enable a human resource planning more manageable; it also shows the different stages of individual integration in an organization, highlighting the subjective pertinence for each stage, not to only enjoy but to integrate more people in organization as well. It's also presented the subjective role in the recruitment process. So, the inclusion of subjective issues in the human resource planning, if on one hand avoids great losses of different type, on the other hand it contributes for a planning viability. The subjectivity in the process of integration allows the existence of anchored people in the institution since the beginning of their professional career. The integrated subjectivity in the process of recruitment demands people with aligned profile to the available vacancy. Thereby, any organization aiming for competition must look at the concept of subjectivity as a key for success.

**Key-word:** Subjectivities, Human Resources Management and Organizational Competence.

## INTRODUÇÃO

Pessoas são consideradas recursos raros e inimitáveis, sendo o papel de RH desenvolver capacidades, estruturando as suas funções de modo a explorar adequadamente esse recurso para gerar vantagens competitivas.

Se, por um lado, as ferramentas de recursos humanos contribuem para o alcance dos objectivos estratégicos, por outro, na articulação dessas mesmas estratégias devem-se ter em conta aspectos subjectivos que indirectamente influenciam o desempenho da actividade.

Na opinião de Volnovich (2000), a subjectividade é inferida a partir de práticas de ordem individual, grupal ou institucional, sendo que ela não se inscreve num campo puramente racional, mas numa cadeia de significações imperceptíveis para o indivíduo ou para a organização à qual pertence.

Neste sentido, o gestor de pessoas deve considerar que os aspectos subjectivos constituem um grande segredo quando se trata de gerir recursos humanos; gestão essa que é alicerçada no plano de recursos humanos como um instrumento que permite monitorar cada uma das ferramentas de gestão de pessoas a partir de uma construção social, baseada numa visão particular de organização e de recursos humanos.

O presente artigo aborda o impacto da Subjectividade no plano de recursos humanos, no recrutamento e selecção e na integração de recursos humanos; apresentando a contribuição de aspectos subjectivos em cada uma das ferramentas de GRH acima indicadas.

O estudo feito a partir de uma abordagem qualitativa baseada em entrevista, observação directa e revisão de literatura, com a pretensão de responder a seguinte pergunta de partida: Como é que a subjectividade na GRH determina a competência organizacional; teve como motivação as reclamações sobre a insuficiência das ferramentas de gestão de pessoas no desenho da competência organizacional.

O objectivo é o de analisar o impacto da subjectividade na GRH como factor determinante da competência organizacional. Para cumprir este propósito o trabalho mostra como a inclusão de aspectos subjectivos pode tornar um plano de recursos humanos mais exequível; apresenta as diferentes fases de integração do indivíduo na organização, destacando a pertinência da subjectividade em cada uma das fases de modo a se integrar pessoas na organização e não somente ambientá-los.

## A SUBJECTIVIDADE E O PLANEAMENTO ESTRATÉGICO DE RECURSOS HUMANOS

### ***Estrutura do Plano de Recursos Humanos***

O plano estratégico de recursos humanos deve ser projetado em 3 a 5 anos, ele deve ser elaborado tendo como base a definição do diagnóstico. Definir o diagnóstico é identificar a missão da empresa, ou seja, indicar a razão da empresa existir, para além da missão indica-se também a visão que corresponde ao referencial do crescimento da organização. A visão é atingida a partir da avaliação dos pontos fracos, fortes, ameaças e oportunidades.

Ainda no diagnóstico identificam-se os valores que são os princípios da instituição, estes princípios baseiam-se na missão da organização. Para que essa missão seja alcançável é necessário que se olhe para aspectos subjectivos definindo o que fazer, como fazer, quando fazer, porquê fazer, onde fazer e quem fazer. Assim, estes princípios desenham o que a empresa pratica e acredita. Estes aspectos subjectivos complementam os objectivos que são: Missão, Visão, Valores, etc. ao maximizarem o alcance dos resultados.

Para além do diagnóstico, o plano estratégico de recursos humanos deve apresentar objectivos ou os resultados que a instituição pretende alcançar num período de tempo pré-determinado. Estes objectivos devem estar alinhados às acções ou actividades a serem operacionalizadas.

Actividades constituem outro ponto indispensável no plano estratégico de recursos humanos, estas correspondem ao conjunto de acções específicas que visam responder aos objectivos definidos no plano.

As actividades indicam a acção de desenvolvimento, a área de intervenção e o público-alvo. A acção de desenvolvimento, a área de intervenção e o público-alvo são pontos subjectivos que ajudam a delinear cada actividade de modo a facilitar o cumprimento da mesma.

Para cada actividade identificada e alinhada ao objectivo deve se indicar a meta que servirá de indicador de medida do comportamento ou não da mesma, neste sentido, as metas são desafios quantificados no tempo, por isso, deve se indicar o dia, mês e ano para o cumprimento de determinada actividade. A indicação do período exacto do cumprimento da actividade corresponde à técnica subjectiva nas metas, sem a qual a actividade ficaria sempre por se cumprir.

Os objectivos, as actividades e as metas devem ser projectadas tendo em conta os custos envolvidos na operacionalização do plano estratégico de recursos humanos. Para garantir a operacionalização do plano de Recursos Humanos deve existir um orçamento alternativo. Os custos alternativos do plano corresponde à ferramenta subjectiva aplicável no orçamento. Um plano com orçamento alternativo é um plano viável pois a insuficiência ou mesmo a ausência de meios financeiros não poderão condicionar a exequibilidade do plano.

Na esteira de Cunha *et al* (2010), numa visão emergente de Recursos Humanos, a estratégia de recursos humanos deve seguir a estratégia do negócio considerando o empregado como investimento e fonte de valor, a função de RH como parceiro estratégico e o envolvimento do departamento financeiro na criação de métricas de RH, é neste sentido que a subjectividade é inferida buscando configurar uma visão emergente de recursos humanos.

No Plano Estratégico de Recursos Humanos as actividades devem ser programadas tendo em conta alguns aspectos subjectivos que ajudam a garantir maior sucesso empresarial.

Assim, a não inclusão de aspectos subjectivos no plano estratégico de recursos humanos se por um lado, provoca perdas grandes de diferentes natureza por outro pode dar a entender que há falta de meios materiais, financeiros, humanos e tecnológicos ao se investir desnecessariamente em uma estrutura pesada para uma actividade simples.

### ***Plano de Recursos Humanos como a Chaves de Gestão de Pessoas***

O plano estratégico de recursos humanos é um processo que se deve fazer sentir em todo o processo de Gestão de Recursos Humanos, como meio de garantir a eficácia e eficiência em todas as actividades de desenvolvimento pessoal e institucional, daí que constitui um dos pressupostos básicos para o desenvolvimento de recursos humanos ao permitir a boa prossecução das actividades previamente programadas.

Assim, cada ferramenta de Gestão de Pessoas deve ser devidamente planificada com a inclusão de aspectos objectivos, aqueles que constroem a ferramenta e aspectos subjectivos que de forma indirecta dão o seu contributo na concepção e implementação de cada ferramenta de Gestão de Recursos Humanos. Neste sentido deve existir um plano de recrutamento e selecção, um plano de integração, um plano de desenvolvimento de recursos humanos, dentre outras ferramentas de gestão de pessoas, o desligamento de serviço deve ser devidamente planificado.

### ***Vantagens de Planificação de cada Ferramenta de Recursos Humanos***

<b>Ferramentas de Recursos Humanos</b>	<b>Vantagens</b>
Plano de Recrutamento e Selecção	Buscar número adequado de candidatos tendo em conta as vagas disponíveis; Alinhar o perfil do candidato à vaga disponível.
Plano de Integração	Rápido enquadramento do recém-admitido à organização; Permite a identificação dos vínculos que ligam o indivíduo à organização; Permite inserir a competência certa no lugar certo.
Plano de Desenvolvimento de Recursos Humanos	Permite identificar pessoas com lacunas nas habilidades; Permite capacitar, treinar e formar colaboradores devidamente identificados para serem formados. Permite prever o impacto orçamental da formação;
Plano de Desligamento de Serviços	Permite a manutenção de competências na organização por meio de plano de sucessão de competências; Permite a preparação psicológica de todo o pessoal, em especial os que se encontram em condições de aposentação.

Fonte: Da autora

### ***Consequências da Falta de Planificação das Actividades na Área de Gestão de Pessoas com a inclusão da subjectividade***

A nível de recrutamento e selecção corre-se o risco de se recrutar um número superior ao desejado, de se buscar pessoal sem perfil alinhado às vagas disponíveis, corre-se ainda o risco de se gastar muito dinheiro em actividades não programadas.

A nível de integração de pessoal, corre-se o risco de se ter na organização, pessoas sem qualquer vínculo com a instituição, pelo facto de não se ter aplicado técnicas objectivas e subjectivas para alavancar vínculos que ligam os indivíduos à organização.

Um processo de integração não planificado pode tornar moroso o processo de inserção na organização.

A falta ou má concepção do plano de integração pode ainda comprometer o percurso da vida profissional dos recém-admitidos uma vez que estes estariam a começar a caminhada na sua profissão sem conhecerem as âncoras de carreiras ou vínculos que os ligam à organização.

Neste sentido, a falta de plano de RH, se por um lado, provoca perdas grandes de diferentes natureza, por outro, pode dar a entender que há faltas de meios materiais, financeiros, humanos e tecnológicos ao se investir desnecessariamente em uma estrutura pesada para uma actividade simples.

## **A SUBJECTIVIDADE E O PROCESSOS DE RECRUTAMENTO E SELECÇÃO**

### **DEFINIÇÃO DE CONCEITOS**

#### ***Conceito de Recrutamento***

Rego (2012) define Recrutamento como sendo um processo que visa atrair candidatos a preencherem os postos de trabalho que se encontram vagos nas organizações.

#### ***Conceito de Selecção***

No processo de Selecção, procuram-se determinar as habilidades, talentos e outros atributos que uma pessoa deve ter para desempenhar um trabalho específico e seleccionar dentre os candidatos atraídos no processo de recrutamento, aqueles que reúnem os requisitos para ocuparem os postos de trabalho (RICHERD, 1999).

#### ***Conceito de Recrutamento e Selecção***

**Recrutamento e Selecção** é o conjunto de actividades ou práticas que determinam as características dos candidatos para quem os procedimentos de selecção sejam aplicados (RICHERD, 1999).

## TIPOS DE RECRUTAMENTO

**Recrutamento Interno**, quando a organização se socorre de membros internos para preencher os lugares vagos Cunha *et al* (2010). O recrutamento interno é uma ferramenta de gestão de recursos humanos muito usada no processo de gestão de carreiras, como forma de se reintegrar as competências descobertas por meio de Avaliação de Desempenho (REGO,2012). Portanto, o recrutamento interno implica escolher dentre os demais membros da organização, as pessoas com perfil mais alinhado à vaga disponível, encontrar a pessoa com perfil ideal para a vaga disponível, constitui uma tarefa que requer o uso de técnicas adequadas para a identificação, de forma imparcial, da pessoa certa. Daí que se busca o conceito de subjectividade que a partir de suas múltiplas facetas ajuda a descobrir quem é a pessoa com o perfil certo para a vaga disponível.

**Recrutamento Externo**, quando os candidatos são recrutados no exterior da organização Cunha *et al* (2010). No recrutamento é externo é necessário definir-se a fonte de recrutamento. Para que a fonte de recrutamento cumpra o seu papel de buscar maior número de candidatos possíveis é necessário que se tenham em conta a inclusão de aspectos subjectivos em cada uma das fontes.

Assim, segundo Câmara *et al* (2001), constituem fontes de recrutamento:

- Associações de antigos alunos dentro das grandes escolas
- Anúncios no jornal
- Candidaturas espontâneas
- Agências de Recrutamento: usadas em especial quando há uma necessidade de atrair um grande número de candidatos qualificados, servindo como intermediárias para fazer um recrutamento seguro e rápido.

Para garantir a eficiência na busca de pessoas, as fontes de recrutamento baseiam-se em aspectos subjectivos. É assim que na fonte Associação de antigos alunos dentro das grandes escolas, desenham-se estratégias que ajudem a atrair os candidatos, dentre as quais, o perfil do seleccionador, o nome da empresa e, sobretudo, os modos usados na conquista dos alunos estas estratégias perfazem aspectos subjectivos na fonte Associação de antigos alunos. Por conseguinte, ao se lançar anúncios no jornal deve se ter em conta aspectos subjectivos, tais como: a escolha do jornal, a página, a repetibilidade do anúncio, a animação do texto e outros aspectos que possam fazer com que o anúncio chegue nas mãos dos destinatários.

As candidaturas espontâneas são igualmente bases de revelação ou de descoberta de talentos. As candidaturas espontâneas devem ser triadas e agrupadas segundo as áreas para as quais concorrem. A triagem e o agrupamento correspondem à ferramentas subjectivas da fonte candidaturas espontâneas, pelo facto de contribuírem para que competências não sejam desperdiçadas. Com as candidaturas espontâneas devidamente triadas e agrupadas pode-se evitar gastar desnecessariamente recursos humanos, financeiros e materiais em busca de candidatos.

Se considerarmos que as agências de Recrutamento e Selecção tem como objectivo fornecer pessoal qualificado e com perfil alinhado às vagas disponíveis; é necessário que haja certeza de que a Agência de Recrutamento escolhida conseguirá cumprir a sua missão; para tal chamam-se alguns aspectos subjectivos tais como: o historial da empresa, a existência de técnicos qualificados, dentre outros o diagnóstico da empresa (a Missão, a Visão, análise das Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças).

**Recrutamento Misto** integra o recrutamento interno e o recrutamento externo. O recrutamento misto pode ser usado como estratégia organizacional para valorizar os que mais se evidenciam na organização, bem como para buscar novas competências que podem tornar a organização mais competitiva. Na corrida pela competitividade, os aspectos subjectivos anteriormente mencionados no recrutamento interno e no recrutamento externo enriquecem o processo de recrutamento misto e tornam a organização única e vencedora.

### **O Processo de Recrutamento e Selecção**

Do ponto de vista de um adequado processo de recrutamento e selecção, faz-se pertinente encontrar estratégias de como recrutar e seleccionar pessoas com perfil ideal para a vaga disponível, sendo uma das mais difundidas a elaboração de um plano tendo em conta o tipo de profissional que se pretende recrutar. O Plano de Recrutamento e Selecção constitui assim, o primeiro passo do processo de Recrutamento e Selecção. Para que o plano de recrutamento sirva de veículo para o alcance dos objectivos preconizados é necessário que na elaboração e execução do mesmo se tenham em conta aspectos subjectivos, que de forma indirecta ajudam a alcançar os resultados definidos no plano.

Deste modo, antes de se iniciar qualquer processo de recrutamento deve-se elaborar o plano de recrutamento, indicando as reais necessidades de pessoal.

Outro aspecto importante que o plano de recrutamento deve conter é a indicação do tipo de recrutamento (interno ou externo).

Elaborado o plano de recrutamento passa-se para o segundo passo no processo de recrutamento e selecção que é a escolha da fonte do recrutamento.

A partir da escolha da fonte de recrutamento os candidatos são atraídos para serem submetidos às técnicas de selecção. A primeira fase de selecção e a terceira no processo de recrutamento e selecção chama-se Definição da Função nesta fase faz-se uma pré-selecção que consiste em definir ou mostrar a função aos candidatos. Segundo, Rego (2012) definir a função é apresentar a função aos candidatos, isto é, mostrar as actividades a serem realizadas pelo candidato, caso seja admitido.

A definição e apresentação da função deve estar o mais próximo da realidade, facto que irá diminuir o risco de insatisfação no momento da integração e aumentar a percentagem de sucesso; para que esta fase do processo de recrutamento e selecção alcance a sua meta, que consiste em fazer perceber aos candidatos a função a ser desempenhada futuramente é



necessário que se aplique a subjectividade em RH, isto é, é pertinente que se usem algumas ferramentas subjectivas tais como:

- a) A Percepção, no sentido de se verificar como os candidatos percebem a mensagem transmitida sobre a futura função a ser desempenhada;
- b) A competência profissional do seleccionador, no sentido de deixar transparecer segurança na aplicação dos conhecimentos técnicos;
- c) A Responsabilidade do seleccionador, no sentido de demonstrar comprometimento, sigilo e zelo na sua actividade.

Peretti (1998) afirma que não deve existir recrutamento sem definição da função. A definição da função deve ter duas facetas: uma objectiva, que é mostrar a função ao candidato e outra subjectiva que é usar outras ferramentas que ajudem o candidato a perceber a função a ser desempenhada.

Um processo de recrutamento e selecção em que a “definição da função”, não se resume somente num campo puramente racional mas numa cadeia de valores que apesar de imperceptíveis; contribuem para o alcance da missão da “definição da função”; garante por um lado, que o candidato conheça e perceba a função para a qual se candidata e, por outro, que a organização reconheça o seu investimento em processo de recrutamento, integração, bem assim na manutenção de quadros.

É neste âmbito que a definição da função deve ser vista como uma das principais etapas no processo de recrutamento e selecção, esta etapa é considerada etapa mediana pois que une o processo de recrutamento ao processo de selecção, conferindo-lhe, deste modo, o privilégio de se chamar de fase de pré-selecção ou simplesmente a primeira fase de selecção (REGO, 2012).

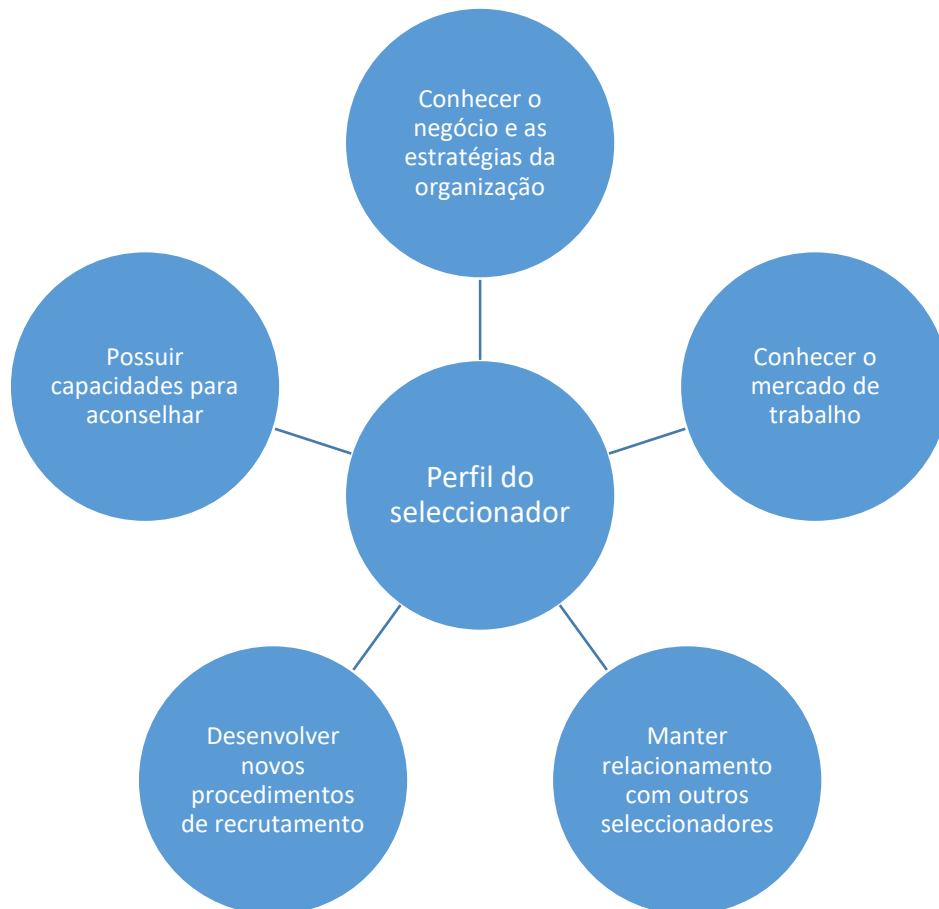
Portanto, dentre as suas estratégias de gestão, o gestor de RH deve considerar que o recrutamento, apesar de custar dinheiro e tempo, compensa, pois seu retorno ultrapassa o investimento neste sentido. Sob este aspecto, vale ressaltar que dois enfoques devem ser dados aqui: no enfoque quantitativo, quanto mais candidatos influenciar, tanto melhor será o recrutamento para a organização; no enfoque qualitativo, entretanto, o mais importante é trazer candidatos que sejam triados e encaminhados ao processo selectivo de forma a atender aos critérios pré-determinados. Assim, a Selecção corresponde ao quarto passo no processo de recrutamento e selecção.

Como Integrar a Subjectividade na Selecção de Pessoas?

Segundo Chiavenato (2005), as formas de selecção de pessoas são as diferentes maneiras pelas quais se pode seleccionar os candidatos de modo a se poder preencher a vaga disponível. Na

escolha de pessoas para o preenchimento da vaga buscam-se aspectos subjectivos, tais como: o perfil do seleccionador e os dilemas do seleccionador.

#### O perfil do Seleccionador



Fonte: Wahice, (2004).

Para Wahice (2004), o seleccionador deve ter o seguinte perfil:

Conhecer o negócio e as estratégias da organização; para que sua contribuição seja efectiva e para que haja um alinhamento das acções de captação e selecção com os objectivos da organização.

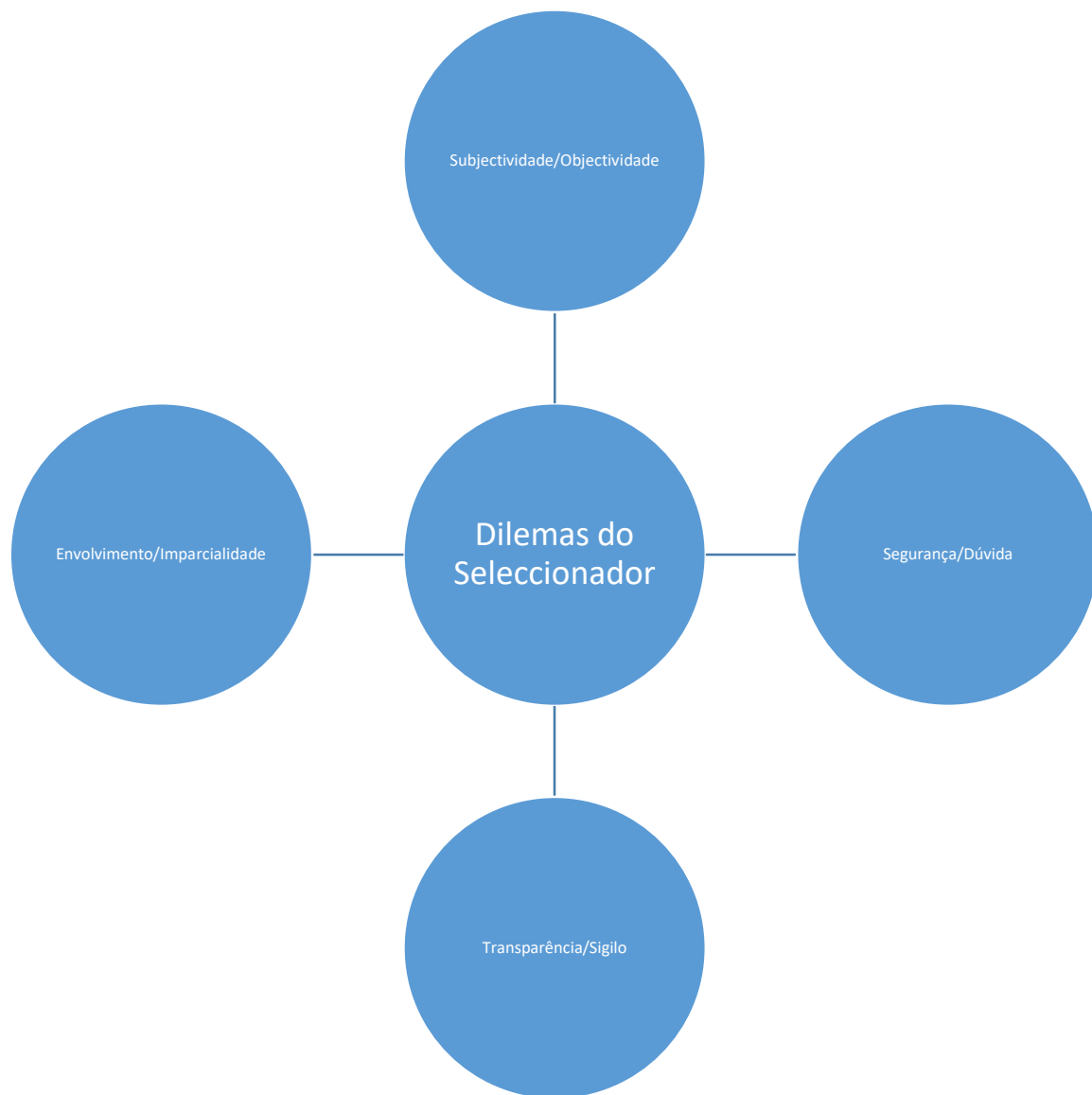
Conhecer o mercado de trabalho, pesquisando constantemente com vista a identificar as características e tendências.

Possuir capacidade para aconselhar, isto é, ter assertividade para orientar o cliente

Desenvolver novos procedimentos de recrutamento e selecção, implementando criatividade e ousadia para sair do paradigma tradicional.

Manter relacionamento com outros seleccionadores, observando profissionais com mais experiência, bem como supervisionando trabalhos por eles desenvolvidos.

## Dilemas do Seleccionador



Fonte: Chiavenato, (2005)

Num processo selectivo, o seleccionador ao avaliar as qualidades dos candidatos de modo a escolher a pessoa com perfil ideal para o cargo proposto, deve estar atento para saber ultrapassar os dilemas, descritos na figura acima. Neste contexto, para o dilema Subjectividade/Objectividade, o seleccionador tendo como objecto de análise o comportamento humano, necessita de quantificar o desempenho futuro do candidato, utilizando medidas objectivas que nem sempre retratam com fidelidade o comportamento. Medidas essas que são implementadas através das técnicas qualitativas, que têm no julgamento a sua essência, mesmo que apoiadas em critérios bem definidos, não eliminam o subjectivismo que lhes é inerente.

Quanto ao dilema Envolvimento/Imparcialidade, o seleccionador, ao avaliar o desempenho do candidato, envolve-se, buscando aumentar a sua compreensão e interpretação do que está sendo observado e demonstrado, devendo este, estar atento e consciente a sentimentos e impressões que podem ser provocados sobre ele, em função dos comportamentos dos

candidatos, para que não haja interferência na sua capacidade crítica de avaliar. Daí a necessidade de haver imparcialidade e suspensão de valores.

No que concerne ao dilema Transparência e Sigilo, a forma como todo o processo de selecção é conduzido e, principalmente o tratamento que é dado ao candidato projectam a imagem que ele formará da organização podendo esta informação ser repassada de modo a influenciar um comportamento artificial e mascarado entre o candidato e o seleccionador. Por isso, deve-se procurar uma forma de conciliar as necessidades de uma comunicação transparente com o candidato e de se atender a necessidade de sigilo em torno de informações confidenciais.

Segurança e Dúvida é outro dilema do seleccionador, isto é, há momentos em que o seleccionador é possuído por dúvidas e incertezas com relação ao comportamento futuro do candidato, apesar de todo o empenho prestado durante o processo selectivo. Nesses momentos são muito importantes a sensibilidade e a audácia do seleccionador para tomar decisões.

Portanto, o seleccionador deve saber combinar a técnica com a sensibilidade do profissionalismo para fazer face aos diversos dilemas que terá que enfrentar (WAHICE, 2004). Nos processos de selecção, considera-se que a palavra final sobre um ou outro candidato deve ser de sua liderança.

### ***Formas de Selecção de Candidatos***

*Modelo de Colocação:* usado quando há um só candidato apto para uma só vaga a ser preenchida. Neste caso, não há alternativa de se rejeitar o candidato.

*Modelo de Selecção:* usado quando existem vários candidatos e poucas vagas a serem preenchidas. Aqui faz-se uma triagem que vai eliminando os concorrentes até ficarem as pessoas mais adequadas para os lugares disputados. Este modelo pode ser usado para questões de evolução na carreira ou no recrutamento externo. É frequente vários candidatos passarem por técnicas de selecção e serem aprovados nessas mesmas técnicas contudo não serem admitidos por insuficiência de vagas; nestes casos diz-se que as técnicas objectivas utilizadas para escolher os melhores candidatos foram insuficientes, sendo por isso necessário recorrer-se à técnicas subjectivas como forma de complementar o exercício efectuado a partir de técnicas objectiva com vista a se escolher a pessoa com perfil ideal para a vaga pretendida. Se se admitir que a maneira de ser, de sorrir, de compreender as pessoas ou os fenómenos, etc. podem fazer a diferença na escolha da pessoa qualificada para cargo pretendido; pode se afirmar que os aspectos subjectivos constituem um grande segredo quando se trata de escolher dentre vários candidatos os mais qualificados e, capazes de responder aos factores críticos de sucesso, aqueles relacionados com a missão, visão e valores.

*Modelo de Classificação:* usado quando existem vários candidatos para várias vagas. Neste caso, cada candidato é comparado com os requisitos exigidos pelo cargo que se pretende preencher. Ocorrem aqui duas alternativas para o candidato: ser aprovado ou rejeitado para aquele cargo. Se aprovado, é admitido. Se rejeitado, passa a ser comparado com os requisitos exigidos por

outros cargos por preencher, até se esgotarem os cargos. Daí a denominação classificação. Para cada cargo a ser preenchido concorrem vários candidatos e apenas um deles poderá ocupá-lo, se for aprovado. O modelo de classificação parte de um conceito ampliado de candidato, em que a organização não o considera interessado num único e determinado cargo, mas como candidato da organização e que poderá ser posicionado no cargo mais adequado às suas características pessoais. Este modelo pode servir para o recrutamento interno ou para procurar ajustar o cargo às competências individuais do candidato. Portanto, este modelo permite colocar a pessoa certa no lugar certo.

Segundo Câmara et al (2001), de modo a se permitir maior efectividade na actividade de selecção, os processos devem estar estruturados em procedimentos e instrumentos que permitam minimizar o subjectivismo das avaliações e visualizar o desempenho futuro dos candidatos, o que requer:

- Utilização de maior número de observações possíveis sobre o desempenho do candidato, de preferência em momentos diferenciados, antes de admiti-lo.
- Combinação de diferentes técnicas de selecção que avaliem paralelamente as mesmas competências exigidas para o cargo.
- Utilização, se possível, de mais de um avaliador, orientados pelos mesmos critérios de avaliação.

As técnicas de selecção servem para se obter informações acerca dos candidatos que se apresentam, de modo a se poder comparar e escolher os candidatos adequados. Segundo Chiavenato (2005). Uma boa técnica de selecção deve ter alguns atributos, como rapidez e confiabilidade e deve representar melhor o comportamento do candidato para um bom desempenho do mesmo no futuro. Estes atributos compõem as técnicas subjectivas de selecção de pessoal e, contribuem para a uma melhor escolha de pessoas com competências alinhadas às vagas disponíveis.

Chiavenato (2005) afirma que se pode agrupar as técnicas de selecção em cinco categorias:

(1) provas de conhecimento ou capacidade; (2) testes psicológicos; (3) testes de personalidade; (4) técnicas de simulação e (5) entrevista.

1. Provas de conhecimento ou capacidade: as provas de conhecimento ou capacidade servem para avaliar o nível de conhecimentos gerais e específicos dos candidatos exigidos pelo cargo a ser preenchido. Procuram medir o grau de conhecimentos profissionais ou técnicos, assim como o grau de capacidade ou habilidade para certas tarefas. As provas de conhecimentos ou capacidade, fazem parte das técnicas objectivas de selecção e, são complementadas pelas subjectivas, a partir da aplicação de aspectos que ajudam a mensurar as capacidades ou habilidades para certas tarefas.

Quanto à forma de aplicação, as provas de conhecimento ou capacidade podem ser orais, escritas ou de realização. Provas orais são aplicadas verbalmente por meio de perguntas e respostas orais. As escritas são feitas por escrito por meio de perguntas e respostas escritas,

como, por exemplo, as provas realizadas nas escolas para se aferir conhecimentos adquiridos. As de realização são aplicadas por meio de execução de um trabalho ou tarefa de maneira uniforme e com tempo determinado.

Quanto à abrangência das provas de conhecimento ou capacidade, elas podem ser: gerais e específicas. As gerais avaliam noções de cultura geral ou aspectos genéricos do conhecimento, este tipo de prova é basicamente concebido com base técnicas de selecção subjectivas. As específicas avaliam conhecimentos específicos e técnicos directamente relacionados ao cargo que se pretende preencher este tipo de prova é basicamente concebido com base técnicas de selecção objectivas.

Quanto à organização das provas de conhecimento ou capacidade, elas podem ser: tradicionais ou objectivas. As tradicionais são do tipo expositivo, não exigem o planeamento e podem ser improvisadas. Pelo facto de exigir respostas explicativas e demoradas, abrangem um número menor de questões. Porque a sua avaliação é demorada e subjectiva, exige o trabalho de um especialista no assunto. As objectivas são as provas estruturadas e planeadas em forma de testes objectivos. A sua aplicação

rápida e fácil implica uma aferição igualmente rápida, fácil e objectiva; facto que possibilita a um não especialista no assunto realizar o trabalho. Este tipo de avaliação permite medir a extensão e abrangência dos conhecimentos.

2. Testes Psicológicos: perfazem uma medida objectiva e estandarizada de uma amostra do comportamento no que se refere às aptidões da pessoa. Tais testes são utilizados como medida de desempenho e se baseiam em amostras estatísticas de comparação. Três principais aspectos caracterizam este tipo de testes:

- *Predição:* significa a capacidade que o teste tem de oferecer resultados prospectivos para o desempenho do cargo.
- *Validade:* significa a capacidade que o teste tem de aferir exactamente aquela variável humana que se pretende medir.
- *Precisão:* significa a capacidade que o teste tem de apresentar resultados semelhantes em várias aplicações da mesma pessoa. A repetibilidade do teste em busca da precisão é uma técnica subjectiva. Esta característica representa a consciência da mensuração e ausência de discrepância na medida. Mensurar o comportamento de uma pessoa não é tarefa fácil e exige a aplicabilidade de técnicas subjectivas que possam desocultar o comportamento do candidato; tais como: a observação directa de todo o processo de selecção; a aplicação de diferentes técnicas de selecção, convista a se identificar um determinado comportamento.

3. Testes de Personalidade: para Câmara et al (2001), os testes de personalidade são a integração de traços pessoais, isto é, permitem averiguar os traços principais do perfil do candidato: introversão/extroversão, assertividade/passividade, sociabilidade/isolamento, estabilidade emocional/falta de controlo, dentre outros. Pelo que o termo personalidade

representa a integração única de características mensuráveis relacionadas com os aspectos permanentes e consistentes de uma pessoa, características essas que são identificadas como traços de personalidade e que distinguem uma pessoa das demais. Definir a personalidade de uma pessoa requerer a aplicação de um conjunto de técnicas em simultâneo, dentre as quais estão as técnicas subjectivas de selecção que através de observação directa, conversas à despropósito e de todas outras maneiras de se encontrar a pessoa com a personalidade certa para a função disponível.

4. Técnica de Simulação: consiste em dramatizar um certo facto, em cima de um palco onde o protagonista, rodeado por outras pessoas (contexto grupal), assume um papel (*role playing*); daí as técnicas de simulação serem essencialmente técnicas de dinâmica de grupo.

As técnicas de simulação que são usadas como um complemento do diagnóstico (além dos resultados da entrevista e dos testes psicológicos) abriram um campo interessante para o processo selectivo. Portanto, o candidato é submetido a uma situação de dramatização de algum evento relacionado ao papel que irá desempenhar na organização para fornecer uma visão mais realista acerca do seu comportamento no futuro. As técnicas de simulação são utilizadas nos cargos que exigem relacionamento interpessoal, como direcção, gerência, supervisão, contacto com o público, dentre outras.

É indispensável a criatividade na aplicação das técnicas de simulação. Usar a criatividade para melhor dramatizar/representar a actividade futura é chamar a técnica subjectiva no sentido de garantir o sucesso na simulação de um facto.

5. Entrevista de Selecção: Câmara et al (2001) afirmam que a entrevista de selecção é um processo de comunicação entre duas ou mais pessoas, com o objectivo de averiguar as aptidões técnicas do candidato, as dimensões comportamentais relevantes para a função, o potencial do candidato, bem como a sua capacidade de se inserir na empresa e de ser aceite no cargo, que interagem entre si e, no qual uma das partes está interessada em conhecer a outra.

Uma boa entrevista de selecção influencia o processo selectivo, como método de socialização organizacional e permite que o candidato conheça o seu futuro ambiente de trabalho, a cultura predominante na organização, os colegas de trabalho, as actividades desenvolvidas, os desafios e recompensas, o gerente e o estilo de administração existente. Daí que na construção da entrevista deve se ter em conta aspectos subjectivos que possam influenciar o processo da entrevista e providenciar maior grau de sucesso nesta fase de selecção.

Para melhorar o grau de confiança e de validade da entrevista são necessárias duas providências as quais correspondem às técnicas subjectivas no processo de entrevista: treinamento dos entrevistadores e melhor construção do processo de entrevista.

## A SUBJECTIVIDADE E INTEGRAÇÃO DE PESSOAS

### ***Definição de Conceito***

Segundo Rego (2012) Integração de Recursos Humanos é o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo se adapta a uma sociedade ou a uma cultura.

### ***Importância de Integração de Pessoas na Organização***

Durante o processo de selecção, as competências profissionais de cada candidato são amplamente testadas, através das diferentes técnicas de selecção e por meio da formação profissional. No entanto, durante esse processo não é possível avaliar as aptidões no contexto organizacional específico, em que inúmeras variáveis são testadas. (CAETANO E VALA, 2007) daí se pode ver o papel da integração das pessoas na organização.

A relevação dos hábitos e costumes por via da cultura organizacional; a familiarização de forma rápida, com os princípios que perfazem os valores da organização; bem assim, a articulação de diferentes ferramentas que constroem a motivação da pessoa na organização perfazem aspectos subjectivos indispensáveis no processo de integração de recursos humanos.

A integração é também considerada como sendo o primeiro passo da condução da carreira profissional do indivíduo na organização (REGO,2012). Daí que faz-se necessário que o processo de integração contribua para a criação de vínculos entre o indivíduo e a organização.

### ***O Processo de Integração de Pessoas***

Segundo Cunha *et al* (2010) a integração de pessoas na organização obedece três fases: o pré-ingresso, o encontro e a metamorfose.

O Pré-ingresso, observa-se no processo de recrutamento e selecção, na fase de definição da função, em que a organização faculta aos candidatos diversa informação sobre as suas políticas, as condições de trabalho, e remuneração oferecidas, as oportunidades de desenvolvimento na carreira. Ao se dar a conhecer aos candidatos factos pertinentes sobre a empresa faz-se necessário o envolvimento de aspectos subjectivos na transmissão de toda informação relativa à organização como forma de se evitar o desapontamento dos candidatos. O modo como a organização se comunica com o exterior, a atenção sobre a revelação da imagem da empresa, bem como a divulgação de outras informações relacionadas à empresa perfazem os aspectos subjectivos na fase de pré-ingresso.

O Encontro corresponde a segunda fase do processo de integração de pessoas e enceta-se quando o candidato assume as novas funções. Nesta fase, o recém-chegado começa a apreender as competências necessárias ao exercício da função, colhe ensinamentos mais concretos acerca da cultura organizacional, percebe o que a organização espera dele. Ao se alinhar as competências ao exercício da função, ao se mostrar de forma concreta a cultura da organização, buscam-se aspectos subjectivos tais como:



- a) A percepção do recém-admitido, no sentido de se observar como as instruções estão sendo acatadas pelos novos membros.
- b) Uma entrevista de integração, no sentido de se compreender as expectativas do recém-admitido para com a organização,
- c) A formação ou capacitação em determinadas matérias de modo a facilitar a inserção do novo membro na organização.
- d) Dentre outras coisas, o relacionamento inter-pessoal, no sentido de se averiguar a capacidade de adaptação ao ambiente organizacional.

A fase da Metamorfose representa a assunção do papel de membro organizacional, culmina as fases anteriores de conhecimento e adaptação mútuos. Nesta fase, o novo colaborador, depois de ter um conhecimento mais profundo sobre a empresa e o seu trabalho sente-se acolhido pelos seus pares, confia na possibilidade de executar o seu cargo com sucesso. É nesta fase da carreira profissional em que o recém-chegado começa a criar vínculos com a instituição a partir da demonstração de âncoras de carreiras profissionais. Para Schein (citado por Rego, 2012) Âncoras de carreiras correspondem ao conjunto de auto-percepções relativas a talentos, habilidades, motivos e necessidades, e atitudes e valores que as pessoas têm com relação ao trabalho que desenvolvem. Rego (2012) afirma que as âncoras de carreiras servem para guiar, balizar, estabilizar e integrar a carreira profissional de uma pessoa. Daí que na fase de metamorfose, os novos colaboradores só assumem o papel de membro da organização se tiverem conseguido criar algum tipo de vínculo com a empresa.

Os vínculos com a organização podem ser criados com base na boa aplicação dos conhecimentos técnicos, iniciativa, disciplina, bom relacionamento com os membros da organização, dentre as demais âncoras de carreiras. Como identificar as âncoras de carreiras de cada colaborador? Disso se ocupa a subjectividade em integração de pessoas ao aplicar a avaliação de desempenho nesta fase de modo a mensurar o cumprimento de metas, o comprometimento do novo colaborador com a instituição e, sobretudo, a forma como alinha a sua competência ao cargo em que está afecto.

A integração não deve terminar na fase de metamorfose, senão tomaria a designação de ambientação, a integração deve fazer-se sentir em todo o percurso da carreira profissional.

## **CONCLUSÃO**

O plano estratégico de recursos humanos é elaborado a partir da definição do diagnóstico, dos objectivos, das actividades, das metas e orçamento. Neste sentido os resultados da pesquisa mostram que cada uma destas ferramentas que compõem o plano contém aspectos objectivos e subjectivos de modo a tornar o plano mais exequível.

A partir da relação entre a subjectividade e o processo de recrutamento e selecção, a pesquisa concluiu que na corrida pela competitividade, os aspectos subjectivos mencionados no recrutamento interno e no recrutamento externo enriquecem o processo de recrutamento

misto e tornam a organização única e vencedora. Conclui-se ainda que o processo de recrutamento e selecção obedece as seguintes fases: Elaboração de um plano de recrutamento e selecção, definição da fonte de recrutamento, definição da função e técnicas de selecção. Para que o processo de recrutamento e selecção cumpra o seu papel de trazer para a organização pessoal competente é necessário que em cada um dos passos de recrutamento e selecção se tenham em conta para além de aspectos objectivos que constroem o processo de recrutamento e selecção a inclusão de aspectos subjectivos que indirectamente dão o seu contributo no sentido de se minimizar o erro na busca de pessoas sem perfil ideal.

Integração de Recursos Humanos é o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo se adapta a uma sociedade ou a uma cultura. Os resultados da pesquisa mostram que a relevação dos hábitos e costumes por via da cultura organizacional; a familiarização de forma rápida, com os princípios que perfazem os valores da organização; bem assim, a articulação de diferentes ferramentas que constroem a motivação da pessoa na organização perfazem aspectos subjectivos indispensáveis no processo de integração de recursos humanos.

## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CAETANO, António e Vala Jorge (2007). *Gestão de Recursos Humanos, Contextos, Processos e Técnicas*. 3ª Edição

CÂMARA, B. Pedro; GUERRA, B. Paulo; RODRIGUES, V. Joaquim (2001). *Humanator- Recursos Humanos e Sucesso Empresarial*. 4ª Edição. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

CHIAVENATO, Idalberto (2005). *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Campos Elservier.

REGO, Arménio; PINA, Miguel; CUNHA, Rita; CARDOSO, Carlos; MARQUES, Carlos e GOMES, Jorge. *Manual de Gestão de pessoas e do Capital Humano*. Lisboa, 2010.

REGO, Imeldina E. Matimbe. *Dos Recursos Humanos Competitivos na Polícia*. Maputo, Publifix, 2012.

PERETTI, Jean- Marie (1998). *Recursos Humanos*. 2ª Edição. Lisboa.

RICHERD, I. Dalf. *Administração*. 4ª Edição. Rio de Janeiro: JPA, 1999.

VOLNOVICH, Jorge Ruben. « Subjectividade e Organizações: o Discurso Neoliberal». In DAVEL, Eduardo; WAHICE, Almeida. (2004). *Captação e Selecção de Talentos Repensando a Teoria e a Prática*. São Paulo: Atlas.

# **Sistema de governo a luz da Constituição da República de Moçambique de 2004**

Aldo de Roberto Covane

[acovane@ucm.ac.mz](mailto:acovane@ucm.ac.mz)

Mestre em Direito Empresarial

Docente e Coordenador do Curso de Direito na UCM-FCSP

## **Resumo:**

O estudo em discussão possui grande relevância no nosso ordenamento jurídico, tornando imprescindível, uma ampla e merecida discussão por se tratar de um assunto que envolve o Sistema de Governo, bem como, o fenómeno real da concentração de poderes ao proveito do Presidente da República que tem efeito directo sobre o papel do Parlamento e do Poder Judicial. O sistema de governo no plano jurídico-constitucional situa-se em três grandes princípios, primeiro o da separação de poderes, em segundo lugar o da dependência, independência ou interdependência dos órgãos e finalmente o da responsabilidade política. Os Estados contemporâneos estruturam-se com base no princípio da separação de poderes. Nos Estados de Direito, a organização do poder político tem como base o princípio da separação de poderes. Apesar de este princípio ser o denominador comum, o sistema de governo varia de Estado para Estado. Pretendemos com este estudo, reponder a seguinte questão de partida: Até que ponto a reforma do actual sistema de governo contribuirá para melhor eficácia do princípio da separação de poderes. Pelo que traçamos o seguinte objectivo (geral) de estudo: Analisar a eficácia do actual sistema de Governo, com base nos princípios constitucionais do Estado de Direito Democrático. No que tange a metodologia, usamos pesquisa qualitativa e usamos como técnica de colecta de dados a pesquisa bibliográfica, documental e a hermenêutica Jurídica, para interpretação de normas. Concluimos que o sistema presidencialista não favorece a relação de cooperação de poderes que o Estado contemporâneo necessita, servindo apenas como uma das formas de corromper o poder político. Existe uma dependência do Poder Executivo em relação aos outros poderes do Estado.

Palavras-chave: Sistema de Governo – Separação de Poderes - Executivo

## **Introdução**

O sistema ora vigente em Moçambique acentua disfunções político-organizativas. Os amplos poderes do Presidente da República derivam do facto de o Presidente da República (Chefe de Estado) ser, ao mesmo tempo Chefe do Governo, ter a iniciativa da lei, e existir um governo “irresponsável” perante o parlamento mas responsável perante o Chefe de Estado. Tudo isto implica uma “confusão e concentração” de poderes e predominância do Presidente da República.

Além dos poderes próprios que o Presidente da República possui como Chefe do Estado, constantes no art. 159º da Constituição da República de Moçambique, é sobretudo como Presidente do Conselho de Ministros (art. 160º da CRM) que a sua influência é mais sensível. A informação anual á Assembleia da República sobre a situação geral da nação (alínea b) do artigo 159º da CRM). Além disso os meios de intervenção do Presidente da República do parlamento são numerosos, podendo este vetar leis, através de mensagens fundamentadas e devolve-las para reexame na Assembleia da República, bem como, a dissolução da Assembleia da República por parte deste (nº3 do art. 163º e 183º da CRM). Ainda assim, o art. 181º da CRM aumenta o poder legislativo ao Governo, violando o princípio da Separação de poderes e enfraquecendo o poder do parlamento.

Formalmente, o chefe do Estado tem uma influência sobre o poder judicial, pelas prerrogativas que a lei fundamental o confere, nomeadamente, as da nomeação dos presidentes das mais altas jurisdições do País, como é o caso do PGR e do Vice- procurador-geral da República (cfr., al. h) do art. 159º da CRM ), da designação de dois membros do CSM (cfr., al. c) do 1º do art. 221º da CRM), o Presidente do Tribunal Supremo, o Presidente do Concelho Constitucional, o Presidente do Tribunal Administrativo e o Vice-presidente do Tribunal Supremo (cfr., al. g) do art. 159º CRM), o Chefe de Estado tem toda a capacidade de dominar, se não afectar o funcionamento do poder judicial. Assim sendo, o chefe de Estado nomeia para essas funções estratégicas pessoas que tem toda a sua confiança política, ainda assim, este, tem a competência de indultar e comutar penas (cfr., al., i) do art. 159 da CRM).

O sistema de governo no plano jurídico-constitucional situa-se em 3 grandes princípios, primeiro o da *separação de poderes* (especialização orgânico constitucional paralelamente à fiscalização dos vários órgãos), em segundo lugar o da *independência e interdependência dos órgãos* e finalmente o da *responsabilidade política*. Os Estados Contemporâneos estruturam-se com base na separação de poderes, há basicamente 3 funções de Estado, que são atribuídas a 3 órgãos de ESTADO.

### Sistemas de Governo

O termo “sistema de governo” é utilizado com diferentes significados por diferentes autores, e em confusão com definição de outros termos. Sistemas de governo, formas de governo e regimes políticos são usados em alguns casos como sinónimos e em outros como termos distintos. Portanto, caber-se-á explicitar qual o entendimento de sistemas de governo será utilizado no âmbito deste trabalho.

Neste contexto Canotilho (2003:574) afirma que:

*“Não basta afirmar-se que existem 3 tipos de regime ou 3 tipos de formas de governo – parlamentar, presidencial e semi-presidencial, antes devemos prestar atenção aos sistemas de governo correspondentes, ou seja, os sistemas parlamentaristas, presidencialistas e semipresidencialistas. Por sua vez, este define o regime ou forma de governo como uma entidade legal definida pela constituição e o sistema uma entidade legal-constitucional, porque nele certas instituições reais (partidos, comunicação, práticas políticas, carismas pessoais) adquirem relevância politicamente constitutiva”.*

No entender de Miranda<sup>5</sup>, apud Paiva (2011:55) “*Sistema de Governo* é o modo como o poder se organiza internamente, o modo dentro deles, se dispõem os governantes, ou então, o sistema dos órgãos da função política de Estado, com o inerente estatuto dos seus titulares”. Os sistemas podem ser de concentração, de colaboração de poder e de separação de poderes.

Caetano (2009) diz que o Sistema de Governo traduz-se na titularidade do poder político e a estrutura dos órgãos a quem é confiado, no entender deste autor estes podem ser democráticos e autocráticos.

Por outro lado, Carvalho (1995:35) define *Sistema de Governo* como as formas políticas que estudam a responsabilidade política e a interdependência entre os vários órgãos políticos, assim como a distribuição, pelas normas constitucionais, das diversas competências.

Deste modo, podemos definir o sistema de governo de uma forma geral como a maneira pela qual o poder político é dividido e exercido no âmbito de um Estado. O sistema de governo identifica os mecanismos de distribuição horizontal do poder político e, conseqüentemente, o modo como se articulam os Poderes do Estado, notadamente o Executivo e o Legislativo. Como se sabe são dois os modelos dominantes no mundo: o parlamentarismo e o presidencialismo. Mais recentemente consolidou-se em alguns países uma fórmula híbrida, que combina elementos dos dois sistemas clássicos, trata-se do semi-presidencialismo

A seguir serão apresentadas, de maneira objectiva, as principais características de cada um dos sistemas.

#### Sistema de Governo Parlamentar

O parlamentarismo tem como característica fundamental a divisão do Poder Executivo entre o Chefe de Estado e um Chefe de Governo. Este último é normalmente denominado Primeiro-Ministro, sendo escolhido pelo Parlamento.

O Primeiro-Ministro depende, para a estabilidade de seu governo, da manutenção do apoio parlamentar. Esta dualidade no Executivo e a responsabilização do chefe de Governo perante o Poder Legislativo são os traços fundamentais do sistema parlamentarista. A estrutura do poder segue a repartição tripartite, mas a separação entre os Poderes Executivo e Legislativo não é rígida. O chefe de Estado, por sua vez, exerce funções predominantemente protocolares, de representação simbólica do Estado.

Nesta perspectiva, Sousa e Galvão (2000:362) sustentam que no sistema de governo parlamentar o centro do Poder é o parlamento, e nele a câmara eleita, sendo apagado o papel

do Chefe de Estado (hereditário ou eleito por um colégio restrito), dependendo o governo da confiança parlamentar.

No entender de Caetano (2009:364), este complementa dizendo que sistema de governo Parlamentar caracteriza-se pela existência de uma assembleia representativa em que se concentram, por delegação do povo, todos os poderes soberanos, rejeitando-se formalmente o princípio da separação de poderes. O exercício do poder pertencerá a comissões eleitas criadas pela assembleia, a quem esta confia certas missões sobre a sua orientação e superintendência. Não existe, pois, poder executivo distinto da assembleia, mas apenas órgãos executantes da vontade desta.

Segundo Sartori (1996:115) orienta que o parlamento é soberano, assim sendo, não permitem a separação de poderes entre o parlamento e o governo, não admitindo a partilha do poder executivo e legislativo, o que equivale dizer que todos os sistemas que chamamos parlamentaristas requerem que os governos sejam nomeados, apoiados e, se necessário, demitidos por votação parlamentar.

Carvalho (1995:38) avança dizendo que, no parlamentarismo o parlamento ocupa o centro da vida política em consonância com um governo e um Chefe de Estado, onde existem 3 órgãos políticos (Chefe de Estado, Governo e Parlamento), mas só dois politicamente activos, já que as funções de Chefe de Estado (Rei ou Presidente) são meramente nominais. A formação do Governo ocorre em sintonia com os resultados das eleições para o parlamento e a responsabilidade política do Governo face aos Parlamento, ou seja, o Governo pode cair em consequência da não aprovação de uma moção de confiança ou de aprovação de uma moção de censura.

Várias vantagens são atribuídas a esse sistema de governo, a principal delas é tornar a relação entre Executivo e Legislativo mais harmoniosa e articulada. O chefe de Governo é, em regra, oriundo dos quadros do Legislativo, sendo indicado pelo partido que obteve maioria nas eleições parlamentares. Esse apoio da maioria facilita a actuação político-administrativa.

No entanto, não é incomum que a maioria retire o seu apoio ao Governo, embora isto se dê apenas em face de graves divergências. Nesse caso, ocorre a aprovação de um voto de desconfiança e o Governo é substituído. Em seu lugar passa a governar um novo Gabinete, que tenha obtido apoio parlamentar. É possível, inclusive, que em uma mesma legislatura o Governo seja substituído várias vezes, sem que, para isso, sejam feitas novas eleições parlamentares. Não há, portanto, a hipótese de um Governo que não seja apoiado pela maioria do Parlamento. Isso permite, em tese, uma maior eficiência do Governo, que não tem a sua acção obstruída por um legislativo hostil.

Por conta dessa possibilidade de substituição facilitada do gabinete governamental, o sistema se torna mais propício à superação de crises políticas. Se o Governo não possui mais o apoio do parlamento, este pode aprovar uma moção de desconfiança, o que leva a queda do Gabinete.

Se o Governo enfrenta uma crise grave, não só por conta de algum procedimento reputado ilegal ou ilegítimo, mas também em razão de uma decisão política que tomou, ele é substituído imediatamente, sem que seja necessária a instauração de um processo complexo e frequentemente conturbado como o de *impeachment*.

Pode-se objectar que nem sempre essa virtude do parlamentarismo tem o seu reverso: nem sempre existirá concerto entre o legislativo e o Executivo, o que provocará instabilidade, com sucessivas trocas de Gabinete. A constatação, de facto, se confirma na história, pois é comum que em alguns países parlamentaristas se passe por sucessivas trocas de gabinete.

#### Sistema de Governo Presidencialista

Adoptado de formas variadas em muitos países<sup>6</sup>, o presidencialismo tem como base doutrinária a teoria política de separação e controle dos poderes, de Montesquieu<sup>7</sup>. O Presidencialismo é sistema de governo no qual os poderes e deveres do Chefe de Estado e de Governo, se reúnem numa só pessoa e no qual os poderes executivo, legislativo e judiciário, são independentes entre si e funcionam em harmonia.

Trata-se de um sistema criado nos Estados Unidos da América pela constituição federal de 1787<sup>8</sup>, no sentido de se limitar o poder do Governo e garantir a liberdade dos cidadãos,



abandonando o anterior sistema, que ainda é modelo usado, na íntegra na Grã- Bretanha, e estabelecendo a separação total do legislativo, executivo e judiciário, com base no sistema de pesos e contrapesos, no qual cada poder fiscaliza e contrabalança os demais, sem predomínio de nenhum deles.

Carvalho (1995:40) considera que este sistema resulta da separação de poderes, com um Presidente (órgão singular), investido de poderes executivos e um parlamento com poderes legislativos, onde o Presidente não pode dissolver o parlamento, nem este pode demitir aquele, inexistindo, portanto, responsabilidade política de um face ao outro. Existência de dois órgãos políticos, Presidente e Parlamento, e inexistência de Governo na acepção corrente.

Sousa e Galvão (2000:360) defendem que no sistema de governo presidencialista o chefe de Estado é eleito por sufrágio Universal, e por isso dispõe de mesma legitimidade política do parlamento, além de que é simultaneamente chefe de Estado e chefe de governo e dispõe de poderes relevantes, como os de vetar suspensivamente as leis votadas pelo PARLAMENTO.

Não descurando da mesma ideia Caetano (2009:369) enfatiza ainda alegando que neste tipo de sistema, o chefe de Estado é eleito, com um mandato temporário, por sufrágio directo ou indirecto.

Para Sartori (1996:102), só há sistema presidencial quando o chefe de Estado (o Presidente) é escolhido por eleição popular, durante o seu mandato não pode ser demitido por votação parlamentar ou quando chefia ou de alguma forma dirige os governos que nomeia.

No sistema presidencialista, os poderes de Chefe do Estado se concentram na pessoa do Presidente da República. O Presidente governa auxiliado por seus ministros, que são, em regra admissíveis *Ad nutum*. O Presidente não é politicamente responsável perante o Parlamento. O programa de Governo pode ser completamente divergente das concepções compartilhadas pela maioria parlamentar.

O presidencialismo, possibilita a coexistência de um Presidente afiliado a um partido, totalmente diferente do partido com maioria parlamentar. Uma vez eleito, o Presidente deve

cumprir o mandato, enquanto este durar, o Presidente não poderá ser substituído, com excepção dos casos de *impeachment*.

#### Sistema de Governo Semi-Presidencialista

Vários estudos já demonstraram que a definição correcta do semi-presidencialismo não é uma futilidade académica. O semi-presidencialismo é um sistema de governo dotado de dinâmica própria, distinta do parlamentarismo e do presidencialismo. Essa dinâmica foi adequadamente definida pelo politólogo francês Jean Massot como uma “diarquia hierárquica”. Diarquia porque o Poder Executivo é exercido conjuntamente pelo Presidente da República (PR) e pelo Primeiro-Ministro (PM). Hierárquica porque, dependendo das circunstâncias políticas (composição do parlamento), o presidente pode “subordinar” o premier no que concerne à composição do governo e aos rumos das políticas do Estado, e vice-versa.

O regime de matriz democrática supõe a estruturação da organização do poder político soberano, através de interacções institucionais diversas, abarcando por consequência, a existência de sistemas de governo heterogéneos.

O modelo semi-presidencialista surge como, uma alternativa que busca reunir as qualidades do parlamentarismo e do presidencialismo, sem incidir em algumas de suas vicissitudes. Não se trata de um modelo híbrido desprovido de unidade e coerência, pelo contrário trata-se de uma fórmula dotada de identidade própria, capaz de oferecer solução adequada para alguns dos principais problemas da vida política do nosso país.

Pode-se, numa acepção ampla caracterizar o semi-presidencialismo como um sistema de governo próprio dos regimes democráticos, que pressupõe a dupla responsabilidade política e institucional do Governo perante o PR e um Parlamento, ambos legitimados directamente por uma eleição realizada por sufrágio universal.

De acordo com Sartori (1993) o semi-presidencialismo é uma forma mista que se situa entre o presidencialismo e o parlamentarismo e que se inspira em ambos. A proximidade desse sistema com o presidencialismo ocorre na existência de um presidente eleito pelo povo. Entretanto, ao contrário dele, no semi-presidencialismo não ocorre a divisão de poderes mas sim a partilha do

poder presidencial com o Primeiro-ministro, que, por sua vez precisa garantir um contínuo apoio parlamentar.

O modelo semi-presidencial é uma engenharia político-constitucional, relativamente recente, que combina elementos do parlamentarismo e do presidencialismo. Em linhas gerais, e como dissemos anteriormente o parlamentarismo caracteriza-se por eleição popular para o parlamento, onde o parlamento escolhe o Primeiro-ministro (chefe do governo); o chefe do poder executivo e a sua equipa são dependentes da confiança do parlamento e podem ser demitidos do cargo por um voto de não confiança ou de censura dos parlamentares; as decisões governamentais mais importantes são tomadas pelo colectivo dos ministros, existência de uma fusão de poderes, significando não só que o executivo é dependente da confiança do legislativo, existe um Chefe de Estado (monarca ou um presidente) simbólico e cerimonial, escolhido pelo Parlamento com poucos poderes e sem funções executivas. Por seu turno, o presidencialismo caracteriza-se basicamente por eleição popular directa ou indirecta para o Presidente da República, para um mandato fixo, constitucionalmente prescrito; o Presidente da República é, geralmente, Chefe de Estado e Chefe de Governo, o PR escolhe livremente os membros de seu Governo, o parlamento não pode dissolver o governo, nem o PR, como sucede no parlamentarismo.

#### O Sistema de Governo Moçambicano

A constituição da República para além de organizar o Estado é um meio de limitar o poder de cada um dos seus órgãos. A constituição estabelece formas para a elaboração das leis, do decreto-lei e regulamentos tornam-se de cumprimento obrigatório para todos, bem como para os seus próprios autores, pois estes são apenas servidores do Estado ao qual esses actos são juridicamente imputáveis e cuja autoridade impõe-se a todos.

A divisão dos três poderes do Estado, consiste fundamentalmente na repartição entre as diferentes funções do Estado (Legislativa, Executiva e Judicial) – funções confiadas a órgãos independentes com a finalidade de evitar a sua concentração a proveito de um só órgão.

Se a separação de poderes implica teoricamente, um controlo recíproco de cada um dos três poderes, conduzindo a um equilíbrio do sistema, o ponto de partida não será esse porque, de facto, não existe realmente um controlo recíproco dos órgãos de soberania em Moçambique e, conseqüentemente, não se pode falar, verdadeiramente, de equilíbrio entre os poderes de Estado. Num regime presidencialista como é o de Moçambique, não se pode ainda falar *strictu sensu*, de controlo recíproco e, menos ainda, de equilíbrio.

Nestes moldes, é melhor optar por uma análise realista e pragmática do sistema de separação dos poderes em Moçambique e estudar o mais importante que é *“o fenómeno real da concentração dos poderes ao proveito do Presidente da República”*.

Presidencialismo em Moçambique faz com que seja necessário partir da figura do Presidente a República para melhor percebermos a natureza do relacionamento que se pode instituir entre os três poderes do Estado em Moçambique, incluindo o do chefe de Estado.

Todavia a primazia do Chefe de Estado fica sujeita às limitações que constituem a salvaguarda a democracia moçambicana, portanto, é sobre esses limites (bastante reduzidos) que será necessário insistir.

Os meios de intervenção do Presidente da República sobre o Parlamento são numerosos, pois o Presidente da República pode vetar a lei por mensagem fundamentada e devolvê-la para reexame pela AR (nrº3 do art. 163 da CRM).

A arma do Veto é a mais dissuasiva do que outra coisa, sobretudo na actual situação política do País, que faz com que o uso do Veto seja apenas uma manifestação de um conflito aberto e substancial no seio do próprio partido no poder. Mas também nota-se o facto, que também é considerada como verdadeira arma do Presidente da República em relação ao parlamento é a confiança depositada pelo País no parlamento e o apoio deste a sua política.

O Presidente da República pode dissolver a AR (al. e) do art. 159º da CRM) nos termos do art. 188º da mesma sem qualquer acordo do Governo. Finalmente o exercício monopolístico da iniciativa de lei pelo Governo (al. e) do nº 1 do art. 183º da CRM) limita consideravelmente o papel do parlamento em si. Além disso a figura dos decretos- leis (art.181º da CRM) constitui

uma verdadeira delegação do Poder Legislativo ao Governo, contribui para reforçar o poder do Governo e materializa, de facto, uma violação flagrante do princípio da separação de poderes.

Este enfraquecimento do poder do parlamento contribui, sem dúvida para a personalização do poder do Chefe do Estado em detrimento de um verdadeiro debate aberto sobre as questões da Sociedade, como seria desejável e necessário numa jovem democracia, como a Moçambicana, que ainda faz a aprendizagem do modo de governação democrática.

No entender do Canotilho (2003) não se deve confundir o poder judiciário e o poder jurisdicional, pois todo o que é jurisdicional não é judiciário, a título de exemplo temos os tribunais administrativos que na sua ordem, exercem a função jurisdicional, mas não são tribunais judiciais.

Numa primeira perspectiva, entende-se por independência do poder judiciário, a situação na qual os órgãos encarregues de fazer justiça judiciária, não estão dependentes ou subordinados a um outro poder, qualquer que seja a sua natureza (política, económica, financeira, opinião pública, militar, etc).

Cistac (2008) enuncia que formalmente o Chefe de Estado tem uma influência pelo menos virtual sobre o poder, devido as prerrogativas que lhe são atribuídas pela Lei Fundamental, no que tange a nomeação dos presidentes das mais altas jurisdições do País, nomeadamente, do PGR e do Vice-PGR (al. h do art. 159º da CRM), da nomeação do PTS e o Vice-PTS, PCC, PTA (al. g) do art. 159º da CRM) da designação de dois membros do CSMJ (al, c) do nº1 do art. 221º da CRM), com estas competências todas sob a pessoa do Chefe do Estado, conclui-se que, este por sua vez, tem toda a capacidade de dominar senão afectar o funcionamento do poder judicial, pois, trata-se de funções estratégicas, ou seja, de cargos de chefia e de confiança política, razão pela qual, o Chefe de Estado só nomeia os que lhe agradem.

Assim sendo deseja-se maior protecção estrutural da independência no processo de nomeação tanto para o judiciário como para o Ministério Público, enunciando uma das melhores formas de reforço da independência dos tribunais, relativamente ao poder executivo.

Numa perspectiva totalmente diferente da Constituição da República de Moçambique, a Constituição Portuguesa sustenta que para garantir a independência dos tribunais e das suas decisões, à estes deveria ser conferido o poder de eleger os seus Presidentes.

*“nº2 do art. 210 da CRP, diz que: O presidente do Supremo Tribunal de Justiça é eleito pelos respectivos juízes. Na mesma senda, o nº2 do art. 212º da CRP, diz que: O Presidente do Supremo Tribunal Administrativo, é eleito pelos respectivos juízes. “nº 4 do art. 222 da CRP: O Presidente do Tribunal Constitucional é eleito pelos respectivos juízes”.*

Paiva (2011:62) diz que outros pensadores do Direito, ainda sustentam que seriam, os órgãos de gestão e disciplina que teriam a legitimidade e neutralidade de indicação dos presidentes dos tribunais acima mencionados, baseando-se em critérios participativos e objectivos.

Do ponto de vista metodológico, como em qualquer outra ordem jurídica, pode-se identificar e distinguir em Moçambique uma dimensão externa e interna da independência do poder judiciário. A apresentação destas duas perspectivas será necessária para realizar uma avaliação real e concreta de dependências as quais o Poder Judiciário pode ser sujeito, de modo a reflectir sobre que reformas implementar, no sentido de se ver garantido uma melhor efectividade, relacionada a independência deste poder.

A independência externa ou estrutural significa independência dos juízes judiciais em relação aos órgãos ou entidades estrangeiras ao Poder Judicial. Esta independência é caracterizada pela separação de poderes e pressupõe que a organização desta independência seja garantida por um domínio reservado pela lei ao poder judiciário.

Na ordem jurídica Moçambicana, a separação dos poderes é um princípio constitucionalmente garantido, que implica a exclusividade da função de julgar e o auto governo dos Juízes.

O conceito de “Independência do Poder Judiciário fundamenta-se, na doutrina da separação de poderes. Os tribunais são órgãos constitucionais aos quais é atribuída a função jurisdicional

exercida pelos juízes. O art. 212º da CRM define particularmente, que se deve entender por função jurisdicional. Do ponto de vista de sua organização e o seu funcionamento, o poder judiciário é separado pelos outros poderes. E a luz do art. 134º da constituição prevê expressamente que os órgãos de soberania são regidos pelo princípio da separação de poderes.

Para Cistac (2011:154):

*“A independência dos tribunais significa necessariamente a separação da função de julgar, num sentido positivo e negativo. Num sentido positivo, a função jurisdicional é atribuída exclusivamente a juízes, num sentido negativo proíbe o exercício da função jurisdicional por outros órgãos ou poderes que não são jurisdicionais”.*

A separação do poder judiciário garante em primeiro lugar a *liberdade*, pois esta não existe se quando há “concentração” ou “confusão” entre quem faz as leis, quem as aplica e quem julga. Em segundo garante a “*independência da magistratura*”, pois só os magistrados independentes podem assegurar a justiça em liberdade.

Do ponto de vista constitucional, os tribunais têm uma posição jurídica idêntica a dos outros órgãos de soberania<sup>10</sup>. Contudo, este posicionamento jurídico, em nada impede um poder distinto do Poder Judiciário de promover, de forma positiva, a sua independência.

O nº3 do art. 39 da Lei nº 24/2007, de 20 de Agosto estabelece igualmente que a direcção do aparelho judicial incumbe ao Tribunal Supremo. Mais particularmente, e nos termos do nº1 do art. 93 da referida lei, a direcção do aparelho judiciário é exercida pelo Presidente do TS e o CSMJ.

O Conselho Judicial é o órgão que tem por função analisar e deliberar as questões fundamentais relativas à organização, funcionamento e desenvolvimento do aparelho judicial.<sup>11</sup> Contudo o verdadeiro poder de direcção do aparelho judiciário pertence ao Presidente do TS, que de

acordo com o estabelecido no art. 97º da lei supra, pois o Presidente do CSMJ é o Presidente do TS<sup>12</sup>.

O CSMJ tem como competências: nomear, transferir, promover, exonerar e apreciar o mérito profissional dos magistrados judiciais, exercer o poder disciplinar e em relação aos funcionários do aparelho judiciário. Propõe igualmente a realização de inspecções e elabora pareceres sobre a política judicial a pedido do PR, do Parlamento e do Governo<sup>13</sup>.

#### Garantia da Autonomia no exercício da função jurisdicional

Independentemente da relação hierárquica existente no plano da organização judiciária, não poderá ter incidência no exercício da função jurisdicional, como estabelece o nº1 do art. 217 da CRM<sup>14</sup>.

Do mesmo modo, o art. 4 do Estatuto dos magistrados judiciais dispõe que os magistrados judiciais julgam apenas de acordo com a constituição, a lei e sua consciência não estão sujeitos a ordens ou instruções, salvo o dever de acatamento pelos tribunais inferiores nas decisões proferidas, em via de recurso, pelos tribunais superiores. Logicamente a existência de hierarquia diferente e a consagração de órgãos de disciplina como, por exemplo, o CSMJ, não podem violar o princípio de independência do juiz no exercício da jurisdição.

Por outras palavras, no entender de Nhamissitane e Carrilho (1991:24) *um juiz não deve ser forçado, persuadido ou impedido por outros juizes, que sejam originários de tribunais superiores ou que tenham uma grande ou melhor experiência do exercício da Profissão*. Isto significa que um Juiz é apenas submetido a Lei<sup>15</sup> ou melhor das fontes do direito constitucionalmente reconhecidas, no exercício da função<sup>16</sup>.

Apesar da afirmação constitucional do princípio da separação de poderes que implica, teoricamente o controlo recíproco de cada um dos 3 poderes que incluem particularmente o jurisdicional. Na prática esta independência é bastante relativa devido à natureza presidencialista do governo Moçambicano.



A Constituição da República institui o princípio da interdependência dos órgãos de soberania, nos termos do art. 134º da CRM “Os órgãos de soberania assentam nos princípios da separação e interdependência de poderes, devendo obediência a constituição e as leis. Todavia, esta interdependência é num sentido único e estranhamente sempre a favor do poder executivo. Com efeito, nas relações Poder executivo e Legislativo, o primeiro pode dissolver o segundo, tem iniciativa de lei e pode aprovar decretos-lei. Nas relações do poder executivo em relação ao poder jurisdicional, o primeiro nomeia os titulares das jurisdições supremas do país e designa representante nos órgãos de disciplina e de gestão das diferentes magistraturas.

Com efeito, a concentração de poderes que caracteriza o sistema de governo, faz com que o PR intervenha no exercício dos demais poderes.

É patente que Moçambique está a enfrentar dificuldades no que diz respeito à separação de poderes e à autonomia dos poderes executivo, legislativo e judicial. Isto resulta da estrutura constitucional que estabelece um Sistema em que o Presidente é forte e poderoso, apoiado pelo executivo, e de outro lado encontramos um sistema legislativo e judicial ineficaz, fraco e desprovido de recursos.

## CONCLUSÃO

O presidencialismo apresenta-se como um sistema onde reside excesso de poderes nas mãos do Chefe do executivo que é também chefe do Governo. Portanto com este trabalho, concluímos que o sistema presidencialista não favorece a relação de cooperação de poderes que o Estado contemporâneo necessita, servindo apenas como uma das formas de corromper o poder político.

Existe uma dependência do Poder Judiciário em relação aos outros poderes do Estado e, mais especificadamente, ao Poder Executivo, o que leva a deduzir e pensar que a dependência dos magistrados é relativa em Moçambique. As manifestações desta “subordinação” são diversas e, mais ou menos consistentes em função do magistrado ou jurisdição sujeita a essas manifestações de autoridade.

A independência individual dos magistrados judiciais depende necessariamente de condições económicas e financeiras capazes de sustentar essa independência, isto é, permitir aos magistrados judiciais de exercer as suas funções em boas condições materiais. A revisão dos poderes de intervenção do Poder Executivo passa pelo menos, pela alteração dos poderes de intervenção do PR na Administração da Justiça e pela supressão de indultar e comutar penas.

Uma verdadeira independência institucional dos tribunais e dos magistrados judiciais não se compadecem com essas referidas designações. A solução mais oportuna seria a supressão desses poderes de nomeação, ou seja, a al., g) h) do art. 159º da constituição. Esta posição pode ser radical, mas é a mais indicada para garantir que o Poder Executivo não interfira na designação dos mais altos magistrados do país.

Até os dias de hoje, o potencial do art. 134º da constituição não foi devidamente explorada. A maioria dos intérpretes concentra o seu esforço sobre o significado do princípio da separação de poderes esquecendo que a esta disposição constitucional, também consagra o princípio de interdependência dos poderes.

Deve situar-se a efectivação da independência do Poder Judiciário e Legislativo num processo histórico de aperfeiçoamento contínuo. Desde a independência do País muito foi feito para desenvolver as instituições judiciais na perspectiva de consolidar a independência e imparcialidade dos magistrados.

Hoje é preciso olhar para concretizar um novo salto qualitativo e perspectivar uma magistratura judicial mais independente e imparcial que exerce as suas funções de maneira mais profissional.

Dada a realidade actual do País, conclui-se que a estabilidade política de um país não depende do sistema de governo, mas sim daquilo que os homens fizerem dele, ou seja, depende da forma como os actores políticos procederem no quadro do sistema estabelecido.

Portanto mais do que um texto constitucional é necessário confiar na boa vontade, no bom-senso e no sentido de responsabilidade dos homens. Qualquer texto constitucional serve a qualquer país desde que haja homens dispostos a respeitá-lo. Desde que haja homens políticos conscientes dos seus deveres e com sentido de Estado, se as coisas funcionarem bem o mérito

não será da constituição mas sim dos homens que a aplicam. Quando falamos dos homens referimo-nos ao PR, ao Governo, ao Parlamento, o mérito caberá a classe política.

#### Referência Bibliográfica

1. CAETANO, Marcelo, **Manual de Ciência Política e Direito Constitucional**, Tomo I, Almedina Coimbra, 6ª Edição, Junho 2009.
2. CANOTILHO, José Joaquim Gomes, **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**, Ed. Almedina, 3ª Edição, 1998.
3. CANOTILHO, José Joaquim Gomes, **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**, Ed. Almedina, 7ª Edição, 2003.
4. CARVALHO, M. J. Proença, **Ciência Política e Direito Constitucional**, Edições Universitárias Lusófonas, 1995
5. CARRILHO J.N., NHAMISSITANE E.R., *Alguns aspectos da constituição*. 1999
6. CISTAC, G., **Os Três Poderes do Estado**, in Governação e Integridade em Moçambique Problemas Práticos e desafios reais, Centro de Integridade Pública Moçambique, Maputo, 2008, pag. 16 – 25.pdf
7. GOUVEIA, Jorge Bacelar, **Manual de Direito Constitucional**, Vol. II, 4ª Edição, Revista Actualizada, Almedina Coimbra, 2011
8. MIRANDA, Jorge, **Manual de Direito Constitucional – Estrutura constitucional da Democracia**, Tomo VII, Coimbra Editora, Julho de 2007
9. MORAIS, Carlos Blanco, **As Metamorfoses do Semi-presidencialismo Português**, in Revista Jurídica (AAFDL), 1998 - Pdf
10. MORAIS, Carlos Blanco de, **Justiça Constitucional**, 2 Vol., Coimbra Editora, 2005.
11. Open Society Initiative for Southern Africa, **Moçambique, o Sector da Justiça e o Estado de Direito**. 2006 – Pdf
12. PAIVA, Moisés Arquina Constantino, **Reforma do Sistema de Governo, in Proposta de Revisão Constitucional para Boa Governação**; Maputo, Outubro de 2011, pag. 53-75
13. RICHARDSON, Roberto J.: **Pesquisa Social – Métodos e Técnicas**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.
14. SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Hernández, LUCIO, Pilar Baptista,

**Metodologia de Pesquisa**, 3ª ed. 2006

15. SARTORI, Giovanni, **Engenharia Constitucional**. Brasília, Editora Universidade de Brasília 1996 - Pdf

16. SOUSA; Marcelo Caetano e GALVÃO, Sofia, **Introdução ao Estudo do Direito**, Lex, Lisboa, 5ª edição, 2000

#### Legislação

1. Constituição da República de Moçambique de 1990 (BR nº44, I Série, Suplemento, de 2 de Novembro de 1990
2. Constituição da República de Moçambique de 2004 (BR nº51, I série, de 22 de Dezembro de 2004).
3. Constituição da República Portuguesa de 1976.
4. Lei 24/2007 de 20 de Agosto – lei da Organização Judiciária

#### Endereços Electrónicos

1. file:///Lenin/Rede Local/Equipe/Michele/MONTESQUIEU - O Espírito das Leis2.txt – acessado a 21 de Janeiro de 2012
2. leoiuris.blogspot.com/2005/09/o-sistema-de-governo-ocambicano.html?m=1 – acessado a 25 de Fevereiro de 2012

#### Monografias e Dissertações

1. ROGÉRIO, Moacir Franco, **Um estudo dos discursos sobre sistemas de governo na Assembleia Nacional Constituinte de 1987/1988**, Monografia (curso de especialização em Instituições e Processos Políticos do Legislativo da câmara dos Deputados), Brasília, 2007 - Pdf
2. Daniel Henrique C. G., “O Semipresidencialismo em Cabo Verde: 1991/2000”. Dissertação de Mestrado, IUPERJ, Rio de Janeiro. Ver em [www.cniunicv.cv](http://www.cniunicv.cv)

# **Impacto da política de género na redução da pobreza feminina, a partir da educação formal, na cidade de Quelimane num período de 2006-2016**

Catarina da Esperança Maquile de Melo

Filipa Lowndes Vicente

## **Resumo**

O presente trabalho subordinado ao tema impacto da política de género na redução da pobreza feminina a partir da educação formal, na cidade de Quelimane num período de 2006-2016, visa compreender o impacto que a política de género tem tido na vida das raparigas, adolescentes e jovens dos 15 aos 24 anos de idade na redução dos casamentos prematuros, gravidezes precoce e abandono escolar, considerando que se passam dez anos após a sua aprovação. Para a prossecução da pesquisa, utilizou-se a pesquisa qualitativa uma vez que não pretendemos fazer inferências para toda a população, mas estudar com profundidade o fenómeno em abordagem, a nível dos bairros suburbanos da cidade. Daí que a amostra foi de 20 elementos. Após entrevistas feitas, dados revelam que a política de género é muito pouco divulgada e consequentemente pouco impactua na vida das raparigas e jovens porque as mesmas desconhecem e quanto mais as mulheres se afastam do centro da cidade, mais distantes e alheias ficam aos seus direitos constitucionalmente consagrados, adaptando-se ao padrão de vida culturalmente estabelecido. Contudo, ainda há muito que fazer para garantir que se respeite e se observe os direitos das raparigas para salvaguardar o desenvolvimento das mesmas, dos seus filhos, da cidade e do país no geral. Para tal, recomenda-se uma luta multisectorial e com a comunidade local para garantir os direitos constitucionalmente consagrados.

**Palavras-chave:** Género; Pobreza; Política Pública.

## Abstract

In the present work, we examine the impact of gender policy on female poverty reduction from formal education in the city of Quelimane in 2006-2016 aims to understand the impact that gender policy has had on the lives of girls, adolescents and young people aged 15-24 in reducing early marriages and marriages, early pregnancies and school drop-outs, whereas it is 10 years after their adoption. For the pursuit of the research, we used qualitative research since we do not intend to make inferences for the entire population, but to study in depth the phenomenon in approach, in the suburban districts of the city. Hence, the sample consisted of 20 elements. After interviews, data reveal that the gender policy is very little publicized and consequently has little impact on the lives of girls and young women because they are unaware and the more women move away from the center of the city, the more distant and extraneous they are to their rights constitutionally consecrated to the culturally established standard of living. However, much remains to be done to ensure that the rights of girls are respected and respected to safeguard the development of girls, their children, the city and the country as a whole. To this end, a multi-sectoral effort and with the local community are recommended to guarantee the rights constitutionally consecrated

**Keywords:** Gender, Poverty and public policy

## Introdução

O presente trabalho subordinado ao tema impacto da política de género na redução da pobreza feminina, a partir da educação formal, na cidade de Quelimane num período de 2006-2016, visa analisar essencialmente o contributo prático da política de género e estratégia da sua implementação na redução da pobreza feminina que parte do pressuposto que todas as raparigas devem ter o acesso e serem retidas na escola e na promoção e conquista da igualdade de género.

Desde a época da independência em 1975 que as questões de género estiveram asseguradas constitucionalmente, tal como mostra o artigo 17º da Constituição da República Popular de Moçambique, “A emancipação da mulher constitui uma das tarefas essenciais do Estado”. “Na República Popular de Moçambique a mulher é igual ao homem em direitos e deveres, estendendo-se esta igualdade aos campos político, económico, social e cultural” (CRPM, 1975).

Apesar da constituição, considerando que nesse período ocorria a transição do período da dominação colonial para o período da independência nacional, olhando para o *modus vivendi*, poucas mulheres tinham acesso a documentos normativos, poucas mulheres usufruíam dos seus direitos civis nomeadamente liberdade de expressão, escolha, opinião, propriedade e trabalho, e apesar de serem as educadoras das crianças, não tinham responsabilidades sobre as mesmas.

Apesar deste destaque, as mulheres sempre se sentiram à margem da lei e não faltaram constrangimentos no processo de integração dos direitos da mulher nos planos político, económico e social, onde ainda prevalecia a desigualdade de tratamento em relação ao homem, à quem tradicionalmente foi colocada numa posição de submissão (Política de Género e Estratégia da sua Implementação, 2008).

Nesse contexto, foi criada em 2006, na V Sessão do Conselho de Ministros a política de género e estratégia de sua implementação com finalidade dar solução aos problemas de marginalização feminina, perpetradas no seio escolar, familiar e a nível político, económico e social.

Mesmo depois da política de género, a nível da cidade de Quelimane, em algumas comunidades suburbanas, as mulheres não tem acesso a educação ou o acesso completo, não tem nenhum meio de independência económica, não tomam decisões a todos os níveis, priorizando os casamentos prematuros devido a pobreza, a longa distância entre a escola e a comunidade e

pouquíssimos casos, depois da passagem pelos ritos de iniciação, cujas cerimónias não tem um grande envolvimento do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano para regular a desistências das alunas ou pelo menos, o Ministério da Cultura e Turismo para enfatizar as práticas culturais positivas e desencorajar as negativas, considerando que os ritos acarretam consequências muito negativas para as raparigas menores de idade.

Do outro lado, há um esforço do Governo Provincial e Nacional, em acabar com essa situação, daí que se levanta a seguinte pergunta: **porquê que passados vários anos de políticas de género, a pobreza ainda tem o rosto feminino?**

### Revisão da Literatura

Nesta fase, abordar-se-ão os conceitos considerados importantes para a compreensão do tema em análise, isto é, género, pobreza e política pública.

### Género

Santana e Benevento, afirmam que género se refere às relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir das diferenças sexuais (Santana e Benevento 2013).

Para Izquierdo, género se refere as obras culturais, modelos de comportamento mutuamente excludentes cuja aplicação supõem o hiperdesenvolvimento de um número de potencialidades comuns aos humanos em detrimento de outras. Modelos que se impõem ditatorialmente às pessoas em função do seu sexo Izquierdo (1990 apud Carloto, s.d).

### Pobreza

A teoria sobre pobreza apresentada pela Comissão de Direitos Sociais, Económicos e Políticos das Nações Unidas diz que para além de incluir as privações por falta de uma renda sustentável, inclui a ausência de poder necessários para o gozo direitos civis, culturais, económicos, políticos e sociais" Comissão sobre Direitos Sociais, Económicos, Políticos e Sociais das Nações Unidas, (2001 apud Pereira, 2012).

Para o Banco Mundial, a pobreza está associada principalmente a três factores: localização numa área pobre; baixa escolaridade; e família numerosa. As pessoas localizadas em zonas pobres, são vulneráveis a vários tipos de doenças, desde endémicas, até às de saúde pública por falta de



saneamento do meio, condições mínimas de higiene, pouca informação actualizada e, elevado índice de criminalidade. Quanto mais as pessoas apresentam um baixo nível de escolaridade, menos tem a possibilidade de conseguir um emprego em que a renda lhes possa satisfazer as necessidades elementares. O elevado no agregado familiar, significa que o pouco terá de ser partilhado por muitos, tornando insatisfeitas as suas necessidades. Banco Mundial (2001 apud Pizzio,2010).

### Política Pública

Segundo (Easton 1953, p.123) política pública significa “ a alocação de valores por uma autoridade pública para toda a sociedade”. Para (Thomas Dye 1972, p.2) “ a política pública é tudo o que os governos escolhem fazer ou deixar de fazer” ou seja, se num leque de demandas da população, os tomadores de decisão priorizam a satisfação de algumas necessidades e outras não, também é política pública. Easton e Dye (1953/1972 apud Heidemann e Salm, 2014).

Para Carvalho, as Políticas Públicas são a totalidade de ações, metas e planos que os governos (. É certo que as ações que os dirigentes públicos (os governantes ou os tomadores de decisões) seleccionam (suas prioridades) são aquelas que eles entendem serem as demandas ou expectativas da sociedade. Ou seja, o bem-estar da sociedade é sempre definido pelo governo e não pela sociedade. O que quer dizer que para que uma política pública reflita o real sentimento e vontade nacionais, estaduais ou municipais) traçam para alcançar o bem-estar da sociedade e o interesse público dos cidadãos, deve haver um envolvimento dos cidadãos que se beneficiarão da mesma, que no caso específico deste trabalho, as raparigas dentro e fora da escola, as mulheres em situação de pobreza e que não tem acesso aos seus direitos, as lideranças tradicionais e as matronas dos ritos de iniciação. (Carvalho, 2008).

### Metodologia

Para a concepção do presente trabalho, foi usada a pesquisa qualitativa porque o objectivo do trabalho é compreender como é que a política de género impactua na vida das raparigas localizadas nas zonas suburbanas da cidade de Quelimane, de forma que tenham acesso e sejam retidas num processo de educação formal, e daí combater a vulnerabilidade e pobreza feminina. A população usada foram as de raparigas 15 aos 24 anos de idade, dentro e fora da escola, mulheres, homens, que sejam funcionários de instituições do Governo provincial e distrital que

trabalham directamente com as raparigas, mulheres, professores/as, líderes comunitários e matronas dos ritos de iniciação.

A amostra foi de vinte e dois elementos sendo que oito raparigas, quatro professores, dois directores de escola, um funcionário da Direcção Provincial Género Criança e Acção Social, um funcionário do Instituto Nacional de Acção Social, um funcionário da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, um funcionário dos Serviços Distrital Educação Juventude e Tecnologia, um funcionário da Direcção Provincial de Cultura e Turismo, dois líderes comunitários e uma matrona.

Para a recolha de dados usou-se a observação, análise dos documentos, de bibliografias e a entrevista semi estruturada, que apesar de terem existido um conjunto de questões predefinidas, a pesquisadora tinha a liberdade para colocar outras cujo interesse surgisse no decorrer da entrevista

Para cada grupo (amostra) elaborou-se um guião de entrevista para que pudéssemos alcançar as respostas desejadas para a compreensão do fenómeno em causa.

Apresentação, análise e interpretação dos dados

Política de género vs. Divulgação nas instituições públicas e nas comunidades

A política de género e estratégia de sua implementação é um documento que está organizado em duas partes, onde a primeira trata da política de género, a segunda da estratégia. (PGEI, 2006).

Questionadas as raparigas sobre o conhecimento da existência dessa política, as oito foram unânimes em dizer *não conheço a política de género, e ouvi falar da mesma (informação verbal)*.

A nível da comunidade, os grupos mais influentes, neste caso, os líderes comunitários afirmam que essa *política é desconhecida, e quase nunca se fala da mesma (informação verbal)*.

A nível SDEJT o responsável pela educação diz o seguinte *conheço a PGEI, mas penso que não está divulgado o suficiente, e penso também que o seu entendimento ainda está equivocado e se questiona até que ponto as pessoas entendem, dominam e de que forma se transmitem essas informações (informação verbal)*.

Os directores de escola, primária completa de Gogone e secundária de Namuinho afirmaram categoricamente *que não tivemos acesso a PGEI em documento oficial*, salientar na escola secundária de Namuinho, a parte reservada ao género está a ser implementado a partir da parceria com a AMME, na identificação de raparigas vulneráveis para apoiar em subsídio de educação, que compreende o material didático, uniforme e na criação de clubes de empoderamento da rapariga<sup>156</sup>.

No entanto, o pouco que conhecem sobre género é devido as capacitações que as OSC organizam.

Entrevistados três professores sobre o conhecimento da política de género, dois afirmam *sim conheço* a política e um afirma que *não, não conheço a política de género (Informação verbal)*.

O que significa que política de género é muito pouca difundida, desde as escolas até as comunidades, principalmente nos locais onde os papéis sociais, do homem e da mulher estão assentes. Tanto a direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano assim como a Direcção Provincial de Género, Criança e Acção Social deveriam fazer um trabalho para garantir que todas as escolas tenham a política de Género, que estejam a implementar com rigor e que tenham pontos focais em género por cada escola. Da mesma proporção a DPGCAS deve também fazer o mesmo trabalho nas comunidades, com as estruturas locais, de forma a sensibilizar e deixar a informação patente nesta política.

Implementação da política de género nas escolas primárias e secundárias da cidade de Quelimane

Considerando que em algumas escolas não possuem a política de género, segundo o director da Escola Primaria de Gogone, *a política ainda não esta a ser implementada de forma oficial, com elementos que trazem no dispositivos legal para se difundir a informação e se pôr em prática, mas como escola, difundimos alguma mensagem e informações aconselhando as meninas para que continuem a estudar, não desistam da escola porque não terão melhor tipo de vida, terão bebe, ficarão atrasadas e nunca mais pensarão em voltar para a escola.*

---

<sup>156</sup> Clubes de empoderamento da rapariga, são espaços seguros, criados dentro e fora da escola, com objectivo de debater assuntos sobre saúde sexual reprodutiva, HIV/SIDA, planeamento familiar género e todos os outros que interessam a rapariga, e fazer referencia aos centros de saúde para testagem em HIV, planeamento familiar e mais aspectos ligados a saúde da mulher.

*Contudo, lamentamos pelo facto de não ter alguma organização da sociedade civil ligada a género a trabalhar com a nossa escola e por não termos pontos focais que respondam directamente a essa área (informação verbal).*

Para a Escola Secundaria de Namuinho, Sangariveira e Eduardo Mondlane a parte e género está ser implementado a partir de parceiros, como é o caso da AMME, através das mentoras, educadores de pares, do cantinho escolar.

Já na escola Secundária Aeroporto Expansão, a política de género está a ser implementada através de estratégias que façam com que os homens e mulheres façam a mesma coisa.

*Por exemplo: sensibilizar as raparigas a fazerem disciplinas que eram feitas apenas pelos homens (matemática, química e física), convencê-las que também podem ser melhores alunas nas mesmas disciplinas, que o homem assim como a mulher podem fazer os trabalhos domésticos.*

*Para além dos incentivos para as actividades domésticas, a escola também ensina os rapazes a varrerem o pátio da escola, capinar, limpar teias de aranha e a bordar (informação verbal).*

A outra forma que a escola encontrou é na indicação de mulheres a chefes de turma, chefes geral

#### Ritos de Iniciação vs. Casamentos prematuros

Na presente temática, pretende-se estabelecer a relação existente entre os ritos de iniciação e os casamentos prematuros a nível da cidade de Quelimane, considerando que os casamentos, constituem uma das causas principais para o abandono escolar das raparigas e consequente vulnerabilidade feminina.

Sobre a temática dos ritos de iniciação, a autora do trabalho teve a oportunidade de se comunicar com a matrona dos ritos, no qual teceu as seguintes palavras:

*Os ritos de iniciação são importante para as mulheres e para a sociedade porque nos ensina a respeitar nossos maridos, e após a primeira a menstruação saber como usar penso e a capulana.*

*Também é importante porque ensina a esticar os pequenos lábios, de forma a proporcionar mais prazer ao homem, porque quando a mulher não tem, o homem não quer.*

*As cerimónias acontecem em duas fases, onde na primeira vão raparigas e rapazes com 8-9 anos de idade, onde ensinam sobre como respeitar os mais velhos, e na segunda fase, que é a consequência da menarca, transmite-se a educação sobre o homem e saúde sexual (informação verbal).*

A matrona confirma que a nível da cidade de Quelimane acontecem essas cerimónias tradicionais, um dos exemplos é o bairro Brandão, mas também poderá acontecer em outros, mas não estipulam idade para casar, e diz que acontecem no tempo de férias.

*No entanto, após a participação nos ritos, terão de por em prática o que fora aprendido na cerimónia (informação verbal).*

De acordo com informações do responsável da área de educação nos SDEJT de Quelimane, os ritos de iniciação existem, e acrescenta que os mesmos acontecem na clandestinidade.

*Através das tias maioritariamente da alta Zambézia, Nampula, após a primeira menstruação das sobrinhas, as mesmas trazem com elas mais raparigas e dentro de uma casa, quintal, acontece o processo.*

*Os ritos tem algum lado negativo, os de modelo clássico e tradicional, cujo não se enquadra na nova abordagem dos ritos, onde se olha para a idade em proporcionalidade com a informação transmitida*

*Relativamente aos puxões nos pequenos lábios, quando exagerado fere SSR e cria um impedimento nos partos que por vezes tem de removê-los (informação verbal).*

*Os SDEJT infelizmente ainda não está envolvido nos ritos, considerando que são clandestinos, ou seja, fogem ao governo, fazem o que a lei proíbe, tem consciência que não está estatuído, que não ajudará muito, que não é necessário porque existem outras fontes alternativas de obter informações como é o caso dos cantinhos de aconselhamento, os SAAJ, os profissionais da saúde, acção social, todos para garantir que a rapariga seja bem protegida, e os valores culturais que são transmitidos acontecem a revelia.*

*O próprio rito tem um lado que se pode aproveitar, mas também tem os seus riscos.*

*OS SDEJT apanhando uma prática dessas, poderá por exemplo aproximar a matrona instruí-la. Até então nunca se envolveram. E quando têm informação que que no sítio X acontecerá, chegado ao local, as pessoas dirão que não acontece nada.*

*(informação verbal).*

Sobre o envolvimento da direcção Provincial de Cultura e Turismo nos ritos de iniciação, o sector não cruza com os aspectos impeditórios das cerimónias. O que fazem é conservar os dados dessas cerimónias como conhecimento local, e nos distritos catalogam as cerimónias para servirem como conhecimento local, extraíndo os pontos positivos e negativos.

Se tem conhecimento que influencia no processo de educação, mas como direcção de cultura, o que fazem é preservar o acto original da cerimónia.

Quanto aos aspectos negativos, trabalham com associações culturais, cujas mesmas fazem músicas, peças de teatro, obras de arte com objectivo de aconselhar e ilustrar a positividade e negatividade desse processo.

Usam a arte com o meio de informar e não tem nenhum contacto com as matronas.

Algumas escolas, como é o caso de Gogone e Namuinho, afirmam que esta prática de ritos não acontece, alias, as que lá vivem, desconhecem essa prática. O fenómeno que contribui para os casamentos prematuros na cidade é a pobreza.

Quando as mães se apercebem que a filha já tem uma idade que dá para se casar e estar em casa própria, não incentivam para permanecerem na escola, num sentido de terminar a escola antes de atingir a uma idade vulnerável ao casamento. Outras vezes, são aconselhadas a casar, ou ficar em casa, ir machamba, que também culmina com casamento.

Aliado a fraca condição económica, aparece um homem que lhe promete certas condições, casa, roupa, e coisas que ela necessita, e se o homem diz que a partir do momento que se casa com ele não vai a escola, ela já não vê escola como prioridade, esquece o benefício de escola, optando dessa forma nas condições garantidas pelo homem.

Na comunidade de Gogone, a maioria das raparias não continuam no secundário, e grande parte, não conclui o primário.

Informações dizem que a maioria das meninas que desistiram da escola, actualmente encontram-se casadas.

Nessas comunidades mais vulneráveis a maioria das raparias não continuam o ensino secundário, e grande parte, não conclui o primário.

Das oito raparigas entrevistadas, três delas já passaram por um casamento prematuro, duas das três permanecem no lar e uma esta divorciada.

Das mesmas entrevistadas, apenas uma participou nas cerimónias de ritos de iniciação.

Os dados apresentados mostram que na cidade de Quelimane, a principal causa para a existência de casamentos prematuros é a pobreza. Casamento este que aumenta a vulnerabilidade da mulher e contribui para o ciclo vicioso da pobreza,

### **Chefia feminina vs. Pobreza**

Das raparigas entrevistadas nenhuma é chefe de família, pese embora as casadas precocemente têm de procurar o sustento para os seus filhos.

Segundo o director da Escola de Namuinho, actualmente existem 3 raparigas chefe de família e na Escola Secundária Aeroporto Expansão ate a data de entrevista, foi identificada uma rapariga chefe de família.

Entrevistado o delegado do INAS, diz que *entre o homem e a mulher quem mais tem tido apoio do INAS é a mulher, porque são mais vulneráveis que os homens. A maior parte delas, são as que perdem os seus maridos, e como tradicionalmente ficavam em casa porque os homens é que iam a busca do sustento, elas se desestabilizam. Ficam com menos possibilidade de trabalhar, pelas responsabilidades domesticas que tem (informação verbal).*

Os programas do INAS, tem em tempo determinado e em tempo indeterminado, actualmente a programa acção social produtiva atende a 4306 mulheres, que prestam serviço a acção social e no fim do mês recebem um subsídio, esse subsídio é para garantir o sustento dos seus filhos. Se formos a fazer uma relação entre o número de mulheres que são assistidas a maioria são chefes de família e o pouco que ganham tem de garantir o sustento dos seus filhos.

*Mesmo com os subsídios do INAS, tento em conta o número de agregado familiar, que varia de cinco a seis, as mulheres ainda estamoo muito longe de superar, torna-se difícil de dizer que*

*conseguiu-se ajudar pelo menos 1000 mulheres a superar a pobreza, porque o que o INAS remunera, com a realidade que enfrentam, o valor é insignificante. As mulheres recebem 650,00 MTN (informação verbal).*

Normalmente nas comunidades quando a mulher sai de um casamento para outro, após morte do seu marido, na maioria deixam os seus filhos com as avós de sexo feminino e com o pouco que conseguem do novo lar, sustentam a mãe e filhos. Dai a razão para termos idosos cuidadores de criança.

Se é um homem que perde a sua mulher, quando vai para outro casamento normalmente vai com as suas crianças, o número que não leva é muito reduzida

Essa mulher mesmo que vá para outro casamento, automaticamente não isola o seu filho, o pouco que consegue, sempre sustenta os seus filhos.

Apesar de dados estatísticos mostrarem que as mulheres a nível da cidade de Quelimane, estão em, maior número que os homens, que pode ser associado a factores como procura de emprego por parte dos homens, se as mulheres tivessem a acesso a uma educação formal completa, boas qualificações profissionais, a perda do seu marido não lhe desestabilizaria tanto, como acompanhamos nos dias de hoje, ou seja, a chefia feminina, teria outro impacto, e seria menos dura e pesada para as mulheres e os seus dependentes.

#### Considerações Finais

Após realização da pesquisa conclui-se que o impacto que a política de género tem tido para reduzir a pobreza feminina, a partir da educação formal, isto é, pelo acesso e retenção das raparigas na escola ainda tem sido pouco notável. Ou seja, a pobreza contínua com o rosto feminino, porque a política pública ora aprovada para fazer face a marginalização feminina não esta a ser implementada e nalgumas instituições de ensino primário e secundário e nas comunidades suburbanas a desconhecem, e quase nunca têm alguma intervenção do sector da educação e desenvolvimento humano e sector de género criança e acção social.

As taxas de desistência escolar que se verifica a nível das escolas suburbanas ainda são elevadas devido a pobreza e aos casamentos prematuros.

Entretanto, para outras escolas, como é o caso da Primaria e Secundária de Sangariveira, do Aeroporto Expansão, Secundária de Quelimane, Eduardo Mondlane, do Coalane, parte da



política de género é implementada através de parcerias entre o sector da educação e Organizações da Sociedade Civil com a implementação de projectos que visam empoderar as raparigas através de acções concretas como é o caso de matricular as raparigas que tinham desistido por alguma razão e identificar raparigas em pobreza extrema para serem apoiadas em subsídio escolar e fazer com que as mesmas raparigas estejam inseridas em clubes de direitos da rapariga nas escolas primárias para aprenderem sobre os direitos e deveres da criança, HIV/SIDA, violência doméstica e sobre género e nos clubes de empoderamento da rapariga nas escolas secundárias aprendem também sobre HIV/SIDA, violência doméstica, género, saúde sexual e reprodutiva, apoio psicossocial e planeamento familiar.

A pesquisa também mostrou que a nível da cidade de Quelimane, existem realidades completamente diferentes e opostas.

Por um lado, temos áreas onde há avanços em relação a igualdade de género e observância dos direitos das raparigas e por outro temos áreas que não há, aliás, nem se conhecem tais direitos.

Aliado a essa bipolaridade, é o comportamento parcial das direcções provinciais e distritais em trabalhar e corresponder mais e melhor as escolas e raparias das áreas perto do centro do urbano, desfavorecendo as áreas afastadas do centro.

A ser assim, como consequência temos elevados índices de desistência escolar e baixo número de raparigas nas escolas, teremos uma comunidade de mulheres que desconhecem os seus direitos e se auto-excluem de participar na vida da sociedade, se negam ao descobrimento próprio, que se contentam com as decisões de outras pessoas para elas e que nunca expressam que o nelas existe. Manifestam um silêncio triste.

Outo factor não menos importante é a pobreza, que passará de geração em geração, contribuindo de forma negativa para o sucesso das políticas publicas, projectos e objectivos que o país aprova e pretende alcançar.

As raparigas de hoje desprovidas de educação, serão as futuras beneficiárias do INAS, o que acarretará encargos para o Estado, subdesenvolvimento para o país e mais pobreza para as famílias.

## **Referências Bibliográficas**

Santana, V. e Benevento, C. O conceito de gênero e suas representações sociais (2013) disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd176/o-conceito-de-genero-e-suas-representacoes-sociais.htm>, acesso em 10 de Maio de 2017.

Carloto, C. O Conceito De Gênero E Sua Importância Para A Análise Das Relações Sociais (s/d) disponível em: [http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c\\_v3n2\\_genero.htm#nota1](http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c_v3n2_genero.htm#nota1), acesso em 10 de Maio de 2017.

Pereira, M. A Pobreza (2012/2013)

Pizzio, A. O que define os pobres como pobres: controvérsias acerca do conceito de pobreza (2010) disponível em: <http://docshare01.docshare.tips/files/24885/248852605.pdf>, acesso no dia 10 de Maio de 2017

Heidemann, F. e Salm, J. **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. 3ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2014.

**Constituição da República de Moçambique.** Maputo, 2004

**Constituição da República Popular de Moçambique,** Maputo, 1975

Souza, T. A mulher e a sua importância para a construção de Sociedades Sustentáveis, disponível em: <http://www.cenedcursos.com.br/meio-ambiente/a-mulher-e-a-sua-importancia-para-a-construcao-de-sociedades-sustentaveis/> acesso no dia 02 de Abril de 2017.

Markoni, M. e Lakatos, E. **Metodologia de Do Trabalho Científico**, 7a ed. São Paulo: Editota Atlas S.A, 2010.

## **DISCURSO DE ENCERRAMENTO DO III CONGRESSO INTERNACIONAL DA UCM**

Exmo Senhor Representante da Excelentíssima Senhora Governadora da Província de Sofala,  
Dr. José Luis, Director Provincial da Justiça, Assuntos Constitucionais e Religiosos;

Magnífico Reitor da Universidade Católica de Moçambique, Prof. Doutor Padre Alberto  
Ferreira;

Senhor Cônsul de Portugal na cidade da Beira, Dr. Doutor António G. Inocêncio Pereira, em  
representação da Senhora Embaixadora de Portugal em Moçambique;

Senhor Director Executivo do Centro de Estudos de Democracia e Desenvolvimento (CEDE),  
Prof. Doutor Eduardo Siteo;

Senhor Representante da Directora Provincial da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e  
Técnico Profissional, Dr. Nilton Langa;

Senhor Representante da Senhora Procuradora da Província de Sofala;

Senhor Representante da Senhora Juíza Presidente do Tribunal Judicial da Província de  
Sofala;

Senhor Vice-Reitor para a área da Pastoral e Extensão Universitária, Prof. Doutor Rafael  
Baciano Sapato;

Senhor Vice-Reitor para a área de Administração e Finanças, Prof. Doutor Armindo Tambo;

Senhores Reitores e Vice-Reitores das Instituições de ensino superior sediadas na Beira;

Digníssimos Directores das Unidades Básicas da UCM;

Digníssimos Conferencistas;

Ilustres autoridades Académicas, Religiosas, Civis e Militares;

Senhores Professores;

Caros estudantes e funcionários;

Minhas Senhoras e meus Senhores...

Chegamos ao fim do III Congresso Internacional da Universidade Católica de Moçambique  
(UCM), com o lema *“Educação inclusiva e cidadania democrática no contexto moçambicano”*.

Em primeiro lugar, quero manifestar a minha gratidão pela presença de todos vós nestes dois dias intensos de trabalho académico, aqui, neste auditorio.

Gostaria de agradecer a presença do representante da Excelentíssima Senhora Governadora da Província de Sofala, Dr.<sup>a</sup> Maria Helena Taipo.

Não deixaria de manifestar o meu profundo agradecimento a todos os Conferencistas que contribuíram e partilharam as suas pesquisas demonstrando diversidades científicas em torno de várias temáticas ligadas à educação inclusiva e à cidadania democrática no contexto moçambicano.

Aos estudantes que participaram de forma activa e que levantaram, contínuas vezes, as suas questões mostrando o seu interesse em contribuir para melhorar a educação no nosso País, vai o nosso agradecimento.

Assistimos, aqui, nesses dois dias do congresso, a um conjunto de apresentações e debates muito abertos, isento de cores partidárias e muito independentes, com grande qualidade e com uma visão extremamente abrangente sobre os temas ligados à educação que, certamente, irão contribuir para o desenvolvimento de políticas no sector da educação do nosso País.

Esses debates devem ser inconclusivos e prosseguidos em vários outros fóruns académicos.

Na UCM, destacaram-se, em 2017, vários acontecimentos de índole académica, tais como o Simpósio Internacional Dom Sebastião Soares de Resende, primeiro Bispo da Beira com a participação de testemunhos nacionais e internacionais, que enalteceram os seus feitos em benefício das populações; um bispo preocupado com a educação, liberdade de imprensa (o “Diário de Moçambique”, o Semanário “*A voz africana*” só para citar alguns exemplos), com a divulgação da informação e reflexões de vária ordem tendo em vista informar e formar a consciência dos cidadãos.

O III Congresso Internacional, também, acontece numa altura em que na UCM se realizam os preparativos para o início de actividades ligadas à “Cátedra Dom Jaime Gonçalves, Primeiro Magno Chanceler da UCM e Arcebispo Emérito da Beira, lutador incansável pela justiça, paz, tolerância e reconciliação. Aproveitamos esta ocasião para convidar os intelectuais, aqui, presentes, a aderirem às actividades da referida Cátedra.

## **Minhas Senhoras, meus Senhores...**

Neste Congresso Internacional, tivemos a oportunidade de discutir os seguintes temas:

- ✓ Painel 1: Educação inclusiva;
- ✓ Painel 2: Educação intercultural e multiculturalidade;
- ✓ Painel 3: Governança e Sociedade Civil;
- ✓ Painel 4: Educação a Distância e Plataformas de E-learning;
- ✓ Painel 5: Governança e Cidadania Inclusiva;
- ✓ PAINEL 6: Saúde e Educação Comunitária;
- ✓ PAINEL 7: Agricultura e Desenvolvimento das Comunidades;
- ✓ PAINEL 8: Desenvolvimento e Ensino Superior;
- ✓ PAINEL 9: Direito, Educação e Desenvolvimento.

Estas foram algumas das reflexões e discussões ao longo dos dois dias do Congresso.

Acreditamos que todos, aqui, presentes temos motivos de sobra para estarmos satisfeitos pelo trabalho realizado pelos nossos Conferencistas e por cada um de nós.

Este congresso tornou-se possível com a parceria incondicional do Centro de Estudos de Democracia e Desenvolvimento (CEDE).

Ao CEDE, vão os nossos agradecimentos, e manifestamos o desejo de que a parceria prevaleça para os futuros Congressos Internacionais, bem como outros eventos da nossa Universidade.

Aproveito para parabeniza a UCM pela iniciativa de em cada ano realizar um Congresso Internacional.

De facto, estamos no terceiro ano consecutivo em que a UCM nos convoca para um Congresso Internacional.

O Primeiro foi realizado 2014, com o lema *“Transições: entre o ensino secundário, ensino superior e mercado de trabalho”*.

O Segundo, realizado em 2015, cujo título foi ***“o papel da universidade no processo de pacificação, reconciliação, democratização e desenvolvimento da sociedade”***, coincidiu com a celebração dos 20 anos de existência da nossa Universidade.

O lema escolhido para o III congresso *“educação inclusiva e cidadania no contexto Moçambicano”* foi concebido olhando para a actual situação da educação, no nosso País, que tem suscitado debates interessantes sobre as oportunidades de acesso à educação em Moçambique, principalmente, nas zonas mais recônditas.

Esperamos que, em 2019, nos reunamos nesta sala, ou numa das Unidades Básicas da UCM, fora da Beira, para a realização do IV Congresso Internacional.

Olhando para aquilo que é a sua missão, a UCM tem vindo a investir na produção, divulgação e publicação científicas de modo a afirmar o seu papel na sociedade.

Os Congressos realizados até então são evidência desta dinâmica inovadora, em termos de produção e divulgação científicas.

Esperamos que os artigos deste Congresso sejam alojados na Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento (REID) e estejam disponíveis aos interessados em aprofundar os debates aqui iniciados.

Na qualidade de Magno Chanceler, gostaria de assegurar que a UCM irá continuar com o seu projecto formativo, de acordo com a missão que assumiu – a de promover uma formação integral, para permitir que a pessoa humana possa crescer em todas as dimensões do seu ser.

Os debates destes dois (2) dias do Congresso já constituem esse desafio que temos vindo a assumir: o desafio de oferecer um serviço educativo inclusivo, continuar a ministrar um ensino de qualidade, aprimorar o rigor e excelência da investigação científica, e investir na formação de docentes que possam lidar com os alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Para terminar, permitam-me endereçar o meu reconhecimento aos nossos patrocinadores que facilitaram a tarefa da realização deste Congresso. Estou a falar da ***Vodacom Moçambique***, o

**Banco Millennium Bim, a Embaixada do Reino dos Países Baixos, o Programa de Acção para uma Governação Inclusiva e Responsável (AGIR), a Diakonia e a Embaixada da Suécia.**

Uma palavra de apreço vai aos Membros da Comissão Organizadora e aos Membros do Comité Científico, que tornaram possível a realização deste evento.

Por fim, em nome da UCM, agradeço a todos vós, que testemunharam este momento ímpar da nossa Universidade.

Com estas palavras, declaro por encerrado o III Congresso Internacional **“Educação Inclusiva e Cidadania Democrática”**.

Obrigado pela atenção dispensada!

Beira, 22 de Novembro 2017

O Magno Chanceler da Universidade Católica de Moçambique

Dom Cláudio Dalla Zuanna

## Apoios:

---



Reino dos Países Baixos

