



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

LIVRO DE ACTAS

(E-BOOK)

*“O Papel da Universidade no
Processo de Pacificação, Reconciliação,
Democratização e Desenvolvimento da
Sociedade”*

– Beira, 15 e 16 de Setembro de 2015 –



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Ficha Técnica

Livro de Actas (E-Book)

Título:

“O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação, Democratização e Desenvolvimento da Sociedade”

Organização:

Fernando Canastra e João Abílio Lázaro

Copyright: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica

1.ª Edição – Setembro de 2015

Universidade Católica de Moçambique

Rua Marquês de Soveral, 960

C.P. 821, Beira

Tel. 23 313 077 – Fax: 23 311 520

E-mail: iiaic@ucm.ac.mz

Editor:

Simone Mura

ISSN: 2310-0036

Prefácio

O Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica (IIAIC) da Universidade Católica de Moçambique (UCM) organizou, na Beira (Sofala), o segundo Congresso Internacional, entre os dias 15 e 16 de Setembro de 2015, subordinado ao tema ***“O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação, Democratização e Desenvolvimento da Sociedade”***.

A finalidade deste Congresso foi, por um lado, procurar reflectir e aprofundar as implicações do processo de reconciliação e pacificação, em Moçambique, a partir de uma leitura histórica; por outro lado, partilhar perspectivas e desafios em torno dos processos de democratização, tanto em termos da promoção de uma cidadania activa como no investimento de um desenvolvimento inclusivo.

Os principais objectivos do Congresso foram: (i) reflectir sobre o processo de reconciliação e pacificação em Moçambique; (ii) partilhar perspectivas em torno do processo de democratização do espaço público; (iii) divulgar resultados de experiências/projectos de investigação e desenvolvimento; (iv) partilhar a visão, missão e sensibilidade do projecto formativo das Universidades Católicas.

O presente Livro de Actas (sob a forma de *E-Book*) encontra-se organizado de acordo com o Programa do Congresso.

A temática debatida neste Congresso inscreve-se num contexto específico: a Comemoração dos 20 anos de existência da UCM. Sendo uma das instituições de ensino particular mais antigas e tendo privilegiado a Zona Centro e Norte do País, acaba por ser uma referência, incontornável, na expansão do ensino superior, procurando exercer a sua missão específica: prestar um serviço educativo de qualidade e propor uma visão humanista inspirada nos valores católicos e cristãos.

Finalmente, resta-nos agradecer os vários contributos que integram este E-Book, tanto aos conferencistas-convidados, como a todos aqueles que, por iniciativa própria, apresentaram e divulgaram os resultados das suas pesquisas científicas.

O Director do IIAIC
Prof. Doutor Fernando Canastra
Investigador Principal



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



II CONGRESSO INTERNACIONAL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

*“O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação,
Democratização e Desenvolvimento da Sociedade”*

- Beira, 15 e 16 de Setembro de 2015 -

A Universidade Católica de Moçambique (UCM) irá organizar, na Beira, o seu segundo Congresso Internacional, entre os dias 15 e 16 de Setembro de 2015, subordinado ao tema: ***“O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação, Democratização e Desenvolvimento da Sociedade”***.

A finalidade deste Congresso foi, por um lado, procurar reflectir e aprofundar as implicações do processo de reconciliação e pacificação, em Moçambique, a partir de uma leitura histórica; por outro lado, partilhar perspectivas e desafios em torno dos processos de democratização, tanto em termos da promoção de uma cidadania activa como no investimento de um desenvolvimento inclusivo. Pretende-se, ainda, proporcionar um espaço de partilha de experiências e de projectos de investigação e desenvolvimento, no quadro da comemoração dos 20 Anos de existência da UCM.

Os principais objectivos do Congresso foram: (i) ***reflectir sobre o processo de reconciliação e pacificação em Moçambique***; (ii) ***partilhar perspectivas em torno do processo de democratização do espaço público***; (iii) ***divulgar resultados de experiências/projectos de investigação e desenvolvimento***; (iv) ***partilhar a visão, missão e sensibilidade do projecto formativo das Universidades Católicas***.

PROGRAMA

DIA 15 DE SETEMBRO

7h30 – Recepção dos participantes

8h00 – Cerimónia de abertura:

- Magnífico Reitor da UCM - Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira
- Governadora da Província de Sofala - Dra. Maria Helena Taipo



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano – Prof. Doutor Jorge Ferrão
- Magno Chanceler da UCM - Dom Cláudio Dalla Zuanna

9h00 – Conferência Inaugural – Prof. Doutor Brazão Mazula

“O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação, Democratização e Desenvolvimento da Sociedade”.

Moderador - Vice-Reitor, Prof. Doutor Martins Vilanculos Laita

10h00 – 1º Painel de Comunicações – Processos de democratização e cidadania inclusiva

- ***A participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão no Município de Montepuez: Obstáculos e Desafios*** (Alex Samule Artur – Universidade Pedagógica, Delegação de Montepuez)
- ***Convivência democrática: a necessidade de despartidarização do Estado. Estudo de caso Quelimane (2011-2013)*** (Catarina Melo, Gaudêncio Material e Elisabete Azevedo-Harman – Universidade Católica de Moçambique)
- ***“Elos perdidos” no processo de construção da democracia e da paz em Moçambique, 1994-2014*** (Jafar Silvestre Jafar – Universidade Pedagógica, Delegação de Montepuez)
- ***Sociedade civil, uma construção contextualizada na sociedade e situação política: o caso de Moçambique*** (Tanja Kleibl, Gaudêncio Material Rude Matinada e José Piletiche – Universidade Católica de Moçambique; Ronaldo Munck – Universidade da Cidade de Dublin)
- ***Trajectória democrática de Moçambique (1994 a 2014): presidencialismos e descentralização – solução ou problema para a democratização?*** (Gaudêncio Material Alves e Elisabete Azevedo-Harman – Universidade Católica de Moçambique)

11h00 – Debate

Moderador - Prof. Doutor Alfândega Manjoro

11h30 – 2º Painel de Comunicações – Desafios do ensino superior moçambicano

- ***A Liderança no ensino superior: um estudo a partir das percepções dos membros da direcção de uma Faculdade*** (Mahomed Nazir Ibraimo, Adérito Gomes Barbosa e Ana Domingas Matangue – Universidade Católica de Moçambique)
- ***A percepção das competências profissionais nos professores do ensino superior*** (Adérito Gomes Barbosa, Hermegilda Correia, Mahomed Nazir Ibraimo e Sílvia Nascimento – Universidade Católica de Moçambique)
- ***O Coaching no ensino superior. Caso dos Coordenadores académicos FEC/UCM/Nampula*** (Adérito Gomes Barbosa, Martins dos Santos Vilanculos Laita e Mahomed Nazir Ibraimo – Universidade Católica de Moçambique)



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- ***Avaliação como factor de mudança institucional*** (Marciele Coelho - Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais, Angola)
- ***A aprendizagem baseada em problemas na formação superior de enfermagem e os contributos para o pensamento crítico dos enfermeiros*** (Fátima Mendes Marques – Escola Superior de Enfermagem de Lisboa; Glória Zegarra – Universidade Católica de Moçambique; Vanda Marques Pinto - Escola Superior de Enfermagem de Lisboa)

12h30 – Debate

Moderador - Prof. Doutor Ibraimo Mussagy

13h00 – ALMOÇO

14h30 – Conferência – Vice-Reitor, Prof. Doutor Pe. Rafael Sapato

“A catolicidade na Universidade Católica de Moçambique”

Moderador - Prof. Doutor Armindo Tambo

15h30 – 3º Painel de Comunicações – Formação integral, holística e espiritual

- ***O papel da Universidade Católica no desenvolvimento da pessoa e da comunidade*** (Elton João Caetano Laissone – Universidade Católica de Moçambique)
- ***20 anos Universidade Católica de Moçambique – 10 anos UCM na luta contra o SIDA. A institucionalização de um compromisso com a sociedade em crise*** (Michael Kelly, Annett Pfeiffer e Hemma Tengler – Universidade Católica de Moçambique)
- ***Integração de saúde sexual e reprodutiva, HIV e Género no currículo: Estudo de Caso da Universidade Católica de Moçambique*** (Hemma Tengler – Universidade Católica de Moçambique)
- ***O que é um bom médico?*** (Annett Pfeiffer, Kajal Chhaganlal e Konrad Steidel – Universidade Católica de Moçambique)
- ***Educação em valores na universidade: um estudo de caso na Universidade Católica de Moçambique*** (Anna Fontana, Crisália Maria Pascoal Sabonete e Luís Alberto - Universidade Católica de Moçambique)

16h30 – Debate

Moderador: Prof. Doutor Pe. Daniel Raúl

17h00 – Momento cultural e encerramento

DIA 16 DE SETEMBRO



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



8h00 – Recepção dos participantes

8h30 – Conferência – Professora Doutora Carla Oliveira

“Ensino A Distância: Agente de Desenvolvimento Humano e Democratização Social”.

Moderadora – Prof. Dra. Amalia Dickie

9h30 – 4º Painel de Comunicações – Entre a democratização do ensino e a qualidade do serviço educativo prestado

- ***Prática de educação à distância em Moçambique: estudo de caso da formação de professores pela UCM-CED*** (Lino Marques Samuel, Heitor Simão Mafanela Simão, Agostinho de Brito, Orlando Machambissa e Helena Fanheiro – Universidade Católica de Moçambique)
- ***Da instrução escolar à educação inclusiva: um olhar a partir dos alunos com necessidades educativas especiais*** (Jossias Salatiel Chifuco Neves – Escola Secundária Pré-Universitária Samora Moisés Machel da Beira; Gabriela Canastra – Escola Portuguesa de Maputo)
- ***Aprender é construir e reconstruir porque o humano é transitório*** (Glória Zegarra – Universidade Católica de Moçambique; Deolinda Luz e Carla Nascimento – escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Portugal)
- ***Capital humano: um meio ou fim do desenvolvimento*** (Alba Paulo Mate – Universidade Católica de Moçambique)
- ***Principais causas de desistência escolar na FENG/UCM, 2008 a 2013*** (Dércia C. Senete e João Luís Ferrão – Universidade Católica de Moçambique)

10h30 – Debate

Moderadora - Profa. Dra. Albertina Barbito

11h00 – 5º Painel de Comunicações – Dinâmicas de desenvolvimento económico e social, governança e territorialidade

- ***Desenvolvimento regional integrado: ligando as áreas urbanas e rurais- Um estudo comparativo*** (Karl Wierer – Universidade Católica de Moçambique)
- ***Os gastos do Governo Moçambicano na Educação e crescimento económico: uma abordagem de co-integração*** (Ibraimo Mussagy – Universidade Católica de Moçambique; Musibau Adetunji Babatunde – Universidade do Ibadan, Nigéria)
- ***O papel da Caritas e Misereor no processo de pacificação e desenvolvimento rural em agricultura de conservação, na localidade de Mucheve, Distrito de Cibabava*** (Maria Albertina Barbito – Universidade Católica de Moçambique)



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- ***O resgate do Poder Judicial às funções próprias. O caso da protecção dos direitos fundamentais laborais*** (António David Ucama – Universidade Católica de Moçambique)
- ***A relação de coordenação entre os Órgãos do Poder Local e os Órgãos Locais do Estado moçambicano: o estudo de caso do município da Cidade da Beira (2003-2013)*** (Armindo Tambo, Jéssica Ivo, Emília Bonate, Eva Quembo e Gaudêncio Material – Universidade Católica de Moçambique)
- ***Os Midia e a Fiscalização Democrática: Estudo Comparativo 2011-2012*** (Jocas Achar – Universidade Católica de Moçambique)

12h00 – Debate

Moderador – Prof. Doutor Luís Quepe

12h30 – ALMOÇO

14h00 – Conferência – Prof. Doutor Rodrigo Ferreira Daverni

“Convergências entre a pacificação do espaço moçambicano e o espaço ficcional de Mia Couto”

Moderador – Prof. Dr. Lino Samuel

15h00 – 6º Painel de Comunicações – Moçambique, Diálogo Inter-cultural/religioso, Paz e Cidadania

- ***A diversidade cultural, género e ensino superior: uma reflexão a partir das vivências dos estudantes da Universidade Eduardo Mondlane*** (Joaquim Borges Armando Gove – Escola de Comunicação e Artes da Universidade Eduardo Mondlane)
- ***As peculiaridades políticas e económicas de África Subsariana: uma problemática sobre a paz*** (Mouzinho Mariano Lopes Manhala – Universidade Pedagógica, Delegação de Montepuez)
- ***Tarefas matemáticas para contribuir para a cidadania*** (Luis Ramirez Tang, Armindo Tambo e Domingos Rhongo – Universidade Católica de Moçambique)
- ***O papel da Universidade na transformação da sociedade*** (Amalia Dickie, Amina Tingane e Ana Júlia Guache – Universidade Católica de Moçambique)
- ***Os desafios da UCM no diálogo com os muçulmanos: uma visão psicossociológica e fobia religiosa*** (João Baptista Amide – Universidade Católica de Moçambique)

16h00 – Debate

Moderador – Prof. Doutor Mahomed Nazir Ibraimo

16h40 – Discurso do Director do Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica, Prof. Doutor Fernando Canastra



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



16h50 – Discurso de Encerramento do Magnífico Reitor, Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira

17h00 – Momento cultural

Equipa da organização

Prof. Doutor Fernando Canastra
Prof. Doutor Ibraimo Mussagy
Prof. Dr. David Ucama
Prof. Dr. Frans Haanstra
Profa. Dra. Elizete Silva
Ir. Raffaella Dorsali
Dr. João Abílio Lázaro
Dr. Craft Chadambuka
Dr. Paulo Mamunambozi
Dr. Simone Mura
Dr. Décio Dias
Dra. Teresa Machacha

Comité Científico

Prof. Doutor Adérito Barbosa
Prof. Doutor Alberto Ferreira
Prof. Doutor Alfândega Manjoro
Profa. Doutora Alice Nhamposse
Profa. Doutora Amalia Dickie
Prof. Doutor André Pierre
Prof. Doutor Armindo Tambo
Prof. Doutor Bonifácio Piedade
Prof. Doutor Brazão Mazula
Profa. Doutora Carla Oliveira
Prof. Doutor Daniel Raúl
Profa. Doutora Hemma Tengler
Prof. Doutor Fernando Canastra
Prof. Doutor Fernão Massena
Profa. Doutora Gabriela Canastra
Prof. Doutor Ibraimo Mussagy
Prof. Doutor Jorge Baeza
Prof. Doutor Karl Wierer
Prof. Doutor Luís Quepe
Prof. Doutor Mahomed Nazir Ibraimo
Prof. Doutor Martins Vilanculos Laita
Prof. Doutor Rafael Sapato
Prof. Doutor Rodrigo Ferreira Daverni
Profa. Doutora Vanda Pinto



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



DISCURSO DE ABERTURA

Senhor Cardeal, Dom Júlio Duarte Langa, Eminência;

Ex.cia Reverendíssima, Dom Luiz Fernando Lisboa, Bispo da diocese de Pemba;

Ex.cia Rev.ma, Dom Januário Machaze Nhangumbe, Bispo Emérito da diocese de Pemba;

Excelência Reverendíssima, Dom Manuel Chuanguira, Bispo Emérito da Diocese de Gurúè;

Excelência Rev.ma, Dom Ernesto Maguengue, Bispo Auxiliar da Arquidiocese de Nampula;

Ex.cia Rev.ma, Dom João Carlos Nunes Hatôa, Bispo Auxiliar da Arquidiocese de Maputo;

Ex.mo Sr. Antigo Presidente da República de Moçambique, Joaquim Alberto Chissano;

Ex.mo Sr. Presidente da Resistência Nacional de Moçambique, Afonso Dhlakama;

Ex.mo Sr. Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, Prof. Doutor Jorge Ferrão

Excelentíssima Senhora Governadora da Província de Sofala, Maria Helena Taipo;

Excelentíssimo Sr. Presidente do Município da Cidade da Beira, Daviz Simango;

Senhores Reitores e Vice-Reitores das Instituições de ensino superior sediadas na Beira;

Digníssimos Membros de Direcção das Unidades Básicas da UCM;

Ilustres autoridades Académicas, Religiosas, Cíveis e Militares;

Senhores Professores;

Caros estudantes e funcionários;

Minhas Senhoras e meus Senhores...

É com enorme satisfação que vos saúdo neste evento tão significativo para a Universidade Católica de Moçambique (UCM). Ontem, demos início às comemorações dos 20 anos de existência da UCM. Hoje, estamos, aqui, para partilharmos algumas das experiências e projectos no campo da investigação científica.

É sabido que uma universidade que queira pautar-se pela excelência e pela qualidade deve investir na produção, divulgação e publicação científicas.

Olhando para a UCM, podemos constatar que tem havido um aumento da actividade de produção científica. Basta, para isso, ver a dinâmica que se tem vindo a implementar, ao nível das Faculdades da UCM, com a organização das Jornadas Científicas.

Este II Congresso Internacional é, também, uma evidência desta dinâmica inovadora, em termos de produção e divulgação científicas.

A par deste investimento na produção e divulgação de resultados, a 30 de Setembro de 2013, lançamos a nossa revista científica, em formato electrónico: *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento (REID)*. Já lançamos quatro números, estando, neste momento, a ser preparado o quinto número com os melhores artigos deste Congresso.

Caros congressistas, a UCM procura aliar um ensino de qualidade a uma investigação orientada para o desenvolvimento pessoal, social e profissional.

Na verdade, a nossa preocupação central tem sido colocar no centro do nosso projecto formativo a educação integral dos nossos futuros profissionais. Queremos que saiam da UCM como técnicos altamente qualificados, mas, ao mesmo tempo, almejamos que possam aprender a ser pessoas comprometidas com os valores e princípios inspirados no Evangelho de Jesus Cristo.

Todavia, esta missão primordial não renega o reconhecimento que, muitos dos nossos estudantes, são oriundos de outras literacias culturais ou outras confissões religiosas.

Somos uma Universidade Católica que acolhe a diversidade cultural e religiosa, sem nunca renunciar à sua matriz original: formar mulheres e homens que saibam dialogar com a “diferença” e, ao mesmo tempo, que reconheçam e respeitem os valores alicerçados na Boa Nova do Evangelho.



Caros congressistas, a UCM é um projecto que procura estabelecer compromissos com a sua vocação universalista, como qualquer universidade de excelência, mas, ao mesmo tempo, sabemos que precisamos de investir, cada vez mais, na apropriação e na contextualização dos “saberes importados”.

A melhor forma de “contextualizarmos” e respondermos aos “desafios locais” é, precisamente, investir, cada vez mais, numa cultura de pesquisa científica.

Antes de mais, importa que as práticas pedagógicas sejam objecto de reflexão, de modo a melhorar, de dia para dia, a qualidade do nosso serviço educativo.

Assim, ao falar de investigação científica, estamos a falar de investigação-acção. Só podemos melhorar o nível e a qualidade da investigação científica, se esta se direccionar, antes de mais, para a melhoria das práticas pedagógicas do nosso ensino.

Por outro lado, para além desta vertente de investigação-acção, importa, também, investir na divulgação e publicação científicas.

Neste campo, podemos, e devemos, aumentar as iniciativas, como esta que aqui estamos a concretizar, com o nosso II Congresso Internacional, de modo a sistematizarmos mais o nosso discurso científico e as nossas práticas de investigação científica.

É verdade que, neste momento, há, cada vez mais, eventos científicos que mostram a dinâmica de investigação científica, no nosso país. Não obstante, ainda sentimos que, por vezes, a qualidade não é suficientemente alcançada.

Assim, a UCM pretende, doravante, investir, cada vez mais, na qualidade dos nossos produtos científicos, procurando mobilizar mais mecanismos de validação científica.

Como podem constatar, pela primeira vez, no primeiro dia do Congresso, receberam uma Pasta onde se encontra um CD com os artigos que irão ser apresentados neste Congresso.



O nosso propósito, com esta inovação, é permitir um maior espaço de partilha e interacção entre investigadores e a comunidade académica.

Pretendemos, deste modo, aumentar o nosso “escrutínio público” do que fazemos, em matéria de investigação científica. Ou seja, com a disponibilização, antecipada, das comunicações que irão ser apresentadas neste Congresso, poderemos, eventualmente, sugerir melhorias ao nível da comunicação dos resultados das pesquisas realizadas.

A divulgação dos resultados das pesquisas em Congressos visa, precisamente, perceber, por um lado a utilidade dos “saberes produzidos” e, por outro lado, aumentar o nível de transparência dos instrumentos que foram mobilizados nas pesquisas efectuadas.

Com este nível de interacção, entre investigadores e comunidade académica, estaremos, certamente, a contribuir para que o conhecimento científico esteja ao serviço dos problemas das populações, sem, no entanto, deixar de parte o rigor e a sistematização que caracterizam o conhecimento científico.

Uma outra inovação, neste caso tecnológica, pelo segundo ano, será possível assistir ao Congresso, em *Streaming*, através da internet. Por conseguinte, esta assembleia não será a única a participar neste evento.

Faço votos para que, nestes dois dias, todos possamos sair mais ricos com os diversos contributos que irão ser partilhados mediante estes diversos meios de comunicação.

É nesta dinâmica de partilha em rede que podemos aumentar a qualidade do nosso ensino e melhorar os instrumentos de validação científica e social da nossa pesquisa científica.

Resta-me agradecer a toda a Equipa da organização do Congresso que nos proporcionou mais um momento de encontro científico entre diversos investigadores nacionais e internacionais.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Desejo-vos uma excelente participação neste II Congresso Internacional da UCM, tendo como temática central: ***“O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação, Democratização e Desenvolvimento da Sociedade”***, e declaro aberto os trabalhos deste Congresso, dando a palavra a sua Excelência o Ministro da Educação e Desenvolvimento Humano, Prof. Doutor Jorge Ferrão.

Obrigado pela atenção dispensada!

Beira, 15 de Setembro de 2015

O Reitor da Universidade Católica de Moçambique

Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



DESAFIOS DA UNIVERSIDADE NUM MOMENTO DE ALEGRIA E DE CRISE*

Brazão Mazula

Universidade Educando Mondlane

bmazula@zebra.uem.mz

Resumo

O presente artigo inscreve-se no contexto de uma conferência proferida no II Congresso Internacional da Universidade Católica de Moçambique. O principal propósito do mesmo visa realizar uma aproximação à temática do Congresso “O Papel da Universidade no Processo de Pacificação, Reconciliação, Democratização e Desenvolvimento da Sociedade”. Assim, centrando-nos, particularmente, no sub-tema “Paz”, procuramos traçar um percurso difícil, pois, falar de Paz é falar de algo muito significativo para Moçambique. É, e tem sido, uma busca permanente, como acontece em muitos outros contextos. Todavia, no nosso contexto, a Paz é ainda uma realidade em devir permanente, desafiando-nos a todos: políticos, académicos e sociedade civil. Queremos, ainda, convocar um outro olhar sobre a Paz: o olhar do Evangelho de Jesus Cristo. Para Este, a busca da paz é uma missão que é dada a todo homem que quer ser chamado filho de Deus; mas a condição maior que Cristo estabelece para alguém entrar no Reino do Céu é a de ser pacificador. Por conseguinte, a Paz acontece quando cada um, no seu dia-a-dia, vive numa condição de pacificador. Talvez seja este o maior desafio que se nos coloca, sem menosprezar a dimensão política de que se reveste esta temática. No contexto deste artigo, ganha especial relevância o papel da universidade como agente de promoção da Paz e da Reconciliação.

Palavras-chave: universidade, paz, política, pacificação, reconciliação e experiência cristã.

Introdução

Pelo que percebi a Universidade Católica (UCM) entendeu organizar este Congresso à volta de três temas: paz (i), democratização (ii) e desenvolvimento da sociedade (iii). Na minha dissertação incluo a pacificação e a reconciliação no sub-tema “paz”. Como o tema é muito grande para o meu tamanho, a minha reflexão vai girar à volta da paz, que, no meu entender, sintetiza o tema geral do Congresso. Assim entendido, Magnífico Reitor, proponho-me a reflectir sobre os *Desafios da Universidade no momento de alegria e de crise*, para me dirigir mais directamente à UCM. O desafio maior é a paz. A paz é o objectivo e, ao mesmo tempo, o resultado que se espera. A paz é sempre um desafio permanente. A dimensão permanente deste desafio pode, por um lado, convencer-nos da impossibilidade de alcançar a paz, se considerarmos que o adjectivo permanente pode também subentender tempo sem fim e, por conseguinte, inalcançável; mas, por outro lado, pode significar que se trata de um processo de luta diária, sem um prazo limite de validade que ponha termo às acções que devemos fazer para alcançar a paz. Entendo ser este segundo sentido o das bem-aventuranças. Quando Cristo diz “Felizes os pacificadores, porque serão chamados filhos de Deus” no Reino do Céu (Mt. 5, 9), fica claro que a paz é um processo de busca permanente, que nos

persegue pela vida inteira. Se a pessoa que busca a paz, depois pára, pensando que a busca chegou ao fim, essa pessoa engana-se e não é pacificadora. Na perspectiva das bem-aventuranças, o ser pacificador não é algo técnico, burocrático ou mercenário, mas, sim, uma vivência quotidiana, deve ser uma qualidade existencial que requer fé e amor. Para Cristo, a busca da paz é uma *missão* que é dada a todo homem que quer ser chamado filho de Deus; mas a condição maior que Cristo estabelece para alguém entrar no Reino do Céu é a de ser pacificador.

O Governo da Frelimo e a Renamo, ao assinar o Acordo Geral de Paz, em 1992, em Roma, comprometeram-se publicamente com “uma paz duradoira no país”.¹ O adjectivo “duradoiro” transmite a mensagem de uma paz sem prazo limite, portanto, permanente e não às cambalhotas. Os dois assinantes do AGP não só perceberam que “o método de diálogo e de colaboração entre si” podem garantir ao país uma paz duradoira, como assumiram um *compromisso* formal com a paz, porque a paz é a condição necessária para desenvolver o país.

A questão é: se assumiram esse compromisso, porque, então, a instabilidade permanente com ameaças de retorno à guerra? Porque não são consequentes com o Acordo que assinaram? Não é meu objectivo responder a esta questão, senão manifestar a minha tristeza da alma. O que se verifica é que cada um dos assinantes do AGP atira sempre as culpas ao outro.

Nisto, ao celebrar os 20 anos da sua criação, a Universidade Católica de Moçambique renova o seu compromisso de participar “*no processo de pacificação, reconciliação, democratização e desenvolvimento da sociedade*”. O que devo dizer mais, Magnífico Reitor, senão que a UCM redobre, no momento presente do país, a *missão* de ser pacificadora no espírito das bem-aventuranças e o *compromisso* com a paz, estimulando o diálogo permanente e frutífero entre os moçambicanos, entre os actores políticos, particularmente entre o Governo da Frelimo e Renamo, os dois assinantes do AGP e que continuam em conflito.

A minha hipótese é que a UCM tem todas as condições e possibilidades para levar a bom termo essa missão, o que não significa sem dificuldades. Esta hipótese transforma-se em tese da minha comunicação. O que vou fazer é fundamentar esta afirmação, recorrendo ao paradigma da esteira bantu-africana.

O Congresso na perspectiva da esteira bantu e os desafios da Universidade

Em 2006, estando a participar no IX Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, em Luanda, Angola, veio-me de repente, como que por uma “forma de fulguração” popperiana (Popper & Lorenz, 1990, p. 90), a imagem da esteira. Foi, de facto, naquele momento, “um pensamento não pensado”, usando a expressão de Einstein (De Deus, 2005, p. 97). Falei de improviso sobre a importância e as

¹ AGP, *Protocolo I*.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



expectativas do Congresso a partir do valor simbólico da esteira na cultura bantu, mais tarde, desenvolvendo por escrito e está inserido no meu livro *“Na Esteira da Academia: Razão, Democracia e Educação”*, publicado em 2008, pela Texto Editores. Identifico no livro oito significados da esteira na vida do homem africano. Não importa falar deles aqui, mas vou retomar quatro significados para a dimensão deste II Congresso Internacional e, a partir da esteira, reflectir os desafios da Universidade em momento de alegria e de crise. Para os objectivos que a UCM pretende, comparo este Congresso a uma esteira. Entre outros significados, a esteira, na mentalidade bantu, é: i) um *assento limpo*, ii) “um *lugar especial* de encontro com os espíritos dos antepassados”; iii) um *espaço de reflexão e tomada de decisões* e iv) “*lugar-espaço gerador da vida*”. À partida, quero entender este Congresso como uma autêntica esteira africana. Para cada significado procurarei apontar alguns desafios da Universidade e o seu papel.

Na cultura bantu, prepara-se um *lugar limpo*, no qual se estende uma esteira igualmente limpa para acolher os hóspedes e as pessoas importantes. A limpeza da esteira dignifica o hospedeiro e manifesta o respeito que se tem para com o hóspede. Não se trata unicamente da limpeza da esteira, mas também da limpeza à volta da esteira, ou seja, do ambiente que a rodeia, pois, à volta da esteira, não pode haver lixo que conspurque a vista, os olhos limpos do hóspede devem apreciar a beleza do meio; à volta da esteira deve-se respirar um ar puro; um meio limpo ajuda a afastar a aproximação de bichos nocivos como cobras, escorpiões e moscas e neutraliza uma possível tentativa do hóspede sujar a esteira. Na cultura bantu, há, portanto, uma ecologia própria da esteira.

Naquela ousadia kantiana, ousou pensar que este Congresso é uma autêntica esteira africana que a UCM estende para os congressistas se sentarem com dignidade e solenidade. O Congresso é um sujeito colectivo que, de uma forma ousada, vai pensar nos desafios actuais da paz, da pacificação e reconciliação, da democratização e do desenvolvimento da sociedade moçambicana. Neste sentido, a esteira africana é o espaço e lugar de libertação do pensamento do sujeito, que usa da razão e, com coragem, liberdade e responsabilidade, busca a verdade. Não podia ser diferente. Estão aqui autoridades governamentais de nível central, provincial e local. Estão aqui autoridades religiosas de várias confissões. Estão aqui personalidades políticas, civis, militares e académicas. Estão aqui professores, investigadores de renome, nacionais e estrangeiros. Estão aqui fazedores da cultura e da informação. Estão aqui estudantes que levam a sério a sua condição de estudantes. Estão aqui curiosos do Congresso. Pelo que vejo, todos estão bem acolhidos neste lugar limpo do Congresso, para, de uma forma ousada, pensarmos cooperativamente, como diria Habermas. A limpeza desta esteira é a primeira condição da fecundidade do Congresso. A expectativa, ao mesmo tempo, desafio, é que todos nós, os congressistas, saibamos conservar limpo este Congresso com ideias claras, com o respeito à diversidade de ideias e opiniões, com espírito aberto de aprendizagem, sem fofocas nem intrigas. Para evitar a “doença da fofoca” no Congresso, recorramos ao conselho do Papa Francisco, segundo o qual, se alguém veio para “falar mal dos outros, é melhor morder a língua do que falar mal dos outros e criar divisão”. O Santo Padre justifica o seu conselho. Diz: “fazer fofoca é terrorismo, porque o fofoqueiro é como um terrorista que joga a bomba e vai embora, destruindo: ele destrói com a língua, não faz a paz. Mas ele é esperto, não é um

homem-bomba! Não, não, ele se cuida bem” (Papa Francisco, 2015). Num Congresso académico como este, não há espaço para fofocas nem intrigas; não há espaço para a cobra de arrogância e ideias petrificadas, não se permite lixo de frases feitas e de reprodução de pensamentos alheios, não há espaço para o escorpião de preconceitos venenosos de ordem racial, tribal, político-partidário; enfim, este Congresso é um espaço bem cheiroso com o perfume da riqueza de pontos de vistas diferentes, de intercâmbios de ideias e experiências, do cheiro agradável dos resultados das pesquisas. Esses resultados vão perfumar agradavelmente o Congresso. Por isso, antecipo as minhas felicitações à Universidade Católica de Moçambique pela organização limpa do Congresso, dando dignidade merecida às celebrações do 20º aniversário da sua criação. O papel da Universidade é o de ajudar-nos a todos nós Moçambicanos a manter limpas as nossas mentes para a manutenção da paz.

Na cultura africana, a esteira é também *espaço de reflexão e de tomada de decisões*. Ela é um lugar e espaço sérios. A seriedade em relação às matérias ou assuntos levados à esteira para o debate e seriedade em relação às pessoas que devem sentar-se na esteira. Os assuntos podem ser de natureza familiar ou social, que dizem respeito a uma determinada família, a alguns membros da família ou envolve famílias, questões contenciosas cujas consequências podem afectar toda a comunidade. Também são tratados na esteira assuntos festivos como, por exemplo, a cerimónia de entronização do líder da comunidade, a organização da festa dos adolescentes no fim dos ritos de iniciação, casamento de uma personalidade importante na aldeia, etc. As pessoas envolvidas são, geralmente, os sábios do local. Não é qualquer pessoa que é sábio. Hampaté Bâ lembra-nos que “não é qualquer pessoa que é tida como sábia na aldeia bantu” (Mazula, 2008, p. 94). É sábio, somente, aquele que é reconhecido pela comunidade como tal: “*a miruku*” ou “*okhulukana*” em emmakhuwa; *doda*, em xichangana. Não tenho dúvidas de que a UCM é uma instituição sábia na matéria de paz e reconciliação.

i) A primeira coisa que os anciãos ou os sábios da aldeia fazem é proceder à triagem dos assuntos ou das questões que lhes são apresentados, para que não percam tempo com banalidades e estabelecem, à partida, critérios de validade. Em casos de um conflito entre irmãos da mesma família ou entre personalidades da aldeia, esses anciãos assumem um papel de mediadores usando da sua experiência de vida, da maturidade espiritual e da sabedoria. A sabedoria é importante. São Tiago diz que a sabedoria é “pacífica”, “imparcial” e “dócil” (Tg. 3, 17). Os anciãos analisam minuciosamente a questão colocada; investigam com rigor as causas do conflito; vão afinando estratégias que permitem os conflitantes a dialogarem entre si e a se entenderem, procurando não ferir nenhuma das partes; procuram ser equidistantes sem nunca dar a entender que tendem para uma das partes; não fundamentam a mediação em fofocas nem em simpatias de interesse; à medida que os conflitantes vão se apercebendo da maneira sábia como os anciãos (*madoda*) conduzem o processo, vão ganhando mais confiança neles; a construção da confiança é a condição necessária e, por vezes, suficiente, para garantir que o resultado final seja sério, perene e aceite pelas partes. Na complexidade do conflito, os mediadores **são** movidos pelo “princípio da esperança” (Morin & Viveret, 2011, pp. 29 e 46) e pela ética da pacificação. Segundo Edgar Morin o princípio da esperança alimenta o diálogo e a própria “complexidade favorece a acção porque ela nos dá

a medida dos verdadeiros riscos e das verdadeiras possibilidades” (Morin & Viveret, 2011, p. 24). Assim, a Universidade não só é espaço e lugar de reflexão, como também deve ajudar a reflectir os problemas com serenidade e rigor.

ii) A Universidade Católica de Moçambique organiza este Congresso em um momento de dois acontecimentos, em princípio, excludentes e antagónicos. Um é *acontecimento alegre*: a celebração do 20º aniversário da sua criação. O outro é *acontecimento triste*: Moçambique está, outra vez, a viver uma tensão política entre o Governo da Frelimo e a Renamo; e esta tensão já está a causar vítimas humanas, refugiados para os países vizinhos, particularmente para o Malawi, os agricultores abandonam as suas machambas, limita a vontade de as pessoas investirem ou levarem avante os seus projectos, faz-se ressentir no custo de vida dos cidadãos, os alunos e professores interrompem as aulas com medo de balas assassinas, as crianças perdem a alegria de brincar. Nos seus estudos sobre o tempo, não sei como é que Einstein classificaria este momento da vida do país; para onde se moveria a seta do tempo moçambicano? Ilya Prigogine, Prémio Nobel de Química 1977, teria mais um dado para confirmar a sua teoria do fim das certezas histórico-políticas, como aquela euforia de 1992, de que a paz veio para ficar. Edgar Morin não hesitará em perceber a complexidade da vida e da sociedade humana. Temos, sim, dois acontecimentos antagónicos a darem-se no mesmo momento: um alegre e outro triste. E “devemos ser sensíveis a esta contradição” (Morin & Viveret, 2011, p. 13), não nos iludindo com soluções redutoras de pensar que se resolve a contradição com a sua eliminação, nem se resolve uma contradição criando uma outra.

A questão é: este momento é de alegria ou de tristeza para este Congresso? Porventura, poderia a UCM festejar de forma pacata o seu aniversário, prescindido do momento político actual? Ou, por causa desse momento, podia celebrar o aniversário sem lhe dar a pompa devida? Como será possível, se do nada e em poucos anos se fez uma Universidade presente em todas as Províncias? O seu contributo para o desenvolvimento do país é notório, tanto pela qualidade dos graduados que forma e da investigação que realiza, como pela sua intervenção em vários sectores de actividades sociais, económicas e culturais. Em poucos anos impôs-se na Região da SADC e no Mundo. A proveniência dos participantes deste Congresso é prova disso. Há motivos bastantes para nos alegrarmos com a alegria da UCM. Parabéns, a Universidade Católica de Moçambique!

iii) A questão que acabo de colocar tem duas respostas, ambas válidas. A primeira observa-nos que estas festividades decorrem num momento de crise. Segundo a mentalidade chinesa a crise significa, ao mesmo tempo, risco e oportunidade. Na linha do “princípio da esperança” referido por Morin, para ultrapassar uma crise como risco “o que conta são as posturas de vida individuais ou colectivas que agem de modo a que o improvável não nos desconcerte, de modo a que sejamos capazes de reagir se ele se revelar do lado do pior”. A nossa política actual será um risco se nós, individualmente e, sobretudo, colectivamente, não nos posicionarmos contra a tendência de resolver os conflitos por meio da guerra. A guerra não resolve, mas complica mais; não constrói mas destrói; não salva, mas mata. É digno de apreço ver que a Universidade Católica toma uma postura de, aberta e corajosamente, juntar-nos nesta esteira

para, a partir dela, reflectirmos sobre formas racionais de ultrapassar esta crise. Tomando a crise como oportunidade, portanto, do lado positivo, o filósofo Patrick Viveret diz que temos que “saber acolhê-la e utilizá-la como uma energia positiva”. Ainda segundo este filósofo francês, será “um formidável desperdício” se não soubermos aproveitar a oportunidade que a UCM nos criou, sentados nesta esteira académica.

Estamos a viver uma crise que não deve ser menosprezada nem minimizada e todos devemos fazer tudo para evitar o recurso a balas militares que só matam pessoas inocentes e não matam a crise. Mas por que este tipo de crise é cíclico? Recorda-me de uma reflexão de António Gramsci (1891-1937), para quem “uma crise acontece quando o velho mundo tarda a desaparecer e o novo mundo tarda a nascer e, nesse claro-escuro, (...), podem surgir monstros” (Morin & Viveret, 2011, p. 30). E, de facto, já surgem “monstros” de espaços paralelos de poder, que confundem e dividem as mentes. Num processo de reconciliação das partes, a mediação tem de interrogar se as causas do actual conflito não estarão no choque entre um “velho mundo” de injustiças, de desigualdades, de exclusão social e económica que “tarda a desaparecer”, e a expectativa de um “novo mundo” de justiça, de igualdade cidadã, da predominância do governo das leis e não do governo dos homens, da democracia e não da tirania ou ditadura, da meritocracia e não do compadrio, da competência e não de favoritismos. O Papa Bento XVI, na sua Exortação Apostólica *Africae Munus*, diz que a reconciliação e a justiça são “os dois pressupostos essenciais da paz” (nr. 17). Na linha deste pensamento temos que nos perguntar se a instabilidade política que vivemos pode significar que Moçambique ainda não está verdadeiramente reconciliada consigo mesmo e pode também significar a falta de justiça justa. A crise actual recorda-nos também S. João do Apocalipse, para quem o apocalipse pode significar “catástrofe” como “revelação”. Temos, com fé e humildade, saber evitar as guerras porque elas são uma catástrofe, e de forma crítica e corajosa não reeditar os “aspectos destrutivos” de uma guerra; mas, sim, vermos a crise como “fonte de renascimento” (Morin & Viveret, 2011, pp. 30-31).

A segunda resposta encoraja-nos a ver este momento como *tempo da graça*, traduzido em grego por *kairós*. A fé cristã diz-nos que a graça de Deus realiza-se em tempo próprio (*kairós*) Gosto muito deste termo grego e assumido pelos biblistas (Bogaert, 2013, pp. 1295-1297. *Kairós* é um “tempo favorável”. Sob ponto de vista meramente humano, *kairós* é o “momento oportuno” em que o acto humano se deve realizar, no sentido de que “cada um tem o seu tempo próprio, isto é, apropriado, querido”, caso contrário, deixando passar esse tempo, o homem perde irreversivelmente uma oportunidade ímpar na sua vida. Temos de tomar este momento como “tempo favorável”, no sentido, por exemplo, referido pelo profeta Isaías quando fala do tempo da intervenção de Deus na história da humanidade (Is. 9, 3). São Lucas fala do tempo (*kairós*) da salvação dos povos na terra (Act. 17, 26). Aliás, a criação realizou-se em tempo próprio (Gn. 1, 1 s). São Paulo fala do tempo próprio em que Yavé renovou o mundo através de Cristo (I Tim. 6, 15). O Apóstolo das Gentes vai mais longe ao chamar atenção a que o ser humano deve aperceber-se desse tempo (*kairós*) de salvação, proposto por Deus (Rm. 13, 11), de tal maneira que “se

não se reconhece os tempos da visita de Deus” (Lc. 19, 44), São Pedro diz que “atrai-se o julgamento de Deus” (I Pd. 4, 17). O Novo Testamento fala, muitas vezes, do tempo da graça de Deus.

iv) Chegado a este ponto, consideremos este momento de dois acontecimentos contraditórios, como *kairós*, isto é, um “momento oportuno”, um “tempo favorável”, um “tempo próprio” da acção da UCM, e se não o compreendermos, poderemos perder irreversivelmente a oportunidade que este Congresso nos dá. O papel da Universidade, neste momento, é o de liderar, por um lado, o processo de superação da crise, não deixando de celebrar o seu aniversário e, por lado, o de ajudar os actores políticos e sociais e, se possível, mediar o conflito que nos assola para um compromisso com uma paz duradoira, para uma democracia estável versus um real desenvolvimento humano. É uma utopia possível, no sentido que é dado à utopia pelo filósofo Paul Ricoeur e pelo poeta moçambicano José Craveirinha. Se a memória não me engana, nenhuma outra instituição académica conseguiu reunir, pelo menos, até hoje, no mesmo espaço e ao mesmo tempo, as duas individualidades políticas adversárias, como vimos ontem. Foi bonito e agradável. As Universidades, por sua natureza de instituições de ensino, de pesquisa, movidas pela ética de diálogo e de discussão (Habermas, 2004) e por uma “ética do pensamento”, devem ter essa capacidade de “mobilizar as inteligências” para, como diz Pascal, “enfrentar a complexidade da vida, do mundo, da própria ética” (Morin, 2005, p. 60). Compreendo que, numa sociedade ainda ideologizada como a nossa, não é fácil para uma Universidade pública tomar uma iniciativa desta natureza, pois os seus dirigentes podem correr o risco de serem conotados como estando a favor da oposição ou serem vistos como estando ao serviço do regime. As Universidades privadas, julgando-se mais independentes do que as públicas, mesmo querendo, não ousam correr o risco temendo uma acção política desmobilizadora junto da sociedade, podendo vir a perder clientes, uma vez que elas são instituições com fins lucrativos. Kant entenderia que é preciso “coragem”, própria de um sujeito libertado pela razão. Edgar Morin entende que é preciso desenvolver uma “ética da resistência” a todas as formas de intimidação política que atenta aos direitos humanos e resistência ao *status quo*. Pelo seu estatuto ético e moral a UCM pode jogar um papel importante, envolvendo, inclusive, as universidades públicas e privadas, e ajudar aos actores políticos e sociais a “pensar bem” sobre a crise. Parafraseando o pensamento de Edgar Morin (2005, p. 65), direi que este “pensar bem torna-se urgente e uma necessidade vital neste momento” em que há uma insegurança de vida da parte de muitos cidadãos, um certo desapontamento com os políticos, um desalento moral, com o risco de esta situação, se não for resolvida com urgência, poder “gangrenar” toda a sociedade e agudizar a crise. Por sua vez, o Congresso deve ajudar a UCM a jogar esse papel, reflectindo com profundidade os assuntos que são trazidos para esta esteira. Não se trata de aventura, mas de aproveitamento de uma oportunidade (lado positivo) em tempo próprio (*kairós*) para ajudar a sociedade a ultrapassar os riscos da crise (lado negativo). Quando falo do tempo próprio refiro-me, de modo particular, a este momento da nova governação política que se mostra aberta às sugestões de pessoas individuais ou colectivas tendentes a assegurar a paz no país.

Deixem-me explorar outro sentido bantu da esteira. Na cultura bantu, a esteira é também um *lugar-espaço gerador da vida* (Mazula, 2008, p. 95), por isso, nesse momento ela é sagrada. A esteira é um lugar



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



onde um acto biológico de amor gera um novo ser humano, criatura de Deus, e assume o grau antropológico mais alto. Na esteira é gerado “um ser a só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária” (Morin, 2000, p. 52). Na esteira se encontram e se unem o homem e a mulher para gerar a vida com amor. Não podem gerar uma vida sã sem união, sem intercomunicação, sem amor e sem fé de que vai nascer uma vida humana, com responsabilidade ética que merece. A geração do novo ser e da nova vida exige intercomunicação entre o homem e a mulher, ou seja, exige diálogo e entendimento entre os dois. Quer dizer, o novo ser, a nova vida, é fruto de acordo mútuo dos progenitores. Esse entendimento e esse acordo são condição necessária para garantir o crescimento, a educação e o desenvolvimento do novo ser. Trago para este Congresso este sentido profundo da esteira na cultura bantu. Em suma, “ a esteira expressa objectivamente, na cultura bantu, uma filosofia de vida muito peculiar: uma união estreita entre *amor – vida – sabedoria – intercomunicação*. Nela se gera a vida com racionalidade e amor (afectividade racional e racionalidade afectiva e intercomunicativa)” (Mazula, 2008, p. 95).

Por analogia, este Congresso não deve reduzir-se a um momento de exibição de conhecimentos, à troca de informações dos resultados das pesquisas realizadas, ao intercâmbio das experiências do que cada um faz na sua instituição de origem (este seria o nível mínimo do Congresso), mas, sim, deve ser encontro de produção do conhecimento pertinente, na medida em que gera, com amor patriótico e solidário, a paz ou lança bases para gerar, de forma comunicativa e sábia, uma paz real que Moçambique precisa. Para isso, considero o Congresso uma esteira onde congressistas devem, com coragem e rigor científico, reflectir os modelos de governação e de democracia, o sistema eleitoral e o modelo de desenvolvimento económico e o da distribuição da riqueza nacional, já que os conflitos se agudizam de eleição em eleição. Estimular debates desta natureza é também papel da Universidade. Este é o papel duma Universidade que se guia pela ética da condição humana, pensando com Rousseau. No meu entender, qualquer Universidade deve ser lugar-espaco gerador *da vida sã, da paz real e duradoira e da solidariedade planetária*. Ainda na linha da esteira como espaco gerador da vida, os estudantes, sentados na esteira da Universidade, devem casar-se com a ciência para, com amor à verdade, gerar competências e mentes sãs. O Papa Bento XVI recorda-nos, a nós os leigos, de que o nosso “testemunho cristão só será credível, se ‘*formos*’ profissionais competentes e honestos” (*Africae Munus*, nr. 128).

Conclusão

Concluo sem terminar.

Em primeiro lugar, quero agradecer ao Magnífico Reitor pelo convite que me dirigiu dando-me a honra de participar neste II Congresso Internacional, mas com a tarefa de dissertar um tema tão complexo quão delicado para o momento que vivemos. Se a honra foi grande, a tarefa não foi pequena.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Peço ainda, ao Magnífico Reitor, desculpas por não ter seguido literalmente o tema. Ao ler o programa do Congresso percebi que o tema da minha intervenção era o tema geral do Congresso, que se desmembrava em sub-temas para os vários oradores e, de facto, sozinho não teria capacidade para esgotá-lo. Assim sendo, entendi que a Conferência Inaugural devia dar um tom geral ao Congresso. Se consegui fazer, só os Congressistas podem avaliar e julgar-me.

Para esta minha modesta comunicação recorri ao paradigma da esteira na cultura bantu, explorando o valor simbólico que o homem bantu lhe dá. Acabei comparando o Congresso à esteira. Dessa comparação, concluí que este Congresso: i) é, na perspectiva bantu, uma *esteira bem limpa* que a Universidade Católica de Moçambique preparou para nela se sentarem os seus hóspedes, vindo de várias partes do mundo e festejarem com alegria o 20º aniversário da criação da Universidade; -- ii) é um lugar preparado com todo o esmero para servir de *espaço de reflexão* séria sobre o papel da Universidade no processo de pacificação, reconciliação, democratização e desenvolvimento da nossa sociedade que atravessa, mais uma vez, uma crise política delicada; --- iii) subsidiando-me do conceito bíblico de *kairós*, considerei que este Congresso se realiza num “momento oportuno” para a Universidade reflectir sobre a crise política do país e --- iv) tomando a esteira bantu como *lugar-espaço gerador da vida*, há toda uma expectativa no Congresso: a sociedade espera que os intelectuais, os pesquisadores e os académicos, sentados nesta esteira de ciência, cultura, fé e amor à vida humana, ajudem com as suas análises, pesquisas, experiências e oração, a *gerar* os mecanismos racionais para se alcançar uma paz real e duradoira. É, na perspectiva de Paulin Hountondji (citado em Goucha, 2004, p. 47), uma obrigação dos intelectuais e académicos africanos “inventar” mecanismos de desenvolvimento real e “sugerir uma nova ordem” para o continente africano.

À medida que ia explorando cada significado da esteira bantu, fui destacando o papel da Universidade, como seja: i) o de dar uma formação humanista aos seus estudantes, futuros quadros e dirigentes da nação, para que, desde cedo, cresçam com mentes limpas, sejam promotoras da paz e não da barbárie, como insiste Adorno na sua reflexão sobre a “Educação após Auschwitz” (Cohin, 1986, pp. 33-45) e era preocupação da Maria Montessori (1870-1952) na educação das crianças na “Casa dei Bambini” (Palmer, 2005, p. 274); -- ii) de incluir nas linhas de pesquisa a temática da paz e da democracia, procurando antecipar as causas possíveis de conflitos destruturantes; advogo, para o efeito, a dinamização de relações dinâmicas entre a Universidade, a Política, a Sociedade e o Sector Produtivo; -- iii) a Universidade, pela natureza da sua missão de educar e da sua vocação à pesquisa, entendo que deve ser sempre pacificadora e mediadora e não agente técnico ou profissional da paz; numa Universidade, o tema da paz não deve ser reduzido a objecto de consultorias, mas, sim, assumido como tema de pesquisa; --- iv) a Universidade assume o papel de ser sempre uma “energia positiva” da sociedade; quer dizer, por mais elevada e grave que seja uma crise social, política ou económica, a Universidade nunca deve desanimar, pelo contrário, deve reforçar a capacidade interna de pesquisa para ajudar a sociedade a ultrapassar a crise e a resolver os seus problemas de forma pacífica e segura.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Deixei para o fim um outro significado da esteira: a esteira como um *lugar e espaço especiais de encontro do curandeiro (o medium) com os espíritos dos antepassados*. Através dos búzios o curandeiro traz para si a voz dos antepassados. Através do curandeiro os espíritos fazem-se presentes no momento da consulta, manifestando a sua vontade. Essa operação de o curandeiro auscultar os espíritos dos antepassados não é fácil: exige do curandeiro toda uma preparação ecológica antecedente, na medida em que os espíritos não aparecem em lugar impróprio; exige do curandeiro uma grande concentração na operação que realiza, pois qualquer distração pode alterar a operação e perder aquele momento *h* em que o espírito fala; finalmente, exige do curandeiro fé na operação que realiza. Um curandeiro honesto transpira e transpira a valer para trazer o espírito e fazer ouvir a sua voz (sua vontade). A eficácia da acção do curandeiro na sua esteira depende também da confiança do paciente para com o curandeiro e da fé nos espíritos dos antepassados. Tanto o curandeiro como o paciente acreditam que a eficácia da consulta não depende somente dos conhecimentos e das habilidades do curandeiro, mas também da fé na força dos espíritos. Em todos os casos o curandeiro é um homem sábio na sua área. No fim, o curandeiro transmite ao paciente a vontade dos espíritos dos antepassados e recomenda o que deve fazer.

Como se aplica este significado da esteira ao Congresso? Sentados nesta esteira do Congresso, o curandeiro, como o *medium* entre o paciente e os antepassados, são os intelectuais, os pesquisadores e académicos e todos os congressistas aqui reunidos, ou seja, a Universidade é um *medium* entre a sociedade, a ciência e a técnica. O paciente é o povo, a sociedade, que consulta a Universidade, reunida em Congresso, sobre o conflito que neste momento Moçambique vive e espera propostas de solução. Há um conflito entre os nossos políticos. Através da sua pesquisa séria e realizada com rigor científico, o pesquisador ou o académico leva para a sociedade propostas de solução. Pensando com Husserl, direi que a pesquisa é a dimensão noética dos espíritos dos antepassados. A eficácia dos trabalhos dos intelectuais e pesquisadores depende não apenas dos seus conhecimentos e habilidades, da sua capacidade do uso da razão, mas também da fé em Deus de que é possível encontrar uma solução viável do conflito político. Quem tem experiência de pesquisa, sabe que a investigação é um trabalho difícil e transpira-se a valer; exige do pesquisador o seu casamento antropológico com a causa da pesquisa e fé na sociedade que é o último destinatário dos resultados das suas investigações. É preciso também que os actores políticos e sociais tenham fé nos trabalhos dos pesquisadores, dialoguem com eles e saibam utilizar os resultados das pesquisas. A Universidade Católica de Moçambique tem o privilégio de aliar a razão e a fé, naquela linha do Papa João Paulo II na Encíclica *Fides et Ratio* (Fé e Razão) de que não há contradição entre a fé e a razão, -- aliás, tese já defendida por São Tomás de Aquino, no século XIII; daí, o papel da UCM, igualmente privilegiado, de contagiar, de uma forma salutar, essa relação às suas congéneres universitárias.

Ao subsidiar-me do paradigma da esteira na cultura bantu², faço-o na convicção de que é possível encontrar nas culturas moçambicanas formas e mecanismos de resolução, mediação de conflitos desestruturantes e de reconciliação, contra as teses que dizem que não se deve falar de resolução de conflitos, mas apenas de sua gestão. A experiência moçambicana mostra que a gestão de conflitos é de pouca dura. Os conflitos desestruturantes, como é o da actual tensão política ou da guerra, devem ser resolvidos; os conflitos dinâmicos, que resultam da dinâmica da própria democracia e a vivificam, devem ser geridos.

O paradigma da esteira na cultura bantu recorda-nos o que Georges Clemenceau (1841-1929) dizia sobre a guerra: que a “guerra é um negócio sério para ser deixado nas mãos dos militares” e acrescento “nas mãos dos políticos”. Edgar Morin diz, por sua vez, que a própria “ciência é um assunto sério demais para ser deixado unicamente nas mãos dos cientistas. Sabemos também que a ciência se tornou perigosa demais para ser deixada nas mãos dos homens do Estado” (Morin, 2005, p.78). Quer dizer, a guerra, a paz, a ciência são assuntos sérios demais que exigem diálogo permanente e cooperação entre o Estado, a Política, a Ciência (Universidades) e a Sociedade.

Que este Congresso seja uma verdadeira esteira africana: o Povo Moçambicano está cansado da guerra; quer paz e real desenvolvimento humano! Por favor, não nos matem como moscas ou galinhas nem nos aniquilem como baratas! Queremos paz, paz e paz! A Universidade Moçambicana é convidada a envolver-se decididamente na busca da paz, condição necessária para o desenvolvimento. Todo o momento é “tempo próprio” (*kairós*) para a acção das Universidades.

Referências Bibliográficas

AWEPPA (1993). *Acordo Geral de Paz de Moçambique 1992 / General Peace Agreement of Mozambique 1992*. Amsterdam, African – European Institute.

² O Papa Bento XVI mostra que, na relação entre o Cristianismo e as religiões tradicionais, “o problema da «dupla pertença» continua sendo “um desafio” (AM: 93). No entanto, faz três observações: 1ª) As religiões tradicionais, “que fazem referência aos antepassados e a uma forma de mediação entre o homem e a Imanência, são o húmus cultural e espiritual donde provém a maior parte dos cristãos convertidos e com o qual mantêm um contacto diário”; -- 2ª) há que evitar o ídolo da “absolutização da cultura africana” (AM: 102); -- 3ª) “Para que os tesouros da vida sacramental e da espiritualidade da Igreja possam ser descobertos em toda a sua profundidade e melhor transmitidos na catequese, a Igreja poderia examinar, num estudo teológico, alguns elementos das culturas tradicionais africanas que estejam de acordo com a doutrina de Cristo” (AM: 92). --- **AM** = Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Africae Munus* (O Compromisso da África).

- Bento XVI (2011). *O Compromisso da África*. Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Africae Munus*. Trad. Paulinas. Águeda, Secretariado Geral do Episcopado.
- Bogaert, P.-M. et al. (Orgs) (2013). *Dicionário Enciclopédico da Bíblia*. Trad. Fr. Ary Pintarelli & Fr. Orlando A. Bernardi. São Paulo: Edições Loyola.
- Cohn, G. (Org.) (1986). Theodor W. *Adorno*: Sociologia. Trad. Flávio R. Kothe, Aldo Onesti, Amélia Cohn. São Paulo: Ática.
- De Deus, J. & Peña, T. (2005). *Einstein ... Albert Einstein*: Homem, cidadão, cientista. Lisboa: Gradiva.
- Francisco I, Papa (2015). *Homilia do dia 4 de Setembro, na Igreja da Santa Marta*. Cidade do Vaticano, ZENIT.org.
- Habermas, J. (2004). *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes.
- Hountondji, P. (2002). "La science comme elle va, le monde comme il va." In: GOUCHA, Moufida (Dir.) *Philosophie, Science et Éthique*. Paris, UNESCO. Journée de la Philosophie à IÚNESCO.
- Mazula, B. (2008). *Na Esteira da Academia: Razão, Democracia e Educação*. Maputo: Texto Editores.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília.
- Morin, E. (20005). *O Método 6: Ética* (2. ed.). Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. & Viveret, P. (2011). *Como Viver em Tempo de Crise?* Trad. Carlos Correia Monteiro de Oliveira. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.
- Palmer, J. (2005). *50 Grandes Educadores: de Confúcio a Dewey*. Trad. Mirna Pinsky. São Paulo: Contexto.
- Popper, K. & Lorenz, K. (1990). *O futuro está aberto* (2. ed.). Trad. Teresa Curvelo. Lisboa: Fragmentos.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA: A NECESSIDADE DE DESPARTIDARIZAÇÃO DO ESTADO, ESTUDO DE CASO QUELIMANE (2011-2013)

Catarina de Melo
Universidade Católica de Moçambique
cmelo@ucm.ac.mz

Gaudêncio Material
Universidade Católica de Moçambique
gmaterial@ucm.ac.mz

Elisabete Azevedo-Harman
Universidade Católica de Moçambique
elisabeteazevedo10@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objectivo compreender se a pertença a um determinado partido político (FRELIMO) funciona como critério de selecção para o ingresso e progressão na função pública. Desenvolveu-se a partir do seguinte problema: como construir um Estado de direito e democrático onde os integrantes têm as mesmas oportunidades, e coabitam com as suas diferenças político-partidárias? Constituíram técnicas para recolha de dados da pesquisa, a observação directa, análise dos documentos, de bibliografias e a entrevista. Instrumentos, a categorização, e o guião de entrevista. Subordinando-se a pesquisa do tipo qualitativo. Para o estudo foram seleccionados dezasseis cidadãos, com base numa amostra estratificada e por acessibilidade, em que os entrevistados apresentavam como requisitos, o conhecimento considerável sobre o funcionamento das instituições democráticas. A análise dos dados, permite concluir que existe uma maior inclinação do Estado em relação ao partido FRELIMO em detrimento dos outros partidos e povo no geral.

Palavras-chave: Partidarização; convivência democrática; pluralismo político.

Abstract

This article aims at understanding whether belonging to a particular political party (FRELIMO) works as a precondition for an individual to progress when he/she works in the government. The research was based on the following problem: how does one build a democratic state that is based on the rule of law, where people have the same opportunities, and they live together despite some political differences existing among them? Direct observation, bibliographical document analysis and interviews constituted the means through which information were gathered with the use of qualitative research methods. For the fulfillment of the research, 16 people have been

selected on the basis of a hierarchical order of sampling and accessibility. The other method used to sample the participants was through asking them whether they had sufficient knowledge on how democratic institutions are run. In the conclusion, the researchers argue that there are many tendencies of the government to benefit Frelimo at the expense of other political parties, at the expense of the Mozambican population.

Keywords: partidization; democratic relations, political pluralism.

Formulação do Problema

Todos os cidadãos gozam da liberdade de constituir ou participar em partidos políticos. E a adesão a um partido político é voluntária e deriva da liberdade dos cidadãos de se associarem em torno dos mesmos ideais políticos (CRM, 2004, artigo 53 números 1 e 2).

Os regimes democráticos implicam que se estabeleça um ambiente de governação transparente e oportuno para todos que pretendem e reúnam as condições estabelecidas: para a Presidência da República, devem ter a nacionalidade originária, idade mínima de trinta e cinco anos, devem estar no pleno gozo dos direitos civis e políticos e devem ser propostos por um mínimo de dez mil eleitores (CRM, 2004, artigo nº 147) e para a Assembleia da República, devem concorrer os partidos políticos, isoladamente ou em coligação de partidos, e as respectivas listas podem integrar cidadãos não filiados nos partidos (CRM, 2004, artigo 170 nº 3) e que se desenvolva um ambiente de cooperação onde as ideias diferentes sirvam para consolidar e não para debilitar a democracia outrora instalada em 1990.

Os partidos expressam o pluralismo político, concorrem para a formação e manifestação da vontade popular e são instrumento fundamental para a participação democrática dos cidadãos na governação do país (artigo 74 da CRM). Entretanto, na prática, pelos incidentes ocorridos não se verifica o que está consagrado. Por exemplo, existem funcionários que pelo facto de pertencerem a um partido opositor, são transferidos e outros chegam a ser expulsos como é o Exemplo senhora Ivete Mondefa, membro do partido MDM que trabalha no sector da Educação há 10 anos, entretanto, não tem a sua nomeação definitiva. O senhor Betinho, membro do partido RENAMO, que quando foi descoberto como opositor não teve acesso a bolsa que normalmente os funcionários têm para a UP, porque os documentos nunca eram tramitados até a UP, e foi expulso do colégio que na altura dirigia no distrito de Gurúè. O terceiro é o senhor Erfério, membro do partido RENAMO, que quando foi descoberto como opositor foi expulso da empresa de sindicatos na qual trabalhava, que tinha como PCA o General Gruveta, que chegara a progredir devido às suas competências.

Além disso, em dias festivos e em locais públicos, principalmente em locais de comícios, os partidos ofendem-se mutuamente, usam uma linguagem não democrática e apoiam-se de discursos inflamatórios para se referirem aos seus adversários políticos. Por causa da nova ordem política instaurada em 2011 que levou ao poder o candidato do MDM, Manuel de Araújo, as fricções políticas se revelaram, o que demonstra a intolerância política. Perante este ambiente anti-democrático, levanta-se a seguinte

questão: **Como construir um Estado de direito e democrático onde os integrantes têm as mesmas oportunidades, e coabitam com as suas diferenças político-partidárias?**

Fundamentação Teórica

Fernandes, define o Estado como sendo um “conjunto de órgãos que numa sociedade aparecem a exercer o poder político, ou como uma instituição social equipada e destinada a manter a organização política de um povo, interna ou externamente” (Fernandes, 2010, p.104), o Estado deve ser um local sagrado onde a Unidade Nacional se encontra, não deve estar partidarizado, nem bipartidarizado, ou seja, não deve pertencer nem a um, e nem a dois partidos, deve pertencer a todos, porque o Estado é uma coisa pública (Mário, STV, Programa Pontos de Vista, 08 Fevereiro 2015, 21h).

Essencialmente o Estado tem a finalidade de garantir:

- A justiça que engloba critérios de proporcionalidade; igualdade de circunstâncias, igualdade de tratamento; a mesma responsabilidade e o mesmo tratamento.
- A Segurança ligada à ideia de estabilidade; a paz como elemento determinante; a liberdade de cada um face a liberdade do outro.
- O Bem-estar pressupõe a satisfação de necessidades primárias como alimentação, o vestuário, a habitação, a segurança social, o direito ao trabalho e de necessidades espirituais como a cultura, o lazer ou desporto (Proença, 1995). Segundo Hugo Silvestre, se pode afirmar que a promoção do bem-estar material resulta da interacção entre os poderes legislativos que referem quais os bens a serem produzidos e os serviços a serem prestados e executivo encarregues de realizarem os propósitos do poder legislativo (Silvestre, 2010).

Por sua vez, para que o Estado atinja esses fins, são instituídas pessoas com poderes para tal exercício, daí que, segundo Hannah Arendt, o poder é o resultado da interacção dos agentes sociais na esfera pública. Nunca é propriedade de um indivíduo, mas sim do grupo ao qual aquele pertence e permanece enquanto houver união.

Para tal, é necessário que a sociedade e o Estado adoptem a democracia não só por ser o modelo actual e o ideal no cenário internacional, mas também adopte os seus critérios e exigências. O que significa que o poder em África, e especialmente em Moçambique, deve ser gerado da vontade da agregação humana e não da vontade de um indivíduo como aconteceu no Zimbabwe, e como acontece em vários outros países que criam mecanismos não legítimos para permanecerem no poder.

Donatella define democracia como o “poder pelo povo, do povo e para o povo: deriva do povo, pertence ao povo e deve ser usado pelo povo. Portanto o poder dos governantes resulta da investidura popular” (Porta, 2003, p. 50).

Tocqueville entende por democracia, “o governo da maioria através da representação parlamentar por partidos políticos submetidos a sufrágio universal” (Tocqueville, 2001, pp.12-13).

Um dos cientistas mais influentes sobre o tema, Robert Dahl, definiu a característica fundamental da democracia como a “capacidade dos governos para satisfazer, de forma continuada, as preferências dos cidadãos, num cenário de igualdade política” (Dahl, 1971, trad. it 1980, p.279).

Dahl sustenta que um governo em condições de responder aos cidadãos deve garantir que cada um possa:

1. Formular as suas preferências;
2. Apresenta-las aos cidadãos através do recurso a uma acção individual e colectiva;
3. Providenciar para que tenham o mesmo peso na conduta do governo ou, por outras palavras, não haja discriminações consoante os conteúdos dessas preferências. ” (Dahl, 1971, trad. it 1980, pp.28-29).

O que o autor apresenta sobre um bom governo é de grande relevância uma vez que permite que os cidadãos desenvolvam suas habilidades e consequentemente desenvolvam o próprio Estado.

A ideia generalizada que existe é a de que na cidade de Quelimane o Estado interfere muito na esfera política dos cidadãos, onde os mesmos não têm a liberdade de formular suas preferências em relação a vida política, principalmente enquanto funcionários do aparelho estatal, são “obrigados” a pertencer a um determinado partido político, ou se não, ao pertencerem ao outro, não podem abertamente mostrar a sua preferência partidária, que é oposta ao partido que exerce o poder político central porque serão discriminados, ostracizados e marginalizados.

Ainda de acordo com Robert Dahl, para que as três condições acima enumeradas se verifiquem, há necessidade de oito garantias institucionais:

1. Liberdade de construir organizações e aderir às mesmas;
2. Liberdade de expressão;
3. Direito de voto;
4. Direito de competir pelo apoio e pelos votos;
5. Elegibilidade dos cargos políticos;
6. Fontes de informação alternativas;
7. Eleições livres e correctas;
8. Instituições que tornem o governo dependente do voto e das outras formas de expressão de preferência políticas (Porta, 2003, p.51).

Apesar da relevância das oito garantias institucionais para a democracia, para o caso específico deste trabalho, o primeiro, o quinto e o oitavo na expectativa do autor se encaixam perfeitamente neste trabalho. Se não vejamos:

A liberdade de construir organizações e aderir às mesmas é produto de democracias maduras que concebem a diferença como um direito e o mesmo tem de ser respeitado. As diferenças têm de se unir, cooperar e interagir para uma melhor governação e não devem se conflitar e nenhum deve-se achar melhor e com o direito de submeter os demais.

A elegibilidade para cargos políticos deve ser por competência, profissionalismo e não por afinidades ou simplesmente a confiança política. É importante que as instituições democráticas tenham noção de que elas só existem pelo facto de uma investitura do povo, numa luta concorrencial entre vários partidos, daí que devem obediência, e agir mediante uma análise de acções desempenhadas em nome do povo. Os partidos da oposição, por sua vez, desempenham um papel primordial, eles tem a função de criticar, controlar os actos governativos e propor outras alternativas viáveis as políticas públicas estabelecidas pelo governo em exercício.

Esta incumbência dos partidos de oposição é fundamental para que haja um equilíbrio dentro de um governo democrático, uma vez que, se não houver oposição a tendência será que o governo passe a implementar apenas políticas em conformidade com seus interesses.

Isso porque dentro de uma democracia os cidadãos devem apresentar suas ideias, opiniões directamente sobre o governo, sendo que este exercício pode ser feito de diversas maneiras.

Porém, não podemos mencionar, conceber ou visualizar a moderna democracia representativa sem os partidos políticos (Sá, 2010, p.7309).

Um dos principais objectivos do Estado é a administração pública, é através da administração pública que o Estado concretiza os seus objectivos e atinge a sua finalidade de garantir a segurança, bem-estar e o acesso a justiça. Nesse contexto, a administração pública deve agir mediante o princípio do LIMPE (Legalidade, Impessoalidade, Moralidade, Publicidade e Eficiência) (<http://www.portalconscienciapolitica.com.br/administração-pública- acesso e.08-02-2015>).

De acordo com a nossa Constituição, “a Administração Pública serve o interesse público e na sua actuação respeita os direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos” (CRM, 2004, p.105, art. 249 nº 1).

Os órgãos da Administração Pública obedecem à Constituição e à lei e actuam com respeito pelos princípios da igualdade, da imparcialidade, da ética e da justiça (CRM, 2004, art.249, nº2).

O acesso à função pública e a progressão nas carreiras não podem ser prejudiciais em razão da cor, raça, sexo, religião, origem étnica ou social ou opção político-partidária, e obedece estritamente aos requisitos de mérito e capacidade dos interessados (CRM, 2004, artigo 251 nº1)

Procedimentos Metodológicos da Pesquisa

A pesquisa envolveu dezasseis cidadãos da cidade de Quelimane, funcionários do Estado, assim como cidadãos não funcionários do Estados, mas com algum nível considerável de percepção de democracia e dos seus requisitos, donde seis elementos membros dos partidos parlamentares, onde dois para cada partido, quatro académicos, quatro funcionários do Estado e dois cidadãos não funcionários do Estado. O critério da amostragem baseou-se na amostragem estratificada e por acessibilidade (Gil, 1999) porque divide a população em estratos de características semelhantes e constituíram entrevistados todos os que possibilitaram o acesso.

Para a recolha de dados, elaborou-se um guião entrevista. O guião de entrevista era constituído por perguntas abertas com intuito de permitir que cada entrevistado se expressa-se livremente.

Para a validação dos dados, usou-se a triangulação através de entrevista, análise documental e a observação directa por meio de discussão dos dados.

Apresentação, Análise e Discussão Dos Resultados

Partidarização significa a presença de influência ou domínio partidário de instituição, organismo ou qualquer entidade pública. Ou seja, fazer com que as instituições tornem-se de um partido. ([Http://www.priberam.pt/dlpo/partidarizar](http://www.priberam.pt/dlpo/partidarizar), consultado em 07-01-2015). O que significa, a criação de mecanismos de maneiras a controlar o próprio Estado, no âmbito geral, e especificadamente as próprias organizações, as instituições, os departamentos e toda a conjuntura que serve o povo directa ou indirectamente, através de criação de células partidárias nas instituições publicas, através de nomeação à cargos de direcção e chefia a funcionários do mesmo partido, isto é, pela confiança política, através da exclusão e de criação de maneiras para dificultar a vida pessoal e profissional dos membros e simpatizantes de partidos opositores de um lado ao aceder e por outro lado a progredir na carreira, seja pessoal assim como profissional.

Para que o partido tivesse maior controle sobre o Estado e sociedade, implementou o sistema utilizado no período monopartidário, criando células e comités do partido abrangendo em todos os locais de trabalho e residência. Com um novo ciclo de eleições aproximando-se (eleições municipais em 2008, e provinciais, legislativas e presidenciais em 2009) a FRELIMO anunciou o seu objectivo de criar 14 000

células do partido durante o ano de 2008 em locais de trabalho e residência onde o partido precisava de reforçar a sua presença. No entanto, não parou por aqui, no acto da elaboração do seu Estatuto, no artigo 30, consagra que a Célula organiza-se nos locais de residência e de trabalho (Estatutos do Partido FRELIMO, 2009). Isto significa que, apesar do país aderir ao sistema democrático, ainda não operou uma evolução no pensamento político da própria Frelimo, porque o simples facto de os estatutos apregoarem a criação de células nas instituições públicas, ou melhor, locais de trabalho, mostra que o partido está agir como se estivesse ainda no regime monolítico.

As Células visam em especial:

- a) Defender os ideais e programas do Partido;
- b) Ganhar novos membros;
- c) Organizar debates sobre assuntos do partido e da sociedade, sobre questões nacionais e internacionais entre membros e simpatizantes do partido (artigo 31, nº 3).

O que se verifica ao nível municipal é que nas maiorias das instituições públicas, existem em cada uma, a Célula do partido FRELIMO, desde as escolas até aos hospitais.

Uma das tantas evidências está nas afirmações do representante da Célula do partido FRELIMO no Hospital Provincial de Quelimane, Sr. **Fr2**, que quando inquirido disse que o grupo dinamizador que lá se encontra tem como a principal função mobilizar funcionários para um melhor comportamento e atendimento, motivar os funcionários e resolver problemas que se encontram na instituição.

Importar frisar que no hospital Provincial de Quelimane, as células do partido FRELIMO também se encontram nos Departamentos. Por exemplo o de Recursos Humanos, o seu secretário, chama-se Casimiro Portugal; de Saúde Pública Amílcar Nacima; Centro de Reciclagem Namacua; Departamento de Inspeção Zeca Sand e do Centro de Abastecimento Amélia Sampaio.

Para não citar um único exemplo, as células da FRELIMO são extensivas a Autoridade Tributária de Moçambique. Quando inquirimos o representante da célula, o Senhor **f1**, este refutou a informação mas afirmou no entanto que a célula que existe pertence aos CFM e os membros reúnem-se aos fins-de-semana. O que nos chama atenção é o facto de se utilizarem instalações do Estado para fins partidários.

Colocando como exemplo duas Células nas instituições públicas e seus respectivos representantes, torna a instituição menos incluída, desrespeita os direitos humanos e a própria Constituição e por vezes deixa a mesma instituição menos eficiente devido ao camaradismo e não competência.

Um outro aspecto que pode confirmar a partidarização da Função Pública foi quando houve em 2011 uma nova ordem política em Quelimane com a ascensão do edil de Quelimane ao poder. Depois das eleições intercalares de 20 de Novembro de 2011, a FRELIMO, ordenou que todos os vereadores, directores de

áreas do anterior governo municipal deveria abandonar os seus cargos porque o município passaria a ser dirigido por uma outra força política (Savana, 2013).

A outra premissa que nos pode remeter a questão do controle do Estado pelo partido e o excessivo poder do Presidente da República em relação a outros órgãos de soberania, que por sua vez é presidente do partido que suporta o governo, se não vejamos:

O presidente da República é o Chefe do Governo (CRM, art. 146, nº3);

O Presidente da República é o Comandante-Chefe das Forças de Defesa e Segurança (CRM, art.146, nº4);

No artigo 159 no que diz respeito às competências gerais do Presidente, compete ao mesmo no exercício da sua função:

- e) Dissolver a Assembleia da República nos termos do artigo 188 “ A Assembleia da República pode ser dissolvida, pelo Presidente da República caso rejeite, após debate, o programa do Governo”.
- f) Demitir os restantes membros do Governo, quando o seu programa seja rejeitado pela segunda vez pela Assembleia da República;
- g) Nomear o Presidente do Tribunal Supremo, o Presidente do Conselho Constitucional, o Presidente do Tribunal Administrativo e o Vice-presidente do Tribunal Supremo;
- h) Nomear, exonerar e demitir o Procurador-Geral da República e o Vice-Procurador – Geral da República.

No domínio do Governo, no artigo 160, número 1, compete ao Presidente da República:

- b) Nomear, exonerar e demitir o Primeiro-Ministro;

No número 2 do mesmo artigo compete – lhe ainda nomear, exonerar e demitir:

- a) Os Ministros e Vice-Ministros;
- b) Os Governadores Provinciais;
- c) Os Reitores e Vice-reitores das Universidades Estatais sob proposta dos respectivos colectivos de direcção nos termos da lei;
- d) Os secretários de Estado.

No domínio da defesa e da ordem pública (art.161), compete ao Presidente da República:

- e) Nomear, exonerar e demitir o Chefe e o Vice-Chefe do Estado-Maior-General, o comandante-geral e Vice-comandante-Geral da Polícia, os Comandantes de Ramo das Forças Armadas de Defesa de Moçambique e outros oficiais das Forças de Defesa e Segurança, nos termos definidos por lei. Pelo facto de existir um sistema presidencialista muito forte, no qual o Presidente da República está isento da responsabilização perante o público, e ao mesmo tempo nomear e demitir os membros do governo sem justificação a nenhuma instituição (Azevedo-Harman, 2012), para além de nomear os principais

membros do poder do poder judicial, executivo e ter um controle sobre o parlamento, torna o Estado com maior inclinação para a orientação política do partido do Presidente da República em detrimento dos outros partidos e do povo no geral.

Sabendo que a Assembleia da República é a casa do povo e o órgão que representa o povo, a sua relação com o órgão Presidente da República é muito fraca.

Esta situação ainda se enfatizada quando fala-mos de prestação de contas do Governo perante o parlamento, no qual é representado pelo Primeiro-Ministro. Se o poder do parlamento perante o Governo é fraco, então em relação ao Presidente da República é inexistente, porque em termos constitucionais, o Presidente não presta contas a qualquer instituição do Estado (Azevedo-Harman, 2012).

O ingresso no aparelho do Estado faz-se no nível mais baixo da respectiva carreira por concurso, salvo as excepções definidas por regulamento. (EGFAE, artigo 34)

A promoção é a mudança para classe ou categoria seguinte da respectiva carreira e opera-se para escalão e índice a que corresponde o vencimento imediatamente superior, sendo obrigatória para os funcionários de classe ou categoria inferior da mesma carreira que tenham, pelo menos, três anos de serviço nessa classe ou categoria com a informação de serviço não inferior a regular. (EGFAE, art. 34).

O que por vezes acontece quando o funcionário é de um partido opositor ao partido que exerce o poder político vêm-se muitos obstáculos na sua vida profissional, e os mesmos muitas das vezes não gozam desse direito, não são admitidos, são expulsos, transferidos ou excluídos da governação.

Dos 16 entrevistados, dentre eles quatro académicos (ac1, ac2, ac3 e ac4), dois da FRELIMO (fr1, fr2), dois da RENAMO (r1, r2) e dois do MDM (m1, m2), dois cidadãos comuns com nível considerável de conhecimento sobre democracia (cc1, cc2), e quatro funcionários de instituições públicas (f1, f2, f3, f4), todos menos os membros da FRELIMO, afirmam que Moçambique ainda não vive a democracia que outrora foi consagrada com a elaboração da segunda Constituição de Moçambique e a primeira Constituição multipartidária. Entretanto há fortes sinais de partidarização. A questão de acesso à função pública e posterior progressão na função pública não é transparente e as oportunidades são desiguais para os que concorrem para uma vaga, apesar de obedecer um concurso público, o acto de selecção dos quadros é na maioria dos casos com base nas simpatias partidárias porém há uns com sorte que mesmo não estando filiados a um partido conseguem se integrar e progredir na carreira, ocupar cargos de chefia, mas de maneira camuflada. Muitos funcionários que normalmente progridem são da FRELIMO mas os que se revelam não ser, são conotados, abusivamente marginalizados, expulsos, regredem de posições e por vezes são transferidos para locais distantes da urbe.

A questão de células de partido é de conhecimento do entrevistados, até que acrescentam dizendo que os funcionários se sentem obrigados a participar nas reuniões com medo de serem conotados.

Quanto a questão dos partidos políticos, na lógica de análise dos mesmos entrevistados, os partidos opositores em relação ao partido que exerce o poder político a nível central, é de inimigo político e não de adversário político daí que existe essa convivência defeituosa, um ambiente de intolerância, onde se consideram todas as ideias que derivam de outros partidos como sendo erradas. Existe um défice concernente ao pluralismo político, nos locais que concentram massas os partidos proferem discursos inflamatórios, que visam a ofuscar o discurso e imagem do seu adversário.

Em conformidade com o artigo 53 da CRM (Liberdade de constituir, participar e aderir a partidos políticos), essa adesão nem sempre é voluntária, por vezes os cidadãos/funcionários vêem-se obrigados a ser ou não ser de um partido para salvar o seu pão. Deste modo o Estado não é um local sagrado destinado a manter a unidade nacional, e consequentemente a administração Pública não é neutra, para que um funcionário tenha a sua carreira na normalidade é preciso ser camarada.

Importante referir que numa das escolas públicas leccionada por um dos entrevistados existe uma bandeira do partido FRELIMO colocada sobre a secretária dentro do gabinete do director. A questão que surge é, até que ponto os funcionários e alunos que comungam com os ideais de outros partidos se sentem protegidos?

Entretanto, os membros da FRELIMO (f1, f2), dizem que o Estado não está partidarizado, o processo de acesso a função pública é conforme a lei, daí que é admitido o candidato que apresenta melhores capacidades de acordo com a necessidade sectorial, e não se procura de qual partido um determinado candidato pertence isso para todas as funções. O que normalmente acontece são falácias e aproveitamento político de outros partidos que desacreditam no Estado. Quanto a questão das células do seu partido nas instituições públicas, os mesmos desconhecem e afirmam que pode ser o caso de união de três funcionários para debater assuntos do partido, mas uma célula propriamente dita, não.

A questão de movimentação de pessoal, como consequência de se filiar a um partido opositor, sob ponto de vista legal não tem nenhum enquadramento, uma vez que a lei é clara quanto a liberdade de se associar em partidos.

O que é notório é que para os membros da FRELIMO (f1, f2), Moçambique está a caminho de uma democracia plena, e que a lei se faz sentir maioritariamente.

São deveres gerais dos funcionários e agentes do Estado:

1. Respeitar a Constituição, as demais leis e órgãos do poder do Estado.
2. Participar activamente na edificação, desenvolvimento, consolidação e defesa do Estado de direito democrático e no engrandecimento da pátria.
3. Dedicar-se ao estudo e aplicação das leis e demais decisões dos órgãos do poder de Estado.
4. Defender a propriedade do Estado e zelar pela sua conservação.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



5. Assumir uma disciplina consciente por forma a contribuir para o prestígio da função de que está investido e o fortalecimento da unidade nacional.
6. Respeitar as relações internacionais estabelecidas pelo Estado e contribuir para o seu desenvolvimento.
7. Promover a confiança do cidadão na Administração Pública e na sua justiça, legalidade e imparcialidade (EGFAE, art.38).

Se considerarmos as evidencias e provas que são apresentadas na pesquisa é notório que os números 1,2,3,4 e 7 são postos em causa.

Um dos direitos dos funcionários e agentes do Estado apresentado pelo EGFAE no seu art.42 c) “beneficiar de condições adequadas de higiene e segurança no trabalho e de meios adequados à protecção da sua integridade física e mental, nos termos a regulamentar”.

Em conformidade com o direito acima apresentado, verifica-se a violação da questão de segurança no trabalho. Os funcionários de outros partidos trabalham com a incerteza do que será o seu amanhã e não crêem muito nas instituições do Estado.

Considerações Finais

A convivência democrática depende em grande da parte de como o partido que exerce o poder político vê a existência de outros partidos na arena política. Se são tidos como adversários ou inimigos políticos, todas as opções têm as suas consequências, e as mesmas consequências recaem para o povo. O facto de em Moçambique a oposição tomar lugar de inimigo político, donde as ideias opositoras não são tidas em conta e normalmente constitui uma ameaça ou um desafio ao governo, mina a democracia outrora instaurada em 1990 e o povo maioritariamente é quem sofre, com a exclusão no trabalho, e outros sectores públicos devido ao elevado controle do partido FRELIMO em relação as instituições públicas e algumas ONGs.

A questão de acesso e progressão de carreira no estado em muitos casos só é possível sendo membro ou simpatizante da Frelimo, sendo um funcionário camuflado, no sentido de usar a FRELIMO para se proteger enquanto funcionário ou numa outra instância e com menos probabilidades um cidadão apertidário.

A criação de Células do partido FRELIMO nas instituições públicas, deixa o Estado democrático menos eficiente, torna a instituição controlada pela Célula, torna o Estado politizado, fechado a si, mesmo, no sentido de que não se abre a outros atores, torna-o excludente, menos pluralista e menos tolerante a outros atores com maior destaque a partidos de oposição.

Este cenário que vivemos é bastante paradoxal com o que está consagrado nas leis fundamentais. Será que adoptamos a democracia porque favorece as liberdades e direitos fundamentais dos cidadãos ou devido a pressão interna e a dinâmica ininternacional?

Os resultados do trabalho demonstraram que somente os membros e simpatizantes da FRELIMO é que estão satisfeitos com o nível de transparência das instituições que servem ao povo e da administração pública no geral, aliás, eles frisam que a leis são bem claras e inclusivas, e Moçambique é um país que segue a lei maioritariamente. Porém, com discursos de insatisfação se mostram o resto da população, e dizem que ainda há muito que se trabalhar, muito que se desfazer para que possamos viver uma democracia. Na verdade, é preciso despartidarizar o Estado.

Recomendações

Face ao cenário de partidarização do estado, a pesquisa recomenda:

Ao partido FRELIMO que, no acto de elaboração dos Estatutos, nos artigos concernentes à Célula de partido, se excluir a questão das Células se fixarem no local de trabalho permanecendo apenas nas residências, uma vez que prejudica no geral ao povo, mina a democracia e a própria convivência harmónica entre partidos.

Apesar dos cargos de chefia e direcção, serem por nomeação, é importante que os dirigentes tenham, capacidade suficiente para governar de forma imparcial, governar para satisfazer o povo. O trabalho é um direito e o mesmo direito exige respeito.

Aos partidos políticos, que são o alicerce da liberdade de associação, que criem mecanismos para dialogar de modo a coabitarem no mesmo local, sem serem protagonistas de discursos inflamatórios e antidemocráticos, porque da mesma forma que quem faz os partidos é o povo, é o mesmo povo que se beneficiará.

Por outro lado é necessário que se faça algumas reformas constitucionais de maneiras que alguns cargos que são por nomeação passem a ser eleitos pelo povo, como por exemplo, governadores e administradores distritais. Os Procuradores Gerais da República, Procuradores Provinciais, Juízes Presidentes, estes deviam ser eleitos dentro do próprio colegial, por elementos do mesmo sector, como é o caso de bastonários, de forma que possa haver alguma independência entre os órgãos, nenhum depender necessariamente do outro e mais meritocracia.

Para pesquisas futuras, encorajar aos pesquisadores que dêem continuidade sobre o tema, visto que Moçambique assinou em 2015 com a RENAMO o acordo de despartidarização do Estado.

Referências bibliográficas

Azevedo-Harman, E., (2012). *O perfil do parlamento e do deputado moçambicano: De inimigos a adversários políticos?*. Maputo: Texto Editores.

Brito, I., et al. (2014). *Desafios para Moçambique 2014*. Maputo: IESE.

Constituição da república de Moçambique (2004): Maputo.

Constituição Federal do Brasil (1988): Brasil

Dahl, R., (1971). *Poliarchy, participation and opposition*. New Haven: Yale University.

Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado (2009). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Estatutos do Partido FRELIMO (2009). Quelimane

Gil, A., (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (5 ed.) São Paulo: Atlas S.A.

[Http://www.priberam.pt/dlpo/partidarizar](http://www.priberam.pt/dlpo/partidarizar), acesso em 07 de Janeiro de 2015.

[Http://www.portalconscienciapolitica.com.br/administração-pública](http://www.portalconscienciapolitica.com.br/administração-pública), acesso em 08 de Fevereiro de 2015.

Porta, D., (2003). *Introdução à ciência política*. Lisboa: Estampa.

Mário, T. in STV, *Programa Pontos de Vista*, 08 Fevereiro 2015, 21h.

Sá, M., (2010). *Os partidos políticos como forma de participação política no estado democrático de direito*. Fortaleza.

Savana; Julho: 2013.

Silvestre, H., (2010). *Gestão Pública: Modelos de Prestação no Serviço Público*. Lisboa: Escolar Editora

Tocqueville, A., (2002). *Da Democracia na América*. Estoril: Princípia.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



SOCIEDADE CIVIL, UMA CONSTRUÇÃO CONTEXTUALIZADA NA SOCIEDADE E SITUAÇÃO POLÍTICA: O CASO DE

Tanja Kleibl

Universidade Católica de Moçambique

tanjakleibl@gmx.de

Gaudêncio Material

Universidade Católica de Moçambique

gmaterial@ucm.ac.mz

Rude Matinada

Universidade Católica de Moçambique

rmatinada@ucm.ac.mz

Ronaldo Munck

Universidade da Cidade de Dublin

José Piletiche

Universidade Católica de Moçambique

jpiletiche@ucm.ac.mz

Resumo

Este artigo é dedicado ao tema sociedade civil. O artigo debate uma construção da sociedade civil contextualizada a sociedade e situação política. O caso de Moçambique tem como objectivo construir um conceito mais complexo de sociedade civil numa perspectiva do hemisfério sul, de um país em desenvolvimento como Moçambique³. O trabalho foi desenvolvido na base de uma pesquisa qualitativa sob a questão fundamental: O que acha da sociedade civil? Para responder a esta questão, foi elaborado um guião de entrevista intensiva. Além de entrevistas individuais, houve sete sessões com diferentes grupos focais em diferentes locais do distrito de Inhassunge, na província da Zambézia. A observação directa também foi usada neste estudo como técnica de recolha de dados. Procuramos problematizar o discurso e práticas dominantes em torno da sociedade civil numa perspectiva do hemisfério sul. Examinamos de forma crítica o modo pelo qual o conceito de sociedade civil tem sido utilizado no discurso sobre desenvolvimento. Isto realça a sua epistemologia e perspectivas altamente normativas e centradas nos países do norte. De igual modo nos parece ser altamente restritivo num contexto do hemisfério sul, na medida em que faz transparecer muito a interacção social das bases considerada "incivil" e, portanto, fora do âmbito da sociedade civil

³ A maior parte da pesquisa no distrito de Inhassunge, província da Zambézia-Moçambique, foi realizada por uma equipa de oito pesquisadores, envolvendo pesquisadores da Universidade Católica de Moçambique (UCM).

(Ilal, Kleibl, Munck, 2014). Com base na codificação e categorização, fez-se o cruzamento dos dados que resultou numa conclusão de construção de conceito de sociedade civil inclusivo, ou seja, que sociedade civil somos “todos nós”.

Palavras-chave: Sociedade civil, participação, governação local

Abstract

This article is dedicated to the theme of civil society. It debates the contextualized construction of civil society as part of society, embedded into a particular political context. Generally, the country case study Mozambique aims to construct a more complex civil society concept from a Southern, Mozambican perspective. The project was designed as a qualitative research project, concerned with the following fundamental question: What do you think about civil society? In order to respond to this question intensive interview guidelines have been developed. In addition to individual interviews, seven group interviews involving various social focus groups from different localities of Inhassunge district have been conducted. Direct observation has also been used to complement the analysis of data. This paper seeks to problematize the dominant discourse and practice around civil society from a Southern perspective. We first critically examine the way in which the concept of civil society has been deployed in development discourse. This highlights its highly normative and North-centric epistemology and perspectives. We also find it to be highly restrictive in a Southern context insofar as it reads out much of the grassroots social interaction deemed ‘uncivil’ and thus not part of civil society (Ilal, Kleibl, Munck, 2014). Based on coding and categorization, as well as constant comparison of data, first conceptual conclusions about a more localized concept of civil society in Mozambique can be made. This concept is inclusive it involves ‘all of us’ – using the words many research participants directly expressed.

Keywords: Civil Society, participation, local governance

Introdução

A província da Zambézia, é uma província do centro de Moçambique que em tempos teve uma grande contribuição no sector de agricultura, tendo atraído desde o tempo colonial e alguns anos após a independência, grande investimento de empresas privadas, e já chegou de ter o estatuto do maior palmar de Moçambique e do mundo. O palmar já foi no passado a principal fonte de renda das famílias na baixa Zambézia e no distrito de Inhassunge, em particular, e a sua morte contribui para que a população de Inhassunge ficasse num nível de pobreza extrema e sem soluções à vista para os seus problemas básicos. No mesmo distrito há também projectos da natureza económica de nível nacional e internacional, como é o caso de investimento chinês-moçambicano direccionado a areias pesadas na zona de Olinda.

Um dos grandes problemas que afecta e enfraquece a ideia de sociedade civil em países em via de desenvolvimento é a maneira como são geridos e direccionados os investimentos públicos e privados. Desde 2000 foi iniciado um conjunto de projectos de investimentos privados controversos na província, na sua maioria no mercado da madeiras ou de areias pesadas, e frequentemente liderados por companhias

chinesas, embora Hanlon e Norfolk (2012) indicam que existem também investidores europeias. Assim sendo, o governo vem enfrentando uma série de conflitos com as populações devido ao problema dos reassentamentos, atendendo que para viabilizar os investimentos, parte das terras das populações são entregues a esses investidores estrangeiros. Nesse contexto, é aí onde se espera a grande acção da sociedade civil em solidariedade para e com a população.

Partindo desta visão, começamos a questionar se existem movimentos organizados, estruturados e como forças capazes de defender, em diferentes esferas da tomada de decisão, os interesses dos cidadãos e que os cidadãos se sintam representados por eles. Com base nas respostas, o estudo procurou construir um conceito de sociedade civil ligado ao contexto de um país em desenvolvimento com alto crescimento económico mas insuficientes sucessos no combate a pobreza. Deve-se ainda sublinhar que as organizações da sociedade civil em Moçambique, em particular na Província de Zambézia, são geralmente vistas com fraca capacidade técnica como também para mobilização social, com uma tendência de ser instrumentalizada por interesses económicos e políticos e com um funcionamento geral de cima para baixo, então com uma falta de participação cívica e socio-activismo activo na base.

Um estudo do contexto social, político e económico da província da Zambézia, realizado em 2013 e ainda não publicado, afirmou que a maioria dos intelectuais da província da Zambézia transmitem a ideia de que a província está em um processo contínuo de atraso que se reflecte na degradação física da sua capital, a Cidade de Quelimane, a continuação de atribuições estranhas para as pessoas locais e uma academia local letárgica. O documento também concluiu que a ideia de província “parada no tempo” foi repetida por outras pessoas que foram entrevistadas ao longo desse estudo. O autor acrescentou que isso, independentemente de ser realidade ou mito, constituiu uma forte percepção na consciência colectiva das pessoas na Zambézia e um elemento central do discurso político de diferentes grupos (Macuane, Mugalla, Langa & Sibia, 2013).

Contextualização teórica

A concepção dominante de sociedade civil é eurocêntrica, parte de uma visão neoliberal do mundo, e minimiza seriamente o contexto do colonialismo (Munck 2004).

Na verdade, com as novas dinâmicas sociais, a Declaração de Direitos Humanos e a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, o mundo entra num novo paradigma procurando desfazer-se da ideia do colonialismo, uma vez que tal como Samora Machel referenciara não existe colonialismo democrático, nem colonialismo humano. Com efeito, este novo paradigma de sociedade civil procura criar forças para defender interesses populares, tendo em conta os direitos fundamentais do homem. Actualmente o Neoliberalismo é visto como uma forma de colonialismo económico.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



A definição de sociedade civil do Banco Mundial faz parte integrante do Consenso de Washington e está imbuída de uma noção que o papel do Estado tem de ser "reduzido" e que a sociedade civil tem de agir como "fiscalizador" (watchdog) desse Estado (vide Weiss 2000). O anterior conceito de um Estado desenvolvimentista e uma estratégia de desenvolvimento nacional foram rejeitados a favor de uma visão do mercado, sempre benigno e auto-suficiente, para promover o desenvolvimento em algumas versões, o conceito de sociedade civil foi reduzido ao das organizações não-governamentais (ONGs) internacionais ignorando o facto de que estas terem sido muito frequentemente financiadas pelo Estado e certamente não estavam "abaixo" do Estado africano com o qual se relacionavam.

A sociedade civil é, por conseguinte, truncada em termos conceptuais e subordinada muito abertamente às políticas dos governos estrangeiros e entidades internacionais que procuram impor as suas políticas em África a partir da década de 1990. Perde assim o seu sentido como um domínio da actividade sociopolítica e fica subordinada a uma agenda política externa (obviamente com os seus apoiantes locais) e um modo liberal da política onde o consenso é assumido e o conflito é considerado estar fora do domínio da sociedade civil civilizada (vide Munck 2004).

As ONGs, de acordo com alguns analistas críticos, podem ser consideradas como continuções modernas da missão civilizadora dos missionários coloniais (ver Chandhoke 2005, Adam 1997). Ambos sabiam a verdade e trouxeram esclarecimentos. Sejam quais forem as nossas posições, devemos reconhecer que, em África, o passado colonial está muito presente, quer em termos de padrões de posse da terra, formações políticas ou relações sociais. Assim, podemos seguir a lógica de Mammo Muchie que argumenta uma reapropriação e redefinição africana do Estado, da sociedade civil e da ligação ao mercado para o continente. Nem os termos nem o seu relacionamento podem ser impostos de fora, e devem ser criados necessariamente em termos de história, cultura e tradições africanas. Em suma, de acordo com Muchie "a sociedade civil como um conceito tem de ser emancipada antes de se poder criar uma cooperação regional, estabilidade, segurança e paz africanas" (Muchie 2002, p. 56).

Embora rejeitemos uma noção de sociedade civil imposta numa forma universalmente prescritiva vemos, obviamente, o valor de um verdadeiro diálogo com a sociedade civil em diferentes países, assim como num contexto regional e transnacional (Ilal, Kleibl, Munck, 2014). Em particular o papel e a capacidade mobilizadora e emancipatória das congregações e lideranças religiosas desenvolvem uma nova dinâmica, conforme demonstram os nossos estudos de caso no distrito de Inhassunge, província de Zambézia, e distrito de Eráti, província de Nampula.

No entanto, o conceito dominante da sociedade civil baseia-se essencialmente em valores europeus, apesar de deixar aberto um campo de debate de ideias para solução de problemas de forma universal, constituindo-se assim uma esfera pública de racionalidade comunicativa (Habermas, 1984). A fragilidade deste conceito reside no facto de muitos países, particularmente os em desenvolvimento, viverem uma realidade diferente a qual se encontra distante do referido conceito de sociedade civil.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



“... o mundo, tal como é, não funciona bem para a maioria dos seus habitantes, particularmente em África: no seu todo, não é imparcial, nem justo, equitativo, seguro e sustentável. Nós sugerimos que programas de intervenções ocidentais – através de iniciativas de fortalecimento do estado e sociedade civil – jogam algum papel na produção e perpetuação desta situação, embora seja de modo mais matizada e complexa do que algumas críticas do ‘imperialismo ocidental’ ou ‘neocolonialismo’ poderiam fazer-nos acreditar”. (tradução dos autores)

(Death, C. e Gabay, C. 2015, p. 6)

Death e Gabay vêm, portanto, reforçar a ideia do carácter exclusivista do conceito eurocêntrico de sociedade civil, já que em África o próprio contexto político e social cria uma distância em relação à existência de um espaço público enquanto sociedade civil como rigorosamente se percebe no ocidente. Há outros autores ainda (Kasfir, 1998; Chandhoke, 2000; Hearn, 2001; Muchie, 2002; Necosmos, 2009; Zinecker, 2011), que sublinham essa aparente ineficiência do conceito da sociedade, construído no contexto da cultura europeia, para África. Para fazer a ruptura epistemológica da concepção dominante de Sociedade Civil para uma realidade mais sintonizada das classes subalternas no Sul, um ponto de partida obrigatório é o trabalho de Antonio Gramsci: embora mais frequentemente referido como um modelo para as sociedades ocidentais avançadas, ele na realidade escreveu sempre de uma perspectiva do Sul, ou seja, o Mezzogiorno italiano (Ilal, Kleibl, Munck, 2014).

Embora os conceitos de Gramsci estejam frequentemente dissimulados na análise do concreto de *Prision Notebooks* (vide Buttigieg 1995) podem inferir-se alguns pontos gerais. Gramsci distinguiu dois níveis de super-estrutura, o Estado ou sociedade política e a "sociedade civil" que ele considerou como o conjunto de instituições "privadas", como os sindicatos, as igrejas e o sistema educativo que asseguravam aprovação popular para o Estado. Mas também é, para Gramsci, a arena em que as classes subalternas forjam alianças sociais e começam a articular projectos hegemónicos alternativos (Kleibl, Ilal, Munck, 2014).

No entanto há académicos moçambicanos como Carlos Nuno Castel-Branco que chamam atenção no concernente ao eurocentrismo e a globalização financeira, provocando um debate interno dentro da sociedade civil e política de Moçambique:

“Por favor, não esqueçam que nós somos parte do mesmo combate fundamental contra o neoliberalismo económico e sua dominância financeira, contra a repressão política e eliminação de direitos de protesto, greve, contestação e escolha de alternativas reais, e do combate pela definição do que são ou podem ser alternativas reais. O ataque dos Tories aos direitos dos trabalhadores na Reino Unido e na Europa, o ataque da Tróica a Grécia e Portugal, o ataque do estado sul-africano e capital mineiro e o assassinato de mineiros, o ataque do capitalismo financeiro e do estado fascista às alternativas e liberdade em Moçambique, são todos parte de

um conjunto – capitalismo financeiro monopolista e globalizado tentando forçar os cidadãos a pagar pela crise global de acumulação e resistindo aos desafios e tendências para a mudança. Vamos juntos lutar e ganhar a batalha. Nós apenas podemos ganhar.” (tradução dos autores)

(Castel-Branco, Junho 2015⁴).

Desenho Metodológico

A maior parte da pesquisa no distrito de Inhassunge foi realizada por uma equipe de oito pesquisadores, envolvendo pesquisadores da Universidade Católica de Moçambique (UCM). Antes do trabalho de campo, o tema de pesquisa e metodologia foram introduzidos durante um seminário de uma semana na Faculdade de Ciência Sociais e Política da Universidade Católica de Moçambique (em Quelimane) e os pesquisadores foram treinados em técnicas de entrevista.

Foram fornecidos guias de entrevista intensivas e outro material exploratório sobre a pesquisa qualitativa. As questões de investigação abertas e geradores foram testados antes de ir para o campo. A participação activa de pesquisadores da UCM, bem como a sua participação durante a codificação e análise de entrevistas permitiu que a triangulação pudesse trazer um valor acrescentado real ao processo de investigação.

A pesquisa envolveu 82 Membros da comunidade do distrito de Inhassunge, de entre entrevistas individuais e grupos focais. Houve sete grupos focais, sendo que cada grupo focal era constituído por 7 a 10 pessoas.

Para ser seleccionado o distrito de Inhassunge como local de pesquisa, decorreu antes um seminário sobre a sociedade civil na cidade de Quelimane, onde foi identificado um problema comum, nomeadamente violência contra mulheres de terceira idade acusadas de feitiçaria, com intervenção de vários actores da sociedade civil. Com base nas discussões e orientação pelo ‘theoretical sampling’⁵, foram identificados

⁴ Este trecho foi extraído de uma carta de solidariedade de Castel-Branco que circulou em in Junho de 2015 para amigos e colegas. O efeito desta carta é um peso sobre o seu autor e dois jornalistas moçambicanos cujo julgamento se esperava iniciar em Agosto de 2015. Castel-Branco foi acusado de crimes contra segurança do estado por difamação do então presidente de Moçambique. Os dois jornalistas, Mbanze e Veloso, editores de MediaFax e Canal de Moçambique, dois jornais independentes que publicaram o que Castel- Branco postou no Facebook , foram acusados de abuso de liberdade de expressão.

⁵ De acordo com Kathy Charmaz (2014, p. 15) ‘Theoretical sampling’ e o seguinte:

participantes para a pesquisa (influentes, membros das associações, agentes económicos, camponeses, vítimas de violência acusadas de feitiçaria, religiosos, camponeses acusados de prática de violência).

Para a recolha de dados elaboramos e aplicamos um guião de entrevistas composto por 24 perguntas abertas, com o objectivo de dar maior liberdade aos entrevistados nas respostas as questões com relação ao assunto em estudo. A observação directa também foi usada neste estudo como técnica de recolha de dados para verificar a dinâmica do quotidiano dos entrevistados e compara-la com as respostas dadas durante as entrevistas. Os dados dessas observações eram registados diariamente através dos *memos*⁶.

As respostas das entrevistas foram codificadas com base em fragmentos frásicos dos entrevistados, e em função dos códigos foram criadas as categorias, assim como recomenda a pesquisa em 'Grounded Theory'.

Para validação dos dados das entrevistas e dos memos analíticos, os fragmentos frásicos serviram para cruzar as informações, e os códigos mais relevantes para o tema da pesquisa (muitas das vezes estes também foram repetidos com maior frequência) foram transformados em categorias.

Apresentação e Discussão dos Resultados

Depois de muitas discussões no grupo de pesquisa e a análise das entrevistas e o cruzamento de informações, chegou-se a um estágio a que chamamos estágio de saturação. Nesse estágio começamos a centrar-nos nas informações mais relevantes e muitas das vezes, mais repetidas e através dos fragmentos frásicos encontramos vários códigos.

Em funções dos códigos encontrados, fomos agrupando os códigos em categoria como se pode ver na tabela abaixo:

“Usar dados indutivos para construir categorias abstractas analíticas através de um processo interactivo e diferente de pôr em ordem tópicos como é a prática nas abordagens gerais da investigação qualitativa.” (tradução dos autores)

⁶ Memo é um texto narrativo que documenta a auto-reflexão sobre os dados colheitas. Não se trata de um sumário mas sim, da interpretação e compreensão dos dados. Cada memo precisa de título e da data. Trata-se de um primeiro próprio relatório da análise dos dados.

| SOCIEDADE CIVIL | | |
|---|--|---|
| REALIDADE | TEORIA | SENTIMENTO |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sociedade Civil (SC) = Sociedade Religiosa; - Desejo para Harmonia + Paz; - Colaboração igreja + governo; - Mudança de Comportamento; - Igreja deve ser em frente de Direitos Humanos; - Necessidade de Mobilização; - Sem possibilidade de colocação de problemas; - Religião apolítica; - Grito de Socorro; - Inoperante Solidariedade. | <ul style="list-style-type: none"> - SC = líderes comunitários, líderes religiosos, régulos, associações; - Assume seu papel; - Apoia a Justiça local; - Confronta os problemas; - SC = todos aqueles que trabalham; - Cidadania local; - Estrutura organizada; - Liderança e sucessão. | <ul style="list-style-type: none"> - SC = comunidade em geral (todos nós); - ONGs não fazem parte; - SC no escuro / violação; - Não há actores fora do governo; - Régulo sem cooperação; - Ausência do sentido de cidadania. |

Fonte: Elaborado pelos autores

Quando os nossos entrevistados foram questionados se já tinham uma noção acerca de sociedade civil, a maioria deles afirmou que já ouviu a dizer. Na óptica dos entrevistados a sociedade civil é:

“... grupo de expressão livre, de comunhão mútua e tem uma ajuda que as pessoas possam viver livre, em harmonia. Sociedade civil não tem separação.”

“São aqueles que resolvem os problemas da zona.”

“... são os activistas”

“Sociedade civil!... Sempre tem sido um encontro para fazer um debate e informar as pessoas que queremos assim, assim e organizadamente, e sair uma conclusão. Assim informação sai daí para o público que está naquela área. No nosso bairro não queremos isso e isso...”

Questionados sobre a composição da Sociedade civil, os entrevistados afirmaram que fazem parte da sociedade civil todos os membros das comunidades e apesar destes membros se reunirem regularmente estes problemas não são canalizados às instâncias superiores e nem são resolvidos, como relatam os fragmentos frásicos seguintes:

“... os da localidade, da igreja, mais velhos de idade têm estado, os grandes do governo têm estado.”

“Não são levados, se estivessem a levar, estaríamos a ouvir pela rádio de que na zona X as pessoas se tinham reunido e discutiram isso e aquilo. Não levam para a rádio, por que estaríamos a ouvir.”

Questionados se os membros dos partidos políticos fazem ou não parte da sociedade civil, os entrevistados afirmavam que podem sim fazer parte, mas não podem ser membros activos da sociedade civil porque podem correr o risco de defenderem interesses particulares partidárias e não do povo em geral, como sustentam os fragmentos frásicos seguintes:

“Faz, mas não pode ser activo. O governo é que deve conhecer a sociedade civil. Por exemplo houve uma sociedade civil, ANAI⁷, mas quando se investiga não são civis porque são professores, são funcionários e professores nunca são civis.”

“Os civis são aqueles que não pertencem a nenhum partido.”

“Os membros dum igreja, civis também entram.”

Ainda a respeito da participação da população nos processos de desenvolvimento do distrito, e na resolução dos problemas práticos da comunidade os entrevistados dizem que o governo pouco ou nada⁸ tem feito para resolver os diferentes problemas das populações, quando resolve vem a exclusão, dando apenas oportunidades de progressão exclusivamente àqueles que são membros da FRELIMO, como mostra o fragmento frásico abaixo:

⁷ ANAI: Associação dos Naturais e Amigos de Inhassunge

⁸ A ausência dos serviços básicos e do estado em geral foi problematizado em várias entrevistas

“Existe sim. Por exemplo, eu sou da FRELIMO, mas eu não sou de nenhum partido. Se estivesse aqui o Administrador, proibir os da RENAMO a não ocuparem a sua casa.”

“Eu por exemplo já me acusaram de que era da RENAMO, mas depois comprovaram que não era de ninguém. Eu não sou de nenhum partido, entretanto se fosse da RENAMO, aqui ninguém entraria. Eu atendo a todos. Mas também não devia ser assim, deviam ser amigos.”

“A sociedade não deve ser assim. Temos que converter, não é assim? Se alguém é muçulmano e cristão, devemos converter o muçulmano a ser cristão. Não é assim que tem ser? Mas aqui não é assim, mas não pode ser.”

O questionamento da Participação Comunitária e Conselhos Consultivos em Inhassunge

Outra realidade encontrada e mencionada durante a nossa pesquisa em Inhassunge são os conselhos consultivos. Os conselhos consultivos, que também são Órgãos do Poder Local e Instituições de Participação e Consulta Comunitária (IPCC's), visam concretizar políticas de desconcentração e descentralização que regulam as formas de participação comunitária nos processos de tomadas de decisões e procurar assegurar a intervenção da comunidade na identificação de problemas que afectam a comunidade e definição de acções na resolução de tais problemas. Assim sendo, a falta de clareza da definição de princípios de autonomia, sobre os contextos em que o poder local se exerce e, a articulação entre instituições públicas e instâncias comunitárias pode levar ao estado a deter o controlo dos conselhos consultivos como é o caso dos distritos.

No distrito de Inhassunge, existem Conselhos Consultivos de Povoação compostos por 10 membros, Conselhos Consultivos de Localidade composto por 40 membros e Conselho Consultivo Distrital composto por 50 membros. Em cada conselho, o presidente é a autoridade local reconhecida pelo Estado. Sendo que no distrito, quem preside é o próprio administrador, na localidade é o chefe da localidade e nas povoações é o líder do primeiro escalão.

O Conselho Consultivo é constituído por 2 vogais que são indicados e de confiança do presidente, um secretário que geralmente é um funcionário do gabinete do administrador, 30% dos membros é constituído por mulheres, 20% constituídos por jovens, 1/3 constituído por funcionários do estado, 2/3 autoridade local que são os líderes comunitários, 1 agente económico, 1 membro da AMETRAMO e 1 influente na comunidade (a todos os níveis).

O conselho consultivo reúne-se duas vezes por ano de forma ordinária, onde na primeira secção apreciam o cumprimento de plano estratégico do ano anterior e aprovam o plano estratégico de desenvolvimento que se vai implementar no distrito. Nas suas sessões, o conselho consultivo também aprecia os projectos de pedidos de financiamento de mutuários, estando na responsabilidade do conselho consultivo aprovar

os projectos que reúnem requisitos e quem podem se beneficiar dos fundos de iniciativa de desenvolvimento local (Fundos de Desenvolvimento Distrital, vulgo 7 milhões).

As falas que se seguem de cidadãos do distrito de Inhassunge reflectem um sentimento da centralização e falta de legitimidade popular dos que estão mais perto do poder e da tomada de decisão dos diferentes processos do desenvolvimento local.

“... nós não podemos fazer nada. Cabe ao próprio governo porque as grandes preocupações que as populações apontam quem regista é o Governo. Mas a população pode falar mas não ouvem...”.

“... porque é que aquele dinheiro do FILL do combate a pobreza se escolhe entre os membros [da Frelimo] enquanto todos que está em Moçambique são cidadãos moçambicanos? Mas dizem que é para acabar com a pobreza! Os que estão pobres continuam cada vez mais pobres. Os que são da oposição não tem direito a este dinheiro. Dizem querem desenvolver Moçambique, desenvolve-se assim mesmo escolhendo?...”

Refira-se que os mecanismos que ditam a formação, composição e funcionamento dos Conselhos Consultivos em Inhassunge, criam condições objectivas para o descontentamento generalizado da população; e analisando estes depoimentos de cidadãos entrevistados no distrito de Inhassunge, pode-se afirmar que os conselhos consultivos não são e nem foram legitimados pelo povo, estando apenas a funcionar para legitimar o governo e reforçar cada vez mais as bases do partido no poder. Forquilha (2008) estudou as dinâmicas entre o governo central, governos locais e poderes comunitários e conclui o seguinte:

“No caso específico de Moçambique, o facto de prevalecer um Estado de cariz centralizado leva à inserção de certas práticas e valores que centralizam nas figuras da administração pública local (a nível do distrito e do posto administrativo) uma série de prerrogativas previstas na lei, que marginalizam o poder local, particularmente das comunidades.”

(Forquilha, 2008)

Esta tendência de centralização, no distrito de Inhassunge induz a uma prática em que as consultas comunitárias feitas levam sempre tendências partidárias com enfoque a um desequilíbrio em que sempre o partido (FRELIMO) e os seus membros, levam vantagem e se beneficiam de forma exclusiva dos diferentes recursos existente ao nível distrital. No epicentro deste debate prevalece a percepção de que o empoderamento dos diferentes estratos sociais da comunidade e a planificação participativa como componentes do processo de governação garantem a descentralização e são a condição de responsabilização das instituições públicas garantidos através do envolvimento de diversos atores

(individuais e colectivos) na fase de criação de políticas públicas e prioridades de desenvolvimento, promovendo deste modo a transparência na gestão do bem público.

Sobretudo o nosso caso de estudo no distrito de Inhassunge mostrou que a falta do sentido da cidadania que muitas pessoas expressaram durante as entrevistas resulta na fraca demanda para uma participação efectiva em fóruns da participação comunitária como é o caso dos conselhos consultivos. Concluímos que o nível do medo articulado durante a pesquisa no distrito junto com as várias desconstruções das estruturas representativas durante as várias etapas do país resulta em várias crises da governação local. Estas crises, até agora não foram ultrapassadas com processos puramente técnicos da participação que muitas das vezes não tem em consideração os desequilíbrios históricos e actuais dos poderes locais conforme explicado em cima.

O que Osaghae (2003) chama de ‘dialectical bifurcation’ (bifurcação dialéctica) do público primordial e público cívico em África poderia explicar parte desta crise de governação e representação no nível local em Inhassunge. O público cívico inclui os conselhos consultivos enquanto o público primordial fica na vida familiar, na vizinhança e solidariedade comunitária. A divisão destes dois públicos constitui hoje a distância entre o estado e o povo mas também a crise e a luta sobre o tipo da governação local que as pessoas desejam ou precisam para resolver os imensos problemas do seu quotidiano.

Considerações finais

O significado mais comum da sociedade civil referido no distrito de Inhassunge foi de uma forma muito geral. Segundo a maioria dos entrevistados, os actores da sociedade civil inclui todas as pessoas que vivem no bairro, basicamente, a comunidade em geral. Além de um número limitado de pessoas que trabalham com os serviços governamentais, a maioria das pessoas tende a referir-se a sociedade civil como um conceito geral. Essas pessoas podem simplesmente não ter sido exposto muito a definição ocidental da sociedade civil. Quando perguntadas sobre ONGs duas pessoas mencionaram que as ONGs estavam a trabalhar com a sociedade civil, que poderia ser interpretado como ONGs não necessariamente fazer parte da sociedade civil para eles, mas sim, de trabalhar com ele, do lado de fora. Ao tentar compreender o conceito de sociedade civil local, um pouco mais, uma pessoa mencionou que os direitos políticos e sociais das comunidades estão a ser violados e que, como resultado de pessoas vivem na escuridão.

É neste contexto que a magia negra e a acusação da feiticeira, o problema de Inhassunge colocado pela sociedade civil em Quelimane, pode realmente evoluir o seu pleno potencial? É essa a razão por que, para além das igrejas, não há organizações mais institucionalizadas ou organizados comunitários que operam nas Inhassunge? O nível vivido e expresso da opressão ligada à falta de liberdade de reunião foram interpretados por alguns entrevistados como responsáveis por motivar os membros da comunidade a



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



entrar em contacto com os curandeiros tradicionais⁹, e com base em conselhos recebidos, se envolvem em crime até homicídio contra os membros da sua própria família, em todos os casos do sexo feminino.

O que precisa ser fortemente sublinhado é a influência das instituições religiosas na sociedade e sociedade civil como um conceito localizado. Se as pessoas não se relacionam com a sociedade civil como toda a comunidade as únicas formas de organização não conhecida como governo eram associações religiosas. Os membros da RENAMO indicam associações religiosas como os principais actores da sociedade civil, mas, ao mesmo tempo, veem-na dentro da moldura de e colaborando com o governo. A maioria das pessoas entrevistadas viu o papel das associações religiosas relacionadas com a construção da harmonia e da paz, bem como orações, enquanto o governo para a maioria das pessoas foi o quadro em que viviam, um quadro, que não era possível escapar, em que as pessoas, que não são membros do Partido FRELIMO, foram experimentando exclusão de serviços básicos e de acesso aos seus direitos de cidadania.

Recentemente, numa mesa redonda com conselheiros, ligados a nossa pesquisa desde Agosto 2014, foram discutidos os resultados preliminares do caso de estudo de Inhassunge em Maputo. Um participante de uma ONG Moçambicana conclui:

“Na verdade precisamos de aprofundar o conceito (da sociedade civil) e procurar a base da irarquierização da sociedade civil de forma global. No que tange ao conceito cidadão, tem tido um tratamento diferenciado por motivos de uma governação excludente em relação às camadas socialmente e economicamente carenciadas principalmente nas zonas rural onde observa-se uma ausência dos serviços básicos para as populações.”

O debate que nos queremos abrir é claramente criado na base de uma sociedade civil contestante e contraditória no contexto de um país em desenvolvimento. Sociedade civil não é um remédio e temos de ocupar-nos muito mais com os aspectos ‘incisivos’ da sociedade civil. Isto é um debate com implicações profundas para a teoria e a prática da ‘boa governação’ e o desenvolvimento de uma democracia activa que é inclusiva, participativa e responsável. Isto requer uma compreensão realista e apropriada a realidade de Moçambique e não apenas desejos e bons pensamentos.

Referências Bibliográficas

Adam, Y. (1997). ‘Messias moderno procura novos Lázarus: ONG's em Moçambique’ in D Sogge (ed) Moçambique: perspectivas sobre a ajuda e o sector civil. Amsterdam, GOM: mimeo.

⁹ Os curandeiros tradicionais podem ocupar duas funções: Curar doenças através da medicina tradicional e/ou feiticeira incluindo a magia negra.

Buttigieg, J. (1995). "Gramsci on Civil Society" *Boundary, Z*, 22:3, pp 1-32.

Castel-Branco, C. N. (2014). Growth, capital accumulation and economic porosity in Mozambique: social losses, private gains, In *Review of African Political Economy*, 41.

Chandhoke, N. (2005). "How Global is Global Civil Society" *Journal of World-Systems Research* XI, 2, pp355 – 371.

Chandhoke, N. (2000). *Concepts of Civil Society*, Oxford University Press Indian Branch.

Charmaz, K. (2014): *Constructing Grounded Theory*, 2nd edition.

Forquilha, S. (2008). *Mecanismos de Participação Comunitária no Contexto da Governação Local em Moçambique. Actores, Oportunidades e Desafios do Processo de Criação das IPPCC's*. Maputo: Cooperação Suíça.

Gabay, C and Death, C. (2014). *Critical Perspectives on African Politics – Liberal Interventions, state-building and civil society*. Routledge.

Gramsci, A. (2011) *Prison Notebooks*, Vol 1-3, New York: Columbia University Press.

Habermas, Juergen (1984). *The theory of communicative action*, Vol. 1: Reason and the rationalization of society (trans: McCarthy, T.), Boston: Beacon.

Habermas, J. (2013). Questions and Counterquestions, in *Critical Theory: A reader*, published 2013 by Routledge.

Hanlon, J. and Norfolk, S. (2012): Confrontation between peasant producers and Investors in Northern Zambezia, Mozambique, in context of profit pressures on European Investors, paper prepared for presentation at the 'Annual World Bank Conference on Land and Poverty', The World Bank, Washington DC, April 23 – 26, 2012.

Hearn, J. (2001). The 'Uses and 'Abuses' of Civil Society in Africa, *Review of African Political Economy* No. 87:43-53.

Kasfir, N (1998). *Civil Society and Democracy in Africa – Critical Perspectives*. Taylor & Francis.

Kleibl, T; Ilal A and Munck R. (2014). *Interrogando a Sociedade Civil – uma perspectiva de Moçambique*, Development Studies Association Ireland (DSAI), Discussion Paper.

Macuane J.; Mugalla G.; Langa L. and Sibia M. (2013). Zambézia Political Context Analysis for the Design of IBIS Governance Thematic Program, unpublished (working paper).

Muchie, M. (2002). 'A Critique of Civil Society Discourse and Good Governance in Africa', EADI: mimeo.

Munck, R. (2004). "Global Civil Society: Myths and Prospects" in R. Taylor (ed).

Neocosmos, M. (2009). "Civil society, citizenship and the politics of the (im) possible: rethinking militancy in Africa today", Interface 1(2), pp 263-334.

Osaghae, E. E. (2003): Colonialism and Civil Society in Africa: The Perspectives of Ekeh's two publics. Paper presented at the Symposium on Canonical Works and Continuing Innovation in Africa Arts and Humanities, Accra, Ghana, 17 – 19 September 2003.

Weiss, T (2000). "Governance, good governance and global governance: conceptual and actual challenges", Third World Quarterly, 21:5, pp 795-814.

Zinecker, H. (2011). "Civil Society in Developing Countries – Conceptual Considerations", Journal of Conflictology, Volume 2, Issue 1, pp 1-3.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



TRAJECTÓRIA DEMOCRÁTICA DE MOÇAMBIQUE (1994 A 2014): PRESIDENCIALISMO E DESCENTRALIZAÇÃO – SOLUÇÃO OU PROBLEMA PARA A DEMOCRATIZAÇÃO?

Gaudêncio Material
Universidade Católica de Moçambique
gmaterial@ucm.ac.mz

Elisabete Azevedo-Harman
Universidade Católica de Moçambique
elisabeteazevedo10@gmail.com

Resumo

Com o presente artigo subordinado ao tema “Trajetória democrática de Moçambique (1994 a 2014): Presidencialismo e descentralização – solução ou problema para a democratização?” Pretendemos discutir a democracia moçambicana, analisando a sua trajetória desde a transição política que se iniciou nos anos noventa. Moçambique tem desde 1994 realizado eleições multipartidárias dentro dos limites de tempo previstos e, apesar de algumas deficiências apontadas às eleições, estas têm sido reconhecidas pela comunidade internacional. No entanto, apesar da realização das eleições e do regular funcionamento de órgãos eleitos, o país ainda não é considerado uma democracia plena. A pesquisa é de natureza qualitativa e foi feita na base de entrevistas, revisão da literatura e observação como técnicas de recolha de dados. Participaram neste estudo gestores do FDD¹⁰, num total de cinco e dois grupos focais compostos por dez e oito respetivamente. Para a validação de dados, estes foram triangulados de forma tradicional numa folha simples de *word*, conjugando os dados provenientes de entrevista, análise documental e observação. Este estudo permitiu concluir que o estado actual de democratização no país tem a ver com um sistema presidencial com fraco equilíbrio de poder e uma descentralização deficitária quer para a realidade geográfica e desenvolvimento como impossibilitando a crucial inclusão dos partidos da oposição na governação e definição de políticas públicas.

Palavras-chave: Democracia, Presidencialismo, Descentralização, Política, Moçambique, Províncias.

Abstract

With this article entitled "Mozambique's democratic trajectory (1994-2014): presidentialism and decentralization – a solution or a problem for democratization" We intend to discuss the Mozambican democracy, analyzing its trajectory since the political transition that began in the nineties . since 1994, Mozambique has held multiparty elections within the prescribed time limits and, despite some shortcomings, these have been recognized by the international community. However, despite these facts and the smooth functioning of the electoral bodies, the

¹⁰ Fundo de Desenvolvimento distrital



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



country is still to be considered as being full democratic. This research is qualitative in nature and was made on the basis of interviews, literature review and observation, as data collection techniques. The sample consisted of managers of the FDD, a total of five and two focus groups composed of ten and eight respectively. For data validation, these were triangulated traditionally with the help of microsoft word, combining data from interviews, document analysis and observation. This study concluded that the current state of democracy in the country has to do with a presidential systems that have a weak balance of power and a deficit of decentralization in terms of want to geographical and developmental realities. These prevent the inclusion of opposition parties in governance and in designing public policies.

Keywords: Democracy, presidentialism, Decentralization Policy, Mozambique, Provinces.

Introdução

A escolha do tema “Trajectória democrática de Moçambique (1994 a 2014): Presidencialismo e descentralização – solução ou problema para a democratização?” Assenta-se no facto de se constatar que em Moçambique cresce o que chamamos de sintoma de consciência político-democrática que se traduz no mais acentuado nível de questionamento à actuação do Estado e dos partidos políticos.

O país assistiu nos últimos anos ao retorno de violência armada e a uma maior dificuldade do diálogo institucional entre os vários partidos e entre os partidos e o governo. Esta situação de quebra de reconciliação entre partidos somada a uma percepção de menor liberdade de expressão reforça a ideia que o país assiste a um recuo nos passos da democratização do país.

Os actos violentos de 2008, o distanciamento do líder do maior partido na oposição¹¹ que se afastou da capital do país para Nampula e de seguida se instalou nas matas de Vunduzi, distrito de Gorongosa, província de Sofala, ameaçando mesmo retornar à guerra civil são momentos da política moçambicana que merecem um estudo cuidadoso.

No período entre 2013 e 2014 o país reviveu uma situação de conflito militar na zona central do país. Ao longo da elaboração da dissertação, este cenário degenerou em conflito que durou cerca de dois anos. Foram mortos vários soldados (da RENAMO e FRELIMO) e civis. Durante meses, a RENAMO fechou o Save, impedindo o contacto rodoviário entre o sul e o resto do país. O contacto ficou parcialmente restabelecido com acompanhamento de colunas militares e, depois, com o fim do conflito, as colunas militares de Muchungue deixaram de fazer o trabalho de escolta. Este conflito só veio terminar com a assinatura do acordo de cessação das hostilidades por Armando Emílio Guebuza (então Presidente da República e do partido FRELIMO, partido no poder) e Afonso Marceta Macacho Dhlakama (Presidente do maior partido

¹¹ Afonso Marceta Dhlakama, presidente da RENAMO

da Oposição, RENAMO). Esta posição contrasta e desafia o apelo de Brasão Mazula resumido na frase seguinte:

“Agora, está na fase de demonstrar e consolidar esse método de diálogo nos conflitos que surgem e surgirão no processo de governação e da construção da cultura democrática, transformando-o em hábito e cultura” (Mazula, 2000, p. 14)

Pela primeira vez, a Assembleia da República aprovou uma lei eleitoral que não resulta de um consenso entre as bancadas das formações políticas parlamentares. No entanto, antes das eleições de 2014 e resultado da negociação para o fim do conflito militar o governo cedeu na aprovação de uma nova lei eleitoral imposta pela RENAMO

Perante estes acontecimentos, tem ainda mais relevância perceber quais têm sido os obstáculos e desafios que persistem no processo de democratização do país em causa.

A outra razão que torna este estudo relevante é o facto de, apesar de haver pesquisas relacionadas, não haver ainda um estudo para Moçambique nos moldes que aqui se pretende fazer abordagem, constituindo assim uma contribuição razoável para esta área de conhecimento.

Assim, este artigo procura não só descrever o período desde as primeiras eleições, como também analisar o percurso da transição política e discutir se o país iniciou ou não um processo de consolidação de democracia.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Democracia

Diversos autores apontam as eleições como um elemento essencial na definição da democracia (Popper, 1992, p. 221; Schumpeter, 1979, p. 355; Lipset, 1967, p. 46). Mas, para Évora, essa seria uma concepção mínima, assegurando a existência de um consenso na literatura da ciência política que o simples fato de existir eleição e a possibilidade de troca de dirigentes não garante que um regime seja classificado como democrático. Apesar de essas serem condições básicas para a democratização, as eleições tem que ser acompanhadas de outros requisitos também indispensáveis para se considerar um regime de democrático (Évora, 2001, p. 15)

Transição Política e consolidação democrática

Huntington (1994, p. 18) identifica três tipos de transição política: a *primeira* é a transição por transformação ou reforma, neste tipo de transição são os próprios líderes do regime autoritário que começam a dar os passos para criar a democracia (Évora, 2001:7). Mainwaring e Share (1986, p. 3), classificam este tipo de transição como sendo uma transição por afastamento voluntário.

Um *segundo* tipo de transição Huntington chama de *substituição ou ruptura*. Nesse tipo de transição, é a oposição quem lidera o processo de mudança política, geralmente em casos de substituição, não existe reformadores no interior do regime autoritário ou se existirem, têm muito pouca força.

O *terceiro* tipo de transição Huntington designa de *transição por transição*, enquanto Mainwaring e Share, chamam-no de *transição pela transacção*. Este é um tipo de transição endógena, ou seja, uma situação em que a democratização emerge dos esforços da elite no poder e da oposição.

Para Weimer (2010, p. 35), as reformas políticas dos anos 90 que se viram em diferentes partes do mundo, para Moçambique foram marcadas essencialmente pela introdução da nova Constituição da República em 1990 e pelo fim da guerra civil em 1992, culminando com a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994, o que permitiu a abertura do espaço político e a criação de novas instituições.

No entanto, Weimer afirma no mesmo artigo (2010, p. 51) que “embora as reformas políticas ocorridas em Moçambique nos anos 90 tenham criado novas instituições a todos os níveis, elas não trouxeram necessariamente mudanças significativas em termos de funcionamento dessas instituições”. Isto é assim porque, segundo Évora (2001, p. 7) o processo de democratização de um regime vai além do processo de transição

Descentralização

Descentralização é o processo pelo qual a lei transfere atribuições e poderes de decisão até aí pertencentes a órgãos do Estado para órgãos próprios de entidades independentes do Estado, designadamente institutos públicos ou autarquias. (Paneda, 1998, p. 130)

O Sistema Político e democratização

Vários autores chamam a atenção para a necessidade de se ter em conta o efeito do sistema político na consolidação da democracia. (Macuane, 2009, p. 172, Elgie e Moestrup). No seguimento desta ideia, também neste artigo procura-se, através do estudo do sistema político moçambicano, perceber o contributo, os contornos e desafios deste no processo de consolidação da democracia.

Formulação do problema

O regime socialista de partido único instalado em Moçambique após a independência é substituído por um regime multipartidário, com a elaboração de uma nova constituição em 1990, que permite o multipartidarismo, e que viria a se coroar com a realização das primeiras eleições em 1994.

Iniciado o processo de liberalização política em 1994 e passados cinco momentos de eleições gerais e apesar de o país já não ser um regime autoritário, também não é uma democracia plena. Segundo a

Freedom House, as liberdades políticas e cívicas têm-se mantido no meio da escala, fazendo com que o país integre o grupo de países denominados regimes híbridos.

Porque é que, decorridos 20 anos após a liberalização política, o país ainda não é uma democracia plena?

Perguntas de Pesquisas

Será que o sistema político influencia na fraca democratização?

Haverá alguma relação entre o baixo nível de democratização e a fraca descentralização?

Objectivo da pesquisa

Pretendemos discutir a democracia moçambicana, analisando a sua trajectória desde a transição política que se iniciou nos anos noventa, procurando assim contribuir para compreender quais as causas da deficiente ou incompleta democratização que o país regista.

Metodologia

Tipo de abordagem

Tratando-se de uma pesquisa qualitativa, adoptámos, para a sua efectivação, o método de abordagem dedutivo, conjugado com a técnica de colecta de dados, documentação indirecta nas suas duas subdivisões, nomeadamente: a análise documental e a revisão bibliográfica.

O estudo foi feito em Moçambique, na base de consulta da bibliografia existente sobre a matéria de transição política e consolidação democrática em geral e, em particular, para Moçambique. Além de obras físicas foram usados artigos da internet publicados em revistas científicas, bem como de sítios especializados na área de Ciência política, Governação e cidadania, como por exemplo a *Freedom House* e *Afrobarrometer*.

Com o objectivo de aprofundar a questão de descentralização, fez-se um estudo de caso sobre a política do programa dos sete milhões¹², no distrito de Nicoadala.

Técnicas de colecta de dado

¹² Trata-se de um programa que o governo implementou no sentido de levar a cabo a descentralização. Uma vez que o programa consistia na alocação de um fundo, a primeira tranche anual foi de sete milhões, ficou conhecido por “programa de sete milhões”.

Como referido anteriormente, foi usada a revisão bibliográfica. Além desta, foram realizadas entrevistas a fim de saber até que ponto a política dos sete milhões se efectiva como um modelo de descentralização eficaz para o processo de democratização. A observação directa consistiu na visita dos postos de serviços de associações e singulares criados ou melhorados pelo financiamento no âmbito do FDD¹³, para conciliar a informação colhida nas entrevistas com o que se verifica no terreno.

Participantes do estudo

Participaram neste estudo cinco potenciais informadores, onde foram entrevistados três funcionários da Repartição de Contabilidade do Governo Distrital de Nicoadala, um membro do Conselho Técnico e o Administrador do Distrito. A escolha destes participantes justifica-se por serem os actores directos da implementação da política dos sete milhões enquanto modelo de descentralização para combater as assimetrias. Além dos cinco, o estudo contou com 18 participantes contactados em dois grupos focais diferentes. Entre eles estiveram mutuários, familiares e outros beneficiários directos e indirectos dos projectos implementados no âmbito do FDD.

Usámos também a observação directa, pois visitámos os postos de implementação de projectos de algumas associações para ver o nível de execução dos projectos desenhados pelos mutuários.¹⁴

Análise e interpretação dos dados

Após colecta dos dados efectuou-se a análise e interpretação de onde surgiram as recomendações em resposta às fraquezas e lacunas identificadas no curso da colecta de informações.

A informação foi colhida nas diversas fontes com base nas técnicas de recolha de dados. Foi feita a triangulação, usando o pacote informático *word* que permitiu a categorização e compilação dos mesmos em capítulos e subcapítulo. Os dados mais gerais foram sempre comparados e confrontados com os dados específicos de Moçambique, sendo que no capítulo das considerações finais se tentou analisa-los reflexiva e conjugadamente a fim de se achar uma posição concludente.

Descentralização e presidencialismo em moçambique

A descentralização em Moçambique tem sido um dos principais temas de discórdia entre os partidos de oposição e o partido no poder. As primeiras eleições municipais decorreram quatro anos após as primeiras eleições gerais, mas como será explicado ao longo do capítulo o Estado Moçambicano tem seguido uma agenda confusa e conflituosa entre descentralização e desconcentração e no momento de escrita desta

¹³ Fundo de desenvolvimento distrital

¹⁴ No total, visitámos cinco associações

dissertação este é o tema que é usado pela oposição para um possível regresso a conflito armado e em reacção da parte do Governo uma resposta que tem existido ‘descentralização gradual’. Por isso consideramos como hipótese de estudo nesta dissertação que a descentralização (ou incompleta descentralização) tem sido um dos obstáculos à plena democratização.

A segunda hipótese que exploramos é o modelo presidencialista adoptado que como iremos ver não se trata do debate clássico se presidencialismo é ou não o melhor sistema para processos de democratização, mas no caso de Moçambique um sistema desenhado com a conviência dos dois maiores partidos e que cria um sistema absolutamente desequilibrado em termos dos vários poderes – concedendo excessivos poderes ao Presidente da República e minimizando o papel de outras instituições como o da Assembleia da República.

Descentralização Gradual

O processo de descentralização em Moçambique deu início em 1997 quando se implementaram 33 autarquias locais abrangendo cerca de 25% dos moçambicanos. Mas é necessário ter em conta que antes das primeiras eleições multipartidárias o parlamento da FRELIMO aprovou uma lei (3/94) que defendia a devolução radical de poderes como objectivo de transformar de maneira profunda o sistema político-administrativo moçambicano, democratizando-o através de eleição dos presidentes municipais, administradores distritais e assembleias municipais e distritais, num contexto multipartidário, cujas primeiras eleições estavam marcadas para 1996. (Weimer, 2011, p. 85). O quê mais diz a lei 3/94? Com esta lei abre-se um novo cenário político-administrativo que implica:

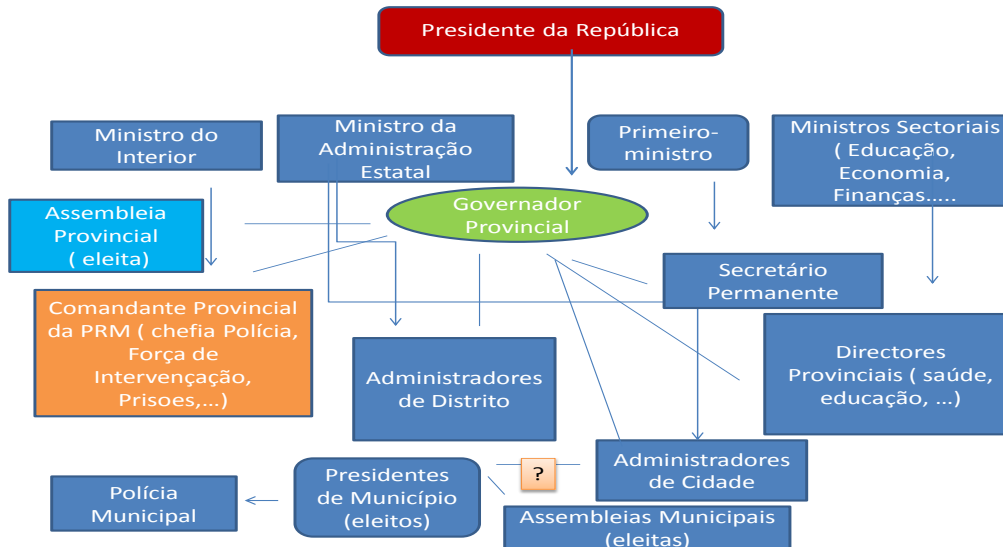
- ✓ Cobertura total de todos os 128 distritos e 13 zonas urbanas
- ✓ Introdução do princípio da autonomia local
- ✓ Reconhecimento da autoridade tradicional nas instituições localmente relevantes
- ✓ Estabelecimento de uma associação nacional dos municípios como órgão de advocacia e pressão do poder local em Moçambique
- ✓ Definição da implementação gradual da estratégia (*gradualismo*) (Weimer, 2011, p. 86)

No entanto, “a expansão do poder local tem sido guiada pelo princípio de gradualismo, que se funda na ideia de que, em muitos locais, são insuficientes as condições económicas e sociais para a implementação das autarquias” (Open Society initiative For Southern Africa, 2009, p. 43). O facto de se não implementar a descentralização na íntegra, ou seja, transformar os 128 distritos em distritos municipais, é visto como uma manobra da FRELIMO para se escapar de um cenário de alta competição com a RENAMO que, pelos resultados de 1994, passaria a governar a maior parte dos 128 distritos. (Brito, 2014, p. 27).

Governança Provincial

“A República de Moçambique organiza-se territorialmente em Províncias, distritos, postos administrativos e localidades e povoações” (, CRM, 2004, art. 7)

Figura1:Organigrama da estrutura do Governo Provincial



Fonte: Elaborado pelo autor com base na diversa legislação moçambicana

A figura acima é o organigrama do governo da província, com a relação nomeação e subordinação entre os que compõe a estrutura. Como se pode ver, o Governador provincial é nomeado pelo Presidente da República e é a ele que se subordina. Por sua vez cada Director provincial é nomeado pelo ministro que superintende a sua área, subordinando-se também ao Governador da província. Ou seja, cada Director provincial fica sujeito a duas chefias. Obviamente que o poder de relação dependerá da ‘importância partidária’ do ministro em comparação com a ‘importância partidária’ do governador. Existindo obvia sobreposição do poder da estrutura do estado com a sobreposição da estrutura do partido no poder.

Por seu turno, em paralelo com um executivo nomeado existe uma Assembleia provincial eleita, controla e fiscaliza as actividades do Governo provincial. As assembleias, na verdade, têm poucos poderes ficando-se por apenas poder de voz e sem poderes reais.

Nas cidades, para além do Presidente do município, existe a figura do Administrador da cidade¹⁵, que trabalha no mesmo raio jurisdicional (aproximadamente) que o Presidente do município, não ficando muito clara a fronteiras de competência de cada uma das figuras, bem como a relação de hierarquia.

A partir do organigrama pode-se visualizar que a situação de Moçambique não espelha nem uma pura descentralização/desconcentração nem uma pura concentração de poder. Gerando uma situação de teia de poderes eleitos e nomeados e uma sobreposição de hierarquias. Fica também pouco claro a criação das políticas públicas para as províncias. O modelo centralizado das políticas públicas gera nas províncias o sentimento que são excluídas do desenho das respostas políticas ficando dependentes dos planos e instruções de Maputo. Outros criticam que esta estrutura leva a que os planos de desenvolvimento provinciais sejam a repetição de políticas de cada Ministério e não um plano verdadeiramente desenhado e pensado em termos provinciais.

Historicamente com os partidos de oposição com maior expressão no norte e centro do país agrava a percepção que a recusa do partido no poder a uma descentralização completa é o receio de conceder poderes à oposição.

Na altura em que esta dissertação está sendo elaborada, a RENAMO apresentou no parlamento um projecto de lei designado “autarquias provinciais”, uma proposta que, pelas declarações em poucas semanas de Afonso Dhlakama, líder deste partido, foi tomando vários nomes como: Governo paralelo, Governo sombra, governo de unidade nacional, governo das regiões autónomas e, finalmente, Autarquias provinciais. Este corolário mostra que a RENAMO se tem preocupado com a questão de equilíbrio de poder ao longo dos 20 anos de democratização. Mas mostra também que o partido apesar de defender um modelo de descentralização tem sido inconsistente sobre qual o modelo que o partido apresenta e se fala de descentralização ou se é uma ameaça de divisão do território.

Na verdade, o projecto da RENAMO é visto por vários juristas e altos quadros da FRELIMO como sendo inconstitucional, antevendo que o documento seja chumbado pela assembleia da república, onde o partido no poder tem uma maioria absoluta de 144 deputados dos 250 assentos. (http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/politica_partidos/, acesso em 23/04/2015). Ora, o presidente da RENAMO, no périplo que tem vindo a fazer pelas províncias do centro e norte do país, dá a entender, pelo seu pronunciamento, que espera mesmo que o projecto seja aprovado e avança a possibilidade de tomar o poder à força, caso a FRELIMO não o aprove.

Por seu lado o Presidente de República tem reagido às declarações do líder da oposição negando qualquer hipótese de aceitar as exigências da RENAMO. Durante a visita que o PR efectua à província de Maputo

¹⁵ Esta figura foi criada após a segunda eleição de Daviz Simango no município da Beira o que induz a pensar pelo vazio das responsabilidades que foram figuras criadas para serem ‘poderes paralelos’ aos presidentes eleitos.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



no âmbito da governação aberta e inclusiva, dirigiu-se, em comício, aos populares do distrito de Magude referindo que a sociedade não deve perder tempo a discutir a divisão do país mas concentrar os seus esforços no desenvolvimento. Este discurso, referente ao projecto das autarquias provinciais, foi severamente atacado por António Muchanga, Porta-voz da RENAMO e Deputado da assembleia da República pelo mesmo partido. Muchanga Considera infeliz o discurso de Nyusi e acrescenta que quem na verdade quer dividir o país é Nyusi (http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/politica_partidos/, acesso em 23/04/2015).

E de facto o projecto foi chumbado, na assembleia da República pela bancada maioritária, a Frelimo, mesmo como voto favorável da RENAMO e MDM. Reagindo a este facto, o líder do partido RENAMO, no dia dois de Maio, reunido com membros e simpatizantes no posto administrativo de Naburi, distrito de Pebane, na Zambézia disse:

“Meus pais, desta vez não há maneira, por isso, vamos sim governar as seis províncias. Queremos governar de forma democrática, por isso, submetemos o projecto do povo e a FRELIMO chumbou (...) Não temos medo de guerra para ‘girar’¹⁶ os governadores e formar o nosso governo mas não quero chegar a esse nível (...) Se dentro de dois meses a FRELIMO não recua da decisão, não sabemos o que vai acontecer e não nos responsabilizamos pelas consequências” (Dhlakama, 2015)

O artigo 273 da constituição da República, no seu número 1 estipula que “as autarquias locais são os municípios e as povoações” o que daria a entender que a colocação da RENAMO ficaria completamente fora do parâmetro constitucional. Mas o mesmo texto constitucional propugna que “a lei estabelece outras categorias de autárquicas superiores ou inferiores à circunscrição territorial do município ou povoação” (CRM, art. 273, nº 4). Ao abrigo desta parte da lei mãe, percebe-se, o ponto de partida da RENAMO não fere a constituição, mas, simplesmente quer ultrapassar a aplicação parcial do que a constituição reserva.

No entanto, em entrevista à Lusa, Lourenço do Rosário, um dos cinco mediadores do diálogo entre o governo e a RENAMO, considerou que o projecto de lei do principal partido de oposição sobre autarquias provinciais é “fraco” e “indefensável”. Mas para além desta crítica real ao documento, que deve estar ligada ao facto de o projecto mexer com muitos aspectos constitucionais, Do Rosário pressupõe que deve haver uma solução para o problema, numa perspectiva que nos parece mais consentânea com o disposto no número 4 do artigo imediatamente acima citado. Portanto,

“não se deve considerar o projecto que a RENAMO introduziu no parlamento como um problema meramente constitucional. Não é um problema de legalidade, é um problema político real, que pode

¹⁶ No linguajar moçambicano significa mandar em bora



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



trazer-nos, pela 1ª vez, para um espaço de grande debate sobre o ordenamento territorial nacional (...) Ninguém põe em causa a unidade nacional, mas o ordenamento nacional.” (Rosário,2015).

A terceira bancada parlamentar MDM que é o único partido da oposição com presidência de municípios (ganhou nas eleições de 2013 quatro municípios, 3 dos quais capitais das províncias do centro e norte) expressou que não apoia a proposta apresentada pela RENAMO. O líder da bancada, Lutero Simango, expressou no discurso no parlamento que o MDM pretende que os governadores passem a ser eleitos, mas considera a proposta da RENAMO mal elaborada por confundir estruturas provinciais e municipais, por não fazer referência à reforma fiscal necessária, e por pretender aumentar a estrutura administrativa.

A descentralização está neste momento na agenda nacional, mas não parece reunir consenso sobre qual o modelo a usar. Os consensos devem ser palavra-chave em processos como este, mesmo que isso implique algum atraso. Foi assim que, durante as negociações para o AGP houve muitas paragens – a procura de consenso- mas, no final o objectivo foi alcançado. (Bergh, s/d, p. 131). A descentralização, neste caso a falta de descentralização, é sem dúvida uma das áreas de conflito entre os vários partidos políticos e ao mesmo tempo alimenta sentimentos de discriminação em certas regiões. Para a consolidação do processo de paz e consequente democratização o país necessita duma reforma que dê um sentido de inclusão quer às províncias quer aos vários partidos.

Tabela.1: Distribuição de assentos nas Assembleias Provinciais 2009 e 2014

Fonte: adaptado de Azevedo - Harman, 2015

5. 2. Sistema político moçambicano: o presidencialismo

O sistema político moçambicano é considerado presidencialista (Macuane, 2009; Cistac, 2008; Azevedo-

| | 2009 | | | | | 2014 | |
|---------------------|--------|--------|-----|-----|---------|--------|-----|
| Província | FELIMO | RENAMO | MDM | PDD | FRELIMO | RENAMO | MDM |
| Norte | | | | | | | |
| Cabo Delgado | 73 | 8 | - | - | 68 | 13 | 1 |
| Nampula | 76 | 11 | 2 | - | 47 | 45 | 1 |
| Niassa | 66 | 2 | 2 | - | 42 | 34 | 4 |
| Centro | | | | | | | |
| Zambézia | 57 | 31 | - | 2 | 37 | 51 | 4 |
| Sofala | 59 | 1 | 20 | - | 29 | 46 | 7 |
| Tete | 70 | 10 | - | -- | 35 | 44 | 3 |
| Manica | 61 | 19 | - | - | 40 | 39 | 1 |
| Sul | | | | | | | |
| Gaza | 75 | - | - | - | 69 | - | 1 |
| Inhambane | 76 | - | - | - | 59 | 11 | - |
| Maputo Província | 75 | 5 | - | - | 59 | 12 | 9 |

Harman, 2010), com o Presidente da República eleito por sufrágio universal directo, secreto, pessoal e periódico. O próprio Governo também define o seu sistema político como sendo presidencialista: “O sistema de Governo é presidencialista com o presidente da República também chefe de Estado, do

Governo e comandante em chefe das Forças armadas a ser eleito por sufrágio directo e universal. O Governo é formado e dirigido pelo presidente da República, com ajuda do Primeiro-Ministro, também por ele nomeado” (CRM, 2004,art. 146, nº 1, 3 e 4).

A discussão de vários autores em torno disso tem sido, na verdade, sobre o excesso de poderes por parte do PR e a consequente falta de “Checks and Balance”.

De notar que este sistema não tem sido só o resultado da vontade do partido no poder, mas também a vontade do maior partido na oposição que na primeira legislatura que rejeitou a adopção dum sistema com pendor semi-presidencialista.

“ Dando prosseguimento à recomendação do AGP, a primeira legislatura multipartidária (1994-1999) criou uma comissão para a elaborar uma nova constituição, cuja proposta foi apresentada em 1998. Esta já define o PM como chefe do Governo, com competências de formar o gabinete, propondo a sua composição ao PR, a quem cabe nomeá-lo formalmente. A proposta apresentada em 1998 tem um PM mais actuante, com poderes formais mais amplos, como o de propor ao PR a demissão do Governo. No geral, o PR fica menos forte e abre-se a possibilidade de uma possível coabitação . Porém, após consulta, a proposta foi rejeitada formalmente pela RENAMO, alegando a sua inadequação ao contexto moçambicano” (Macuane, 2009, p. 181).

A inadequação da proposta ao contexto moçambicano é vista como não sendo a única causa, nem a causa mais forte da posição da RENAMO perante este documento. Efectivamente, a RENAMO esperava uma vitória eleitoral em 1999 e, acontecendo isto, o poder do partido vitorioso seria substancialmente limitado por este tipo de arranjos institucionais. (Macuane, 2009, p. 182).

O facto explica porquê o texto constitucional aprovado em 2004 não espelha o semi-presidencialismo espectado na proposta de 1998, trazendo ainda muitos poderes atribuídos ao presidente da República e a figura de Primeiro-Ministro sem poderes significativos, como se pode ver na tabela 2.

Limitações

A presente dissertação considerou duas variáveis para estudar o processo de democratização de Moçambique. Esta escolha resulta da análise da literatura e do contexto político que nos levou a considerar quer a descentralização quer o sistema presidencial o centro da dificuldade do país concretizar a democracia. No entanto, estamos cientes que outras variáveis influenciam o tema em análise. Esperamos que, através desta pesquisa, se incentive futuros trabalhos de investigação em ciência política

em Moçambique que venham completar a análise e o contributo que esta dissertação pretende ser para a complexidade do tema.

Considerações finais

O facto de os finais do Século XX se terem caracterizado por uma onda, na Europa e no mundo inteiro, de passagem de regimes não democráticos para regimes democráticos leva a que alguns autores designem este período da história por “década da democracia” (Évora, 2001). Trata-se da década de 90 a qual testemunha o fim da Guerra fria, o colapsar do bloco do leste e o fim do apartheid na África do Sul.

A década de 90 significou para Moçambique não só aquela época marcada pelos acontecimentos mencionados e que se ressentiram em quase todo o mundo e mexeram com as políticas de vários países, mas também, de forma particular, a altura em que a FFRELIMO e a RENAMO deixam de ter o apoio regular para continuarem com a guerra. Para a RENAMO, porque com o fim do apartheid caía por terra um dos seus pontos mais estratégicos de apoio material e geográfico à guerra (o regime do Apartheid, que já era o único na região). Para a FRELIMO, a queda do bloco do leste significou o esgotamento do apoio material para alimentar a Guerra. Além disso, a década de 90 foi para todos os moçambicanos – da RENAMO e da FRELIMO – um momento de cansaço com a guerra que já durava havia vários anos.

Neste contexto, Moçambique que já tinha aderido aos organismos da Bretton Wood (FMI – Fundo Monetário Internacional e BM - Banco Mundial) e que precisava de sair da guerra só viu razões variadíssimas para aderir à democracia multipartidária.

O primeiro passo para a democracia multipartidária deu-se com a elaboração da nova constituição em 1990 que inaugura uma abertura para a liberdade de criação de partidos políticos e concorrer para o poder político. O segundo passo deu-se com a materialização do estipulado na nova constituição, quando em 1994 decorrem as primeiras eleições envolvendo vários partidos.

Como referido no início, apesar de terem passado 20 anos da liberalização política em Moçambique, o país não é ainda uma democracia plena. Achando-se este tempo suficiente para que o país pudesse ser uma democracia consolidada, levantou-se, nesta dissertação a questão das causas que estejam relacionadas com a relativa lentidão do seu processo de democratização.

Na sequência do problema levantado, foram desenhadas duas hipóteses explicativas, sendo que a primeira procurava explicar o baixo nível de democratização a partir do sistema político do país e a segunda a partir do processo de descentralização. As duas hipóteses foram validadas.

O sistema político moçambicano é presidencialista e, a partir dele, a constituição da república atribui poderes em excesso ao Presidente da república. Com efeito, o presidente da República moçambicano tem o poder de nomear, demitir e exonerar: Presidente do Tribunal Supremo, presidente do conselho



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



constitucional, presidente do tribunal administrativo, vice-presidente do tribunal supremo, Procurador-Geral da república, Primeiro-ministro, Ministros e vice-ministros, governadores provinciais, Reitores e vice-reitores das universidades estatais, os governadores e vice-governadores do banco de Moçambique, os secretário de Estado, chefe e vice-chefe do Estado Maior General, o comandante geral e vice-comandante geral da polícia, os comandantes do ramo das forças armadas de defesa e segurança, os embaixadores e enviados diplomáticos da República de Moçambique.

O estudo revelou que estes poderes põem o judiciário sob a dependência do Presidente da República. Dependentes deste ficam também os Reitores das Universidades públicas que, por sua vez, não podem senão fazer tudo o que seja do agrado do Presidente da República que os nomeou por confiança. E, uma vez que o Presidente da República tem sido também o presidente do partido, intui-se que a confiança pela qual o presidente da República nomeia alguém a um cargo é, antes de mais, uma confiança política, ou seja, uma confiança partidária.

Sendo assim, o judicial em Moçambique acaba não sendo um poder independente capaz de contrabalançar os outros poderes. Nesta conformidade, afasta-se qualquer possibilidade de os tribunais agirem sem influência do presidente da república, podendo na maior parte das vezes tentando suprimir casos evidentes de corrupção e de má governação. Na verdade, o facto de o judicial depender do Presidente da República devido aos poderes que este tem de nomear exonerar e demitir, faz com que o sistema de justiça favoreça ao mais alto magistrado da nação. Além disso, esse facto gera um ambiente de corrupção que abrange todos os níveis do judiciário pelo sentimento de impunidade que lhe advém do facto de saberem de actos de corrupção que envolvem altos dirigentes.

Os reitores das universidades, sendo nomeados pelo Presidente da república e tendo este poderes para os exonerar e os demitir, acabam sendo mandatários do poder político e até permitindo a existência de células do partido nas universidades públicas, questionando-se por vezes independência intelectual e académica. Com efeito, em todas universidades estatais existem células económicas do partido no poder e nunca houve algum reitor que se pronunciasse contra o facto. O que se pode esperar de uma universidade nessas condições? Uma universidade assim não pode ser democrática, no sentido em que Manacorda entende, ou seja, que uma escola é democrática não por ensinar democracia, mas por viver democracia. (Lima, 2015).

O sistema presidencial moçambicano, tal como está desenhado na constituição, gera, na verdade, não um presidente, mas uma espécie de monarca inquestionável. A assembleia da República de Moçambique não tem poderes para questionar o Presidente da República limitando-se ao poder de solicitar ministros e o Primeiro-Ministro. Como o presidente da república é chefe do governo, isto quer dizer que o chefe do governo não presta contas a nenhuma instituição do poder político ao longo do seu mandato.

Como Moçambique tem um sistema de partido dominante, na verdade, os órgãos do partido FRELIMO são os únicos que procedem a pedidos de prestação de conta ao presidente da República. Esta prática

fragiliza a consolidação da democracia e no caso que o partido no poder não tivesse práticas democráticas internas (por exemplo a alternância de liderança partidária e os procedimentos de escolhas de candidatos) poderia mesmo não só ser um problema para a consolidação da democracia como também poderia causar a reversão das conquistas democráticas que o país tem feito.

Este modelo exagerado de poderes presidenciais fragiliza também a inclusão ou o processo de inclusão dos partidos da oposição na governação do país. As lideranças dos partidos da oposição porque concorrem à presidência da República no mesmo momento em que ocorrem as eleições legislativas, ficam impedidas de poderem ser deputados. Esta realidade, em particular, no caso da RENAMO, resulta que o seu líder nunca assumiu poder numa instituição eleita em Moçambique. No nosso entender, para, não só o processo de consolidação democrática, mas também para a consolidação da paz, o actual modelo não é suficiente. Neste momento temos três partidos na Assembleia da República: o líder do primeiro partido é presidente da República, o do segundo partido é simplesmente presidente do seu partido e o do terceiro é presidente de município.

Mesmo em relação à liderança do MDM em que o seu líder assume um cargo eleito a nível do conselho municipal, a sua exclusão da Assembleia da república retira-lhe a possibilidade da prática do palco duma instituição política nacional.

Os líderes da oposição ao não fazerem parte da política nacional, não só é problema da própria política nacional como também é um problema para o fortalecimento interno desses partidos.

No processo de democratização convém olhar não só para o partido no poder como também para o desenvolvimento interno dos partidos da oposição. Se o partido no poder com este modelo cristaliza a sua liderança pode, mesmo no futuro, vir a se fragilizar pelo mesmo modelo em casos que passe a ser dominado por uma figura de presidente

A segunda hipótese ficou também comprovada, ou seja, a incompleta descentralização é um motivo para a deficiente democratização como também para a ameaça da estabilidade e da paz.

No momento da escrita desta dissertação o país vive na incerteza se não irá regressão ao conflito militar que se viveu em 2013 e 2014. Uma das principais razões senão a principal razão que leva as populações do centro e norte do país a serem fortemente apoiantes do discurso actual da RENAMO é porque este partido tem tido como bandeira principal solicitar maior autonomia e poder para as províncias. Como se discutiu também nos capítulos anteriores as assimetrias regionais alimentam um sentido de discriminação por parte do centro e norte do país.

A centralização de todas instituições políticas do país (legislativa, executiva e judicial) reforça também que todas as províncias “respondem” a Maputo. A FRELIMO tem desde o seu início tido a preocupação de consolidar o espírito de patriotismo e nacionalismo e entende que a descentralização pode ser uma ameaça a esta ambição do partido desde os anos 70. No entanto, não é por acaso que a própria FRELIMO



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



escolheu pela primeira vez para presidência uma figura mais a norte do país, ou seja, pelo que dá a entender, a FRELIMO tenta combater este descontentamento das províncias do centro e norte através da inclusão de pessoas dessas nas estruturas quer governo quer do seu partido. A RENAMO por seu lado tem sido inconsistente no seu combate pela descentralização como foi visível nos boicotes sucessivos às eleições municipais perdendo por isso o partido a hipótese de usufruir da pouca descentralização que o país tem. Ao contrário, se o MDM consegue ser neste momento a terceira força partidária resulta o ter conseguido ocupar o vazio deixado pela RENAMO nos processos municipais. Nas últimas eleições municipais o MDM conquista quatro municípios entre os quais três capitais provinciais, e nas últimas eleições presidenciais o candidato da RENAMO venceu em cinco das onze províncias. Este mapa político do centro e norte do país em caso de o partido no poder insistir em não ceder na descentralização, o partido e o governo poderão apenas a alimentar com esta recusa um preço muito mais alto que será a quebra da paz e o recuo na democracia

Em relação à descentralização, importa referir que o país iniciou um processo de descentralização que culminou na autarcização de todas as capitais provinciais e algumas vilas distritais achadas em condições para o efeito. Inicialmente, porém, a descentralização esteve programada para abranger todos os 128 distritos de então. Mas o discurso de descentralização gradual veio à tona logo após o resultado das primeiras eleições gerais que davam indicação de a RENAMO ter vantagem na maior parte dos distritos.

Conforme se discutiu, o Governador provincial é nomeado pelo Presidente da República e é a ele que se subordina. Por sua vez cada Director provincial é nomeado pelo ministro que superintende a sua área, subordinando-se também ao Governador da província. Ou seja, cada Director provincial fica sujeito a duas chefias. Obviamente que o poder de relação dependerá da 'importância partidária' do ministro em comparação com a 'importância partidária' do governador. Existindo óbvia sobreposição do poder da estrutura do estado com a sobreposição da estrutura do partido no poder.

Por seu turno, em paralelo com um executivo nomeado existe uma Assembleia provincial eleita, controla e fiscaliza as actividades do Governo provincial. As assembleias, na verdade, têm poucos poderes ficando-se por apenas poder de voz e sem poderes reais.

Nas cidades, para além do Presidente do município, existe a figura do Administrador da cidade¹⁷, que trabalha no mesmo raio jurisdicional (aproximadamente) que o Presidente do município, não ficando muito clara a fronteiras de competência de cada uma das figuras, bem como a relação de hierarquia.

Nesta conformidade, a situação de Moçambique não espelha nem uma pura descentralização/desconcentração nem uma pura concentração de poder, gerando uma situação de teia

¹⁷ Esta figura foi criada após a segunda eleição de Daviz Simango no município da Beira o que induz a pensar pelo vazio das responsabilidades que foram figuras criadas para serem 'poderes paralelos' aos presidentes eleitos.

de poderes eleitos e nomeados e uma sobreposição de hierarquias. Fica também pouco claro a criação das políticas públicas para as províncias. O modelo centralizado das políticas públicas gera nas províncias o sentimento que são excluídas do desenho das respostas políticas ficando dependentes dos planos e instruções de Maputo. Outros criticam que esta estrutura leva a que os planos de desenvolvimento provinciais sejam a repetição de políticas de cada Ministério e não um plano verdadeiramente desenhado e pensado em termos provinciais.

O FDD é uma tentativa de combate às assimetrias, mas, como foi discutido, a sua implementação no actual de poder fracamente descentralizado não alcançou os resultados esperados.

No nosso entender, o mesmo programa num modelo de descentralização teria maior probabilidade de sucesso.

Recomendações

Como discutido, as duas hipóteses foram confirmadas. Contudo, temos consciências que existem outras variáveis que afectam quer a consolidação da democracia quer o processo de consolidação da paz. Mais investigação em ciência política elaborada em Moçambique poderá vir a iluminar o processo político em Moçambique. Mas este trabalho alerta que caso o sistema político e a descentralização não sejam revistos estes continuarão a ser um obstáculo incontornável para a democratização do país.

Referências bibliográficas

Amaral, Diogo Freitas do (2004). *História das Ideias políticas*. Coimbra: Almedina.

Azevedo-Harman, Elisabete (2013). *O perfil do Parlamento e do deputado moçambicano: de inimigos a adversários políticos?* Maputo: Texto Editores.

Azevedo-Harman, Elisabete (2011). *Trajectórias democráticas dos PALOP – o equilíbrio (ou não) entre parlamentos e executivos*.

Azevedo-Harman, Elisabete (2015). *Patching things up in Mozambique*, “Journal of Democracy”, April 2015, vol.26, number 2.

Bergh, Lucia Van Den., (s/d) *Porque prevaleceu a paz: Moçambicanos respondem*. Maputo: Annick Osthoff.

Brito, Luís de (org.) (2014). *Desafios para Moçambique 2014*. Maputo: IESE

Carvalho, Manuel Proença de (2010). *Manual de Ciência Política e Sistemas Políticos e Constitucionais*. (3ª ed.). Lisboa: Quid juris

Cistac e Chiziane(Coord.) (2008). 10 anos de *Descentralização em Moçambique: os caminhos sinuosos de um processo emergente*. Maputo: NEAD

Dahl, Robert (1971). *Poliarchy, Participation and opposition*. New Haves: Yale University press.

Dahl, Robert (1999). *On Democracy*. New Haves: Yale University press.

Fernandes, António José (2010). *Introdução à Ciência Política* (3ª Ed.). Porto: Porto Editora.

Fernandes, Tiago de Matos (2008). *O Poder local em Moçambique: Descentralização, pluralismo jurídico e Legitimação*. Porto: Afrontamento

Fukuyama, Francis (1992). *The End of History and the Last Man*. Trad Portuguesa de Maria Goes. Portugal: Gradadiva.

GDI.(2011) *Proposta de revisão constitucional para Boa Governação*. Maputo: CIEDIMA

governo de Nicoadala (2010). *Relatório do FDD*. Nicoadala.

_____.(2011). *Relatório do FDD*. Nicoadala.

Hanlon, Joseph e Smart, Teresa (2008). *Há mais bicicletas- mas há desenvolvimento?* Maputo: Missanga.

Hermet, Guy (1997). *A Democracia*, Lisboa: Instituto Piaget.

Huntington, Samuel (1993). "The Clash of Civilizations?" *Foreign Affairs*, Summer

Keohane, Robert & Nye, Joseph (1977), *Power and Interdependence: World Politics in Transition*, Boston: LittleBrown.

Lima, Fernando (2015). *Liberdade de imprensa*. (Programa televisivo *Pontos de vista*, dia 3 de Maio, 21:05 horas)

Linz, Juan .&Stepan, Alfred (1999). *Transição e consolidação da democracia, a experiência do Sul da Europa e da América do Sul*. São Paulo: Paz e Terra.
Macuane, José Jaime. *O semipresidencialismo (?) em Moçambique (1986-2008)*, in Lobo e Neto (orgs). *O Semipresidencialismo nos países de língua portuguesa* (2009). Lisboa: ICS

Maloa, Joaquim (2011). “Será que em Moçambique existiu uma transição democrática completa?” Pambazuka, 29 de Maio (<http://www.pambazuka.org/pt/category/features/76199>, acedido em 14 de Dezembro de 2012).

MAP. (2007). *Manual de formação em matéria de Planificação distrital Participativa – conselhos locais*, INAM, Maputo,

_____. (2010). *Gestão do FDD* Maputo: INAM

Mecanismo Africano de Revisão de Pares (2010). *República de Moçambique: Relatório de Revisão do país*. Midrand: MARP

Mazula, Brazão (2000). *A Construção da Democracia em África: O caso moçambicano*.

Maputo: Ndjira.

Miranda, Jorge. (1997). *Manual de direito constitucional*. Coimbra: Coimbra Editora.

Moreira, Adriano (2012). *Ciência Política*. (5ª edição). Coimbra: Almedina

Mosca, João (2012). *Longo Caminho para a cidadania*. Maputo: Alcance Editores.

Ngoenha, Severino Elias (1922). *Por uma dimensão moçambicana de consciência histórica*. Edições Salesianas: Maputo.

Nhapulo, Teésfero e Bila, Helena (2006). *Eu e os outros: Ciências Sociais*. Maputo: Longman Moçambique.

Open Society initiative For Southern Africa. (2009). *Moçambique: Democracia e participação política*. Londres: Open Society initiative For Southern Africa (<http://www.afriMAP.org/english/images/report/AfriMAP-Moz-PolPart-PT.pdf>, acesso em 24 de Abril de 2014).

Paneda, José (1998). *Descentralização*. in *Pólis, Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado* (2ª ed.). Lisboa: Verbo.

Schumpeter, Joseph (1979). *Capitalisme, Socialisme et démocratie*, Paris: Payot.

Weimer, Bernhard (2010). *Transformação sem mudança? os conselhos locais e o desafio da institucionalização democrática em Moçambique*. Maputo: IESE (<http://www.iese.ac.mz/lib/publication> acedido em 14 de Dezembro de 2012).



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Weimer, Bernhard (2011). *Para uma estratégia de descentralização em Moçambique: mantendo a falta de clareza? conjunturas críticas, caminhos, resultados*. Maputo: IESE (<http://www.iese.ac.mz/lib/publication> acedido em 24 de Abril de 2015).

Legislação

Constituição da República de Moçambique. (2004). Boletim da República de 22 de Dezembro.

Decreto 90/2009, Boletim da República de 15 de Fevereiro



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



A LIDERANÇA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO A PARTIR DAS PERCEÇÕES DOS MEMBROS DA DIREÇÃO DE UMA FACULDADE

Mahomed Nazir Ibraimo

mibraimo@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Adérito Gomes Barbosa

aaderitus@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Ana Domingas Matangue

amatangue@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Resumo

O papel da liderança assume hoje uma importância considerável no funcionamento das organizações escolares. O sucesso do trabalho depende muito da forma como os gestores motivam os colaboradores para alcançar os objectivos. Foi nesta perspectiva que procuramos avançar com uma investigação para perceber que estilos de liderança praticam os membros da direcção duma faculdade e de que modo percecionam o contributo da sua forma de liderança no trabalho dos seus colaboradores. Para tal optamos por um estudo interpretativo de estudo de caso com uma metodologia qualitativa. Em termos conceptuais, definimos como conceitos chaves a liderança, os estilos de liderança e a tomada de decisões. Podemos concluir que, de um modo geral, os nossos participantes entendem o que é a liderança e possuem experiências de liderança. Tendencialmente, praticam um estilo de liderança democrático, mas entendem que não existe um estilo de liderança para todas as situações. Cada momento o líder deverá saber que estilo a usar. O processo de tomada de decisões acontece de forma participativa na medida em que os actores envolvidos são auscultados.

Palavra-chave: Liderança, participação, tomada de decisão

O conceito de Liderança

A liderança é uma das componentes essenciais na edificação de qualquer tipo de organização. É um tema que fascinou muitos investigadores ao longo dos tempos e é a razão pela qual o conceito de liderança tem diversas definições. Bass (1998) afirma que existem quase tantas definições de liderança quanto as pessoas a tentar defini-la. Apresentamos a seguir, algumas definições de alguns autores, referentes aos conceitos de liderança.

Para Barracho (2012), a liderança é um conceito relativo e dinâmico que pode ser entendido como um conjunto de atividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das atividades de outros membros, com objetivo de atingir eficazmente o objetivo do grupo.

Teixeira (2013) afirma que a liderança é um processo em que o líder tenta influenciar os seus subordinados de modo a conseguir que eles atinjam os objectivos da organização.

Robbins, Judge e Sobral (2011) também entendem que, quando falamos da liderança, podemos entendê-la como a capacidade que o líder tem de influenciar um determinado grupo de pessoas para atingirem as metas e os objectivos da organização.

A partir destas definições, verificamos que o conceito da liderança aparece com três visões diferentes: como atributo de uma posição, como características de uma pessoa, capaz de levar um determinado grupo a atingir os seus objetivos e como um processo de influência. Esta influência depende muito da posição que o líder ocupa na organização. Em geral, concebemos então a liderança como sendo um papel no qual alguém dentro do grupo se especializa, com a capacidade de suscitar participações voluntárias dos seguidores ou membros da organização, na procura de objetivos do grupo. Ser líder engloba então, um conjunto de papéis e funções a desempenhar que supõem uma certa cooperação e colaboração de todos os membros da organização.

Nas organizações escolares, a liderança também tem assumido nos últimos tempos uma dimensão ainda mais relevante, dadas as características específicas do trabalho escolar e do contexto em que este se desenvolve (Cabral, 2014). A autora avança que as características do trabalho escolar são constituídas por: o carácter eminentemente moral da actividade (dada a compulsão da frequência escolar, a imaturidade das crianças e adolescentes e a inerente dependência face aos professores, a obrigação de assegurar a todos boas condições de aprendizagem), a natureza individual da docência e as exigências contraditórias, imprevisíveis e ambíguas dos contextos.

Neste sentido, Cabral (2014) entende que a liderança nas organizações escolares pode ser entendida como a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar, tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns.

As teorias da liderança

As teorias da liderança foram desenvolvidas ao longo do século XX. Até cerca dos anos 40, as investigações desenvolvidas tinham como preocupação identificar os atributos pessoais e os traços de personalidade dos líderes. Os resultados contraditórios obtidos nestas investigações levaram os investigadores a concentrarem-se, de seguida, nos comportamentos observados o que permitiu formular a teoria comportamentalista. Tais resultados também mostraram-se pouco consistentes, pelo que teve lugar uma nova inflexão teórica que defendia a importância das situações como factor influenciador da liderança. Nasce assim a teoria da contingência (Barracho, 2012; Morais, 2012; Firmino, 2010).

A abordagem dos traços da personalidade

Segundo Barracho (2012), os primeiros estudos sobre a liderança procuraram descobrir os traços físicos, características de personalidade e capacidades que eram atributos dos líderes naturais. Esta abordagem acreditava que os líderes já nasciam com um dom natural para exercer o poder sobre os colaboradores. Nesta perspectiva, existiam qualidades inatas especiais nos líderes que os distinguiam dos não-líderes. Assim, esta tinha como preocupação identificar os traços físicos, psicológicos, sociais e cognitivos que distinguem o líder do não-líder.

No entanto, os estudos desenvolvidos em torno desta abordagem vieram a mostrar que há uma fraca correlação entre os traços do líder e a liderança. Provou-se então a inexistência de um traço universal capaz de prever a liderança para todas as circunstâncias; um líder com certos traços e competências poderia ser eficaz numa situação, mas ineficaz noutra. E os dois líderes com diferentes traços poderiam ser bem-sucedidos na mesma situação (Robbins, Judge & Sobral, 2011; Teixeira, 2013; Barracho, 2012; Firmino, 2010).

A teoria do comportamento

A teoria comportamental trouxe novos conceitos e vários estilos para a teoria administrativa, principalmente, devido ao desenvolvimento das ciências comportamentais, e da psicologia organizacional.

Depois de se terem desencorajado com a abordagem dos traços, os pesquisadores da abordagem comportamental orientaram os seus estudos para os comportamentos dos líderes formais e tentaram saber se é possível formar um líder e o que é necessário para o formar.

Assim, as principais atenções não estão apenas centradas na personalidade do líder-nato, mas sim baseadas nos comportamentos dos líderes - o que é que os líderes fazem, a maneira como o fazem ou como é que se comportam para se tornarem eficazes e, como é que se distinguem os líderes eficazes dos ineficazes através dos seus níveis comportamentais.

Os estudos principais destas abordagens foram desenvolvidos pelas duas universidades dos Estados Unidos da América: a Ohio State University e a University of Michigan (Barracho, 2012), com os objetivos de identificarem quais os comportamentos dos líderes eficazes e dos líderes ineficazes.

Os projetos desta pesquisa originaram dois tipos de orientação comportamental: *orientação para a tarefa* e *a orientação para as relações com as pessoas*.

A primeira teoria propõe que quando o líder aplica um estilo que se direcione mais à tarefa, à organização, consegue obter bons resultados. Este estilo enfatiza mais o que fazem os subordinados do que as suas formações e as suas relações. Na segunda perspetiva, o líder tem a preocupação

central com os seus subordinados, dá primazia à motivação e, em algumas ocasiões, os subordinados também participam nas decisões da organização (Rego, 1997 & Bilhim, 2008).

Pesquisas posteriores sugerem que os líderes eficazes têm uma orientação simultânea moderada para as pessoas e para as tarefas. Estes estudos seguiram as linhas desenvolvidas por Kurt Lewin (1938) e os seus colaboradores Ronald Lippitt, e R.K. White (Barracho, 2012). Estes investigadores tiveram interesses em perceber quais eram os estilos que poderiam ser mais eficazes. Os três principais estilos observados nesta pesquisa foram o autoritário, o democrático e o *laissez faire*. Esta teoria apresentou os estilos de liderança a partir dos seus comportamentos e o poder exercido pelo líder.

Pretendemos então elucidar sucintamente as características distintas dos três principais estilos subjacentes às teorias das lideranças. Iniciaremos esta abordagem pelo estudo do líder autoritário (Barracho, 2012).

A liderança autocrática é um modelo de liderança na qual o líder é um centro de sabedoria. É ele quem ordena todo o processo e funcionamento da organização. É uma liderança centralizada e rígida. As principais decisões e o estabelecimento dos objetivos da organização são delineados no topo. Os membros não têm uma colaboração ativa no processo e na tomada de decisões. Apenas desempenham a função de obedecer e executar a ordem que vem de cima para baixo. Além disso, esta forma de liderança caracteriza-se por desenvolver pouca interação entre o líder e os subordinados. Em termos do relacionamento, este baseia-se no medo e na desconfiança. Os subordinados são forçados a trabalhar com medo, ameaças, punições e gratificações ocasionais.

O segundo estilo de liderança é a liderança democrática. A liderança democrática pressupõe a participação dos membros. Este estilo permite aos membros fazerem parte da tomada de decisões e na sua implementação para melhorar a organização. O líder partilha responsabilidades com todos em ordem a colaborar ativamente e criar um ambiente favorável para que haja uma boa relação recíproca entre os intervenientes e promover o espírito de equipa. Na liderança democrática, o líder vê os seus subordinados como *partner* de trabalho. As suas inspirações são consideradas e discutidas pelo grupo até se encontrar um consenso.

Sobre a liderança democrática também chamada de participativa, a autora Luck (2002) afirma que é entendida como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários de uma organização no seu processo decisório. A autora afirma que nas organizações democráticas os actores são envolvidos no estabelecimento de objectivos, na solução de problemas, na tomada de decisões e no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho.

A liderança liberal (*laissez faire*) prima por um estilo em que o líder dá liberdade total aos seus subordinados. Todas as responsabilidades da organização, as decisões, até às execuções das tarefas

são dadas aos subordinados. No processo da execução dos desempenhos da organização, o líder não está incluído; por essa razão, ele aparece apenas como um símbolo.

Perante estes três estilos de liderança, cabe a cada líder escolher aquele que mais se adapta aos seus subordinados, às características pessoais e aos contextos de realização dos objetivos.

A teoria contingencial e a teoria situacional

A teoria contingencial e situacional de liderança são modelos que vieram defender que nem o modelo democrático nem o autocrático são eficazes em todas as situações. As pesquisas sobre a liderança passaram então a ter um novo enfoque. Desta vez, o estudo procurou, além de analisar as personalidades e os comportamentos dos líderes eficazes, identificar as situações que pudessem dominar a eficácia de um líder comparando com o outro no mesmo contexto.

As pesquisas demonstram que a eficácia do líder depende de variadas situações particulares em que o líder se encontra (a natureza da tarefa que se desempenha, o ambiente do grupo, o poder da posição ocupada pelo líder, o relacionamento entre o líder e os membros). Fred Fiedler (1967) autor desta teoria destacou três principais situações, que determinam se uma situação é favorável ou desfavorável ao líder. O primeiro aspeto refere-se às relações *pessoais de que o líder estabelece com os seus subordinados* – o grau de confiança e o respeito dos subordinados com o líder. O segundo aspeto refere-se ao *grau de estruturação da tarefa atribuída ao grupo*; estrutura da tarefa. A atribuição de uma função encontra-se formalizada e o último refere-se ao *poder e à autoridade, proporcionados pela posição do líder* – poder de posição, nomeadamente de controlar, despedir, promover (Bilhim, 2008).

A situação é favorável ao líder quando este é apreciado e respeitado pelos membros do grupo. Tem poder de posição e de dirigir o grupo e também o poder de definir bem as tarefas de cada membro. Pelo contrário, se o líder não for apreciado e mostrar menos poder perante o grupo, bem como dificuldade na estruturação das tarefas do grupo, a situação é desfavorável ao líder. Este estilo de liderança é semelhante ao estilo de liderança mais orientada para as relações e tarefas como mencionados anteriormente.

O modelo apresentado na Teoria do Fiedler (1967) assenta nas quatro dimensões: o líder define os papéis e indica: o que, o quando, o como, e o onde as diversas tarefas são feitas (tarefa elevada e baixo relacionamento); o líder dá a maior parte das orientações e convence os seus membros a adotarem os comportamentos desejados (tarefa elevada e elevado relacionamento); o líder partilha a decisão entre o líder e os subordinados, em que o papel daquele é ser o facilitador da comunicação (tarefa baixa e relacionamento elevado); o líder dá pouca direção e apoio, mas identifica o problema, deixando aos orientados a responsabilidade da execução (tarefa baixa e baixo relacionamento) (Bilhim, 2008).



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Este modelo defende que a eficácia do grupo depende da adequação da relação entre os estilos de interação do líder com os seus subordinados. Os líderes orientados para a tarefa são bem-sucedidos quando a situação é favorável ou mesmo pouco favorável ao líder. O estilo de liderança orientada para as relações é eficaz quando as situações são mais ou menos favoráveis ao líder. Neste sentido, cada estilo é considerado eficaz; depende das características da situação ou seja o estilo da liderança muda em função do seu controlo social (Barracho, 2012).

Nesta perspetiva, o objetivo era entender se o líder seria alguém capaz de exercer a sua função de modo eficaz em diferentes situações. Os seus fundadores Lawrence e Lorsch (1969 em Rego 2007) defenderam que a eficácia do líder é dependente das situações, ou seja, que está comprometida com as características dos subordinados, a natureza do ambiente externo, a sua relação com os subordinados, colegas, superior hierárquico e pessoas exteriores da organização, o tamanho da unidade organizacional, a dependência de outras unidades, a situação de crise, o estágio do ciclo de vida da organização, as expectativas de superiores, pares e subordinados, procedimentos burocráticos, as políticas da organização, in/disponibilidade de recursos. Tudo depende da situação e condição. Por isto, o líder deve adotar vários estilos de comportamento para responder às necessidades dos seus subordinados.

De acordo com o modelo da liderança situacional, o comportamento do líder pode ser analisado em duas vertentes: o grau de orientação para as tarefas e os graus de orientação para o relacionamento (Barracho, 2012). Segundo o autor, na orientação para a tarefa, o líder organiza o trabalho, fixa a meta a cumprir, fixa o limite da data para concluir o trabalho. Na orientação para o relacionamento, o líder aparece como catalisador, facilitador das relações entre os membros, dar apoio, envolver as pessoas nas atividades e discussões e realizar o *feedback*.

Por sua vez, os subordinados são analisados em função do seu grau de maturidade. A maturidade na perspetiva do autor não refere as características pessoais ou os traços da personalidade, mas sim, as capacidades específicas dos subordinados a assumirem com responsabilidade pela orientação dos seus comportamentos: a maturidade no trabalho e a maturidade psicológica. A maturidade no trabalho consiste, em primeiro lugar considerar os seus conhecimentos específicos em relação ao seu trabalho, possui experiências e as capacidades adequadas para realização das tarefas. A maturidade psicológica refere a motivação, a vontade, o empenho e a autoconfiança.

Este modelo propõe que o líder se ajuste ao nível da maturidade dos subordinados. Se o grau da maturidade é baixa, o líder tem que ajudá-los a elevar a sua maturidade e se os subordinados têm um bom desempenho, o líder deve elogiá-los ou apoiá-los emocionalmente. Isso aumentará a sua autoconfiança e suscita a vontade de se esforçar e se tornar mais maduro naquela tarefa (Barracho, 2012).

Ainda em Barracho (2012), a situação é favorável ao líder quando este é apreciado e respeitado pelos membros do grupo, tem poder de posição e de dirigir o grupo e também o poder de definir bem as tarefas de cada membro. Pelo contrário, se o líder não for apreciado e mostrar menos poder perante

o grupo, bem como dificuldade na estruturação das tarefas do grupo, a situação é desfavorável ao líder.

A teoria transacional e transformacional

A liderança transacional é uma liderança que, reforçando a teoria contingencial, mostra que existe uma troca política, económica, psicológica entre o líder e o seguidor.

Os líderes transacionais dirigem e motivam os seus seguidores na direção dos objetivos estabelecidos, clarificando os papéis e as exigências da tarefa, subjacentes aos aspetos de competitividade, autoridade hierárquica e controlo máximo aos subordinados. Os objetivos são determinados. Barracho (2012) sublinhou três componentes essenciais nesta teoria:

“Clarificação do trabalho requerido para obter as recompensas; monitorização dos subordinados ações correctivas para assegurar que o trabalho é correctamente executado e punição e outras ações correctivas quando há desvios a face às normas de desempenho” (p.123).

A primeira componente refere-se à recompensa *contingente*. Nesta componente, o líder clarifica explicitamente os subordinados das tarefas a realizar com intuito de recompensar ou premiar se forem cumpridos os objetivos pretendidos. Para que os objetivos sejam alcançados com sucesso, o líder, por um lado, deve criar a condição favorável e, por outro lado, perceber quias são as necessidades dos seus subordinados.

A segunda componente refere-se à *gestão pela exceção ativa*, a qual o líder toma como a função de monitorizar o desempenho dos subordinadas e adota ações correctivas se eles não alcançarem os padrões estabelecidas. O líder adota uma postura preventiva, ou seja, procura prevenir que as coisas correm mal e na *gestão pela exceção passiva*, o líder adota uma postura contrária. Espera que o mal aconteça para que, então tome as medidas para a resolução dos problemas.

A terceira componente refere-se a ações corretivas por parte do líder aos subordinados quando os objetivos traçados não são cumpridos ou existem desvios em relação às normas estabelecidas na organização.

Em contraste à liderança transacional, a liderança transformacional “alcança níveis mais elevados do esforço extra, eficácia e satisfação nos seus seguidores” (Barracho, 2012, p.175).

Para Yulk (1994), a essência da liderança transformacional relaciona-se com uma certa aptidão do líder para com os seguidores. O líder é capaz de traçar os destinos da organização e desenvolver a visão, com a vista de realidade que o circunda, a atualidade e capacitar também os seus seguidores a realizar as suas tarefas de forma eficaz, criando compromissos novos, veículos de valores

renovados, criando possibilidades para desenvolver habilidades e conquistar confiança, criando por isto um clima favorável ao desenvolvimento de inovação e criatividade.

Bass e Avolio (1994) indicam quatro componentes principais dos perfis da liderança transformacional:

Um dos primeiros perfis da liderança transformacional é a dimensão carismática da liderança. O líder carismático na opinião de Barracho (2012) é de natureza sócio-afetiva e inspira nos subordinados sentimentos de lealdade, admiração e identificação, que ultrapassa os meros interesses individuais. É por essa razão que esta característica é considerada pelo autor como um nível mais elevado da liderança transformacional, considerando-as como uma *Influência Idealizada*.

A segunda componente é a dimensão da *Motivação Inspiracional*. Esta dimensão relaciona-se com a capacidade do líder a motivar e inspirar os seus seguidores. Os líderes com estas características procuram sempre o bem comum, promovem o espírito de equipa, confiam nas capacidades dos seguidores na resolução dos problemas, capacidades de iniciativa e energética. (Barracho, 2012).

A terceira componente da liderança transformacional é a *Consideração Individualizada*. Os líderes com estas características têm em consideração as necessidades, interesses e capacidades dos seguidores, promovem a equidade, enfatizam o incremento da capacidade da equipa e promovem os valores organizacionais de respeito e de confiança (Barracho, 2012).

Nesta dimensão, o líder preocupa-se em satisfazer as necessidades de cada um dos seus seguidores, respeita os seus sentimentos pessoais, dá significado aos seus trabalhos, é sensível às suas necessidades, promove-os e capacita-os, aceitando-os como eles são.

Como noutras componentes referidas anteriormente, nesta componente da liderança, o líder confia nas capacidades dos seus seguidores, na realização das tarefas ou na análise da resolução dos problemas, dá autonomia àqueles que demonstram mais conhecimentos e experiências, delega-lhes responsabilidades e fornece-lhes *feedback* se forem necessários.

Além destas características, o líder dá apoio aos membros da organização, ajuda-os a recuperar as suas limitações, encoraja aqueles que encontram dificuldades em desenvolver as suas potencialidades, agindo como conselheiro e ouve as preocupações e as necessidades dos seus seguidores.

A última componente é a *Estimulação Intelectual*. A *Estimulação intelectual* é um esforço extra do líder na condução dos seus seguidores no sentido de ajudá-los a resolver os problemas, de modo mais criativo com as suas próprias potencialidades. O líder acredita nas possibilidades de que os seguidores consigam resolver os problemas com os valores da justiça, da paz e da unidade. Para que se torne realidade, o líder cria novos mecanismos e ajuda os membros a terem o espírito mais criativo e inovador na resolução dos problemas. Nesta etapa, os líderes na sua forma de agir desafiam os seus seguidores, solicitando da sua parte, novas ideias e permitindo criatividade na resolução dos

problemas. Os líderes com estas características criam nos seus seguidores um espírito criativo e de curiosidade para a inovação.

Além de conduzir os outros de forma a serem capazes de ouvir as críticas, os líderes gostam de lidar com pessoas que têm pontos de vista diferentes, acreditam e confiam nas capacidades dos seus colaboradores. Todas estas são características dos líderes que querem gerir e sonhar com um futuro melhor, com mais qualidade.

Algumas outras características que fazem parte da personalidade dos líderes transformacionais são a capacidade de defender as suas ideias, vontade de assumir os riscos pessoais com vista a atingir os objetivos, respeitam e levam em consideração as opiniões dos outros, propõem os seus objetivos de modo aberto e flexíveis às críticas, sensíveis aos valores e crenças.

Uma liderança forte e transformacional seria a melhor opção perante os modelos de liderança identificados. Os líderes capazes de estabelecer um projeto educativo conseguem novas visões que respondem à necessidade real da escola e da comunidade e concretizam as suas acções em consonância com as reais aspirações da organização em que se inserem, em colaboração e com o esforço de todos.

Metodologia

O objectivo que orientou o nosso estudo foi o de conhecer a percepção dos membros da direcção sobre os seus estilos de liderança. Para responder ao objectivo do nosso trabalho procuramos saber ainda mais sobre: qual é a percepção dos membros da direcção sobre os seus estilos de liderança; como é que os membros da direcção entendem a liderança; de que forma os membros tomam as suas decisões.

Para responder às questões enunciadas acima e, tendo em conta que pretendíamos no nosso estudo: interpretar as percepções dos nossos atores e atribuir significados aos seus modos de olhar os seus estilos de liderança, optamos por uma abordagem com o paradigma interpretativo e uma metodologia qualitativa na modalidade de estudo de caso. Deste modo, optamos por envolver todos os membros da direcção que totalizaram quatro.

Em termos de técnicas de recolha de dados, seleccionamos a entrevista semiestruturada que foi aplicada aos membros da direcção com o apoio de um guião. As entrevistas tiveram uma duração de 15 a 20 minutos cada uma.

Os procedimentos de recolha e análise de dados adoptados foram os seguintes: procuramos gravar as entrevistas e depois foram transcritas. Após as transcrições, procuramos fazer uma análise documental através de categorização prévia o que permitiu identificar outras subcategorias e indicadores de análise.

Análise dos dados e interpretação dos resultados

Neste ponto, iremos proceder com a apresentação e discussão dos resultados provenientes das entrevistas aos membros da direção de uma instituição de ensino superior. Os resultados são apresentados e discutidos com base em três grandes categorias de análise: a) experiências em cargos de liderança; b) Conceito de liderança; c) Estilos de liderança; d) Tomada de decisão.

a) Experiências em cargos de liderança

Relativamente às experiências em cargos de liderança, os dados indicam que os nossos entrevistados têm uma larga experiência, pois a maior parte deles afirmam trazer experiências de liderança de outras instituições por onde passaram. Um dos nossos entrevistados afirmou que a sua experiência em cargos de liderança é bastante antiga, pois desde os seus 14 anos de idade já faziam parte de organizações e associações de estudantes. “Na escola secundária já assumi varias posições, no desporto e também no governo, nas associações de estudantes, outras organizações e outras associações, clubes de literacias, então a partir dos meus 14 anos já estive enfrente de várias coisas” (L3). Procuramos ainda saber dos nossos entrevistados em relação às experiências de liderança marcantes na instituição onde trabalham e quase todos apontam a figura do director da faculdade como uma referência importante a seguir (como pessoa e profissionalmente). Na visão de Bilhim, (2008), quando os colaboradores percebem que o líder tem experiências de liderança, facilmente convence-os a adotarem os comportamentos desejados.

B) Conceito de Liderança

Sobre o conceito de liderança, os entrevistados entendem como uma capacidade que o líder tem de mobilizar os colaboradores para desenvolver actividades que contribuam para alcançar os objectivos da organização. É importante salientar que apenas um dos nossos entrevistados percebe a liderança como a coordenação do trabalho dos outros. Os restantes entendem a liderança como um envolvimento dos colaboradores para o alcance dos objectivos. “Capacidade de envolver os outros nos trabalhos de tal modo que cada um perceba qual é o objectivo, o caminho que vamos seguir” (L1). Um dos entrevistados chegou mesmo a afirmar que é importante que os objectivos a atingir sejam benéficos tanto para o individuo como para a organização, o que supõe que o líder deve deixar claro para os seus colaboradores a importância de todos trabalharem de forma conjunta. É neste sentido que Cabral (2014) afirma que nas organizações escolares o líder deve ter a capacidade de fazer com que os outros alterem voluntariamente os seus modos de trabalhar, tendo em vista a construção e o desenvolvimento de projectos comuns. A respeito da capacidade de influenciar os colaboradores na concretização dos objectivos, Teixeira (2013) diz que a liderança é um processo em que o líder tenta influenciar os seus subordinados de modo a conseguir que eles atinjam os objectivos da organização.

C) Estilos de liderança

Quando questionamos os estilos de liderança dos membros da direcção, os entrevistados afirmaram que o estilo marcante é o democrático. Contudo em algumas situações os membros têm procurado usar outros estilos como o autocrático e o transformacional, porque acreditam que não existe um estilo único de liderança e o líder procurar fazer uma mistura dependendo da situação. “Gosto que as pessoas participem dos processos das decisões, mas reconheço que há situações que alguém tem que por ordem e isso também faço, então eu faco o misto, uso o misto de métodos dependendo naturalmente das situações e do contexto” (L3). Procuramos também saber sobre a percepção que cada membro tem sobre o seu estilo de liderança. Alguns entendem que o seu estilo de liderança contribui para o crescimento profissional dos colaboradores e da instituição. Outros afirmam que é uma liderança com impacto positivo na medida em que os seus colaboradores demonstram uma abertura para o diálogo e os tem procurado para expor os seus problemas “Eu parto dessas pessoas que vem ao meu encontro e vamos conversando, e claro que nem sempre é possível ser agradável a todos” (L4). Como podemos ver os nossos entrevistados acreditam que o seu estilo de liderança tem um contributo positivo na medida em que ajuda no desenvolvimento profissional dos colaboradores e da instituição.

Apesar da maior parte dos membros da direcção afirmarem que o estilo de liderança marcante naquele órgão é o democrático, alguns acreditam que é importante que os estilos de liderança praticados sejam orientados pela situação. Um dos nossos entrevistados reconhece a importância de se manter um estilo de liderança democrática. Por vezes, a situação exige que o estilo de liderança seja o autocrático. Outro entrevistado afirmou também que tem lutado pela democracia e participação dos seus colaboradores nos processos decisórios, mas também é da opinião que por vezes a liderança autocrática e mesmo a *lessez-faire* são importantes para que os colaboradores executem o trabalho. Deste modo, é possível perceber que estes membros do conselho de direcção pautam por uma liderança democrática mas o estilo de liderança não é fixo e a situação é que tem ditado o estilo de liderança a ser usado, o que indica a prática de uma abordagem de liderança situacional. Esta visão dos membros da direcção vai de encontro com a ideia de Barracho (2012) quando afirma que a eficácia do líder depende de variadas situações particulares em que no líder se encontra, nomeadamente, a natureza da tarefa que desempenha, o ambiente do grupo, o poder da posição ocupada pelo líder, o relacionamento entre o líder e os membros. Este autor afirma ainda que cada estilo de liderança é considerado eficaz, depende das características da situação, ou seja, na medida em que os subordinados tenham maior ou menor controle do trabalho.

Ainda sobre os estilos de liderança, procuramos saber dos entrevistados de que forma delegavam responsabilidades aos seus subordinados. Uma das entrevistadas disse que quando nota que tem um assunto urgente e precisa de ajuda, procura delegar aos seus colaboradores para que estes possam cumprir. Os restantes disseram que os colaboradores têm autonomia e autoridade nas actividades que executam, podendo tomar decisões referentes às actividades que desenvolvem. Disseram ainda que procuram, por vezes, identificar colaboradores que demonstram competências para desempenhar certas actividades e delegarem para poder perceber até que ponto aqueles estão aptos a executá-las. Deste modo, parece que podemos afirmar que os nossos entrevistados ao demonstrarem confiança nos seus colaboradores e deixarem espaços para que eles possam executar



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



as suas actividades de forma criativa e autónoma fazem-se valer da liderança transformacional. A este propósito Bass e Avolio (1994) e Barracho (2012), afirmam que na liderança transformacional os líderes devem ter a capacidade de motivar e inspirar os seus seguidores. Os líderes procuram sempre o bem comum, promovem o espírito de equipa, confiam nas capacidades dos seguidores na resolução dos problemas e capacidades de iniciativa. Para Yulk (1994), podemos até entender esta abertura e confiança que os membros têm com os seus colaboradores como a capacidade que os líderes devem ter de capacitar os seus seguidores a realizar as suas tarefas de forma eficaz, criando compromissos novos, veículos de valores renovados, criando possibilidades para desenvolver habilidades e conquistar confiança, criando por isto um clima favorável ao desenvolvimento de inovação e criatividade dentro da organização.

D) Tomada de decisões

Sobre a tomada de decisões pelos membros da direcção, os nossos entrevistados disseram que as decisões são sempre orientadas pelos regulamentos e as práticas aceites na instituição. Contudo avançaram que as decisões são sempre tomadas mediante uma auscultação prévia dos actores envolvidos no processo. Afirmam também que procuram sempre ouvir a opinião das pessoas que têm experiência nos assuntos debatidos. “Abrimos espaço para escutar outras pessoas. Além dos envolvidos ouvimos pessoas com experiência sobre o assunto ou o problema que se levanta” (L3). Deste modo, é possível afirmar que o processo de tomada de decisões acontece de uma forma participativa, onde os membros procuram sempre ouvir as partes envolvidas e só depois tomam as decisões. Os entrevistados também disseram que quando uma decisão é tomada e um colaborador apresenta argumentos convincentes para a mudar, eles procuram ouvir os argumentos chegando mesmo a mudar a decisão. “Se eu tomo decisões que na visão dos colaboradores não são adequadas aceito que eles digam naturalmente apresentando argumentos convincentes. E se forem convincentes e não por em causa as práticas posso alterar as decisões” (L3). Deste modo é possível perceber mais uma vez que os processos de tomada de decisões e os estilos de liderança dos membros da direcção são orientados por modelos democráticos onde os colaboradores têm espaço de participação e os processos decisórios são flexíveis (Luck, 2012). A este propósito Alves (2003) também afirma que nas organizações escolares, ao nível dos processos decisórios, podemos encontrar dois polos extremos. De um lado, o processo pode estar centralizado nas diferentes estruturas directivas e no outro lado pode estar centralizado nos actores. Sendo que, num caso, teremos o reforço da hierarquia e o apelo ao poder autoritativo, no outro, o apelo à participação, à autonomia e à assunção da responsabilidade. Assim e de acordo com os resultados provenientes das entrevistas aos membros da direcção, podemos dizer que ao nível desta instituição, os regulamentos e as estruturas são flexíveis, as zonas de liberdade e autonomia são maiores, acredita-se na eficácia decisional das subjectividades dos actores e o poder é exercido de forma colegial (Alves, 2003).

Conclusão

Em síntese, partindo dos resultados apresentados, é possível afirmar que os nossos entrevistados:

- a) têm experiências de liderança que trazem das instituições por onde passaram.
- b) entendem a liderança como uma capacidade do líder influenciar os seus colaboradores a atingirem os objectivos da organização;
- c) não existe um estilo de liderança fixo mas a liderança praticada é ditada pela situação;
- d) existe uma autonomia e autoridade nos colaboradores para executarem as suas tarefas;
- e) o processo de tomada de decisões é o participativo e as decisões são sempre tomadas na base dos regulamentos e de consultas aos colaboradores da instituição.

Referencias Bibliográficas

- Alves, J.M. (2003). *Organização, gestão e projectos educativos das escolas* (6.ª Ed.). Porto, Portugal: ASA Editora.
- Barracho, C (2012). *Liderança em Contexto Organizacional*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.
- Bass, B. & Avolio, B. (2004). *MLQ Multifactor Leadership Questionnaire*. Mind Garden.
- Bilhim, J. (2008). *Teoria Organizacional: Estruturas e pessoas* (6.ª Ed.). Lisboa, Portugal: ISCSP.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. Nova Iorque: Harper & Row.
- Firmino, M.B. (2010). *Gestão das organizações* (4.ª Ed.). Lisboa, Portugal: Escolar editora.
- Jesuíno, J. (2005). *Processos de Liderança*. Lisboa: Editora Livros Horizonte.
- Luck, H., Freitas, K.S., Girling, R., & Keith, S. (2002). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar* (6.ª Ed.). Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Morais, L. (2012). *Liderança e Estratégia*. Lisboa, Portugal: Escolar editora.
- Rego, A., & Cunha, M.P. (2005). *Liderar: os sete trabalhos do executivo para uma liderança eficaz* (2.ª Ed.). Alfragide, Portugal: D. Queixote.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas Organizações: Teoria e Prática*. Aveiro, Portugal: Editorial da Universidade de Aveiro.
- Robbis, S.P., Judge. T.A., & Sobral, F. (2011). *Comportamento organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro* (14.ª Ed.). São Paulo, Brasil: Pearson.
- Teixeira, S. (2013). *Gestão das Organizações* (3.ª Ed.). Lisboa, Portugal: Escolar editora.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Vieira. M. (2014, Março). Gramática escolar e (in) sucesso – os casos do projeto fénix, turma mais e adi. Tese de doutoramento. Universidade Católica do Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia, Porto, Portugal.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



A PERCEÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS NOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Adérito Gomes Barbosa

aaderitus@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Hermegilda Correia

gildacorreia2005@yahoo.com.br

Universidade Católica de Moçambique

Mahomed Nazir Ibraimo

mibraimo@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Sílvia do Nascimento

silvianascimento@yahoo.com

Universidade Católica de Moçambique

Resumo

Esta investigação – *A percepção das competências profissionais nos professores do ensino superior* - foi feita a seis professores do Ensino Superior, Faculdade da Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique em Nampula. O nosso problema equacionava-se da seguinte maneira: de que forma os professores universitários utilizam, nas suas aulas, competências profissionais? Era nosso objetivo geral conhecer as competências profissionais desenvolvidas por estes docentes do Ensino Superior em Nampula. Já os objetivos específicos limitam-se a identificar a concepção de competências; conhecer os tipos de competências; encontrar formas de educar para as competências no ensino superior. A preocupação em relação à revisão de literatura consistiu em desenvolver o conceito de competências, assim como apresentar os tipos de competências. As competências profissionais, o modelo de competências e educar para as competências constituíram o nosso eixo teórico sobre as competências. Escolhidos de uma forma aleatória, seis professores da FEC/UCM foram submetidos a um inquérito por entrevista semiestruturada com guião, para a recolha dos dados empíricos, num estudo interpretativo com metodologia qualitativa. Conseguimos apreender algumas conclusões: o conceito de competência ainda não está tão clarificado e aprofundado, mas há alguns elementos concretos. Houve algumas indicações de tipos de competências e competências profissionais. Nos modelos de competências e na educação de competências apareceram algumas sugestões. No entanto o Processo de Bolonha que aborda de uma forma aberta as competências não parece ainda assumido nas suas grandes linhas e na sua aplicabilidade.

Palavras-chave: competências profissionais, Ensino Superior, Educação para as competências.

Introdução

O nosso estudo intitula-se *a percepção das competências profissionais nos professores do ensino superior*. Queremos ver *como a percepção das competências profissionais dos professores do ensino superior contribuem para o seu desempenho docente*¹⁸.

Além de fazermos uma reflexão teórica sobre as competências nos professores do ensino superior, entrevistamos seis professores da FEC num estudo interpretativo com uma metodologia qualitativa.

Começou a falar-se de competências devido à ineficacidade da escola e das necessidades diferentes do mercado de trabalho. Os conteúdos são fundamentais e levam às competências. Nos anos 70, os *skills* apareceram como subcompetências. Hoje o conceito pode traduzir-se por *competency*, ou seja, o carácter integrador e mobilizador de um conjunto vasto de conhecimentos (Roldão, 2003).

Um outro factor a considerar nesta análise tem a ver com a crescente exigência dos mercados de trabalho quanto a competências dos diferentes profissionais, à medida que as economias crescem e se complexificam. Aquilo que parecia tornar-nos “competentes” para um dado trabalho ainda pouco diferenciado há algumas décadas atrás, requer hoje um afinamento e especificidade bem maiores das ditas competências. (Roldão, 2003)

Nos USA, ao longo da década de 60, no século passado, havia listas de competências fragmentadas e avaliadas, em termos de comportamento específico e totalmente observáveis (Rey, 2002).

Segundo Mesquita (2013), foram aparecendo outras abordagens que apelavam ao intelecto do indivíduo, à dimensão cognitiva (habilidades, conhecimentos, capacidades,

Mas as competências para se manifestarem, necessitam de um conjunto de recursos não só cognitivos, mas também sociais e materiais (Mesquita, 2013).

Assim, Le Boerf (2000) refere que a competência é um saber agir pertinente, perante uma situação concreta.

Roldão (2004) fala de competências não como um conjunto de conteúdos acumulados, mas como um saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo quer se trate de um saber intelectual, verbal ou prático. Só há competências quando diante de uma situação se é capaz de mobilizar os conhecimentos perante essa situação concreta.

Jonnaert (2002) apresenta quatro níveis de utilização dos conhecimentos pelos indivíduos em situação: o das competências (série de recursos ajustados ao longo do tratamento da situação), capacidades (mobilização de uma ou mais capacidades), habilidades (as habilidades colocam em

¹⁸ Quando nos referimos ao longo do artigo de competências profissionais, queremos dizer competências pedagógicas profissionais.

ação os conteúdos disciplinares), conteúdos disciplinares (conteúdos disciplinares alimentam as habilidades e as capacidades).

Não podemos esquecer o processo de Bolonha sobre a revolução das competências (Laita, 2015), assim como outros especialistas no assunto tais como Perrenoud (2000).

Conceito de competências

Podemos considerar competências, tudo aquilo que nos constitui e que nos caracteriza como indivíduos: um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas que caracterizam uma função ou profissão específica: ser arquitecto, médico ou professor (Barbosa, 1999). Assim sendo, o indivíduo desenvolve um conjunto de habilidades para alcançar a competência proposta. Estas habilidades são desenvolvidas na procura das competências, durante um processo de ensino-aprendizagem que prima, não por memorizar factos e datas mas sim, pelo raciocínio e contextualização.

As habilidades estão associadas "ao saber fazer": uma acção física ou mental que indica a capacidade adquirida. Assim, identificar variáveis, compreender fenómenos, relacionar informações, analisar situações, sintetizar, julgar e manipular são exemplos de habilidades. São as capacidades técnicas para realizar determinada tarefa, desenvolvidas a partir da teoria e da prática. As atitudes estão associadas "ao querer fazer". Esta característica desperta uma vasta discussão entre psicólogos. Há quem diga que o indivíduo nasce com a atitude e não é capaz de aprender a desenvolvê-la. Há quem acredite que é possível aprender a ter atitude desde a infância com a educação dos seus pais e há quem afirme que a atitude pode ser aprendida em livros, palestras, *workshops*. Qualquer que seja a definição correcta, a habilidade e o conhecimento sem atitude não leva a nada. O conhecimento está associado "ao saber": o que aprendemos na escola, no trabalho e na vida. Este é o saber teórico, aquele que está gravado apenas na mente de cada um, baseado na sua vivência e estudo. Proveniente do saber, de aprimorar, de esclarecer individualmente aquilo que não se sabia. Podemos possuir o conhecimento de diversas formas, ao estudar, ler, em conversa com amigos, através da navegação pela internet ou apenas através das nossas vivências. O conhecimento é a base, mas possuir apenas o conhecimento e não agir ou ser capaz de manipulá-lo, não é suficiente.

Uma competência profissional está sempre associada a correspondentes critérios de realização efetiva e implica uma realização.

A nova formação profissional bebeu destas diversas tradições de competências profissionais para configurar os processos de ensino aprendizagem.

Assim, distinguem-se os atributos da pessoa (conhecimentos, saberes, capacidades, atitudes, valores, motivos, habilidades...), as ações que mobilizam os ditos atributos (desempenho, realização, conduta, exercício de actividades, desempenho, rendimento, execução), o objetivo desta mobilização de atributos (exigências de produção e emprego, resultados esperados, função requerida, desempenho satisfatório ou eficaz).

Assim, a definição de competência profissional seria a aplicação de saberes que procura a realização de determinados resultados esperados, conforme as exigências da produção e emprego.

Para Alonso (2010), no mundo profissional, o termo competências tem um sentido utilitário e apoia-se na análise das tarefas. Os termos atitudes e habilidades estão relacionados com as competências. As atitudes têm a ver mais com as disposições do indivíduo e as habilidades mais com a perícia desenvolvida a partir de tais disposições.

Perrenoud (2000) define a competência como um saber em uso. A competência é um saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo. O objetivo é o que queremos que o aluno aprenda. A competência é a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.

Na perspectiva de Roldão (2003),

O saber em uso pode definir-se como o oposto de “saber inerte”; ou seja, ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo intelectual, verbal ou prático- e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles (p.20).

Para Neves e outros (2015), o conceito de competência refere-se ao uso adequado de capacidades individuais num certo domínio do saber, do saber fazer ou do saber ser, acentuando mais a importância do indivíduo do que da sua função.

Depois de várias definições variadas do conceito de competência, hoje refere-se a um conjunto de comportamentos inter-relacionados, organizados em torno de uma intenção (Boyatzis, 1982), a qual orienta a escolha e o ajustamento do comportamento adequado a uma situação específica, dentre as que definem o objecto global da competência.

Assim, podemos dizer que a competência é uma constelação ou grupo de comportamentos específicos, observáveis e verificáveis que podem ser classificados em conjunto. Uma competência exige intenção e acção (Neves, Garrido, & Simões, 19-20).

Para Laita (2015), as competências assumem uma centralidade nos planos curriculares.

Diz ele “as competências são entendidas como descrições dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os estudantes devem desenvolver “ (p.60).

Tipos de competências

Antes de mais apontamos as competências técnicas – relacionadas com determinados processos produtivos de um determinado sector produtivo. Em segundo lugar, as competências transversais – competências técnicas comuns a vários *standards* de competência. E por fim, as competências básicas ou gerais: competências não só constituem um suporte e apoio para um desempenho eficaz do emprego, mas também para a própria educação em geral e para desenvolver-se com êxito na vida.

A habilidade é conseguir pôr em prática as teorias e conceitos mentais que foram adquiridos, enquanto a competência é mais ampla e consiste na junção e coordenação de conhecimentos, atitudes e habilidades.

No contexto empresarial e do mercado de trabalho, existe a expressão competência profissional, que indica um conjunto de características que um indivíduo adquire para realizar as suas funções a nível laboral.

É um elemento de diferenciação, e as empresas normalmente procuram contratar elementos com competências profissionais já desenvolvidas. No entanto, muitas empresas investem na formação dos seus funcionários, para que sejam adquiridas novas competências, o que contribui para o sucesso da empresa.

Além de domínio de conhecimentos técnicos altamente especializados, o colaborador de uma organização actual deve possuir um conjunto de competências genéricas de carácter pessoal e interpessoal tais como a adaptação, a reflexão, a flexibilidade, a autonomia, a iniciativa, a liderança, comunicação, actuação em equipa, controlo emocional, capacidade organizativa, de decisão e resolução de problemas, inovação e criatividade, gestão de conflitos e negociação entre outros.

Deve dominar uma série de competências instrumentais tais como fazer entrevistas, conduzir reuniões, gerir a sua carreira procurando novas oportunidades de emprego dentro e fora da organização. É o saber fazer que capacita as pessoas para estarem adaptadas a diversidade de situações e oportunidades.

No quadro actual das organizações, possuir competências para gerir recursos e informações ou para usar tecnologias revela-se insuficiente para um desempenho de sucesso. Importa dominar um conjunto de outras competências de natureza comportamental que são necessárias.

As competências comportamentais necessárias são: cariz pessoal (definir objectivos, usar a informação, resolver problemas, tomar decisões), relações interpessoais (comunicar, trabalhar em equipa, negociar, gerir conflitos, usar o poder e o comportamento político), natureza instrumental (fazer entrevistas, conduzir reuniões).

Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior

Na perspectiva de um profissional competente, Boterf (1997, citado em Formosinho et al., 2015, 27) refere que “o profissional é aquele que sabe gerir uma situação profissional complexa”.

Para Formosinho et al. (2015) assinalam que o saber agir profissional através da complexidade significa: saber agir com pertinência, saber mobilizar os saberes e os conhecimentos no contexto profissional, saber integrar os saberes múltiplos, saber transferir, saber aprender, saber comprometer-se e empenhar-se.

Os conhecimentos susceptíveis de gerar competências operatórias, são resultado da vivência de múltiplas situações.

Para Perrenoud (1999), é a partir da escola que se deve mobilizar conhecimentos e construir competências.

A profissão é uma palavra da linguagem quotidiana que foi incorporada à linguagem científica, mas é, sobretudo, uma construção social, um produto de um trabalho social de construção de um grupo e de uma representação dos grupos, que se inseriu suavemente no mundo social (Bourdieu, 2003). A profissão de professor, como qualquer outra, constitui um espaço próprio e distinto de competências profissionais. No ensino superior, essas competências são constituídas por conhecimentos (conteúdos disciplinares a ensinar, processos de ensino-aprendizagem), por habilidades específicas (comunicação, didática, avaliação etc.) e por um conjunto de atitudes próprias dos professores como formadores (disponibilidade, empatia, rigor intelectual, ética profissional) (Zabalza, 2006).

É importante lembrar que as atividades académicas de nível superior mudaram significativamente nas últimas décadas, entendendo-as em cinco esferas, como apresenta Miller (1991): ensino, pesquisa, extensão, orientação e administração. Já Balbachevsky (1999) caracterizou as atividades académicas no nível superior, de modo diferenciado, abraçando cinco instâncias: ensino (horas em sala de aula, preparação de aulas, orientação de alunos, correção de provas etc.), pesquisa (acompanhamento da literatura, trabalho de campo ou de laboratório, elaboração de relatórios ou artigos), serviços (atendimentos de terceiros, atividades extra-académicas, voluntárias ou de extensão etc.), administração (trabalhos administrativos, reuniões internas na academia), outras atividades académicas (reuniões de associação profissional, organização de eventos, edição de publicações académicas).

Uma síntese das competências docentes no ensino superior foi proposta por Schneckenberg (2007). O autor resume as componentes-chave das competências: um contínuo processo de aprendizagem; um sistema de disposições, o qual integra os conhecimentos, as habilidades e as atitudes; a motivação intrínseca e extrínseca; o ato da *performance*; e o contexto da *performance*. As quatro tipologias de competências: as competências de conteúdo específico, as competências metodológicas, as competências sociais e comunicacionais e as competências pessoais. Em

decorrência dos avanços tecnológicos presenciados nas últimas décadas, principalmente no que toca à comunicação, acredita-se ser de fundamental importância a consideração de competências tecnológicas no exercício da profissão docente, ou seja, a habilidade de usar as tecnologias, em especial as de informação e comunicação (TICs), em todas as atividades realizadas pelos docentes atualmente, de maneira significativa (efetiva).

No que concerne as competências que o professor deve adquirir para leccionar, Perrenoud (2000) destaca dez competências que o professor deve possuir para conduzir o processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar a sua própria formação continua

Proposta de Modelo de Competências Profissionais do Professor do Ensino Superior

Paiva, Barros, Mendonça, Santos e Dutra (2012a) apresentaram um modelo de competências docentes em educação à distância que se baseia no modelo de competências profissionais de Cheetham e Chivers (1996, 1998, 2000). Para estes autores, as ações dos profissionais pautam-se em conjuntos de saberes, chamados componentes da competência, de naturezas variadas, ou seja: cognitivas, funcionais, comportamentais e éticas. Paiva (2007) acrescentou a este modelo a componente política, já que em qualquer organização as relações de poder tornam-se presentes. Assim, para ser considerado competente, o profissional age de tal forma que os seus resultados são avaliados por si mesmos e por outros; dependendo dessa avaliação, a sua ação é legitimada como competente, o que pode não acontecer sempre. Daí, a natureza contextual da competência profissional. Em ambos os casos (julgado competente, ou não), o profissional reflete sobre e na sua ação, de modo a melhorá-la ou adequá-la ao que é esperado por si mesmo e pelos públicos com os quais ele lida.

Paiva et al. (2012a) apresentaram uma síntese em torno das competências do docente que atua em educação a distância.

O modelo proposto delimita sete conjuntos de saberes específicos à ação do professor do ensino superior, considerando-se os papéis que lhe são atribuídos na docência, na pesquisa, na extensão, na orientação e na administração, no interior das instituições de ensino. Aderir a um modelo de competências pode ser útil aos professores no sentido de estabelecer objetivos pessoais de aprendizagem com vista à gestão das suas competências docentes (Tigellar et al., 2004), trazendo à superfície a consciência do que ele sabe e do que ele não sabe (Ropé & Tanguy, 2004), possibilitando estabelecer uma agenda rumo à sua formação permanente. No entanto, a ação competente só é legitimada mediante a concretização do seu objetivo; no caso do ensino, este resultado é a aprendizagem do aluno, verificada *a posteriori*.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Um modelo de competências considera traços de personalidade e a motivação do professor, já que um sujeito desmotivado por qualquer motivo (baixa remuneração, falta de reconhecimento pessoal ou profissional, cansaço, sobrecarga de atividades), usualmente, não realiza o seu potencial nas suas ações, dificilmente sendo reconhecido como competente.

O modelo também contempla o contexto de trabalho do professor, entendendo seu espaço como além da sala de aula e de sua sala particular, já que seu ambiente de trabalho também transcende a própria instituição de ensino dependendo das atividades que realiza, como no caso da pesquisa e da extensão.

Investigação Empírica. Discussão dos resultados e conclusão

O nosso estudo parte do problema: de que forma os professores universitários utilizam competências profissionais? Já o objetivo geral consiste em conhecer as competências profissionais, desenvolvidas por docentes do Ensino Superior em Nampula.

Depois de termos realizado um inquérito por entrevista semiestruturada com guião a seis professores da FEC/UCM¹⁹ de uma forma aleatória sobre as competências profissionais, fizemos a análise de conteúdo, a partir das unidades de registo das respostas dos entrevistados. Elaboramos algumas categorias fundamentais: à concepção de competências, diferença entre competência, capacidade, habilidade, hábitos e atitudes, tipos de competências, competências num professor universitário, competências profissionais, modelos de competências, educação para as competências.

Concepção de competências

Há professores que não têm uma ideia clara sobre as competências (C4, C5). No entanto, encontram-se professores que entendem por competências o saber fazer nas aulas e na realidade da docência (C1). É o que as pessoas necessitam para desenvolver uma actividade para alcançar os seus objectivos.

Perrenoud (1995), grande autoridade sobre as competências, dizia que as competências são o saber em uso, indo ao encontro dos entrevistados ao referirem as competências como saber fazer.

A definição de competência é equacionada como a possibilidade da articulação dos conteúdos com as actividades, ou também habilidades que o professor deverá possuir para ensinar (C1). Ainda podemos dizer que a competência é a relação dos conhecimentos com a sua aplicação (C5).

Nesse sentido, Alonso (2010) apresenta-nos as competências como combinação de conhecimentos, habilidades, práticas, motivação e valores éticos, atitudes e emoções.

¹⁹ Faculdade de Educação e Comunicação (FEC) da Universidade Católica de Moçambique (UCM).

Por fim, algum entrevistado apresentou as competências como relacionadas com o Processo de Bolonha para o Ensino Superior (C1).

Laita (2015), ao referir-se às competências a partir do processo de Bolonha faz-nos ver que com Bolonha, as competências adquirem uma centralidade nos processos curriculares. Nesse sentido, este autor sublinha a transição do currículo, baseado em conteúdos objectivos para um modelo de currículo, baseado em competências.

Refere o autor que, apesar de uma diversidade de definições, as competências são descrição de conhecimentos, habilidades e atitudes, assim como capacidades para se realizarem tarefas.

Para Roldao (2003) a competência uma vez adquirida, não se esquece nem se perde, mas pode ampliar-se e consolidar-se, sempre. Roldao (2003) realça ainda que

a competência exige a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a permitir-lhe “convocar” esse conhecimento face às diferentes situações e contextos. A competência exige a capacidade de ajustar os saberes a cada situação – por isso eles tem de estar consolidados, integrados e portadores de mobilidade (p.24).

Perrenoud (2002) salienta que uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento acumulado, mas a virtualização de uma acção, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projecta.

Relação entre competência, capacidade, hábitos e atitudes

Pode ligar-se a competência à organização dos conteúdos e aos contextos concretos (C1). A competência engloba a capacidade para fazer algo, porque a pessoa está habilitada (C2). Além de integrarem as capacidades, as competências englobam as actividades. Podem criar hábitos (rotinas) (C1, C6), assim como desenvolver atitudes positivas (C4). A atitude é uma maneira de pensar e de agir (C4). A atitude é uma postura ligada à personalidade da pessoa (C6). Assim a competência (tarefa que tem de saber fazer) é diferente de capacidade (nível de habilidade para cumprir com as competências) (C4). Assim a capacidade é a dose de esforços que se aplica para o exercício de uma função (C6). A habilidade é quando se sabe fazer bem (C5). É a capacidade das forças para tornar a teoria em prática (C6).

Assim, Gil (2007) aponta como requisitos básicos para um professor do Ensino Superior os requisitos legais (de acordo com a lei), os requisitos pessoais (físicas e fisiológicas, psico-temperamentais e intelectuais) e os requisitos técnicos (conteúdos científicos da matéria, cultura geral, conhecimentos e habilidades da matéria).

Tipos de competências

Um primeiro tipo de competências refere-se à planificação, à elaboração de programas, à seleção de conteúdos para um programa, à seleção de materiais pertinentes (C3, C4).

Um segundo tipo de competência refere-se à organização dos materiais, preparação das aulas com materiais.

Um terceiro tipo de competências refere-se ao saber ensinar adaptado aos tempos e ensinar os estudantes de forma eficaz, distinguindo o essencial (C2). Há sempre umas pessoas mais dedicadas do que outras (C6).

Um quarto tipo de competências é atingir os objectivos, no ensino, na reflexão e na organização (conteúdos e materiais).

Já um quinto tipo de competências refere-se à criação de um clima agradável, de modo a haver condições para o ensino (C2).

Assim, um professor universitário busca o conhecimento, investigando e planificando. Procura em diversas fontes e encontra diversas estratégias (C3). Sabe transmitir os conhecimentos e sabe relacionar-se com os alunos, sabe organizar os conteúdos com metodologias (C5). Tem que dominar a ciência, ter postura de educador, ter atitudes e habilidades.

Alonso (2010) apresenta oito competências a que chama competências básicas: competência linguística, competência matemática, competência no conhecimento e a interacção no mundo físico, competência no tratamento da informação e competência digital, competência social e cidadã, competência cultural e artística, competência para aprender a aprender, competência na autonomia e iniciativa.

Competências profissionais

Acerca das competências sobre o saber ser, foi apontada a ética profissional como imprescindível ao saber ser (C2). A ética de comportamento é fundamental em termos de honestidade a todos os níveis (pessoal, intelectual e académica). (C4). Como ser social, o professor necessita de competências de convivência. O ser integral é outra competência apontada (C1). Por isso, é que a ética profissional é elemento marcante em todo este mundo das competências (Sá, 2015).

As competências pedagógicas são essenciais, como a capacidade de transmitir os conhecimentos e saber relacionar-se com os alunos (C5), o saber organizar, saber orientar e saber posicionar-se, ter o sentido da justiça (C3) ter um relacionamento de adultos entre o professor e o aluno (C4).

Um outro exemplo de competência fundamental em qualquer situação é a capacidade de expressão. A alguém que lê um livro, diz que entendeu tudo, porém não consegue expressar de alguma forma o que leu ou sentiu falta de tal competência. Um outro exemplo de competência é a capacidade de

argumentar. Não basta a um advogado estar meio de uma argumentação convincente, recorrendo a diversas disciplinas, como a lógica ou retórica (Perrenoud, 2002)

Deste modo, todos os saberes que se adquirem ao longo da vida destinam-se afinal a tornar-nos mais capazes de exercer competências.

Um indivíduo sem conhecimentos históricos dificilmente é competente para interpretar temporal e historicamente a realidade – mas pode ter imenso conhecimento histórico inerte e também não ser capaz de exercer essa competência de pensar historicamente. (Roldão, 2003).

Modelos de competências profissionais

O profissional deve ter a capacidade de reflectir, pensar e escolher um modelo (C1). Tem conhecimentos ligados ao agir profissional, qualidades pessoais do professor necessárias ao exercício profissional, prática profissional e relação da profissão com a sociedade (Mesquita, 2013). A componente técnica de saber ensinar, a componente de pesquisar e a componente ético-profissional são elementos de um modelo (C2).

O modelo pode ser teórico, de relacionamento (C5), de conhecimento e saber transmitir (C6) e de assumir os compromissos (C3).

Educação para as competências

Antes de mais, há uma aprendizagem ao longo da vida, ligação entre o formal, não formal e informal, sempre a partir da família (C1). O ensino secundário, universitário e a família são locais para a educação à competência (C2, C5, C6). Desenvolve-se competências desde que se nasce, em casa e na escola (C3), da primária à licenciatura (C4).

No que se refere à concretização do conhecimento, só praticando (C1), fazendo artigos, comunicações (C2), encontro com a sociedade (C3), produção de livros, artigos e comunicações (C4), na prática, através de aplicação (C5), transformar a teoria em prática (C6).

No que se refere a competências que influenciam o desempenho do professor, há que saber fazer o que planificou (C1), para alcançar bons resultados (C3). As competências são como bússolas (C4). Se não sabe, vai prejudicar os alunos (C5). Há que saber usar os conhecimentos (C6).

No que se refere ao professor ter competências para ensinar, tem que levar a uma transformação. Tem de ter competências para ensinar (C2). O professor ensina o aluno (C3). As competências ajudam a guiar, orientar (C4). O ensino superior exige competências pedagógicas (C5), ferramentas de mudança para o aluno (C6).

A formação pedagógica e científica que se realiza nas universidades por jornadas, seminários e *workshops* são espaços para se educar às competências (Masetto, 2003).

Em termos conclusivos, podemos dizer que há muitas competências a serem realizadas, executadas. Talvez nem sempre se conhece as acções pelos nomes técnicos.

É evidente que todos os entrevistados estão de acordo com as competências como formas de enriquecimento da sua intervenção profissional. Há muitas competências. Talvez seria necessário alguma ferramenta que agrupe as competências e que dê o nome tecnicamente a cada competência

Referências bibliográficas

- Alonso, J. R. V. (2010). *Que son competências*. Madrid, España: EOS, 55 e ss
- Balachevsky, E. (1999). *A Profissão Acadêmica no Brasil: as múltiplas facetas do nosso sistema de ensino superior*. Brasília: FUNADESP.
- Barbosa, A.G., (1999). *Jovens do futuro*. Lisboa, Portugal: Paulinas, 31-32
- Barbosa, R.L.L. (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP.
- 12.),
- Bourdieu, P. (2003). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Formosinho, J., Machado, & Mesquita, E. (2015). Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Boyatzis, R. E., 1982. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27 (1), 5-12
- Cunha. M.I. *A prática pedagógica do bom professor. Influências na sua educação*, 1988. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 1988.
- Cunha. M.I. *O bom professor e sua prática*. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1992.
- Gil, A. C. (2007). *Metodologia do Ensino Superior* (4ª. Ed.). S. Paulo: Brasil: Atlas.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Laita, M. S. V. (2015). *A universidade em questão. Uma leitura do processo de Bolonha no contexto moçambicano*. Nampula: AIS.
- Le Boterf (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. S. Paulo, Brasil: Summus.

- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa, Portugal: Sílabo.
- Neves, J. G., Garrido, M. V., & Simões, E. (2015). *Manual de competências pessoais, interpessoais e instrumentais. Teoria e Prática* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Paiva, K. C. M. (2007). *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2008). Competências, gestão de competências e profissões: perspectivas de pesquisas. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, 12 (2), 339-368.
- Paiva, K. C. M., & Melo, M. C. O. L. (2009). Competências profissionais docentes e sua gestão em universidades mineiras. *Anais do Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho*, ANPAD, Brasil, 2.
- Paiva, K. C. M., Barros, V. R. F., Mendonça, J. R. C., Santos, A. O., & Dutra, M. R. S. (2012a). Competências Docentes -Ideais e Reais-em Educação a Distância no Curso de Administração: um estudo em uma instituição brasileira. *Anais do TMS Management Studies International Conference -Algarve 2012*, Universidade do Algarve, Portugal, 2.
- Paiva, K. C. M., Santos, A. O., Dutra, M. R. S., Barros, V. R. F., Mullerchem, K. A. T., & Costa, R. P. (2012b). Competências Profissionais (Ideais x Reais) de Docentes de um Curso de Ciências Contábeis e sua Gestão: percepções de alunos e professores de uma instituição 15 particular mineira. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, ANPAD, Brasil, 36.
- Pereira, A.L.C. & Silva, A. B. (2011). As Competências Gerenciais em Instituições Federais de Educação Superior. *Cadernos EBAPE.BR (FGV)*, 9 (spe1), 627-647.
- Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000a). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000b). *Novas competências para ensinar*. S. Paulo, Brasil: Artmed.
- Piazza, M. E. (1997). *O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício da função*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

- Ramos, M. N. (2002). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- Rey, B. (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências* (2ª. ed.). Barcarena, Portugal: Ed. Presença.
- Ropé, F. & Tanguy, L. (2004). Introdução. In: Ropé, F. & Tanguy, L. (orgs.). *Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa* (pp.15-24). Campinas: Papirus.
- Sá, A. L. (2015). *Ética profissional* (9ª.ed.). S. Paulo, Brasil: Atlas.
- Schneckenberg, D. (2006). Competence reconsidered: conceptual thoughts on competence and assessment models for academic staff. *Anais do EDEN Research Workshop-Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning*, Castelldefels, Spain, 4.
- Schneckenberg, D. (2007). *Competence Development Measures for Faculty in Higher Education: A Comparative International Investigation*. Tese de doutoramento, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Schneckenberg, D. (2006). Competence reconsidered: conceptual thoughts on competence and assessment models for academic staff. *Anais do EDEN Research Workshop-Research on Competence Development in Online Distance Education and E-Learning*, Castelldefels, Spain, 4.
- Schneckenberg, D. (2007). *eCompetence Development Measures for Faculty in Higher Education: A Comparative International Investigation*. Tese de doutoramento, Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg-Essen, Essen.
- Silva, M. A. (2000). *A aprendizagem de professores da Universidade Federal de Santa Catarina para dirigir as unidades universitárias*. Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil.
- Silva, F. M. V., & Cunha, C. J. C.A. (2012). A Transição de contribuidor individual para líder: a experiência vivida pelo professor universitário. *Revista GUAL*, 5(1), 145-171.
- Silva, M. A., Moraes, L. V. S., & Martins, E. S. (2003). A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. *Anais do Encontro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração*, ANPAD, Brasil, 27.
- Tigellar, D.E. H., Dolmans, D.H. J. M., Wolfhage, I.H. A. P., & VanDer Vleuten, C.P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48 (2), 253-268.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Weber, S. (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24 (85), 1125-1154.

Zabalza, M. A. (2006). *Uma nova didáctica para o ensino universitário: respondendo ao desafio do espaço europeu de ensino superior*. Texto para Sessão Solene comemorativa do Dia da Universidade.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



O COACHING NO ENSINO SUPERIOR. CASO DOS COORDENADORES ACADÉMICOS FEC/UCM/NAMPULA

Adérito Gomes Barbosa

aaderitus@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Martins dos Santos Vilanculos Laita

mvilanculos@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Mahomed Nazir Ibraimo

Universidade Católica de Moçambique

mibraimo@ucm.ac.mz

Resumo

Esta investigação – O *coaching* no ensino superior - caso dos coordenadores académicos FEC/UCM/Nampula - foi feita a cinco professores do Ensino Superior, Faculdade da Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique em Nampula. O nosso problema formula-se assim: como é que o *coaching* está a ser entendido e praticado pelos coordenadores dos Departamentos /UCM/Nampula? Este artigo tem como objectivo geral conhecer como o *coaching* está a ser entendido e praticado no ensino superior. Os objectivos específicos podem resumir-se a três: colher a informação teórica para percebermos o que é o *coaching*; apreender a percepção dos coordenadores sobre *coaching*; saber como o *coaching* está a ser por alguns professores entendido e praticado no ensino superior da FEC/UCM em Nampula. Após um inquérito por entrevista semiestruturada com guião a cinco coordenadores da FEC/UCM Nampula, fez-se a análise de conteúdo a partir das unidades de registo, num estudo interpretativo com metodologia qualitativa. Elaboramos as seguintes categorias: concepção do *coaching*, *coaching* e a educação, *coaching* e a FEC, *coaching* como ferramenta de mudança. Verificamos que o *coaching* não é uma ferramenta desconhecida, nem conhecida na sua totalidade. Há noções bem entendidas de *coaching*. Há várias práticas de *coaching* que não se chamam *coaching*. Todos sentem a necessidade de se explicitar esta realidade do *coaching* na Faculdade de Educação e Comunicação.

Palavras-chave: *coaching*, Ensino Superior, Coordenadores de Departamento

Introdução

Há uma procura de todos, nomeadamente, no mundo da educação relacionada com o quê e o como fazer para que o desenvolvimento do potencial humano seja simples, prático e útil (Perez, 2009). Neste sentido, apareceu o *coaching* como proposta de favorecimento de uma mudança pessoal, profissional e organizacional.

O *coaching* está a tornar-se familiar na reflexão pedagógica, sobretudo em relação aos professores no que se refere à sua formação contínua. De facto, a natureza específica do *coaching* consiste em ajudar a pessoa a alcançar os seus objectivos, através da activação de recursos da própria pessoa. Tem a haver diretamente com a prática pedagógica na qual o professor guia o aluno para exprimir a sua originalidade pessoal.

É de longe a relação entre o desporto e a educação, já na Grécia antiga. Xenofonte comparava a educação ao treino. A proveniência da expressão é desportiva, na medida em que o treinador treina o atleta com a finalidade de melhorar a sua *performance*.

A acção do *coaching* aponta para toda a personalidade do atleta, nomeadamente física, intelectual, social, emocional, motivações e ideais (Barbosa, 2010).

Quando se aborda a integralidade da pessoa, não se pode esquecer a dimensão ética que qualifica o acto educativo.

De qualquer modo, há que ver que o *coaching* pode alertar para um distanciamento entre os conteúdos escolares e a vida real da sociedade. Séneca, há 20 séculos, denunciava a distância entre a prática escolar e a vida concreta, lamentando o estudo pela escola e não pela vida (Rego, 2007).

Breve história do coaching

O termo inglês *coach* significava originalmente carroça. Depois passou a significar o condutor que a guiava. Usado em âmbito escolástico e formativo, passou a ser utilizado como uma pessoa que tem a missão de ajudar os outros a atingirem um objetivo (guia, treinador). (Tucciarelli, 2014).

A palavra *coaching* não provem do inglês.

A história aponta para o século XVI e XVII, quando a cidade húngara de Kocs, situada a uns 70 kms de Budapeste (entre Viena e Pest), se tornou muito popular e se converteu em paragem obrigatória para todas as viagens entre as duas capitais.

Nesta cidade de Kocs, passou a ser muito comum o uso de uma carruagem caracterizada por ser a única a dispor de um sistema de suspensão. Destacava-se ainda pela sua comodidade quando comparada com outras carruagens tradicionais.

Nesta altura, falou-se em kocsi szekér, ou seja, a carruagem de Kocs, símbolo por excelência. Assim, o termo kocsi (pronunciado cochi) passou para o alemão como Kutsche, para o italiano cocchio e para o espanhol como coche (Ravier, 2005, p. 68-69).

Podemos então dizer que a palavra *coach* é de origem húngara e referia-se a um veículo puxado por animais que servia para transportar pessoas de um lugar para outro.

Este conceito originário também hoje transporta as pessoas de um lugar para outro, de onde estão para onde gostariam de estar, onde o *coaching* é apenas o facilitador da viagem, neste caso da vida pessoal, profissional e organizacional.

O fundador da disciplina de *coaching* é Timothy Gallwey, californiano que em 1974 recolheu as próprias experiências e intuições como treinador de ténis num livro chamado: *the inner game of tennis* (Gallwey, 1974). Neste livro, o autor sublinhava a importância da atitude interior antes do treino físico e do resultado. Dizia para se libertar das emoções e pensamentos parasitas que determinam interferências no que diz respeito à concentração. O adversário mais temível não se encontra do outro lado do campo, mas dentro de nós. A partida vence-se antes de mais dentro de cada um de nós.

John Whitmore, amigo de Gallwey estendeu este conceito do mundo desportivo ao mundo empresarial (Gallwey, 1974).

O *coach* é aquele que ajuda o desportista a enfrentar e vencer o jogo interior. O *coachee* é aquele que é acompanhado pelo *coach*, no processo em ordem à mudança que se chama *coaching*. No *personal coaching*, o interessado chama-se *coachee*.

Entre os que conheceram Gallwey e aprenderam os seus métodos está John Whitmore, o qual aplicou na Inglaterra o *Inner Game Lid* (Whitmore, 2003). Os seus clientes eram desportistas e empresários. Este aplicou os princípios nas empresas.

Sucessivamente, o *coaching* foi aplicado fora do contexto empresarial para favorecer a mudança pessoal através do desenvolvimento das capacidades e o alcance de resultados.

Os âmbitos da mudança facilitam o *coach*: a obter resultados profissionais, a gestão do tempo, melhoramento dos aspetos relacionais e afetivos.

Na sua aplicação, o *coaching* é caracterizado por ser uma disciplina aberta.

Conseguiu impor-se no ténis, râguebi, golfe, football mas também no mundo empresarial.

A partir daqui, interessou a todas as profissões que comportam um processo de desenvolvimento pessoal e a todos os que tentam levar a cabo um projecto que aspiram a viver melhor, ou desejam eliminar um problema e precisam de uma terapia.

A teoria subjacente ao *coaching* deve-se aos postulados maiêuticos de Sócrates assentes nos diálogos de Platão. Refere-se às potencialidades que a pessoa tem e deve encontrar a resposta em si mesma.

A arte da dialéctica baseia-se na conversação enquanto método para adquirir conhecimento para alcançar a verdade como diria Sócrates.

O *coaching* procura acompanhar o destinatário deste processo de aprendizagem diante das perguntas e das intervenções que o ajudem a encontrar as melhores respostas e conseguir os objectivos a que se propõe.

Para assimilarmos os ensinamentos de Sócrates (470-399 a.C.), para entendermos os fundamentos do *coaching*, devemos estudar os diálogos de Platão (427-347 a. C.), único documento escrito que contem as ideias de Sócrates²⁰.

O método socrático, técnica para adquirir conhecimento através da palavra, está escrito nas obras de Platão, escritas em forma de diálogo, onde Sócrates é a figura principal. Os seus discípulos reflectem a partir de perguntas para que adquiram conhecimento por si próprios nas diversas matérias, podendo chegar à verdade das coisas.

O método processa-se em duas fases: ironia para que o seu interlocutor reconhecesse a sua ignorância e a partir daí ficasse preparado para adquirir conhecimento em ordem à verdade universal. A segunda fase chama-se maiêutica: consiste numa evolução progressiva quanto à exactidão das definições elaboradas; quanto mais correcta for a definição mais perto se está da verdade.

Diria Ravier (2005), o conhecimento não está no *coach*, mas nos *cochees* (clientes).

O método socrático com mais de 20 séculos é a base metodológica do *coaching*. Este processo dialéctico e esta arte maiêutica ou método da parteira como é mais conhecida pela mãe de Sócrates ser parteira, serviu de alicerce para o *coaching* moderno.

Sócrates ajudava os discípulos a encontrar respostas e soluções mas nunca dava a solução.

Definição de *coaching*

O *coaching* é um processo sistemático de aprendizagem, centrado na situação presente e orientado para a mudança, onde se facultam recursos e ferramentas de trabalho específicos que permitem a melhoria de desempenho.

²⁰ Diálogos de Platão (1988). Madrid: Ed. Cremos. Livro V.

Whitmore referia que o *coaching* como método para melhorar o rendimento das pessoas consistiria “em libertar o potencial de uma pessoa para aumentar ao máximo o seu desempenho, ajudando-a a aprender em vez de ensinar” (Whitmore, 2003, p. 20)

O *coaching* engloba três conceitos:

- a palavra ou a linguagem, porque se baseia num diálogo entre o *coach* (professor) e o *coachee* (aluno), em que o *coach* através de perguntas e comentários leva a que o *coachee* se aperceba e tome consciência sobre os seus desequilíbrios actuais, consiga ultrapassá-los e alcance os objectivos a que propõe.
- O *coaching* é a arte de aprender a aprender, mais do que ensinar, ou seja, criar condições para que a aprendizagem se faça com uma certa autonomia.
- O *coaching* é a disciplina que trata da mudança, do modo como implementar as mudanças em nós próprios, nos nossos comportamentos, capacidades, competências (Perez, 2009).

Assim, o *coaching* é um tipo de relacionamento no qual o *coach* se compromete apoiar e ajudar o cliente para que este possa atingir determinado resultado ou seguir determinado caminho. Todavia, o *coaching* não significa apenas um compromisso em relação aos resultados, mas com a pessoa em si, com seu desenvolvimento profissional e sua realização pessoal (Chiavenato, 2002).

O *coaching* assenta então num relacionamento humano, no qual uma pessoa (*coach*) se compromete a apoiar outra (*coachee*), alcançar um determinado objectivo, seja ele o de adquirir competências e/ou produzir uma mudança específica. Este processo permite que os colaboradores se conheçam a si próprios, identificando os seus pontos fortes e fracos, permitindo ainda a tomada de consciência dos recursos que se dispõe, para a melhor integração a nível grupal.

Através do processo de *coaching*, surgem novas competências, tanto para o *coach* (aquele que treina e desenvolve) quanto para o seu cliente, o *coachee* (aquele que é treinado passando pelo processo de desenvolvimento). *Coaching*, é mais do que treinamento, o *coach* permanece com a pessoa até ao momento em que ela atinge o resultado. É dar poder para que a pessoa produza, para que as suas intenções se transformem em acções que, por sua vez, se traduzem em resultados (Chiavenato, 2002).

O essencial do *coaching*

A essência do *coaching* consiste na ajuda ao *coachee* para que adquira novas competências e consolide a própria responsabilidade no que diz respeito ao que se quer realizar e aos meios para fazê-lo.

Por isso, o *coaching* opera sobretudo através de perguntas. Quando se faz através de propostas, fá-lo sempre afim de permitir ao *coachee* encontrar as soluções.

Alguns apontam o *coaching* como processo, outros como método, outros como uma maneira de pensar. O que interessa é que traz benefícios à pessoa no contexto profissional e no contexto pessoal (João, 2010)

O *life coaching* é aplicado a assuntos pessoais como relacionamentos, valores, auto estima, stress entre outros (João, 2010)

O *executive coaching* é direcionado para os quadros de uma empresa, mas também pode ser aplicado a políticos e diplomatas. Normalmente, os temas abordados referem-se a relacionamentos profissionais, questões de perfil de liderança, estabelecimento de objectivos e valores organizacionais.

O *coaching ético e corporativo* (*coaching* a um grupo da empresa) são considerados nichos dentro do *coaching* executivo.

O *business coaching* está associado a problemas da empresa como entidade, ou seja, à melhoria de vendas na empresa, redução de custos, criação de campanhas de marketing ligadas aos valores da empresa (João, 2010).

O *coaching* é, muitas vezes, confundido com *mentoring* (João, 2010). Em *mentoring*, o mentor tem muita experiência, é mais sénior. Inspiram-se na própria experiência e métodos.

O *coaching* é praticado por pessoas externas à organização. Não é necessário que o *coach* seja experiente²¹ (Perez, 2009).

O *coaching* e a educação

O desenvolvimento de uma cultura *coaching* pode ser uma grande proposta na educação, uma grande inovação no ensino superior. Há sempre a necessidade de renovar as práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino aprendizagem ao promover uma cultura focalizada na aceleração de resultados.

O papel do *coaching* na educação

Na educação, o *coaching* pode ter um papel fundamental, ou seja, melhorar o desempenho do professor na sala de aula; ajudar a definir objetivos e a atingi-los de forma mais rápida e eficaz; promover o trabalho de equipa; melhorar a comunicação; reduzir as situações de tensão e de conflito; melhorar a gestão do tempo, com foco na solução e na redefinição de prioridades; ajudar a

²¹Se quiséssemos apontar os tipos de *coaching*, teríamos que abordar o *coaching* pessoal ou de vida, o *coaching* de executivos, o *coaching* corporativo ou de negócios e o *coaching* de grupos.

gerir o *stress* profissional; aumentar a satisfação profissional e o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional.

O *coaching* como treino e gestão, exige uma grande observação para ensinar e melhorar as competências do grupo com quem trabalha. Nesse sentido e na educação, há que dar o tempo necessário para evoluir e o espaço necessário para criar. Assim, há que instruir, resolver problemas, desafiar e melhorar competências (Araújo, 2002).

O *coaching* tem a missão de levar os professores a focarem-se neles próprios, como pessoas que têm todas as potencialidades e todos os recursos de que necessitam para trabalhar com os seus colegas professores e alunos.

Um bom docente à luz do *coaching*

Para Araújo (2002), as funções do *coach* podem ser as seguintes: líder, professor, organizador, motivador, guia, disciplinador. Um *coach* tem que ter as seguintes capacidades: conhecimento, habilidade para ensinar, leal e dedicado, trabalho em equipa, criar clima de sucesso, saber ser *coach*.

Destacamos: saber ouvir, oferecer disponibilidade, saber fazer o seu trabalho, ser competente, ter motivação, uma atitude mental positiva e uma metodologia precisa.

O *coach* docente ajudará os alunos a desenvolver os próprios recursos, a tornar-se consciente sobre as suas pistas e ser capaz de alcançar os objectivos.

Um *coach* competente possui um certo conhecimento do meio envolvente, boa capacidade de relação, noções de psicologia, desenvolvimento pessoal e perfeito conhecimento de si próprio.

O *coach* não vai ao passado, mas trabalha a partir do problema em relação ao objectivo que se quer alcançar.

O'conner e Lajes (2005) referem que

quem é *coach* também é líder e um líder tem três atributos principais: capacidade, conhecimento e ser um exemplo a seguir. Com o termo capacidade, enquanto dimensão que lhe permite saber fazer, queremos dizer o ser capaz de actuar, mudar as coisas. O conhecimento consiste na capacidade de aprendizagem e numa grande curiosidade por tudo o que o rodeia. Ao ser modelo ao seguir para outras pessoas, desenvolve a dimensão do ser. Converte-se cada vez mais na pessoa que quer ser. Sente-se bem consigo mesmo, tem sonhos, objectivos, valores e trabalha todos os dias com eles (p. 199-200).

Em síntese, um bom docente segundo o *coaching* conhece-se a si próprio, não tem presente só os objectivos, mas também os valores e as crenças que os motivam. Definiu um plano de acção na aula e é coerente, vive de acordo com os seus valores e é consistente age e pensa da mesma forma.

De acordo com o *coaching*, o professor necessita das seguintes competências: competências de aptidões (conhecimentos, capacidades e inteligência (visão e sabedoria); competências de personalidade humildade, curiosidade, flexibilidade, segurança em si, paciência, consistência, coerência, convicção, proactividade).

Discussão dos resultados e conclusão

O nosso estudo parte do problema: como é que o *coaching* está a ser entendido e praticado pelos coordenadores de departamento na FEC? Este artigo tem como objectivo geral conhecer como o *coaching* está a ser entendido no ensino superior.

Os objectivos específicos são os seguintes: colher a informação teórica para percebermos o que é o *coaching*; apreender a percepção dos coordenadores sobre *coaching*; saber como o *coaching* está a ser entendido no ensino superior da FEC/UCM em Nampula.

Depois de termos realizado um inquérito por entrevista semiestruturada com guião a cinco coordenadores da FEC/UCM Nampula, fizemos a análise de conteúdo a partir das unidades de registo, num estudo interpretativo com metodologia qualitativa.

Elaboramos as seguintes categorias: concepção do *coaching*, *coaching* e a educação, *coaching* e a FEC, *coaching* como ferramenta de mudança.

Concepção de *coaching*

Antes de mais, começamos por referir que alguns entrevistados (Coach 1, 2) ouviram falar pela primeira vez do *coaching* no contexto desportivo. Um treinador é considerado um *coaching* perante os seus atletas e também naturalmente no âmbito de gestão e liderança tem-se presente o *coaching*. Isto quer dizer que os líderes são considerados *coaching* (Coach 2).

Embora não tenham sido muito precisos, os entrevistados apontaram algumas leituras feitas sobre o *coaching*: *coaching financeiro*, *coaching para saúde*, *coaching para uma boa convivência*, e também *coaching para produzir resultados* e desenvolver competências no contexto de trabalho (Coach 2)

Acerca da definição de *coaching*, um entrevistado refere que os que não têm uma ideia muito precisa do *coaching*, entendem-no como uma orientação, um segmento que se faz para aprendizagem, para capacitações, a nível institucional, orientações. O *coaching* é uma perícia de um professor ou de alguém que está em frente do processo de ensino e aprendizagem, que orienta os próprios estudantes, mas também ele percebe as dificuldades que cada um dos envolvidos dentro do



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



percurso educacional, e, naturalmente, dá certas orientações para poder ultrapassar (Coach 1). Para outro entrevistado, o *coaching* é, basicamente, o exercício de fazer com que as outras pessoas aprendam doutras pessoas, tenham motivação para fazer o seu trabalho e também para crescer (Coach 2).

O *coaching* é uma actividade que pode ser desenvolvida no sentido de ajudar as pessoas a melhorarem o seu próprio desempenho, activando aquilo que são as suas potencialidades, fazer com que as pessoas por si próprias possam aprender e possam descobrir como fazer os conhecimentos (Coach3). O *coaching* é uma forma de um individuo adquirir um conhecimento, seja um conhecimento teórico, seja prático (Coach 5). O *coaching* é definido como uma ferramenta, como uma prática e como uma filosofia de vida, onde se quer um mundo melhor (Perez, 2009).

Nesse sentido, apareceram as respostas dos coordenadores sobre a ideia que ouviram de *coaching*, as leituras feitas e a própria definição de *coaching*.

Coaching e a educação

O processo *coaching* pode contribuir para alcançar os objectivos que são definidos dentro de um percurso educacional (Coach 1). Se nós temos o *coaching* como uma ferramenta nós podemos maximizar o potencial das pessoas, porque o *coaching* está essencialmente para ajudar a tirarem partido do potencial que tem, desenvolver competências necessárias para a vida, não só para o trabalho, mas para a vida em geral. Se falamos em educação para as pessoas, para a vida, também podemos falar para o mercado de trabalho. O *coaching* pode ser usado em vários contextos. As lideranças perante os seus colaboradores, no intuito ainda de fazer com que os colaboradores se tornem seres aprendentes e que desenvolvam as suas capacidades cada vez mais (Coach 2). O *coaching* pode ser uma ferramenta importante na medida em que o professor pode criar espaços para os próprios alunos na sala de aulas assim pode aprender, a partir de si próprios e desenvolver as suas próprias potencialidades (Coach 3).

No que se refere a facilitar a vida profissional, podendo ser acompanhados por alguém com alguma experiência, ou com algum conhecimento, numa determinada actividade, a pessoa poder crescer mais rápido, pode desenvolver as suas capacidades profissionais, as suas capacidades humanas e também as suas capacidades de adaptar-se a contextos, a situações que vão surgindo (Coach 2). Também o *coaching* pode ser considerado como uma ferramenta de formação, formação continua, formação regular. Em cada momento vai só crescendo profissionalmente (Coach 4).

Pode facilitar a vida profissional na medida em que, como individuo, a pessoa é capaz de reter o conhecimento, as habilidades. Neste sentido, pode fazer uma passagem para outras pessoas (Coach 5). Por isso, o *coaching* é um processo que facilita esse movimento (Perez, 2009).

O *coaching* pode facilitar uma vida organizacional, levando e orientando melhor toda a sua tarefa e também conhecendo a sua própria tarefa dentro do processo educacional (Coach 1). Através do *coaching*, pode-se contextualizar e apoiar colaboradores que precisam de orientação, colaboradores



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



com muito potencial, mas que não sabem por onde começar, não sabem como tirar partido do seu próprio potencial. Então se houver na organização uma actividade eficiente de *coaching*, haverá colaboradores que sabem o que fazer, conhecem os seus limites, têm objectivos claros e trabalham para alcançar estes objectivos (Rego, 2007). Quando isso acontece, haverá uma organização coerente, uma organização que possa ser sustentável (Coach 2). O *coaching* visa materializar esta ideia de orientar para uma visão com bases, orientar para uma formação com bases, e fazer com que, de facto, a aprendizagem seja algo efectivo (Coach 4).

Assim, Perez (2009) insiste muito no *coaching*, não só como processo, mas também como processo de aprendizagem.

O *coaching* e a FEC

O *coaching* pode ser uma ferramenta para os professores da FEC. Cada professor tem o potencial que tem, cada um tem o conhecimento que tem, uns mais do que os outros. Se houver um bom programa de *coaching* para os novos professores é uma mais valia. (Coach 2). Na FEC, os alunos trazem muitos problemas dos ciclos anteriores, antes de entrarem na faculdade. Os professores podem ser uma ferramenta útil na medida em que os professores na sala de aulas podem desenvolver as suas competências, as suas habilidades, mas também para o professor é uma mais-valia (Coach 3). É uma ferramenta, porque em cada momento em que se formam os professores, em que se capacitam, estão a evoluir, estão a desenvolver-se. Desaprendem algumas coisas, e aprendem outras. Passam a reflectir sobre os processos de educação anterior, e os processos de educação posteriores (Coach 4).

O *coaching* facilita a vida profissional dos coordenadores. Pode facilitar a vida dos coordenadores do departamento quando evidencia competências que devem ser adquiridas (Coach 1).

Os coordenadores que estejam expostos ou que beneficiam de uma partilha, dum acompanhamento de alguém têm mais informação, mais conhecimento sobre algumas coisas. Naturalmente, aumenta a sua produtividade, porque o *coaching* é essencialmente uma acção de motivar as pessoas, de mostrar às pessoas que elas podem, que elas têm um potencial, e que podem traduzir esse potencial a uma realidade e trazer resultados. Se os coordenadores estão expostos ao *coaching*, também praticam o *coaching*. Quando se faz *coaching*, também se aprende. O *coaching* pode ou tem este lado bom de garantir que as pessoas cresçam profissionalmente (Coach 2). Os coordenadores têm uma grande responsabilidade naquilo que é a actividade pedagógica e actividade académica dos estudantes, porque são os coordenadores quem devem estar atentos às situações do dia-a-dia dos professores. Então se os professores, se os coordenadores investirem no *coaching*, então eles podem contribuir para que os seus colaboradores ao nível do departamento possam contribuir para que estes professores garantam que o processo de ensino e aprendizagem decorra em melhores condições. Se o coordenador do departamento detecta que o coordenador do curso ou professor tem uma lacuna, é preciso deixar espaço para este coordenador desenvolva as suas potencialidades (Coach 3). Assim, o *coaching* facilita a vida profissional dos coordenadores na medida em que é um

recurso que vai ajudar na orientação do processo de ensino e aprendizagem, através de várias ferramentas que são usadas no próprio processo de ensino e aprendizagem (Coach 4).

O *coaching* facilita a vida dos coordenadores na medida em que os coordenadores percebem qual é a sua missão. O ser coordenador não é só fazer, é fazer com que os seus colaboradores, dêem o melhor, coloquem os seus conhecimentos e contribuam para um crescimento da própria coordenação, da própria instituição (Coach 5).

Depois de se abordar o *coaching* nos coordenadores, apresentamos agora o *coaching* referido pelo próprio coordenador.

O *coaching* contribuiu para a função como coordenador na medida em que percebe o que deve fazer, percebe também a sua tarefa, e clarifica melhor aquilo que são os termos de referência como coordenador. Não basta ser nomeado coordenador, mas também é preciso ter capacidades, que devem ser clarificadas pelo *coaching* que oferece essas possibilidades (Coach 1). O *coaching* é um exercício transformador, é um exercício que garante que os colaboradores tenham segurança daquilo que devem fazer daquilo que fazem. Isto para conseguirem resultados esperados e com isso cresce a instituição e também crescem os professores (Coach 2). O *coaching* contribui na medida em que os superiores criam condições para que o coordenador possa crescer em termos profissionais, que possa melhorar os processos (Coach 3).

A prática do *coaching* com professores é entendida por um entrevistado como positiva a ser praticada com outros professores, sendo alguém que contribui para o melhoramento do desempenho dos próprios professores, em termos da sua tarefa (Coach 1). É importante que os professores se encontrem em termos das suas habilidades, das suas competências para investigar (Coach 3). Dá-se a prática através de reuniões, através de reflexões, através de novas formas de leccionação das aulas, através de alguns conselhos por parte de outros professores (Coach 4). Com os outros professores do departamento, há partilha do conhecimento (Coach 5).

Os professores praticam o coach na medida que vão implementando aquilo que são as filosofias da própria instituição, aquilo que são os deveres e principalmente fazendo vincular aquilo que são os direitos dos próprios estudantes dentro de um instituição (Coach 1). Os professores praticam o *coaching* implicitamente, não sabendo que estão a praticar o *coaching*. Os professores nas salas de aulas têm deixado os alunos falarem, apresentar as suas dificuldades, as suas dúvidas. Nesse sentido, estão a dar espaço para os próprios alunos activarem primeiro as suas habilidades, depois terem consciência daquilo que são as suas dificuldades e ultrapassar as dificuldades. Isto é *coaching* (Coach 3). Também, há a necessidade de desenvolver os profissionais na área da educação, desenvolver os profissionais com técnicas que facilitam o processo de ensino e aprendizagem. Isto é prática do *coaching* na instituição. A formação pedagógica, as discussões em termos de ciências, artigos, os conselhos para a escrita de artigos, escritas de livros, realizações de palestras, participação nas jornadas científicas são práticas de *coaching* na instituição (Coach 4).

Pelo que se verificou, na instituição FEC não se utiliza muito a linguagem *coach*, mas pratica-se os seus passos. Tucciarelli (2014) refere que uma sessão de *coaching* abarca a clarificação da situação, o objectivo que se quer alcançar e a capitalização da aprendizagem, além do plano realizado.

O coaching como ferramenta de mudança.

Há mudanças pessoais e profissionais ocorridas após o processo *coaching*. As mudanças principais são a compreensão da própria tarefa, trabalhar para alcançar os objectivos (Coach 1). As mudanças são várias, dependendo do tipo de *coaching*: o *coaching* financeiro, saúde, na utilização de tecnologias educativas. Também podem estar centradas no uso de métodos inovadores centrados na aprendizagem do estudante, no desenvolvimento de competências, na avaliação das próprias competências. Em instituições como a FEC, há uma preocupação com a vida humana e com a vida espiritual. Um *coaching* espiritual pode transformar a forma de ver o mundo, a forma de conviver com os outros, sempre com o intuito de garantir que seja uma forma que ajude a sociedade a ser mais coesa (Coach 2). Depois do processo de *coaching* em termos profissionais, a pessoa sai ganhando, porque a pessoa tem noção de quais são as suas debilidades e o que a pessoa precisa para melhorar essas suas debilidades. Profissionalmente, a pessoa aumenta aquilo que são os seus conhecimentos e aumenta também as suas capacidades para trabalhar (Coach 3).

Após o processo *coaching*, as mudanças levam a pessoa a perceber primeiro a aprendizagem, o processo de ensino e aprendizagem como algo dinâmico, não como estático (Coach 4).

O *coaching* pode influenciar o estilo de relacionamento interpessoal. Pode ajudar também na comunicação (Tucciarelli, 2014). As actividades de *coaching* podem melhorar significativamente a forma como as pessoas se relacionam. Quando numa organização, as pessoas se relacionam bem, há uma maior probabilidade desta organização ser uma organização produtiva. Há uma grande probabilidade que os próprios colaboradores cresçam profissional e humanamente, porque eles terão desenvolvido um espírito de entreajuda que é essencial para o desenvolvimento de uma organização (Coach 2).

O *coaching* pode ajudar a medida em que a pessoa passa a entender a importância de saber ouvir e a importância de também dar espaço a outras pessoas para poderem falar (Coach 3).

O *coaching* pode ter influência no estilo de liderança, a partir do momento em que leva a perceber que todos os estilos de liderança são considerados. Não há um estilo de liderança, modelo. Todos eles servem. Estes estilos de liderança dependem do contexto (Coach 1). O *coaching* pode mudar ou aprimorar a forma como se lida com os colaboradores (Coach 2).

Em vez de impor às pessoas, deixa-se que as pessoas por si próprias descubram como fazer as coisas. É uma liderança mais participativa (Coach 3).



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



A influência está na aquisição de competências, de conhecimento, habilidades, e atitudes. Com o *coaching*, aprende-se a se comportar, aprende-se como procurar um conhecimento e habilidades para a realização das tarefas que de factos são inerentes à profissão de professor (Coach 4).

No entanto, o líder não é inquestionável. É questionável, porque pode melhorar e reorientar a sua missão (Rego, 2007).

O *coaching* poderá ajudar na vida integral de uma pessoa a partir do momento em que cada um percebe que a formação não é apenas única, mas também há que ter uma transformação, para além de intelectual, uma transformação humana, que a pessoa não cresce apenas numa única dimensão, mas nas diversas dimensões: dimensão intelectual, dimensão política, dimensão social, dimensão cultural (Coach 1) e espiritual.

Pode defender-se um *coaching* mais holístico, mais sistemático que engloba todo o aspecto da vida humana. Não se deve focar simplesmente o desenvolvimento profissional, mas também focar o desenvolvimento pessoal, desenvolvimento das relações interpessoais, a moral. Isto pode mudar de forma significativa a pessoa como um todo (Coach 2).

De uma forma integral, o *coaching* pode ajudar a pessoa na medida em que socialmente o *coaching* ajuda, porque a pessoa já sabe que tem que estar atenta às suas dificuldades (Barbosa, 2010). A pessoa já sabe que tem que procurar cada vez mais aprofundar os seus conhecimentos, para saber lidar com os aspectos do dia-a-dia. Isso também aplica-se às outras áreas (Coach 3). O *coaching* orienta a própria pessoa em várias práticas: competências, habilidades, conhecimentos (Coach 4). (Tucciarelli, 2014).

O *coaching* pode ajudar a uma melhor gestão do tempo, quando se contempla só a essência, não perdendo muito tempo em coisas que não estão relacionadas (Coach 1).

Pois, há várias formas de gerir o tempo, e se há a possibilidade de haver alguém que mostre essas técnicas, partilha essas técnicas, naturalmente, pode levar a gerir o tempo adequadamente (Coach 2). É como uma espécie de orientação, uma espécie de aprimoramento do conhecimento (Coach 4). (João, 2010).

O *coaching* pode ajudar a melhorar algumas competências do coordenador tais como o saber fazer, ânsia, a possibilidade que a pessoa tem de buscar mais informações para o seu acervo individual, o saber ser, o saber viver juntos, um trabalho de equipa que se pode promover dentro deste processo de ensino e aprendizagem (Coach 1).

Podem melhorar as competências de planificação, ou seja, a definição clara de objectivos, definição clara de metas e actividades para alcançar os objectivos e metas. Os coordenadores lidam com pessoas e precisam de ter capacidades interpessoais e o *coaching* pode também ajudar os coordenadores a desenvolverem essas capacidades interpessoais que são importantes, porque a essência do *coaching* é motivar e criar o potencial, o máximo do potencial dos colaboradores. Então

o *coaching* pode naturalmente habilitar os coordenadores a perceberem, saberem fazer leitura do potencial que existe nos seus colaboradores, saber planificar e organizar actividades para que os objectivos sejam alcançados (Coach 2). Para os coordenadores, pode falar-se em competências pedagógicas, competências de relações humanas, competências interpessoais (Coach 3). Também competência de autoconhecimento, uma competência de abertura ao novo, uma competência de procurar pesquisar os grandes desafios (Coach 5), dando mais autoridade à pessoa para crescer (Coach 4).

Por fim, pode ver-se as grandes competências de um coordenador como saber fazer, saber estar, saber ser (Coach 1).

Um coordenador deve ser, primeiro afável, uma pessoa que sabe estar, uma pessoa que convive, sabe bem conviver com os demais, porque só assim é que ele pode conseguir motivar, só assim é que ele pode conseguir identificar o potencial das pessoas e ajudar estas pessoas a tirarem partido do potencial que eles têm. Então, o coordenador tem que ser um bom planificador definir bem os objectivos, metas, actividades, distribuição de tarefas e avaliação de tarefas. Fundamentalmente sabe identificar o potencial e ajudar as pessoas a crescerem tudo isso é feito de uma forma colegial, de uma forma participativa, envolvendo naturalmente os visados em todos os sentidos (Coach 2). São ainda competências do coordenador: as relações humanas, saber ouvir, saber escutar as pessoas, a competência técnica, ou seja, o saber fazer o seu trabalho no dia-a-dia, porque se o coordenador do departamento da faculdade não sabe como é que funciona a área pedagógica, não sabe as necessidades que um professor pode ter em termos de leccionação. Ele nunca vai saber acompanhar os professores, os coordenadores do curso. As grandes competências seriam competências pedagógicas: saber dar aulas, saber dirigir reuniões, saber liderar (Coach 3).

O *coaching* pode ajudar no desenvolvimento pessoal, a ter conhecimento, ajuda no desenvolvimento em termos de habilidade, e ajuda no desenvolvimento em termos de atitude ou de comportamentos. O *coaching* é uma ferramenta que põe a reflectir o que se deve fazer sobre aquilo que é a consecução das habilidades do departamento. (Coach 4). Pode ainda acrescentar-se competência de autoconhecimento, uma competência de abertura ao novo, uma competência de, que é procurar pesquisar, os grandes desafios da posição em que cada um de ocupa em qualquer área onde se encontrar (Coach 5).

Conclusão

Apresentamos o conceito de *coaching*, assim como a sua relação com a educação e com os coordenadores da FEC.

Do ponto de vista empírico procuramos auscultar os coordenadores sobre o *coaching* no seu entendimento e na sua prática.

Verificamos que o *coaching* não é uma ferramenta desconhecida, nem conhecida na sua totalidade. Há ideias bem claras de *coaching*. Há várias práticas que os coordenadores praticam, mas não têm o rótulo de processo *coaching*.

No entanto, os coordenadores entrevistados mostraram-se abertos a um maior conhecimento do *coaching*. Consideram que se se fizerem sessões de *coaching* poderão melhorar as suas competências e as suas habilidades.

É que uma das finalidades do *coaching* é levar à mudança, levar à transformação, levar a melhorar as suas práticas quer a nível pessoal, profissional e organizacional.

Referências bibliográficas

Araújo, K., & Ferreira, M. A. (2009). O exercício da liderança por meio do estilo *Coaching* na gestão de equipas. *Revista Administração em Diálogo*, n. 13, v. 2, p. 47-72

Araujo, J. (2002). *Liderança*. Porto, Portugal: Vida Económica.

Barbosa, A.G. (2010). A educação holística. Enquadramento teórico. In *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 9, 7-24.

Catalão, J., & Penim, A. (2010). *Ferramentas de Coaching*. Lisboa, Portugal: Lidel. Chiavenato, I. (2002). *Recursos Humanos*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Gallwey, T. (1974). *The inner game of tennis*. New York: Random House.

João, M. (2010). *101 perguntas sobre coaching*. Carnaxide, Portugal: AENL.

João, M. (2011). *Coaching – Um guia essencial ao sucesso do Coach, do Gestor e de quem quer ser ainda mais feliz*. Carnaxide, Portugal: SmartBook.

O'Connor, J., & Lages, A. (2005). *Coaching com PNL*. Barcelona, Espanha: Ed. Urano.

Pereira, A. B. (2008). *Coaching em Portugal – Teoria e Prática*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Perez, F. B. (2009). *Coach para docentes*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Ravier, L. (2005). *Arte y ciencia del coaching: su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Dunken..

Rego, A., Cunha, M.P., Oliveira, C. M., & Marcelino, A. R. (2007). *Coaching para executivos* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Escolar Editora.

Tucciarelli, M. (2014). *Coaching e sviluppo delle soft skills*. Milano, Italia: La Scuola.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

Whitmore, J. (2003). *Coaching: el metodo para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona, España: Paidós.

AVALIAÇÃO COMO FACTOR DE MUDANÇA INSTITUCIONAL

Marciele Coelho

Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS/Angola)

marcielecoelho@yahoo.com.br

Resumo

A avaliação institucional é a componente que actua transversalmente nas mudanças do clima organizacional, nas acções dos diferentes actores institucionais e na perspectiva futura de acção no âmbito pedagógico, académico, didáctico e de prestação de serviço à comunidade. Neste sentido, a pesquisa apresentada trata de diferentes experiências de processos avaliativos que implicam na mudança institucional, sinalizando as possibilidades de mudança e de melhor qualidade nos processos educativos. O objectivo é demonstrar como as avaliações institucionais podem ser instrumentos de mudanças nas instituições a curto e médio prazo. A análise dos processos avaliativos decorridos ou em curso nas Instituições de Ensino Superior angolanas representaram perspectivas de mudança institucional. A partir das iniciativas de avaliação docente, discente e da auto-avaliação institucional é possível a análise diagnóstica da instituição e a elaboração de plano de acção com metas definidas para alavancar as mudanças necessárias no âmbito de uma instituição. Nota-se que, embora as acções de avaliação institucional em Angola são restritas e representam uma parcela muito reduzida do todo das Instituições de Ensino Superior do país, estas podem ser focos de mudança e de aposta na melhoria da qualidade do ensino e da atenção prestada no âmbito dos serviços institucionais.

Palavras-chave: Avaliação – Avaliação Institucional – Transformação – Ensino Superior – Angola

Abstract

The institutional assessment is the component that operates across the changes in the organizational environment, the actions of the different institutional actors and the future prospect of action in the educational context, academic, didactic, and the provision of service to the community. In this sense, the research presented comes from different experiences of evaluation processes involving institutional change, signaling the possibilities for change and better quality in the educational processes. The aim is to demonstrate how the institutional evaluations can be instruments of change in the short and medium term. The analysis of the evaluation processes elapsed or underway in Angola Higher Education Institutions representing institutional change prospects. From teaching evaluation initiatives, student and auto-institutional assessment is possible diagnostic analysis of the institution and the preparation of action plan with defined goals to leverage the necessary changes within an institution. It is noted that while the actions of institutional appraisal in Angola are restricted and represent a very small portion of all the higher education institution of the country, these may be changing focus and commitment to improve the quality of education and provided attention within the institutional services.

Keywords: Evaluation – Institutional Evaluation – Transformation – Higher education – Angola

Introdução

A temática da avaliação e da qualidade são aspectos essenciais quando tratamos das mudanças ou transformações no ambiente institucional. Quando a perspectiva de busca da qualidade se instaura em um espaço, temos como seu reverso a busca por avaliar o contexto actual da instituição, olhando para o seu passado, na busca de construir novos caminhos para o seu futuro.

Neste aspecto, a avaliação institucional é uma componente importante e que actua de modo transversal numa instituição de ensino. Considerando a transversalidade no processo de mudança das acções institucionais, buscamos nesta pesquisa abordar as diferentes experiências institucionais de processos avaliativos que implicam na mudança institucional, sinalizando as possibilidades de mudança e de melhor qualidade nos processos educativos.

Temos por objectivo geral demonstrar como as avaliações institucionais podem ser instrumentos de mudança nas instituições a curto e médio prazo. Neste sentido, buscamos como objectivos específicos analisar os processos avaliativos decorridos ou em curso nas Instituições de Ensino Superior angolanas e analisar a forma como elas podem ou não representar perspectivas de mudança institucional.

Assim, apresentaremos inicialmente a conceitualização de qualidade e de avaliação buscando aproximar esses dois universos que em um segundo momento terão o papel de dialogar com a vertente da mudança e da transformação institucional.

A AVALIAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE BUSCA DA QUALIDADE

O processo de avaliação ou as práticas avaliativas não nascem no âmbito da educação, a avaliação está presente em vários âmbitos das diferentes ciências. No mundo global e contemporâneo as avaliações estão no centro das preocupações relativas ao desempenho, eficiência, eficácia, qualidade e apresentação de resultados.

A avaliação reassume centralidade na cena política contemporânea. Nunca se falou tanto na necessidade e na importância da avaliação, braço visível e invisível das reformas educativas necessárias em face aos ajustes económicos que caracterizam a sociedade globalizada. Tomada como garantia da qualidade, vende-se hoje a ideia de que quanto mais se avalia, mais se caminha na direção da pós-modernidade. (...) (Sordi: 2002: p.65)

Neste sentido, a avaliação toma o lugar de instrumento solucionador de problemas nos mais diversos aspectos, com isso, as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas estão cada vez mais preocupadas com a implementação de processos avaliativos.

No campo do ensino e aprendizagem a avaliação tem o papel de diagnosticar um ensino e/ou aprendizagem que decorre em uma determinada turma, curso, disciplina ou módulo. Esta é designada de avaliação escolar.

De acordo com Pacheco (2014), no âmbito da avaliação escolar, as suas bases teóricas tem oscilado entre a teoria da avaliação sumativa e a teoria da avaliação formativa. No contexto actual, o autor afirma que a tendência avaliativa tem sido a sumativa, embora os discursos são feitos à favor da teoria formativa.

A avaliação sumativa ou somativa, de acordo com Morales (2003), tem por objectivos qualificar ou certificar o nível de aprendizagem do aluno, com isso, busca uma avaliação pautada em aspectos como a eficácia de um método, a eficácia de um sistema de ensino e a nota do aluno.

Para a concretização dessa vertente avaliativa, segundo o autor acima citado, na avaliação dos alunos, as provas, testes e exames ganham destaque, considerando, como já afirmado anteriormente, as notas atribuídas aos alunos. As provas são de aplicação regular, pois oferecem o resultado do processo de ensino e aprendizagem por meio da nota atribuída ao aluno, essa nota é entendida como o resultado de sua aprendizagem, se obter um nota positiva conclui-se que o aprendizado foi concluído com êxito.

A avaliação formativa tem por objectivos obter informações da aprendizagem do aluno ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Assim, os momentos avaliativos são diversos e se dão ao longo do processo educativo, centrando na maior aprendizagem do aluno, assim, o feedback e a retomada de conteúdos torna-se uma prática privilegiada nessa abordagem de aprendizagem e avaliação (Morales, 2003).

No âmbito da avaliação sumativa, nota-se uma tendência a esse tipo de avaliação, e este facto se justifica, segundo Pacheco (2014), por conta da existência dos “*standards* que funcionam como fator de homogeneização, no quadro de políticas educativas e curriculares centradas em resultados (...)” (p.69).

Na actualidade, não apenas as avaliações escolares, mas também as avaliações de sistemas e institucionais têm se apoiado na ideia dos standards, ou seja, em parâmetros educacionais nacionais ou internacionais que regulam o que deve ser atingido em cada nível de ensino, estabelecendo dimensões ou âmbitos internacionais avaliativos para as instituições de ensino, nesse contexto, as instituições de ensino superior também são abrangidas.

(...) os *standards* estabelecem, por um lado, o que se ensina e o que se aprende em contexto escolar e, por outro lado, os degraus desejáveis de proficiência, com a quantificação do que deve ser ensinado e aprendido, como se a escola fosse uma máquina de fazer sujeitos-aprendentes homogêneos. (...). (Pacheco, 2014: p.70).

Nota-se que, o parâmetro de ensino e aprendizagem, medido pelos sistemas de avaliação estratificados busca uma homogeneidade de formação. Esse aspecto pode ser positivo quando se busca a maior qualidade para todos os processos educativos, mas pode ter uma face bastante

negativa quando busca a homogeneização de saberes, cerceando a possibilidade de inovações e de valorização de determinados saberes importantes para aquela realidade social.

Como citado anteriormente, para a análise dos contextos educativos, dos níveis de ensino, temos a avaliação de sistemas, ou seja, aquela que busca a análise de sistemas de ensino de um determinado nível, podendo ser o primário, secundário, profissionalizante ou superior, buscando diagnosticar a aprendizagem, as metodologias, as inovações daquele nível de ensino em uma dada realidade.

Conforme assinalado anteriormente, a avaliação de sistemas, actualmente, também carrega as marcas da padronização, pois o objectivo é de padronizar o ensino, estabelecendo essencialmente parâmetros nacionais. O objectivo dessa avaliação é diagnosticar os índices de qualidade.

A avaliação de uma instituição de ensino, seja ela, uma creche, jardim de infância, ensino primário, secundário ou universidade é realizada a partir da Avaliação institucional que busca medir o desempenho dos diferentes âmbitos da instituição. Neste contexto, a eficiência e a eficácia possuem papel fundamental.

Seja qual for o tipo de avaliação e o seu objectivo, a avaliação deve ser compreendida como um instrumento de mudança ou transformação dentro daquela realidade. A busca desta mudança está atrelada a busca da qualidade do serviço, do ensino, do atendimento, ou seja, é a busca pela melhoria de todos os processos, a busca pela maior qualidade, satisfação, etc.

Ao tratarmos do âmbito educacional, diferentes são as formas de buscar a qualidade.

O conceito de qualidade é um conceito amplo, diverso e controverso, especialmente no campo da educação, onde a qualidade está intrinsecamente ligada à avaliação, medição da qualidade. Segundo Silva (2001) apud Burlamaqui (2008), a qualidade “é o foco central da avaliação, porque qualquer processo avaliativo visa a conhecer a qualidade, ou ao menos, seus indicadores (...).” (p. 135).

De acordo com Ferrer (1999) apud Burlamaqui (2008), tratar do conceito de qualidade em educação significa tratar de uma realidade complexa, como uma instituição, um sistema ou um curso e esta complexidade deve ser entendida como um estudo de diferentes aspectos de uma instituição, ou seja, estudo das suas várias dimensões (dimensão da gestão, da extensão, da pesquisa, da estrutura física, etc.).

A qualidade da educação também é vista pelo enfoque da eficiência. Isso aparece, principalmente, quando se propõem sistemas de indicadores para o ensino superior. Segundo Ferrer (1999), eficiência diz respeito ao grau de adequação entre os resultados obtidos e os recursos utilizados. Para o autor, o desenvolvimento de estatísticas de recursos humanos e económicos, tais como a relação professor/aluno, taxas de egressos e de evasão, relacionados ao gasto em educação por aluno e outras, referem-se a essa concepção de qualidade. Nessa perspectiva, um curso é de qualidade se utiliza adequadamente seus

recursos, sem desperdícios. O problema dessa tendência, de acordo com Ferrer(1999), está relacionado a deixar de lado os processos complexos que ocorrem em instituições educacionais(...) (Bularmaqui, 2008: p. 139).

Nota-se que, as abordagens apresentadas acerca da qualidade denotam visões de ensino e educação diferentes entre si e, que partem de pressupostos diferentes, enquanto que, a primeira, prioriza os processos educativos, a complexidade existente em uma instituição de ensino e a segunda prioriza a eficiência no seu sentido restrito, de produzir muito com poucos recursos, lógica essa que é actual e contemporânea no âmbito do mundo globalizado em que vivemos e voltado ao capitalismo acirrado. A busca pela qualidade e as formas de se “medir” a qualidade vincula-se a diferentes aspectos, havendo, nesse sentido, diferentes formas de se avaliar a qualidade educativa.

No ensino primário, secundário ou mesmo superior as políticas educativas devem estar voltadas para a melhoria da qualidade dos processos.

No ensino primário e secundário, principalmente, as reformas educativas são formas de medir a qualidade fazendo um diagnóstico dos problemas, retrocessos e identificando os pontos de estrangulamento para posterior correcção.

Segundo Benedito (2014), as reformas

são geralmente vistas como processos com os quais se procura, através de mudanças e inovações, a melhoria da qualidade de resultados de algo, podendo este ser, instituição, percursos, metodologias de trabalho, entre outros. No caso das reformas educativas, busca-se, quase sempre, a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, principal foco do ensino e da educação formal. (p. 16)

No âmbito do ensino superior duas vertentes de busca de qualidade têm sido seguida, uma delas é a busca da padronização dos currículos, essencialmente a partir do:

a) sistema de créditos, em que as disciplinas possuem um determinado valor de créditos que equivalem a uma carga horária e complexidade coerente com a importância da disciplina no curso;

b) padronização de conteúdos à serem estudados que são medidos a partir de testes e provas específicas para validação de diplomas, para actuação profissional no país de formação ou em outro.

A outra vertente da busca pela qualidade é a implementação de sistemas de avaliação que se organizam em duas formas:

a) a avaliação de sistemas educativos que estabelecem conteúdos mínimos para os currículos dos cursos ministrados em um país, região ou comunidade, como é o caso dos índices de qualidade no ensino superior para os países europeus, para as diferentes regiões de Portugal, etc.

Os índices de qualidade são medidos pelo conteúdo, habilidades, competências que os estudantes devem ter em um determinado nível de ensino;

b) a avaliação institucional que busca medir a qualidade a partir de diagnósticos feitos à instituição, pode decorrer internamente (auto-avaliação) ou como avaliação externo tal como decorrem em diferentes países, e estes processos de avaliação são promovidos pelo Estado, por uma Agência ou Órgão externo.

A eficácia na melhoria da qualidade do ensino depende de diferentes factores, ressaltamos aqui a avaliação institucional, pois esta poderá ser um caminho para possibilitar a mudança institucional.

No processo educativo, a análise da prática é a saída para a mudança. Segundo Fleuri (1986),

(...) Desvelar a prática implica buscar alianças e assumir conflitos, significa desafiar e ser desafiado a mudar ou manter as estruturas que atravessam o contexto em que atuamos. Questionar prática implica, portanto, colocar-se como sujeito junto ou contra outros sujeitos, frente aos problemas que o mundo nos apresenta. (p. 17)

No caso da avaliação institucional, a análise das práticas, procedimentos e resultados é a possibilidade de busca e implementação de uma mudança institucional. A mudança será sempre, conforme afirmou o autor, palco de conflitos, desavenças, pois com a possibilidade de mudança há que se desejar a mudança de hábitos, de costumes, de cultura local que até aquele momento estavam postos.

Na busca de compreender as possibilidades de mudança nas instituições, voltamos o nosso olhar para as experiências avaliativas em Angola, essencialmente, no ensino superior com o objectivo de dialogar sobre tais práticas e desvendar as possibilidades de mudança e transformação institucional que elas podem favorecer.

Experiências avaliativas em angola

A análise da avaliação, de modo particular, da avaliação institucional no contexto de Angola será aqui privilegiada como objecto da pesquisa, conforme mencionado inicialmente.

Neste sentido, focaremos nas experiências de avaliação institucional realizadas em diferentes instituições de ensino superior em Angola, públicas e privadas, em sua maioria aquelas experiências divulgadas na rede de internet em formato de relatórios ou artigos científicos.

Destacaremos, neste item, diferentes experiências de avaliação institucional decorridas em Angola a partir dos anos de 1980 até a actualidade.

Nos anos de 1980 até 1988 foi realizada uma Reformulação do Subsistema do Ensino Superior na República Popular de Angola, voltado para a Área das Ciências Médicas, da qual fez parte a Faculdade

de Medicina da Universidade Agostinho Neto (UAN). Este processo avaliativo longo teve a participação activa de diferentes actores. (UAN, 2006; Mendes e Silva (2011a).

No ano de 1986/7, em Angola foi realizada uma avaliação institucional na Universidade Agostinho Neto pela Fundação Calouste Gulbenkian. O objectivo da avaliação era realizar um diagnóstico da Universidade Agostinho Neto, definir suas prioridades no âmbito da cooperação com a referida fundação. Como resultados, destacam-se a verificação de: a) recursos escassos; b) excessiva dependência externa no âmbito dos profissionais (essencialmente docentes estrangeiros) e c) fraco reconhecimento académico da instituição. (UAN, 2006; Mendes e Silva, 2011b)

De acordo ao mesmo relatório citado anteriormente, no ano de 1990 verifica-se a elaboração do Relatório da Comissão Directiva Provisória, que foi coordenado pelo Prof. José Carlos dos Santos.

No ano de 1995, como iniciativa da Faculdade de Medicina da UAN com a parceria e apoio externo foi elaborado o Relatório para o British Council. (UAN, 2006).

Ainda no mesmo período, nos anos de 1995 e 1996 foi realizada uma avaliação pela Fundação Gomes Teixeira que teve como objectivos a análise do funcionamento da UAN; análise do relacionamento da universidade com o meio envolvente e os demais níveis de formação; análise da capacidade da instituição em formar quadros e a sua inserção no contexto de produção científica. Ao final da avaliação foi elaborado um diagnóstico final com propostas para a modificação da UAN. (Mendes e Silva, 2011b)

A avaliação citada anteriormente se enquadra no âmbito da Avaliação Externa, tal como outras experiências que mencionaremos mais à frente.

No ano de 1996 foi elaborada a obra “O ensino de Medicina em Angola” de Carlos Mariano Manuel que se caracteriza como um marco de avaliação no curso de medicina. (Idem).

Em 1998, destaca-se a obra “Contributos para a revitalização da Universidade em Angola” que foi identificada como uma obra que realiza uma análise institucional. (ibidem)

Nos anos 2000 a Universidade Agostinho Neto implementou um processo de avaliação institucional que deveria envolver todas as suas unidades orgânicas. A instituição, no ano de 2005 elaborou uma documentação de base sobre a avaliação interna das suas Unidades Orgânicas. A avaliação estava voltada para os cursos de licenciatura e priorizava uma abordagem quantitativa. Como variáveis ou áreas de estudo destacavam-se: a) pertinência, impacto e finalidade; b) Perfil profissional; c) Currículo; d) Recursos Humanos, físicos e financeiros; e) Processo de ensino e aprendizagem; f) Investigação científica; g) Organização e gestão. O processo de organização do documento base teve a participação de uma Comissão de Avaliação Interna da Universidade Agostinho Neto e da Comissão Técnica de Apoio a nível das unidades orgânicas. (UAN, 2006)



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Nos anos de 2005 e 2006 a Faculdade de Medicina implementou a sua Avaliação institucional baseada nos standards Globais de Educação Pré-Graduada da WFME, no qual foi impulsionada pela reestruturação curricular do curso de Medicina, iniciada em 2002 e que continuou em estudo até o ano de 2010. (UAN, 2006; Medes e Silva, 2011a)

De acordo ao Relatório Final de Avaliação da UAN (2006), a avaliação institucional teve por objectivos descrever o curso de Medicina da UAN durante o ano académico de 2005/2006, acerca da sua estrutura, processo e resultados, analisando nove aspectos: a) a missão e os objectivos; b) o programa educacional; c) avaliação dos estudantes; d) estudantes; e) o corpo docente; f) os recursos educacionais; g) avaliação do programa; h) a governança e administração; i) a renovação contínua. Estes foram os aspectos avaliados para uma análise de cumprimento de nível básico e eficaz dos critérios de qualidade elencados nos standards.

No âmbito das avaliações externas no ano de 2005 a Secretaria de Estado do Ensino Superior (SEES), elaborou um diagnóstico sobre a gestão universitária das Instituições de Ensino Superior Privadas e na Pública, que até o momento era a única existente no país. A avaliação realizada resultou em políticas de redimensionamento da Universidade Agostinho Neto, em reorganização da rede de Instituições de Ensino Superior no país, criando assim as regiões académicas e possibilitando o surgimento de novas instituições de ensino superior públicas (actualmente são 8 regiões académicas com IES públicas em cada uma delas). (Mendes e Silva, 2011b).

Como resultados desse processo diagnóstico destacou-se os pontos de estrangulamento no domínio da concepção de uma instituição do Ensino Superior, da gestão do subsistema do Ensino Superior, do financiamento das instituições do Ensino Superior, dos currículos em vigor nas instituições do Ensino Superior, do corpo docente em serviço nas instituições do ensino superior e do corpo discente existente nas IES.(SEES, 2005)

Este diagnóstico resultou na elaboração das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, Plano de implementação das Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior, Decreto nº90/09 de 15 de Dezembro que traça as normas reguladoras do ensino superior em Angola, o Decreto nº05/09 e Decreto nº 07/09 que dispõe sobre a criação das regiões académicas e o redimensionamento da UAN e a criação das novas IES públicas, respectivamente.

Segundo Mendes e Silva (2011b), no ano de 2007 outra experiência de avaliação externa foi implementada em Angola, restrita à Faculdade de Medicina da UAN, realizada pela Universidade do Porto partindo da avaliação interna decorrida na mesma faculdade em 2005/6.

No ano de 2008, o Instituto Superior do Kwanza Sul implementou uma avaliação institucional voltada para a análise dos cursos e por consequência a análise do desempenho institucional, em que apontam algumas dimensões avaliativas, centrando na avaliação da qualidade dos cursos ministrados na instituição. As variáveis relacionam-se com o corpo docente e discente, com as

disciplinas, as infra-estruturas e os serviços prestados. A análise e recolha de dados foi realizada a partir da análise dos discentes sobre tais dimensões. (Mendes e Silva, 2011)

No ano de 2012 a Universidade Katyavala Bwila implementou na Faculdade de Medicina a avaliação institucional com o objectivo de realizar uma avaliação interna na Faculdade, sendo um projecto piloto realizado, utilizando-se dos standards globais da Federação de Educação Médica (WFME), centrando na análise da capacidade de ensino, de produção de conhecimentos científicos e tecnológicos e das suas relações com a sociedade. A acção foi realizada em parceria com a WFME e com a OMS em Angola. O processo de auto-avaliação da Faculdade de Medicina é entendido como o primeiro processo dentro de um projecto mais amplo de avaliação institucional na universidade. (Sambo; Cano e Aguilar, 2012).

De acordo as autoras acima, o processo desenvolveu-se em quatro etapas, a primeira etapa intitulada de propósitos e capacitação, a segunda etapa de programa de actividades, a terceira etapa de plano de acção e a última etapa de implementação do plano de acção.

Segundo Sambo, Cano e Aguilar (2012) o processo avaliativo envolveu a metodologia qualitativa e a quantitativa centrando nas nove áreas globais estabelecidas pela confederação Médica Mundial.

Tal como a Faculdade de Medicina da UAN as áreas de avaliação foram as mesmas, no entanto, já no projecto de implementação da avaliação institucional da Faculdade de Medicina da UKB constou a vertente de acção, ou seja, a implementação de um plano de acção.

Como resultados do processo de avaliação da Faculdade de Medicina da UKB podemos destacar que há o cumprimento de 85% dos standard (padrão) básicos conferindo assim 29 áreas, com 5 áreas com não cumprimento. Outros resultados bastante significativos dizem respeito aos dados colectados nos inquéritos, em que buscaram avaliar os programas das disciplinas (métodos de ensino, objectivos e temas), actividades científicas estudantis, instalações e recursos materiais para o desenvolvimento da docência. De acordo aos resultados objectivos, ressalta-se que houve uma aproximação entre as respostas dos docentes e as respostas dos discentes nos inquéritos referente aos restritos recursos informáticos existentes, condições e recursos da biblioteca e diferem no que diz respeito as condições e recursos das aulas práticas e teóricas, neste ponto, abordado nos inquéritos, a resposta dos docentes foi mais positiva do que a dos alunos (Sambo, Cano e Aguilar, 2012).

No ano de 2013 a 2015 o Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais (CIS) implementou um processo de avaliação desenhado pela instituição com o objectivo de elaborar um diagnóstico institucional, buscando a mudança dos procedimentos, das actuações, da organização da instituição e de melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O projecto foi desenvolvido a partir de cinco dimensões: Dimensão I – Académica e Pedagógica; Dimensão II – Organização Institucional; Dimensão III- Ambiente, carreira profissional e condições de trabalho; Dimensão IV- Pesquisa e Produção Científica; Dimensão V- Extensão. (Projecto de Avaliação Institucional do CIS, 2014)



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



O projecto de Auto-Avaliação do CIS está organizado em diferentes etapas: a) estudo da temática da avaliação; b) formação de grupo de pesquisa sobre avaliação e ensino superior; c) desenvolvimento de portal sobre avaliação e ensino superior; d) elaboração de projecto; e) discussão do projecto na direcção de avaliação, normalização e controle institucional; f) discussão ampla do projecto de avaliação institucional; g) apresentação do projecto, discussão e orientações recebidas pelo órgão de tutela; h) Apresentação do projecto e sua implementação para a comunidade académica; i) Aplicação do Projecto de avaliação institucional; j) Recepção dos dados; l) Tabulação dos dados; m) Análise e triangulação dos dados; n) Elaboração de relatório parcial dos dados; o) Elaboração de relatório final; p) implementação das acções plasmadas no Relatório e no Plano de Acção; q) Implementação das acções, acompanhamento e avaliação das acções; r) Reavaliação do próprio método de avaliação institucional e do modelo avaliativo aplicado. (idem)

Nota-se que, eventualmente, as demais instituições de ensino superior podem ter realizado ao longo desse período avaliações institucionais, no entanto não estão aqui representadas por não ter sido encontrado registos públicos dessas avaliações.

O processo avaliativo como mecanismo de mudança institucional

Considerando os diferentes processos avaliativos, torna-se necessário a análise das possibilidades de mudança institucional a partir da implementação de cada um desses processos avaliativos.

No âmbito da avaliação escolar ou das aprendizagens, Pacheco (2014) defende o equilíbrio entre a avaliação sumativa e a avaliação formativa. Para o autor não é possível dissociá-las, sendo necessário olhar para o currículo, para a forma como as aprendizagens estão fragmentadas nas disciplinas, o trabalho do docente, do discente, a exigência da certificação, o rácio professor/alunos, entre outros aspectos que interferem directamente na melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A mudança no processo de ensino e aprendizagem e a melhoria da aprendizagem, quando se efectivam, resultam na mudança do processo educativo e com isso na mudança institucional.

O processo de aplicação das metas e de mudança institucional, dentro do quadro da avaliação institucional, é o mais complexo de ser materializado, pois depende não apenas do desejo de mudança por parte dos órgãos directivos, mas também de todos os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, toda comunidade académica.

O sucesso de um processo de avaliação institucional está na elaboração conjunta de um modelo avaliativo que busque as dimensões essenciais de análise do contexto institucional. A execução deste processo avaliativo deve buscar ouvir os diferentes actores e, reflectir com eles acerca da realidade daquela instituição.

Nesse âmbito, depende ainda da forma como os resultados conseguidos serão organizados em metas e colocados em acção, ou seja, se esta etapa final não acontecer ou não for efectiva, todo processo ficará apenas como um documento diagnóstico da instituição que poderá reflectir em pequenas práticas, mas não mudará o contexto.

Como foi possível analisar no caso da Avaliação Institucional da Faculdade de Medicina da UAN, o que temos é o diagnóstico, mas conforme estudos posteriores, a acção não foi implementada, não gerando assim, uma mudança do contexto educacional daquela realidade. Destaca-se uma avaliação externa realizada em 2007, utilizando dos resultados recolhidos no ano anterior, mas após esse processo não houve a implementação de acções que fortalecem a mudança institucional.

É notório que no relatório final da avaliação da UAN o objectivo aclamado está focalizado na realização da avaliação interna e na construção de um relatório de avaliação externa, não havendo indicações nos seus objectivos de materialização de acções após o processo de avaliação, nesse sentido, há uma lacuna inicial.

A partir da experiência da Faculdade de Medicina da Universidade Agostinho Neto foi possível analisarmos no item anterior, que a Faculdade de Medicina da UKB utilizou em sua análise as nove áreas/categorias de avaliação, mas mostra-nos uma diferença importante em relação a primeira experiência da UAN. A Faculdade de Medicina da UKB buscou em seu projecto não apenas diagnosticar, mas também elaborar um plano de acção para ser executado na instituição. Essa acção caracteriza-se, em nossa análise, como um elemento importante para a mudança e a transformação institucional.

Nota-se a importância da avaliação no âmbito do Ensino Superior. De acordo com SEES (2007), em Angola o Ensino Superior desempenha um papel estratégico decisivo no desenvolvimento económico e social do país, objectivando melhorar a qualidade, expandir e desenvolver o país.

Nesse sentido, avaliar a qualidade e melhorar os processos de ensino e aprendizagem têm sido o principal aspecto levantado quando trata-se do ensino superior em Angola e nas suas políticas públicas.

Considerações finais

As experiências avaliativas em Angola apresentam projectos de avaliação institucional interna, ou seja, de auto-avaliação, projectos de avaliação externa, textos e produção de relatórios sobre instituições e a Universidade Agostinho Neto, por ser a única IES até os anos de 2009, se tornou o grande objecto investigativo desde os anos de 1980. Embora nem todas as experiências retratadas apresentem resultados consistentes quanto as descobertas realizadas e a sua real implementação nas IES, enquanto parte da história da avaliação institucional em Angola constituem-se em fontes importantes de reconstrução dessa história.

A partir das iniciativas de avaliação docente, discente e da auto-avaliação institucional é possível a análise diagnóstica da instituição e a elaboração de plano de acção com metas definidas para alavancar as mudanças necessárias no âmbito de uma instituição.

Nota-se que, embora as acções de avaliação institucional em Angola são restritas e representam uma parcela muito reduzida do todo das Instituições de Ensino Superior do país, estas podem ser focos de mudança e de aposta na melhoria da qualidade do ensino e da atenção prestada no âmbito dos serviços institucionais.

Neste âmbito as políticas públicas referentes à avaliação institucional tonam-se igualmente importantes.

Referências bibliográficas

ANGOLA. Secretaria de Estado para o Ensino Superior. *Novos Rumos do Ensino Superior*. III Conferência dos Ministros da Educação de África (COMEDAF III). Joanesburgo, 6-10 de Agosto de 2007. Luanda, 2007

Benedito, N. D. dos S. (2014). Reforma educativa: um olhar sobre a melhoria da qualidade do ensino e da formação. In: Morgado, J. C.; Quitembo, A. D. *Currículo, avaliação e inovação em Angola. Perspectivas e Desafios*. Benguela: Ondjiri Editores.

Burlamaqui, M. G. B. Avaliação e Qualidade na Educação Superior: tendências na literatura e algumas implicações para o sistema de avaliação brasileiro. *Revista Estudos em avaliação Educacional*. V. 19, nº 39, jan/abr., 2008. Consultado em 20/08/2015. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1422/1422.pdf>

CIS. (2014). *Projecto de Avaliação Institucional do CIS*. Direcção de Avaliação, Normalização e Controle Institucional do Instituto Superior de Ciências Sociais e Relações Internacionais.

Fleuri, R. M. (1986) *Educar para quê?* Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Goiânia: UCG; Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Mendes, M. da C. B. R. ; Silva, Eugénio A. da. (2011a). Avaliação institucional e regulação estatal das universidades em Angola. *Revista Educação, Sociedade e Culturas*. nº 33. Consultado em 06/03/2014. Disponível em: http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC33/ESC33_Artigos_Silva.pdf

_____. (2011b). *Avaliação, Acreditação e Gestão do Ensino Superior em Angola: percepções, desafios e tendências*. Paper. Consultado em 12/03/2014. Disponível em:

http://www.forumgestaoensinosuperior2011.ul.pt/docs_documentos/15/paineis/08/mcbm_eas.pdf

Pacheco, J. A. (2014). Currículo, aprendizagem e avaliação. In: Morgado, J. C.; Quitumbo, A. D. *Currículo, avaliação e inovação em Angola. Perspectivas e Desafios*. Benguela: Ondjiri Editores.

Sambo, M. R. ; Cano, M. J. ; Aguilar, I. (2012). *Auto-avaliação na FMUKB: experiência piloto, procedimento operacional e resultados preliminares*. In: 2ª Conferência da FORGES. Fórum. Macau. Consultado em: 14/08/2015. Disponível em: [http://www.aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_6/Sambo_Maria%20et%20al%20\(UKB-Angola\).pdf](http://www.aforges.org/conferencia2/docs_documentos/Paralela_6/Sambo_Maria%20et%20al%20(UKB-Angola).pdf)

SEES. (2005). Linhas Mestras para a Melhoria da Gestão do Subsistema do Ensino Superior. Luanda. 15 de Dezembro. Ministério da Educação.

Sordi, M. R. L. De. (2002). Entendendo as lógicas da avaliação institucional para dar sentido ao contexto interpretativo. In: Villas Boas, B. M. de F. (org). *Avaliação: políticas e práticas*. Campinas, S.P: Papirus.

UAN. Universidade Agostinho Neto. Faculdade de Medicina. (2006). *Relatório Final da Avaliação Interna da Faculdade de Medicina*. Luanda, Angola. Consultado em: 12/06/2014 Disponível em: <http://www.fmuan.ao/documentos/Avalia%E7%E3o/Avalia%E7%E3o%20Interna%20da%20Faculdade%20de%20Medicina%20da%20UAN-%20Relat%F3rio%20Final.pdf>

A APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS NA FORMAÇÃO SUPERIOR DE ENFERMAGEM E OS CONTRIBUTOS PARA O PENSAMENTO CRÍTICO DOS ENFERMEIROS

Fátima Mendes Marques
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
fmarques@esel.pt

Gloria Zagarra
Universidade Católica de Moçambique
gzegarrafmm@gmail.com

Vanda Marques Pinto
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa
vpinto@esel.pt

Resumo

A aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning [PBL]) é uma abordagem centrada no estudante, que lhes possibilita trabalhar cooperativamente em pequenos grupos, na procura de soluções para situações problemas, utilizando o pensamento crítico. Na compreensão das perceções dos enfermeiros sobre os contributos desta metodologia, implementada no curso de licenciatura em enfermagem, para a sua prática de cuidados, desenvolvemos um estudo de carácter exploratório, descritivo, transversal e qualitativo com a participação de 13 enfermeiros, 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino, com 32 anos de média de idade e com 3,2 anos de média de exercício profissional. O estudo teve por objetivos: identificar as competências adquiridas no curso de licenciatura em enfermagem; avaliar as vantagens e as desvantagens da utilização do PBL na formação dos enfermeiros e obter contributos para a utilização da metodologia de PBL no curso de licenciatura em enfermagem. Os participantes identificam a aquisição de três competências para a atividade profissional: destacando o pensamento crítico, seguido do trabalho de equipa e da responsabilidade. Os resultados deste estudo demonstraram que existe uma relação entre a metodologia de PBL e o desenvolvimento de competências e permitem fazer sugestões para a formação.

Palavras-chaves: ensino superior de enfermagem, competências, ensinar, aprendizagem baseada em problemas, pensamento crítico.

Abstract

Problem-based learning (PBL) is an approach focused on the students, allowing them to work cooperatively in small groups to find solutions to problem situations, using critical thinking. We interviewed a group of 13 nurses with a degree so we could analyse their perception of the contributions of this methodology to a degree course in nursing, it was an exploratory, descriptive, cross-sectional and qualitative study where 54% of the interviewed were females and 46% were males with an average of 32 years old and 3.2 years of practice. Furthermore, its goal was to also identify the skills obtain in a degree course in nursing, weighing the pros and

cons of using PBL while forming nurses and what did PBL bring to a degree course in nursing. Its participants state they gained three skills thanks to PBL, the use of critical thinking, followed by teamwork and responsibility. The results of this study demonstrates an existing correlation between the BPL methodology and the development of skills besides allowing to make suggestion for the nursing education.

Keywords: higher education in nursing, skills, teaching, problem-based learning, critical thinking.

Introdução

A metodologia conhecida como aprendizagem baseada em problemas (Problem Based Learning [PBL]) é uma abordagem centrada no estudante, que lhes possibilita trabalhar cooperativamente em pequenos grupos, na procura de soluções para situações/problemas (DeYoung, 2009; Kong, Qin, Zhou, Mou, & Gao, 2014). Educacionalmente, fundamenta-se na teoria da educação e do construtivismo, promovendo um currículo flexível, centrado no processo e não no produto, numa procura constante de análise. A aprendizagem baseada em problemas e em contexto que envolvam o aprender, no e com o meio circundante (a sociedade), ou seja, a aprendizagem situada e em comunidade, está relacionada com um melhor ambiente de aprendizagem e melhores resultados em termos de conhecimento, de competências e atitudes. Para além disso, assenta numa proactividade do indivíduo na elaboração das respostas esperadas enquanto processos construídos entre si e o meio (Costa, 2007).

Estas novas expectativas de formação pressupõem um ruptura com padrões e modelos rígidos e, em muitos casos, indiferenciados do ensino superior. A formação assume uma importância ao longo de toda a vida profissional do indivíduo, promovendo atitudes de autonomia, de adaptabilidade, de aprender a aprender, mais do que simplesmente, a elevação do nível de conhecimentos técnicos. A aprendizagem baseada em problemas tornou-se num dos métodos pedagógicos mais atrativos em cursos do ensino superior, possibilitando ao estudante ser elemento ativo na construção do seu próprio conhecimento (Mendes, Martins, Oliveira, Silva & Vilaça, 2012).

O PBL teve as suas primeiras aplicações práticas na Universidade de Case Western Reserve, nos Estados Unidos e em 1969 na Universidade de McMaster, no Canadá. Seguiram-se outras universidades pioneiras, como Maastricht, na Holanda, e Newcastle, na Austrália, todas elas em escolas de medicina, sendo atualmente adotado na formação de profissionais de diversas áreas, nomeadamente, nos de saúde (Günüşen, Serçekeş, & Edeer, 2014; Longo, 2007; Mendes et al, 2012).

Na área profissional de enfermagem, o PBL tem sido identificado como uma metodologia que leva os enfermeiros a melhorar a aplicação da teoria à prática clínica e a desenvolverem competências de resolução de problemas, de pensamento crítico, uma mais-valia para a sua prática clínica (Shin & Kim, 2013). Por outro lado, na área da formação, vários estudos demonstram que o PBL contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes de enfermagem (Choi, Lindquist, & Song, 2014; Günüşenet al, 2014; Linet al, 2010; Mendes et al, 2012; Shin & Kim, 2013).

No desenvolvimento conceptual da metodologia PBL, são utilizados ambientes que simulam situações reais próximas dos ambientes profissionais em que futuramente o estudante se integrará. Estes ambientes permitem ao estudante não só estar em contacto estreito com a realidade e, desta forma, garantir que a aprendizagem está em harmonia com o mundo do trabalho e, por fim, fomentar nos estudantes a capacidade de aprenderem sozinhos (Savin-Baden&Wilkie, 2004). No PBL, os estudantes são confrontados com um problema, ou situação, para aplicar os conhecimentos anteriores e adquirir novos conhecimentos. Esta aprendizagem cognitiva é estruturada em cinco fases: análise do problema/situação, estabelecimento de objectivos de aprendizagem, recolha de informação, síntese e reflexão (Kong et al, 2014). Os grupos de estudantes têm de decidir quais as informações que necessitam de identificar no problema/situação em questão, tentar compreendê-la, comunicá-la aos outros no grupo e reformulá-la de tal forma que eles possam resolver o problema. Durante todo este processo em que os estudantes encontram as situações de resolução de problema em pequenos grupos, o estudante desenvolve competências de pensar criticamente (DeYoung, 2009; Kong et al, 2014). O professor deve facilitar a aprendizagem, num papel passivo, em que a proactividade é esperada aos estudantes (DeYoung, 2009; Walsh, 2005).

A aprendizagem baseada em problemas (PBL) é um dos métodos de ensino e de aprendizagem que se tem vindo a implementar nas instituições de educação superior nos últimos anos a nível de países desenvolvidos e em vias de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique.

Sendo um método promotor de pensamento crítico e de aquisição de competências (Choiet al, 2014; Correia, & Souza, 2011; Günüşenet al, 2014; Lin, Lu, Chung, & Yang, 2010; Mendes et al, 2012; Shin& Kim, 2013), tornou-se importante a analisar o contributo da metodologia de PBL para a aquisição de competências dos enfermeiros licenciados pela Universidade Católica de Moçambique (UCM) da Beira, de modo a desempenharem as suas funções enquanto enfermeiros, de acordo com as necessidades e as expectativas sociais.

Pretendemos, com este estudo, identificar as competências adquiridas no curso de licenciatura em enfermagem; avaliar as vantagens e as desvantagens da utilização do PBL na formação dos enfermeiros e obter contributos para a utilização da metodologia de PBL no curso de licenciatura em enfermagem.

Metodologia

Trata-se de um estudo exploratório, descritivo, transversal e qualitativo e teve como participantes treze enfermeiros formados pela UCM da Beira. O instrumento de colheita de dados foi uma entrevista semi-estruturada, cujo guião incidia em três dimensões: a) caracterização da formação e profissional; b) identificação das competências adquiridas no curso de licenciatura em enfermagem; c) análise da importância do método de PBL na formação em enfermagem. Foram critérios de inclusão dos participantes: exercerem actividade profissional, serem formados pela UCM da Beira.

Previamente, os enfermeiros, foram contactados telefonicamente para garantir que respeitavam os critérios de inclusão, pedir a sua colaboração e promover a adesão à resposta. Todos acederam a ser entrevistados. De modo a conceder o anonimato e a confidencialidade garantidos aos enfermeiros na legitimação da entrevista, no final de cada entrevista foi atribuído uma sigla: E (Enfermeiro), a que se juntou um número de acordo com a ordem por que foram realizadas, bem como a caracterização do género através das letras F (Feminino) e M (Masculino).

No tratamento e análise dos dados, as entrevistas foram submetidas a uma primeira apreciação que permitiu a elaboração de uma grelha de análise com a finalidade de organizar a informação. Posteriormente, foram sujeitas a uma nova análise num sentido de correspondência e de formulação de questões emergentes do texto. Procedeu-se à divisão do texto em unidades temáticas que traduzissem a ideia subjacente a cada uma e que possibilitassem convertê-las em unidades mais elementares de forma a integrarem as subcategorias definidas. A escolha das unidades de registo (UR), unidade de significação a codificar correspondendo a uma secção básica do conteúdo com o objectivo de permitir a categorização e a contagem frequencial, recaiu no tipo de unidades semânticas (Bardin, 2009).

Resultados

Os 13 participantes são 54% do sexo feminino e 46% do sexo masculino, com uma média de idades de 32 anos, com um mínimo de 26 anos e um máximo de 42 anos. Exercem a sua atividade profissional, em média, há 3,2 anos.

Todos têm o curso de licenciatura em enfermagem, ministrado através da metodologia de PBL, detendo formação e experiência do método educacional. Todos os participantes referem a importância que a aprendizagem por problemas teve (e tem) para o seu desempenho profissional, nos cargos de chefia que exercem a vários níveis, seja a nível hospitalar, saúde comunitária ou formação de enfermeiros.

A revisão da literatura permitiu identificar o estado da arte em relação ao tema em estudo e permitiu definir duas categorias *a priori*: competências adquiridas no curso de licenciatura em enfermagem; papel da metodologia de PBL na formação em enfermagem.

Na categoria 'competências adquiridas no curso de licenciatura em enfermagem' os participantes identificaram três subcategorias: 1) pensamento crítico, com 12 UR (unidades de registo); 2) trabalho de equipa e 3) responsabilidade, ambas com 8UR respectivamente. Com menos representatividade, surgiram ainda o 'aprender ao longo da vida' e a visão holística do cuidar', com 5 UR, cada.

O desenvolvimento do 'pensamento crítico' no currículo de enfermagem é de extrema importância, pois permite trabalhar as actividades desenvolvidas no curso, em vários estádios, seja em ensino teórico, seja em ensino prático, e chegar até à tomada de decisão (Waldow, 2005). Na posse do hábito de pensar criticamente, os enfermeiros formados numa perspectiva de currículo de cuidar (Bevis&Watson, 2005), têm mais facilidade em promover a tomada de decisão e o julgamento clínico,

enfatizando o seu uso em enfermagem como uma competência essencial no desenvolvimento dos cuidados de enfermagem (Alfaro-LeFevre, 2013). O “pensar antes de agir” (E1M, E2M), “procurar soluções (...) e sustentar os procedimentos” (E1M, E7M), são destacados por alguns dos participantes como tradução do pensamento crítico, ou explicitamente, como refere uma participante: “pensamento crítico e ético” (E9F). A priorização surge também relacionada com o pensamento crítico, traduzindo a estruturação cognitiva necessária sobre a gestão do tempo, organizando o trabalho e decidindo o que deve ser feito (Alfaro-LeFevre, 2013). O “priorizar situações no atendimento” (E5F), “identificar as necessidades e urgências” (E11F) e “gestão de acordo as necessidades” (E10M, E12M), surge no discurso de vários participantes.

Relativamente ao ‘trabalho em equipa’ este emerge baseado na complementaridade de indivíduos com especificidades diferentes, como forma eficaz de atingir os objectivos pretendidos. Sobressai a junção entre as capacidades individuais e o “trabalho de equipa” (E1M, E2M, E4F, E5F, E8F, E9F, E10M, E11F), sendo que um participante acentua este trabalho de equipa “como agente activo” (E1M). Torna-se também necessário as capacidades individuais ligadas à “criatividade” (E2M) para fazer face aos desafios internos e externos da organização onde se prestam cuidados (Mendes et al, 2012; Valiga, 2009), como a ‘criação de campanhas para educação da saúde’ (E10M).

Na subcategoria ‘responsabilidade’, a formação com a criação de situações de aprendizagem, preferencialmente num modelo tutorial, mais do que a transmissão de conhecimentos, parecem ter permitido a autonomia, o pensamento crítico e o assumir de “responsabilidades” (E1M, E2M, E3F, E4F, E5F, E9F, E11F, E12M) capacitando-os a assumir maior responsabilidade na prestação e gestão de cuidados (Alfaro-LeFevre, 2013), como característica profissional da totalidade dos participantes.

Registamos ainda outras subcategoria, embora não tão representativas, que parecem indicar competências resultantes da educação superior em enfermagem, na actualidade em Moçambique. Elas são o ‘aprender ao longo da vida’ e a ‘visão holística do cuidar’. O ‘aprender ao longo da vida’ parece surgir como potenciador de conhecimentos e de energias, estratégia fundamental para os cuidados de enfermagem de qualidade (Valiga, 2009). A “pesquisa constante” (E1M, E2M, E11F, E12M), “aberto a aprender mais” (E1M, E2M), e “sempre a pesquisar para actualização” (E3F), parecem ser premissas que orientam os participantes na sua prática clínica. Sobre a ‘visão holística do cuidar’, a tutoria que a metodologia de PBL implica (Walsh, 2005) parece traduzir-se no que Waldow (2005) refere como um ensino centrado no cuidado que possibilita o desenvolvimento do estudante, futuro enfermeiro, para um “atendimento mais humanizado” (E1M, E2M, E3F, E4F, E5F) e com “valores” (E5F).

Na categoria ‘o papel da metodologia de PBL na formação em enfermagem’, o processo ativo e a estruturação cognitiva que o método acarreta (Mendes et al, 2012), parece traduzir-se num “motivação para aprender” que todos os participantes referem como ‘vantagem’ (Walsh, 2005). No entanto, emergem também algumas ‘desvantagens’ como a “preparação prévia do tutor” (E1M, E2M) e a “grande quantidade de tempo necessário para a sua concretização” (E11F, E12M) (DeYoung, 2009; Walsh, 2005).

Discussão

Este estudo obteve o contributo de treze participantes de ambos os sexos, sendo uma amostra pouco expressiva do universo dos enfermeiros licenciados, em Moçambique, representa uma realidade em termos da UCM da Beira, já que o curso de licenciatura em enfermagem teve início em 2008. O sexo feminino é predominante, o que vai de encontro à realidade profissional de enfermagem.

De salientar que a enfermagem moçambicana, está numa fase de desenvolvimento relacionada com a sua curta existência como país independente. Por esse motivo, existem poucos enfermeiros (Gilio& Freitas, 2008), detendo um rácio de 21 enfermeiros por 100 mil habitantes, segundo a World Health Organization (WHO, 2015). A necessidade de formar novos enfermeiros vem sendo minimizada pela criação recente de instituições de ensino superior em enfermagem no país (Gilio& Freitas, 2008).

Neste cenário de escassez de recursos humanos de enfermagem, e com vários níveis de formação (Gilio& Freitas, 2008), não é de estranhar que os enfermeiros licenciados desempenhem funções em cargos de chefia, como está patente na amostra do nosso estudo. A formação superior de enfermagem sustentada na metodologia de PBL, como acontece na UCM da Beira, veio reforçar além das competências específicas de enfermagem, a aquisição de competências transversais (Zegarra& Canastra, 2014) permitindo ao enfermeiro ser autónomo na sua tomada de decisão e na gestão de cuidados que presta (Marques, 2014).

As potencialidades do método de PBL associadas ao processo de aprendizagem centrado na autonomia e na responsabilidade do formando, já se encontram presentes no estudo anterior sobre a realidade moçambicana, desta vez com estudantes do 4º ano do curso de licenciatura em enfermagem (Zegarra& Canastra, 2014). Resultados que estão de acordo com a evidência científica produzida sobre o tema, como referem Choi (2014), Correia e Souza (2011), DeYoung (2009), Günüşenet al(2014), Kong et al (2012), Linet al (2010), Longo (2007), Mendes et al, 2012; Savin-Baden e Wilkie (2004), Shine Kim (2013), e Walsh (2005).

A prática de enfermagem requer capacidade de estruturar uma base de conhecimento em enfermagem e ciências afins, um desempenhar de inúmeras competências psicomotoras e interagir eficazmente com indivíduos e grupos. Mas no mundo caótico, imprevisível e instável em que os cuidados de saúde se situam no século XXI, os enfermeiros necessitam de um conjunto de competências adicionais para promoverem cuidados de qualidade aos indivíduos, famílias e comunidades (Kong et al, 2014; Valiga, 2009). Tais incluem: trabalhar em equipa, ser criativo, comunicar eficazmente, tomar decisões, e pensar criticamente, entre outras (Valiga, 2009).

A capacidade de pensar criticamente é uma competência que os enfermeiros necessitam, sempre, no contexto da prática profissional (Alfaro-LeFevre, 2013, Valiga, 2009). O desenvolvimento do pensamento crítico no currículo de enfermagem é de extrema importância, pois permite trabalhar as actividades desenvolvidas no curso, em vários estádios, seja em ensino teórico, seja em ensino prático, e a sua aprendizagem (Waldow, 2005). Assume-se a importância de um conhecimento

abrangente que ultrapasse os conhecimentos teóricos e que permita ao estudante, mais do que uma apropriação da profissão, o saber cuidar da pessoa e família, alvo dos seus cuidados, quer como estudante, quer posteriormente como enfermeiro.

A aprendizagem baseada em situações problema parece estar em sintonia com o currículo no desenvolvimento do pensamento crítico. A problemática do processo de saúde-doença do cidadão, da família e da comunidade, suportado por uma evidência epidemiológica, deve proporcionar a globalidade dos cuidados de enfermagem.

A valorização do conhecimento, matizada com alguns pontos de inovação na aquisição de competências estruturantes num contexto de aprendizagem ao longo da vida, como prática de educação na UCM, poderá ter desencadeado alguma inovação na formação, mas especialmente, nota-se no discurso dos participantes uma motivação para a gestão do seu processo formativo implicando uma prática baseada na evidência.

Uma abordagem do pensamento crítico para a educação requer que os docentes e os estudantes tenham a mesma perspectiva de aprendizagem, como uma responsabilidade partilhada. É ao formador que cabe a responsabilidade para criar um ambiente que suporte este conceito (Valiga, 2009). Ensinar os estudantes a desenvolverem o seu pensamento crítico, exige uma formação com recurso a várias estratégias pedagógicas que promovam um ambiente democrático e de igualitarismo em que os estudantes sentem que partilham o controlo da sua aprendizagem (Freire, 1972; Valiga, 2009). O papel do docente, como perito e facilitador da aprendizagem, emerge como uma base para ensinar, apoiar e avaliar esta competência, além de permitir o desenvolvimento de cuidados de enfermagem de qualidade (DeYoung, 2009; Valiga, 2009).

Estudos futuros devem permitir uma visão mais abrangente dos enfermeiros, a nível do país, para permitir maior evidência dos contributos do método de PBL na formação em enfermagem e a sua repercussão na qualidade dos cuidados prestados.

Conclusões

Na formação superior em enfermagem, em particular na UCM da Beira, com os métodos educacionais estimulantes e participativos que utilizam, promovem no estudante a procura de soluções para problemas que se procuram resolver e que podem estar integrados em casos. Os casos usados nesta metodologia são suficientemente abertos e complexos para gerar a necessidade de colaboração entre os estudantes, mas também para os conduzir ao desenvolvimento do pensamento crítico como enfermeiros.

Pela análise do discurso dos participantes, neste estudo, concluímos que o método de PBL é percecionado como eficaz na promoção de competências do enfermeiro, em especial, destacando-se as competências de pensamento crítico, trabalho em equipa, responsabilização, bem como priorização e criatividade. Competências essas fortemente consideradas pela evidência científica

para a qualificação dos cuidados de enfermagem e valorização dos profissionais, sustentadas numa participação activa entre mercado de trabalho e educação.

Encontramos ainda um discurso que valoriza a estruturação do conhecimento dentro de um contexto específico, potencializando o sucesso obtido e promovendo a motivação para aprender ao longo da vida. A organização da própria metodologia motiva o estudante, desde o início do curso, a trabalhar no âmbito dos cuidados para o qual se está a ser formado, e a interiorizar a pesquisa e a responsabilização pela aprendizagem, como algo natural. A metodologia de PBL ao permitir ao estudante confrontar-se com problemas reais, possibilita uma consciência crítica no enfermeiro com um questionamento constante, resultando num cuidado holístico e individualizado.

Embora a sua relação francamente positiva entre a aprendizagem e o desenvolvimento do pensamento crítico, o PBL também apresenta algumas desvantagens, nomeadamente, a grande quantidade de tempo necessário para a sua concretização; e a preparação prévia dos tutores, quer da constituição do método, quer do conhecimento de enfermagem.

Consideramos ter atingido os objetivos deste estudo, os nossos achados reforçam a importância da mudança de paradigma na construção dos currículos de enfermagem e do desenvolvimento de metodologias pedagógicas promotoras da construção de conhecimento.

Agradecimentos

O nosso agradecimento aos enfermeiros licenciados pela UCM que participaram no estudo pelo valioso contributo para o trabalho que estamos a desenvolver.

Referências bibliográficas

- Alfaro-LeFevre, R. (2013). *Critical thinking, clinical reasoning and clinical judgment*. (5ª edição). St. Louis: Elsevier.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bevis, O., & Watson, J. (2005). *Rumo a um curriculum do cuidar: uma nova pedagogia para a enfermagem*. Loures: Lusociência.
- Chaves, M. M., Larocca, L. M., & Peres, A. M. (2011). Enfermagem em saúde coletiva: a construção do conhecimento crítico sobre a realidade de saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 45(Esp 2), 1701-1704. DOI: 10.1590/S0080-62342011000800011
- Choi, E., Lindquist, R., & Song, Y. (2014). Effects of problem-based learning vs. traditional lecture on Korean nursing students' critical thinking, problem-solving, and self-directed learning. *Nurse Education Today*, 34(1), 52-56.

- Correia, J. N., & Souza, M. F. G. (2011). A aprendizagem baseada em problemas na promoção da educação continuada com a equipe de enfermagem. *Acta Scientiarum. Education*, 3(2), 257-263. DOI: 10.4025/actascieduc.v33i2.12949
- Costa, C. (2007). O Currículo numa comunidade de prática. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 3, 87-100.
- DeYoung, S. (2009). *Teaching strategies for nurse educators*. (2ª edição). New Jersey: Prentice Hall.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (25ª edição). São Paulo: Paz e Terra.
- Gilio, A. P. F., & Freitas, G. F. (2008). Um olhar sobre a realidade de Moçambique: a enfermagem e a saúde. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 61(1), 98-102. DOI: 10.1590/S0034-71672008000100015
- Günüşen, N. P., Serçekuş, P., & Edeer, A. D. (2014). A comparison of problem-based and traditional education on nursing students' locus of control and problem-solving skills. *International Journal of Nursing Knowledge*, 25 (2), 110-115. DOI: 10.1111/2047-3095.12024
- 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
- Lin, C.-F., Lu, M.-S., Chung, C.-C., & Yang, C.-M. (2010). A comparison of problem-based learning and conventional teaching in nursing ethics education. *Nursing Ethics*, 17(3), 373-382
- Longo, J. (2007). Problem based learning (PBL): uma possibilidade de aprendizagem significativa em enfermagem. *Percursos*, 2(6), 3-9
- Marques, M. F. M. (2014). *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.
- Mendes, G., Martins, C., Oliveira, C., Silva, M. J., & Vilaça, S. (2012). Contributos da aprendizagem baseada em problemas no desempenho do estudante de enfermagem em ensino clínico. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 5(4), 227-240.
- Savin-Baden, M., & Wilkie, K. (2004). *Challenging research into problem-based learning*. Berkshire: Open University Press.
- Shin, I.-S., & Kim, J.-H. (2013). The effect of problem-based learning in nursing education: a meta-analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18(5), 1103-1120. DOI 10.1007/s10459-012-9436-2

- Valiga, T. (2009). Promotion and assessing critical thinking. In S. DeYoung (Coord.), *Teaching strategies for nurse educators* (2ª edição, pp. 217-238). New Jersey: Prentice Hall.
- Waldow, V. R. (2005). *Estratégias de ensino na enfermagem: enfoque no cuidado e no pensamento crítico*. Petrópolis: Vozes.
- Walsh, A. (2005). *The tutor in problem based learning: a novice's guide*. Hamilton: McMaster University.
- Williams, B., Spiers, J., Fisk, A., Richards, L., Gibson, B., Kabotoff, W., McIlwraith, D., & Sculley, A. (2012). The influence of an undergraduate problem/context based learning program on evolving professional nursing graduate practice. *Nurse Education Today*, 32, 417–421. DOI: 10.1016/j.nedt.2011.03.002
- World Health Organization [WHO]. (2015). *Mozambique responds to its health workforce crisis*. Acedido a 15 de Agosto, 2015, em: <http://www.who.int/countries/moz/events/29102008/en/>
- 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.

A CATOLICIDADE NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Rafael Sapato

Universidade Católica de Moçambique

rsapato@ucm.ac.mz

Resumo

O presente estudo visa realizar um primeiro exame sobre a catolicidade na Universidade Católica de Moçambique (UCM). Procura examinar a presença ou não das características duma Universidade Católica preconizadas pela Constituição apostólica *Ex Corde Ecclesiae* de João Paulo II sobre as Universidades católicas, um documento publicado cinco anos antes da criação da UCM, o qual no número 13 estabelece: “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: (1) Uma inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também da Comunidade universitária enquanto tal; (2) 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; (3) A fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja; (4) 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”. Volvidos 20 anos, é scopo deste estudo perceber se todas estas características se podem identificar na UCM; como avaliar, também, se as dimensões fundamentais da catolicidade, mormente a universalidade e a autenticidade ou a geográfica e ontológica, estão presentes. Tratando-se de uma matéria certamente pouco familiar, julgou-se pertinente apresentar previamente um quadro conceptual-teórico, onde se aborda o conceito de catolicidade e seu campo semântico. Neste sentido, convoca-se a literatura atinente disponível, mormente a documentação do Magistério Eclesiástico e aquela que versa sobre o sentido da catolicidade da Igreja, particularmente no contexto do ensino superior. Para o efeito, o método adoptado é o hermenêutico, isto é, o exame da documentação concernente ao argumento complementado pela observação naturalista.

Palavras-chave: universidade, catolicidade, identidade, Magistério Eclesiástico.

Abstract.

This study aims at carrying out a preliminary examination of the catholicity at the Catholic University of Mozambique (UCM). To achieve this goal, it will examine the presence or absence of characteristics of a Catholic University recommended by the Apostolic Constitution *Ex Corde Ecclesiae* of John Paul II on Catholic Universities, which is a document that he published five years before the creation of UCM. Number 13 of this document states the following: "Since the objective of a Catholic University is to create an institutional atmosphere for a Christian presence in the academic community, which in one way or another is confronted by social and cultural problems, it must have as Catholic, the following essential characteristics: (1) A Christian inspiration based not only on individuals but also on the university community as such; (2) A continuing reflection upon the growing treasury of human knowledge, which is achieved



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



through a research done in the light of the Catholic faith;(3) Fidelity to the Christian message presented by the Church; (4) The institutional commitment to the service of the people of God and the human family in their pilgrimage to the transcendent goal which gives meaning to life. "After 20 years, the of this study is to understand whether the University identifies itself all these characteristics; it will also evaluate if the fundamental dimensions of catholicity, namely its authenticity or its geographic and ontological characteristics are present. Since this is a matter certainly unfamiliar, fist, it will be relevant to present a conceptual-theoretical framework that addresses the concept of catholicity and its semantic field. In this regard, it this article will appeal to some available literature related to the field being studied, most especially the ecclesiastical magisterium documentation and one that deals with the catholicity of the Church, particularly to the field of higher education. For this purpose, the method adopted is the hermeneutic, that is, the examination of some of the most important documents concerning the argument, and this will be complemented by naturalistic observation.

Keywords: university, catholicity, identity, Ecclesiastical Magisterium

Introdução

A constituição apostólica *Ex Corde Ecclesiae* de João Paulo II sobre as Universidades católicas, um documento publicado cinco anos antes da criação da UCM, no número 13 preconiza:

«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:

1. Uma inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também da Comunidade universitária enquanto tal;
2. 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;
3. A fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja;
4. 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.

Volvidos 20 anos revela-se mais que oportuno fazer uma radiografia com o intuito de ver se todas estas características se podem identificar na UCM. Pelo que é escopo deste estudo examinar a presença ou não destas caraterísticas preconizadas pelo documento como também avaliar se as dimensões fundamentais da catolicidade, mormente a universalidade e a autenticidade ou a geográfica e ontológica estão sendo acauteladas.

Para o efeito, o método adoptado é o hermenêutico, isto é, o exame da documentação concernente ao argumento complementado pelas observações naturalistas.

Exame das várias dimensões da catolicidade na UCM:

a) Abordagem conceitual da catolicidade

A palavra 'católico' é uma transliteração do advérbio grego *kat'olon* e do relativo adjectivo *katolikos*: significa ordenado, ou direccionado a todo (*olon*), segundo o conjunto, ou universal (*catolicus* ou *universalis*) (U. Casale (1998), p. 257.

«Em linhas gerais, no contexto litúrgico-espiritual-dogmático, parece dominar o significado qualitativo de 'completamento', 'plenitude' e 'perfeição' em ordem à mediação da salvação e da verdade, enquanto no contexto apologético-polémico-legitimante deveria estar em primeiro plano o significado quantitativo e formal de 'legitimação da ortodoxia mediante a extensão geograficamente e historicamente ilimitada' (Schneider, T. (Ed), (1995), p. 146.

A palavra 'católico' significa «universal» no sentido de «segundo a totalidade» ou «segundo a integridade» (*Catecismo da Igreja Católica*, 830). A Igreja é católica num duplo sentido:

A Igreja é católica porque Cristo está presente nela.

Aplicado à Igreja o termo aparece pela primeira vez em Inácio de Antioquia (+110). O qual afirma: «Onde está o bispo, ali deve estar também o seu povo; assim como lá onde está Jesus Cristo, está a Igreja Católica» (Inácio de Antioquia (110), *Epistula ad Smyrnaeos*, 8,2). Aqui Igreja católica significa Igreja inteira, no seu conjunto, entendendo não somente na dimensão de totalidade, mas também de verdade e autenticidade (U. Casale (1998) p. 258). Também Cirilo de Jerusalém tem muito clara a ideia da catolicidade: «Católica, de facto a igreja é chamada, porque se estende por toda urbe de um extremo dos confins ao outro» (*Catechesi* 18, 23-26) e da catolicidade geográfica passa para aquela ontológica, na perspectiva de totalidade, «mas também porque universalmente e imparcialmente ensina todos os dogmas que devem ser levados ao conhecimento dos homens, porque submete todo o género humano ao verdadeiro culto» (R. Lavatori (1990), p.86.

É católica, porque Cristo a enviou em missão à universalidade do género humano (*Catecismo da Igreja Católica*, 831).

Portanto, o termo católico tem algo a ver com duas dimensões fundamentais: a universalidade ou totalidade e a verdade ou autenticidade.

b) Catolicidade formal

O Código de Direito Canónico, instrumento regulador da vida e ministério da Igreja estabelece que «Nenhuma universidade, mesmo católica de facto, assuma o título ou o nome de *universidade*

católica, a não ser com o consentimento da autoridade eclesiástica competente» (Cân. 808). Os estatutos da UCM colocam entre os seus órgãos hierárquicos Congregação para a Educação Católica e a Conferência Episcopal de Moçambique (*Estatutos da UCM*, artigo 22 §2), o que supõe a aprovação pela Congregação da Educação Católica.

João Paulo II, no seu documento sobre as Universidades Católicas, afirma que «Uma Universidade católica pode ser instituída ou aprovada pela Santa Sé, por uma Conferência Episcopal ou outra Assembleia da Hierarquia Católica, por um Bispo diocesano» (João Paulo II, (1990) *Ex Corde Ecclesiae*, artigo 3). É o que se deu com a UCM. Ela foi concebida pela Conferência Episcopal de Moçambique. O primeiro artigo dos Estatutos da UCM afirma lapidarmente: «A Universidade Católica de Moçambique é uma instituição da Conferência Episcopal de Moçambique» (*Estatutos da UCM*, artigo 1). A foto da inauguração da UCM mostra o Senhor Cardeal D. Alexandre José Maria dos Santos a abençoar as Instalações. Os seus actos começam com uma oração...

Os Estatutos da UCM que advogam que “a UCM insere-se no conjunto da missão da Igreja, e para tal compete-lhe particularmente a promoção da investigação e do ensino superior, no domínio das disciplinas teológicas e no das Ciências Humanas e Exactas, para enriquecimento mútuo das várias disciplinas, numa perspectiva de integração e de síntese do saber com a doutrina católica, promovendo continuamente o diálogo entre a fé e a razão” (artigo 3º dos *Estatutos da UCM*). Esta Política institucional aparece refletida no Plano Estratégico da UCM onde se encontra como uma das bases estratégicas, a “Consolidação da sua identidade como uma universidade inspirada e orientada por princípios cristãos católicos, com uma postura firme contra todos os actos de desonestidade, corrupção e violência” (*Plano Estratégico da UCM 2012-2016*, p. 6).

Esta dimensão está acautelada.

c) Catolicidade (de conteúdo ou doutrinal)

Os Padres do Concílio Vaticano II se exprimem nestes moldes: «Nas Universidades Católicas onde não exista Faculdade de Sagrada Teologia, impõe-se a criação de um Instituto ou de uma Cadeira de sagrada Teologia onde se ministrem lições adaptadas também aos alunos leigos» (*Gravissimum Educationis*, 10). Este ensinamento aparece codificado do instrumento regulador da vida e ministério da Igreja: «Procure a autoridade eclesiástica competente que nas uni-versidades católicas se erija a faculdade ou o instituto ou pelo menos a cadeira de teologia, em que se ministrem lições mesmo aos alunos leigos» (Cân. 811§ 1).

Estão sendo mexidos os Planos curriculares da UCM em vista a introduzir, em todos os cursos, em 2016 a Cadeira de Fundamentos de Teologia Católica, cujo conteúdo programático inclui aspectos éticos e bioéticos. A este respeito, a normativa eclesiástica preceitua que «Os que ensinam disciplinas teológicas em quaisquer institutos de estudos superiores, necessitam de mandato da autoridade eclesiástica competente» (Cân. 812). Este aspecto também está sendo observado.

A cadeira da Ética permeia já muitos cursos, para além do ensino da Bioética numa perspectiva cristã e da Doutrina Social da Igreja.

Todos estes esforços miram a alcançar o que o Papa João Paulo II expressou em relação as Universidades como se pode ler: «A integração do conhecimento é um processo susceptível de ser sempre aperfeiçoado. Além disso, o incremento do saber no nosso tempo, ao qual se junta o fraccionamento crescente do conhecimento no seio de cada uma das disciplinas académicas, torna tal tarefa cada vez mais difícil. Mas uma Universidade, e especialmente uma Universidade Católica, «deve ser uma 'unidade viva' de organismos voltados para a investigação da verdade... É necessário, portanto, promover tal síntese superior do saber, a única que poderá apagar aquela sede de verdade profundamente inscrita no coração do homem». Guiados pelas contribuições específicas da filosofia e da teologia, os estudiosos universitários deverão empenhar-se num esforço constante no sentido de determinar a relativa colocação e o significado de cada uma das diversas disciplinas no quadro duma visão da pessoa humana e do mundo iluminada pelo Evangelho e, portanto, pela fé em Cristo, Logos, como centro da criação e da história humana» (João Paulo II (1990).

O Código de Direito Canónico estabelece que «O Bispo diocesano exerça intenso cuidado pastoral sobre os estudantes, até mesmo com a erecção de uma paróquia, ou ao menos por meio de sacerdotes para tanto estavelmente destinados, e proveja para que, junto das universidades, mesmo não católicas, haja centros universitários, para prestar auxílio, sobretudo espiritual, à juventude» (Cân. 813). Este aspecto está sendo assegurado pela presença de capelães nas Unidades Básicas da UCM e pela Pastoral Universitária que já começa a consolidar-se.

Aqui a caminhada a percorrer revela-se ainda longa. Os factores que ditaram este factor são vários desde o histórico, o enfoque inicial, o social ou conjuntural, pois os ventos contrários na actualidade são bastante fortes. O mundo actual tende mais a secularizar-se. É mais antropocêntrico que teocêntrico.

d) Catolicidade espaço-geográfica

O que se deu com a Igreja está igualmente se verificando na UCM. A Igreja nasceu em Jerusalém e foi se expandindo por todo o universo.

O Código de Direito Canónico, instrumento regulador da vida e missão da Igreja preceitua: «As Conferências episcopais procurem que, se for possível e conveniente, existam universidades ou pelo menos faculdades, harmoniosamente distribuídas pelo respectivo território, nas quais se investiguem e se ensinem várias disciplinas, salvaguardada a sua autonomia científica e tendo em conta a doutrina católica» (Cân. 809). Muito antes os Padres do Concílio Vaticano II se tinham exprimido nos mesmos termos (*Gravissimum Educationis*, 10).

A UCM começou na Beira, no centro e em Nampula, no norte de Moçambique. Foi se expandindo por quase todo o País. Hoje se encontra do Zumbo ao Indico (Tete-Zambézia) do Rovuma (Niassa) e está requalificando as instalações no Maputo para a sua presença, e assim poder estar presente do

Rovuma ao Maputo abarcando os 4 pontos cardeais, num arco de somente 20 anos. A primeira sessão do Conselho Universitário de 2015 deliberou a Presença da UCM em Mocímboa da Praia (Deliberação 07/2015/CUUCM).

Esta dimensão é também muito visível.

e) Catolicidade nos destinatários da UCM

A catolicidade da Igreja exprime-se e se actua na sua missão a todos os povos: a missão não é senão a catolicidade da Igreja no seu aspecto dinâmico, a totalidade variada e múltipla, que constitui a unidade, no seu propor-se ao mundo como lugar escatológico de recolhimento. A missão da Igreja é universal e os destinatários são todos os homens e o homem todo em cada homem. Tal catolicidade do destinatário é inseparável da catolicidade da mensagem. A missão não é dirigida a um espaço definido do exterior, mas a profunda verdade de cada homem, necessitado de encontrar Cristo. A catolicidade do destinatário exige o empenho de um particular modo de encontro que respeite a dignidade do sujeito humano dotado de capacidade, inserido num contexto, reconhecido na sua singularidade e na sua vocação.

No acto da inauguração encontramos entre os protagonistas da raça negra e branca, estão políticos, religiosos e a actualmente chamada sociedade civil.

A UCM é uma instituição de ensino aberta a todo o ser humano com o nível para frequentar uma universidade que procura os seus serviços, sem nenhum tipo de discriminação prescrito.

Aparente paradoxo: O alto custo dos seus serviços académicos, que é reclamado por alguma parte da humanidade, e que julga, pelo facto, a UCM como uma instituição destinada à elite. Para além do facto que a UCM, do ponto de vista financeiro, tem como fonte de receitas para as suas actividades, as propinas e outras taxas dos estudantes, é de conhecimento que a qualidade tem preço, nos prova o negócio. Os chineses fazem o mesmo produto para os de baixo rendimento e os de rendimento considerável. A Bíblia nos diz esforçai-vos para entrar pela porta estreita. A porta estreita não pratica a discriminação somente clama pela necessidade de preparação para o acesso.

Status quo

a) Luzes

A catolicidade formal é atestada pelos documentos. A espácio-geográfica é evidente, quanto aos destinatários também se pode testemunhar ainda que carecendo de alguns passos mais ousados.

A catolicidade espácio-geográfica é uma realidade na UCM e num universo de somente vinte anos pode-se afirmar que se expandiu em tempo recorde.

Os Documentos da Igreja ensinam que «Convém atribuir uma especial atenção à oração pela unidade, não só durante a semana prevista para esse fim, mas também noutras ocasiões durante o ano» (Conselho Pontifício para a Promoção da Unidade dos Cristãos (1993), 89). Em muitas UBs da UCM esta prática existe. O encontro dos capelães de 10 a 11 de Julho de 2015 em Nazaré estabeleceu que em cada dia 3 de Outubro, vésperas do dia 4, dia do Acordo geral de paz, devem ser promovidas actividades ecuménicas em todas as UBs.

O mesmo Magistério eclesiástico encoraja actividades em comum (Conselho Pontifício para a Promoção da Unidade dos Cristãos (1993,) 89). A Pastoral universitária na UCM é aberta. Mira a toda a comunidade universitária. Mesmo para a Missa todos são convidados e não obrigados. É muito significativo e gratificante ver estudantes de variadas confissões religiosas empenhados no Voluntariado promovido e liderado pela Pastoral Universitária em alguns casos também mesmo outros membros da comunidade universitária.

b) Sombras

A catolicidade do ponto de vista dos destinatários é patente na UCM. Uma vez esta é aberta a todo o universo humano, sem nenhum tipo de discriminação, porém, é por ser ainda equipada por dispositivos especiais como é o caso de rampas ou elevadores para ir ao encontro dos portadores de alguma deficiência física. Para além do facto que ainda não adoptou o ensino para os cegos, surdos e mudos.

Há impressão que as disciplinas teológicas ainda não são concebidas como uma componente natural numa Universidade católica, são ainda vistas como um corpo estranho.

A formação ecuménica ainda não é uma realidade.

As matérias são ministradas sobretudo numa dimensão científica com pouca referência e em alguns casos sem nenhuma referência a perspectiva cristã.

c) A dimensão da catolicidade mais desafiada na UCM

É o conteúdo que deveria plasmar a visão da Universidade. Este facto é devido à uma certa desatenção, sobretudo no começo da UCM, ao preceituado pelo instrumento regulador da vida e ministério da Igreja o qual prescreve que «A autoridade, que seja competente segundo os estatutos, tem o dever de providenciar para que nas universidades católicas sejam nomeados docentes que, além da idoneidade científica e pedagógica, se distingam pela integridade da doutrina e pela probidade de vida, de forma que, se faltarem estes requisitos, e observado o processo estabelecido nos estatutos, sejam removidos do cargo» (Cân. 810 § 1). E uma certa distração em termos de monitoria daquilo que os Estatutos da própria UCM preceituam no seu artigo 9 parágrafo 5.

Pois o documento orientador das Universidades católicas a este respeito é muito claro como se pode depreender: «Ao promover esta integração, a Universidade Católica deve empenhar-se, mais



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

especificamente, no diálogo entre fé e razão, de modo a poder ver-se mais profundamente como fé e razão se encontram na única verdade. Conservando embora cada disciplina académica a sua integridade e os próprios métodos, este diálogo põe em evidência que a «investigação metódica em todo o campo do saber, se conduzida de modo verdadeiramente científico e segundo as leis morais, nunca pode encontrar-se em contraste objectivo com a fé. As coisas terrenas e as realidades da fé têm, com efeito, origem no mesmo Deus». A interação vital dos dois níveis distintos de conhecimento da única verdade conduz a um amor maior pela mesma verdade e contribui para uma compreensão mais ampla do significado da vida humana e do fim da criação (João Paulo II (1990), *Ex Corde Ecclesiae*, 17). Ainda sobre esta matéria, o mesmo documento vai mais longe dando mais pormenores, afastando assim toda a possibilidade de equívocos ou alegações. Ensina que «Dado que o saber deve servir a pessoa humana, numa Universidade Católica a investigação vem sempre efectuada com a preocupação das implicações éticas e morais, ínsitas tanto nos seus métodos como nas suas descobertas. Embora inerente a toda a investigação, esta preocupação é particularmente urgente no campo da investigação científica e tecnológica. «É essencial convencermos-nos da prioridade da ética sobre a técnica, do primado da pessoa sobre as coisas, da superioridade do espírito sobre a matéria. A causa do homem só será servida se o conhecimento estiver unido à consciência. Os homens da ciência só ajudarão realmente a humanidade se conservarem o sentido da transcendência do homem sobre o mundo e de Deus sobre o homem» (João Paulo II, (1990), *Ex Corde Ecclesiae*, 18). Uma desatenção neste aspecto, refelcte-se no agir.

Desafios para o futuro e propostas

a) Desafios

Um dos desafios futuros é vencer o comodismo ou conformismo. Este desafio não parece o mais acutilante pois existe também o risco de ser fermentado por outras correntes ou fazer o que as outras universidades fazem, mas que não são católicas como é a nossa.

b) Propositiones (a guisa de propostas)

Uma das vias para fazer face aos desafios acima reportados, que parece ser eficaz, é de a Conferência Episcopal de Moçambique continuar atenta ao que o Código estabelece: «As Conferências episcopais e os Bispos diocesanos interessados, têm o dever e o direito de vigiar para que nestas universidades se observem fielmente os princípios da doutrina católica» (810 § 2).

Que se consolide o projecto de introdução de matérias de índole teológico na UCM. Facto que se encontra prescrito no Código de direito Canónico que estabelece que «Em todas as universidades católicas haja lições em que se tratem as principais questões teológicas, relacionadas com as disciplinas professadas nessas faculdades» (Cân. 811§ 2.).

A UCM procure marcar diferença com o seu ser e agir e como ensina João Paulo II na *Ex Corde Ecclesiae* «Quando for necessário, a Universidade Católica deverá ter a coragem de proclamar

verdades incómodas, verdades que não lisonjeiam a opinião pública, mas que no entanto são necessárias para salvaguardar o autêntico bem da sociedade».

Que toda a comunidade universitária da UCM se envolva na luta para a actuação da catolicidade formal e de facto. Para aquela parte da comunidade que já trabalha no projecto, não desfaleça e para a eventual parte ainda distraída, desperte.

Conclusão

O estudo revelou que volvidos 20 anos, as duas dimensões fundamentais da catolicidade, nomeadamente a universalidade e a totalidade ou autenticidade as chamadas também por catolicidade geográfica ou de abrangência e ontológica relativa ao ser podem identificar-se na UCM, porém com densidade diferente. Enquanto aquela universal, é mais visível, exigindo somente mais algum passo como é o caso da contemplação, nos métodos de ensino e na concepção das infra-estruturas da UCM, dos portadores de alguma deficiência como é o caso dos cegos, surdos e os que se movimentam com dificuldade, a dimensão da autenticidade que se prende mais com o ser reflectido no ensino, seria exagerado afirmar que é uma miragem mas que está numa fase embrionária, sendo mais visíveis esforços conducentes para tal.

Este facto é motivo de alento, visto que é caminho natural da catolicidade. Segundo alguns académicos, versados na matéria da catolicidade da igreja, titular da nossa Universidade, «A totalidade e a plenitude da presença de Cristo na Igreja é ao mesmo tempo uma promessa e uma tarefa. Ela é portanto um caminho histórico que, em novas situações, induz a descobrir e actualizar sempre ulteriores elementos da riqueza da vida presente na criação». É o desafio dos próximos vinte anos.

Referências Bibliográficas

João Paulo II (1990), Constituição apostólica *Ex Corde Ecclesiae*.

Catecismo da Igreja Católica.

Código de Direito Canónico.

Concílio Vaticano II (1965), Declaração *Gravissimum Educationis*.

Conselho Pontifício para a Promoção da Unidade dos Cristãos (1993), *Directório para a aplicação dos princípios e normas sobre o ecumenismo*.

Estatutos da Universidade Católica de Moçambique.

Plano Estratégico da Universidade Católica de Moçambique 2012-2016.

Casale, U. (1998). *Il mistero della Chiesa. Saggio di Ecclesiologia*. Leumann: ELLEDICI.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Lavatori, R. & Campanile, G. (1999). *Voi sarete il mio popolo. La chiesa alla luce del Vaticano II*. Bologna: EDB.

Schneider, T. (Ed), (1995). *Nuovo Corso di Dogmatica*, 2. Brescia: Queriniana,

O PAPEL DA UNIVERSIDADE CATÓLICA NO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA E DA COMUNIDADE

Elton João Caetano Laissone

Universidade Católica de Moçambique,

elaissone@ucm.ac.mz

Resumo

Este artigo é uma reflexão em torno do tema “O papel da Universidade Católica no desenvolvimento da Pessoa e da Comunidade”. O seu principal objectivo é de mostrar que a Universidade Católica, enquanto Católica, no processo de formação e desenvolvimento da pessoa e da comunidade, define a aprendizagem como um caminhar ao longo da vida, um caminhar que é feito individual e comunitariamente. A própria formação da pessoa e da comunidade (esta tida como uma superpessoa), é tida como um processo contínuo e progressivo. O específico reside no facto de que este “caminhar” é definido na Universidade Católica a partir da vertente teológica (peregrinos na terra rumo à Jerusalém celeste), filosófica (porque filosofar é, segundo Jaspers, estar a caminho) e científica (pois o carácter falibilista e transitório da ciência faz dela um projecto inacabado). As entrevistas a alguns membros da comunidade académica da FAGRENM ajudaram a tornar empírica esta reflexão. Elas revelaram que é tentação constante da Universidade fazer dos conteúdos ou informações um conhecimento acabado e completo. É preciso incentivar a cultura da construção contínua e progressiva de conhecimentos (própria da Universidade) dentro de um compromisso sério e fiel com Deus, com a verdade e com o ser humano (próprio da Universidade Católica). Por isso, a conclusão a que este estudo chegou é que o papel das Universidades Católicas é de pôr o ser humano a caminho em busca da Verdade, com aquela certeza de conhecer a fonte de tal Verdade (ECE, n.1).

Palavras-chave: Universidade Católica, Pessoa, Comunidade, Caminho ao longo da vida.

Abstract

This article is a reflection on "the role of the Catholic University in developing the person and Community. Its main purpose is to show that within the formation and development of the individual and the community, the Catholic University, as Catholic, defines learning as a lifelong walk that is done both individually and in community. Formation of the person and the community (the later seen as a superperson), is thus seen as a continuous and progressive process. The Catholic University defines this "walk" from the theological perspective (pilgrimage on earth towards the heavenly Jerusalem), philosophical (because philosophy is, according to Jaspers, "to be" on the way) and scientific (since the fallibility and transitory perspectives makes it an unfinished project). Interviews taken from some members of the FAGRENM academic community have helped to make this reflection empirical one and revealed that it is a constant temptation within the University to regard content or information as a finished and complete knowledge. This revealed the need to encourage a culture of continuous and progressive construction of knowledge (University's own) within a serious and faithful commitment to God, to truth and to the human being (Catholic University's own). Therefore, this study has reached the conclusion that the role of Catholic universities is to put the human being to journey in search of truth, with the certainty of knowing the source of such Truth (ECE, n.1).

Keywords: Catholic University, person, community, path through life.

Introdução

O presente artigo é uma reflexão em torno do tema “O papel da Universidade Católica no desenvolvimento da pessoa e da comunidade”. O seu objectivo é mostrar que a Universidade Católica, enquanto Católica, no processo de formação e de desenvolvimento da pessoa e da comunidade, define a aprendizagem como um caminhar ao longo da vida, um caminhar que deve ser feito individual e comunitariamente.

Discutir a questão do papel da Universidade Católica no contexto moçambicano significa levantar o problema ligado ao despertar da consciência de identidade que esta instituição foi assumindo ao longo da sua caminhada histórica, desde a sua implantação no contexto moçambicano (em 1995) até ao presente momento. Este processo histórico ganha uma contextualização própria em cada uma das unidades básicas em que a Universidade Católica está. No contexto de Tete, olha-se sobretudo para o contexto da presença das grandes empresas mineiras que buscam espaço e desestruturam o tecido social da urbe e arredores. É a partir dum contexto concreto como este que se procura desenhar o papel da Universidade.

Tratando-se de uma Universidade Católica, é preciso levantar questões de reflexão, como: Qual é a identidade da Universidade Católica? Até que ponto ela persegue a sua missão, visão e objectivos? Até onde vai o seu comprometimento em relação ao projecto que ela tem com o ser humano e com a verdade? Que proposta de sociedade ela tem para a sociedade? Terá ela algo de específico e melhor, para oferecer ao ser humano como alternativa das suas aspirações frustradas? Qual é o grau de consciência que cada membro (trabalhador, docente, estudante, etc.) tem de pertencer a uma Universidade Católica? Como e o que ela faz para garantir o crescimento da consciência da sua identidade em cada um dos seus membros? Como é que esta instituição gere questões ligadas à fé e à verdade? Será que a UCM possui uma força de transformação social capaz de influenciar o seu espaço educacional público? Etc.

A lista de questões desta natureza podia continuar. Porém o importante não é apenas elencar todas as questões possíveis, mas conhecer a natureza das questões que podem nascer e a flexibilidade da UCM em estar em altura de responder a tais questões no contexto da sua identidade e, consequentemente, do seu papel como instituição de saber superior e de comunidade de fé. Como forma de dar luz teórica e empírica às questões acima levantadas, o presente artigo estará dividido em cinco partes: (a) a (presente) introdução; (b) abordagem teórica; (c) a metodologia; (d) a análise, a discussão e os desafios do papel da UCM na educação para a cidadania integral; e, por fim, (e) a conclusão que mostra a universidade como o espaço de aprendizagem como um caminhar ao longo da vida.

Fundamentação teórica

Nesta segunda parte, pretende-se levantar algumas reflexões teóricas em torno dos principais conceitos plasmados no título desta reflexão. Conceitos como de universidade católica, desenvolvimento, pessoa e comunidade serão aqui analisados para que possamos dar um suporte

teórico aceitável à discussão em torno do papel da Universidade Católica. O tema em si traz duas reflexões relacionadas: primeiro, trata-se do papel da Universidade Católica; segundo, trata-se do desenvolvimento da pessoa e da comunidade.

Sendo a Universidade Católica aquela continuidade da missão evangelizadora da Igreja sob forma de ensino superior (ECE, n.13), é preciso que ela diga também, com a Igreja, que o ser humano é o seu caminho primeiro e fundamental, como refere o Papa João Paulo II (RH, n.14): “ele (o ser humano) é a primeira e fundamental via da Igreja, via traçada pelo próprio Cristo e via que imutavelmente conduz através do mistério da Encarnação e da Redenção”. A Universidade Católica precisa de se questionar continuamente sobre este seu caminho, que é o ser humano. Isto significa também reconhecer que não há realidade alguma verdadeiramente humana que não encontre eco no coração dos discípulos de Cristo, no coração da Igreja (GS, n.1). Por isso, é preciso conhecer, investigar, perscrutar, perseguir por meio da busca do saber tudo o que faz e compõe a pessoa e a comunidade. Isto faz com que a presente reflexão certamente seja incompleta pela complexidade do objecto de estudo (a pessoa e a comunidade), pela insuficiência dos nossos argumentos e pela certeza de que este é um campo inesgotável.

O papel da Universidade Católica

A Universidade: sua história

A contribuição principal para o resgate histórico do conceito de *universidade* nos é dada por Deyse Cristiani da Silva, na sua dissertação de Mestrado intitulada *Panorama da educação à distância aplicado nas Pontifícias Universidades Católicas do Brasil*. Silva (2012) parte do pressuposto de que o conceito de *universidade* ganhou diferentes significados ao longo da história, e também hoje o seu significado não é consensual. Porém sabe-se de consenso que ela surgiu por volta do séc.XI e consolidou-se no séc.XIII, como actividade ligada à Igreja e à autoridade.

O Papa João Paulo II prefere apresentar a universidade como sendo “uma comunidade académica que, dum modo rigoroso e crítico, contribui para a defesa e 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” (ECE, n.12). Nesta definição, é importante ressaltar a ideia de universidade como comunidade académica, pois o desenvolvimento da pessoa e da comunidade já está inscrito na própria natureza da Universidade. E quando tal universidade é *católica*, então ela é chamada a “ser juntamente uma comunidade de estudiosos, que representam diversos campos do conhecimento humano, e uma instituição académica, na qual o cristianismo está presente dum modo vital” (ECE, n.14).

Desde o seu surgimento, a Universidade sempre fora vista como uma comunidade autónoma de mestres e alunos reunidos para assegurar o ensino de um determinado número de disciplinas em um nível superior. A partir do seu percurso histórico, sobretudo a partir do séc. XIII, percebe-se que o surgimento da Universidade está ligado à civilização, pois ela surge como fruto da intensificação da vida urbana, tendo sempre o papel de centralizadora do conhecimento, fórum de debate e difusão

de ideias. E, em termos metodológicos, pode-se dizer com Rossato (2005, citado em Silva, 2012, p.22) que a educação universitária, a princípio, era totalmente livresca, feita por uma selecção muito limitada de livros em cada área, livros que eram aceites como se suas palavras fossem a absoluta e última verdade. Portanto, a educação universitária tinha a preocupação de direccionar os seus domínios para o conhecimento das escritas nos livros, sendo elas verdades absolutas, em detrimento da busca do saber crítico e inovador.

No séc.XX, o chamado século da universidade, ocorreram grandes mudanças que acarretaram transformações relevantes no ensino superior. A expansão atingiu diversos países de todo o mundo e consequentemente vários grupos sociais recebem essas mudanças e assim novos comportamentos foram vistos chegando a atingir as concepções sociais (Rossato, 2005, citado em Silva, 2012, p.24). A Universidade conseguiu transformar-se numa instituição universal, onde se gerou uma multiplicidade de modelos, tornando a formação dos alunos mais flexível. A segunda metade do séc.XX foi marcante e renovadora em referência às mudanças no campo social, político, económico e cultural, sobretudo nas últimas décadas. E tais transformações, acrescidas às tendências da globalização e da pós-modernidade e com todas as suas contestações, tiveram grande relevância e influência dentro da educação.

Com o crescimento gradual das universidades, é possível constatar que todas tinham a intenção de atender às necessidades e às pretensões que se dispuseram a fazer naquele período, e a maneira de perceber-la e de conceitua-la esteve sempre ligada à ideologia dominante. Como consta na história, é preciso notar também que, apesar de muitos manifestos a favor e outros contra as ideologias aplicadas, a Universidade sempre esteve envolvida com alguma pessoa em específico, seja uma autoridade máxima (o Papa, o rei, etc.) ou mesmo um Estado específico ou grupo ou classe social. Isto remete-nos às relações entre ciência (construção do conhecimento como tarefa da universidade) e poder (a ideologia dominante).

A Universidade Católica a partir da Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae*

Apresentação da Constituição Apostólica Ex Corde Ecclesiae

O documento oficial da Igreja que fala sobre as Universidades Católicas, e que serve de “magna charta” das Universidades Católicas (cf. ECE, n.8), é a Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* do Sumo Pontífice João Paulo II. Tem uma estrutura muito simples e de fácil compreensão. É composto por duas partes:

- a) A primeira parte fala da identidade e da missão da Universidade Católica. Esta parte está dividida em duas subpartes no seguinte: a primeira subparte fala da identidade da Universidade Católica (natureza e objectivos, a comunidade universitária, e a relação entre a Universidade Católica e a Igreja); a segunda subparte trata da missão de serviço da Universidade Católica (serviço feito à Igreja e à sociedade, serviço da Pastoral Universitária, o diálogo cultural e a evangelização);



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- b) A segunda parte é constituída pelas normas gerais e composta por onze artigos. Os primeiros sete artigos abordam questões ligadas à natureza dessas normas (art.1), à natureza da Universidade Católica (art.2), à instituição duma Universidade Católica (art.3), à Comunidade Universitária (art.4), à relação entre a Universidade Católica e a Igreja (art.5), à Pastoral Universitária (PU) (art.6), e à colaboração em todos níveis (art.7). Os últimos quatro artigos são normas transitórias.

Algumas linhas importantes da identidade da Universidade Católica

O primeiro aspecto de extrema importância é a constatação da fonte originária de onde nasce a Universidade Católica: *o coração da Igreja*. Daí o nome do documento. Por causa disso, a Universidade Católica não é um simples apêndice da Igreja. Ela é sinal visível da presença actuante de Jesus no ensino superior, uma presença que se torna o centro incomparável de criatividade e de irradiação do saber para o bem da humanidade (ECE, n.1).

Um outro aspecto é o âmbito da vocação da Universidade Católica: ela consagra-se à *investigação*, ao *ensino* e à *formação* dos estudantes, *livremente reunidos* com os seus mestres no *mesmo amor do saber*. Diríamos, em resumo, que ela consagra-se à causa da verdade com aquela certeza de que não há nenhuma contradição entre a investigação da verdade e a certeza de conhecer a fonte de onde vem tal verdade. Animados pelo amor do saber, os estudantes se reúnem com os seus mestres em torno destas três nobres tarefas: a investigação (para a produção de conhecimento e de significados a fim de contribuir com um valor acrescentado sobre os conhecimentos já existentes), o ensino (como forma de introduzir os estudantes na busca do saber e como forma de partilhar conhecimentos já existentes) e a formação (em valores, em humanidade, e em todos âmbitos que favorecem o crescimento do ser humano).

Um outro aspecto é a busca de significado (ECE, n.7). No meio de tanta convulsão social e de confusão de interesses, no meio de tanto autismo social e de mudanças rápidas caracterizadas pela transitoriedade, pela novidade e pela diversidade, no meio do grande avanço científico, tecnológico, económico e industrial, e no meio de tanta crise de civilização e de cultura ligada à crise da própria espécie *homo*, é preciso encontrar aquele significado último e unificador que dá sentido e razão à vida, à história e à existência em si. A Universidade Católica, preocupada com o próprio significado do ser humano e ao procurar garantir que as novas descobertas sejam usadas para o bem autêntico dos indivíduos e da sociedade no seu conjunto, ela, pela sua índole católica, e numa investigação desinteressada da verdade, procura ir mais além do que as outras universidades podem fazer: a sua inspiração cristã consente-lhe incluir a dimensão moral, espiritual e religiosa na sua investigação e avaliar as conquistas da ciência e da técnica na perspectiva da totalidade da pessoa.

O papel da Universidade Católica

De acordo com Teixeira (1969, citado em Silva, 2012, p.30), a Universidade tem o papel de tornar possível destruir o isolamento no indivíduo e introduzi-lo no processo da socialização e da construção do saber. Teixeira sublinha ainda a formulação intelectual da experiência humana, renovando-se



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

continuamente para que se torne consciente e progressiva. Dir-se-ia também que o ensino universitário tem a seguinte finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da colectividade, pela harmonia de objectivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as actividades universitárias, para a grandeza da nação e para o aperfeiçoamento da humanidade.

Esta finalidade do ensino universitário descrita por Teixeira, no contexto da Universidade Católica, deve ser vista a partir do objectivo central da Universidade Católica, que é de garantir em forma institucional uma presença cristã no mundo universitário perante os grandes problemas da sociedade e da cultura, e também a partir das quatro características essenciais que fazem desta universidade *católica*: (1) uma inspiração cristã não só dos indivíduos, mas também de toda a Comunidade universitária; (2) uma reflexão incessante, à luz da fé católica, sobre o tesouro crescente do conhecimento humano; (3) a fidelidade à mensagem cristã tal como é apresentada pela Igreja; e (4) 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 (ECE, n.13).

O desenvolvimento da pessoa e da comunidade

Nesta reflexão, temos três termos importantes: desenvolvimento, pessoa e comunidade. Os termos *pessoa* e *comunidade* são tomados no seu sentido filosófico como categorias éticas e políticas. Pelo facto de estes termos serem tratados de acordo com o seu sentido filosófico, este artigo também adopta a linguagem filosófica pelo seu carácter de universalidade, de abertura e de indagação. As reflexões de Mounier tornam-se aqui importantes porque tiveram muita influência no Concílio Vaticano II, sobretudo nos capítulos I (a dignidade da pessoa humana) e II (a comunidade humana) da *Gaudium et Spes*, numa visão profundamente teológica.

O desenvolvimento

Caride e Meira (citados em Gomez, Freitas & Callejas, 2007, p.89) dizem que o *desenvolvimento* “é uma construção social e histórica em que confluem posturas confrontadas com a natureza e a orientação que adquirem as transformações sociais, nas suas dimensões materiais e ideais”. Comentando tal definição, Gomez, Freitas e Callejas (2007, p.90) sublinham dois casos. Num primeiro caso (*natureza*), o conceito de desenvolvimento é tido como *meta técnico-racional*, isto é, não mudar a realidade, mas reduzir ou eliminar as deficiências para alcançar algumas metas quantitativas que constituem o “desenvolvimento”. E no segundo caso, o desenvolvimento é tido como *processo de mudança estrutural* que procura a sustentabilidade de melhores condições de vida a partir da “acção” concreta e eficaz das pessoas a nível local e global. A estas duas concretizações do desenvolvimento, inclui-se também a compreensão do desenvolvimento como um *modelo de vida* adequado ao momento, pois implica uma forma de fazer as coisas, de transformar a natureza, de consumir, de participar e conceber a segurança e o risco, uma maneira de organizar, de gerir os recursos e de satisfazer as necessidades.

A pessoa e as estruturas que compõem o universo pessoal

No *Manifesto ao Serviço do Personalismo*, Mounier, negando qualquer possibilidade de definição da pessoa, afirma:

Uma pessoa é um ser espiritual constituído como tal por uma forma de subsistência e de independência em seu ser; mantém esta subsistência mediante a adesão a uma hierarquia de valores livremente adoptados, assimilados e vividos num compromisso responsável e numa constante conversão; unifica assim toda a sua actividade na liberdade e desenvolve, por acréscimo, e impulsos de actos criadores, a singularidade da sua vocação. (Mounier, 1961b, p.45)

Esta citação é uma simples caracterização da pessoa e não podemos considerá-la uma verdadeira definição. Segundo Mounier, a pessoa não se pode definir num sentido estrito, pois, em última análise, pessoa é a própria presença do homem. E na sua obra *O Personalismo*, Mounier (1961a) esboçou as sete estruturas que compõem o universo pessoal: a existência incorporada, a comunicação, a conversão íntima, o afrontamento, a liberdade sob condição, a eminente dignidade e o compromisso. Todas estas estruturas estão imersas dentro dum dinamismo muito grande que faz da formação da pessoa uma aventura contínua desde o nascimento até à morte. Por isso, Mounier afirma que a pessoa está num processo de personalização constante.

É neste processo que Mounier fala das três dimensões espirituais da pessoa: a vocação, a encarnação e a comunhão. E os três exercícios essenciais para alcançar a formação da Pessoa são: *a meditação* para a busca da minha vocação; *o engajamento* ou o *compromisso* com uma obra, que é o reconhecimento da própria encarnação; *o desprendimento*, que é iniciação ao dom de si e à vida em outros (Mounier, 1961b: 44). E acrescenta Ricoeur (citado em Reale & Antiseri, 1991, p. 732), “se faltar um desses exercícios fundamentais a uma Pessoa, (...) essa Pessoa está condenada ao insucesso”

A comunidade e o compromisso político social

As ideias de “compromisso”, de “engajamento”, de “comunicação”, de “afrontamento”, etc. inerentes à pessoa fazem perceber que o ser humano deve estar iniciado à vida em comunidade. A relação eu-tu (uma Pessoa para outra Pessoa) é uma relação primordial da verdadeira comunidade. E esta é uma relação de amor, pela qual a minha Pessoa se descentra e vive no outro. Por isso, a verdadeira comunidade não é colectividade de indivíduos fechados, mas sim, uma comunidade de Pessoas em que cada um se abre ao outro. Aqui também nos deparamos com o outro diferente do tu, o outro que é um terceiro, um ele. Na verdade, a terceira Pessoa não existe. Existe uma primeira Pessoa, uma segunda Pessoa e o impessoal. O outro (terceiro) começa a ser um elemento da comunidade quando se torna para mim uma segunda Pessoa, um tu. É esta a intuição de Buber quando afirma que “a Pessoa aparece no momento em que entra em relação com outras pessoas” (Buber, citado em Rangel, 2004, p. 54).

A ligação da Pessoa à comunidade é tão orgânica ao ponto de podermos afirmar que as verdadeiras comunidades são realmente pessoas colectivas, pessoas de pessoas. Toda a comunidade busca

erigir-se em Pessoa, que é sua figura limite. Só esta comunidade é que pode aproximar o homem a si mesmo, exaltá-lo e transfigura-lo. E é este o conceito de comunidade que concorre para a constituição da nação e o aperfeiçoamento de toda a humanidade e a assunção da irmandade universal, com o cosmo. E tendo em conta este conceito de pessoa e de comunidade, é preciso agora procurar aquelas realizações sociais e políticas que promovem os valores da pessoa e da humanidade toda, e contribuem para o desabrochar da pessoa. O regime político escolhido, por exemplo, deve possibilitar a participação activa e engajada dos seus membros no sentido de libertar a pessoa. Por isso, é preciso que se repense em estruturas sociais e políticas alternativas daqueles regimes alienantes que ainda perduram para que se possa implantar uma sociedade bem personalizada (Copleston, 1996, p. 303-304).

Fundamentação metodológica

Nesta terceira parte, a metodologia seguida consistiu no seguinte: numa abordagem qualitativa, a pesquisa foi exploratória, servindo-se do método dialéctico-reflexivo; para a recolha de dados bibliográficos, serviu-se de análise bibliográfica, e, para a recolha de opinião de docentes e membros da PU sobre o papel da UCM, serviu-se de entrevistas semiestruturadas; e para a interpretação e discussão, usou-se a codificação temática.

Dos vários participantes deste estudo, foram destacados doze pela profundidade das respostas que deram à única questão sobre o papel da Universidade Católica na sociedade e no nosso contexto: nove docentes e três membros da PU. A recolha das opiniões destes intervenientes foi feita usando duas técnicas: aos docentes, as suas opiniões foram recolhidas a partir da folha de papel onde cada um escreveu a sua opinião; aos membros da PU, servimo-nos do *whatsapp group* como técnica para a recolha das suas opiniões. Depois da análise das respostas, foi possível desenhar algumas categorias temáticas (Flick, 2005).

Análise temática e discussão empírica

Nesta quarta parte, realizam-se duas actividades: na primeira, que é mais ou menos longa, faz-se a análise temática dos dados recolhidos e a sua respectiva discussão, e na segunda, reflecte-se sobre os desafios que a Universidade Católica enfrenta na educação para uma cidadania integral.

Análise temática e discussão

Foi feita aos intervenientes do estudo a seguinte questão: Na sua opinião, qual é o papel da Universidade Católica no mundo actual e no nosso contexto? O contexto referia-se ao ambiente da FAGRENM sem deixar de parte o *status quo* da sociedade. Das respostas, foram produzidas sete temáticas, no seguinte.

- a) *A investigação no âmbito do amor ao saber e à verdade*: no âmbito do n.15 da *Ex Corde Ecclesiae*, a investigação constitui parte imprescindível do papel da Universidade Católica. Mas, dos intervenientes do estudo, ninguém se teria referido à componente *investigação*. Porém é

possível fazer algumas aproximações terminológicas que possam fazer-nos pensar que o não uso do termo *investigação* não seja equivalente à falta desta noção. Vejamos algumas delas: o tríplice termo “descartar, proteger e evoluir”, a expressão “seres pensantes, com capacidade crítica para criar e produzir desenvolvimento”, a expressão “...investigando mais sobre as possíveis soluções...”, e a expressão “... a criação de capacidade investigativa muito criativa”. Isto leva-nos a sustentar que esta noção existe. O que se pode questionar é talvez o lugar ou a importância da investigação na experiência de universidade. O Papa João Paulo II (ECE, n.15), depois de referir o lugar importante da actividade investigativa, diz que “a investigação compreende necessariamente: (a) perseguir uma integração do conhecimento; (b) o diálogo entre a fé e a razão; (c) uma preocupação ética; e (d) uma perspectiva teológica”. Essas quatro componentes constituem as características essenciais da investigação na Universidade Católica. E o Papa Bento XVI caracteriza tal investigação como uma busca paciente, rigorosa e humilde daquela luz que deriva da verdade (AM, n.135), uma busca que deve ser feita no sentido de dar à Universidade o papel de centralizadora do conhecimento, fórum de debate e difusão de ideias (Silva, 2012).

- b) *A formação da pessoa de forma holística e com qualidade*: Um dos docentes referia que o papel da Universidade Católica é de formar uma pessoa “que saiba descartar, proteger e evoluir”. Ele, por sua vez, estava a citar o professor Mário Sérgio Cortella, na sua vídeo-palestra sobre “Qual a postura ideal de um professor” na Universidade Católica. O professor Cortella, dizia que o docente deve ser capaz de descartar tudo o que da herança das Universidades Católicas é antiquado e ultrapassado, proteger tudo o que é da tradição (os bons costumes, a busca da verdade, a certeza de conhecer a fonte da verdade, etc.), e evoluir (buscar sempre mais, crescer e ser sempre actual). Isto remonta à formação da pessoa segundo Mounier, pois implica perceber a pessoa dentro do processo de personalização permanente. E isto obriga que tal formação seja holística, integral e integrada, uma formação com qualidade e à altura do que a sociedade quer e espera da pessoa como sujeito transformador e, usando termos de Paulo Freire, sujeito da sua própria história. Em concreto, Mounier desenha o seu projecto pedagógico no sentido do *despertar da pessoa*. Para Vanzeto e Alves (s.a., pp.8-10), Mounier atribui uma enorme importância às instituições educacionais, e às técnicas de educação e de persuasão contra as técnicas de pressão, de astúcia ou de mentira. E ainda Mounier, citado por estes autores (s.a., p.9), refere que a escola “não tem por função principal o *fazer* cidadãos conscientes, bons patriotas, (...). A sua missão é *despertar* pessoas capazes de viver e de assumir posições como pessoas”.
- c) *A formação de pensadores críticos, flexíveis e criativos*: Esta é uma das grandes exigências do papel da Universidade Católica enquanto universidade. A Universidade Católica deve formar, como diz um dos docentes, “seres pensantes, com capacidade crítica para criar e produzir desenvolvimento para a sociedade que a rodeia”, e isto vale dizer pessoas que têm a capacidade de tomar posições como pessoas, que possam fazer escolhas responsáveis, saibam enfrentar situações contraditórias e complexas numa forma crítica, criativa e flexível, saibam negar todo sistema ideológico que aliena e impede o desenvolvimento da pessoa e da comunidade e saibam aderir a todo e qualquer movimento que milite em favor da vida e da pessoa. Daí o carácter

transcendente e teológico do papel da Universidade Católica. Mas também ela deve, conforme afirma um dos docentes, “dotar o indivíduo de conhecimentos científicos, técnicos e éticos, incluindo a forma de estar do homem actual face aos diferentes desafios da sociedade”. Esta intervenção levanta um outro ponto muito importante: a ciência, a técnica e a ética. O falsificacionismo de Karl Popper, as mudanças paradigmáticas e as revoluções científicas de Thomas Khun, o desconstrucionismo de Jacques Derrida, o princípio de indeterminação de Heisenberg, e várias outras contribuições mostraram-nos que a ciência não é uma tarefa acabada, mas um processo. A ciência é histórica, pois ela, como dizia um dos docentes, referindo-se ao papel da Universidade Católica, deve “contribuir para a resolução dos problemas actuais da sociedade, investigando mais sobre as possíveis soluções dos problemas da sociedade”.

- d) *A efectivação do desenvolvimento no contexto:* A introdução dos três cursos ligados à mineração na Faculdade de Gestão dos Recursos Naturais e Mineralogia em Tete foi motivada pela necessidade de a Universidade Católica responder a uma demanda do contexto. Um dos docentes referiu que um dos grandes desafios actuais está ligado ao “factor de produção e trabalho qualificado, visto que com os projectos que vem entrando no país, há um défice do pessoal qualificado, então a FAGRENM tem o papel de formar o pessoal qualificado para satisfazer as necessidades dessa componente”. Isto mostra a necessidade de desenhar o projecto de desenvolvimento de acordo com as características do contexto. As megaempresas de mineração caracterizam o contexto de Tete, o que nos leva a apelar à postura ética diante da actividade mineira. O desenvolvimento da pessoa e da comunidade no contexto de Tete pressupõe que a qualidade da produção e do trabalho seja norteadada por princípios que colocam em primeiro lugar a realização pessoal e a sustentabilidade da comunidade.
- e) *A orientação da sociedade para o bem-estar social:* Orientar a sociedade para o bem-estar social implica ter estratégias de acção revolucionária que tenham como figura-limite cada membro desta sociedade enquanto pessoa. Por isso, essa orientação constitui também uma garantia para o desenvolvimento social das pessoas e das comunidades. E o conceito de desenvolvimento que nos foi dado por Caride e Meira (citados em Gomez, Freitas e Callejas, 2007, p.89) faz uma ligação entre desenvolvimento como construção social e histórica e as transformações sociais, quer nas suas dimensões materiais, quer ideais. Portanto, o bem-estar social não está apenas ligado aos bens materiais, mas também aos bens ideais, que correspondem ao conjunto de significados, de herança cultural, espiritual e religiosa, de motivações e sonhos, daquilo que a sociedade fixa como valioso e pelo qual cada um luta. A Universidade Católica, pela sua índole e missão, é chamada a este desafio de ter um compromisso social que se concretize em várias actividades de extensão quer na instituição, quer nas comunidades, actividades que constituem o papel da Pastoral Universitária.
- f) *Imprimir no mundo um poder transformador:* a esta temática, está ligado o conceito mounieriano de pessoa e de comunidade no sentido de inconformismo com aquilo que ele chamou de “desordem estabelecida”, de “refazer a renascença”, do “optimismo trágico”, etc. E Teixeira (citado em Silva, 2012) contribui com a ideia da formulação intelectual da experiência humana, renovando-se continuamente para que se torne consciente e progressiva. Refere um dos



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

docentes que o papel da Universidade Católica está ligado à “transformação da sociedade em busca de uma comunidade única com valores próprios de moçambicanos e em busca de uma cultura de trabalho em diferentes áreas de intervenção”. Isto mostra o sentido de afrontamento e de engajamento muito caro para Mounier, sobretudo no compromisso ético-político. O bem-estar social das pessoas e das comunidades no sentido pleno exige este tomar posição em relação à transformação da sociedade por meio de ações concretas. Portanto, o sentido de engajamento e compromisso político em Mounier pode servir de cavalo de batalha para a Universidade Católica imprimir na sociedade e no contexto um poder transformador da vida social para o aperfeiçoamento da humanidade.

- g) *A garantia do aperfeiçoamento da humanidade*: Toda a universidade precisa de contribuir com aquilo que Hermano Carmo chamou de “valor acrescentado ao conhecimento” (Carmo, s.a.), e propor formas de aperfeiçoamento da humanidade a partir da herança e dos tesouros de humanismo que a história nos legou. A família humana deve encontrar a sua própria história e identidade na universidade e, a partir desta, vislumbrar um caminho de crescimento mais próprio, mais seu. Diz um dos docentes que a Universidade Católica tem o papel de “transmitir o conhecimento, liderança, criatividade, inovação, ética comportamental”, vale dizer, formar a pessoa completa, garantir uma pessoa melhor e, por isso, uma humanidade cada vez mais aperfeiçoada. Isto remete à visão teológica que a Universidade Católica tem do ser humano: imagem e semelhança, criatura e co-criador com Deus. O mesmo docente diz que “a transmissão da informação deve ser inovativa e a criação de capacidade investigativa muito criativa”, pois o aperfeiçoamento da humanidade não é uma tarefa acabada, mas uma aventura contínua e sempre progressiva.

Os desafios da Universidade Católica na educação para uma cidadania integral

Dos depoimentos dos intervenientes do estudo, sobretudo dos membros da PU, é possível perceber que o papel da Universidade Católica está ligado à investigação da verdade, ao amor do saber, à formação da pessoa na sua visão holística, integral e integrada, e à formação da comunidade como uma pessoa de pessoas, uma superpessoa. Mas também percebe-se que tal formação deve ser flexível em três sentidos: (1) deve ser dada numa forma flexível, (2) deve fazer com que as pessoas formadas sejam flexíveis, e (3) tal formação deve ser contextualizada numa comunidade enquanto realidade dinâmica e flexível, numa comunidade em que, mesmo se assistindo mudanças rápidas marcadas pela transitoriedade, diversidade e novidade (Carmo, s. a.), tais mudanças, pela visão teológica que a Universidade Católica tem, encontram um nexo de sentido, de unidade e de transcendência (ECE, n.19). Assim o é, porque tanto a pessoa como a comunidade estão num processo em movimento de personalização permanente. E este constitui um grande desafio para a Universidade Católica.

Mas também é preciso perceber o dado do desenvolvimento. Falar do desenvolvimento da pessoa e da comunidade numa visão ético-político-teológica significa olhar para estas realidades em movimento progressivo. Porém este movimento progressivo deve ser visto e percebido dentro dum

grande projecto de salvação: o projecto do reino de Deus. Este constitui outro desafio para a Universidade Católica.

O desenvolvimento da pessoa constitui aquilo que Mounier chamou do *desabrochar da pessoa*. Mas é preciso garantir a sustentabilidade deste desenvolvimento, e não percebe-lo desde o ponto de vista capitalista e neoliberal, que é alienante e fechado na ditadura do crescimento económico, do individualismo, da acumulação do capital, da intensificação do lucro e do espírito de ganho. A pessoa não pode ser considerada uma simples célula dum organismo social e nem se pode pretender subordinar em tudo o homem ao Estado, pois o Estado está para o homem e não o homem para o Estado. E a Universidade Católica está aí para fazer acontecer este novo estilo de vida. Isto constitui ainda outro grande desafio para a Universidade Católica, pois a cultura de desenvolvimento parece ainda exógena.

Conclusão: Uma Universidade a caminho numa aprendizagem ao longo da vida

A conclusão a que este estudo chegou é que o papel das Universidades Católicas é de instituir um sistema de aprendizagem em que o ser humano e a comunidade são postos a caminho em busca paciente da verdade no sentido do despertar da pessoa ao longo da vida: aprender com as situações, com a história, etc., buscando adicionar sempre à herança científica, filosófica e cultural recebida algum valor acrescentado de conhecimento. É isto que desperta o sentido de aprendizagem como caminho ao longo da vida. E no entender de Mounier, a aventura da Pessoa é uma aventura contínua desde o nascimento até à morte. É uma aventura sempre pendular: de pessoa para a comunidade, e de comunidade para a pessoa, num processo de crescimento mútuo e progressivo.

A teologia ensina-nos também que toda a economia da salvação faz de nós peregrinos pela terra, em busca da terra prometida. Quem está a caminho está ávido de chegar ao termo. Neste caminhar, a comunidade faz a experiência de se sentir comprometida e obrigada a seguir e a dar certa orientação à sua vida por meio de um espelho a partir do qual ela projecta sua identidade, sua realização, sua missão e seu futuro. A filosofia é um dos vários meios que temos para nos ajudar a projectar e dar sentido a esta identidade, realização, missão e futuro neste sentido de caminhar, pois, como bem dizia Karl Jaspers, filosofar é estar a caminho. A ciência e a técnica, ao longo deste caminho, são realidades também a caminho. Elas nunca podem pretender chegar ao fim, como se fossem realidades acabadas. Elas, sim, são um meio adequado de descobrir e construir conhecimentos (ciência) para se traduzirem em meios concretos de vida (técnica).

Sendo a Universidade Católica o centro de confluência tanto da teologia, como da filosofia e da ciência, então vale dizer que o seu papel no desenvolvimento da pessoa e da comunidade está na sua capacidade de se manter no caminho e acompanhar o ser humano e a comunidade neste seu caminhar milenar sempre na busca da verdade e na certeza de conhecer a Fonte onde ela se encontra: Deus.

Referências bibliográficas

BENTO XVI, PAPA (2011). Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Africae Munus* sobre o Compromisso de África. Ouidah (Benin): Libreria Editrice Vaticana.

Carmo, H. (no prelo). Cultura política e educação para a cidadania: breves reflexões. In *Estudos da cultura em Portugal e no Brasil*. Porto: Afrontamento.

Constituição Pastoral *Gaudium et spes* sobre a Igreja no mundo de hoje (1965). In CONCÍLIO VATICANO II 1962-1965. (2001). Documentos do Concílio Vaticano II. São Paulo: Paulus.

Copleston, F. (1996). *Historia de la Filosofía: de Maine du Biran a Sartre*. (vol.9). Barcelona: Ariel.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação Científica*. Lisboa: Monitor.

Gomez, J.A.C., Freitas, O.M.P de & Callejas, G.V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: Profedições, Lda.

JOÃO PAULO II, PAPA (1979). Carta Encíclica *Redemptoris Homini* sobre o Redentor do Homem. Acedido a 20 de Agosto de 2015, em http://www.dhnet.org.br/direitos/cjp/a_pdf/enciclica_joao_paulo_2_redemptor_hominis.pdf.

JOÃO PAULO II, PAPA (1990). Constituição Apostólica *Ex Corde Ecclesiae* sobre as Universidades Católicas. Roma: Libreria Editrice Vaticana.

Mounier, E. (1961). *Le Personnalisme*. (7 ed.). Paris: Les Presses universitaires de France. Acedido a 30 de Abril de 2009, em http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/personalisme/personalisme.html. (a)*

Mounier, E. (1961). *Manifeste au Service du Personnalisme*, Paris: Seuil. Acedido a 30 de Abril de 2009, em http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/manifeste_service_pers/manifeste.html. (b)*

Mounier, E. (1961). *Révolution Personnaliste et Communautaire*, Paris: Seuil. Acedido a 30 de Abril de 2009, em http://classiques.uqac.ca/classiques/Mounier_Emanuel/revolution_personaliste/revolution_pers.html. (c)*.

Rangel, J. L. (2004). *A Pessoa em Emmanuel Mounier na Obra O Personalismo*. Curitiba: Faculdade Arquidiocesana de Filosofia. Acedido a 29 de Julho de 2009, em www.mundofilosofico.com.br/.../pessoa_personalismo.pdf -).

Reale, G. & Antiseri, D. (1991). *História da Filosofia: do Romantismo até aos nossos dias*. (vol.3). São Paulo: Paulinas.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Silva, D. C. da (2012). *Panorama da educação a distância aplicado nas Pontifícias Universidades Católicas do Brasil*. Dissertação para a obtenção do grau de Mestre em Tecnologia da Inteligência e Design Digital pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. São Paulo.

Vanzeto, J. J. & Alves, M. A. (s.a.). *A Pessoa e a Educação em Emmanuel Mounier*. Curso de Filosofia da Faculdade de Palotina, FAPAS. Acedido a 23 de Julho de 2008, em www.forumsulfilosofia.org.

N.B.: Este sinal (*) indica que a edição destas três obras (de Mounier) têm o mesmo ano de publicação; e as letras *a*, *b* e *c* ajudam-nos a distinguir cada obra nas citações internas, ao longo do trabalho.

20 ANOS UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE – 10 ANOS UCM NA LUTA CONTRA O SIDA. INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UM COMPROMISSO COM A SOCIEDADE EM CRISE

Michael Kelly
Universidade Católica de Moçambique
mjkelly@jesuits.org.zm

Annett Pfeiffer
Universidade Católica de Moçambique
Annett-Pfeiffer@gmx.net

Hemma Tengler
Universidade Católica de Moçambique
htengler@ucm.ac.mz

Resumo

Segundo vários estudos (ONUSIDA, 2006, 2013, Boutayeb, 2009, Whiteside & Barnett, 2006), a epidemia do HIV&SIDA constitui um obstáculo ao desenvolvimento socioeconómico, que afecta todos os sectores. Sendo Moçambique um dos 10 países do mundo com as mais altas prevalências, a UCM viu a necessidade de se envolver na prevenção e mitigação do impacto, como uma obrigação nacional e uma responsabilidade Cristã. O artigo vai ilustrar o contexto duma instituição de ensino superior em Moçambique, descrever o historial do combate ao HIV na UCM, e desenvolver perspectivas para um envolvimento, com base nos princípios éticos e morais da Igreja Católica. A UCM iniciou as primeiras actividades pontuais de HIV, em 2002. O processo da institucionalização do compromisso da UCM foi se concretizando, na fundação de núcleos estudantis de HIV, nas Unidades Básicas, na contratação de um assessor do Reitor para a área HIV, e na aprovação das políticas de HIV&SIDA, e de Assédio Sexual e de Género. Outros marcos importantes do compromisso foram o estabelecimento de Gabinetes de Aconselhamento e Testagem, em todas as UBs, e a introdução no curriculum de uma Disciplina transversal obrigatória de Habilidades de Vida, Género e HIV. Metodologias inovadoras e interativas caracterizam as intervenções intra- e extracurriculares da sensibilização da UCM. O artigo enfatiza a simbiose efectiva entre a Igreja e a Universidade, com um potencial forte, para o combate ao HIV/SIDA; o papel do ensino superior, na estimulação da mudança de comportamento, no seu meio, e nas comunidades, e na formação de futuros líderes sensíveis às causas e estratégias multifacéticas de resposta à epidemia. A experiência da UCM é única em Moçambique, e foi premiada como boa prática. Serão ainda apresentadas algumas perspectivas para o futuro: a intensificação das actividades nas comunidades, a integração da pesquisa científica, a inclusão de pessoas a viver com HIV, a amplificação da abordagem e actividades inovadoras.

Palavras-chave: Papel das Universidades Católicas no desenvolvimento, boa prática, HIV&SIDA, Género

Abstract

According to several studies (UNAIDS, 2006 & 2013, Boutayeb, 2009, Whiteside & Barnett, 2006), the HIV & AIDS epidemic is a great barrier to the socio-economic development of our society. Given that Mozambique is among the ten countries in the world with the highest HIV-prevalence, the Catholic University of Mozambique (UCM) understood the need to engage in preventing and mitigating its impact as a national duty and a Christian responsibility. The article illustrates the context of a higher education institution in Mozambique, describing the history of the fight against HIV at UCM, as well as it develops prospects for involvement in conformity with the basic ethical and moral principles of the Catholic Church. UCM began its first HIV activities in 2002. The University's commitment to the institutionalization process got materialized through the formation of students who later on became HIV activists in the faculties, in hiring an HIV advisor to the Rector and in the approval of the HIV & AIDS, Sexual Harassment and Gender policies. Further milestones of the commitment were the establishment of Counselling and Testing Offices in all faculties and the introduction of a compulsory cross-discipline module of Life Skills, Gender and HIV in the curriculum. The article emphasizes the effective symbiosis between the Church and the University in the fight against HIV / AIDS, the role of higher education in helping people to change their behavior within the university and beyond. The article also emphasizes the need to train future leaders who should have the responsibility to sensitive people to the multi-factorial causes and strategies of response to the epidemic. The experience of UCM is unique in Mozambique and has been recognized as the best practice. The article will also present some prospects for the future. Such prospects include: the intensification of activities in the communities, the integration of scientific research, the inclusion of people living with HIV, the extension of the approach, and innovative activities.

Keywords: The role of Catholic Universities for development, Best Practice, HIV&AIDS, Gender

Introduction

According to several studies (UNAIDS, 2006 & 2013, Boutayeb, 2009, Whiteside & Barnett, 2006) the HIV & AIDS epidemic leads to the slowing down of socio-economic development in all sectors. As Mozambique belongs to the ten countries in the world with the highest HIV prevalence, the Catholic University of Mozambique (UCM) saw the need to engage in preventing and mitigating the impact as a national duty and Christian responsibility.

This article illustrates the context of the response to the epidemic at a higher education institution in Mozambique, describes the history of the HIV interventions at UCM and develops prospects for using the alliance between the University and the Catholic Church in the fight against HIV and AIDS on the basis of the ethical and moral principles of the Catholic Church.

Context

Health and gender issues in Mozambique

HIV/AIDS is the major cause of death in Mozambican adults. HIV infection mainly affects the young and economically active and most new infections occur in young people. The latest reported national HIV prevalence rate is 11.5% with regional differences, due to different geographical, socio-cultural

and historical factors. HIV prevalence is lowest in the northern provinces of Cabo Delgado, Niassa and Nampula (average of 6%) and highest in the southern provinces (19%), followed by the central provinces of Sofala, Manica, Tete and Zambezia (12.6%) (INSIDA, 2010). Beira, the capital of Sofala, reports the very high prevalence rate of 34% (CIDI, 2012).

As in other African countries gender inequalities as well as cultural beliefs which allow multiple partnerships for men, premature marriage enhancing early sexual debut, and traditional practices such as widow cleansing, contribute to the rapid spread of the HIV epidemic. Poverty often leads to transactional and trans-generational sex. After the devastating civil war the health system with scarce and under-capacitated health professionals was too weak to respond efficiently to the overwhelming burden posed by the AIDS epidemic (Audet et al, 2010).

Sexual health requires a positive approach to human sexuality and mutual respect between partners. Freedom from fear, shame, guilt, discrimination, and false beliefs as well as from disease, injury, coercion, violence or risk of death constitute the main elements of sexual health. Reproductive health implies the right of men and women to informed, responsible choices of parenthood and access to safe, effective, affordable and acceptable methods of family planning.

A number of factors pose a threat to SRH and to HIV prevention: gender relations, social norms and socio-economic factors put women, especially young women, in a weak position to negotiate safe sexual practices, resist coercion, refuse intergenerational and transactional sex and make decisions on their reproductive health.

The Catholic Church and the HIV/AIDS Epidemic

The Catholic Church plays a key role in the AIDS response, not only because it delivers a good part of it, but also because of its unwavering focus on justice, compassion and inclusion. In doing so it is following the teaching and example of its Founder, Jesus Christ, whose heart went out to the people when he saw them in their need and who used his unique qualities to bring them healing, solace and guidance.

What the Church wishes to do is to respond comprehensively to HIV and AIDS. This means that the Church wants to do everything possible to help those who are not infected to remain uninfected; to provide counselling and testing services for as many as possible; to ensure that those who are infected have access to the necessary antiretroviral medications and treatment; to provide care and support for those badly affected by the epidemic, particularly children who lose one or both parents; to extend a range of services to older people who must take up child-rearing responsibilities; to work vigorously against all forms of HIV-related stigma and discrimination (as well as against all other forms of stigma, discrimination and inequality); to change the structures of society so that greater equality can prevail between women and men; and to educate the public on the disease in an

informative and relevant manner. Since the outbreak of the epidemic in the early 1980s the Catholic Church has been involved in almost all of these areas and has distinguished itself in several of them.

No one should die of AIDS because they do not have access to the life-saving medicines and services that exist today. And the Church works resolutely to make sure that these medicines are available to all who need them. Worldwide, the Church offers 25% or more of AIDS services and in Africa this figure probably rises to at least 40%. The further away one gets from the big cities, the closer the figure gets to 100%. Often the only AIDS services in the remote areas are provided in the clinics set up by the Catholic Church and other Christian bodies. And since HIV-testing and VCT are now recognized as such an important part of the response to the epidemic, the Church also endeavours, through its clinics and hospitals, to offer testing services and encourages people to have themselves tested.

But HIV-and-AIDS is not only an infection or sickness. It is also an enormous cultural, personal, family, social and spiritual problem. So in its response, the Church addresses the whole person and not just the medical aspect, not just the infection. Hence an HIV-positive person can look to the Church for a wide range of care and support that can be summed up as being accepted as a person and encouraged to continue to live as fully as possible and for as long as possible, and not to allow the diagnosis that one is HIV-positive become a death sentence. Much of this support from the Church is provided through Home-Based Care programmes that have become such a strong feature of Catholic parishes and without which the AIDS response in many countries would be in serious difficulties.

From time immemorial, Catholic teaching has promoted abstinence outside of marriage and fidelity to a single partner within marriage as the norms for a practicing Catholic. In the climate of HIV and AIDS, Catholic teaching has continued to promote the same principles of abstinence and fidelity as the surest way of preventing the sexual transmission of HIV. However, promoting abstinence and fidelity as the only sure way of preventing the sexual transmission of HIV has been subject to enormous criticism. And because Church policy does not expressly promote condom use, it is sometimes denounced as contributing to an increase in the incidence of HIV.

This is not the place for a full discussion of the ethics of condom use. But three clarifications are in order. First, there is deep reluctance on the part of a significant proportion of people in Africa to use a condom. The sentiment is widespread that sexual intercourse is so intimate an activity that it should be conducted without the intrusion of a barrier. Because of this, promoting abstinence and fidelity is clearly more in keeping with local cultural values and is more readily accepted than any policy that focuses strongly on condom use. Second, where a reduction has occurred in the transmission of HIV, this has been attributed principally to changes in sexual behaviour and not to condom use. Third, Catholic moral principles, such as that of the lesser-of-two-evils, allow for condom use when the intention is to protect life and avoid spreading a disease. In fact, there is no

formal Catholic teaching that prohibits the use of a condom in circumstances where one wants to prevent the transmission of a disease.

A final question is how the Church sees itself in relation to the HIV epidemic. Recent research (Fleischer et al., 2015) suggests that, although the Church provides numerous excellent HIV-related services, it seems to see itself as an external agency untouched by HIV, rather than as an organisation which is itself affected by the epidemic. There may be considerable reluctance to acknowledge that some priests and religious are living with the disease. There is even greater reluctance to acknowledge the full implications of the great words of St. Paul (1 Cor. 12:12): “For just as the body is one, and has many members, and all the members of the body, though many, are one body, so it is with Christ”, and hence to say forthrightly that since many members of the Church are HIV-positive then the Church itself, the body of Christ, has AIDS. This distancing of itself from the epidemic is also seen in the policy that obtains in many dioceses and religious congregations of denying admission as seminarians or novices to candidates who are HIV-positive. To date, the Catholic Church has been very AIDS-active. It seems that it is now being called upon to match this by becoming at the same time more AIDS-sensitive.

Literature review: The impact of HIV on development

Jonathan Mann (1994), the first director of WHO’s global programme on HIV and AIDS, will always be remembered for relating HIV/AIDS to human rights and societal issues and for highlighting the interactions between the epidemic and poverty, gender inequality and social exclusion.

In its Global Report on the Epidemic in 2006 UNAIDS affirms that:

- AIDS tends to affect the poor and vulnerable and marginalized groups in society more heavily than other population groups.
- Stigma and discrimination are a very severe consequence of the epidemic and present obstacles to HIV prevention, care and treatment.
- Compared with men, women in sub-Saharan Africa are infected more often and earlier in their lives, a fact which highlights the vulnerability of young women and girls and the unequal power relations in society.

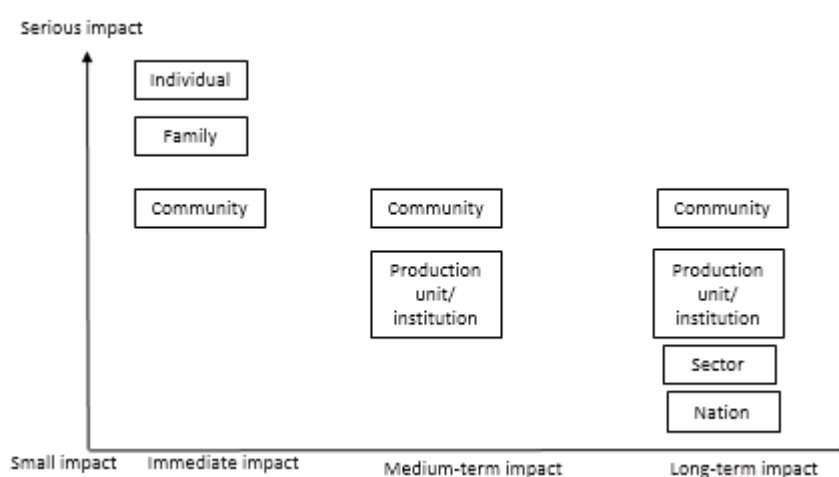
The impact of HIV on development has been widely acknowledged, although its impact in the long term is still not fully understood (UNAIDS, 2006). UNAIDS (2006) states that no matter what shape the epidemic takes in a given country, the social and economic effects, particularly its erosion of human capital, will grow for many years even after prevalence begins to fall. In his paper on the impact of HIV on human development in African countries, Boutayeb (2009) points out that HIV clearly is not a crisis for the health sector only, but a development question. HIV/AIDS has a devastating impact on human development, on such health and demographic variables as life expectancy at birth, healthcare assistance, age and sex distribution, economic indicators like income, on the work force and economic growth, on education and knowledge acquisition and on other

indicators such as governance, gender inequality and human rights. Thus, the effects of the epidemic can reverse the social and economic gains that African countries are striving to attain, being at the same time a cause and consequence of poverty and underdevelopment.

For Whiteside and Barnett (2006) the perception of the impact of HIV depends on the observer (whether a politician or moralist) and on the degree of the importance to society of those who are infected. It is likely that the impact of AIDS will not be fully recognized if the disease confines itself to the so-called key populations at risk of HIV as these are often the marginalized groups in society. The perception of the impact of HIV increases when HIV/AIDS affects the general, economically active, population, as is the case in a general epidemic like the one in Mozambique.

Short-term shocks like the death of a father or mother, or a qualified member of staff, produce immediate effects in a family or company, whereas the slow erosion of resources and resilience result in the gradual accumulation of impacts.

Figure 1 The degree of the impact of HIV&AIDS at different levels and during time



Source: Adapted from Barnett, T. & Whiteside, A. (2006). *AIDS in the Twenty-first Century*. 2nd Edition. London: Palgrave Macmillan, p.173.

The epidemic has radically transformed the world, including the world of education. According to Kelly (2000a), in a world with HIV/AIDS the contents, structures and programmes of education that worked satisfactorily in a world without AIDS no longer suffice. The epidemic must be taken into consideration by educational institutions at all levels, including the tertiary. Education can be a powerful ally to tackle HIV/AIDS and related areas like sexual and reproductive health and gender by helping to translate information into behaviours and social (cultural) norms that promote a healthy state of mind, body and spirit (Kelly, 2000b). This first perspective is mainly concerned with the content and delivery of the curriculum. In a second perspective, planning for education in the context of HIV/AIDS has to be concerned with organizational issues (demand and supply) (Kelly, 2000c).

A review of 10 years of HIV activities at UCM

The beginning

Institutional background

At the beginning of 2000 about one million Mozambicans were infected with HIV; by 2007 1.5 million were infected corresponding to a national prevalence of 16% with great regional differences peaking in up to 35% of pregnant women being infected in some areas (Epidemiological Surveillance: Round 2007).

These numbers translated and until today translate in real life into a great mass of personal suffering and, as in all other affected countries, a slowing down of socio-economic development. Numerous young men and women get ill and die, the hopes of families are destroyed, poverty gets worse, the elderly have to take care of children. At the society level this means absenteeism from work, reduced economic productivity, fewer professionals at all levels and sectors, and high costs in the health sector.

UCM was created to give higher education to more young Mozambicans especially those coming from the central and northern part of the country in order to promote peace and development. Human resources and funds were directed towards this dream. Mozambican families, the Church and donors from all over the world put their efforts together to make it become a reality. The HIV epidemic has endangered this collective dream. Unhappily, the sad story of a young man dying of AIDS not even one year after graduating in law was not an exception.

Testing facilities were still scarce in Mozambique and treatment was not available. The need to do something if we did not want our students to die became very obvious.

Early interventions

As in many countries at the time, HIV/AIDS was understood mainly as a health problem and dealt with through the health system. This is probably part of the reason why UCM's first activities started in the Health Science Faculty. In the beginning, lectures to transmit knowledge about transmission and risks as well as the disease and its complications were held on demand inside the faculty and in the community. Students and staff participated in activities promoted on World AIDS Day.

In 2004 the first student activist group (Nucleus) was founded at the Health Science Faculty. The primary aim was to train activists who would raise awareness among their peers in- and outside of UCM. Doing so, the hope was to induce behaviour change at least in the activists and to prevent future doctors from becoming infected. Two external activist trainings took place (one through the Ministry of Education and one through the German Government Agency, GTZ). The group gave itself a structure and a name: Pabhodzi, which means "together" in one of the languages spoken in Beira. During the first year, activities were implemented at no extra costs, as students paid their own public

transport to the schools where implementation of activities occurred. It was really only by chance that US embassy members got to know about “Pabhodzi” and offered some funding to the group, which helped to expand the activities.

The experience that some students liked to be activists as well as the clearly devastating consequences of HIV/AIDS in the surrounding communities was the driving force to expand activities to other faculties and help to initiate activist groups in each faculty. Interacting with others in the prevention area and understanding more the complexity of the epidemic and its causes made it obvious that just increasing knowledge about the disease would not be sufficient to prevent infections. Hence, topics such as gender inequality, transactional sex and discrimination against PLWHA, were included in the awareness raising activities. The hope was to train future leader sensitive to the complexity of the epidemic and its consequences at all levels.

Around this time (2006) it became obvious that HIV prevention at UCM needed to become institutionalized and could not depend any longer only on the good will of a few students and faculty. Hence, the directorate of UCM employed an HIV advisor in 2007 with a view to making the fight against HIV a cross-cutting issue for the institution. Creating an HIV as well as a Sexual Harassment policy for the institution (2008) and empowering its implementation in all faculties was the main task for the advisor.

Intensification

Intensification of activities

The intensification of activities is closely linked with their expansion to all faculties through the nomination of collaborators and the strengthening of actors. The key strategy was the creation in all the faculties, under the guidance of HIV Focal Points (lecturers), of student activist groups called Nuclei.

Since 2008 UCM has been counting on external funding for some of these activities. The main partners for the HIV programme at UCM have been:

- the Ford Foundation,
- the Ministry of Education of Mozambique,
- the German Development Cooperation,
- the Embassy of the United States (PEPFAR)

The longest cooperation has been that with the Ford Foundation. This has had the highest impact on the development of a long-term programme. The partnership with the Ford Foundation also enabled UCM to participate in HIV and Sexual and Reproductive Health programmes in the region (at the University of KwaZulu-Natal in Durban and Saywhat in Zimbabwe). To date five grants have been received from the Ford Foundation:

- HIV Mainstreaming Project (2008-2010);
- Sexual and Reproductive Health, Gender and HIV Programme (2010-2013);
- Right2Respect Campaign (2010-2012);
- Right to Sexual and Reproductive Health and Gender Equality Project (RIGEP), 2013-2015;
- Promotion of Healthy Lives and Gender Equality Project (PROM), 2015-2017.

A great step forward was taken in 2010 to broaden the programme and integrate Sexual and Reproductive Health and Gender issues into the HIV awareness-raising activities. The aim was to advocate for sexuality and reproductive health rights, gender equality and HIV/AIDS prevention in both the university and external communities. The evaluation of the first project, the HIV Mainstreaming Project, had shown that activities were focused on awareness-raising in the communities or at schools, so the SRHR programme set out to prioritize activities on campus, for students and staff, and to intensify the capacity building of Nuclei, while continuing the outreach to communities.

Capacity building:

Focal points who are active and HIV-, SRH- and gender-knowledgeable are the most important factor in making the student Nuclei work. Capacity building is therefore extremely important. National training meetings of focal points/HIV-coordinators, chaplains, student representatives and counsellors have taken place annually. They provide the direction and strategy for the interventions for the coming year. The national training workshops are then replicated in the Nuclei at the faculties. Nuclei are encouraged to hold regular internal refresher trainings for old and new members.

Table 1: National Workshops and their training focus

| Year | Focus | External Speakers |
|------|--|---|
| 2009 | HIV and the Church: Root causes of the epidemic, stigma and discrimination, HIV prevention. The ABCD approach. | Bishop Kevin Dowling, South Africa, Prof. Dr Fr Michael Kelly, SJ |
| 2010 | Training of SRH Champions: The Tchova Tchova Method | Gildo Nhapuala, Nweti, Maputo |
| 2011 | HIV and social norms. Changing social norms: Force Field Analysis | AJAN (African Jesuit AIDS Network), Nairobi: Fr Paterne Mombe, SJ, Fr Dr Jacquineau Azetsop, SJ |

| | | |
|------|--------------------------------------|------------------------------------|
| 2012 | HIV, Gender and Human Rights | Panelists from Muleide, Government |
| 2013 | Project launch and planning workshop | - |
| 2014 | Theatre of the Oppressed | Antonio Sarmiento, Drama for Life |

Awareness raising has more impact on attitude change when participatory activities are used. These participatory activities include Bridges of Hope, Tchova Tchova video debates, Men as Partners and Women as Partners sessions which are conducted by student activists who are members of the Nuclei. On an average each of the 10 Nuclei has 23 to 30 members, though two of them greatly exceed this number.

The cycle of 7 Tchova Tchova sessions and 7 Men and Women as Partner sessions focus on students from the second years onward, as first year students normally attend the compulsory discipline on Life Skills. Awareness-raising reaches out to the communities through Nuclei partnerships with secondary schools, visits to parishes, and conducting sessions for vulnerable groups such as prisoners, the handicapped, and orphans.

Information, Education and Communication Material (IEC) is a complement to the awareness-raising sessions. This comprises material in printed form distributed to the faculties, such as posters, leaflets, booklets, DVDs, an annual calendar, postings on social media like Whats App and Facebook and radio programmes.

Advocacy campaigns: These represent an innovative and extremely popular activity.

- **Right2Respect Campaign** in 2011: A total of 350 change-makers committed themselves to responsibilities for implementing campaign activities, living up to and being role models of the campaign principles: dialogue, consent and respect. Nine campaigns reached out to approximately 4,000 students, lecturers, and support staff. Three thousand four hundred pledges were signed.
- The **Gender Equality and Diversity Campaign, "Different but Equal"**: in 2014 this was characterized by intensive activities during two weeks at 10 campuses, 4,000 pledges were signed and the whole academic community was involved. The campaign has since been taken to external communities and to secondary schools.

In all its activities, the HIV programme can count on the support of UCM senior managers and Deans of the Faculties through the provision of lecture time for the launch campaign, for the weekly Video – Debate – Sessions and for the capacity building workshops.

The programme has been acknowledged as a **best practice** by CNCS/GIZ/SAfAIDS at national level.

The current project “Promotion of Healthy Lives and of Gender Equality Project (PROM)” which started in July 2015 has three foci:

Healthy lives: activities promote responsible behaviour in the areas of sexual and reproductive health, HIV prevention, testing and adherence to treatment, responsible consumption of alcohol, and abstaining from substance abuse. Testing campaigns and a new advocacy campaign are planned.

Gender equality: support will be given to the implementation of the UCM gender policy and to the promotion of the right to gender equity and equality at the institutional and personal levels (fighting against all forms of gender-based-violence).

Sustainable lifestyles: this is a new focus and aims at the creation of knowledge and skills needed for sustainable development through education for a sustainable lifestyle, promotion of a culture of peace, non-violence, responsible citizenship and cultural diversity.

HIV in the Curriculum

Integration of comprehensive sexual education into the curriculum: The Life Skills Discipline

The starting point was the HIV policy of UCM which foresees the introduction of what it called a “Basic Module on HIV” in the courses of UCM.

During a retreat in February 2010, HIV Focal Points (lecturers) from five faculties of UCM, the university chaplain, technical advisors and student representatives (HIV activists) developed the curriculum for a discipline on comprehensive HIV and sexuality education using the participatory methodology. The participatory methods activities are manifold: role plays, tests of self-efficacy, attitudes and knowledge, case studies.

The curriculum was divided into the five study units shown in Table 2.

Table 2: Objectives and content of the study units of the Life Skills Discipline

| Unit | Objective | Content |
|------|--|--|
| 1 | Enhance the understanding of one's personality and foster self-esteem | Personality and its development, tempers, self-esteem, Culture, Gender |
| 2 | Make safe choices of sexual and reproductive health and promote relationships that respect gender equity | Sexual and Reproductive Health and Rights. Characteristics of healthy relationships. |
| 3 | Increase protection against HIV infection and adherence to treatment, combat stigma & discrimination | The basics of HIV transmission, prevention, treatment, stigma & discrimination |
| 4 | Identify choices and strategies to overcome vice and dependencies | Vice and dependencies, causes and effects of drug and alcohol abuse |
| 5 | Deal effectively with demands and challenges of everyday life | My plan for Life, Life skills: Time, Money, Conflict Management |

Two didactic manuals, a Student's and a Facilitator's Manual, were designed and passed through a testing phase in March 2011 in which eleven lecturers participated.

The discipline (with three ECTS) was introduced in 2012 by decree of the Rector in all of the courses of UCM. Training workshops for lecturers from each faculty/centre/delegation of UCM were held in 2012, 2013 and 2015.

All the faculties introduced the discipline in 2012, though not in all of the academic courses as the decree had envisaged. During 2012, lessons were monitored at seven of the ten faculties of UCM by the staff of the HIV Department of the Rectorate. Generally, the quality of the lessons was satisfactory and the response of students was very positive. The major constraints for quality and impact of the discipline were the very large classes (sometimes 60-100 students). This issue was addressed by the Rector who ruled in a letter to the Deans in 2013 that the number of students be reduced to 30 per class.

In 2014 a peer review was conducted and the recommendations were incorporated in the new manual. The students' general comments about the discipline were overwhelmingly positive. Eighty percent of the responses of students said that the discipline was very important, educative, and motivating. They had learned a lot for their lives and for solving their problems and changing their attitudes.

The discipline is an example of the successful integration of values-based HIV and sexuality education into the curriculum. The discipline bears all of the characteristics of effective programmes of Comprehensive Sexuality Education as defined by Kirby (2007).

Blended Learning Courses on HIV&AIDS and Health: Starting in 2010, UCM through the Faculty of Health Science and the Centre of Distance Learning offered three types of online courses related to HIV, the first of their kinds in the country. To date 94 students have participated in the BHons course on Interdisciplinary Studies in HIV & AIDS and Health (70% graduated), 20 students are finalising their dissertations for the Master's Course on HIV & AIDS Management, and 66 students completed non-academic online courses of short duration (2.5 months). The blended learning courses received technical and financial support from the German Development Cooperation (GIZ).

Institutionalization

Policies: The policies that guide the HIV interventions are strong evidence of the commitment of UCM to the cause of dealing robustly with the epidemic at an institutional level. The HIV Policy and the Sexual Harassment Policy of 2008 were followed in 2014 by the Gender Policy.

Organizational structure: HIV Department at Central level with permanent staff and with a representative at each faculty as HIV Coordinator and Counsellor. UCM has taken over ownership and supports the costs of these human resources as well as the salaries of the lecturers for the Life Skills Discipline. UCM also contributes 50% of the running costs for the activities of the HIV Department. The Department's **Strategic Plan 2014-2018** was discussed and approved by peers.

Counselling Services were expanded from six VCTs with professional counsellors in 2010 to ten VCTs in 2015. All faculties and extensions of UCM employ a professional counsellor. MoUs are in place with almost all of the provincial Health Directorates which provide the tests for the VCT services. Besides HIV tests, some of the counselling corners also started to offer other tests, such as for syphilis and malaria. The offer varies among faculties and depends on the partnership with the Health Directorates. Counselling corners serve an average of 80 clients per month per faculty.

To attract more clients to VCT, so called "counselling teas" (debates) are facilitated by student activists and counsellors - on a weekly basis for students and on a monthly basis for administrative staff and lecturers.

Research

Evidence base of the HIV interventions: Three studies that informed the HIV programme should be mentioned here:

1. A KAP study in 2008 gave information about the level of knowledge and attitudes and helped design awareness-raising activities and services.

2. A Gender Audit in 2010 (400 respondents) which provided results on the perceptions of gender equality, gender based violence and multiple sexual partners particularly among men, gave rise to concern.
3. A Risk Behaviour Study in 2012 (950 respondents) showed a high level of risk behaviour among university students and staff, but a low level of risk perception.
 - 94% of respondents were sexually active.
 - 41% had their sexual debut when 15-17 years old, and 34% when 18 to 20 years; 54% said the debut had not been planned while 4% stated it was coerced.
 - 40% of respondents have children, 78% of them practice contraception.
 - 23% of respondents stated they had suffered from an STI, which is an indicator for unprotected sex.
 - 14% of respondents said they at the moment they had multiple partners, out of which 29% were with a second partner, 27% had three partners, and 18% had up to five partners.
 - One third of respondents said they knew students who were practicing transactional sex.
 - Two thirds responded that they considered themselves not at risk of HIV infection.

The Centre of Investigation of Infectious Diseases of the Faculty of Health Science of UCM realised studies on HIV incidence in women at higher risk in Beira (Dubé et al, 2014 and Meque et al, 2014a) as well as on the willingness to participate in future HIV prevention trials (Meque et al, 2014b).

In her PhD thesis on barriers to access to antiretroviral treatment, Posse (2010) compares the perception of patients and health personnel in a rural and urban setting and concludes that there is no significant difference between rural and urban settings. Patients identified transport problems, food shortages and distance to the clinics as the main barriers, whereas the community identified inappropriateness of the information on treatment and on HIV/AIDS, while health professionals complained about the delay of laboratory results and lack of physicians.

A study made in 2008 by Miguel Benjamin Antonio at the Faculty of Agriculture of UCM in Cuamba on the survival strategies of people living with HIV showed that women who are HIV positive or suspected of infection are excluded from their families and discriminated against in the communities and even if they join an association for support their sustenance needs are not met.

Church and university

Globally the Catholic Church invests heavily in university education. In very many countries of the world there are Catholic Universities, while priests, religious and dedicated lay-Catholics are found

on the staff of very many secular universities. One message coming from this is that there is no conflict between Church teaching and science or learning. Each from its own perspective is looking for a deeper understanding of a situation or structure or process and for insight into how this understanding can help bring about progress in human conditions. Each aims at making it possible for human beings to experience and enjoy the fullness of life, to develop their inner qualities and the world around them, and to make this a better world.

And because HIV and AIDS do not make for a better world, science and the Church invest a great deal in trying to overcome them, by reducing HIV transmission, by developing and providing medication for those who are HIV-positive, by seeking a cure for AIDS, by helping in every possible way those who are infected, by caring for those whose lives have been thrown into turmoil by the disease, and by resisting strenuously all forms of HIV-related stigma and discrimination. This partnership between science and the Church finds very concrete expression in universities which adopt a strong anti-AIDS response and which seek in every way possible to undermine the dominance of the disease and to mitigate its impacts.

This has been the pattern at UCM in recent years. The awareness-raising of the student activists groups, the integration of comprehensive sexual education into the curriculum, the provision of VCT services, the introduction of special degrees on HIV/AIDS and Health, the introduction of the HIV and Sexual Harassment Policy and more recently of the Gender Policy, and the extensive involvement of staff and students in activities for the benefit of those infected or affected by the disease are clear manifestations of a broad-based institutional programme against the disease. But they are also manifestations of a vigorous Christian understanding finding practical outlets for the great command to love and care for one another. What UCM is doing is what the Catholic Church wants to see every institution doing; and equally it is what the world of higher learning wants to see every university doing. Tensions and differences of approach may arise in some areas, but the overall picture is of the University and the Catholic Church walking hand in hand, each of them determined to fight against HIV and AIDS, each of them keen to strengthen and support the efforts of the other.

Discussion

Challenges

In a society in which “AIDS kills” is a strong message in the media it is not easy to nourish a positive attitude towards people affected or infected and to create a non-discriminatory environment. As HIV and AIDS are strongly related to issues around sexuality the topic tends to be taboo in all societies. Awareness-raising implies talking openly about sex which continues to be difficult, even more so in religious environments. For many, the use of condoms is an important part of HIV-prevention but this continues to be a problematic subject within a Catholic institution.

Lessons learned

Interactive and entertaining activities that stimulate lively debates are well accepted by students and staff, especially the closer the contents are to the reality of the participants. Case studies, theatre pieces or films produced by the students themselves are also very effective.

Addressing various issues with the same group over a period of time, such as the life skill module, or women-as-partners/men-as-partners activities, have more impact on attitude change than single interventions. Therefore integration of awareness activities into the curriculum is important. For the activities in the communities (parishes, schools etc.) long-lasting partnerships which allow various activities with the same group of participants are highly recommended.

Well-trained and motivated student activist groups depend heavily on an enthusiastic and knowledgeable coordinator.

Commitment towards the HIV programme from the leadership of the University and the faculty is essential for success.

Perspectives for the future

Integration: Mainstreaming HIV and gender into the curriculum, integration of new topics like Sexual and Reproductive Health and healthy and sustainable life styles based on Christian values, is essential.

Innovation:

- Participatory awareness raising methods, edutainment, and use of social networks should be intensified.
- Advocacy campaigns with new topics should be a periodic intervention in all faculties.
- Blended learning courses on HIV (BHons, Master's, short courses) using Information and Communication Technologies should continue.

Inclusion: Combating stigma and discrimination, inclusion of marginalised groups (PLWHA, prisoners, handicapped and sexual minorities), and the involvement of staff and lecturers in the activities are important.

The impact of interventions and increase of knowledge through research need to be improved. The symbiosis of Church and University should be used to its full potential.

The institutionalisation of the HIV response needs sufficient long-term resources to ensure the sustainability of the department at central level, and the presence of HIV coordinators at faculty level and at the VCT centres.

Investment in capacity building and research in HIV related topics requires reliable funding.

Conclusion

The motto of UCM is quality and innovation. During recent years the University has expanded in many ways, including opening more faculties in different regions of the country, introducing new courses and increasing the number of students. The HIV programme followed the University motto by improving greatly the quality of interventions and developing innovative awareness-raising methods. Expansion of UCM was accompanied by scaling up the number of activities and target groups.

The example of the commitment of UCM to respond to the HIV epidemic shows that the symbiosis between the Church and the University has strong potential to effectively stimulate and further behaviour change in the academic environment, in communities and thereby in society at large. The contribution of the Catholic University of Mozambique to provide a holistic education to future leaders who are well informed and sensitive to the multi-factorial causes of the AIDS epidemic and able to develop strategies of mitigation cannot be underestimated. The experience of UCM is unique among the universities in Mozambique. It is a best practice that can inspire other tertiary education institutions to replicate it.

However, in order to guarantee that further expansion in the future will not endanger the quality of intervention, it must be noted that much innovation and commitment are still necessary.

Bibliography

António, M.B. (2008). Estratégias de sobrevivência de PVHS da associação Hankone em Cuamba. Cuamba: FAGRI/UCM.

Audet, C.M. et al. (2010). Sociocultural and epidemiological aspects of HIV/AIDS in Mozambique. BMC International Health and Human Rights, 10:15.

Boutayeb, A. (2009). The impact of HIV/AIDS on human development in African countries. *BMC Public Health* 2009, **9**(Suppl 1):S3, doi:10.1186/1471-2458-9-S1-S3

Dubé K., et al. (2014). HIV incidence in a cohort of women at higher risk in Beira, Mozambique: prospective study 2009-2012. *PLoS One*, 2014 Jan 27; **9**(1):e84979. doi: 10.1371/journal.pone.0084979. eCollection 2014.

Instituto Nacional de Saúde & Ministério de Saúde. (2010). *INSIDA 2009. Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique*, Relatório Final, Maputo: MISAU.

Ebersohn, L. and Ferreira, R. (2011). Coping in an HIV/AIDS-dominated context: teachers promoting resilience in schools. *Health Education Research*, 26(4), pp.596-613.

Fleischer, Klaus et al. (2015). *Responses of the Catholic Church to HIV and AIDS in Africa: Lessons Learned*. A research project of the German Bishops. Conference Research Group on International Church Affairs. Bonn.

Kelly, M.J., SJ. (2000a). Standing Education on its Head: Aspects of Schooling in a World with HIV/AIDS. *Current Issues in Comparative Education*, 3(1). Teachers College: Columbia University.

Kelly, M.J. (2000b). *The Encounter Between HIV/AIDS and Education*. University of Zambia: Lusaka.

Kelly (2000c). Planning for education in the context of HIV/AIDS. *Fundamentals of Educational Planning* 66. International Institute for Educational Planning, UNESCO: Paris.

Kirby, D. et al. (2011). *Reducing Adolescent Sexual Risk. A Theoretical Guide for Developing and Adapting Curriculum-based Programmes*. ETR Associates: Scotts Valley, California.

Meque, I., et al. (2014a). Prevalence, incidence and determinants of herpes simplex virus type 2 infection among HIV-seronegative women at high-risk of HIV infection: a prospective study in Beira, Mozambique. *PLoS One*. 2014 Feb 24;9(2):e89705. doi: 10.1371/journal.pone.0089705. eCollection 2014.

Meque, I., et al. (2014b). Willingness to participate in future HIV prevention trials in Beira, Mozambique. *African Journal of AIDS Response*, 13(4), pp 393-8. doi: 10.2989/16085906.2014.985239.

MISAU & Multi-Sectoral Technical Group for the Fight Against HIV/AIDS in Mozambique (2008). Report on the Revision of the Data from HIV. Epidemiological Surveillance: Round 2007. Available at [<http://www.misau.gov.mz/pt/content/download/4637/28101/.../>

Ronda2007EN.pdf]. Accessed on August 23 2009.

Parker, D.C. et al (2009). A Qualitative Study of the Impact of HIV/AIDS on Agricultural Households in Southeastern Uganda. *Environmental Research and Public Health*, 6(8), pp.2113-2138.

Posse, M. & Baltussen, R. (2010). Barreiras no acesso ao Tratamento Antiretroviral (TARV) em Moçambique: Perceções de Pacientes & Pessoal de Saúde. Nijmegen International Center for Health Systems Research&Education, Radboud University, The Netherlands and Faculdade de Economia &Gestão, UCM, Beira.

UCM. (2008). *Política de HIV&SIDA*. UCM: Beira.

UCM. (2009). *Política de Assédio Sexual*. UCM: Beira.

UCM. (2010). *Gender Audit*. Department of HIV: Beira.

- UCM. (2012). Risk Behaviour Study. Department of HIV: Beira.
- UCM. (2012). *Plano Estratégico 2012-2016*. UCM: Beira.
- UCM. (2014). *Política de Género*. UCM: Beira.
- UCM. (2014). *Plano Estratégico do Departamento HIV 2014-2018*. UCM: Beira.
- UNAIDS. (2006). *Report on the global AIDS epidemic, Chapter 4: The impact of AIDS on people and societies*. Geneva:UNAIDS.
- UNAIDS. (2013). Global Report on the AIDS Epidemic 2013. Geneva: UNAIDS.
- UNAIDS. (2014). *Report on the Global AIDS Epidemic*. Geneva: UNAIDS.
- UNESCO, UNAIDS. (2009). International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence informed approach for schools, teachers and health educators. Vol 1. The rationale for sexuality education. Vol 2. Topics and Learning Objectives. UNESCO: Paris.
- UNICEF. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. UNICEF: New York.
- Whiteside. A. & Barnett, T. (2006). *AIDS in the Twenty-first Century*. 2nd Edition. London: Palgrave Macmillan.
- WHO. (2014). Trade, foreign policy, diplomacy and health: HIV/AIDS. Geneva: WHO.
- World Bank, UNESCO & UNAIDS (2002, 18 October). In turning the tide against HIV/AIDS, education is key.

Abbreviations

| | |
|-----------|---|
| AIDS | <i>Acquired Immune Deficiency Syndrome</i> |
| BHons | Bachelor of Honours (Equivale a licenciatura em Moçambique) |
| CNCS | <u>Conselho Nacional de Combate ao HIV & SIDA = National AIDS Council</u> |
| ECTS | European Credit Transfer and Accumulation System |
| GIZ (GTZ) | Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (German Agency for International Cooperation), formerly German Technical Cooperation |
| ICT | Information and Communication Technologies |



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



| | |
|--------|---|
| INSIDA | National Survey of Prevalence, Risk Behaviours and information about HIV and AIDS in Mozambique |
| HIV | <i>Human Immunodeficiency Virus</i> |
| MoU | Memorandum of Understanding |
| PLWHA | Person(s) living with HIV and AIDS |
| SRH | Sexual and Reproductive Health |
| STI | Sexually Transmitted Infection |
| UCM | Universidade Católica de Moçambique |
| UNAIDS | Joint United Nations Programme on HIV&AIDS |
| WHO | World Health Organization |

List of figures

Figure 1: The degree of the impact of HIV&AIDS at different levels and during time

List of tables

Table 1: National Workshops and their training focus

Table 2: Objectives and content of the study units of the Life Skills Discipline

INTEGRATION OF SEXUAL AND REPRODUCTIVE HEALTH AND HIV PREVENTION INTO THE CURRICULUM:

CASE STUDY OF THE CATHOLIC UNIVERSITY OF MOZAMBIQUE

Hemma Tengler

Universidade Católica de Moçambique

htengler@ucm.ac.mz

Resumo

A Universidade Católica de Moçambique (UCM) possui três políticas de âmbito transversal: a política de HIV&SIDA (2008), a política de Assédio Sexual (2008) e a política de Género (2014). As políticas foram desenvolvidas reconhecendo a obrigação cristã de promover a justiça social e proteger a vida e a saúde e a importância de uma educação holística. Seguindo as políticas, a UCM introduziu em 2012 em todos os cursos uma disciplina obrigatória de três créditos académicos sobre “Habilidades de vida, saúde sexual e reprodutiva, HIV e género”. O artigo caracteriza o processo do desenvolvimento e da implementação do currículo desta disciplina. Baseia-se no estudo de relatórios de retiros, workshops e formações de docentes, visitas de monitoria e na análise do material didático. Apresenta os resultados de uma avaliação da disciplina pelos “stakeholders” que foi realizado em 2014 através de um inquérito online e discussão em grupo focal. Na opinião dos estudantes e docentes inquiridos a disciplina trata aspetos relevantes da vida, da saúde, das relações de género. Afirmaram que a disciplina incentivou a mudança de atitudes e de comportamentos. 80% dos estudantes inquiridos enfatizaram que aprenderam muito para a vida pessoal e profissional. Docentes e estudantes avaliaram positivamente o uso de métodos participativos tais como a discussão de Histórias de Vida, teatro, testes de autoavaliação e exercícios práticos. Dada a importância do conteúdo da disciplina, os inquiridos propuseram o aumento da carga horária da disciplina. O estudo chega à conclusão que a disciplina preenche todas as características de programas curriculares eficazes na área da Educação Sexual e Reprodutiva: um processo participativo do desenvolvimento do currículo, objetivos e metas claras do currículo, formação dos docentes e monitoria e avaliação da implementação da disciplina. A aceitação e o impacto da disciplina no seio dos estudantes mostra que a UCM se distingue como instituição do ensino superior que contribui para a melhoria da saúde e do bem-estar social dos seus estudantes.

Palavras-chave: Desenvolvimento do Currículo, Habilidades de vida, Educação Sexual e Reprodutiva, HIV&SIDA, Género, Mainstreaming

Abstract

Acknowledging the importance of a holistic model of education centered upon the needs of its students and recognizing its Christian obligation to foster social justice, health and gender equality, the Catholic University of Mozambique (UCM) approved three policies, namely the HIV&AIDS policy (2008), the Sexual Harassment policy (2008) and the Gender Policy (2014). In 2012, the Catholic University of Mozambique introduced a discipline with 3 academic credits on HIV, sexual and reproductive health, gender and life skills which is part of the curriculum of every course. UCM currently has 20.000 students, all of them attend this discipline during their studies. UCM is the only tertiary education institution in the country that has developed a curriculum for



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



comprehensive sexuality education. This paper characterizes the curriculum development and implementation process of the discipline. It is based on the study of documents like workshop reports, didactic material and monitoring reports and on two surveys conducted in 2014 to collect opinions from lecturers and students on the methodology and content of the discipline. Lecturers were also consulted in a focus group discussion. Results: The process of developing the curriculum was facilitated by experts and it involved university chaplains, lecturers and students. The curriculum itself has clearly set goals and objectives, activities and a clear methodological approach. The implementation process was characterized by initial capacity building workshops of 30 lecturers and monitored through semestral monitoring visits. The lecturers and students who responded to the survey recognized the importance of the comprehensive sexual education discipline. Students emphasized the relevance of the issues addressed in the lessons for their future lives, health, mutual respect of partners and responsible sexual behavior. They stated that the discipline prepared them for responsible and equitable relationships and it encouraged them to develop attitudes and behavior changes. The teaching methods that privileged participatory methods like the discussion of stories, case studies, role plays and self-assessment exercises were highly appreciated by students and lecturers alike. Given the importance of the subject, lecturers proposed an increase of lesson time. The study concludes that the Sexual and Reproductive Health and HIV Prevention Discipline introduced by UCM in all academic courses bears all the necessary characteristics of an effective and comprehensive sexuality education program: the participatory process of curriculum development, a well-designed curriculum, capacity building and monitoring during implementation. Its acceptance and the outcomes of the discipline show that the Catholic University distinguishes itself as a tertiary education institution that contributes to improving the health and social wellbeing of its students.

Keywords: Curriculum development, comprehensive sexuality education (CSE), HIV prevention, Life skills, Gender, Mainstreaming

Introduction

The Catholic University of Mozambique (UCM) aims at providing a holistic education of mind, spirit and body based on Christian values to its students and equips them with the competences and skills necessary to confront the challenges of a society in transformation and a country in development.

The HIV&AIDS epidemic and unequal gender relations belong to the great challenges of the present lives of students and UCM has seen it as a responsibility to provide direction and support. The commitment to UCM to HIV & AIDS and comprehensive sexuality education and to a discrimination-free study and research environment dates back to the HIV&AIDS policy and the of Sexual Harassment Policy of 2008. In 2014 the Gender Policy of UCM defined gender mainstreaming as one of the strategies to promote gender equality and gender equity.

The present study focuses on the curriculum development process, the implementation and outcomes of the integration of Comprehensive Sexuality Education, HIV prevention and Gender into the curriculum. After the discussion of the context and theoretical concepts underlying the study, the article presents the results of a peer review of the Comprehensive Sexuality Education Discipline introduced by UCM in 2012 and discusses its implications and significance.

Context

Mozambique belongs to the ten countries in the world with the highest HIV prevalence rates. HIV&AIDS mainly affects the young and economically active. The reduction of productivity and the burden of the disease on families, social services like health and education make HIV an obstacle to development. Most new infections occur in young people. The latest reported national prevalence rate (INSIDA, 2009) is 11.5% with regional differences. HIV prevalence is lowest in the northern provinces of Cabo Delgado, Niassa and Nampula (average of 6%) and highest in the southern provinces (19%), followed by the central provinces of Sofala, Manica, Tete and Zambezia (12.6%). Beira, the capital of Sofala, reports very high prevalence rates of 34% (CIDI, 2012).

University students are at high risk of contracting HIV because of risk-taking sexual behaviour in a new and liberal living environment, facing economic needs and aspirations and peer pressure. There are many links between HIV and gender. Young women are particularly vulnerable to HIV infection. According to INSIDA, HIV prevalence is higher in women (13.1%) than in men (9.2%). In the provinces of Sofala, Zambezia, Maputo and Gaza, the prevalence of HIV is three to five times higher in young women than in young men aged 15-24 years. The biological factor is compounded by social, cultural and economic factors. Female adolescents are more vulnerable than young males to contract HIV due to gender inequalities, the social and economic status of women, lack of negotiating power of safe sex practices, intergenerational and transactional sex. Men are less likely to go for HIV testing and for antiretroviral treatment. However, the burden of care is shouldered mainly by women.

Sexual and reproductive health

Sexual health requires a positive approach to human sexuality and mutual respect between partners. A sexual life free from fear, shame, guilt, discrimination, and false beliefs as well as from disease, injury, coercion, violence or risk of death and constitutes the main elements of sexual health. Reproductive health implies the right of men and women to be informed of and have access to safe, effective, affordable and acceptable methods of family planning of their choice.

The reality in Mozambique poses a number of difficulties and threats to SRH: gender relations, social norms and socio-economic factors put especially young women in a weaker position to resist coercion, refuse intergenerational and transactional sex and make decisions on their reproductive health. People with sexual identities other than heterosexuality face discrimination and lack of health services tailored to their specific needs.

The National Health System offers testing and counselling services on HIV, STI screening, family planning and reproductive health for young people. However, quality of services and attendance to the need of the youth is poor. Information, education and communication activities hardly appeal to the youth and are blind to underlying social and structural causes of SRH problems.

Issue/problem

Acknowledging the size of the HIV epidemic, its negative impact on development (UNAIDS 2006, UNAIDS 2013, Barnett & Whiteside, 2006) and its linkage with gender roles and relations, UCM has committed itself to actively contribute to HIV prevention and mitigation. Convinced that comprehensive sexuality education is an effective instrument in the promotion of health and social well-being, UCM introduced a discipline with 3 ETCS on HIV, sexual and reproductive health, gender and life skills which is part of the curriculum of every course in 2012.

The mainstreaming of HIV into the curriculum and the introduction of a module on HIV had been envisaged by the HIV&AIDS policy of 2008. The module reflects the ethic and moral values of the Catholic Church and its social teachings to foster social justice, the right to life, health and gender equality. UCM is the only tertiary education institution in the country that has developed a curriculum for comprehensive sexuality education.

Objective of the study

The objective of the study is to assess the curriculum development and the implementation process of integrating comprehensive sexuality education and HIV prevention at UCM.

The study has these specific objectives:

- Characterize the curriculum development process of integrating sexuality education and HIV prevention into the curriculum of UCM.
- Assess the implementation of the curriculum project.
- Conduct a peer review on student's satisfaction with the discipline "Life Skills, Sexual and Reproductive Health, HIV and Gender" and on attitude and behaviour changes.

Theoretical concepts

The traditional and most common view refers to the curriculum as the collection of syllabi and study plans per discipline. The curriculum document normally contains the philosophy, goals, objectives, learning experiences, instructional resources and assessment methods.

According to UNESCO (2013), in the past curricula were designed with the principal objective of cultural transmission reflecting discrete areas of knowledge. A contemporary approach to curriculum exceeds the understanding of curricula as mere study plans and lists of content and acknowledges the complexity of today's ever-changing world. In Amado & Opertti & Tedesco's perspective (2014), the curriculum is a political and societal agreement and provides a reference framework for learner welfare and development. The curriculum should reflect the profound changes of our societies and the dilemmas and tensions faced by young people.

Conceiving the curriculum in this new way implies answering the question of the kind of values that education promotes (IBE&UNESCO, 2013). In other words, curricula are value based. Tedesco et.al (2013) point out that there is a link between knowledge and ethical values in two ways: knowledge alone does not make people good, on the other hand, information and knowledge is required for ethically fair behaviour. There is the necessity of a synergy between cognitive, emotional and social aspects.

Among the recent approaches to the curriculum stand out the following:

- *Inclusive curriculum, schools and teachers* (UNESCO-IBE, 2009):

An inclusive education system provides a diversity of students with personalized learning and a holistic approach shared by teachers with students and opportunities to apply knowledge competently to real life problems, with an emphasis on values like freedom, solidarity, peace and justice (Tedesco et.al, 2013).

- *Competency-based approach* (Tedesco et. al, 2013):

In the last decades the emphasis has moved from the necessary inputs to the outputs of the educational process. Competency is defined as “a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context” (European Parliament, 2006).

- *Simultaneous development of ‘soft’ and ‘hard’ skills*

The division between scientific disciplines on the one side, and arts and humanities on the other, has to be overcome as obsolete and reductionist. Countries that design their curriculum on the basis of the demands and expectations of society and to students’ motivations are making better progress in education.

Curriculum development

The development of an effective curriculum is a multi-step and cyclical process. Several guides to Curriculum Development (Wiles & Bondi, 1984; Kern et al, 1998; Finch & Crunkilton, 1999) identify the principal components of effective curriculum development as follows:

- a. Problem identification and needs assessment
- b. Articulating and Developing the program philosophy, defining goals and objectives, content sequencing, identifying resource materials and assessment instruments
- c. Implementing
- d. Evaluating: Updating and determining the success.

According to Amado & Opertti & Tedesco (2014), new tendencies in Curriculum Development are the shift in emphasis from content to transferable competencies, to the relevance of the learning content to society and individuals and the acquisition of a set of values and life skills.

There are events that radically transform the world, including the world of education. According to Kelly (2000a), in a world with HIV/AIDS the contents, structures and programs of education of a world without AIDS no longer suffice. Education can be a powerful ally to tackle HIV/AIDS and related areas like sexual and reproductive health and gender by helping to translate information into behaviours and social (cultural) norms that promote a healthy state of mind, body and spirit (Kelly, 2000b, 2000c).

HIV prevention and mitigation is an integral part of Comprehensive Sexuality Education (CSE). Comprehensive Sexuality Education is an age-appropriate, culturally relevant approach to teaching about sex and relationships by providing scientifically accurate, non-judgemental information. It helps to explore one's own values and attitudes and to build decision-making, communication and risk reducing skills (UNESCO, 2009a:2).

The primary goal of sexuality education is that young people become equipped with the knowledge, skills and values to make responsible choices about their sexual and social relationships which is particularly important in a world affected by HIV.

Another important concept to refer to in relation to comprehensive sexual education is the "life skills education". UNICEF (2003) defines life skills as "psychosocial abilities for adaptive and positive behaviour that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life". Life skills education is a structured programme of needs- and outcomes-based participatory learning that increase positive behaviour and develop the skills to minimize risk factors (e.g. HIV infection, unwanted pregnancy) and maximize protective factors (e.g. the practice of protected sex). It is important that life skill education is delivered by competent facilitators. The global evaluation of life skills Education Programmes of UNICEF (2012) shows that Life Skills Education Programmes address priorities relevant to the lives of learners and have an impact on developing knowledge, skills and attitudes among learners in risk areas.

The questions to answer for curriculum developers are whether sexuality education programs are effective and what makes them effective. Reviews of sex and STI/HIV education programs conducted in the United States, Africa and elsewhere (Johnson, Carey et al. 2003; Robin, Dittus et al. 2004; Kirby 2007; Underhill, Operario et al. 2007, UNESCO 2009) concluded that such programs do not increase sexual behaviour and are effective in delaying the onset of sexual activity and reducing the frequency of sex and sexual partners. Kirby (2009) estimates that about two-thirds of the programs had a positive impact and one third did not.

For Kirby (2009), the characteristics that distinguish the effective sexuality education programs from the ineffective ones are the use of psychological theory to identify the cognitive risk and protective

factors that affect behaviour, the development of program activities to change those factors, clear messages about behaviour and teaching skills.

Fig 1 The 17 characteristics of effective programmes of CSE

| The Process of Developing the Curriculum | The Contents of the Curriculum Itself | The Process of Implementing the Curriculum |
|---|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> Involved multiple people with different backgrounds in theory, research and sex and STD/HIV education to develop the curriculum Assessed relevant needs and assets of target group Used a logic model approach to develop the curriculum that specified the health goals, the behaviors affecting those health goals, the risk and protective factors affecting those behaviors and the activities addressing those risk and protective factors Designed activities consistent with community values and available resources (e.g., staff time, staff skills, facility space and supplies) Pilot-tested the program | <p>Curriculum Goals and Objectives</p> <ol style="list-style-type: none"> Focused on clear health goals—the prevention of pregnancy and/or STD/HIV Focused narrowly on specific behaviors leading to these health goals (e.g., abstaining from sex or using condoms or other contraceptives), gave clear messages about these behaviors and addressed situations that might lead to them and how to avoid them Addressed multiple sexual psychosocial risk and protective factors affecting sexual behavior (e.g., knowledge, perceived risks, values, attitudes, perceived norms and self-efficacy) <p>Activities and Teaching Methodologies</p> <ol style="list-style-type: none"> Created a safe social environment for youth to participate Included multiple activities to change each of the targeted risk and protective factors Employed instructionally sound teaching methods that actively involved the participants, that helped participants personalize the information and that were designed to change each group of risk and protective factors Employed activities, instructional methods and behavioral messages that were appropriate to the youths' culture, developmental age and sexual experience Covered topics in a logical sequence | <ol style="list-style-type: none"> Secured at least minimal support from appropriate authorities such as departments of health, school districts or community organizations Selected educators with desired characteristics (whenever possible), trained them and provided monitoring, supervision and support If needed, implemented activities to recruit and retain youth and overcome barriers to their involvement, e.g., publicized the program, offered food or obtained consent Implemented virtually all activities with reasonable fidelity |

Source: Kirby, D. B. (2007). *Emerging Answers 2007: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases*. National Campaign to Prevent Teen and Unwanted Pregnancy: Washington DC.

A review of comprehensive sexual education programs shows that all the effective programs used a public health and logic model approach (Kirby, 2011). One form of the logic model is the behavior-determinant-intervention model, or “BDI model”.

Logic models are causal models, created in four steps in the following “logic” order:

- Identify health goals (examples: prevention of HIV, other STIs or pregnancy).
- Specify potentially important behaviors that affect the health goal (cause or prevention of HIV, other STIs or pregnancy).
- Identify determinants of the selected behaviors and target them (risk and protective factors affecting those behaviors).
- Design activities that have sufficient strength to improve each selected determinant.

Logic models are similar to, but different from, logframe models. Logframe models typically do not identify the determinants of behaviour, but this is a strength of BDI logic models (Kirby, 2004).

The limitations of curriculum programmes are that they cannot directly control behaviours because of individual freedom, but they can affect the determinants affecting behaviours. Another limitation of a curriculum programme is that the understanding of behaviour change is based on individualistic and cognitive models of behaviour change. Curricula can only alter risk perception, attitudes, risk producing situations, intentions and efficacy beliefs, but cannot alter social and cultural norms or economic and environmental factors, e.g. poverty or economic dependence.

Methodology of the study

The study is descriptive and exploratory and uses a combination of quantitative and qualitative methods of data collection.

The descriptive part refers to study of documents about the curriculum development process and the goals, objectives, content and teaching methodologies of Comprehensive Sexual Education Discipline that was introduced at UCM.

The exploratory part of the study presents the quantitative and qualitative results of two surveys and a focus group discussion which were part of a peer review of the Discipline in October 2014.

Data collection and analysis

Data collection was conducted in the following ways:

- Study of documents: Workshop, training and monitoring reports, the curriculum, the didactic material of the Comprehensive Sexual Education Discipline.
- Peer review of the discipline: The study population was 28 lecturers. 14 lecturers responded to the questionnaire sent by mail (auto-selection sample). Complementary to the questionnaire a focus group discussion was held to discuss opinions and perceptions via skype in which six lecturers participated.
- Students were involved in the study through an online questionnaire using Survey Monkey with structured and open questions to which 75 students responded (convenience sample).

Data analysis of the quantitative data was done by excel and by using the Survey Monkey Software which exports data to excel. Qualitative data was analysed by codification of answers and quantification of frequency using excel.

Limitations of the study

The major challenge was to get a representative sample of the student population, due to the huge population size of 20.000 students and the geographical distribution of students. The convenience sample may have led to bias in the results, as it is more likely that the more interested students and students with access to internet responded to the questionnaire.

Results

Curriculum development and implementation of the Life Skills Discipline at UCM

The starting point was the HIV policy of UCM which foresees the introduction of what it called a “Basic Module on HIV” in the courses of UCM.

During a retreat in February 2010, HIV Focal Points (lecturers) from five faculties of UCM, the university chaplain, technical advisors and student representatives (HIV activists) developed the curriculum for a discipline on comprehensive HIV and sexuality education using the participatory methodology. The curriculum was divided into the five study units (see Table 1).

Table 1: Objectives and content of the study units of the Life Skills Discipline

| Unit | Objective | Content |
|------|--|--|
| 1 | Enhance the understanding of one's personality and foster self-esteem | Personality and its development, tempers, self-esteem, Culture, Gender |
| 2 | Make safe choices of sexual and reproductive health and promote relationships that respect gender equity | Sexual and Reproductive Health and Rights. Characteristics of healthy relationships. |
| 3 | Increase protection against HIV infection and adherence to treatment, combat stigma & discrimination | The basics of HIV&AIDS transmission, prevention, treatment, stigma& discrimination |
| 4 | Identify choices and strategies to overcome vice and dependencies | Vice and dependencies, causes and effects of drug and alcohol abuse |
| 5 | Deal effectively with demands and challenges of everyday life | My plan for Life, Life skills: Time, Money, Conflict Management |

A decision was made to employ participatory methods. Activities and case studies were designed and tested. The participatory methods activities are manifold: role plays, tests of self-efficacy, attitudes and knowledge, case studies.

Two didactic manuals, a Student's and a Facilitator's Manual, were designed and passed through a testing phase in March 2011 in which eleven lecturers participated. The manuals and the study plans were finalised in 2011.

The discipline (with three ECTS) was introduced in 2012 by decree of the Rector in all of the courses of UCM. In February 2012 a three-day training workshop was held for a total of twenty lecturers, two from each faculty/centre/delegation of UCM. The methodology of the workshop, its contents, and the materials distributed were well received as being very helpful and lecturers left the event well prepared for the start of the lessons.

All the faculties introduced the discipline in 2012, though not in all of the academic courses as the decree had envisaged. During 2012, lessons were monitored at seven of the ten faculties of UCM by the staff of the HIV Department of the Rectorate. Generally, the quality of the lessons was satisfactory and the response of students to methods and content was very positive. The major constraints for quality and impact of the discipline were the very large classes (sometimes 60-100 students), the lack of technical devices like power-point projectors in the classrooms, the lack of copies of manuals for students, and in some cases lack of preparation of the lessons by the facilitators/lecturers. Facilitators also struggled with the control of lesson time, as some of the topics gave rise to very intensive discussions.

The recommendations of the monitoring reports were acknowledged by the Rector who ruled in a letter to the Deans in 2013 that the number of students be reduced to 30 per class.

Twenty five lecturers participated in two regional refresher-trainings in February 2013. The development of the didactic material, the training of lecturers and the monitoring received financial support from the Ministry of Education of Mozambique.

Due to the rising number of students and the introduction of new courses at UCM, more lecturers were needed and the updating of the manuals became necessary. In 2014 a peer review was conducted and the recommendations were incorporated in the new manual. A one-week training workshop for 30 lecturers was held in July 2015. Provisions have also been made for the improvement of the quality of the discipline in terms of methodology and content.

Results of the Peer Review of the Discipline - Survey of students and lecturers and focus group discussion

The review of the existing module took place in October 2014. It was conducted with the means of an online questionnaire of students, a questionnaire sent by mail to lecturers and a focus group discussion via skype with lecturers. The questionnaire and the focus group discussion collected

participants' opinions on the structure, content, methodology, activities/exercises, assessment methods and necessities of improvement of the discipline.

Structure of the discipline:

One of the focuses of the investigation was the adequacy of the structure of the discipline and the weight of the units in terms of time allocation.

Table 2: Importance of Study Units – Responses of Students

| Study Unit | Very important | Important | Less important | Rating Average |
|--------------------------------|----------------|-----------|----------------|----------------|
| Personality | 43 | 24 | 3 | 2.57 |
| Sexual and Reproductive Health | 58 | 12 | 2 | 2.78 |
| HIV | 57 | 13 | 2 | 2.76 |
| Dependencies, Substance Abuse | 40 | 20 | 13 | 2.37 |
| Life skills | 35 | 28 | 5 | 2.44 |

The responses of the students show that the units about Sexual and Reproductive Health and about HIV are considered most important, followed by the unit on personality. The unit about dependencies was considered the least important of the five units. 89% of the students saw no need to change the structure of the discipline.

The responses of the lecturers show similar results compared to those of the students. 64% of the interviewed lecturers agreed that the structure of the module should remain unchanged. Sexual and Reproductive Health received the highest average rating, followed by dependencies/substance abuse and HIV. Interestingly the unit on personality was considered by teachers the least important of the five units. Suggestions were to integrate the life skills in the unit on personality or to introduce a separate unit on marriage. In the focus group discussion a consensus was reached that there would be no change of structure. Gender should be mainstreamed into all units and the unit about personality should remain in the first place.

Table 3: Importance of Study Units – Responses of Lecturers

| Study Unit | Very important | Important | Less important | Rating Average |
|--------------------------------|----------------|-----------|----------------|----------------|
| Personality | 6 | 6 | 2 | 2.29 |
| Sexual and Reproductive Health | 12 | 2 | 0 | 2.86 |
| HIV | 9 | 5 | 0 | 2.64 |
| Dependencies, Substance Abuse | 10 | 4 | 1 | 2.79 |
| Life skills | 9 | 3 | 2 | 2.50 |

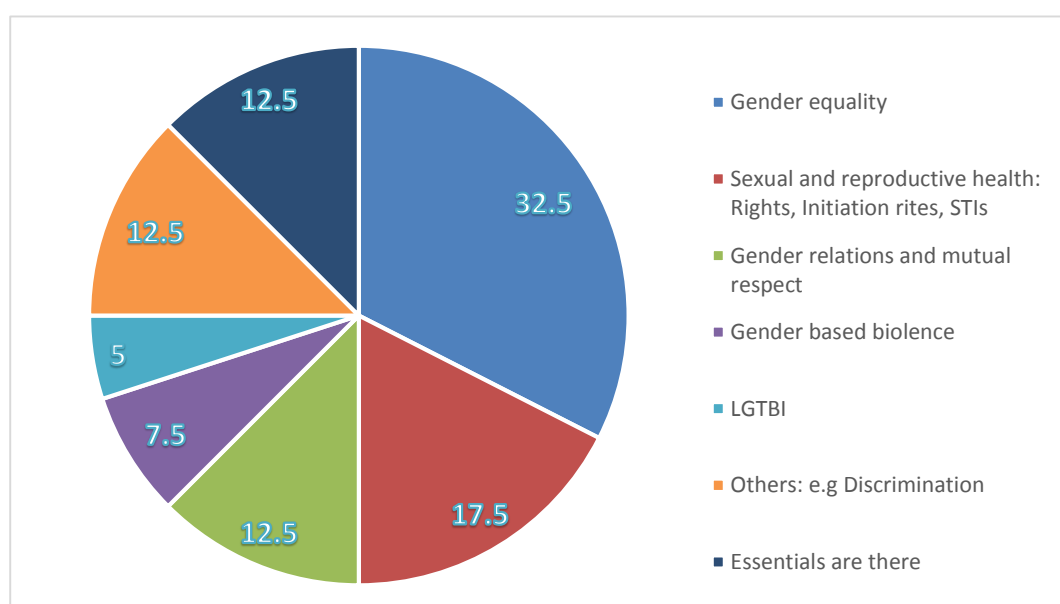
In terms of time allocation to the interviewed lecturers reached the following consensus:

- Personality: 15% of the lesson time.
- Sexual and reproductive health: 25%
- HIV: 25%
- Dependencies and substance abuse: 20%
- Life skills: 15%

Gender sensitivity of the module:

40 of the 75 students responded the question which gender related aspects needed discussion:

Figure 2: Gender related aspects to be discussed (in % of responses of students)



Lecturers also gave priority to discuss in more depth gender equality and empowerment of women as well as cultural aspects of gender relations.

61% of students and of lecturers considered the integration of gender aspects in the discipline very high or high. Gender issues had been discussed in the study units on personality, sexual and reproductive health and HIV. However, two thirds of the students and 58% of lecturers proposed a separate unit on gender. It was then agreed in the focus group discussion that no separate unit on gender would be introduced and gender would remain a cross-cutting issue.

Content in need of revision or updating:

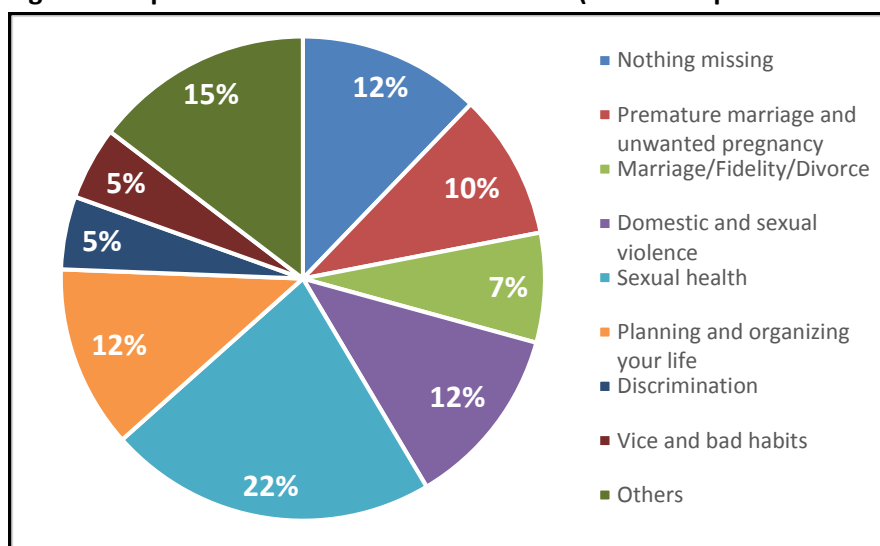
Table 4: Topics to be revised or updated – Responses of students

| Topics | Yes | No | Total of Responses |
|--|-----|----|--------------------|
| Antiretroviral Treatment | 45 | 16 | 61 |
| Drugs, Substance abuse | 42 | 22 | 64 |
| Gender Based Violence | 39 | 22 | 61 |
| Life skills | 36 | 27 | 63 |
| Family Planning | 35 | 25 | 60 |
| HIV prevention methods | 34 | 33 | 67 |
| PMTCT (Prevention of Mother-to-Child Transmission) | 34 | 23 | 57 |
| Others | 19 | 13 | 32 |

In the opinion of the students the three topics with the highest need for updating or revision were antiretroviral treatment, substance abuse and gender based violence and the least important for updating were HIV prevention methods and PMTCT methods.

Lecturers identified Antiretroviral Treatment, Gender Based Violence and PMTCT as the three topics in most need for updating.

Figure 3: Topics in need of more consideration (in % of responses of students)



Lecturers suggested to focus on sexuality education particularly for young people, the challenges of HIV prevention, the discussion of ethics and the position of the Catholic Church concerning marriage, parenthood, abortion and the combat of discrimination on the basis of gender, HIV status, and ethnicity.

Methodology

As can be seen from figure 4 below, there is no consensus among students when it comes to the preference of the methodological approach: Lectures versus tutorials with exercises or activities? While some number of students suggested that the discipline should be conducted in the traditional form of lectures, more students had a preference for interactive methods. Lecturers in general embraced the participatory methods. They stated that discussions and activities are very important and that theory should be limited to the core information necessary. Lecturers proposed the continuation of the use of theatre, illustrations and the encouragement of reading as ways to increase interest and reflection. Students requested more use of realistic life stories, practical exercises and theatre.

Exercises:

98% of students responded that the exercises/activities corresponded with the necessities of the students.

In general, lecturers found the exercises adequate for day students. 60% of the lecturers agreed that the exercises were also adequate for students of the night courses. However, lecturers suggested to improve the language and to adapt some Case Studies to the needs of older students. The consensus in the focus group discussion was that some exercises and case studies should be earmarked for adults/night courses in the revised manual.

There was a high level of coincidence about the most and the least popular exercises in the opinion of the students and the lecturers. It was agreed in the focus group discussion to reduce the number of exercises by taking out the least popular ones in the new manual.

The use of Case Studies based on real life stories was highly appreciated and considered relevant. The respondents recommended to revise/shorten the texts of the Case Studies and select the most relevant ones. It was seen from the responses of students, that a number of Case Studies were not discussed in the lessons due to time constraints. This problem occurred particularly in connection with the exercises in units 4 and 5. Some lecturers asked students to do them as homework. In the focus group discussion it was pointed out that the Case Studies are important for debate and reflection and therefore should be done. Lecturers agreed that there is a need of better time management on their part so that the exercises of the last two units also can be done.

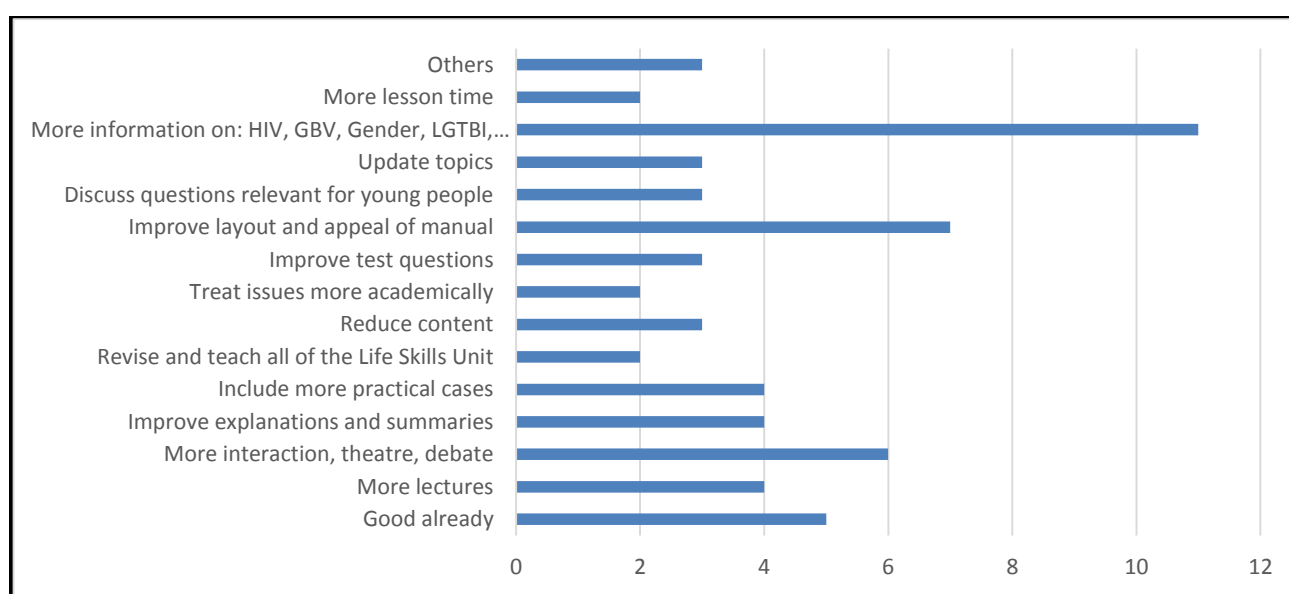
Students' assessment methods:

80% of students and two thirds of lecturers agreed to include the marks of homework into the final mark of the discipline. 70% of students were of the opinion that exams should consist of a combination of multiple choice and open questions. Teachers shared the opinion that tests and exams should not be exclusively composed of multiple choice questions. The consensus in the focus group discussion was that the weight and distribution of open question and multiple choice questions in an exam should be left to the discretion of the each lecturer.

Suggestions for improvement

The suggestions for improvement made by students are presented in figure 4.

Figure 4: Response of students: What should be improved in the discipline?



From these suggestions it becomes clear that there are some *didactic issues* that need to be dealt with like the improvement of explanation and summary, improvement of test question, decongestion of the module and better time management, e.g. to be able to teach the complete syllabus including the last unit on life skills. It is also obvious that there is demand for more relevance of the topics for young people and for updating and increase of the information. It will be a challenging task to reconcile these demands with the available lesson time.

The majority of lecturers requested an increase of the lesson time from two periods to four periods per week. In terms of the amount of content and the relevance of the discipline for health and social wellbeing of the students, this is a legitimate proposal. However, it needs to be seen if changes can be made to the already full curricula of the courses.

Other recommendations of lecturers were to increase the quality of the texts and using literature from psychology.

General comments of students about the discipline:

The students' general comments about the discipline were overwhelmingly positive. 80% of the responses of students said that the discipline was very important, educating and motivating. They had learned a lot for their lives, for their relationships and that they had changed their attitudes. 8% of respondents suggested to improve the topics, 4% recommended a better choice of lecturers. Only 8% made negative comments like that the manual needed revision.

Discussion of implications and significance of results

Conception of the curriculum

The integration of sexual and reproductive health and HIV prevention into the curriculum of the courses of UCM was a “political” decision responding to the needs of the youth and to a major societal problem (namely the HIV epidemic), aiming at learner welfare and development of future leaders. Following Kelly (2000a), the institution realized that education in a world of AIDS must be different and related to HIV, sexual and reproductive health and gender. According to Amado&Operti&Tedesco (2014), this conception of UCM of a curriculum goes beyond the traditional concept of a curriculum in terms of just being a study plan. The curriculum of the Comprehensive Sexuality Education discipline is based on and promotes the moral and social values of the Catholic Church. It reflects the thinking of Tedesco et al (2013) who points out a double link between knowledge and ethical values in the sense that knowledge alone does not make people good but that information is required for ethically fair behaviour.

The curriculum of the Life Skills discipline applies three of the recent approaches to the curriculum as proposed by UNESCO-IBE (2009) and Tedesco et al (2013):

- inclusive education with personalized learning,

- creation of competencies of students to deal with real life problems in their social and cultural context.
- Combination of the development of cognitive and non-cognitive dimensions like emotions, attitudes, values, personal qualities.

Curriculum Development Process

The curriculum development process of the discipline on Sexual and Reproductive Health and HIV Prevention was inclusive: as recommended by Kelly (2000a) and Kirby (2007) a variety of stakeholders were involved, such as students, community/religious leaders, lecturers, technical advisors, medical doctors. During this process the needs of the target group were assessed.

The compilation of the curriculum used a logic model in the form of a BDI model (Kirby, 2004) with clear health goals, important behaviours and risk & protective factors or determinants of behaviours and activities that could address those factors.

Participatory methods and experimental learning techniques were used in the program.

The UCM Case Study of integrating Sexual and Reproductive Health into the curriculum can be considered an effective comprehensive sexual education programme. It bears all of the characteristics of effective programmes of Comprehensive Sexuality Education as defined by Kirby (2007).

Goals and contents

The CSE discipline has clearly defined health goals and objectives, which is a prerequisite of an effective CSE programme (Kirby, 2007). . Sexuality Education cannot be dissociated from ethical values. The discipline creates knowledge necessary for informed choices on the basis of Christian values: students confirm that the discipline helps them to reflect about their attitudes and behaviours. In the latest training of lecturers in 2015, the lecturers obtained clarification on positions of the Catholic Church on issues of sexual ethics and the moral evaluation of the church was clearly linked to the moral aspects of sexuality and responsible parenthood.

The results of the peer review indicate that the discipline deals with topics that are relevant for the audience and develops skills to tackle sexual and reproductive health problems, some of which need more profound discussion or updated information on recent scientific findings.

The units discuss many examples of the link between sexual behaviour and its determinants like social and cultural norms, gender relations, perceived risks and attitudes. Although some aspects of gender need more emphasis, the integration of gender as cross-cutting theme of the discipline shows a satisfactory level.

The structure of the discipline and the logic of the contents have been approved by students and lecturers alike.

Activities and teaching methodology

As recommended for effective CSE programmes (Kelly, 2000a), the discipline uses a range of activities from risk appraisal, self-evaluation, case studies, role plays, interpretation of posters, interpretation & completion of illustrations, to the design of a plan of life and workplan. As the peer review shows, the activities are highly appreciated by students.

The purpose of the participatory methodology seems to be better understood by lecturers than by students. Not all of the students are convinced of the usefulness of the participatory methods, they suggest lectures as this is the common teaching methodology in the country. The major problem of the participatory methodology is that it is time-consuming and that time constraint is a challenge that can be resolved in the first place only through better time management and planning by the lecturers and less likely by the increase of time allocated to the discipline in the curriculum of the courses.

The methodology of the discipline enhances the creation of life skills in the definition of UNICEF (2003), starting from cognitive skills to personal and inter-personal skills to manage oneself and interacting with others, e.g. the partner.

Behavioural change model

The model applied by the discipline goes beyond risk perception and cognitive individual behaviour change and recognises the importance of social relationships and norms. However, it is obvious that the discipline cannot change social norms, but empower students to be aware of the negative impact of some of the established norms on health and empower them to self-protection (cf. Bandura, 1977, Social learning theory, changes at community level, Morris, 1997 Theory of gender and power of DiClemente, 1995).

Implementation process:

The introduction of the discipline was secured through the support from the top management level of the institution. Selected educators were trained and refresher trainings held. The capacity development has to be an ongoing process as the peer review shows that some didactic issues like lesson planning, time management, skills to summarize and provide clear messages and up-to-date information have to be enhanced in teachers.

A monitoring and evaluation system exists and has produced new improved didactic material for the discipline.

Conclusion

The example of UCM is a successful example of integration of sexual and reproductive health and HIV prevention into the curriculum of an institution of higher education. UCM is the only higher education institution in the country with such a discipline. Its experience could serve as a model to replicate in other institutions of higher education.

The UCM Case Study of can be considered an effective comprehensive sexual education programme as it bears all of the characteristics of effective programmes of Comprehensive Sexuality Education as defined by Kirby (2007) in terms of the process of curriculum development, content, methodology and implementation such as:

- inclusiveness of the process of developing the curriculum,
- logic model approach,
- focus on health goals and values and address of determinants of behaviour factors,
- relevance of topics
- variety of participatory activities,
- trained facilitators,
- monitoring and evaluation of the curriculum.

The impact of the discipline is great: in quantitative terms the discipline reaches all students of UCM, normally in the first year of study, and in qualitative terms students acknowledge its importance for their health and wellbeing.

Bibliography

Amadio, M., Opertti, R. and Tedesco, J. C. (2014). *Curriculum in the Twenty-first Century: Challenges, tensions and open questions*. ERF Working Papers Series, No. 9. UNESCO Education Research and Foresight: Paris.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

CIDI & UCM (Ed.). (2012). *Relatório preliminar de estudo de incidência*. Beira:UCM.

DiClemente, R., Wingood, G. (1995). A randomized controlled trial of an HIV sexual risk-reduction intervention for young African-American Women. *JAMA*, vol 274 (16), pp. 1271-1276.

Finch, C.R. & Crunkilton, J.R. (1999). *Curriculum Development in Vocational and Technical Education, Planning, Content, and Implementation*. 5th Ed. Boston: Allyn and Bacon.

Howard, M., McCabe J. (1990). Helping teenagers postpone sexual involvement. *Family Planning Perspectives*, 22 (1), pp.21-26.

Instituto Nacional de Saúde & Ministério de Saúde. (2010). *INSIDA 2009. Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique*, Relatório Final, Maputo: MISAU.

Johnson BT, Carey MP, Marsh KL, Levin KD, Scott-Sheldon LAJ. (2003). Interventions to reduce sexual risk for the human immunodeficiency virus in adolescents, 1985–2000. *Arch Pediatr Adolesc Med.* 2003; Vol 157, pp. 381–388.

Kalichman, S., Hoppers, H. (1997). Efficacy of behavioral–skills enhancement HIV risk-reduction interventions in community settings. *AIDS*, 11 (suppl A): S191-S199.

Kelly, M.J., SJ. (2000a). Standing Education on its Head: Aspects of Schooling in a World with HIV/AIDS. *Current Issues in Comparative Education*, 3(1). Teachers College: Columbia University.

Kelly, M.J. (2000b). *The Encounter Between HIV/AIDS and Education*. University of Zambia: Lusaka.

Kelly (2000c). Planning for education in the context of HIV/AIDS. *Fundamentals of Educational Planning* 66. International Institute for Educational Planning, UNESCO: Paris.

Kern, L., & Dunlap, G. (1998). Curricular modifications to promote desirable classroom behavior. In J. K. Luiselli & M. J. Cameron (Eds.), *Antecedent control: Innovative Approaches to Behavioral Support*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Kirby D. (2004). *BDI Logic Models*. A Useful Tool for Designing, Strengthening and Evaluating Programmes to Reduce Adolescent Sexual Risk-Taking, Pregnancy, HIV and other STIs. ETR Associates: Scotts Valley California.

Kirby, D. et al. (2011). *Reducing Adolescent Sexual Risk. A Theoretical Guide for Developing and Adapting Curriculum-based Programmes*. ETR Associates: Scotts Valley, California.

MISAU, Instituto de Ciências de Saúde, Instituto Nacional de Estatística. (2010). *INSIDA Inquérito Nacional de Prevalência, Riscos Comportamentais e Informação sobre o HIV e SIDA em Moçambique*, INE: Maputo.

Morris, M. (1997). Sexual networks and HIV. *AIDS*. Suppl.A, pp. 209-S216.

Tedesco, J., Opertti, R., Amadio, M. (2013). *The curriculum debate: why it is important today*. IBE Working Papers on Curriculum Issues No 10. UNESCO International Bureau: Geneva.

UCM. (2008). *Política de HIV&SIDA*. UCM: Beira.

UCM. (2009). *Política de Assédio Sexual*. UCM: Beira.

UCM. (2012). *Plano Estratégico 2012-2016*. UCM: Beira.

UCM. (2014). *Política de Género*. UCM: Beira.

UCM. (2014). *Plano Estratégico do Departamento HIV 2014-2018*. UCM: Beira.

UNAIDS. (2014). *Report on the Global AIDS Epidemic*. UNAIDS: Geneva.

UNAIDS. (2011). *Terminology Guidelines*. UNAIDS: Geneva.

Underhill, K., Operario, D., Montgomery, P. (2007). Systematic Review of Abstinence-Plus HIV Prevention Programs in High-Income Countries. *Plos Medicine*, Vol.10.

UNDP, UNESCO, UNFPA, UNICEF & UNWOMEN. (2011). *Looking Towards 2015: Breakthrough Strategies for Women, Girls, Gender Equality and HIV in Eastern and Southern Africa*. UNDP: New York.

UNICEF. (2003). Definition of Terms: Knowledge, attitudes, life skills, life skills education. Available from http://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html.

UNICEF. (2012). *Global Evaluation of Life Skills Education Programmes*. UNICEF: New York.

UNESCO International Bureau of Education (UNESCO-IBE). 2009. *Defining an inclusive education agenda: Reflections around the 48th session of the International Conference on Education*. UNESCO-IBE: Geneva.

UNESCO, UNAIDS. (2009). *International Technical Guidance on Sexuality Education. An Evidence informed approach for schools, teachers and health educators*. Vol 1. The rationale for sexuality education. Vol 2. Topics and Learning Objectives. UNESCO: Paris.

Wiles, J. & Bondi, J.C. (1984). *Curriculum development: a guide to practice*. 2nd Ed., Columbus: Merrill.

Abbreviations

| | |
|-----------|--|
| AIDS | <i>Acquired Immune Deficiency Syndrom</i> |
| BDI Model | <i>Behaviour Determinant Intervention Model</i> |
| CSE | Comprehensive Sexuality Education |
| ECTS | European Credit Transfer and Accumulation System |
| INSIDA | National Survey about Prevalence, Risk Behaviours and information about HIV and AIDS in Mozambique |



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



| | |
|--------|--|
| GBV | Gender Based Violence |
| HIV | <i>Human Immunodeficiency Virus</i> |
| LGTBI | Lesbic, Gay, Transgender, Bisexual and Intersex |
| LSE | Life Skills Education |
| PLWHS | People living with HIV and AIDS |
| SRH | Sexual and Reproductive Health |
| STI | Sexually Transmitted Infection |
| UCM | Universidade Católica de Moçambique |
| UNAIDS | Joint United Nations Programme on HIV&AIDS |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNICEF | United Nations Children's Fund |
| WHO | World Health Organization |

List of figures

Figure 1: The 17 characteristics of effective programmes of CSE

Figure 2: Gender related aspects to be discussed (in % of responses of students)

Figure 3: Topics in need of more consideration (in % of responses of students)

Figure 4: Response of students: What should be improved in teaching the discipline?

List of tables

Table 1: Objectives and content of the study units of the Life Skills Discipline

Table 2: Importance of Study Units – Responses of Students

Table 3: Importance of Study Units – Responses of Lecturers

Table 4: Topics to be revised or updated – Responses of students

O QUE É UM BOM MÉDICO?

Annett Pfeiffer
Universidade Católica de Moçambique
Annett-Pfeiffer@gmx.net

Kajal Chhaganlal
Universidade Católica de Moçambique
Annett-Pfeiffer@gmx.net

Konrad Steidel
Universidade Católica de Moçambique
ksteidel@ucm.ac.mz

Resumo

A Universidade Católica de Moçambique há 15 anos que forma médicos. O lema da UCM sublinha a qualidade. É, pois, importante que os seus médicos sejam “bons médicos”. Surge, assim, a pergunta: “o que é um bom médico?”. Em 2011, publicámos os resultados de um inquérito acerca desta questão feito à população do Bairro vizinho da Faculdade e aos estudantes do ano propedêutico. Neste estudo actual, recolhemos opiniões dos estudantes de enfermagem e de medicina, bem como de médicos, sobre as características dos bons e dos maus médicos. Segundo o estudo publicado em 2011 identificamos as características dum bom médico que a população achava mais importante: dedicação, conhecimento, paciência e características pessoais positivas. No presente estudo queríamos saber dos médicos qual das características mencionadas é difícil pôr em prática, na realidade do dia-a-dia. Aos enfermeiros perguntámos em qual delas os médicos falham mais. A amostra era de conveniência, e as respostas foram colhidas e analisadas online, no *survey monkey*. Participaram 79 médicos, 36 estudantes de medicina e 80 estudantes de enfermagem. Todos os grupos escolheram como a característica mais importante esta: “preocupa-se com o doente”. A empatia e o profissionalismo são vistos como um desafio maior do que o conhecimento técnico.

Palavras-chave: bom médico, mau médico, percepção, profissionalismo, educação médica

Abstract

The Catholic University of Mozambique has been training medical doctors for 15 years. The motto of UCM underlines quality. It is therefore important that their doctors are “good doctors”. Thus arose the question: “what a good doctor?”. In 2011, we published the results of a survey related to this question done in the neighborhood and with students of the preparatory year. In this current study, we collected opinions of nursing students and medical students and doctors, on the characteristics of good and bad doctors. We also identify which characteristics of those that the population

found most important (dedication, knowledge, patience and positive personal characteristics) are most difficult for doctors to implement in reality of day-by-day. Nursing students we asked in which of these doctors most frequently fail. We used a convenience sample, and the answers were collected and analyzed online using survey monkey. 79 doctors, 36 medical students and 80 nursing students participated. All groups chose as the most important characteristic, "concerned with the patient." Empathy and professionalism are seen as a greater challenge than the technical knowledge.

Keywords: good medical doctor, bad medical doctor, perception, professionalism, medical education

Introdução

Todos querem ser examinados e tratados como um "bom" médico. Mas o que é que significa ser um "bom médico"? Enquanto alguns sublinham a importância das qualidades pessoais, outros enfatizam a necessidade da competência e das habilidades técnicas. Ainda assim, outros se concentram mais sobre a necessidade de o médico se identificar com o doente. Com estes diferentes pontos de vista, um aspecto continua a ser claro: que o desenvolvimento de um entendimento mútuo, entre o médico e o seu paciente, especialmente com o foco em valores e experiência, aumenta tanto a confiança como a adesão ao tratamento (Walsh et al., 2015).

Ao longo dos anos, em muitos países da Europa, da África e da Ásia, vários estudos têm abordado este tema de um "bom" médico, examinando as respostas dos pacientes (Capayo et al, 2006; Grohl et al, 1999; Schattner et al, 2004; Luthy et al, 2005; Schouten et al, 2006; Herzig, 2006; Capayo et al, 2006), e as dos membros da comunidade (Gilson, 1994; Haddad et al 1995; Fones et al, 1998; Walter et al, 2003; T Haddad et al, 1998), e as dos estudantes de medicina (Ribeiro et al, 2007; Maudsley et al, 2009) e as dos médicos (Fones et al, 1998; Herzig, 2006; Capayo et al, 2006). Os resultados variam muito. Enquanto alguns enfatizam a importância das características pessoais e habilidade de comunicação, outros dão mais ênfase ao conhecimento e inteligência.

A Universidade Católica de Moçambique forma médicos, há 15 anos. Os primeiros foram graduados, em 2007. O lema da UCM sublinha a qualidade. É realmente importante que os seus médicos sejam "bons médicos". Surge então a pergunta: o que é um bom e, respectivamente, um mau médico, no contexto moçambicano?

Em 2011, publicámos os resultados de um inquérito feito à população do Bairro vizinho da Faculdade e aos estudantes do ano propedêutico do curso de medicina (Pfeiffer et al, 2011).

Resumo do inquérito publicado em 2011

O estudo decorreu no bairro de Inhamudima, um Bairro suburbano, onde vivem cerca de 50.000 habitantes, em situação sócio-económica desfavorecida. Problemas de água, saneamento, e lixo são ali evidentes. O programa de saúde familiar e comunitária da Faculdade de Ciências de Saúde da UCM funciona em Inhamudima. Neste programa, cada estudante dos primeiros quatro anos do curso

de medicina acompanha 3 famílias, podendo assim conhecer os problemas ligados à saúde, e também recolher as primeiras experiências de comunicação com a população da comunidade.

Os 115 estudantes do ano propedêutico voluntariamente entrevistaram 611 pessoas, em Inhamudima. E os próprios estudantes também responderam às mesmas perguntas.

Foram feitas as seguintes perguntas abertas:

1. Que qualidades específicas gostaria de encontrar num médico? Mencione as duas mais importantes.
2. Que qualidades específicas não gostaria de encontrar num médico? Mencione as duas mais importantes.

Os resultados mostraram que ambos os grupos escolheram a dedicação, o conhecimento médico, a paciência e as características pessoais positivas, como características mais importantes, para se ser um bom médico.

Dessas características positivas mais importantes, a dedicação foi referida por 30 % dos estudantes, e o conhecimento médico foi referido por 18.9% da população.

Por outro lado, as características mais importantes de um mau médico, para ambos os grupos, são: a discriminação (27,4%) e o desprezo, (16,5%), para 29,3% e 17,3% dos estudantes e comunidade, respectivamente. Outras características negativas frequentemente mencionadas foram: “ser corrupto” e “ser desonesto”.

Todos os participantes também escolheram as características positivas e negativas, das listas, com as respectivas características.

Lista das características de um bom médico

- É contra a corrupção
- É paciente
- É calmo / simpático
- Investiga bem
- Respeita o doente
- Preocupa-se com o doente
- Sabe explicar bem ao doente



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- Tem boa aparência
- Guarda segredo
- Escuta com atenção os problemas sociais do doente

Lista das características de um mau médico:

- É motivado pelo dinheiro
- Não tem paciência
- Não é simpático
- Não investiga bem
- Discrimina o doente
- Não se preocupa com o doente
- Não sabe explicar bem ao doente
- É desarranjado
- Não guarda segredo
- Não se importa com os problemas do doente

Os resultados mostraram que:

Os membros da comunidade sentiram que o preocupar-se com o doente ou ser atencioso, e o conhecimento médico, eram as características positivas mais importantes, 19,3% e 17,5% respectivamente. Enquanto que os estudantes sentiram que o conhecimento médico (41,2%), seguido pelo preocupar-se com o doente (17,5%) eram as características positivas mais importantes.

Em relação às características negativas, os membros da comunidade escolheram como segunda característica negativa mais frequente, o “não se preocupa com o doente” (23%), e 19.3% escolheram a discriminação .

Os estudantes sentiram claramente que a discriminação foi factor mais negativo (35,1%), do que a falta de preocupar-se, que vem no segundo lugar (13%). Os membros da comunidade (9,6%), mais do que os alunos (2,6%), mencionaram a impaciência como uma característica negativa.

O Inquérito actual

Com o actual estudo, pretendíamos ampliar o nosso conhecimento, alargando o espectro dos intervenientes, concretamente médicos e estudantes de enfermagem, incluindo estudantes da fase clínica. E comparar as escolhas destes com as escolhas feitas pelos estudantes do ano propedêutico, no estudo anterior. Podemos assim saber como a atitude muda, durante a formação na Faculdade. Finalmente, queremos desenvolver perspectivas, para uma formação médica adaptada aos desafios do nosso contexto.

Metodologia

Pedimos aos estudantes da fase clínica do curso de medicina da UCM e aos médicos (formados na UCM ou não), a sua opinião, sobre as características dos bons e maus médicos. Tiveram que escolher a mais importante característica e a segunda mais importante característica, usando a mesma lista do estudo anterior, para as características positivas e negativas. Também lhes pedimos para identificarem qual das características já identificada pela população como a mais importante, (a dedicação, o conhecimento, a paciência, as características pessoais positivas) é a mais difícil de pôr em prática, na realidade do dia-a-dia. Os médicos que estudaram na UCM foram questionados se sentem que o curso os preparou para estes desafios. Também procurámos saber com qual actividade foi feita essa tal preparação. A amostra era de conveniência e as respostas eram colhidas num online survey (survey monkey).

Os estudantes da enfermagem (2º – 4º ano), que, durante o seu curso, tinham estagiado no hospital, também identificaram as características dos bons e dos maus médicos, a partir das mesmas listas. Além disso, eles escolheram as características, que a população identificou como as mais importantes, em que os médicos mais frequentemente falham. A amostra foi colhida com um questionário, e analisada com survey monkey.

Resultados

Os participantes

Neste estudo, participaram 84 médicos (dos quais 52 femininos, e 30 masculinos), 37 estudantes de medicina (dos quais 18 femininos, e 19 masculinos) e 80 estudantes de enfermagem superior (dos quais 59 femininos, e 12 masculinos).

Os anos de experiência de trabalho dos médicos dividem-se, da seguinte maneira: 1-2 anos: 35 médicos; 3-4 anos: 22 médicos; 5 – 10 anos: 18 médicos; acima de 10 anos: 9 médicos. A maioria dos médicos (68; 82%) foram formados na UCM; apenas 15 (18%) médicos não foram formados na UCM.

“Bom médico”

81 médicos, 35 estudantes de medicina, e 80 estudantes de enfermagem superior escolheram, da lista fornecida, a qualidade mais importante de um bom médico. Dois terços dos médicos e estudantes de medicina escolheram “preocupa-se com o doente” como característica mais

importante. Metade dos estudantes de enfermagem superior escolheram “preocupa-se com o doente” (21, 26%) e “respeita o doente” (20, 25%).

Os médicos escolheram, em segundo lugar, “respeita o doente” e “investiga bem” (14% versus 12%). Cinco (14%) estudantes de medicina escolheram “sabe explicar bem ao doente”. Os estudantes de enfermagem escolheram, em segundo lugar, “é contra a corrupção”(10, 12.5%) e “investiga bem” (9, 11%). As outras características foram escolhidas por menos de cinco médicos / estudantes de medicina.

Como segunda qualidade mais importante de um bom médico, destacaram os médicos (28, 35%) a capacidade técnica “investiga bem”; e dezanove médicos (24%) escolheram “respeita o doente”, como segunda qualidade mais importante, e a terceira “preocupa-se com o doente”(15, 19%). Os estudantes de medicina escolheram as características “respeita o doente”, “preocupa-se com o doente” e “investiga bem” como segunda qualidade mais importante, em partes semelhantes (10, 9, 8 estudantes, 27%, 24%, 22%, respectivamente). Os estudantes de enfermagem superior escolheram “preocupa-se com o doente”(21, 26%) e “sabe explicar bem ao doente” (19, 24%) como segunda qualidade mais importante.

Juntando os três grupos dos profissionais da saúde (num total de 196 participantes; e cada um escolheu duas características, 392 escolhas), a característica “preocupa-se com o doente” foi escolhida 90 vezes como característica mais importante, e 45 vezes como segunda característica mais importante (total 135 vezes). Sendo assim, foi a característica mais escolhida por todos. As características “respeita o doente” e “investiga bem” foram escolhidas num total de 70 e 62 vezes, respectivamente. A característica “sabe explicar bem ao doente” foi escolhida num total de 40 vezes. (Tabela 1)

| Características de um bom médico | 1° escolha | 2° escolha | total |
|----------------------------------|------------|------------|------------|
| • É contra a corrupção | 13 | 12 | 25 |
| • É paciente | 13 | 3 | 16 |
| • É calmo / simpático | 8 | 7 | 15 |
| • Investiga bem | 21 | 41 | 62 |
| • Respeita o doente | 32 | 38 | 70 |
| • Preocupa-se com o doente | 90 | 45 | 135 |
| • Sabe explicar bem ao doente | 12 | 28 | 41 |
| • Tem boa aparência | 1 | 3 | 4 |

| | | | |
|---|---|----|-----------|
| • Guarda segredo | 5 | 10 | 15 |
| • Escuta com atenção os problemas sociais do doente | 1 | 10 | 11 |

Tabela 1: primeira e segunda escolha de características de um bom médico feito pelos médicos, estudantes de medicina e estudantes de enfermagem

É de notar que, dos 18 médicos e estudantes de medicina, 15 eram mulheres; e dos 22 estudantes de enfermagem superior, 16 eram mulheres, apenas 2 homens (4 não indicaram o seu género). Parece que as mulheres dão às habilidades de comunicação mais importância do que os homens. Na escolha das outras características, não se observa nenhuma diferença, em relação ao género.

Nos comentários, vários participantes mencionaram que um bom médico deve ter várias das qualidades referidas. Por exemplo, uma estudante de medicina (participante 54) observa: “esta questão não é fácil de responder, com um click, porque, na minha opinião, um bom médico não é feito com base em uma só qualidade... e, dentre as várias, é muito difícil escolher a mais importante” .

Das características, que a população, no estudo passado, identificou como mais importantes (dedicação, conhecimento médico, paciência, características pessoais positivas), tanto médicos como estudantes de medicina não tiveram uma escolha preferida. Apenas os médicos identificaram com uma ligeira frequência aumentada (26, 33%) as características pessoais mais difíceis de pôr em prática, na realidade do dia-dia. Os estudantes de enfermagem superior identificaram falhas, com uma percentagem parecida, nas quatro características (23 – 26%).

“Mau médico”

79 médicos, 36 estudantes de medicina e 80 estudantes de enfermagem superior escolheram, da lista fornecida, a qualidade mais importante de um mau médico.

As escolhas de todos os grupos eram distribuídas por várias características. Para os médicos, as três características piores foram: “motivado pelo dinheiro” (23, 29%), “não se preocupa com o doente” (18, 23%) e “discrimina o doente” (16, 20%). Para os estudantes de medicina, a escolha foi igual, embora com uma acentuação diferente: “motivado pelo dinheiro” (16, 44%), “não se preocupa com o doente” e “discrimina o doente” ambas escolhidas seis vezes (17%). Os estudantes de enfermagem superior escolheram, em maior número, as características “discrimina o doente” (29, 36%), e “motivado pelo dinheiro” (16, 20%).

A segunda escolha, para os médicos, foi “discrimina o doente” (17, 22%), seguida por “motivado pelo dinheiro” (15, 19%) e “não investiga bem” (13, 17%). Para os estudantes de medicina foi “discrimina

o doente” (9, 25%) e “não se preocupa com o doente” (7, 19%). Apenas quatro estudantes (11%) escolheram “não investiga bem”. Os estudantes de enfermagem superior escolheram, na maioria (20, 25%), “não se preocupa com o doente”

Juntando os três grupos dos profissionais da saúde (n=193, 390 escolhas feitas), as três piores características escolhidas foram: “discrimina o doente” (86) e “motivado pelo dinheiro” (81) e “não se preocupa com o doente” (55). É de notar que “não investiga bem” foi escolhida apenas 25 vezes. (Tabela 2)

| Características de um mau médico | 1º escolha | 2º escolha | total |
|---|------------|------------|-----------|
| • É motivado pelo dinheiro | 55 | 26 | 81 |
| • Não tem paciência | 9 | 17 | 26 |
| • Não é simpático | 4 | 4 | 8 |
| • Não investiga bem | 7 | 18 | 25 |
| • Discrimina o doente | 51 | 35 | 86 |
| • Não se preocupa com o doente | 30 | 35 | 65 |
| • Não sabe explicar bem ao doente | 9 | 14 | 23 |
| • É desarranjado | 1 | 5 | 6 |
| • Não guarda segredo | 23 | 28 | 51 |
| • Não se importa com os problemas do doente | 3 | 16 | 19 |

Tabela 2: primeira e segunda escolha de características de um mau médico feito pelos médicos, estudantes de medicina e estudantes de enfermagem

Nos comentários, alguns estudantes de enfermagem superior (5) apontaram a falta de vontade de trabalhar em equipe inter-profissional, por parte dos médicos.

Formação na UCM

Os médicos formados na UCM, como estudantes de medicina, acreditam que a Faculdade de Ciências de Saúde da UCM prepara bem, para os desafios identificados pela população. Os estudantes, de forma geral mostram-se entusiasmados com a formação oferecida.

A metodologia PBL (problem based learning), as aulas de habilidades de comunicação, a actividade de Saúde Familiar e Comunitária e o estágio no hospital foram mencionados, frequentemente, como ferramentas de ensino úteis para o efeito. Em seguida, algumas citações:

Médica formada na UCM, há 1-2 anos (participante 99): “As actividades da saúde comunitária ajudam a aprofundar mais sobre a promoção da saúde e prevenção de doenças.... As actividades do HCB exigem dedicação, paciência... O método PBL ajuda o estudante a ser responsável.”

Médico formado na UCM, há 1-2 anos (participante 18): “Na saúde da comunidade, aprendi a lidar com as pessoas de diferentes estratos sociais. Com os tutoriais, aprendi a me preparar antes, a ter respeito para com os meus colegas, a falar e saber respeitar a opinião do outro. No Pabhodzi (núcleo de combate ao HIV /SIDA e promoção do género da faculdade) aprendi, entre várias coisas, a lidar com situações difíceis e a poder aconselhar e educar, dando esperança. Na ética, aprendi a ser homem que tem limitações, mas que avança com outros, e a guardar segredo”

Uma estudante de medicina (participante 52): “O método PBL incentiva-me a ser mais dinâmica e independente... ensina-me a correr atrás dos meus objectivos”

Discussão

A característica “preocupa-se com o doente” foi escolhida 135 (34%) vezes, como primeira ou segunda opção (n=393), e muito mais frequentemente do que qualquer outra opção. A segunda opção mais escolhida (70, 18%) era “respeita o doente”. Apenas em terceiro lugar foi escolhida “investiga bem” (62, 16%). No nosso estudo anterior, a população também escolheu “preocupa-se com o doente” como característica mais importante, mas a sua segunda opção já era “investiga bem”. E a diferença entre as duas opções era muito pequena (19.3% e 17.5% respectivamente). Os profissionais da saúde escolheram sobretudo características relacionadas com a atitude e o empenho, e menos as habilidades técnicas / o conhecimento. O fraco conhecimento técnico foi escolhido raramente como característica pior, um facto que deveria estudar-se mais profundamente.

Anteriormente, os estudantes do ano propedêutico escolheram, em 41% , “investiga bem” como característica mais importante. Agora os estudantes de medicina escolheram, como primeira escolha, “preocupa-se com o doente” (21, 60%) muito mais frequentemente do que “investiga bem”(2, 6%). Os dois médicos que escolheram como característica mais importante “investiga bem” eram, na altura, estudantes do ano propedêutico.

Apenas 15 médicos não formados na UCM responderam ao inquérito. Destes, 11 escolheram, como primeira (9) ou segunda (2) opção “preocupa-se com o doente”. Quanto a “investiga bem”, uma pessoa escolheu-a como primeira, e 8 como segunda opção. Dos médicos formados na UCM (66 participantes), 52 escolheram “preocupa-se com o doente” como primeira (39) ou segunda (13) opção. E 9 médicos escolheram “investiga bem” como primeira, e 20 como segunda opção. Aparentemente, as escolhas dos médicos não dependiam da instituição onde se formaram.

Como referido por Walsh et al (2015), a ênfase na escolha das atitudes não significa necessariamente que os participantes não valorizem os conhecimentos técnicos, como algo importante. Mas pode muito bem ser o resultado da experiência prática, em que se observa falta de empenho, que, com frequência, prejudica os doentes. Também pode ser algo específico do nosso contexto, em que, ao nível organizacional e logístico, existem muitos desafios, que obrigam um “bom médico” a “se preocupar” com tarefas não típicas de um médico. Por outro lado, os aspectos relacionados com a atitude e o empenho foram classificados como mais importantes do que o conhecimento técnico, em vários estudos realizados em contextos diferentes (Wensing et al, 1998).

Segundo o já referido, na literatura (Luthy et al, 2005), e de acordo com os resultados tanto deste estudo como do estudo anterior, as características de um mau médico não são opostas às de um bom médico. Juntando, os participantes deste estudo escolheram “discrimina o doente” e “motivado pelo dinheiro” como características mais importantes do mau médico, assim como, no estudo anterior, tinham feito a população e os estudantes do ano propedêutico.

Educar os estudantes para desenvolverem um comportamento correcto e profissional consistente baseado em valores éticos é considerado por muitos como um desafio (Kelm et al, 2014; Stepien et al, 2006; Hojat, 2009; Airagnes et al, 2014; Bayne, 2011).

Profissionalismo e empatia são comportamentos / atitudes, que, embora não claramente definidos, são desejáveis, e que provavelmente resultam num médico, que “se preocupa com o doente”. Como já é reconhecido que um bom comportamento, ao longo dos anos, se pode perder, reconhecemos que é um desafio adicional o modelar o comportamento dos estudantes, numa forma duradoura (Hojat et al, 2004; Neumann et al, 2011).

Os atributos do profissionalismo-responsabilidade, do altruísmo, da excelência e humanismo devem ser intencionalmente ensinados. Existem múltiplas metodologias de ensino, para estimular o profissionalismo. Palestras podem transmitir conhecimentos, mas o efeito, na mudança de desempenho, é limitado (Davis et al, 1999; Davis et al, 1992, Davis et al, 1995; Mazmanian & Davis, 2002; Thomson et al, 2004).

Outras metodologias usadas incluem, entre outros, teatro, estudos de casos com discussão em grupos, reflexão pessoal acompanhada por um mentor, e módulos baseados na internet (Levinson et al, 2014; Larkin et al, 2010; Branch, 2005, Branch, 2010). Os modelos importantes continuam a ser *role models*, e professores médicos entusiasmados (Bayne, 2011). Porque os comportamentos das instituições podem afectar os comportamentos dos indivíduos, e as mesmas devem manifestar competências organizacionais, incluindo responsabilidade, justiça, integridade e respeito (Egener et al, 2012). Como sempre, a avaliação do comportamento fortifica o ensino do profissionalismo. E, como é uma competência complexa, a avaliação deve ser feita, com múltiplas metodologias, e ao longo do tempo (Mueller, 2015). O uso de “portfolio” é considerado útil (Fryer-Edwards et al, 2006).

Deve reconhecer-se que, embora diferentes estudos tenham experimentado várias metodologias, para cultivar nos médicos a empatia, até agora nenhuma metodologia conseguiu provar ser útil, de

forma significativa. Novos estudos, mais amplos e de melhor qualidade, deverão fazer-se, no futuro (Kelm et al, 2014). Os estudantes e médicos formados na UCM reconhecem como úteis, para fortalecer a empatia, o PBL e as actividades centradas na comunidade e no doente (Frambach et al, 2014).

Para melhorar o trabalho em equipe, com todos os profissionais da saúde, pode optar-se por um ensino parcialmente trans-profissional, ao longo da formação (Zanotti et al, 2015).

Reconhecemos as limitações do estudo apresentado, em relação ao número dos participantes e à metodologia usada. E propomos mais estudos desde género, incluindo discussões em grupos focais, para poder desenvolver currículos, que possam formar médicos mais humanos. Estudos longitudinais, embora difíceis de implementar, poderão contribuir, com conhecimentos relevantes na área.

Agradecimentos

Agradecemos a todos os que participaram no estudo e ao Padre Manuel Ferreira (SJ) para a correcção do português.

Revisão de literatura

Airagnes, G. Consoli, SM. Morlhon, OD. Galliot, AM. Lemogne, C. Jaury, PL. (2014). Appropriate training based on Balint groups can improve the empathic abilities of medical students: a preliminary study. *J Psychosom Res*, 76, 426–429.

Batt-Rawden, SA. Chisolm, MS.. Anton, B. Flickinger, TE. (2013). Teaching Empathy to Medical Students: An Updated, Systematic [Review](#). [Acad Med](#). Aug;88(8):1171-7. doi: 10.1097/ACM.0b013e318299f3e3.

Bayne, HB. (2011) Training medical students in empathic communication. *JSGW*, 36, 316–329.

Branch, WT. (2010). The road to professionalism: reflective practice and reflective learning. *Patient Educ Couns*, 80, 327–32.

Branch, WT. (2005). Use of critical incident reports in medical education: a perspective. *J Gen Intern Med*, 20, 1063–7.

Campayo, JG. Broto, CG. Buil, B. Luengo, MG. Caballero, L. Collazo, F. (2006). Attitudes of Spanish doctors towards immigrant patients: An opinion survey. *Actas Españolas de Psiquiatria*, 34, 371-376.

Cheraghi-Sohi, S. Hole, AR. Mead, N., McDonald, R. Whalley, D. Bower, P., Roland, M. (2008) What patients want from primary care consultations: A discrete choice experiment to identify patients' priorities. *Annals of Family Medicine*, 6, 107-115.

Davis, D. O'Brien, MA. Freemantle, N. Wolf, FM. Mazmanian, P. Taylor-Vaisey, A. (1999). Impact of formal continuing medical education: do conferences, workshops, rounds, and other traditional continuing education activities change physician behavior or health care outcomes? JAMA, 282, 867–74.

Davis, DA. Thomson, MA. Oxman, AD. Haynes, RB. (1992). Evidence for effectiveness of CME: a review of 50 randomized controlled trials. JAMA, 268, 1111–17.

Davis, DA. Thomson, MA. Oxman, AD. Haynes, RB. (1995). Changing physician performance: a systematic review of the effect of continuing medical education strategies. JAMA, 274, 700–5.

Egener, B. McDonald, W. Rosof, B. Gullen, D. (2012). Organizational professionalism: relevant competencies and behaviors. Acad Med, 87, 668–74.

Fones, CS. Kua, EH. Goh, LG. (1998). 'What makes a good doctor?' – Views of the medical profession and the public in setting priorities for medical education. Singapore Medical Journal, 39, 537-542.

Frambach, J. Manuel, B. Fumo, A. Van Der Vleuten, C. Driessen, E. (2014). [Students' and junior doctors' preparedness for the reality of practice in sub-Saharan Africa](#), med teacher, 76, 426

Fryer-Edwards, K., Pinsky, LE. Robins, L. (2006). The Use of Portfolios to Assess Professionalism. In: Stern DT, ed. Measuring Medical Professionalism. New York, NY: Oxford University Press, 213–33.

Gilson, L. Alilio, M. Heggenhougen, K. (1994). Community satisfaction with primary health care services: An evaluation undertaken in the Morogoro region of Tanzania. Social Science and Medicine, 39, 767-780.

Grol, R. Wensing, M. Mainz, J. Ferreira, P. Hearnshaw, H. Hjortdahl, P. Olesen F. Ribacke, M. Spenser, T. Szécsényi, J. (1999). Patients' priorities with respect to general practice care: An international comparison. Family Practice, 16, 4-11.

Haddad, S. Fournier, P. (1995). Quality, cost and utilization of health services in developing countries. A longitudinal study in Zaire. Social Science and Medicine, 40, 743-753.

Haddad, S. Fournier, P. Machouf, N. Yatar, F. (1998). What does quality mean to lay people? Community perceptions of primary health care services in Guinea. Social Science and Medicine, 47, 381-394.

Herzig, S. Biehl, L. Stelberg, H. Hick, C. Schmeisser, N. Koerfer, A. (2006). When is a doctor a good doctor? An analysis of the contents of statements by representatives of the medical profession. Deutsche Medizinische Wochenschrift, 131, 2883-2888.

Hojat, M. (2009). Ten approaches for enhancing empathy in health and human services cultures. J Health Hum Serv Adm, 31, 412–450.

- Hojat, M. Mangione, S. Nasca, TJ. Rattner, S. Erdmann, JB. Gonnella, JS. Magee, M. (2004). An empirical study of decline in empathy in medical school. *Med Educ*, 38, 934–941.
- Hurwitz, B. Vass, A. (2002). What's a good doctor, and how can you make one? *British Medical Journal*, 325, 667-668
- Holmes, J. (2002). Good doctor, bad doctor: A psychodynamic approach. *British Medical Journal*, 325, 722.
- Kelm, Z. Womer, J. Walter, JK. Feudtner, C. (2014). Interventions to cultivate physician empathy: a systematic review. *BMC Medical Education*, 14, 219
- Kim, SS. Kaplowitz, S. Johnston, MV. (2004). The effects of physician empathy on patient satisfaction and compliance. *Eval Health Prof*, 27, 237–251.
- Larkin, AC. Cahan, MA. Whalen, G. (2010). Human Emotion and Response in Surgery (HEARS): a simulation-based curriculum for communication skills, systems-based practice, and professionalism in surgical residency training. *J Am Coll Surg*, 211, 285–92.
- Levinson, W. Ginsburg, S. Hafferty, FW. (2014). Educating for Professionalism. In: Levinson W, Ginsburg S, Hafferty FW, et al., eds. *Understanding Medical Professionalism*. New York, NY: McGraw-Hill, 189–211.
- Luthy, C. Cedraschi, C. Perrin, E. Allaz, AF. (2005). How do patients define “good” and “bad” doctors? *Swiss Medical Weekly*, 135, 82-86.
- Maudsley, G. Williams, EMI. Taylor, DCM. (2007). Junior medical students’ notions of a ‘good doctor’ and related expectations: A mixed methods study. *Medical Education*, 41, 476-486.
- Mazmanian, PE. Davis, DA. (2002). Continuing medical education and the physician as a learner: guide to the evidence. *JAMA*, 288, 1057–60.
- Mueller, S.P. (2015). Teaching and Assessing Professionalism in Medical Learners and Practicing Physicians, *P Rambam Maimonides Med J. Apr*, 6(2), e0011. Published online 2015 Apr 29. doi: [10.5041/RMMJ.10195](https://doi.org/10.5041/RMMJ.10195)
- Neumann, N. Edelhauser, F. Tauschel, D. Fischer, M. Wirtz, M. Woopen, C. Haramati, A. Scheffer, C. (2011). Empathy decline and its reasons: a systematic review of studies with medical students and residents. *Acad Med*, 86, 996–1009.
- Pfeiffer, A. Noden, BH. Walker, ZA. Aarts, R. Ferro, J. (2011). General Population and Medical Student Perceptions of Good and Bad Doctors in Mozambique. *Educ Health*, 24, 387.

- Ribeiro, MMF. Krupat, E. Amaral, CFS. (2007). Brazilian medical students' attitudes toward patient-centered care. *Medical Teacher*, 29, e204-208.
- Schattner, A. Rudin, D. Jellin, N. (2004). Good physicians from the perspective of their practice. *BMC Health Services Research*, 4, 26.
- Schouten, BC. Meeuwesen, L. (2006). Cultural differences in medical communication: A review of the literature. *Patient Education and Counseling*, 64, 21-34.
- Smith, A. (2002). Doctors and patients dance together. *British Medical Journal*, 325, 723.
- Stepien, KA. Baernstein, A (2006). Educating for empathy: a review. *J Gen Intern Med*, 21, 524–530.
- Thomson O'Brien, MA. Freemantle, N. Oxman, AD. Wolf, F. Davis, DA. Herrin, J. (2001). Continuing medical education meetings and workshops: effects on professional practice and health care outcomes Oxford, [England: Cochrane Database Syst Rev](#), (2):CD003030.
- Van Wieringen, JCM. Harmsen, JAM. Bruijnzeels, MA. (2002). Intercultural communication in general practice. *European Journal of Public Health*, 12, 63-68.
- Walsh, S. Arnold, B. Pickwell-Smith, B. Summers, B. (2015). What kind of doctor would you like me to be? *Clin Teach*. Jun 14. doi: 10.1111/tct.12389.
- Walter, C. Bury, G. Leahy, M. (2003). What makes a good doctor? A cross sectional survey of public opinion. *Irish Medical Journal*, 96, 38-41.
- Wensing, M. Jung, HP. Mainz, J. Oleson, F. Grol, R. (1998). A systemic review of the literature on patient priorities for general practice care. Part 1. Description of the research domain. *Soc Sci Med*, 47, 1573–1588.
- Van Wieringen, JCM. Harmsen, JAM. Bruijnzeels, MA. (2002). Intercultural communication in general practice. *European Journal of Public Health*, 12, 63-68.
- Zanotti, R. [Sartor, G.](#) [Canova, C.](#) (2015). Effectiveness of interprofessional education by on-field training for medical students, with a pre-post design. [BMC Med Educ](#). Jul 29, 15(1), 121.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



EDUCAR EM VALORES NA UNIVERSIDADE: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MOÇAMBIQUE

Anna Fontana

Universidade Católica de Moçambique

anna.fontana@ucm.ac.mz

Crisália Maria Pascoal Sabonete

Universidade Católica de Moçambique

crisalia.pascoal@gmail.com

Luis Alberto

Universidade Católica de Moçambique

lamatimbi@yahoo.it

Resumo

Este trabalho decorre de um estudo na Universidade Católica de Moçambique, que visa educar os jovens aos valores da justiça e paz, à luz da Doutrina Social da Igreja. O estudo tem como objectivo compreender o sentido que os recém-graduados atribuem ao seu percurso formativo, no quadro do referente ético e valorativo da instituição, tendo como referente interpretativo o papel que desempenha a pastoral universitária. Perante o objecto de estudo em foco, a metodologia é centrada na aproximação aos significados e opta por realizar um estudo na modalidade de estudo de casos múltiplos, de natureza qualitativa. Os sujeitos da pesquisa são jovens profissionais, recém-graduados, e agentes de pastoral. As técnicas de recolha de dados foram a entrevista narrativa e semi-estruturada, e a análise documental. Os resultados revelaram que, na generalidade, os jovens aprenderam os valores na vivência universitária e melhoraram a própria postura num processo de reflexão-acção. A assunção de novas ou renovadas atitudes se reflecte positivamente nas responsabilidades sociais futuras. O estudo demonstrou haver uma certa associação entre o referente ético e valorativo da UCM e a experiência educativa. Porém, necessita que a identidade institucional seja assumida com mais clareza por parte de toda a comunidade académica.

Palavras-chave: educação, valores, jovens, universidade, pastoral universitária

Abstract

This work stems from a study case at the Catholic University of Mozambique. It aims to educate young people to the values of justice and peace, in the light of the Social teaching of the Church. The study aims to understand the meaning that the recent graduates attribute to their academic journey in the ethical and value frame of

the institution, thorough the role of the university ministry as the interpretative reference. According to the subject of study, the methodology is centered on approach to meanings and chooses to conduct a multiple case study, qualitative in nature. The subjects of the research are young professionals, recent graduates, and pastoral agents. Data collection techniques were the narrative and semi-structured interview, and documentary analysis. The results revealed that, in general, young people learnt the values through the university experience and improved their postures in a process of reflection-action. The assumption of new or renewed attitudes is reflected positively in the future social responsibilities. The study showed that there is a certain association between the ethical and value frame of UCM and the educational experience. However, the institutional identity needs to be assumed with more clarity by the entire academic community.

Keywords: education, values, young people, university, pastoral ministry

Introdução

Este artigo aborda a importância da educação aos valores. O estudo enquadra-se no amplo projecto a nível continental: “Educar as jovens gerações para a justiça e a paz, formando-as à luz da Doutrina Social da Igreja” promovido pela Federação Internacional das Universidades Católicas (FIUC), e o seu Centro de Coordenação de Pesquisa (CCP). Envolve, no total, cinco Universidades Africanas espalhadas no continente cujos países têm sofrido crises políticas e civis nos últimos anos, entre as quais a Universidade Católica de Moçambique (UCM).

Sucintamente, o estudo baseia-se na importância de educar os jovens, em particular no que diz respeito à justiça e a paz, para que estes potenciais agentes de transformação da sociedade possam responder pronta e positivamente aos grandes desafios que o continente Africano enfrenta, assim como o Moçambique. O ensinamento social da Igreja Católica oferece orientações para que os homens e as mulheres da África, portadores de valores humanos e evangélicos, se tornem obreiros de esperança, levantando o continente Africano, rumo ao futuro de maior paz e justiça.

A Universidade Católica de Moçambique

A Conferência Episcopal de Moçambique (CEM) fundou a UCM alguns anos após o Acordo Geral de Paz do Moçambique. Desde a sua fundação, em 1996, o objectivo fundamental da sua obra educativa e formativa é de promover a paz e preparar quadros competentes em diversas áreas para implementar o processo de paz no país, ferido pelas divisões, desigualdades sociais e pela exploração sem limites.

É nesse âmbito que a UCM, consciente da sua missão de educar entendida como coordenação “de acções, de conhecimentos técnicos e valores orientados para a inserção da Pessoa Humana na sociedade em que vive” (CEM, 2011)) o faz com determinação, sem descuidar dos valores, nomeadamente da paz, da justiça e da reconciliação.

Segundo o Plano Estratégico da UCM, 2012-2016 a missão da UCM é “desenvolver e difundir o conhecimento científico e cultural, promover nos vários domínios do saber a formação integral de



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



qualidade permanente de cidadãos e profissionais, comprometidos com a vida e com o desenvolvimento sustentável da sociedade bem como do mundo em geral” (p. 7). Portanto, a UCM oferece uma educação humana integral, que inclui a educação em valores: um grande contributo não só pessoal, mas sobretudo social, para fomentar um mundo mais humano, solidário e que cuida do bem comum.

Educação

A nova era a que teríamos chegado é a da sociedade pós-moderna e pós-moralista ou também denominada ‘era do vazio’, onde a estrutura familiar está a decompor-se num ritmo acelerado, o alerta sobre o desequilíbrio ecológico torna-se cada vez mais crescente e a tecnologia é em mudança constante. Apesar do novo cenário em que a humanidade parece navegar à deriva, as grandes temáticas da ética, nomeadamente “direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e auto-afirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo – não perderam em nada a sua atualidade. Apenas precisam ser vistos e tratados de maneira nova” (Bauman, 1997, p. 8).

São as agências educativas, entre as quais a universidade, que constituem num espaço a reflectir e reproduzir a sociedade em que se inserem. É necessário, portanto, que a educação se constitua em uma acção ética para que se construa um homem novo e uma realidade mais humana para todos. Trilhar novas maneiras para criar uma consciência moral se realiza na conscientização das pessoas (Freire, 1985), em particular das futuras gerações a respeito da necessidade de transformações sociais e individuais que requerem a assunção dum compromisso ético e visem uma organização social mais digna, justa e equitativa. Nesta perspectiva, a educação, e em particular a educação ética e moral, ocupa um lugar de destaque porque pretende dar uma orientação e um sentido ao ser humano como um todo e, de certo modo, perpassa transversalmente todas as dimensões da formação humana.

Formar um ser humano capaz de lidar com o meio e com os outros é tarefa eminente da educação, compreendida como um modo de práxis social que promova a assunção de convicções e práticas comprometidas com a superação da desumanidade e barbárie que marcam a sociedade contemporânea. Uma educação fundada na esperança de um mundo melhor para todos.

A educação se constitui, então, em um espaço de excelência para que a pessoa, na sua singularidade jamais acabada e aberta à transcendência, construa sua própria perspectiva valorativa, num ambiente de liberdade. A educação à liberdade (Freire, 2003) faz da pessoa um sujeito moral com capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem e a capacidade de dar a este processo a orientação que deseja. De certo modo, a educação é uma adaptação ao meio, mas “não busca uma adaptação fixa, e sim uma adaptação sempre inacabada: uma adaptação otimizante, crítica e evolutiva” (Puig, 1998, p. 24).



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



As decisões de como desejamos viver, as atitudes a tomar ante os conflitos vitais, a relação a criar com o meio e com os outros, demonstram a condição humana. É o jogo entre a determinação e a possibilidade de decidir a respeito da orientação que se quer dar à vida. Disso é possível extrair uma elucidação do que é educação em valores: a busca de um caminho pessoal para uma vida consciente, livre e responsável. O ambiente educativo, assim como os educadores, tem influência para que um sujeito se torne consciente e autónomo, capaz de decidir que atitudes tomar que, na busca da felicidade, preservem tanto interesses individuais quanto sociais.

A educação em valores é um processo de construção sócio -cultural da personalidade ou do sujeito moral, tomando em consideração que o valor não é algo estático que possa ser conhecido. O valor é um processo: depende das experiências e do processo de amadurecimento das pessoas. Portanto, no processo educativo, isso significa que o papel da educação é estimular os jovens a assumir o próprio processo de valoração, mais do que persuadi-los a aceitar um conjunto predeterminado de valores.

Se o protagonista do processo de atitudes e decisões é, antes de tudo, o sujeito individual e autónomo, é preciso acrescentar que esse sujeito não existe, não pensa, nem age sozinho. A pessoa é um ser social relacional e por sua própria condição humana vive e age em situação social. Sua linguagem, sua forma de pensar, de sentir e de julgar são fruto da história de suas relações com a natureza e com as outras pessoas. É no contexto da convivência que se abrem para a pessoa todas as possibilidades, mas, também, se impõem os limites e as normas.

Nesta vertente, aprimorar o ambiente educativo e os valores vivenciados permite, em última instância, alcançar o ideal humano, isto é, a imagem do que e do como o ser humano deve ser, decidindo, assim, sobre os conteúdos da educação e suas formas de transmissão. A eminente dignidade da pessoa humana permite criar a síntese entre a individualidade, sem cair no individualismo, e a promoção duma sociedade solidária, sem cair no colectivismo. Esta valorização balança os factores de despersonalização derivados do avanço científico-tecnológico da sociedade, e a promoção do respeito da pessoa humana. Klein (2006) enfatiza que o respeito, e em particular o auto-respeito, é o valor mais apreciado nas relações interpessoais. É reconhecido, também, como um dos valores fundamentais da cultura Africana, base do relacionamento entre as pessoas.

Aprender a viver juntos, um dos quatros pilares da educação que Delors aborda (2004), representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. Conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolvê-los de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade é uma grande tarefa para este novo milénio. O clima geral de concorrência que caracteriza a actualidade, a actividade económica no país e, sobretudo, no contexto internacional, tem tendência a dar prioridade ao espírito de competição e ao sucesso individual, o que faz com que esta competição resulte numa guerra económica implacável e numa tensão entre os mais favorecidos e os pobres, dividindo as nações e alimentando as rivalidades.

A Universidade, como um espaço de ciência, permite não só aprofundar o conhecimento através do estudo e da investigação, mas, a viver com os outros, a aprimorar experiências de partilha democráticas, de participação da vida colectiva. O reforço de valores humanos como: respeito, honestidade, solidariedade, justiça, amor, não-violência, humildade, gratidão e responsabilidade contribuem positivamente para a formação integral dos jovens no meio académico e, posteriormente, como profissionais e cidadãos conscientes, responsáveis e, acima de tudo, felizes. A universidade torna-se, assim, um lugar privilegiado, principalmente para a concretização do ideal de humanidade construído em torno desses valores (Batista, 2005).

Opção metodológica

Partindo da problemática escolhida, optou-se por realizar um estudo na modalidade de estudo de casos múltiplos (Stake, 2007). Este tipo de método de estudo, de natureza qualitativa ou interpretativa, enquadra-se no propósito do nosso objecto de estudo, isto é, procura dar conta da complexidade da problemática em estudo, considerando que o nosso enfoque se centra no modo como alguns dos recém-graduados pela UCM, procuram, neste estudo, dar conta do seu sentido auto-formativo no quadro das suas trajectórias profissionais, tendo em conta as experiências formativas no contexto da formação universitária, mormente no que concerne a formação no âmbito da pastoral universitária. Por conseguinte, trata-se de, a partir de uma metodologia centrada na aproximação aos significados, compreender o sentido que um grupo de jovens profissionais atribui ao seu percurso formativo, no quadro do referente ético e valorativo da UCM. Sendo que a pastoral universitária tem como propósito proporcionar uma experiência espiritual e cristã, interessa-nos, do ponto de vista deste estudo, compreender e interpretar o sentido de que se reveste esta experiência auto-formativa.

O facto de serem vários casos permitiu-nos estabelecer uma leitura comparativa entre os mesmos e facilitou o processo de generalização dos resultados obtidos, não em termos estatísticos (universo/amostra), mas em termos de “representatividade social” (Guerra, 2006). Neste caso, a relevância do estudo, em termos de produção de resultados, focaliza-se, essencialmente, num contexto difícil de apreender enquanto fenómeno de estudo: o sentido de que se revestem as práticas auto-formativas dos estudantes, tendo como referente ético e axiológico a proposta formativa da pastoral universitária da UCM.

Instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados

Perante o objecto de estudo em foco, os instrumentos que melhor se ajustaram para recolher e analisar os dados foram os seguintes: (a) análise documental e (b) entrevistas de “tipo narrativo” aos jovens recém-graduados e semi-estruturada aos responsáveis da pastoral.

Considerando que a pastoral universitária constitui, na UCM, o “terreno” privilegiado para proporcionar uma experiência espiritual e cristã, importou-nos perceber como é que esta actividade se encontra planificada em cada Unidade Básica (UB). Neste caso, a técnica de análise documental

tornou-se necessária (Flick, 2005), de modo a analisar a missão e as actividades que se dinamizam neste contexto, bem como ter acesso as evidências desta dinamização.

Relativamente à técnica de entrevista, na modalidade narrativa, (Flick, 2005), esta constituiu o instrumento principal da nossa investigação, uma vez que procuramos compreender o sentido de que se revestem as práticas auto-formativas de um grupo de recém-graduados, tendo como referente interpretativo o papel que desempenha a pastoral universitária da UCM. Além da narrativa, a entrevista semi-estruturada, constituída por um roteiro pré-concebido, foi uma das técnicas de aprendizagem dos pensamentos, conhecimentos, representações, acções e argumentações dos sujeitos de investigação (Severino, 2002).

O uso da entrevista foi a opção escolhida como um instrumento científico dinâmico, flexível e criativo capaz de fornecer maior contribuição diante dos objectivos a serem alcançados. A narração ofereceu um amplo espaço de expressão para compreender o sentido que os jovens profissionais atribuíram ao seu percurso formativo, no quadro do referente ético e valorativo da UCM.

Além dos recém-graduados, foram entrevistados os agentes da pastoral. Foi subministrado o inquérito por entrevista semi-estruturada a partir de um roteiro preestabelecido que permitiu uma organização flexível e uma expansão das perguntas à medida que as informações vinham sendo fornecidas pela pessoa entrevistada.

Nas entrevistas criou-se uma atmosfera cordial e de confiança que ofereceu aos vários intervenientes a possibilidade de partilhar a própria experiência com liberdade. O propósito da entrevista, como um meio cujo fim é o relacionamento humano, é aprender algo a partir da experiência das pessoas e dos significados que elas atribuem para essas experiências.

O recurso ao gravador foi intencional para não perder nada do conteúdo original dos detentores de informação privilegiada e auferir a vantagem da maior preservação dos dados colectados.

Procedeu-se à codificação das entrevistas orais em áudio e à transcrição para o formato digital. Depois da leitura flutuante de todo o material transcrito explorou-se em detalhe dando seguimento à análise de conteúdo. Interpretou-se os extractos das pessoas entrevistadas, com o objectivo de perceber como é que os agentes da pastoral e os recém-graduados percebem os sentidos que procuramos inferir, mediante a organização em categorias e subcategorias que tenham semelhança quanto ao critério sintáctico ou semântico. Contudo, na medida em que a análise se desenvolveu, encontramos outras subcategorias que, neste estudo explorativo, se revelaram significativas e finalizadas ao objecto da pesquisa.

Fizemos "leituras" da fala dos sujeitos ao longo da entrevista, detendo-nos ora numa análise mais imediata do conteúdo exposto, ora nas teias de relações que se evidenciaram. A partilha dos dados

constituiu ao mesmo tempo num enriquecimento e numa maior objectividade na compreensão e interpretação das informações trazida pela verbalização dos sujeitos.

Participantes

O nosso estudo, por ser um estudo de casos múltiplos, envolveu as primeiras seis UBs que foram abertas pelas UCM. A razão que sustenta a escolha prende-se com o facto de podermos ter acesso a uma “polifonia de vozes”, ainda que não seja o nosso objectivo último generalizar, estatisticamente, os resultados produzidos. Por conseguinte, pretendemos, essencialmente, obter uma “representatividade social” (Guerra, 2006).

Os intervenientes na recolha de dados para os fins do objecto de pesquisa, foram escolhidos tendo em conta alguns critérios previamente definidos: (a) jovens recém-graduados que participaram nas actividades de pastoral universitária em cada UB na UCM e (b) representantes dos agentes de pastoral universitária.

Foram entrevistados vinte e dois participantes, sendo treze recém-graduados e nove agentes da pastoral. Dos recém-graduados seis são homens e sete mulheres; são jovens profissionais de diversas áreas que, além de ter frequentados os cursos na UCM, se envolveram nas actividades da pastoral, integrando, assim, seu processo formativo, académico e humano.

A selecção dos entrevistados foi feita de forma a ampliar a compreensão do tema e explorar as diversas representações sobre o objecto de estudo de acordo com a finalidade. Tratou-se de perceber como os jovens formados em diferentes áreas profissionais constroem conhecimento e procuram dar sentido ao mundo que os cerca, a partir da trajectória educativa vivenciada na UCM, evidenciando os valores aprendidos.

Valores vivenciados

Os recém-graduados foram unânimes ao afirmar que a missão da UCM é dar uma formação integral aos jovens para que possam servir a sociedade: *“uma formação integral do homem em que eu estava sendo preparado para também servir a sociedade”* (RG7). Esta formação faz-se apostando na transmissão de princípios e valores morais, além de vivenciar valores cristãos: *“a UCM é aquela que se identificava com a minha realidade de princípios cristãos... uma universidade com princípios cristãos... formar líderes”* (RG 7).

A dignidade da pessoa humana e, acima de tudo, o respeito são como o pano de fundo onde emergem outros valores adquiridos, ou melhor, aprendidos, ao longo da trajectória formativa e auto-formativa na UCM. Os sujeitos da investigação, ou seja, os jovens contam que esses valores que caracterizam a universidade católica fazem parte duma educação mais abrangente que inicia já na família, mas se reforçam e, as vezes, purificam no percurso académico e, mormente, na pastoral universitária. Trata-se, não somente de conhecimento dos valores, entre os quais o valor da pessoa humana, o respeito, a boa convivência, a solidariedade, a honestidade, mas, primariamente, duma



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



vivência que favorece uma progressiva adesão pessoal aos mesmos. Essa adesão influencia os pensamentos, as atitudes e as acções dos jovens que aprimoram uma consciência cada vez mais sensível e que assumem, futuramente, responsabilidades nas diferentes áreas: familiar, profissional e social.

O valor peculiar da pessoa humana, assim como a sua dignidade, é um pilar que sustenta a formação integral e torna-se critério de escolha nas diferentes circunstâncias que os jovens enfrentam: “a pastoral universitária me ensinou a se valorizar primeiro como pessoa. Eu tenho que me valorizar. Se eu não me der valor quem vai me dar valor, o dinheiro? ... prefiro deixar de receber, mas ficar com a minha dignidade” (RG 9). Assim, a dignidade humana torna-se um valor fundamental para discernir o que vale a pena manter e o que é melhor deixar. Marca-se, assim, uma hierarquia de valores que influenciam a tomada de grandes decisões que, muitas vezes, norteiam a vida toda. Entre os valores a salvaguardar é o valor da vida: “temos que valorizar a vida... - perante - o problema do aborto” (RG 2).

O respeito é o valor mais sublinhado e vivenciado pelos jovens no espaço académico, que se caracteriza, primariamente, como aprendizagem de vida: “há coisas... que a gente apreende com a vida e eu apreendi como... respeitar as pessoas” (RG 8). O respeito entre as pessoas “é para sabermos nos relacionar; e para que as pessoas consigam conviver juntos, estarem juntos no mesmo sítio, é necessário que haja um pouco de consideração” (RG 4). A apreciação dos outros, além da própria auto-estima, considera-se fundamental para estabelecer um bom relacionamento que exige hospitalidade, abertura e, primariamente, escuta: “saber dar ouvidos aos colegas e olhar para eles não como inimigos mas como irmãos, como pessoas que eu possa contar com eles sempre que eu tiver alguma dificuldade” (RG 12). O respeito é o alicerce sobre o qual se assentam diferentes tipos de respeito: “respeito à vida, respeito à liberdade de expressão e às diferenças, respeito de diferença de religião; então eu acho que é a base de qualquer coisa” (RG 8).

Os jovens vivenciam o respeito num ambiente universitário, e na pastoral, em particular, caracterizado por “um encontro de pessoas diferentes” (RG 13). Neste meio os jovens aprendem como lidar com as pessoas e interagir com elas, de maneira positiva. “Contribuiu e ensinou-me bons modos, o ser pessoa; ajudou-me a saber me relacionar com diferentes tipos de pessoas de diferentes comportamentos. Ensinou-me, através das actividades que a pastoral promovia” (RG 4). O bom relacionamento é uma prática que se aprimora com o tempo, num processo de amadurecimento de valores e convicções: “o meu comportamento melhorou muito; aprendi a me controlar, aprendi a respeitar os outros, a tolerar até as falhas dos outros” (RG 1).

A interacção com as pessoas diversas do ponto de vista seja individual e étnico, seja social e religioso, requer a aceitação da diferença percebida como algo que enriquece e não ameaça; que aproxima e não separa: “conviver com os outros de outras igrejas diferentes da minha... afinal de conta, todos nós rezamos para o mesmo Deus; todos nós precisamos de nos apoiar acima de tudo” (RG 12). Esta atitude positiva leva a perceber a nossa finitude e a abertura à transcendência que nos une na pertença à mesma humanidade.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Os jovens aprendem a conviver, assim como apoiar os outros, na vivência universitária e, em particular, na pastoral onde “nós apreendemos a sermos mais acolhedores, a levarmos o sofrimento do colega como se fosse nosso; a ajudar o colega como nós gostaríamos que fôssemos ajudados quando um dia estivéssemos naquela situação” (RG 12). A “regra de ouro”, simples e eficaz, unida à empatia com as pessoas tornam-se atitudes que levam a prestar atenção aos outros que nos rodeiam, mas abrem, também, o coração às pessoas mais desfavorecidas, criando, assim, uma sensibilidade às problemáticas sociais e ao compromisso pessoal.

São as boas práticas e as experiências de voluntariado que dinamizam uma praxis social promotora de responsabilidade e comprometida com a criação duma humanidade mais solidária e justa. “Nós fazíamos actividades voluntárias: eram actividades sem nenhuma remuneração porque eram actividades no qual nós percebíamos que tínhamos que ajudar a certas pessoas de forma de caridade. Colhíamos muito material, bens, etc. de pessoas que quisessem doar às pessoas desfavorecidas” (RG 7). O valor da gratuidade, contrário à avidez, assim como a solidariedade que contrasta a acumulação, são veiculados através das experiências vivenciadas na trajectória formativa. Elas constituem um terreno fértil onde semear e cultivar convicções e práticas positivas, que formam a personalidade da pessoa e a sua postura ética: “incutiu em mim aquilo que se chama de responsabilidade social, saber ajudar, solidariedade. Sinto que estes são aspectos que em mim, hoje, sou o que sou” (RG 4). Os jovens que assumem esses valores, e os actualizam no tempo, tornam-se a esperança de construir um mundo melhor para todos; uma humanidade mais sensível e solidária, mais justa e pacífica.

A ligação entre o amadurecimento da própria identidade na trajectória formativa e reflexiva e a futura postura ética é uma evidência que emerge das vozes polifónicas dos jovens. Eles destacam a honestidade, entre outros valores. O diferencial da instituição “honesta, justa, onde não há corrupção, onde é clara a imagem da UCM” (RG 2) constitui o espaço educativo que “ajuda a pessoa a ter mais responsabilidade naquilo que quer, naquilo que faz; parecer que não, o estudante depois vai se tornar um bom profissional” (RG 3). Se “a universidade católica não admite que se cabule... eu tenho que estudar, não posso copiar, não posso mandar fazer trabalhos” (RG 3). Portanto, os jovens aprendem a ser pessoas honestas e responsáveis nos próprios compromissos académicos. As práticas educativas repetidas e reforçadas desenvolvem um hábito e formam a consciência. Ela permite reflectir e agir de acordo com o que é bom. Uma consciência crítica se distancia das práticas negativas, trespassa o âmbito académico e se reflecte no profissional: “a tua consciência te bater, dizer: olha, eu apreendi lá que roubar é mau; então porque é que estou a roubar?” (RG 5).

Além desses valores, que os jovens destacaram grandemente, há outros valores, entre os quais a bondade, a gratidão, a humildade, a igualdade, a fé, a paz, a justiça, o diálogo, o perdão, o sacrifício. Esses valores vivenciados marcaram positivamente a trajectória formativa, além que alguns dos sujeitos da investigação contaram que fizeram experiência de autoritarismo “era autoritária... vinha e perturbava de alguma maneira” (RG 13); desprezo “às vezes desprezam os estudantes: você não sabe nada” (RG 9); discriminação “se queríamos um material que um estudante de quarto ano tinha,

não tínhamos o direito de pedir porque éramos mais novo” (RG 9);e até perseguição “ela (docente) está a procurar os meus erros” (RG 11).

Conclusão

O estudo revelou que a pastoral universitária marca a trajectória formativa dos jovens. Embora não tenha uma visão definida institucionalmente, tem um papel imprescindível na sua aproximação ao mundo juvenil, na sua capacidade de promover conhecimento e de se criarem formas de ser e de agir, conforme os valores inerentes à necessidade de compreender melhor as pessoas e o mundo. Numa época em que a perda de referências e de valores éticos e sociais é uma realidade cada vez mais marcante para as gerações mais novas, realçamos que, segundo nos foi revelado pelos jovens, a aprendizagem dos valores é feita, na sua maioria, por meio de práticas educativas que evidenciam a dignidade da pessoa humana, o respeito ao outro, a compreensão mútua, de ajuda pacífica e de harmonia, saber ouvir, ser tolerante e solidário, entre outros. Este estudo baseou-se sobretudo nas percepções dos jovens, que, por sua vez, assentam nas práticas educativas vivenciadas na forma como a instituição se organiza, na maneira como interagem os diferentes actores no processo educativo e no trabalho pedagógico. Se reportam, também, à missão e estratégias educativas da universidade, que necessita implementá-las numa forma mais orgânica para permitir que a educação em valores se realize em todos os momentos, permeia o curriculum e também todas as interações interpessoais na instituição académica e as relações desta com a sociedade. Constatamos que os professores, na função de educadores dentro e fora da sala, têm que desenvolver capacidades e atitudes comunicativas, de respeito e cooperação que favoreçam a educação em valores, envolvendo a todos na construção duma humanidade mais humana e equitativa. O estudo revelou que “a pastoral não pauta pela violência, pela desigualdade, pela injustiça, então, se envolvermos a todos na pastoral universitária, nas políticas da própria pastoral, estaremos, de certo modo, a fomentar aquilo que é a justiça e a paz” (RG 9).

Referências bibliográficas

Assmann, H. (2000). *Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente* (4ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Batista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições.

Bauman, Z. (1997). *Ética pós-moderna*. São Paulo: Paulus.

CEM (2011). *Repensar a educação em Moçambique*. Carta pastoral dos bispos católicos. Matola

Delors, J. (2004). *Educação: um tesouro a descobrir* (9ª ed.). São Paulo: Editora Cortez.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do Oprimido*. (14ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2003). *Educação como Prática da Liberdade*. (27ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.

Klein, A. M. (2006). *Escola e Democracia: um estudo sobre a representação de alunos e alunas do ensino médio*. Recuperado de: <http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/793>.

Puig, J.M. (1998). *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática.

Severino, A. J. (2002). *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez.

Stake, R. (2007). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Gulbenkian.

UCM (2011). *Plano Estratégico da UCM 2012-2016*. Beira.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA EM MOÇAMBIQUE: ESTUDO DE CASO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PELA UCM-CED

Lino Marques Samuel

Universidade Católica de Moçambique

lsamuel@ucm.ac.mz

Heitor Simão Mafanela Simão

Universidade Católica de Moçambique

hsmsimao@ucm.ac.mz

Agostinho de Brito

Universidade Católica de Moçambique

abrito@ucm.ac.mz

Orlando Machambissa

Universidade Católica de Moçambique

omachambissa@ucm.ac.mz

Helena Fanheiro

Universidade Católica de Moçambique

hcfanheiro@ucm.ac.mz

Resumo

O Centro de Ensino à Distância (CED) da Universidade Católica de Moçambique (UCM) é uma das instituições pioneiras no Ensino à Distância (EaD) ao nível superior em Moçambique, iniciando as suas actividades no ano 2000 com um universo de 104 estudantes. No princípio os seus cursos estavam destinados a formação de professores em exercício, com ênfase nas zonas rurais em que a carência é maior, permitindo que os professores estudassem e continuassem em simultâneo nos seus postos de trabalho. As Universidades em Moçambique vem cada vez mais apostando no EaD e nas suas potencialidades para reduzir as assimetrias regionais em oportunidades de formação superior pelo que a pesquisa visa analisar as práticas de EaD na UCM-CED e o seu papel na formação de professores e consequentemente no desenvolvimento da sociedade. É um estudo do tipo qualitativo com ênfase em entrevistas aos parceiros iniciais e outros intervenientes no desenho e implementação dessa modalidade de ensino na UCM. Também, fez-se um empréstimo a análise quantitativa, usando o programa estatístico SPSS para processar dados de inquéritos submetidos a 390 estudantes. Os dados preliminares indicam que o CED permitiu que cerca de 4500 profissionais fossem formados ao nível da licenciatura e dessem o seu contributo na melhoria da qualidade da Educação e no desenvolvimento das comunidades locais.

Palavras-chave: Educação à Distância, formação de professores, desenvolvimento, tecnologias de informação e comunicação

Abstract

The Centre for Distance Learning (CED) at the Catholic University of Mozambique (UCM) is one of the first institutions of Distance Learning (DL) at graduate level in Mozambique. The center started its activities in 2000 with 104 students. In the beginning, the available courses were intended for training teachers at their work places, and the emphasis was on the rural areas where the need was greater. This allowed them to study and work simultaneously. Most of the universities in Mozambique are increasingly investing on distance learning education due to its potential to reduce regional disparities in higher education opportunities. This research aims to analyze the distance education practices at UCM-CED, its role in training teachers and the consequences that it brings to the development of society. The research has a qualitative approach, putting emphasis on interviews with initial partners and other stakeholders in designing and implementing this type of education at the university. Moreover, the research also employed some quantitative tools in which surveyed information of 390 students was processed by the SPSS statistical. To this effect, preliminary data indicates that CED has graduated about 4,500 professionals trained up to degree levels and these graduates give their contribution in improving the quality of education and the development of local communities.

Keywords: Distance Learning, teacher training, development, information and communication technologies

Introdução

O número reduzido de quadros com formação superior e o aumento de investimentos em Moçambique aliado a falta de tempo para a frequência de um curso presencial devido a incompatibilidade com os serviços a que muitos cidadãos estão sujeitos, forçou ao Governo e as Instituições de Ensino Superior a oferecer cursos à distância de modo a disponibilizar mais profissionais qualificados ao mercado de emprego, pois esta modalidade de ensino permite que se transcendam as limitações numéricas da sala de aulas física e que profissionais já empregues possam melhorar as suas competências e habilidades enquanto trabalham, sem interromper o decurso normal da sua actividade laboral.

Para BRUNNER (2004), citado em VILARINHO e PAULINHO (2010, p. 65)

“no ensino superior, de um modo geral, a oferta da educação à distância (EAD) atrela-se à necessidade de atender a demandas da sociedade, mais especificamente àquelas que dizem respeito ao mundo do trabalho, no sentido de concretizar, de modo rápido e flexível, a preparação de profissionais, seja em termos de formação inicial ou continuada”.

A Educação à Distância em Moçambique não remonta a várias décadas, podemos considerar um processo novo e em franco crescimento, motivado pelas políticas relacionadas a expansão da formação as zonas sem, ou com deficiente acesso, ao ensino presencial e a formação de professores, ultimamente está a se alastrar também a outras áreas de formação.

De salientar que em menos de duas décadas nasceram várias instituições de ensino superior no país que apostaram no EaD, tendo trilhado por modelos distintos de oferta dos seus cursos, uns pelo *paper based* e outros pelo *blended learning* e *e-learning*.

Esta realidade remete-nos a um desafio de buscar os passos trilhados por essa modalidade de ensino, as experiências pioneiras, e analisar as práticas a ela relacionadas, com o intuito de identificar e reflectir sobre os aspectos a melhorar para a sua consolidação, tendo como estudo de caso a UCM-CED.

Fundamentação Teórica

Modelos pedagógicos de EaD

Quando falamos em modelos pedagógicos temos que ter em conta os três componentes interrelacionados, que na visão de LAGARTO (2009, p.11) pode-se “considerar que a aprendizagem se faz com a conjugação equilibrada das três componentes” que são tutoria, o conteúdo e a tecnologia.

Estes componentes por vezes não se encontram em equilíbrio, dependem do contexto, por exemplo:

Se não for possível desenvolver conteúdos de elevada qualidade por falta de dinheiro ou tempo pode-se privilegiar a partilha da informação para os estudantes através dos tutores e de actividades de aprendizagem colaborativas, logo temos maior peso para a tutoria;

Se investirmos muito na qualidade do material (comunicativos, multimédia, autoinstrucionais...), e termos facilidades de distribuição, este por si só está em condições de suprir as principais dificuldades de aprendizagem dos estudantes, reduzindo grandemente o tempo de interacção com os tutores, logo temos maior peso para o conteúdo;

A tecnologia é tida como o veículo para a produção e disseminação dos objectos de aprendizagem e para a interacção bidireccional e entre os estudantes, pelo que está sempre presente em qualquer uma das hipóteses, sendo muito ou pouco explorada dependendo das necessidades.

O modelo pedagógico adoptado influencia bastante no desenho do processo de formação (respeitando as características do grupo alvo e o tipo de actividades pessoais ou colaborativas), a concepção do conteúdo de aprendizagem (profundidade, grau de interactividade, nível de escolaridade), o volume de trabalho e o tempo da formação, o tipo de tutoria a adoptar (maior ou menor actividade do tutor), os recursos tecnológicos a utilizar, a motivação dos estudantes (com enfoque para a extrínseca que pode ser desencadeada pela instituição) entre outros aspectos.

A escolha de um modelo pedagógico está condicionada a diferentes factores, entre eles o modelo de funcionamento da instituição (centrado na instituição ou centrado no aluno), a relação entre os conteúdos a ministrar e os principais médias de veiculação e interactividade, o custo para a produção

do material (financeiro e tempo), bem como as características do grupo alvo como o tipo de dispositivos de suporte multimédia por eles usado, o grau de escolarização, os hábitos de estudo autónomo, a qualidade de acesso a internet, a actividade profissional e o estilo de aprendizagem predominante no grupo.

A tutoria no EaD

O EaD traz vários desafios ao tutor pelo que é necessário que “estejam devidamente preparados para se efectuar uma eficaz e adequada integração das tecnologias no processo pedagógico. Há uma clara necessidade de se proceder a uma articulação entre os modelos pedagógicos existentes e as potencialidades das novas tecnologias.” ANTÓNIO & COUTINHO (S/A, p. 114)

Todas essas ferramentas tecnológicas são uma mais-valia para o ensino à distância pois permitem que professores e alunos e os alunos entre si, possam interagir e partilhar recursos independentemente do local e da hora, rumo a sociedade da informação e do conhecimento. Neste sentido, Amy Finn citado por BERNARDO & BIELAWSKY (2003), defende que “... as novas possibilidades de entrega de conhecimento e de informação aos formandos num compasso acelerado abriu um novo mundo para a transferência de conhecimento”.

Neste contexto, Michael Moore (2007) citado por Marchi *et al* (2011) apresenta dois desafios centrais para a função de tutor, a saber:

“O tutor não sabe como os alunos reagem ao que lhes é dirigido, ou seja, a reação quanto ao material que foi preparado (vídeos, textos, imagens, etc.) pode ser diferente para cada indivíduo. Portanto, o desafio reside em conseguir decifrar as reações dos alunos aos diferentes comandos que lhes são dados;

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.”

No EaD devemos buscar estratégias que façam corresponder os modos de ensinar dos tutores aos modos de aprender dos estudantes, isto é, quando respeitarmos os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e desenvolvermos conteúdos que estimulem os vários elementos que colaboram na apreensão do conhecimento (ver, ouvir, dizer, fazer); ademais, aquando da tutoria promover atividades diferentes de modo que distintas formas de aprender se sintam acomodadas e os estudantes se envolvam mais, por exemplo as vezes com atividades individuais e outras em grupo, lendo textos ou assistindo a vídeos, fazendo sínteses bibliográficas ou experiências, análises superficiais ou profundas, entre outras.

As novas abordagens pedagógicas inspiram-se em novos paradigmas de ensino e aprendizagem, característicos da era do conhecimento, em detrimento dos paradigmas tradicionais da era

industrial, reformulando a filosofia pedagógica, o papel da instituição de ensino ou formação, os conteúdos, o papel a desempenhar por professores e alunos, e a avaliação dos alunos.

De entre os principais paradigmas de ensino e aprendizagem o que actualmente mais se evidencia no EaD é o construtivismo que tem o aluno como o centro do processo e privilegia métodos colaborativos de aprendizagem, aproveitando-se das diferentes opções de interação e colaboração que as TIC's nos permitem.

Nesta perspectiva, MOORE & KEARSLEY (2007) classificam as funções do tutor em três competências:

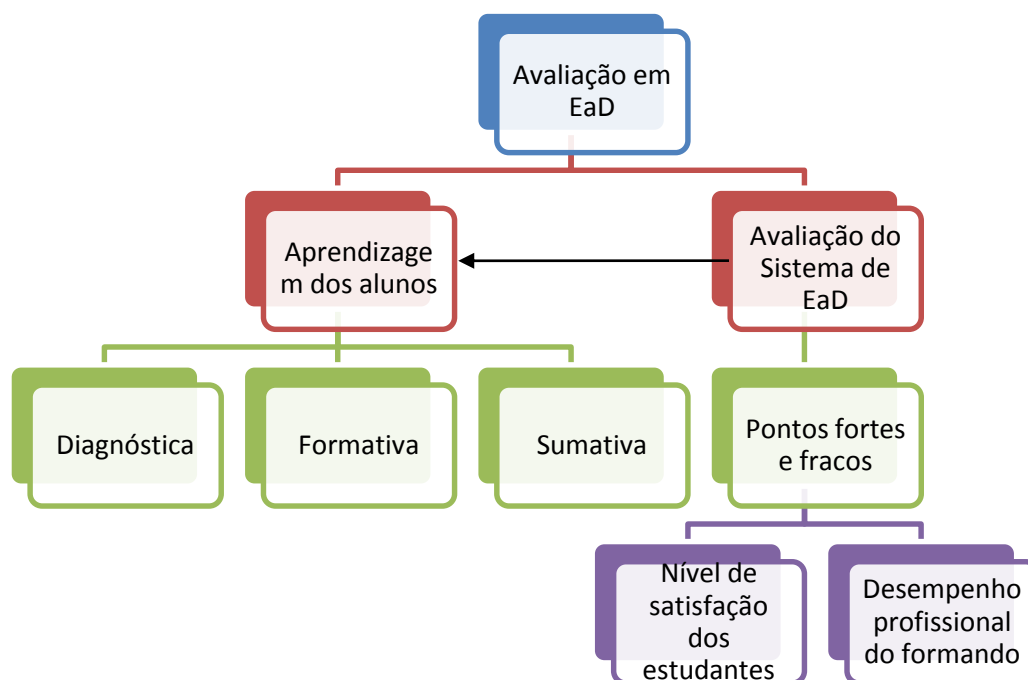
- **As atividades de ensino:** significa que este deve conhecer o conteúdo do curso, a ponto de conseguir intervir na discussão, conduzindo-a para um melhor aproveitamento, e também intensificando a interação dos alunos com o conteúdo, mediante suas intervenções;
- **As atividades de progresso dos alunos:** atuação de acompanhamento da realização das atividades, indicando ao professor o andamento do aluno quanto aos prazos e quanto ao ritmo de envio das tarefas. A competência para estimular o progresso dos alunos é um elemento fundamental e de responsabilidade do tutor;
- **As atividades de apoio ao aluno:** mesmo que a instituição conte com o suporte técnico e administrativo, geralmente questões desta ordem chegam aos tutores e é importante que estes tenham o conhecimento básico a respeito delas para dar o suporte em tempo hábil, sem prejudicar o desempenho dos alunos.

A principal tarefa da educação e da escola, ao construir, reconstruir, ampliar e socializar o conhecimento, de acordo com FERREIRA & REZENDE (2004), é formar cidadãos. E tal propósito, explicam, *“leva a proporcionar aos alunos, por meio da EAD, uma atuação crítica e criativa junto ao contexto social em que vivem e interagem.”*

Os novos desafios impostos ao EaD remete-nos a criação de espaços onde os interlocutores sejam sujeitos ativos e participantes do processo. Onde o conhecimento é produzido de forma colaborativa, reina a co-autoria e atividades praticas relevantes a sociedade. Formar cidadãos predispostos a aprender ao longo da vida e que não se fechem a preconceitos e dogmas, sejam críticos, criativos e empreendedores.

A avaliação em EaD

A avaliação em EaD não se deve limitar a aprendizagem do aluno mas também há que se observar os factores relacionados ao sistema de EaD no seu todo, como o nível de satisfação dos estudantes e o seu desempenho no local de trabalho durante e após a formação, de modo a se ter uma visão geral da qualidade da formação oferecida.



Adaptado de Lagarto (2009)

É pertinente para as instituições de formação em EaD desenvolverem mecanismos de avaliação da formação para perceberem até que nível os objectivos de aprendizagem foram alcançados, auscultar o grau de satisfação e obter propostas que visem melhorar o sistema no seu todo.

O modelo de avaliação de Kirkpatrick (1994) tem como argumentos os seguintes:

A preocupação da avaliação está com a qualidade e relevância dos serviços prestados pela instituição que ofereceu a formação, sendo que ausculta-se a relação entre as expectativas dos estudantes e o desenho do curso, bem como olha-se de forma holística para a concepção da formação tendo em conta a estratégia a usar em termos de conciliação entre os aspectos relacionados ao conteúdo, modelo tutorial, tecnologia, formas de avaliação da aprendizagem e gestão do curso que se enquadrem as peculiaridades do grupo alvo.

O processo de formação visa a aquisição de competências que a posterior carecem de certificação, pelo que métodos de avaliação do grau de assimilação dos conteúdos e alcance dos objectivos de aprendizagem traçados devem ser delineados pela instituição formadora, começando pelas condições de ingresso no curso (competências anteriormente adquiridas e conhecimentos de informática), passando pelo decurso da formação e por fim na aplicação das competências adquiridas. A avaliação pode ser diagnóstica (para medir os conhecimentos que os candidatos trazem ao se inscreverem e seleccionar metodologias que permitam a fácil assimilação de novas informações), formativa (acompanha o processo de apreensão do conhecimento pelos formandos ao longo do curso) e sumativa (visa validar e certificar a aprendizagem por meio de classificações).

Visto que toda a formação preocupa-se com o desenvolvimento de competências uma das fases importantes da avaliação do Sistema de EaD dedica-se a verificar se o que foi aprendido pelo formado está sendo implementado na sua instituição de trabalho, pois um curso tem sucesso quando tem aplicação prática e contribui para a melhoria do desempenho dos funcionários.

Breve historial da introdução do EaD na UCM

O Decreto nº 43/95 do Conselho de Ministros que autoriza a CEM a criar a UCM, no seu Art. 4 diz que “o acesso aos cursos ministrados pela Universidade Católica de Moçambique, salvo a área das disciplinas Filosófico-Teológicas, estará sujeito aos critérios legalmente fixados para o Ensino Superior Público, independentemente de outros estabelecidos pela instituição” que é substanciado nos Estatutos da UCM no seu Art. 19, ponto 1, que diz “ A UCM pode criar livremente unidades de ensino e de investigação, nos termos do Código de Direito Canónico e dos diplomas relevantes ao ensino superior” segundo o Magnífico Reitor da UCM, Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira, permitiu que a UCM respondesse positivamente ao anseio do ESAM e do ESMABAMA em formar os seus professores na modalidade à distância.

O EaD na UCM surge mercê da manifestação de interesse do ESAM²² (Ensino Secundário Aberto de Moçambique) para formar até ao bacharelato os professores que lecionavam nas suas escolas nos diversos distritos da Província do Niassa.

Conforme argumenta o Director do ESAM, Padre Luís Lino, a ideia do alargamento da formação oferecida pelo ESAM para o ensino superior, que a princípio ia até ao nível médio (12ª classe), surgiu por volta do ano 2000, e partiu da necessidade de melhorar a qualidade de ensino das suas escolas que passava necessariamente pela melhoria da qualidade dos professores, sendo assim achou-se por bem procurar financiamentos de modo a elevar este nível até ao grau de bacharelato. Optou-se pela UCM para a implementação do projecto por vários factores, primeiro porque em Niassa não havia nenhuma instituição de ensino superior e pela facilidade de contactos com a UCM-FEC por ser a instituição sediada mais próxima de Niassa, vocacionada em educação e por também pertencer à Igreja Católica à semelhança do ESAM, outro aspecto não menos importante por ele referido foi a qualidade e rigor impregnados pela UCM.

Os protagonistas desta iniciativa foram D. Luis Gonzaga (ex. Bispo de Lichinga), Ir. Delvina Pasquali (Directora do ESAM, na altura), da parte da UCM destacou-se o Director da FEC, Dr. Juvenal Mruma, e da parte do Estado destaca-se Rafael Chande, antigo Director Provincial de Educação, e da

²² O Padre Luís Lino, actual Director do ESAM, fez-nos saber que o ESAM é uma Associação que teve a sua génese no Malawi durante o conflito armado dos 16 anos, como apoteose aos jovens acomodados no Centro de Acolhimento de Refugiados de Guerra a darem continuidade com os seus estudos, com o fim do conflito armado, entre 1994 e 1995 expandiu-se até Lichinga. Os Padres Jesuítas sob a égide do D. Luís da Silva Gonzaga foram os promotores do ESAM que tinha como vocação garantir uma educação de qualidade a população rural da província do Niassa que se debatia com a fraca qualidade de professores, constituídos na sua maioria por professores com apenas a 7ª classe, aliado a este facto, o grupo alvo é composto por jovens e adolescentes em idade escolar.

Intermon Oxfam Estrella Ramil (Coordenadora do Programa de Educação de Intermon Oxfam). Há que salientar o papel vital do Prof. Doutor Padre Filipe Couto, na altura Reitor da UCM, que desde cedo apoiou e deu sustentação a iniciativa, tendo presidido a cerimónia de abertura dos cursos em finais do ano 2000 nas instalações da Diocese, onde actualmente funciona a Extensão de Lichinga.

Um dos objectivos era o empoderamento da mulher, como argumenta Estrella Ramil, Coordenadora do Programa de Educação de Intermon Oxfam, no prefácio da obra “Mulheres, Vidas, e Sonhos – Quando uma mulher decide sonhar”

“quando surgiu a iniciativa do ESAM para a realização do Bacharelato em Ciências da Educação, a província do Niassa só contava com uma mulher professora. O nível secundário era assegurado por professores homens com 12ª classe e as mulheres que tinham o mesmo nível estavam a leccionar nas escolas primárias. Foram estas, as resgatadas para frequentar o curso”

Nesta óptica a oportunidade estava criada para que as mulheres, e também os homens, pudessem aprimorar os seus conhecimentos e melhor servir a Educação no País, com enfoque para Niassa.

O desenho dos cursos previa 3200 horas-aula, entre actividades presenciais e a distância. Sendo que 10 semanas anuais eram reservadas as sessões presenciais que decorriam no período de interrupção das aulas no ensino secundário, de modo que os alunos não ficassem sem aulas aquando da viagem dos professores para o Centro de Recursos de Cuamba. Cada sessão durava em média uma a duas semanas, dependendo do calendário lectivo do Ministério da Educação, e no início usava-se as salas da Escola Pe. Menegon e meses mais tarde passou-se a usar as instalações do Centro de Formação Profissional de Educação (CFPE), pertencente ao ESAM, até ao fim das duas edições do projecto.

O estudo a distância ocorria quando os estudantes regressavam aos seus locais de residência e de trabalho, exigindo-se grande responsabilidade, dedicação e organização do tempo. Para facilitar a formação de grupos de estudos e os processos administrativos foram criados 8 núcleos que eram dinamizados por um supervisor, a saber em Metangula, Mitande, Mecanhelas, Majune, Massangulo, Maúa, Cuamba e Lichinga.

Do número inicial 124 estudantes, dos quais 24 mulheres, graduaram apenas 51 e as causas estão subjacentes a questões pessoais dos estudantes.

Outra grande parceria que caracterizou o princípio do EaD na UCM foi com o ESMABAMA²³, já no ano de 2003, com uma estreita colaboração com os irmãos Las Sales.

²³ Segundo Titos Capellaro, Director adjunto do ESMABAMA, esta é uma Associação humanitária que presta serviços às comunidades do sul da província de Sofala, nomeadamente Estaquinha, Machanga, Barada e Mangunde, razão da acronímia ESMABAMA. Desempenha um papel alicerçado em duas áreas nucleares sendo a formação integral da pessoa humana e saúde materno infantil.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Titos Capellaro, Director Adjunto do ESMABAMA, fez saber que o ESMABAMA gere escolas do nível secundário, mas havendo a imperiosa necessidade de melhorar a qualidade de ensino e acreditando que este desejo passa necessariamente pela melhoria da qualidade do professor, achou por bem financiar a formação superior dos professores afectos as suas escolas, visto que os mesmos deveriam estudar, mas sem interromper com o decurso das suas actividades, a única alternativa era o ensino à distância.

A preferência pela UCM para a formação dos referidos professores deveu-se a dois factores indiscutíveis, por um lado pelo facto da UCM ser até a altura a única instituição de ensino superior que funcionava na região da Arquidiocese da Beira (província de Sofala) e por outro lado pelo facto da UCM ser pertença da CEM (Conferência Episcopal de Moçambique), organismo na qual até a altura a ESMABAMA estava submissa.

Na sua opinião as figuras incontornáveis no processo da criação do ensino à distância da UCM foram D. Jaime Pedro Gonçalves, Arcebispo Emérito da Beira, o Pe. Otorrino, na altura Director e fundador do ESMABAMA e o antigo Director da Faculdade de Ciências de Educação, cujo nome não nos foi revelado. De referir que este último notabilizou-se pelo facto da formação de professores que se desejava estar cupulado à FEC, visto que o CED não existia como instituição, razão pela qual numa primeira fase o ensino à distância era dirigida por aquela faculdade.

O número inicial dos estudantes que abraçaram a iniciativa do ingresso ao ensino superior à distância foi de 119, dos quais apenas 13 do sexo feminino.

Os cursos ofertados inicialmente a distância pela UCM foram Bacharelato em Ensino de: Língua Portuguesa, História, Geografia, Matemática, Física, Química, Biologia e Desenho.

O CED conta actualmente com 11 Cursos de Licenciatura, nomeadamente Licenciatura em Ensino de: Língua Portuguesa, Geografia, Biologia, Desenho, Matemática, Química, Física; Licenciatura em Administração Pública, Gestão Ambiental, Educação Física e Tecnologias de Informação; e 3 Cursos de Mestrado, nomeadamente Mestrado em Tecnologias de Informação, Mestrado em HIV/Sida e Saúde e Mestrado em Administração de Sistemas de Informação. Todos cursos de Licenciatura estão nos modelos *paperbased* e *online*, excepto Educação Física e Desenho e só estão no primeiro modelo e Tecnologias de Informação que só está no segundo. Os de Mestrado são todos *online*. A plataforma em uso é o *Moodle* e para as videoconferências é o *Webex*. Tem 14 CRs espalhados pelo País, muitos deles em zonas rurais, que estão em Cuamba, Pemba, Nampula, Gurúè, Milange, Quelimane, Gorongosa, Marromeu, Muanza, Búzi, Beira, Chimoio, Tete e Maputo, este último ainda em formação.

Desenho e metodologia

A pesquisa quanto a abordagem foi do tipo qualitativa e ao objetivo foi do tipo exploratória, se focando no estudo de caso de modo a analisar as práticas do EaD no UCM-CED.

Para o tratamento e análise dos dados recorreremos ao *software SPSS*, por empréstimo, e a análise de conteúdo;

Quanto as Técnicas utilizamos a Entrevista para verbalmente obtermos informações ao nível da Reitoria da UCM, das Direcções das instituições parceiras do CED (ESAM, ESMABAMA) e dos primeiros graduados; e também usamos o Inquérito que foi aplicado a estudantes no activo para de forma escrita colectarmos dados e experiências que marcam a modalidade do EaD na UCM-CED;

Delimitação da Amostra

As entrevistas foram concedidas pelo Reitor da UCM, o Director Geral do ESAM e o Vice-director do ESMABAMA por serem entidades que conhecem o percurso histórico desta modalidade de ensino na UCM e as políticas e directrizes seguidas ao longo do tempo. Também entrevistamos a 21 graduados dos primeiros grupos, sendo 10 do ESAM e 11 do ESMABAMA por terem sido os estudantes pioneiros, numa altura em que o EaD era novidade para todos no País.

A amostragem foi probabilista na medida em que de forma aleatória foram submetidos a entrevista os graduados acima mencionados e ao inquérito (390 estudantes activos) que representam de forma significativa aos demais.

Apresentação e análise dos resultados

Entrevista ao Magnífico Reitor da UCM

Durante a entrevista concedida pelo Magnífico Reitor da UCM, Prof. Doutor Padre Alberto Ferreira, pudemos apurar o seguinte:

A princípio os cursos à distância foram geridos pela FEC em Nampula, pela sua vocação e experiência na formação de profissionais da Educação, mas com o crescimento do número de estudantes, a manifestação de interesse dos Governos Provinciais e Distritais, e o alargamento das inscrições ao público em geral, com ênfase em professores em exercício, decidiu-se desmembrar os cursos à distância da faculdade presencial e criar um Centro que se especializasse nesta modalidade, com sede na Beira nas instalações da FCS, numa primeira fase com uma estrutura simples. Com o passar dos anos, já nos anos 2004 à 2005, a estrutura inicial foi revista e já em 2006 o Centro ganhou instalações próprias e a composição similar a de uma faculdade.

Este tipo de ensino era uma novidade no País e os docentes recrutados estavam habituados a trabalhar no ensino presencial o que exigiu da UCM investimento no treinamento do pessoal, uns fora de Moçambique como por exemplo na Holanda, e outros internamente.

Para a elaboração dos módulos recorreu-se a experiências de instituições estrangeiras, colhidas em viagens de estudo ou por assessoria, para a identificação de modelos a seguir. Os Coordenadores dos Cursos geriam todo o processo de elaboração e a posterior passaram a contar com o apoio de especialistas nas diferentes disciplinas. O processo foi sendo aprimorado com o tempo uma vez que os primeiros módulos eram agraphados e facilmente as folhas soltavam-se e os actuais são impressos no formato de livro e distribuídos em *kits* contendo todo o material do ano, facilitando a logística de distribuição pelos CRs.

Nesta caminhada a UCM contou com o apoio de diversos parceiros como por exemplo a NUFFIC, SAIDE, ROADMASTER e o Projecto PHEA.

As propinas cobradas nos primeiros anos eram para sustentar pequenos serviços e só mais tarde com a implantação de CRs os investimentos aumentaram, recorrendo-se aos fundos da Reitoria por um tempo e só depois se alcançou a sustentabilidade financeira. Para tal, a gestão administrativa passou a obedecer os moldes das faculdades com uma orçamentação e prestação de contas regular, propinas relativamente baixas e estáveis durante anos para abranger mais candidatos, cobrança de propinas e atendimento aos alunos com dificuldades, controle dos gastos, entre outras políticas.

A UCM é a maior provedora do EaD em Moçambique, tendo mais de 12000 estudantes nessa modalidade, sendo por isso um parceiro do Governo na provisão do Ensino Superior, formando moçambicanos para a sociedade.

Já em 2015 os seus cursos foram acreditados pelo INED, o que encoraja, enaltece e em simultâneo aumenta a responsabilidade na busca pela excelência, pela qualidade e inovação que nutrem o seu lema e as suas práticas.

Para se manter num mercado cada vez mais competitivo a instituição traçou políticas visando conciliar a sustentabilidade e a qualidade, entre elas a limitação do número de vagas, a especialização ao nível da Pós-graduação de um grupo de funcionários da área pedagógica, a formação dos seus quadros dos diferentes sectores, a abertura e o apetrechamento dos CRs já existentes com salas de informática conectadas a internet e bibliotecas, a revisão sistemática dos materiais de ensino e sua disponibilização na plataforma virtual de gestão de aprendizagem, maior rigor no atendimento ao estudante e solução dos seus problemas, o controle do rácio alunos/funcionários, criação de alternativas de estudo *offline* com o uso de *tablets*, criação de um *Helpdesk* para apoio ao estudante, avaliação regular dos cursos e dos graduados no mercado de trabalho, entre outras.

Entrevista aos Gestores do ESAM e do ESMABAMA

As entrevistas nos foram gentilmente concedidas pelo Padre Luis Lino, Director Geral do ESAM, e por Titos Capellaro, Director Adjunto do ESMABAMA.

O ESAM obteve financiamento da Intermon Oxfam e a atribuição da bolsa era completa para as mulheres e quanto aos homens era garantido o pagamento das propinas, alojamento e alimentação durante as sessões presenciais estando o resto das despesas sob a sua inteira responsabilidade. Estes contribuíam com uma taxa simbólica de 750,00Mt e 1500,00Mt, na 1ª e 2ª Edição respectivamente.

Para o ESMABAMA a taxa simbólica era de 300,00Mt e 400,00Mt e a administração dos valores que eram cobrados aos estudantes como comparticipação da sua bolsa de estudos era gerida pelos Irmãos de Las Sales.

O ESMABAMA recrutou estudantes provenientes das quatro Missões sob a sua tutela, e também de outras escolas da cidade da Beira, distritos da província de Sofala alastrando as fronteiras para os distritos de Vilanculos e Mapinhane, isto na província de Inhambane. Enquanto o ESAM centrou a atenção nos distritos da Província do Niassa, recrutando também professores de Escolas Estatais.

Toda a questão pedagógica, cursos leccionados, critérios de selecção, contratação dos tutores bem como a mediação entre o estudante-tutor-conteúdo era da inteira responsabilidade da UCM, sem nenhuma interferência por parte do ESAM ou do ESMABAMA.

Instados a fazerem uma avaliação deste processo, os nossos entrevistados referiram satisfatoriamente que a melhoria da qualidade dos professores das suas escolas, mercê da sua formação no ensino superior, conduziu para a melhoria significativa da qualidade de ensino. Eles foram mais adiante dizendo que as escolas, apesar da sua localização no meio rural apresentam uma qualidade excelente.

Os estudantes bolseiros dos dois projectos se comprometeram em, após a sua graduação, continuar a trabalhar nos respectivos distritos de proveniência, onde foram contratados, durante o igual período de anos que levaram para a formação na UCM. Algo que não chegou a acontecer como planeado pois foram alocados para outras funções pelo Estado.

O ESAM financiou estudantes em duas edições e teve de parar porque o financiamento da Intermon Oxfam chegou ao fim, e o ESMABAMA mantém o vínculo com a UCM até ao momento mas o número de bolseiros foi diminuindo, pois as necessidades de formação não são as mesmas, e nos últimos anos enviam em média 14 à 16 estudantes.

Entrevista aos primeiros graduados da UCM-CED, pertencentes ao ESAM e ao ESMABAMA

O Projecto do ESAM teve duas edições, a primeira de 2000 à 2004 e a segunda de Dezembro de 2004 à 2009. E o ESMABAMA teve a 1ª Edição em 2003 e continua até ao momento a subsidiar estudantes.

Para garantir a confidencialidade e assegurar que os entrevistados se expressassem livremente, sem temer represálias, foram omitidas as questões de identificação pessoal, apenas foram colhidos os dados que apresentamos na tabela que se segue.

| | ESAM | ESMABAMA | Total Geral |
|---------------|------|----------|-------------|
| Homens | 7 | 8 | 15 |
| Mulheres | 3 | 3 | 6 |
| Total Parcial | 10 | 11 | 21 |

Tabela 1: Amostra dos entrevistados

Quanto aos cursos frequentados pelos nossos informantes temos a seguinte tabela ilustrativa.

| Curso | ESAM | ESMABAMA | Total Geral |
|-----------------------------|------|----------|-------------|
| Ensino de Biologia | --- | 3 | 3 |
| Ensino de Desenho | --- | 1 | 1 |
| Ensino de Física | --- | 1 | 1 |
| Ensino de Geografia | 3 | 4 | 7 |
| Ensino de Língua Portuguesa | 1 | 2 | 3 |
| Ensino de História | 2 | --- | 2 |
| Ensino de Química | 2 | --- | 2 |
| Ensino de Matemática | 2 | --- | 2 |
| Total Parcial | 10 | 11 | 21 |

Tabela 2: Cursos dos entrevistados

A diversificação de cursos frequentados por parte dos nossos informantes foi-nos útil para percebermos as práticas de EaD, atendendo que devido a especificidade dos mesmos, cada curso apresenta as suas particularidades.

Dados relativos ao ingresso

Para o ESAM quanto ao ano de ingresso na UCM tivemos 3 estudantes de 2000 e 7 estudantes de Dezembro de 2004. E para o ESMABAMA tivemos 3 estudantes de 2003; 1 estudante 2005; 4 estudantes 2008; 2 estudantes 2010 e 1 estudante de 2011.

Esta variação de ano de ingresso possibilitou-nos fazer uma análise diacrónica bastante rica, pois para cada ano as condições e situações das práticas do EaD na UCM eram diversificadas.

Quanto ao motivo da escolha da modalidade do EaD e a opção pela UCM-CED obtivemos as seguintes respostas:

Os 10 entrevistados do ESSAM argumentaram que optaram pela modalidade de EaD pelo facto de serem trabalhadores e não poderem se deslocar para outras províncias do País para frequentar o ensino superior, uma vez que o abandono do posto de emprego significaria a falta de sustento para as suas famílias. Na altura, ano 2000, não haviam instituições de ensino superior no Niassa e a oportunidade criada pela parceria entre a UCM e o ESAM, com financiamento da Intermon Oxfam, surgiu como a luz no fundo do túnel. Do ESMABAMA 11 frisaram a facilidade de conciliar o trabalho e os estudos, 10 pelo estímulo oferecido pela ESMABAMA ao conceder a bolsa e facilidade de estudo e 4 pela qualidade e rigor impregnados pela UCM.

Referindo-se aos requisitos exigidos para o ingresso na UCM os 21 entrevistados responderam que era necessário possuir o nível médio geral ou profissional do IMPE (Instituto Médio Pedagógico), actualmente IFP (Instituto de Formação de Professores), ser professor em exercício nas Escolas do ESAM ou do ESMABAMA, e documentos de identificação comprovativos. 2 deles acrescentaram que era necessário um mínimo de 5 anos na carreira docente.

Dados relativos a questões administrativas

Quanto as taxas cobradas os graduados do ESAM (3) da 1ª Edição responderam que anualmente facultavam ao ESAM um valor representativo de 750,00Mt e os da 2ª Edição (7) responderam que o valor era de 1500,00Mt. Por sua vez, o ESAM pagava as propinas a UCM, tornando a eles estudantes bolseiros, facto que ajudou bastante para o sucesso do programa de formação. Para o ESMABAMA as respostas obtidas variam de ano para ano atendendo que os nossos informantes tiveram diferentes anos de ingresso na UCM, todavia foi possível perceber que os primeiros ingressos (ESMABAMA 1 e 2) colaboravam com um valor simbólico de 300Mt por mês, este valor foi-se aumentando gradualmente e os últimos (ingressos de 2010-2011) pagaram até 1000Mt. Estes beneficiaram-se da bolsa oferecida pela ESMABAMA em parceria com os Irmãos de Las Sale e na sua unanimidade acha que a bolsa foi uma inestimável ajuda.

Quanto a logística para as SPs foram unânimes em afirmar que o ESAM garantia a hospedagem e a alimentação no CFPE, cabendo aos estudantes pagar o transporte do local de residência para Cuamba e respectivo regresso e trazer os cobertores e produtos de higiene pessoal. Para o caso do

ESMABAMA, 3 entrevistados do grupo de ESMABAMA 1 tiveram acomodação e refeições, suportado pela bolsa, porém com o aumento dos estudantes e a redução do financiamento as condições logísticas passaram a ser da responsabilidade dos estudantes, como referiram os demais entrevistados (8).

Dados relativos aos materiais didácticos

Questionados sobre os materiais didácticos usados, os estudantes do ESAM foram unânimes em afirmar que na 1ª Edição (3) recebiam textos de apoio produzidos pelos docentes e estudavam com base em diversos Manuais/livros que eram recomendados pela UCM. Já na 2ª Edição (7) foram acrescentados os módulos que serviram de guia orientador do processo de ensino e aprendizagem nas diferentes disciplinas. Os estudantes das duas edições (10) responderam que tinham acesso as obras recomendadas na Biblioteca do CFPE e nos Núcleos, uma vez que o ESAM alocava exemplares para as diferentes disciplinas. Já os estudantes do ESMABAMA (11) afirmaram que usaram Módulos, 10 acrescentaram livros e brochuras alocados pela UCM aos núcleos, 8 recorriam a Biblioteca virtual e 2 disseram que usavam Livros adquiridos por meios próprios.

Solicitados a comentar sobre a qualidade dos módulos, os 7 estudantes da 2ª Edição do ESAM fizeram uma apreciação positiva, argumentando que estavam bem elaborados, serviam de balizas para o estudo, tinham objectivos de aprendizagem claros e conteúdos com uma linguagem fácil de compreender, e que alguns continuam usando para preparar as suas aulas no ensino secundário. Para os 4 entrevistados do ESMABAMA, por sinal os que ingressaram entre 2003 a 2005 referiram que numa primeira fase os módulos revelavam-se pobres em termos de estrutura, conteúdo e compilação, mas a qualidade foi melhorando com o decorrer do tempo. Os outros 6 entrevistados referiram que a qualidade dos módulos é relativa, alguns estão bem estruturados e ricos em conteúdos enquanto outros são bastante pobres.

Dados relativos ao Processo de Ensino e Aprendizagem

Quanto a mediação e interação com os tutores, no caso do ESAM, os estudantes (10) responderam que durante as SPs os tutores interagem com eles tanto para a introdução da matéria a estudar, bem como durante os debates quando estavam separados em grupos de análise. Estimulavam a interação entre os estudantes para a resolução dos exercícios na sala de aulas e posterior apresentação aos demais elementos da turma. Também, aproveitavam a ocasião para clarificar equívocos na compreensão dos conteúdos e tecer comentários sobre os trabalhos curriculares já corrigidos, fazendo com que os tutorandos se focassem no essencial e mantivessem a motivação nos estudos. Já para o ESMABAMA na unanimidade disseram que varia de tutor para tutor, alguns aproveitam no máximo o tempo que lhes é concedido para mediar os conhecimentos, enquanto outros a sua presença é apenas para dar orientações do trabalho de campo a ser desenvolvido pelos estudantes. Este facto faz com que alguns estudantes não se façam presentes nas sessões porque em nada os abona.

No período de interregno entre as SPs os 3 estudantes do ESAM da 1ª Edição disseram que praticamente não havia comunicação/interacção com os docentes porque na altura a internet e os telemóveis eram serviços acessíveis a poucos e na Província do Niassa as dificuldades de ter acesso a esses meios eram maiores. Os 7 estudantes da 2ª Edição afirmaram que os tutores disponibilizavam os seus contactos e que eles comunicavam, apesar de não ser com regularidade. A maior interacção acontecia entre eles ao nível dos núcleos. Para o ESMABAMA os 11 informantes referiram que os tutores deixavam a disposição os seus contactos telefónicos através dos quais, na hora estipulada o estudante podia interagir com ele.

Neste período os estudantes do ESAM (10) e do ESMABAMA (3) tinham de fazer os trabalhos curriculares, totalizando 3 até ao final do ano, que serviam para a consolidação da matéria, classificação e preparação para os testes e exame. De salientar que para estes estudantes para além dos trabalhos de campo eram submetidos a testes escritos presencialmente que decorriam no fim de cada sessão, totalizando 2, facto que segundo eles dava mais incremento a sua formação e um valor acrescido às sessões presenciais. No fim do ano faziam os exames. Os restantes 8 estudantes do ESMABAMA apenas tiveram como avaliação os trabalhos de campo e exames finais.

Questionamos acerca da natureza das questões e os graduados do ESAM foram unânimes em afirmar que as avaliações eram bem elaboradas, estavam relacionadas ao conteúdo em estudo, eram objectivas e promoviam a reflexão. Os primeiros graduados do ESMABAMA (3) disseram que durante os testes como nos exames as questões eram de dissertação, outros 5 estudantes referiam que apenas foram submetidos aos exames, mas estes também eram de dissertação, já os restantes 3 entrevistados, por sinal os que ingressaram entre os anos 2010 e 2011 disseram que foram submetidos a exames de múltipla escolha.

Pretendemos saber acerca do processo de gestão de notas e pautas pelo que os 10 entrevistados do ESAM disseram que não tiveram problemas pois as pautas eram afixadas no CFPE, e enviadas aos núcleos, que por sua vez também afixavam e mandavam um envelope para cada estudante com as suas notas, em tempo útil. Já para o ESMABAMA os 11 entrevistados disseram ter tido problemas sérios com as suas notas a ponto que 6 entrevistados referiram que foram forçados a realizar exame de recorrência sem ter reprovado, tudo para salvaguardar a nota que sem justificação ora não constava da pauta, ora constava, mas trocada para a negativa. 4 entrevistados disseram que algumas notas constantes do seu certificado não corresponde a realidade, mas que tem sido supérfluo reclamar.

Quanto ao uso de laboratórios 1 dos entrevistados do ESAM da 1ª Edição disse que não tinham aulas práticas, só a partir da 2ª Edição foram introduzidos os Microkits para os Cursos de Ciências e estavam disponíveis nos núcleos. Os outros 2 estudantes da 1ª Edição disseram que tinham aulas laboratoriais na FAGRI e que o laboratório estava suficientemente equipado para os objectivos das aulas, eram usados durante as SPs. Os demais entrevistados (7) afirmaram que não eram frequentes as aulas práticas e que em alguns cursos não haviam. No caso do ESMABAMA, 3 Entrevistados formados em Ensino de Biologia referiram ter tido algumas aulas no laboratório da Faculdade de Ciências de Saúde,



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



4 Estudantes por sinal do curso de Geografia disseram que tiveram experiências com o uso de equipamentos de GPRS, SIG e os restantes 4 entrevistados disseram nunca terem sido submetido a aulas práticas. É de salientar que a submissão as aulas práticas foi da iniciativa singular dos docentes, pois nem todos os docentes dos referidos cursos de biologia e geografia levaram os estudantes a aulas práticas. Os estudantes salientaram bastante a importância deste tipo de experiência durante as sessões presenciais para a construção de conhecimento sólido conciliando a teoria e a prática.

Dados relativos a satisfação do estudante

Nesta dimensão pretendemos apurar o grau de satisfação dos estudantes, pelo que obtivemos os seguintes dados:

Os 11 entrevistados do ESMABAMA na altura do ingresso na UCM tinham apenas a 12^a classe e lecionavam no Ensino Primário, com o ingresso todos passaram a leccionar no ESG. Quanto ao ESAM 8 graduados aquando do ingresso eram professores no EP e no ESG, 1 era técnico do DAF e 1 ainda não trabalhava e após a formação passaram a desempenhar diversas funções de chefia.

Todos os 21 entrevistados fazem uma avaliação positiva do nível de conhecimento adquirido e afirmam que as funções que exercem estão relacionadas com a aprendizagem adquirida na UCM.

Outro ganho referido por 19 entrevistados tem a ver com a elevação do nível de conhecimento dos alunos, segundo eles, os alunos formados nas Missões, por professores formados pela UCM – ESMABAMA/ESAM têm melhor qualidade se comparados com os de outras escolas, ainda que estes estejam em desvantagem por se encontrarem no campo sem muitas condições de estudo.

Instados a falar sobre os ganhos obtidos na elevação da qualidade de vida, desempenho profissional e o impacto nas comunidades responderam-nos unanimemente: progressão na carreira, aumento salarial, melhoramento da renda familiar, elevação do estatuto social, aquisição de meio de transporte, construção de habitações convencionais, indicação para cargos de chefia, referência para a comunidade. Salientar que a maior parte deles foi alocado pelo Estado para dirigir diversas instituições, tendo que deixar as Escolas do ESAM e do ESMABAMA.

Pedimos para fazer uma apreciação geral sobre as vantagens e desvantagens das práticas do EaD da UCM, pelo que colhemos o seguinte:

- O EaD permitem conciliar o trabalho e o estudo (21);
- Oferece a possibilidade do estudante gerir livremente o seu tempo (11);
- Permite agregar um elevado número de estudantes (4);
- O estudante por inerência torna-se pesquisador, pois não tem o docente a tempo inteiro (7);



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- Os estudantes menos empenhados limitam-se a encomendar trabalhos ou baixar na internet e por consequência disto adquirem certificados, sem conhecimento equivalente (14);
- Há falta de seriedade por parte de alguns docentes, colaboradores, supervisores no exercício das suas funções (7);

Entrevista aos estudantes em frequência

Procuramos colher uma amostra mais diversificada e representativa de modo a tornar os dados mais elucidativos e verídicos.

A nossa amostra foi constituída por um universo de 390 estudantes, destes 266 são do sexo masculino, 109 do sexo feminino e 15 não se identificaram, estando na sua maioria (284) na faixa etária superior a 33 anos, o que revela serem já profissionais em exercício que necessitam aumentar sua qualificação.

Distribuídos pelos diferentes cursos de forma a garantir a abrangência, conforme ilustra a tabela abaixo:

| Curso de Frequência | Estudantes | Porcentagem |
|---------------------|------------|-------------|
| Português | 105 | 26.9 |
| História | 28 | 7.2 |
| Geografia | 81 | 20.8 |
| Matemática | 31 | 7.9 |
| Física | 11 | 2.8 |
| Química | 12 | 3.1 |
| Biologia | 26 | 6.7 |
| Desenho | 7 | 1.8 |
| Ed. Física | 5 | 1.3 |
| Gest. Ambiental | 28 | 7.2 |

| | | |
|----------------|-----|-------|
| Admin. Pública | 31 | 7.9 |
| Informática | 3 | .8 |
| Total | 368 | 94.4 |
| Em falta | 22 | 5.6 |
| Total | 390 | 100.0 |

Tabela 3: Curso de frequência

Dados relativos ao ingresso

Quanto a acessibilidade ao Ead da UCM os resultados foram bastante satisfatórios visto que 193 disse que o acesso ao Ead é um processo fácil e 135 que afirma ser um processo menos fácil contra uma minoria de apenas 46 que afirma ser um processo complicado.

Compreende – se que apesar de haver constrangimentos, há um grande esforço por parte dos mentores do Ead de forma a torna – los mais acessível.

Dados relativos a questões administrativas

Um dos desafios a se encarar está relacionado com a sustentabilidade. É de salientar que o pagamento de taxas e propinas por parte dos estudantes constitui até então a exclusiva fonte de sustentabilidade dos serviços.

Este facto faz com que 81 dos alunos afirmarem que as taxas são elevadas, todavia encoraja – nos a seguir em frente ao saber que 113 consideraram as taxas acessíveis e 123 afirmar que apesar das taxas não serem tão acessíveis elas são compatíveis com a sustentabilidade do sistema. Um dado não menos importante está relacionado com 51 estudantes referirem que as taxas apesar de não serem acessíveis não cobrem as despesas do EaD. Este grupo de estudantes reconhece o esforço que se faz em racionalizar os escassos recursos existentes para oferecer condições razoavelmente dignas aos estudantes.

Outro desafio está relacionado com o processo de tramitação da documentação. Verificamos que um grande número dos inqueridos (187) referiu haver muita morosidade no processo de tramitação da documentação. E a documentação que tem sido frequentemente pedida e em contrapartida não encontrada resposta eficaz por parte dos organizadores do Ead está relacionado com as reclamações de notas e pedidos de declaração das mesmas.

Dados relativos aos materiais didáticos



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Quanto aos módulos 126 inqueridos afirmam que recebem antecipadamente, 81 diz receberem depois das sessões e 71 lamentam a insuficiência de exemplares para todos. O que evidencia a necessidade da multiplicação e distribuição atempada para que os estudantes possam se preparar para as SPs.

155 inqueridos dizem que os módulos são objectivos e resumem o conteúdo da disciplina, 75 acrescem que eles dão orientações para o estudo mas 87 consideram que eles são insatisfatórios por ser bastante teóricos e trazer poucos aspectos práticos.

Dados relativos ao Processo de Ensino e Aprendizagem

De referir que as práticas do Ead privilegiam o contacto entre o estudante e os docentes em sessões presenciais que se realizam três vezes por ano. Quando questionamos a este respeito a maior parte dos nossos informantes (137) refere que este número é razoável e 130 refere que é satisfatório.

Um parceiro chave nas práticas do Ead são os colaboradores contratados para mediar o PEA. A maioria (226) dá nota positiva ao trabalho por eles realizado, contra 17 que dá nota negativa.

Uma das actividades realizadas pelos estudantes são os trabalhos de campo, estes são elaborados pelos coordenadores dos cursos ou docentes colaboradores e são entregues aos estudantes para ser realizado no período que separa uma sessão da outra. Instados a se pronunciarem a esse respeito, os dados revelam que 157 refere que os conteúdos dos mesmos são sintéticos; 135 afirmam que exige pesquisa e 36 dizem serem superficiais.

Estes dados remetem a reflexão visto que apesar da maior parte dar nota positiva, a um grupo insatisfeito com a natureza das questões.

No final do ano, os estudantes são submetidos a exames presencialmente, estes são de múltipla escolha. 135 dá nota positiva a este tipo de avaliação contra 50 que preferem outras formas.

Quanto a interacção entre o docente e o estudante bem como as ferramentas de comunicação nota-se que há disponibilidade dos docentes em serem contactados á distância para o esclarecimento de dúvidas.

Sendo que a maior parte recorrem a internet (183), telemóvel (93) e fóruns de discussão *online* (34).

Estes dados revelam a importância da plataforma de comunicação nas práticas do EaD todavia dependendo da situação e realidade de cada estudante e o local de residência, os meios também variam.

Quanto ao uso de bibliotecas 111 dizem que estão apetrechadas com o material básico o que é satisfatório contra 96 que não está satisfeito com a qualidade e quantidade de material que encontra nas bibliotecas.

Estes dados remetem o CED ao desafio de repotenciar os pólos de estudo como forma de aproximar o material didáctico ao estudante e aumentar o acervo de obras em quantidade e qualidade.

Discussão dos resultados

Podemos perceber que a UCM inovou ao trazer ao País o Ensino Superior a Distância e foi aprimorando as suas metodologias e formas de gestão pedagógica e administrativa com o passar dos tempos.

Por ter como grupo alvo funcionários em exercício deu oportunidade aos professores de continuar os estudos, elevar a sua qualificação académica e profissional, sem precisar no entanto abandonar o seu posto de trabalho. Vemos ali dupla vantagem, em que a primeira é do professor que mantém o seu sustento e actualiza o seu conhecimento, e a segunda é das escolas que não ficaram privadas de aulas porque certos professores abandonaram as actividades lectivas para frequentar a universidade.

Os projectos que financiavam/financiam a formação de professores, como o ESAM e o ESMABAMA, deram um grande contributo para que certas províncias do País aumentassem o número de quadros de nível superior na educação, principalmente nas escolas situadas em zonas rurais, influenciando grandemente na qualidade do ensino no nível básico e secundário, e também, ao nível das chefias distritais, provinciais e centrais, uma vez que muitos dos quadros formados passaram a ocupar cargos nos órgãos do Estado.

A disponibilidade do alojamento e das refeições para os estudantes permitiu que estes vissem as suas despesas reduzidas e se concentrassem mais nos estudos, uma vez que o salário que auferiam como técnicos médios não podia suprir as necessidades familiares e o investimento para estudar.

A alocação dos módulos e a disponibilidade de livros para os diferentes cursos nos Núcleos permitiu que os estudantes tivessem acesso a várias fontes de consulta, estimulando o espírito de pesquisa e uma aprendizagem mais abrangente e em profundidade. Já mais recentemente passaram a se beneficiar da Biblioteca virtual que enriqueceu o acervo de obras científicas.

A qualidade dos módulos foi melhorando com o passar do tempo, pela redução das lacunas contidas, tornando-se cada vez mais comunicativos, apresentando conteúdos e orientações claras de modo a facilitar o Processo de Ensino e Aprendizagem, uma vez que servem de fonte de inspiração inicial para os docentes e os estudantes.

Nas SPs diversas actividades ocorrem desde um momento reservado a explanação do conteúdo novo, aos debates, a formação de grupos de análise, resolução de exercícios, apresentação em plenária, esclarecimentos de dúvidas e o *feedback* dos trabalhos recomendados nas sessões anteriores. Há diferentes níveis de entrega e dedicação por parte dos tutores, em que uns são mais nostálgicos e desmotivantes, e outros mais abertos, usando métodos colaborativos, tornando os

estudantes o centro da aprendizagem, evidenciando-se dessa maneira o papel que a tutoria desempenha para a motivação e aprendizagem dos estudantes.

Mas finda a sessão as possibilidades de interação com os tutores diminuía bastante, principalmente para os primeiros estudantes, por motivos ligados a disponibilidade de serviços de telecomunicações nas suas zonas de residência, e a medida que as redes de internet e telemóveis foram se expandindo a comunicação bidirecional aumentou, reduzindo dessa forma a síndrome da solidão e aumentando o *feedback* síncrono e assíncrono.

Nos primeiros anos da oferta dos cursos os estudantes eram submetidos a 2 trabalhos, 2 testes e exames normal/recorrência/extraordinário/especial e mais recentemente passaram a realizar 2 trabalhos e os exames, sendo que há maior exigência na elaboração dos trabalhos para que o aluno se esforce, apreenda os conhecimentos e desenvolva habilidades e competências.

Nas avaliações as questões eram de natureza dissertativa e mais tarde, após a eliminação dos testes nas SPs, os exames passaram a ser de múltipla escolha e a correcção automática.

A gestão das notas e pautas estava facilitada quando o número de estudantes era reduzido e os núcleos funcionavam em pleno na disseminação da informação, mas a medida que os cursos e os estudantes foram aumentando evidenciaram-se lacunas nesse processo, impelindo a instituição a reorganizar o seu modelo de gestão de notas e pautas de modo a colmatar as deficiências.

Actualmente está potenciando os CRs de forma a tornar menos burocráticos e mais célere a tramitação da documentação. Para além do Gestor de Programa, Assistente Pedagógico, Assistente Administrativo, Assistente de Serviços de Apoio ao Estudante e Bibliotecário, foi colocada a figura de Assistente para assuntos de Registo Académico. Todavia acredita-se que ainda há um longo caminho a percorrer neste capítulo da burocracia.

Uma das dificuldades encontradas desde os primórdios do EaD na UCM foi a reduzida, e por vezes a ausência, de aulas práticas e que ao longo do tempo foram sendo colmatadas com a introdução dos Microkits e as parcerias com laboratórios de outras faculdades e instituições fora da UCM.

Os investimentos para equipar os CRs, especializar os docentes em matérias relacionadas ao EaD, controlar o pagamento de propinas, oferecer um atendimento e apoio de qualidade, aprimorar as metodologias, revisão dos cursos e materiais, gestão das notas e pautas, maior estabilidade de internet, meios tecnológicos, continuam sendo os pilares para o sucesso.

Por se tratar de uma iniciativa piloto, em distritos em que o comum era ter professores com o nível médio, os primeiros graduados tiveram muitos privilégios e lhes foram confiadas várias tarefas, a título de exemplo, uns passaram a assumir cargos de Direcção nas Escolas, Serviços Distritais, Administração do Distrito, Direcções Provincias e Nacionais, entre outras. A formação que tiveram abriu portas para que gozassem de mais consideração no seio das suas comunidades, maior

estabilidade financeira, melhor desempenho nas suas instituições, entre outros benefícios sociais, e serviram de incentivo para que mais pessoas frequentassem o ensino superior.

Conclusões e recomendações

A UCM introduziu cursos na modalidade de EaD numa fase em que no País as Universidades eram essencialmente presenciais. Assim o fez para responder a solicitação de entidades detentoras de escolas nas Províncias do Niassa e Sofala que pretendiam formar os seus professores no ensino superior, começando pelo Bacharelato, são elas o ESAM e o ESMABAMA. Desde cedo preocupou-se em garantir a qualidade, mesmo sendo um processo novo em que todos estavam aprendendo, de modo que ultrapassando várias barreiras contribuiu para que certas regiões do país tivessem os seus primeiros professores de nível superior, que logo após a formação na sua maioria ocuparam postos de chefia no Estado.

Desde cedo pautou por um modelo de EaD com enfoque na tutoria, tendo o estudante como o centro da aprendizagem, e mais recentemente aumentou as possibilidades de interação e comunicação com o recurso as novas tecnologias.

Actualmente a instituição cresceu bastante e tem estudantes provenientes de todo o País, o que acresce a sua responsabilidade na formação de quadros competentes e traz consigo maiores desafios na gestão pedagógica, tecnológica e administrativa, pelo que deixamos as seguintes sugestões abaixo:

- Investir mais nos trabalhos de campo de modo que o estudante seja impelido a pesquisar e não apenas a transcrever respostas do módulo;
- Potenciar as aulas práticas com uso de laboratório e experiências de modo a conciliar a teoria e a prática;
- Incrementar o uso das TICs para dinamizar a comunicação bidirecional;
- Promover o uso de plataformas de aprendizagem virtual para aumentar a interação com os estudantes e entre eles;
- Reintroduzir os testes escritos no final das sessões presenciais, para dar mais relevo e incrementar a aprendizagem;
- Reforçar a componente ética durante a formação dos professores (profissionalismo, deontologia profissional, assiduidade, valores humanos, relações de trabalho...);
- Manter a ligação com os graduados através de visitas sistemáticas, encontros, palestras...;
- Revitalizar os polos de estudo ora criados;

- Pensar na possibilidade de cursos de pós graduação nos cursos ora oferecidos;
- Edificação de infraestruturas próprias do CED;
- Responsabilizar pessoalmente os colaboradores, supervisores negligentes;
- Responsabilizar seriamente os culpados pelas constantes trocas ou ausência de notas nas pautas;
- Ser flexível na tramitação da documentação;
- Contratar docentes locais como colaboradores como forma de minimizar os custos da UCM em alojamento, facilitar o contacto entre o docente e estudantes atendendo a vizinhança – o conceito de tutor presencial;
- A UCM – CED deve constantemente avaliar as suas práticas educativas, teorias e valores e sempre que necessário reformula-las consoante o contexto, promovendo um movimento dialético reflexão-ação-reflexão.

Podemos concluir que a UCM-CED contribui bastante na formação de professores em Moçambique, elevando a sua qualificação e auxiliando o Estado a reduzir o rácio professor-aluno nas escolas.

Referências Bibliográficas

ANTÓNIO, G. L. & COUTINHO, C. P. (S/A). *A Integração Curricular das TIC no Sistema de Ensino em Moçambique: iniciativas em curso*. II Congresso Internacional TIC e Educação. Disponível em <http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/281.pdf>

BERNARDO, H. de M. & BIELAWSKY, L. (2003). *O Futuro do E-learning*. 1.ª Edição, Sociedade Portuguesa de Inovação.

FERREIRA, M.M.S. e REZENDE, R.S.R. (2003). *O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um relato de experiência*. Acedido a 07 Outubro 2014 em <http://www.abed.org?seminarios2003>

IANALE, S. (2010). *Mulheres, Vidas, e Sonhos – Quando uma mulher decide sonhar*. Niassa: LeiMa.

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*, V. 9 Nº 1, julho. Acedido a 16 de Janeiro de 2015 em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/21894/12702>

MOORE, M. e KEARSLEY, G. (2007). *Educação a Distância - uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.

LAGARTO, J. R. (2009). Avaliação em e-learning. *Educação, Formação & Tecnologia*, vol 2 (1).

LAGARTO, J. R. (2009). Removendo barreiras com formação a distância e e-learning. *Colecção DISSEMINAR*, nº 11, Junho.

KIRKPATRICK, D., KIRKPATRICK, J. (1994). *Evaluating Training Programs*. BerrettKoehler Publishers.

VILARINHO, L. R. G. & PAULINO, C. L. (2010). Educação a distância no ensino superior brasileiro: das experiências pioneiras ao sistema de rede. *Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar*, v. 4, no. 1, p. 64-79, mai. Acedido a 13 de Abril de 2015 em <http://www.reveduc.ufscar.br>

Lista de abreviaturas

CED – Centro de Ensino à Distância

CEM – Conferência Episcopal de Moçambique

CFPE - Centro de Formação Profissional de Educação

CRs – Centros de Recursos

EaD – Ensino à Distância

ESAM – Ensino Secundário Aberto de Moçambique

ESMABAMA – Estaquinha, Mangunde, Barada, Machanga

EP – Ensino Primário

ESG – Ensino Secundário Geral

FAGRI – Faculdade de Agricultura

FCS – Faculdade de Ciências de Saúde

FEC – Faculdade de Educação e Comunicação

INED – Instituto Nacional de Educação à Distância

NUFFIC - Netherlands organisation for international cooperation in higher education

PHEA - Partnership for Higher Education in Africa

SAIDE – South African Institute for Distance Education

SPs – Sessões Presenciais



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



TIC's – Tecnologias de Informação e Comunicação

UCM – Universidade Católica de Moçambique



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



DA INSTRUÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR A PARTIR DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Jossias Neves

Escola Secundária Pré-Universitária Samora

Moisés Machel da Beira

nevesjossias@gmail.com

Gabriela Canastra

Escola Portuguesa de Maputo

gaby.canastra@gmail.com

Resumo

O presente estudo pretende fazer a reflexão acerca das percepções que os docentes de Ensino Regular exprimem, no âmbito do seu trabalho educativo, face a um grupo de crianças e jovens com deficiência visual, quando se procura materializar a inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais, no contexto do ensino regular. Neste contexto, procurou-se encontrar, nas suas práticas, indicadores que permitam descrever a representação que possuem face a estes alunos, e de que forma essas mesmas representações se materializam durante a sua prática pedagógica. A metodologia de investigação centra-se num estudo de caso, de natureza qualitativa, procurando analisar as percepções dos participantes no estudo que são os docentes e a direcção da escola do ensino regular. Os dados foram recolhidos através da realização de entrevistas semi-directivas e de observação participante, já que o investigador é docente no ensino secundário e na sua prática educativa tem lidado, também, com alunos com Necessidades Educativas Especiais. Objectivo geral do Estudo foi o de compreender em profundidade a forma como este grupo de profissionais percepção o conceito de deficiência, organiza estratégias e metodologias para a capacitação de todos alunos, sem excepção, e de que forma estas contribuem para a inclusão de alunos com deficiência visual, em ambientes escolares. Entre as diversas conclusões a que se chegou, podem salientar-se as diferentes visões que os docentes de Ensino Regular manifestam acerca do processo de inclusão daquele tipo de alunos, situando-se mais incisivamente numa óptica de integração escolar, embora apresentem discursos mais próximos da inclusão. Foi possível também constatar que as práticas de integração divergem e são percebidas de forma diferente entre os docentes do Ensino Regular de acordo com o foco que consideram relevante (aluno ou prática docente) e de acordo com o nível de influência que exercem nas actividades dos alunos (mais proactiva ou mais passiva).

Palavras-chave: Inclusão; Necessidades educativas especiais; Diversidade; Currículo; Adaptações curriculares; Deficiência visual.

Abstract

This study aims at reflecting about the perceptions that ordinary School teachers express in relation to a group of children and youth with visual disabilities, when looking materialize the school inclusion of students with special educational needs. This problem arises within the context of social inclusion within education institutions. In this context, we tried to find, in their practices, indicators for describing the representations that these students face and how such representations get materialized during their studies. The research methodology adopted focuses on a case study of a qualitative nature, which analyzes the perceptions of teachers and the managers of the school. During the research process, data were collected through the use of semi-structured interviews and participant observation, since the researcher teaches in secondary education, where the educational practices available also deal with students with Special Education Needs. In other words, the objective of the study is to understand in depth how this group of professionals understand the concept of disability so that they can organize strategies and methodologies that are beneficial to all students without excluding those with special needs. Among its findings, it may be noted the different views that teachers of secondary schools express about the inclusion of these students, aiming at school integration, although they have closer discourses of inclusion. It was also noted that the integration practices vary and are perceived differently among teachers, depending on the focus they consider relevant (student's or teachers' practices) and depending on the level of influence they exert in the activities of students (more proactive or more passive).

Keywords: Inclusion; Special educational needs; Diversity; Curriculum; Curricular adaptation; Visual impairment.

Introdução

A escola não pode ser apenas um espaço privilegiado de transmissão de saberes, mas deve também ser um lugar para partilhar vivências e experiências, de forma a favorecer o desenvolvimento integrado de todos os alunos (Correia, 2003, Serrano 2007).

Neste sentido, a instituição educativa deve estar preparada para dar oportunidade de sucesso a todos, respeitando e aproveitando as suas diferenças e os seus valores. Só que na prática, nem sempre a inclusão acontece verdadeiramente (Rodrigues, 2003).

A corroborar esta premissa de inclusão temos os vários Relatórios Internacionais (inspirados na matriz filosófica dos Direitos Humanos) que preconizam que a educação é um direito para todos, sem qualquer excepção. Desse modo todas as crianças e jovens, particularmente aquelas que são portadoras de alguma deficiência cognitivo-motora, ou de deficiência visual, têm o direito a frequentar a escola regular. Estavisão inclusiva está bem patente na Legislação moçambicana, mormente no Boletim da República, I série, nº 41 de 1998, onde se afirma, categoricamente, que a escola pública é uma “escola para todos”, um espaço socioeducativo inclusivo.

Todavia, esta visão e enquadramento das políticas e da sua materialização em Lei, nem sempre passa do nível teórico ou legislativo. Poder-se-á produzir toda a legislação possível para a promoção da inclusão destes alunos, mas a mesma não se aplica por Decreto. Se estivermos perante profissionais

pouco sensibilizados e pouco preparados para lidar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE), pouco ou nada se conseguirá realizar para tornarmos as nossas escolas verdadeiramente inclusivas. Se não forem reunidos todos os esforços, por parte da escola e dos professores, para incluírem alunos com NEE, na escola regular, o seu desenvolvimento integral e harmonioso pode ser gravemente afectado (OMS, citado por Bangkok, 1992).

Assim, para além da definição de políticas de educação inclusiva, importa investir na formação dos professores e numa nova abordagem organizacional da escola, e em articulação com comunidade local e a família.

É neste contexto que o presente estudo procura trazer um novo olhar, sobre a inclusão de alunos com NEE (e, neste caso particular, alunos com deficiência visual).

Há, ainda, um longo caminho a percorrer, aqui em Moçambique, sobre o modo como se “integram” os alunos com deficiência visual. Nota-se que o ideal que perpassa nas políticas internacionais e acolhidas pelas autoridades governamentais, sobre a inclusão social e educativa de todos os alunos que frequentam a escola pública, acaba por se confrontar com os limites próprios do contexto escolar, onde, embora se defenda os direitos de todos os alunos, na prática do quotidiano escolar, faltam recursos especializados para que, efectivamente, os alunos com deficiência visual possam beneficiar de condições psico-sociais e organizacionais que facilitem a sua inclusão no espaço escolar e, particularmente, nas turmas do regular (Canastra, 2009; Correia, 2008; Rodrigues, 2003).

Um dos primeiros passos, para minimizar essa discriminação, que ainda se verifica nos dias de hoje, deve ser o acolhimento dos alunos com NEE num mesmo espaço em que estão alunos nas turmas do regular. Esse passo deve ser dado pela escola, professores e pais, tendo como mediador privilegiado o professor de “Educação Especial.” Contudo, como se constata na pesquisa documental que fizemos, ao nível da legislação moçambicana, esta figura ainda não é reconhecida como uma necessidade profissional.

Claro que, a outra via, seria investir na formação dos professores, do ensino regular, de modo a capacitá-los para lidar com este tipo de alunos. Todavia, dada a característica do ensino moçambicano, com turmas elevadas de alunos, como se pode realizar um trabalho de personalização que exige a inclusão de alunos com NEE e, neste caso, por alunos com deficiência visual.

O presente estudo coloca em evidência algumas destas lacunas identificadas pela literatura de especialidade (Gabriela, 2009), que, no espaço escolar moçambicano se agrava, pela falta de condições estruturais que promovam um desenvolvimento integrado e sustentado.

Assim, antes de darmos conta dos principais resultados produzidos no âmbito deste estudo empírico, iremos contextualizar brevemente alguns dos conceitos-chave que estiveram na base da nossa interpretação dos dados colhidos.

Uma breve aproximação contextual e conceptual

Aspectos Históricos e Sociais da Educação Inclusiva

O paradigma da inclusão social e educativa não surgiu por acaso. É um produto histórico de uma época e de realidades educacionais contemporâneas que convoca vários elementos psico-sociais: saberes, afectos e valores. Esta visão holística e integrada da educação, bem como a inclusão dos que, durante muito tempo foram considerados como “diferentes” (ou de forma mais negativa “deficientes”), levou a que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em Salamanca (Junho de 1994) institui-se, como pilar educativo, a inclusão de todos os alunos na escola pública, dotando-a de condições psico-sociais, pedagógicas e organizacionais, para que, efectivamente, se possa falar de “escola para todos”. Esta Conferência internacional estabeleceu as bases para que os sistemas educacionais europeus (e de fora da Europa) irem, paulatinamente, implementando políticas favoráveis à promoção de uma cultura de inclusão que reconhece que a escola é para todos os alunos que a frequentam, sem excepção (Ainscow & Ferreira, 2003; Rodrigues, 2002; Correia, 2008).

Em Moçambique, uma das acções pioneiras, voltadas para as pessoas com deficiência visual, e tendo em vista a sua inserção na sociedade, ocorreu em 1969, em que tais providências partiram da iniciativa do Sr. Assis Milton, um homem que muito contribuiu para que as pessoas com deficiência visual em Moçambique tivessem uma oportunidade de igualdade em termos de aprendizagem.

Em 1969, veio a Moçambique e a 22 de Julho funda o Instituto Assis Milton. Esta instituição dava destaque para o atendimento de pessoas com deficiência visual que por sinal era a única em Moçambique (ligada à Diocese da Beira).

Mais tarde, este Instituto passou a chamar-se de INDV (Instituto Nacional de Deficiente Visual), estando localizado no Bairro do Goto (cidade da Beira). Este instituto foi construído pelo acordo de cooperação entre os governos de Moçambique e de Portugal. É uma instituição de ensino especial que só recebe alunos com deficiência visual, proveniente de todo o País.

Hoje em dia, pese embora as muitas carências ainda existentes no sistema educativo moçambicano, os alunos com necessidade educativas especiais (NEE), recebem uma educação mais adequadas às suas características do que recebiam anos atrás. Para tal, foi necessário proceder-se a um conjunto de mudanças, legislativas e educacionais, que permitissem que os alunos com NEE pudessem usufruir do mesmo tipo de educação que os seus colegas sem quaisquer problemas, ou seja, sempre que possível, o aluno com NEE devia ser educado na classe regular.

Nascia, assim, a “Educação Integrada”, entendida como o atendimento educativo específico, prestado às crianças, adolescentes com NEE, na escola, em que os mesmos estejam inseridos (Alunos com NEE nas classes Regulares, 1997:19).

No âmbito da escola moçambicana, o conceito de “Educação Integrada” procura valorizar a escola pública como sendo um espaço educativo aberto, diversificado e individualizado em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença.

Os alunos com deficiência visual, em Moçambique, ingressam no instituto e são submetidos ao ensino primário integrado, aprendendo a escrever e a ler em Braille. A Integração do aluno com NEE no Instituto, permite que ele se prepare para poder ser incluído no ensino regular, em idades mais avançadas.

No fim do ensino primário integrado, os alunos são inseridos no ensino regular, para se beneficiarem da integração social.

O sucesso da inclusão escolar de crianças e jovens com deficiência visual tem a ver com o facto de o PNAD (Plano Nacional de Acção da Área da Deficiência – 2006-2009) ter traçado, como umas das suas metas, a materialização do princípio constitucional da universalidade e igualdade, garantindo o respeito dos direitos de todos os cidadãos moçambicanos especialmente das pessoas portadoras de deficiência, com vista a redução das desvantagens específicas que este grupo tem em relação aos demais cidadãos e a sua integração social. E ter sido assumido pelos vários agentes educativos (governo central, regional. Municípios, escolas...).

Falar em inclusão de alunos, nas escolas de ensino regular, significou percorrer um longo caminho que ultrapassou as barreiras da simples integração física ou inserção de crianças diferentes e caracterizadas como tendo necessidades educativas especiais (NEE), junto dos seus pares. A filosofia da inclusão procura “encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE, incluindo aqueles com NEE severas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais” (Correia, 2003, p. 21).

Neste entendimento, o desenvolvimento de uma educação inclusiva obriga a grandes mudanças organizacionais e funcionais em diferentes níveis do sistema educativo, a mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, a mudanças na gestão da sala de aula e do currículo e a mudanças generalizadas das práticas educativas, com a consequente melhoria da qualidade de ensino (Canastra, 2009).

Por conseguinte, para além do papel das “escolas especiais”, que já existem em Moçambique, outro dos grandes desafios é promover uma cultura de efectiva parceria com as “escolas públicas”, promovendo a circulação de iniciativas, sinergias e redes. É neste sentido que entendemos o significado da chamada “Educação Inclusiva”.

A “Educação Inclusiva” procura perspectivar a Educação como um processo integrador em que os alunos (sejam quais forem as suas necessidades educativas) possam beneficiar de um serviço educativo personalizado e, ao mesmo tempo, respeitando as diferenças que se fazem sentir num espaço escolar, cada vez mais, inter-cultural (Porter, 1997).

Para tal, os administradores locais, como os directores das escolas carecerão de maior autonomia pedagógica e administrativa (Pacheco, 2002; Roldão, 2003). Ou seja, as direcções das escolas públicas precisam de desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos,

a diversificar as ofertas educativas, a fomentar ajudas entre os alunos, a garantir apoios aos alunos com NEE e desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade (Correia, 2005).

A boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento de uma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa destinado a satisfazer as necessidades dos alunos (Canário, 2005). Os directores das escolas têm uma responsabilidade especial na promoção de atitudes activas por parte de toda comunidade escolar e na colocação eficaz entre os professores regulares e o pessoal de apoio (Hergarty, 2002). A organização de apoio assim como o papel específico que deverá ser desempenhado por cada um dos vários elementos envolvidos no processo pedagógico, deve ser decididos através do trabalho de equipa e da sua relação com as famílias dos alunos com NEE (Rodrigues, 2002).

Concluindo esta breve incursão histórica e conceptual, podemos enfatizar alguns elementos que tendem a facilitar a promoção de uma educação inclusiva:

- Definição de políticas educativas sustentadas no reconhecimento dos direitos de todos os alunos, sem excepção (independentemente da sua problemática individual, cognitiva, motora, visual ou afectiva);
- Investimento na formação universitária (formação de futuros professores) no campo das Necessidades Educativas Especiais, tanto em termos conceptuais, como metodológicos;
- Capacitação contínua dos formadores de professores e dos professores que já se encontram em exercício profissional, promovendo uma cultura de colaboração e de trabalho em rede, tanto ao nível reflexivo-conceptual, como na produção de ferramentas para trabalhar com alunos que apresentam NEE;
- Reforço das lideranças locais (ao nível escolar e comunitário), para que se implementam projectos educativos próximos das pessoas e das comunidades e que sejam inclusivos, dando especial destaque aos alunos com NEE;
- Criação de uma cultura inclusiva que passa, entre outros aspectos, por aumentar a colaboração entre as instituições do ensino superior (particularmente aquelas que se dedicam à formação de professores) e as escolas básicas e secundárias. Só assim, poderemos afirmar o valor da “Educação Inclusiva”, que deve acontecer desde a Educação de Infância até à Educação Superior.

É com base nesta leitura contextual e conceptual que, de seguida, iremos a apresentar o nosso design metodológico.

METODOLOGIA

A opção metodológica que seguimos, neste estudo, inscreve-se numa abordagem qualitativa e interpretativa (Flick, 2005; Yin, 2010).

A principal razão deveu-se ao facto de estamos perante uma problemática ainda muito desconhecida na maioria das escolas moçambicanas, tanto em termos de discursos sobre o entendimento da “Educação Inclusiva”, como sobre as práticas do quotidiano escolar. Neste sentido, esta abordagem hermenêutica foi a mais ajustada de modo a perceber os “significados” construídos em contexto.

Tratando-se de perceber como é que a escola e os seus principais actores lidam com alunos com NEE, e, no nosso caso, com alunos com deficiência visual, e considerando a problemática em si, a abordagem tinha que privilegiar uma “escuta sensível”, que normalmente se consegue quando o investigador vai para o terreno para compreender a realidade a partir das situações específicas e contextuais. Daí a opção pela abordagem qualitativa e interpretativa (Flick, 2005; Yin, 2010).

Problemática

Com este propósito o presente estudo é sustentado pelos contributos da revisão da literatura sobre a problemática da inclusão educativa dos alunos com NEE. É sustentado, ainda, pela curiosidade em abordar esta temática emergente e pouco conhecida, no contexto moçambicano, assente num olhar crítico e reflexivo sobre as práticas de atendimento de alunos com deficiência visual.

Trata-se de um processo complexo, apontando para uma viragem de paradigma no que diz respeito à concepção, intervenção e avaliação educacional dos alunos classificados nas NEE (de carácter permanente). Assim, importa questionar e desocultar algumas das percepções tácitas e implícitas produzidas pelos participantes no Estudo a partir das seguintes questões: de investigação: As infra-estruturas escolares, sociais e comunitárias estão eficazmente adaptadas para acolher as pessoas com deficiência visual? Que esforços o órgão de tutela faz para que os professores não tenham dificuldades de leccionação dos conteúdos programados e adequados aos alunos com NEE? Que tipo de actuação os professores podem fazer especificamente na sua disciplina? Tendo em vista a apresentação de respostas efectivas a alunos com NEE? Como tem sido realizada a formação contínua de professores, nos Centros de Formação de Professores? Nas escolas? E nas Universidades? Continuando o questionamento, não será que as dificuldades que encontram os professores e técnicos, na preparação e desenvolvimento do seu trabalho com estes alunos, revelador de um défice reflexivo em torno da conceptualização sobre a deficiência e a sua articulação com este serviço de apoio especializado?

Estas são algumas das questões que estão na base da formulação desta problemática que se equaciona da seguinte forma: De que modo os professores percebem a inclusão escolar de alunos com deficiência Visual?

Com base nas questões apresentadas formularam-se os seguintes objectivos de investigação: caracterizar a Legislação educativa moçambicana sobre a inclusão dos alunos com NEE; identificar os recursos utilizados no ensino regular dos portadores de deficiência visual; apontar os aspectos facilitadores e os obstáculos que os professores encontram no seu trabalho com alunos invisuais.

A abordagem “qualitativa” (interpretativa) privilegia a convocação destas várias “vozes”, submetendo-as a uma análise e interpretação que tendem a praticar a “triangulação”, tanto ao nível da recolha de dados, como ao nível da discussão dos próprios resultados (Carmo & Ferreira, 1998).

Procedimentos, instrumentos e participantes

Relativamente à pesquisa efectuada, no “trabalho de campo” (final do mês de Fevereiro e no início do mês de Março de 2015), optou-se pela metodologia na modalidade de “estudo de caso” em que se procurou analisar “os fenómenos num contexto circunscrito”, que é representado por um pequeno grupo (Flick, 2005; Quivy, 2002; Stake, 2005).

O trabalho de pesquisa empírica contou com seis participantes, tendo sido feita a escolha, com base no conhecimento que o investigador já possuía, ao nível de contactos estabelecidos com os profissionais que trabalham com alunos com deficiência visual e que acabaram por dar indicações sobre os restantes participantes.

Tendo como eixo orientador deste estudo os objectivos propostos, adoptou-se como modelo de trabalho empírico uma pluralidade metodológica (Pardal & Correia, 1995) constituída por um conjunto de técnicas: (a) observação participante (realizada pelo investigador no decurso das suas visitas ao campo); (b) entrevistas semi-estruturadas (aplicadas aos vários participantes implicados neste processo) e (c) análise documental (analisamos documentos inerentes aos dados estatísticos de números de pessoas com deficiência visual que afluem ao Instituto de Deficientes Visuais da Beira, assim como algumas planificações disponibilizadas por um dos participantes no Estudo. Neste processo, os “dados” resultaram não só das opiniões recolhidas dos vários atores envolvidos (neste caso mediante entrevista tipo “semi-estruturada”), como do próprio olhar do investigador que, através da observação participante, foi dando conta desta pluralidade de olhares. A abordagem “qualitativa” (interpretativa) privilegia a convocação destas várias “vozes”, submetendo-as a uma análise e interpretação que tendem a praticar a “triangulação”, tanto ao nível da recolha de dados, como ao nível da discussão dos próprios resultados (Stake, 2005).

As entrevistas em causa foram, ainda, preparadas, tratadas e analisadas com o apoio dos contributos metodológicos de Carmo e Ferreira (1998). Todos os entrevistados deram as respetivas entrevistas durante do mês de Fevereiro e no início do mês de Março de 2015 e realizaram-se na escola depois do horário de trabalho tendo tido uma duração média de trinta minutos. Após às entrevistas procedeu-se à transcrição das mesmas.

As entrevistas semi-estruturadas foram aplicadas (a) a cinco docentes da Escola Secundária Pré-Universitária Samora Moisés Machel, três com funções de direcção administrativa e Pedagógica e dois docentes do Ensino Regular, a leccionar turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico com alunos com deficiência visual, e um docente de Inglês, a exercer funções no 1.º Ciclo.

Por forma a facilitar a leitura dos elementos recolhidos junto dos nossos participantes e, sobretudo, a assegurar a confidencialidade e anonimato dos mesmos ao longo do nosso estudo, procedeu-se à



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



atribuição de uma sigla a cada um deles. Assim, doravante identificaremos os três docentes do Ensino Regular da seguinte forma: (a) DER A – lê-se Director Pedagógico do 2º ciclo; (b) DER B – lê-se Coordenadora Pedagógica e docente há vinte e cinco anos; (c) DER C – lê-se Docente do Ensino Regular de Geografia do 2º ciclo; (d) DER D – lê-se Director da Escola; (e) DER E – lê-se Docente do Ensino Regular de Inglês do 1º ciclo. Tendo por base os elementos recolhidos nas entrevistas, foi possível verificar que, no que diz respeito aos professores que ministravam o Ensino Regular, o DER C e DER E, apresentam um perfil relativamente similar. O Docente (DER C) tem treze anos de docência e três anos de experiência a trabalhar com alunos com NEE o docente (DER E); tem seis anos de experiência profissional e trabalha com alunos com NEE há três anos, são ambos professores titulares de turma. O DER A, tem catorze anos de docência e está no agrupamento há quatro anos, onde exerce as funções de professor titular de turma. O entrevistado DER A é mestre em Inglês e possui vinte e sete anos de experiência no ensino Básico/Secundário e trabalha com alunos com NEE há dez anos.

Análise e discussão dos resultados

Como resultado dos encontros, transcreveu-se literalmente o material dos discursos, os quais foram submetidos à análise de conteúdo na vertente representacional temática de Bardin (2009), alicerçada nas fases de pré-análise, análise e exploração do material, visando reduzir a complexidade do discurso, estabilizá-lo, identificá-lo, ordená-lo ou atribuir-lhe sentido (Flick, 2005).

Nesta secção, do nosso Estudo, apresenta-se o modelo de análise de conteúdo, as evidências recolhidas e selecionadas e o tratamento da informação extraídas a partir das entrevistas realizadas e de onde emergiram as cinco das categorias temáticas: 1) Concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na turma do ensino regular; 2) A Práticas docentes - Trabalho colaborativo na prática docente e na inclusão de alunos com deficiência visual; 3) Condições organizativas da escola no processo de Inclusão.

A categoria “concepções sobre a inclusão de alunos com deficiência visual na turma do regular” foi explorada a partir de duas subcategorias: (a) conceitos de inclusão; (b) noção do conceito de necessidades educativas especiais – deficiência visual. Tendo-se definido dois indicadores: (a) filosofia inerente ao conceito e (b) características da problemática.

As concepções destes agentes educativos sobre o reconhecimento dos direitos de inclusão escolar de todos os alunos que frequentam o ensino público e, conseqüentemente, dos alunos com NEE irão influenciar as suas práticas educativas e criar condições para o aperfeiçoamento desta organização escolar (Porter, 1997). Assim, o papel das percepções destes agentes educativos é crucial, uma vez que se constitui como o principal fator para a criação de condições e ambientes de aprendizagem facilitadores da inclusão escolar, dos alunos com NEE, na organização escolar (Ainscow & Ferreira, 2003).



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



No que diz respeito aos docentes do Ensino Regular, quando questionados acerca da inclusão de alunos com NEE na escola, a docente DER C referiu *"Penso que seja a integração de alunos com deficiência em turmas do ensino regular"*, enquanto o DER B declarou que *"Cada vez se tem falado mais nestes últimos anos em inclusão, não é. Incluir os alunos com necessidades educativas é fazer com que eles se sintam bem, que estejam bem nas turmas de ensino regular"*.

Já o DER D, quando questionado acerca do mesmo tema referiu que se tratava de *"Uma escola para todos, capaz de oferecer múltiplas respostas, onde ser diferente poderá ser um enriquecimento, uma oportunidade de aprendizagem"*, enquanto o DER E declarou que *"Inclusão é quando a escola é geradora de igualdade de direitos e de oportunidades para todo os alunos tendo em conta o tipo de características e interesses dos alunos"*.

O DER A aludiu que *"Para mim inclusão é tentar que todos os alunos sejam o mais iguais possível dentro de uma escola, conseguindo ver que existem algumas "diferenças" entre todos nos mais variados aspectos, mas que têm de ser respeitadas, pois todos têm os mesmos direitos."*Foi também colocada a questão sobre o modo como se posicionavam perante a inclusão de alunos com deficiência visual no Ensino Básico, tendo o DER A declarado *"Sou a favor, mas existem casos que só acentuam exclusão, uma vez que o grau de dificuldade é tão grande que a comunidade de certa forma se afasta"*.

O DER C referiu *"(...) integração considero-a favorável do ponto de vista social. Do ponto de vista pedagógico traz algum prejuízo para os restantes alunos, uma vez que estes alunos entram e saem frequentemente na sala de aula, para se deslocarem às suas atividades, o que acarreta problemas de distração dos restantes alunos. Por outro lado como estes alunos necessitam de apoio a tempo inteiro, nos momentos em que estão na sala de aula torna-se bastante difícil trabalhar com os restantes alunos, prestando-lhes o apoio necessário (pois estes também têm dificuldades) e leccionar os conteúdos dos anos que constituem a turma"*.

No que concerne às práticas de integração/inclusão, junto dos alunos da turma, quando questionados, os docentes do Ensino Regular sobre quais mobilizam, a DER C manifestou, ainda; que *"O aluno está sempre incluído nas atividades da turma. Procuro que o aluno esteja sempre com a turma para adquirir competências e reforçar a sua autoestima..."*.

No entanto tal como refere a DER B o plano curricular é igual para todos os alunos *"nas aulas não se faz adaptação nos conteúdos curriculares, elas são ministradas normalmente, e nos testes o professor tem a obrigação de ditar as questões e o aluno passar por sua vez, para a devida correção em sistema Braille."* No caso do DER E referiu que *"Apoio os alunos em contexto de sala de aula e em todas as atividades desenvolvidas na escola."*

Concluindo a análise desta categoria acerca das **"concepções sobre a inclusão** de alunos com deficiência visual na turma do ensino regular" existe uma dicotomia entre os discursos e as práticas pedagógicas dos docentes do regular.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



A partir desta primeira inferência, pode-se afirmar que todos consideram, que o papel da escola deverá ser o de criar condições para que todos os alunos possam exercer os seus direitos de cidadania. Neste entendimento do que deve ser a “inclusão”, para os alunos com NEE é que estes têm que ser reconhecidos nos seus direitos fundamentais. No entanto reconhecem que entre a realidade e a prática há um hiato muito difícil de transpor.

A categoria “Práticas docentes” foi explorada a partir de duas subcategorias: (a) Percepções acerca do trabalho colaborativo entre docentes; (b) Preparação de aulas com outros docentes e partilha de conhecimentos e/ou materiais na planificação de aulas; (b) Contributo do trabalho colaborativo entre docentes na inclusão dos alunos com deficiência visual. Tendo-se definido dois indicadores: (a) filosofia inerente ao conceito (b) trabalho colaborativo; partilha mútua de recursos e estratégias e (c) articulação no contexto da intervenção.

Ao abordar a questão sobre o que entendiam por trabalho colaborativo, junto dos docentes do Ensino regular, a DER C entende o trabalho colaborativo como *“uma metodologia de trabalho em articulação entre os docentes da turma que trabalham com o aluno mas nem sempre conseguimos reunir para trocar ideias”*. O DER D não apresenta uma definição em si mas enaltece o trabalho colaborativo como sendo *“muito importante.... tendo de haver aqui uma parceria, uma comunicação entre nós. Grande. Sobre o que é que vamos fazer, o que é que vamos trabalhar para atingir os objectivos.”*.

A DER A, reportando-se à mesma questão mencionou que o trabalho colaborativo é *“uma articulação entre os docentes das diferentes disciplinas e do ano de escolaridade, com o objetivo de diagnosticar, avaliar e traçar estratégias de intervenção adequadas aos alunos através de um plano de aulas muito bem definido e trabalhado”*.

No caso dos docentes do Ensino Regular, quando questionados sobre a preparação das aulas para a turma e os alunos com NEE o DER A mencionou que *“a preparação (...) é feita de uma forma informal, no dia-a-dia através de diálogo a acerca das capacidades e da evolução das aprendizagem e de forma mais formal nas reuniões de avaliação”*.

O DER C referiu que *“Sim. Elaboram-se as planificações em conjunto e trocam-se metodologias”*.

O DER D clarificou que a preparação de aulas em conjunto *“É muito importante. Até porque tem de ser, tem que haver aqui uma ligação. No caso da DER C, que “a preparação das aulas é efectuada de um modo informal. Não existem horários definidos para o efeito. Muitas vezes, utilizamos os intervalos das aulas para efectuar o modo como vamos dar esta ou aquela matéria, mas nem todos os colegas o fazem.”* J

Os docentes entrevistados afirmaram que a partilha de conhecimentos e/ou materiais durante a planificação de aulas ainda está muito à quem do desejado, tendo o DER B referido que *“não há linhas de acção para trabalhar com estas crianças e, ainda não houve uma participação activa considerada de realidade pois, os professores desta escola ainda não beneficiaram de formação para estes alunos,*

havendo lacunas na diferenciação curricular Este trabalho entre pares “depende dos colegas que estão a trabalhar connosco.”

Já o DER E referiu que *“sinto a falta de partilha de conhecimentos e materiais, tendo em conta a especificidade dos alunos com esta problemática”*. Os DER A e DER B limitaram-se a confirmar que existia partilha de materiais e/ou conhecimentos. O DER A refere que *“A partilha de materiais depende da boa vontade de cada docente. Mas de facto alguns destes docentes partilham materiais e ou fichas de trabalho.”*

Relativamente aos materiais utilizados na preparação e nas aulas, quando questionados os docentes do Ensino Regular, a DER B mencionou que *“pouco se tem feito em termos da adaptação de material diferenciado para este grupo de aluno, ainda estamos longe das expectativas.”* Tendo o DER D referiu que *“os materiais são aqueles que utilizo com os outros. Há materiais mais concretos na matemática porque ele precisa de outra concretização que os outros não precisam. Mas isso, pronto, vamos vendo no dia-a-dia.”*

Referiram ainda, o docente DER E que *tal não acontece”,* enquanto a DER C referiu que *“a escolha de materiais deve estar relacionada com as motivações e interesses de cada um dos alunos, não esquecendo, também, as áreas que pretendemos trabalhar com cada um deles. Ao longo do tempo em que tenho trabalhado com eles, verifiquei que o computador é uma ótima ferramenta de trabalho. Mas falta material adaptado informático adaptado aos alunos. Com um teclado apropriado para crianças cegas.*

Quando questionados sobre a contribuição do trabalho colaborativo para a inclusão dos alunos com deficiência visual, os docentes entrevistados foram unânimes na resposta afirmativa. Dos docentes do Ensino Regular, o DER A justificou que *“ajuda o aluno a perceber a dificuldade do outro, promove a comunicação e aceitação de cada um, tal como ele é”*. O DER C fundamentou que *“pelas características destes alunos é essencial um trabalho colaborativo entre os diversos docentes que com eles trabalham. A partilha de estratégias, sugestões e metodologias é fundamental”*. O DER E afirmou que *“Tem tudo a ver. Andarmos a trabalhar cada um para o seu lado não nunca é em benefício do aluno.”* A DER B referiu *““Não temos essa prática ou hábito de trabalharmos em conjunto. E os materiais que utilizamos na sala de aula somos nós que trazemos de casa”*

Por conseguinte a categoria em análise procura dar conta de um elemento configurativo fundamental para a inclusão dos alunos em questão. É perante o trabalho colaborativo bem feito entre docentes, que podemos contar com uma intervenção psicopedagógica ajustada às características dos alunos com NEE (Roldão, 1999; 2003). Neste sentido, o que se procura desenvolver no trabalho colaborativo entre docentes obedece, em primeiro lugar, a uma visão real das suas problemáticas. E, só depois é que se procuram criar condições educativas e formativas tendo em vista o seu sucesso educativo (Correia, 2005).

A categoria “Condições organizativas da escola no processo de inclusão” foi explorada a partir de três subcategorias: (a) Avaliação dos resultados obtidos no processo de inclusão; (b) Dificuldades/na

implementação da inclusão; (c) Propostas de melhoria. Tendo-se definido três indicadores: (a) Mudanças no ambiente educativo; (b) Formação dos docentes e pessoal auxiliar; trabalho colaborativo incipiente; falta de Articulação no contexto da intervenção e (c) Articulação e integração curricular no contexto da intervenção; Formação inicial e contínua de docentes na área das NEE.

Quando os docentes do Ensino Regular foram inquiridos sobre como avaliavam os resultados obtidos no processo de inclusão, o DER B respondeu que *“Do ponto de vista social os resultados são bastante positivos para todos os alunos pois fomenta a tolerância pela diferença.”*. Bem como o DER E aferiu que *“Os alunos estão bem integrados na turma e na própria escola. A sua dificuldade em ver é que dificulta a interação com os outros. No entanto, os colegas têm-no como seu par e chamam-no para todas as atividades da turma mesmo quando há, por exemplo, os anos de um colega. É sem dúvida uma avaliação positiva.”*.

O entrevistado, DER A declarou que *“(…) mesmo continuando a haver um pouco de discriminação por falta de recursos materiais e humanos, de uma forma geral tem-se conseguido que haja cada vez mais inclusão dos alunos com NEE”*.

Relativamente ao que é necessário melhorar em termos organizacionais e pedagógicos para uma melhoria das condições facilitadoras do processo de inclusão destes alunos. Os entrevistados (DER A e DER B) lamentam o facto de não haver formação inicial e contínua nas áreas das NEE.

Assim, O DER A afirmou que *“Na formação inicial devia haver alguma sensibilização a inclusão escolar pois, os alunos têm espaço para a familiarização, devia-se introduzir o sistema Braille, já os professores formados irão deparar com alunos com deficiência visual para evitar que o professor fique limitado”*.

O DER A referiu, ainda, que *“é importante uma formação contínua, porque cada dia que passa, os professores descobrem novos problemas de aprendizagem nesses alunos, sendo obrigado a usar novos métodos, técnicas adequadas.”*

A DER B salienta que na *“formação inicial devia haver a sensibilização a inclusão escolar que permita aos professores assim como aos “alunos ditos normais”, ao novo enquadramento na sociedade, privilegiando primeiro a formação inicial dos docentes e depois investir na formação contínua”*

De salientar uma sugestão importante dada pelo mesmo entrevistado, DER A *“a escola devia ter uma sala de recursos, havendo um professor especializado na área de deficiência, respondendo as necessidades dos alunos com dificuldades na sala de aulas”*.

O DER E referiu que *“não há materiais para trabalhar com estes alunos. Ainda “não existem livros adaptados em Braille nem computadores adaptados”*. Nesta mesma lógica, a DER B referiu que *“na escola em causa não existe adaptações de edifícios, havendo falta de rampas, sinalética nas salas de aula...Não existem os materiais apropriados para trabalhar com estes alunos, nem computadores adaptados... não se verificando apoios desses alunos ao nível da escola senão apoio moral.”*

Já o entrevistado, DER E lamenta o facto de *“os funcionários, também, não possuírem uma formação específica para lidar com alunos com NEE, agindo como se eles fossem alunos visuais, sem tratamento adequado”*.

Os docentes do Ensino Regular, ao serem auscultados sobre as mudanças a implementar na escola para haver uma verdadeira inclusão dos alunos com NEE, a DER C considerou que *“Acho que os currículos devia ser mais vocacionados para a prática e para a autonomia na vida depois da escola.”* O DER E ponderou que *“se deve continuar a apostar na aprendizagem para a vida. Sendo estas crianças bastante limitadas do ponto de vista académico, penso ser obrigação da escola fornecer-lhes o maior número de ferramentas possível para no futuro terem mais independência e serem um contributo na sociedade.”* A DER C observou que *“Eu não sei se alguns destes alunos um dia vão conseguir evoluir em termos de aprendizagens... Mas temos que aprender a ler Braille e tem de haver adaptações para eles”*.

Já o DER D, quando inquirido com o mesmo tema, respondeu que *“A situação de material para o aluno com deficiência visual tem sido complicado pois, as máquinas que eles têm são do instituto, devendo após a sua utilização devolvê-las ao mesmo instituto para utilização pelos outros alunos.”*

Já o entrevistado DER B expressou claramente que *“é preciso a nível das políticas educacionais a revisão das mesmas para haver a promoção de uma efectiva inclusão destes alunos”* e ainda haver *“uma reestruturação do currículo”*.

Concluindo esta análise de conteúdo Por um lado, os profissionais de educação, consideram que o papel da escola deverá ser o de criar condições, para que todos os alunos possam exercer os seus direitos de cidadania, mas com o apoio de profissionais especializados tendo com recursos materiais o apoio didáctico de software educativo adaptado aos alunos com NEE . Por outro lado, o entendimento do que deve ser a “inclusão” passa, necessariamente pela percepção que os vários agentes educativos têm sobre as crianças e jovens com necessidades especiais e sobre o modo como dão sentido às suas práticas educativas (Hergarty, 2005). Ou seja o trabalho colaborativo e a articulação curricular entre os vários profissionais tende a desempenhar um papel importante, no âmbito do que seria o propósito da construção do desenvolvimento socio-emocional de todos os alunos sem excepção (Canário, 2005). Se esta visão for uma visão positiva, assente na ideia de os alunos com NEE têm que ter as mesmas condições e oportunidades educativas, que os seus colegas, mas a partir de um serviço de apoio especializado de qualidade, então, estaremos perante uma escola que se auto-percepciona numa lógica da capacitação (desenvolvimento de competências) das pessoas com deficiência (Canastra, 2009; Serrano, 2007). Neste sentido esta visão, constitui uma das grandes potencialidades que há que destacar, desta análise de conteúdo.

Considerações finais

Partindo desta aproximação ao objecto de estudo, e após se ter procedido à análise e discussão dos principais resultados produzidos, chegou a altura fazer um balanço do itinerário de investigação



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



realizado. Importa antes de mais, referir que as conclusões deste estudo não são generalizáveis mas inscrevem-se num “contexto singular”, a partir dos “textos” (Flick, 2005) produzidos pelos profissionais de uma determinada comunidade educativa. É nesta perspectiva que, de seguida, se destacam os principais resultados obtidos e discutidos à luz do quadro teórico.

Atendendo aos elementos recolhidos junto dos docentes do Ensino Regular e de Educação, é-nos possível evidenciar algumas reflexões finais, mormente: (a) O conceito de inclusão nos discursos dos docentes do Ensino Regular, surge a par do termo “integração” apresentando-se confinado a clichés do quotidiano docente. Já a apropriação do conceito por parte do director e do coordenador Pedagógico reflectem princípios basilares da inclusão mas que carecem de aplicabilidade prática, quer em termos organizacionais (recursos humanos e materiais especializados e adequados aos alunos com NEE que frequentam a escola; (b) Uma eventual aproximação entre estas duas visões da inclusão poderia passar pela inserção, na formação contínua a que os docentes são compelidos, de módulos que abordem as questões da Educação Especial, nomeadamente no que diz respeito à implementação de uma visão estruturada, sobre a inclusão de alunos com NEE, em turmas do ensino regular. Ou seja, tanto os docentes do Ensino Regular como os seus superiores hierárquicos declararam que os resultados obtidos através da implementação dos processos de inclusão apesar de globalmente positivos, tanto para alunos (com ou sem NEE) como para os docentes carecem da implementação de medidas políticas, mudança de mentalidades e de uma reestruturação curricular (Canário, 2005; Roldão, 2003). Ainda existe um certo desconhecimento sobre as várias tipologias relacionadas com as necessidades educativas especiais, mormente sobre os alunos com deficiência visual entre os docentes do Ensino a partir das respostas das entrevistas. Os docentes deram respostas baseadas nos comportamentos observáveis, deixando para trás, as definições mais consentâneas com a dada pela investigação médica. Daí que, é preciso apostar no conhecimento estruturado das problemáticas dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, podendo os docentes, contribuir significativamente para o modo como os docentes caracterizam as especificidades individuais destes alunos e necessidades de ajustamento da prática pedagógica (Ainscow & Ferreira, 2003; Correia, 1997; Porter, 1997).

No entanto, pelos seus discursos, não parece existir, entre os entrevistados, a utilização de obras científicas de referência na área das necessidades, como suporte para a preparação de aulas, efectuando-se esta de forma idêntica à preparação de aulas para os restantes alunos.

Parece evidente, não existir trabalho de planificação de aulas que reflecta os objectivos específicos para trabalhar com alunos com deficiência visual. As aulas deveriam traduzir na prática, quer na sua concepção (planificação) e aplicação (em termos de didácticas e metodologias) adaptações curriculares e condições especiais de avaliação podendo variar de acordo com as especificidades dos alunos, e não por uma assunção de que todos os alunos são iguais e aprendem da mesma forma, por parte dos docentes do Ensino Regular (Roldão, 1999). Já no que diz respeito ao trabalho colaborativo, poderá existir algum afastamento no que diz respeito à sua percepção acerca do papel que poderão desempenhar no desenho daqueles objectivos, em conjunto com os outros docentes do Ensino Regular. Sem um verdadeiro trabalho colaborativo entre docentes a gestão das NEE poderão estar

seriamente comprometidas e a inclusão dos alunos em questão cingir-se-á a uma “inclusão de fachada” (Rodrigues, 2003).

Os docentes do Ensino Regular necessitam de formação inicial e contínua, para poderem fazer face aos múltiplos desafios que vão surgindo, quer na planificação quer na operacionalização das adaptações curriculares para os alunos com NEE. Necessitam de formação especializada para atender estes alunos e não é positivo que estes alunos dependam da boa vontade individual e espírito de pesquisa por conta própria destes docentes (Pacheco, 2002).

Neste contexto, um dos desafios que podemos inferir, deste estudo, está relacionado com o papel da formação dos futuros professores e dos que já exercem a sua actividade profissional. O ensino superior desempenha, nesta matéria, uma função crucial. Como é que o ensino superior investe na área das necessidades educativas especiais? Como é que as Instituições do Ensino Superior praticam a inclusão social e educativa? Como é que a Universidade pode desempenhar o seu papel enquanto promotora de “Educação Inclusiva”? Estas são algumas das questões que ficam em aberto para continuar a consolidar o estudo de uma área emergente no contexto educativo moçambicano, tanto ao nível do ensino básico e secundário, como do ensino superior.

Referências Bibliográficas

Acamo (2006). *Plano Estratégico 2006 - 2011*. Beira: ACAMO.

Ainscow, M. & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas reflexões sobre experiências internacionais In D. Rodrigues (org). *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 103-115.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Berger, K. (2003), Starsen, *O Desenvolvimento da Pessoa: Da Infância à Adolescência* (5ª Ed.). Rio de Janeiro: LTC (2003).

Canário, R. (2005). *O que é a escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora

Canastra, G. (2009). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: para uma cultura de autodeterminação. In *Itinerários. Revista de Educação do Instituto Superior de Ciências Educativas* (2.ª série) 9, 11-24.

Carmo, H & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Constituição da República, Maputo, Imprensa Nacional de Moçambique, 2011.

Correia, L. M. (1997). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes do regular*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e pais*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2008). *A Escola contemporânea e a Inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*. Porto: Porto Editora.

Declaração de Salamanca (1994). *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Salamanca. UNESCO.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Assembleia-geral das Nações Unidas.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Hegarty, S. (2002). O apoio centrado na escola: novas oportunidades e novos desafios. In Rodrigues, D. (org.), *Educação e a diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 79-92.

Manzini, E.J. (2000). *Educação Especial*. (S/I): Unesp.

MEPT. "Plano Estratégico (2003-2005), (2006-2009)". Maputo: MEPT, 2003.

Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199.

Nóvoa, A. (2010). La construcción de un espacio educativo europeo: Gobernando a través de los datos y la comparación. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 23-41.

Pacheco, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora

Pardal, Luís & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Porter, G. (1997). *Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão*. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (2003). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Quivy, L. (2005). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

República de Moçambique (2006). *Plano de Acção para A Redução da Pobreza Absoluta 2006-2009; PARPA II*". Maputo: Conselho de Ministros.

Rodrigues, D. (2002). A educação e a diferença. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora 13-34.

Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva – As boas e as más notícias. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 89-101.

Roldão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2003). A Diferenciação Curricular e a Inclusão. In D. Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora, 151-165.

Serrano, J. (2007). Sala de aula: porta para a realidade ou para a utopia da educação inclusiva? In D. Rodrigues e M. Bibiana Magalhães (orgs.). *Aprender juntos para aprender melhor*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 53-75.

Stake, R. (2005). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Yin, R. (2010). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos* (4.ª Ed.). Porto Alegre: Bookman Editores.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO À INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA

APRENDER É CONSTRUIR E RECONSTRUIR PORQUE O HUMANO É TRANSITÓRIO

Glória Zegarra
Universidade Católica de Moçambique
gzegarrafmm@gmail.com

Deolinda A. Luz
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Carla Nascimento
Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Resumo

O método de Aprendizagem Baseado em Problemas (*problema based learning*) segundo Brysiewicz e Lee (2009) “lança mão” do conhecimento, previamente, adquirido no sentido de aprender a pensar e raciocinar, bem como a formular soluções para o problema em estudo. É, assim, um estímulo para a interiorização e construção de novos conhecimentos pela aproximação do tema à realidade, através do qual os estudantes aprendem a aprender e a resolver os problemas inerentes à prestação de cuidados de Enfermagem ao utente/doente/família e comunidade, no âmbito do conteúdo funcional da profissão objeto da sua formação. Segundo este método o professor é o facilitador da aprendizagem orientando o estudante no sentido da mesma. Este processo ajuda os estudantes a confrontarem-se com os seus próprios sentimentos e inseguranças na tomada de decisões para a resolução de problemas de saúde da pessoa/utente/doente e, respetiva, família, em equipa, com assertividade, assumindo a responsabilidade que lhe é atribuída enquanto estudante de enfermagem. Desta forma pretende-se promover o desenvolvimento pessoal (autoconhecimento), cultural, social, científico, técnico e instrumental através da análise das diferentes situações problema com que são confrontados. Esta metodologia sugere o sucesso da aprendizagem pois promove a resolução de problemas e o espírito crítico, e, simultaneamente, aumenta a adesão dos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem. Um dos aspetos mais relevantes evidenciados pelos estudantes face a esta metodologia é: “ A busca do conhecimento de forma autónoma ajudando a articulação de saberes das matérias lecionadas nas outras disciplinas..... Muito importante porque faz com os alunos fiquem melhor preparados”

Conceito-chave: Método de aprendizagem; PBL (aprendizagem baseada em problemas); Processo de intervenção em enfermagem.

Abstract

The Learning Method Based on Problems (problem based learning) second Brysiewicz and Lee (2009) "makes use" of knowledge previously acquired in order to learn to think and reason, and to formulate solutions to the problem under study. It is therefore an incentive for the internalization and construction of new knowledge by the approach of the theme to reality, through which students learn to learn and to solve the problems inherent in providing nursing care to the patient / patient / family and community, under the functional content of the



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



object profession of their training. Under this method the teacher is the facilitator of learning guiding the student towards the same. This process helps students confront themselves with their own feelings and insecurities in making decisions for the health of troubleshooting the person / user / patient and respective family, as a team, with assertiveness, taking responsibility that you It is assigned as a nursing student. In this way it is intended to promote personal development (self), cultural, social, scientific, technical and instrumental by analyzing the different situations problem that they face. This methodology suggests the success of learning it promotes problem solving and critical thinking, and simultaneously improve the adhesion of students to the process of enyne-learning. One of the most important aspects highlighted by the students face this methodology is: "..... The pursuit of knowledge autonomously helping the articulation of knowledge of the subjects taught in other disciplines.....Very important because it makes students become better prepared...."

Keywords: learning method; PBL (problem-based learning); Process of nursing intervention.

Contexto

O mercado de trabalho, no âmbito dos cuidados de saúde, exige do profissional de enfermagem um perfil de competências transversais que determinam uma formação assente em métodos pedagógicos conducentes à sua capacitação.

O estudo que apresentamos baseia-se na experiência pedagógica desenvolvida na Unidade Curricular Análise de Situações em Enfermagem (ASE) do Curso de Licenciatura em Enfermagem através da metodologia *Problem Based Learning* na qual participaram 300 (trezentos) estudantes. O PBL caracteriza-se por:

- Ser centrado no estudante prevendo trabalho individual e de grupo de uma forma intercalada;
- A orientação da aprendizagem ter por base a tutoria;
- Recorrer ao trabalho de grupo. Deste modo os estudantes integram pequenos grupos, em sessões de tutoria, onde se confrontam com uma “situação problema” elaborada pelos docentes;
- Se desenvolver a partir da análise de uma “situação problema”.

A Análise de Situações de Enfermagem é a única UC, pertencente ao Curso de Licenciatura de Enfermagem, cuja transversalidade incorpora o ensino teórico e teórico-prático referente aos quatro anos de licenciatura. É uma UC que, desde a sua génese, suscita interesse e curiosidade aos alunos.

Apesar da finalidade transposta nos guias orientadores da UC ser diferente, aumentando o seu grau de complexidade, de acordo com a progressão do estudante, a essência permanece num *continuum* desenvolvimento pessoal, atingindo a aprendizagem *per si*, através do “desenvolvimento do pensamento crítico/analítico, (...) recursos de aprendizagem apropriados à aquisição de competências promotoras do “crescimento” pessoal e profissional (...)” com o intuito de expandir a

capacidade de “ (...) compreensão dos fenómenos do bem-estar e do adoecer e do cuidado de enfermagem à pessoa adulta e idosa, nas diferentes situações de vida (...)”.

As aulas (sessões letivas) de ASE diferem das restantes aulas pelo método utilizado pois sendo adotada uma metodologia ativa na qual o estudante face, uma situação nova em que múltiplas poderão ser as hipóteses de solução, promove o pensamento crítico e desenvolvimento da resolução de problemas e, ainda, o trabalho em grupos sob orientação do professor tutor.

O método, conhecido como *Problem Based Learning* (PBL) permite que os professores “estimulem o pensamento crítico dos estudantes, habilitando-os e encorajando-os para as habilidades de resolução de problemas” (Carlson et al, 2009; cit. por Ness et al, 2010) e “verifiquem os conhecimentos do estudante, encorajando-os a posterior reflexão promovendo o *insight*”.

Considera-se que a aprendizagem com base no PBL é fundamental para o desenvolvimento de competências, não só porque a aprendizagem é contínua durante o ciclo vital e profissional, como também porque contribui para a aquisição de todo um conjunto de conhecimentos teóricos que, na prática clínica, são essenciais no decurso da licenciatura.

Conforme Ramos (2004) é necessário que os profissionais de saúde tenham acesso a uma formação sólida sobre a complexidade de fatores explicativos e intervenientes nos comportamentos de saúde e no recurso aos cuidados, os quais não unicamente de ordem individual, mas relevam de um conjunto indissociável de fatores culturais, sociais, educativos, psicológicos, ambientais e políticos.

A este propósito transcrevemos o testemunho de uma estudante:

“Inicialmente a metodologia PBL assustou-me, pela sensação de que estaria sozinha com os restantes elementos do meu grupo, a desenvolver algo sobre o qual considerávamos que não detínhamos dados suficientes. No entanto, após a oportunidade de estar no contexto clínico, na UC de Ensino Clínico, percebi qual a importância do constante questionamento; de identificar a minha imaturidade perante assuntos que ainda não domino como pensava dominar; de ver cada pessoa como única, e de cada diagnóstico e respetivas intervenções como ímpares, singulares e adaptadas à pessoa que é alvo de cuidados. Também pude verificar que, perante um mesmo diagnóstico médico, todas as situações são únicas, com a sua própria história, em virtude de pertencerem a uma pessoa também única e singular, que há alterações notórias em todos os seus domínios de Pessoa, transitando de “saudável” para “doente”, com diferentes recursos (quer humanos, como a família, como também materiais/económicos), a importância que tem, para algumas pessoas, falecer em casa com os seus entes queridos, as alterações que surgem em virtude do internamento, a importância de realizar notas de enfermagem o mais completas e individualizadas possível para a transmissão da informação adequadamente, bem como a ligação com a continuidade de cuidados após o internamento (não só ao nível de ensinos a realizar à pessoa e família, como também as referências às Unidades de Cuidados Continuados). A Análise de situações em Enfermagem (ASE) é, então, a UC que faz a ponte mais próxima possível entre a componente teórica e a prática. Assim, ASE ensinou-me, enquanto estudante, a aprender, através da articulação teórico- prática que “consiste na passagem de uma

prática espontânea, pouco refletida, a uma prática refletida, conscientemente ordenada por princípios” (Charlot, 1995 cit. por Fernandes, 2007)”

Segundo Josso cit. por Fernandes (2007) a experiência só é formadora se for trabalhada como processo de conhecimento, ensinando-nos a olhar holisticamente para cada situação/problema, uma vez que a prática, de acordo com Lopes cit. por Fernandes (2007) preenche três atividades básicas: o conhecimento prático, o conhecimento teórico e o conhecimento artístico.

Face ao referido julgamos que metodologia PBL é, de entre os métodos de aprendizagem, o promotor da aquisição de conhecimentos e competências para aprender a aprender numa arte e ciência que se encontra expansão: Enfermagem. Segundo Ness et al (2010), “*The ability to be flexible and adaptable without losing sight of purpose, to be able to work with human individuality rather than against it is what we are striving to develop in the nurse (...)*”.

Descrição da prática pedagógica

O método de Aprendizagem Baseado em Problemas (*problema based learning*) segundo Brysiewicz e Lee (2009) recorre ao conhecimento, previamente, adquirido no sentido de estimular o aprender a pensar e a raciocinar.

É, assim, um estímulo para a interiorização e construção de novos conhecimentos pela aproximação do tema à realidade, através do qual os estudantes aprendem a aprender e a resolver os problemas inerentes à prestação de cuidados de Enfermagem ao utente/doente/família e comunidade, no âmbito do conteúdo funcional da profissão objeto da sua formação, visando desenvolver no estudante a complexidade do cuidado humano em enfermagem ao longo do ciclo de vida, a partir de uma situação de saúde simulada.

Segundo este método o professor é o facilitador da aprendizagem orientando o estudante no sentido da mesma, caracterizando-se o PBL por:

- Ser centrado no estudante prevendo trabalho individual e de grupo de uma forma intercalada;
- A orientação da aprendizagem ter por base a tutoria;
- Recorrer ao trabalho de grupo. Deste modo os estudantes integram pequenos grupos, em sessões de tutoria, onde se confrontam com uma “situação problema” elaborada pelos docentes;
- Se desenvolver a partir da análise de uma “situação problema”;
- Os estudantes começam por fazer a leitura “situação problema” que analisam e questionam tendo por base as frases/palavras estímulo.

Em síntese os estudantes trabalham, em grupo, uma “situação problema” que lhe é proposta recorrendo às seguintes estratégias:

- ❖ Leitura e análise duma “situação problema”, apresentada;
- ❖ Identificação dos problemas relevantes;
- ❖ Ponderação dos problemas de forma a encontrar as respostas adequadas à situação apresentada;
- ❖ Definição dos conceitos necessários para a compreensão de cada problema (mapeamento de conceitos e recurso à pesquisa em base de dados);
- ❖ Pesquisa no sentido de obter respostas que se ajustem ao contexto da situação (entretanto já trabalhada pelos estudantes);
- ❖ Reconstituição da situação problema à “luz” dos novos conhecimentos;
- ❖ Definição de linhas de intervenção em enfermagem, sustentadas na evidência científica.

Os estudantes constituirão grupos entre 6 a 8 elementos, no máximo. (Dependendo do número de estudantes que constituem a turma).

Assim sendo a situação fornecida poderá ter várias abordagens, suscitar várias propostas de resolução por parte de cada estudante e/ou grupo e o professor/tutor poderá equacionar estimulando a reflexão sobre as questões colocadas.

Inicialmente, este método de aprendizagem suscita aos estudantes inquietação, ansiedade, nervosismo e impaciência, pois cada proposta de resolução levanta novas questões, objetos de estudo e, por vezes, um olhar totalmente diferente do anteriormente percebido. No entanto o que era considerado um obstáculo à continuidade da progressão do trabalho dos estudantes vai-se dissipando através de pesquisa e constante aprendizagem.

A reflexão realizada pelo estudante deve ser vivenciada pelo mesmo, na primeira pessoa, e ser passível de análise, tendo como principal finalidade o seu desenvolvimento enquanto ser pessoa e futuro profissional de enfermagem.

É, então, preconizado o desenvolvimento pessoal através do autoconhecimento construído *por si*, elaborando uma prática reflexiva estruturada, com seis etapas (descrição, sentimentos, avaliação, análise, conclusão e plano de ação), cuja metodologia consiste na organização de um modelo de pensamento específico.

Através da sistematização das experiências significantes o estudante pode não só compreender a sua prática através de uma perspetiva crítica, como desenvolver todo um conjunto de estratégias

fundamentadas, cuja finalidade se traduz não só na produção de novo conhecimento, como no desenvolvimento de um espírito crítico e de análise cujo *télosé* é uma contínua transformação como Pessoa, reforçando os aspetos formativos enquanto crescimento pessoal e profissional.

Para o desenvolvimento de competências transversais, cada um grupo distribui pelos seus elementos os papéis de líder, moderador e de secretário. Estes papéis serão sempre desempenhados em alternância e serão avaliados pelos pares e pelo professor/tutor. No final de cada sessão é elaborada uma ata que deve ser enviada pelo secretário, para o professor/tutor ao fim de 24 horas da sessão. Esta ata deve conter o resumo do que foi produzido na sessão letiva e, também, o que é acordado para ser realizado por cada um elementos do grupo, em sede de trabalho autónomo, para que na sessão seguinte o grupo possa dar continuidade ao trabalho a realizar.

O trabalho de grupo produzido constitui-se num “ferramenta” de avaliação dando origem a momentos de apresentação oral seguida de discussão com o professor/tutor e estudantes de forma sustentar a construção do percurso de aprendizagem individual e coletivo.

Metodologia

Este estudo tenta verificar a opinião dos estudantes de uma escola portuguesa de Enfermagem e, concomitantemente, de uma escola de Enfermagem moçambicana face à implementação da metodologia PBL na construção de aprendizagens significativas para o desenvolvimento profissional.

Salientamos o fato de a metodologia PBL ser desenvolvida durante o ensino teórico na escola de enfermagem Portuguesa e na escola de enfermagem Moçambicana ser a metodologia base do curso de licenciatura (duração 4 anos).

Este estudo exploratório e descritivo, insere-se no paradigma de investigação qualitativa. Envolveu a participação de 56 estudantes, portugueses, do 2.º ano do curso de licenciatura em enfermagem e 15 estudantes do 4º ano, moçambicanos, do curso de licenciatura em enfermagem.

Relativamente aos estudantes moçambicanos foram convidados responder, recorrendo à entrevista presencial, enquanto os estudantes portugueses responderam através de uma plataforma *on-line*, à questão aberta “Quais os contributos da metodologia PBL no desenvolvimento da aprendizagem profissional?”.

A participação foi voluntária, tendo sido assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados. O tratamento e análise dos dados obedeceram aos pressupostos de análise de conteúdo de Bardin (2008).

Resultados obtidos

A metodologia permite a integração de conteúdos de diferentes áreas disciplinares proporcionando uma compreensão holística da disciplina enfermagem.

Conforme o preconizado pela filosofia subjacente aos planos de estudos do curso de licenciatura em Enfermagem pretende-se que os estudantes, de acordo com a metodologia PBL, desenvolvam a capacidade de:

- Analise a situação de saúde do cliente/família;
- Proponha intervenções de enfermagem direcionadas para a situação de saúde;
- Proponha soluções ou intervenções para resolver situações de divergência entre os interesses e os valores: do cliente, da profissão e da organização;
- Conceba a prática dos cuidados de enfermagem em conformidade com os valores que sustentam a excelência profissional de forma a promover a profissão;
- Discute o raciocínio hipotético-dedutivo desenvolvido na resolução dos casos propostos.

Assim quando questionados sobre os contributos do método PBL para o seu desenvolvimento pessoal e profissional os estudantes, portugueses e moçambicanos, salientam:

- A responsabilidade de saber relacionar-se com outros e satisfazer as suas necessidades
- A comunicação com os doentes e os seus familiares, tem sido a chave do curso de enfermagem;
- Melhorar os conhecimentos e habilidades que se obtêm a partir da literatura com vista praticar com segurança;
- O método ensina a ser dinâmico, ter habilidades, crescer na reflexão e pensamento crítico;
- Saber escutar, dar oportunidade ao colega, e não criticar opinião dos outros, mais sim dar sugestão para a melhoria;
- Saber agir no momento certo;
- Aprender a realizar a prática de enfermagem no tempo certo;
- Fazer investigação científica consoantes as patologias encontradas durante a hospitalização;
- Desenvolver o conhecimento científico de enfermagem.

Por implicar um trabalho de grupo constante, verifica-se uma aprendizagem colaborativa destacando-se competências de colaboração, comunicação e negociação. Esta experiência sugere que a metodologia torna mais eficiente a aprendizagem, promove a resolução de problemas e o espírito crítico, simultaneamente aumentando a adesão dos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem

Podemos conferir o referenciado nas seguintes descrições realizadas pelos estudantes moçambicanos:

“Aprendemos a garantir a assistência do paciente no seu todo numa visão holística”

“Fomos capacitados na gestão hospitalar; Em competências de enfermagem na liderança e gestão”
“Qualidades e habilidades que nós adquirimos servem de apoio ao paciente e a melhorar o relacionamento com os próprios familiares.”
“Saber enquadrar -se no contexto do próprio paciente”

Também os estudantes portugueses se referiram à Metodologia PBL da seguinte forma:

“De referir que esta UC é muito importante porque faz com que os alunos fiquem melhor preparados para o estágio...”

“...dado que nas suas aulas fornecia bastante informação sobre meios de pesquisa adequados que até ao momento os alunos não tinham conhecimento. Considero este aspeto bastante relevante, dado que no curso de enfermagem e na profissão de enfermagem a pesquisa de informação em meios adequados, fidedignos e atuais apresenta vantagem para a constante atualização de conhecimentos na área de enfermagem. Em todas as aulas da docente os alunos realçavam entre eles este aspeto como algo positivo para a aprendizagem e para o seu futuro.”

“Considero ser uma UC de grande importância, já que nos permite consolidar e articular todas as UC já lecionadas.”

“Gostei imenso de trabalhar segundo a metodologia da UC, penso que deve continuar, no entanto senti a necessidade de mais tempo para cada etapa do desenvolvimento do trabalho...”

“É importante haver uma Unidade Curricular que explore e analise situações de enfermagem, por partes e temáticas, tal como ocorreu em ASE. Penso que os objetivos deviam ser mantidos, assim como, o PBL.”

“Também conservaria a postura não diretiva adotada pela docente em sala de aula, que de facto, motivou a autonomia e o desenvolvimento da capacidade de resiliência dos discentes, contribuindo positivamente para a sua aprendizagem...”

Assim pensamos que a metodologia PBL possa ser implementada com sucesso na leccionação de outras Unidades Curriculares/disciplinas do Curso de Enfermagem ou de outros cursos, pois de uma forma geral os estudantes revelaram muito interesse durante o decorrer da UC, participaram na dinâmica das aulas, independentemente do tipo das mesmas, empenharam-se na realização das actividades pedagógicas, implicaram-se na aquisição de conhecimentos com base na evidência científica através da pesquisa nas bases de dados disponíveis on-line. É de salutar o facto de 85,72% dos estudantes concordarem bastante ou concordarem com a influência positiva da metodologia na promoção da participação nas actividades da UC.

Um dos aspectos relevantes evidenciados pelos estudantes foi:

“...a busca do conhecimento de forma autónoma ajudando a articulação de saberes das matérias lecionadas nas outras UC..... Muito importante porque faz com que os alunos fiquem melhor preparados para o estágio....”

Conclusão

Integração de conteúdos de diferentes áreas disciplinares proporciona uma compreensão holística da disciplina enfermagem.

O recurso ao PBL torna mais eficiente a aprendizagem, aumentando a adesão dos estudantes ao processo de ensino-aprendizagem pois 86% dos estudantes portugueses refere influência positiva da metodologia na promoção da sua participação nas sessões (implicação na aquisição de conhecimento com base na evidência científica através da pesquisa nas bases de dados disponíveis on-line.) Assim podemos concluir que este tipo de aprendizagem, denominada colaborativa, promove, ainda, as competências de colaboração, comunicação, negociação.

De alguma forma os estudantes, participantes, congratularam-se com a metodologia utilizada colocando, no entanto, em causa a exigência do processo de avaliação utilizado.

Cabe-nos, por fim, realçar a necessidade de harmonia entre a formação dos técnicos de saúde e, mais especificamente, dos enfermeiros face ao que ora é “reclamado” pelo Homem e pela Ciência, pois segundo *Bevis e Watson (2005, p.45) o processo de descoberta da aprendizagem científica parece estar mais orientado para a descoberta da ordem, harmonia e, numa palavra, a beleza.*

Referências bibliográficas

Abreu, C.C.F. e Loureiro, C. R.E.C. (2007). Aprendizagem por resolução de problemas– Uma experiência pluridisciplinar multicultural. *Referência*, 5, 7-15.

Alarcão, I. (2006). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schöne os programas de formação de professores. Enl. Sá-Chaves, M.H.A. SáeA. Moreira (coord.), *Isabel Alarcão: percursos e pensamento*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Berbel, N.A.N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2 (2), 139-154.

Bevis, O.; WATSON, J. (2005). Rumo a um Curriculum de Cuidar: Uma Nova Pedagogia para a Enfermagem. Lisboa, Lusociência (ed. Inglesa 2000).

Brysiewicz P; LEE MB (2009). Nursing students' evaluation of the introduction of nursing diagnosis focused tutorials in a university degree programme. *PBLIMED*, Mar; 32(1):20-4

Casmarrinha, M. (2008) – Familiares de doentes oncológicos em fim de vida. Dos sentimentos às necessidades... Porto. Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar, tese de mestrado

Cattani, R., girardon-Perlin N. (2004) – Cuidar do idoso doente no domicílio na voz de cuidadores familiares. *Revista Eletrônica de Enfermagem*. 06. (02) p.254-271

Ceri (1994) – Redefinir le Curriculum: un Enseignement pour le XXI Siècle. Paris, OCDE.

Chunta, K., & Katrancha, E. (2010). Using problem-based learning in staff development: strategies for teaching registered nurses and new graduate nurses. *Journal Of Continuing Education Nursing*, 41 (12), 557-564;

Cianciarullo, T.I. (2000). *Instrumentos básicos do cuidar: um desafio para a qualidade da assistência*. São Paulo: Atheneu.

Coll, C. (2006). Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica a elaboração do currículo escolar. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(3), 125-135.

Croskerry, P. (2003). Cognitive forcing strategies in clinical decision making. *Annals of Emergency Medicine*, 41, 110-120.

Cyrino, E.G.; TORALLES-PEREIRA, M.L. (2004). Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizado por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Cadernos de Saúde Pública*, 20(3), 780-788.

Dahlgren, M.A.; Dahlgren, L.O. (2002). Portraits of PBL: Students' experiences of the characteristics of problem-based learning in physiotherapy, computer engineering and psychology. *Instructional Science*, 30, 111-127.

De La Cuesta, C. (2004) – Cuidado familiar en condiciones crónicas: una aproximación a la literatura. *Texto e Contexto Enfermagem*. Vol. 13, nº 001. Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil.

De La Cuesta, C. Benjumea (2003) - Cuidado artesanal: Un estudio cualitativo sobre el cuidado familiar de pacientes con demencia avanzada. Facultad de Enfermería, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Debell, D.; Branson, K. (2009). Implementing graduate entry registration for nursing in England: a scope review. *Journal of Nursing Management*, 17, 550-558.

Dury, C. (2004). Apprensis sage par problème, à distance-présentation et analysé d'un dispositif de formation. *Recherche en Soins infirmiers*, 79, 68-82.

Fawcett, J. (2012). On nursing Theories and evidence. IN: Reed; P. Shearer; N.B.C. - Perspectives on Nursing Theory. Lippincott Williams & Wilkins;

Fernandes, Olga (2007). Entre a Teoria e a experiência: Desenvolvimento de Competências de Enfermagem no Ensino Clínico no Hospital no Curso de Licenciatura. Loures: Lusociência. Pp. 75-80.

Freire, P. (2006). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (33ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Goodson, I. (1997) – *A Construção Social do Currículo*. Lisboa, Educa (ed. Inglesa, 1997).

Jauhainen, A.; Pulkkinen, R. (2009). Problem-Based Learning and e-learning Methods in Clinical Practice. *Connecting Health and Humans*, K. Saranto et al. IOS Press, 572-576;

Júnior, A. ET ALL (2008). Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. *Revista Médica de Minas Gerais* ; 18(2): 123-131 125;

Kramer, M. (2003). Magnet hospital staff nurses describe clinical autonomy. *Nursing Outlook*, 51, 13-19.

Lisko, S.; & O'Dell, V. (2010). Integration of theory and practice: experiential learning theory and nursing education. *Nursing Education Perspectives*, 31(2), 106-108.

Litecky, C.R., et al. (2004). The paradox of soft skills versus technical skills in hiring. *Journal of Computer Information Systems*, 45 (1), 69-76.

Machado, F. A.; Gonçalves, M. F. (1991) – *Currículo e Desenvolvimento Curricular*. Rio Tinto, Edições ASA.

Martins, J. (2003) - Programação da alta Hospitalar do idoso um contributo para a continuidade dos cuidados. Porto: Instituto de Ciências Abel Salazar. Tese de Mestrado

McGarry, J., et al. (2010). Missing graduate status in pre-registration nursing programmes: Utilising problem based learning. *Nurse Education in Practice*, 11(6), 342-344.

Moraes, M.A.A.; Manzini, E.J. (2006). Concepções sobre a aprendizagem baseada em problemas: um estudo de caso na Famema. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 30(3), 125-135.

Nascimento, C. (2007). Docentes de enfermagem: necessidades de formação em supervisão clínica. Em A. Rodrigues, C. Nascimento, L. Antunes, M. Mestrinho, M. Serra, R. Madeira, R. Canário e V. Lopes, *Processos de Formação na e para a prática de cuidados*. Ciclo de Colóquios. Loures: Lusociência.

Ness, V., Duffy, K., McCallum, J., & Price, L. (2010). Supporting and mentoring nursing students in practice. *Nursing Standard*, 25(1), 41-46.

Oliveira, G.S.; Koifman, L. (2004). Integralidade do currículo de medicina: inovar/transformar, um desafio para o processo de formação. Em J. B. Lampert, S. Rego, J. J. N. Marin e J. G. C. de Araújo (org.), *Educação médica em transformação: instrumentos para a construção de novas realidades*. São Paulo: Hucitec.



Ordem dos enfermeiros, conselho diretivo (2011). Regulamento de competências do enfermeiro de cuidados gerais. Lisboa: Ordem dos Enfermeiros.

Pete, A.; Moya, J. (1987) – *The Curriculum in Nursing Education*. New York, Chapman and Hall.

Ribeiro, A.C. (1993) – *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa, Texto Editora.

Schön, D.(1988). Formar professores como profissionais reflexivos. Em A. Nóvoa (coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote IIE.

Watson, J.(2002). *Enfermagem: Ciência humana e cuidar. Uma teoria de enfermagem*. Camarate: Lusociência.

Zabalza, M. A. (1992) – *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto, Edições ASA

Capital Humano: um meio ou fim do desenvolvimento?

Alba Paulo Mate

Universidade Católica de Moçambique

amate@ucm.ac.mz

Resumo

Neste artigo encontrámos uma investigação que usa a hermenêutica como o principal método. Procura-se discutir a relação que existe entre o capital humano e desenvolvimento económico olhando para o contexto moçambicano. Encontra o seu enquadramento em pesquisas documentais dando ênfase a publicações sobre o desenvolvimento e a teoria do capital humano defendida por Schultz. O estudo mostra uma relação de reciprocidade entre o capital humano e desenvolvimento económico devido a relação de interdependência pois o desenvolvimento económico resulta em melhoria de condições de vida com a provisão de serviços básicos necessários e indispensáveis para o capital humano e o capital humano surge como meio proeminente para se chegar ao desenvolvimento porque dela provém o volume de mão de obra que possa incrementar a produção e a produtividade. Desta forma podemos dizer que o capital é um meio e fim do desenvolvimento económico. Por isso países como Moçambique, em vias desenvolvimento, precisam apostar no investimento em capital humano como forma de potenciar um dos factores para o desenvolvimento e ao mesmo tempo criando condições para que o desenvolvimento traga resultados que criem uma base de força humana capaz de intervir em novos desafios resultantes deste mesmo desenvolvimento.

Palavras- chave: Capital humano, teoria de capital humano, desenvolvimento económico.

Abstract

This article is a research study brought about through hermeneutics as a primary method of interpretation. The article discusses the relationship between human capital and economic development and takes the Mozambican context as a case study. The article also finds its framework on documentary research and bases itself on existing publications on development and human capital theory advocated by Schultz. This study shows a reciprocal relationship between human capital and economic development due to their assumed interdependence, namely, that true economic development should result in improving people's living conditions through the provision of basic services necessary for human capital and that human capital emerges as an outstanding means that drives most, if not all, processes that lead to development. The main assumption is that development comes from the amount of labor that one does, which increases production and productivity. In this way, one can say that capital is both a means and an end of the economic development. So, developing countries such as Mozambique, need to focus on investing in human capital in order to maximize the most important factors for development, while at the same time creating suitable conditions for development to bring about results that can lay the foundation on which manpower can intervene in new challenges resulting from this same development.

Keywords: human capital, human capital theory, economic development

Introdução

A questão de desenvolvimento económico das nações é discutida em várias vertentes de acordo com várias teorias e vários modelos. No processo de discussão do desenvolvimento são levantadas questões sobre os factores e os resultados do tal desenvolvimento. Na onda dessas discussões surge o capital humano, maioritariamente concebido como um factor do desenvolvimento, ou seja, como mais um dos factores de produção das nações. Entretanto, pode-se questionar de que provém, então o capital humano? Não será resultado do desenvolvimento?

É sobre esta questão, “Capital humano é um meio ou um fim do desenvolvimento?” que o artigo se debruça, procurando discutir, com base no confronto de ideias de vários autores, até que ponto pode-se considerar, de um lado, o capital humano um meio para o desenvolvimento e do outro, um fim do desenvolvimento.

Para isso, o artigo apresenta a seguinte estrutura: 1) Conceitualizações sobre o desenvolvimento, capital humano e capital social, pois não seria possível estabelecer relações sem primeiro espelhar o nosso entendimento sobre esses conceitos; 2) relação entre o capital humano e desenvolvimento, onde apresentamos por um lado o capital humano como meio e por outro como fim do desenvolvimento. Neste ponto, tentamos também apresentar as vantagens do investimento no capital humano e por fim; 3) as últimas considerações sobre o tema em discussão onde procuramos trazer a análise ao contexto de Moçambique. No fim, depois da parte textual do trabalho, são apresentadas as referências bibliográficas.

Conceito de desenvolvimento económico

Segundo Amartya Sen (1981) cit. em Rattner (S/a) desenvolvimento é o processo de ampliação de capacidade de realizar actividades livremente escolhidas e valorizadas.

Rattner (S/a, p. 1) diz que “não é o maior crescimento económico²⁴, mas a qualidade deste, que determina a medida do aumento do bem-estar. O crescimento do PIB não significa melhor qualidade de vida, em termos de saúde, educação e mais opções de liberdade de escolha”. Nisto, o crescimento económico pode ser entendido como condição necessária mas não suficiente para o desenvolvimento.

Desenvolvimento, entende Diniz (2006) que associa-se a ideia de observação de uma determinada situação de partida à qual depois de uma reflexão se implementa um processo de crescimento ligado

²⁴ Tal como os economistas clássicos definiam o crescimento económico (acumulação de bens preciosos, industrialização, etc) como desenvolvimento. O crescimento económico é medido por indicadores quantitativos tais como, o PIB, a renda per capita e industrialização enquanto que o desenvolvimento refere-se a melhorias de condições de vida da população e não simplesmente acumulação de bens. O desenvolvimento é medido por indicadores qualitativos (sociais) tais como o índice de desenvolvimento humano, longevidade, saúde, nutrição, possibilidade de participar no processo de tomada de decisões das populações.

à sua transformação e mudança para um estado qualitativa e quantitativamente superior. Nisto, o desenvolvimento é futuro. Se é futuro então só pode existir com conhecimento profundo do passado.

Para ONU, desenvolvimento implica “a realização de três condições: uma longa vida, boa saúde e aquisição de um saber que permita o acesso aos recursos necessários para auferir um nível de vida conveniente” (Diniz, 2006, p.35).

Para Diniz (2006, p.36), mais do que acumulação de rendimento e riqueza, o desenvolvimento “deve centrar-se na pessoa humana”. Defende ainda, que a escolarização, urbanização e industrialização são componentes do desenvolvimento.

Para Veiga e Zatz (2008) o desenvolvimento é a melhoria de vida das pessoas no concernente a renda, saúde e educação sem, contudo, ser obtido em prejuízo das futuras gerações.

De acordo com Silva (2008) olhar para relações sociais de uma comunidade nos leva a pensar o desenvolvimento como tendo um duplo aspecto: quantitativo e qualitativo. Desenvolvimento seria o acesso a bens materiais e culturais de cada uma das pessoas e a alteração qualitativa. “Estas relações devem se pautar em novos valores e princípios, democráticos e igualitário, por isso não competitivos e voltadas a colectividade” (Silva, 2008, p. 51).

Desta forma podemos assumir que o desenvolvimento económico é muito mais que o crescimento económico. Trata-se de um processo formativo e educacional que visa melhorar as condições de vida das comunidades. Desenvolvimento é a maximização de oportunidades para a realização dos sonhos das populações, de transformar vidas das comunidades naquilo que elas almejam, de tornar as comunidades capazes de elaborar planos para as suas vidas futuras com possibilidade efectiva de realização.

Este desenvolvimento, é possível com uma promoção de liberdades básicas humanas, com os incentivos à produtividade através da promoção de mão de obra; com a consciencialização das comunidades da necessidade da sua participação voluntária no processo de desenvolvimento; com uso sustentável de recursos como forma de salvaguardar o bem estar das futuras gerações. Por isso deve ser entendido como um processo integrado e participativo que visa a melhorias de condições de vida das pessoas.

Teoria de capital humano

Esta teoria encontra em Schultz um dos seus maiores defensores.

Segundo Schultz, (1987, cit. em Mafra, S/a) é preciso que se entenda o investimento em capital humano como sendo o investimento certo em capacidade empreendedora que, afinal é necessária para lidar com os desequilíbrios presentes em economias dinâmicas actuais. Os agentes

efectivamente fazem tanto investimento no intuito de obter a ampliação do estoque de capital de forma a assegurar maiores retornos no futuro.

Este autor argumenta dizendo que “o investimento em pessoas e em conhecimento representa um factor decisivo para assegurar o bem estar humano” (Schultz, 1961, cit. em Mafra, S/a, p.5).

Nisto, podemos entender que um dos pré requisitos para que os países alcancem o almejado progresso económico é a formação do capital humano. Schultz fundamenta esta posição ao afirmar que “as habilidades adquiridas pelas pessoas, sua instrução, experiência, aptidões e sua saúde teria papel bem mais importante para determinar o progresso económico” (Schultz, 1987, cit. em Mafra, S/a, p.5).

Uma coisa a se ter em conta na teoria de capital humano é o facto de que o capital humano deve ser para contribuir no aumento da produção das nações. Aliás, de acordo com Mafra (S/a), o capital humano deve incluir conhecimentos, habilidades, atitudes, aptidões e outros traços adquiridos pelo homem que possam contribuir para a produção.

De acordo com Schultz (1961, cit. em Mafra, S/a) os gastos que as pessoas fazem investindo em capital humano não só auxiliam o crescimento económico como também são de extrema importância para explicar o crescimento dos resultados ou ganhos reais dos trabalhadores.

Schultz explica dizendo que são investimentos em capital humano os ganhos que os estudantes na idade economicamente produtiva deixam de auferir pelo facto de estarem a frequentar a escola ou qualquer curso. As pessoas aumentam, efectivamente, as capacidades e potencialidades como produtores e como consumidores através de investimentos em si mesmas (Mafra, S/a).

Com certeza esses investimentos têm a sua influência na estrutura de salários e recebimentos e de rendas relativas à posse de propriedades. Tem influência, também no processo de distribuição da renda do país. De acordo com Schultz, (1962, cit. em Mafra, S/a) o aumento no investimento em capital humano,

“faz com que a renda proveniente do trabalho cresça em relação à renda proveniente da propriedade de outros bens. Os investimentos em capital humano também fazem com que a distribuição da renda tenda a ser mais igualitária entre os indivíduos. A distribuição da renda [...] seria mais bem eficiente no sentido de que melhora o bem-estar das camadas mais pobres da população” (p.7).

Para consubstanciar a importância do capital humano, Schultz, (1987, cit. em Mafra, S/a) defende que o capital humano é importante porque deve se a ele a melhoria de qualidade da população que contribui para a produtividade e ao bem-estar das pessoas de baixa renda dentro dos países.

A melhoria de qualidade dos recursos humanos é apontada como sendo uma das principais fontes de desenvolvimento económico. Exemplo disso, são os países como a China que investiram em capital

humano e que hoje são vistos como uma potência económica, a nível mundial. Outros exemplos, são países europeus e o Japão que se recuperaram das suas economias após a segunda guerra mundial por forte influência do capital humano pré-existente.

Podemos, em suma, assumir que o valor acumulado do capital humano pela população trabalhadora é factor preponderante e proeminente para o aumento da produtividade por trabalhador pois as habilidades, o conhecimento e outras características de índole de formação afectam fortemente a capacidade humana de realizar o trabalho produtivo.

Não só contribui para o aumento da produtividade do trabalho como também para a potenciação de capacidades empreendedoras que são importantes tanto para a produção agrícola como para outras actividades, não- agrícolas.

De outra forma,

“os investimentos em capital humano são capazes de ampliar significativamente a qualidade de vida da população em países de baixa renda. As pessoas pobres desses países não estariam necessariamente condenadas à situação de pobreza [...]. o aumento da qualidade do ser humano permitiria àqueles indivíduos pobres responder de forma positiva para que pudessem suplantar sua situação de pobreza. As pessoas pobres são efectivamente capazes de reagir a melhores oportunidades de forma eficiente” (Schultz, 1987, cit. em Mafra, S/a, p.26).

A qualidade da população e a aquisição de conhecimento são preponderantes para que os pobres possam, dentro da sua convivência, ter perspectivas económicas favoráveis. A melhoria de condições de vida e de bem-estar dos indivíduos, pobres ou não, poderia ser alcançada com aumentos significativos na qualidade da população e do conhecimento científico produzido no país. Isto só pode ser possível com investimento no capital humano.

Mafra, na defesa do seu pensamento, julga ainda que o investimento em capital humano é no mínimo tão importante como o investimento em capital físico. Diz ele, que de nada vale para uma sociedade formada por indivíduos sem educação, sem potencialidades e capacidades produtivas, que tenha à sua disposição grandes estoques de capital físico pois os mesmos indivíduos não seriam capazes de utilizar produtivamente esse estoque. Nisto, “uma quantidade mínima de capital humano é necessária que se possa pelo menos operar a quantidade de capital físico existente e disponível” (Mafra, S/a, p.29).

Goode (1959, cit. em Mafra, S/a, p.29), diz que “quanto maior a disponibilidade de capital físico, maior será a necessidade prévia de um estoque de capital humano que permita que se opere esse capital físico”.

Na sua conclusão, Mafra aponta a falta de capital humano como sendo uma das principais causas do subdesenvolvimento. O seu argumento são as experiências históricas de países dos Tigres Asiáticos

entreoutros que mostram que “a qualidade da população é uma variável chave na trajectória de desenvolvimento para qualquer país que anseie um estágio de desenvolvimento superior” (Mafra, S/a, p.37).

Souza Filho (S/a) considera que o desenvolvimento do capital humano se afigura relevante para uma nação que deseja integrar-se política e economicamente ao desenvolvimento sustentável.

Conceito de capital humano

Segundo o Banco Mundial cit. em Rattner (S/a, p.87), capital humano “é o capital resultante do nível de educação, saúde e acesso à informação da população”. E para Putnan (1984) cit. em Rattner (S/a) capital humano é o produto de acções individuais em busca de aprendizado e aperfeiçoamento.

O capital humano diz respeito a ser capaz de desempenhar melhor determinada tarefa ou determinada função. É um capital incorporado aos seres humanos na forma de saúde e educação. É conjunto de virtudes pessoais e características de personalidade e a capacidade de aplicar de maneira efectiva e original os conhecimentos (Paiva, 2008).

O capital humano é constituído pelas habilidades actuais, experiências, qualificações e conexões sociais. Estes elementos o tornam economicamente relevante e determinam as suas opções de actividade económica (Gerschuny, 2000, cit. em Paiva, 2008).

Sandroni (1994) cit. em Moretto (1997, p.68) define capital humano como sendo “o conjunto de investimentos destinados à formação educacional e profissional de determinada população. (...) o termo é utilizado também para designar as aptidões e habilidades pessoais que permitem um indivíduo auferir uma renda. Esse capital deriva de aptidões naturais ou adquiridas no processo de aprendizagem”. Nesse sentido, o conceito de capital humano corresponde ao da capacidade de trabalho.

Podemos perceber, analisando os autores acima citados, que o capital humano é produzido tanto pela educação formal quanto pela educação informal. Contudo, quando é formal se torna fácil de mensurá-lo. Aliás, Becker (1993) cit. em Moretto (1997, p.69) “o capital humano abrange também o trabalho acumulado e outros hábitos”. E não só, Teixeira (1999) comunga essa ideia ao dizer que

“o capital humano engloba o nível de escolaridade e um conjunto de investimentos, mais abrangente, que influenciam o bem-estar e a produtividade dos indivíduos, das empresas e das nações. Esse investimento inclui na área de saúde e nutrição e ainda acções de formação adquiridas fora do sistema formal do ensino bem como a experiência profissional e pessoal” (Silva, 2008, p. 55).

Entende-se, então que a educação é uma das formas mais importantes para materializar o capital humano ainda que o capital humano não se resuma só nela. Nesse caso o capital humano

compreende três eixos: capacidades, experiências e conhecimento. A estes, Becker (1964) acrescenta “a personalidade, a aparência, a reputação e as credenciais como indicadores do capital humano” enquanto que Davenport (1999) aponta que “o capital humano decompõe-se em capacidade, comportamento, esforço e tempo” (cit. em Silva, 2008, p. 56).

De acordo com Silva (S/a) o capital humano é o processo educativo que produzirá algumas atitudes e conhecimentos para capacitar para o trabalho.

Em suma, capital humano é um conjunto de conhecimentos, experiências e capacidades das pessoas que lhes permitem realizar trabalhos úteis com diferentes graus de complexidade e especialização. Ele tem a capacidade para melhorar e apoiar a produtividade, a inovação e a empregabilidade.

Relação entre capital humano e desenvolvimento

Gomes, Freitas e Callejas (2007) apresentam uma relação entre a educação e a sociedade. Dizem “Entre a sociedade e educação existem relações dialéticas. A educação é ao mesmo tempo um produto da sociedade e, em certas condições, um factor de mudança social”. (Gomes, Freitas & Callejas, 2007, p.240). Para estes, o conhecimento é um elemento fundamental para a promoção das transformações naturais e sociais.

Nesta citação, se assumirmos capital humano como o conjunto de conhecimentos que um indivíduo detém e o desenvolvimento como o processo de mudança e transformações naturais e sociais a bem das sociedades, podemos então entender que o capital humano afigura-se como um factor muito fundamental de desenvolvimento mas também é resultante de boas condições sociais e económicas. A potenciação do capital humano depende também das condições de vida que o indivíduo detém como oportunidades de se formar.

Na sua obra *Economic Development*, (Todaro & Smith, 2006, p.363 – 376) foram claros ao encarar a educação e a saúde que na linguagem economicista são denominados por capital humano, como objectivos básicos do desenvolvimento e ao mesmo tempo os requisitos primários para se atingir o tão almejado desenvolvimento; no pensar dos autores a educação joga o papel chave na promoção do desenvolvimento económico das nações, pois é a partir dela que se absorve as modernas tecnologias que serão o sustento da criação das capacidades para se gerar o crescimento económico e consequentemente o desenvolvimento.

Capital humano como meio para o desenvolvimento

Capital humano assim como foi definido neste trabalho pode ser entendido como o capital que aumenta as possibilidades de produção de bem-estar pessoal, social e económico, influencia o bem-estar e a produtividade dos indivíduos, empresas e nações.

O capital humano constitui mais um factor de produção a acrescentar aos tradicionais factores de produção e ao progresso tecnológico. É também um factor crítico para a sustentação da capacidade de inovação de uma economia (Silva, 2008, p. 63).

“Os benefícios decorrentes do investimento em capital humano podem ser de natureza económica (maior inserção no mercado de trabalho, rendimentos mais elevados, maior produtividade e crescimento económico) ou social (melhores níveis de saúde, baixas taxas de criminalidade e mais coesão social)” (Silva, 2008, p. 64).

De acordo com Silva (S/a, p.518) a educação é tida como um dos factores que auxiliam no desenvolvimento e na distribuição social da renda. Do ponto de vista macroeconómico é um factor que explica as diferenças individuais de produtividade e de renda.

Tal como diz Schultz (1987), “as habilidades adquiridas pelas pessoas, sua instrução, experiências, aptidões e sua saúde tem um papel bem mais importante para determinar o progresso económico do país” (cit. em Mafra, S/a, p.5).

Diz ainda Schultz (1987) que, a importância económica da melhoria da qualidade da população deve-se à contribuição do capital humano à produtividade e ao bem-estar das pessoas constituintes do país (cit. em Mafra, S/a, p.14).

Capital humano como fim do desenvolvimento

Como vimos anteriormente, uma das fontes do capital humano é a educação formal. Esta educação deve ser dotada de condições em várias vertentes: infraestruturas, materiais de apoio técnico e recursos humanos. Estas condições proporcionam um ambiente ideal para a formação do capital humano. Então, como obter as infraestruturas? Quem provê os materiais de apoio técnico? E os recursos humanos com qualidade a altura de potenciação do capital humano?

Mafra (S/a, p.6) diz que “as pessoas efectivamente aumentam seu potencial como produtores e consumidores através de investimentos nelas mesmas”. Quer dizer, nem todas as capacidades económicas de uma pessoa são determinadas no dia do seu nascimento. É preciso que se provenham meios para potenciar tais pessoas de um capital humano.

As capacidades económicas do ser humano são sobretudo resultado de um processo educativo. A grande maioria das diferenças nos recebimentos dos agentes, diz Mafra (S/a), são consequência de diferentes investimentos feitos nesses próprios agentes.

Schultz (1961) diz que “o aumento na produtividade por unidade do trabalhador seria consequência do acúmulo do capital humano pelos trabalhadores. Esses aumentos de produtividade permitiriam que os trabalhadores recebessem melhores salários”. (Mafra, S/a, p.19). Isto é, com melhores salários os trabalhadores estão em condições de melhorar a saúde, de se nutrir e aprender cada vez mais com os desafios impostos no ambiente de trabalho.

Silva (2008, p. 58) diz que “o stock de capital humano depende da estrutura económica educativa e produtiva de cada país”. Ele quer dizer que o capital humano afigura-se como um fim das capacidades que um país tem de prover meios para que esse capital exista e que seja cada vez melhor.

Diz ele ainda que “ao olharmos para os rendimentos individuais, vemos que o cálculo inclui um elemento de benéfico público que é o ganho vindo dos elevados impostos pagos pelas pessoas com elevados rendimentos em resultado da sua escolaridade” (Silva, 2008, p.62).

Tal é o caso do cálculo de IRPS, no caso de Moçambique e outros países, quanto mais os indivíduos tiverem grau de escolaridade elevado mais impostos serão pagos. Este valor é investido em ganhos sociais: infraestruturas que condicionam bom ambiente de formação do capital humano, ou seja, o capital humano é desenvolvido através de novas possibilidades de escolarização e/ou novas oportunidades de emprego. Estas infraestruturas são resultado do desenvolvimento, daí que este pode ser considerado como factor do capital humano.

Para melhor se entender o capital humano como fim do desenvolvimento, verifiquemos as categorias de investimento em capital humano. Schultz (1961) apresenta: a) Serviços de saúde²⁵; b) Treinamentos de força de trabalho; c) serviços de educação²⁶ formal e; d) Programas de estudos para adultos. (Mafra, S/a, p.22) Estes serviços são consequência do desenvolvimento.

Vantagens do investimento em capital humano

Segundo Schultz (1962),

“o investimento em capital humano afecta a distribuição pessoal da renda. o aumento no investimento em capital humano proporcionalmente ao investimento em outras formas de capital faz com que a renda proveniente do trabalho cresça em relação a renda proveniente da propriedade de outros bens; os investimentos em capital humano fazem com que a distribuição da renda tenda a ser igualitária entre os indivíduos; a distribuição da renda através da ampliação do investimento em

²⁵ As melhorias na saúde podem efectivamente afectar salários, a oferta no mercado de trabalho, a fertilidade e a renda pessoal. É extremamente importante para aumentar a produtividade do agente humano. (Mafra, S/a, p.31)

As doenças reduzem a capacidade de trabalho. Um ser humano saudável é importante para que o seu potencial produtivo seja empregue ao máximo e isso contribui não apenas para si, como para sua empresa e para seu país. (Schultz (1993) apud Mafra, S/a, p.31)

²⁶ A educação é uma forma de capital que rende um serviço produtivo para a economia. É a educação que responde por grande parte dos ganhos na qualidade de vida da população. A educação promove a redução de mortalidade infantil e das taxas de natalidade fazendo com que o crescimento populacional seja mais suave. (Schultz, 1993, apud Mafra, S/a, p.35)

capital humano seria bem mais eficiente no sentido de melhoria de bem-estar das camadas mais pobres da população do que outras políticas como as de transferência e renda, taxaço progressiva ou redistribuição da propriedade privada” (citado por Mafra, S/a, p.7).

Segundo Schultz (1987), o aumento da qualidade do ser humano permitiria àqueles indivíduos pobres responder de forma positiva para que pudessem suplantar sua situação da pobreza. (citado por Mafra, S/a).

Para Mafra (S/a, p.26) o capital humano aumenta a produtividade do trabalho e contribui ainda para que se desenvolva a capacidade empreendedora. O aumento da capacidade produtiva, resultado do investimento, é importante também, para determinar aumentos da renda nacional. Garante maior competitividade no mercado de trabalho.

“Para a teoria do capital humano, investir nos indivíduos e promover o aumento da sua produtividade pode levar à mobilidade social e melhor distribuição da renda por meio da preparação adequada para o trabalho” (Silva, S/a, p.521).

A educação, capital humano de grande importância no processo do desenvolvimento económico, melhora a capacidade das pessoas para dar forma a sua vida, o que de certo modo fortalece o funcionamento da sociedade, pois, através da educação aumentam-se as habilidades dos pobres, combate-se a exclusão dos pobres, confere as pessoas conhecimentos que podem ser usados para a protecção do ambiente e o melhoramento na exigência e observância dos direitos humanos (Thomas, et al, 2009, P. 51).

Em Moçambique a educação é assumida um factor indispensável para o progresso do país. Daí que vários instrumentos do Governo e do Ministério da Educação apontam o aumento da oferta da educação (de qualidade) para todos como uma das estratégias principais do Governo para o desenvolvimento do país e para a redução da pobreza.

De acordo com Ministério da Educação (2012),

“o Governo da República de Moçambique encara a Educação como um direito fundamental de cada cidadão, um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, um factor indispensável para a continuação da construção de uma sociedade moçambicana e para o combate à pobreza” (p.9).

A lei do Sistema Nacional de Educação de 1983 vê a educação como sendo um instrumento central de formação e de elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores, é um meio fundamental para aquisição da consciência social necessária para as transformações revolucionárias e para as tarefas de desenvolvimento criando um Homem novo (Boletim da República, 1983).

Conclusões

Entendendo desenvolvimento como o processo de provisão de meios pelos quais as populações terão a possibilidade de melhorar as suas condições através da sua participação no mesmo processo e capital humano como conjunto de capacidades adquiridas em vários e diferentes meios de aprendizagem, formal e informal, por via de experiências no trabalho formal ou não, por meio de convivências ao longo da vida, podemos concluir que há uma relação de reciprocidade entre o capital humano e desenvolvimento.

A educação como capital humano, numa economia neo- liberal, amparará os indivíduos menos favorecidos, tornando-os aptos a competir pelo bolo da riqueza social, logo, a educação é a orientação primária para se adquirir renda de modo produtivo, daí a exigência lógica aos Estados e Governos, terem de valorizar a educação no processo da promoção do desenvolvimento. Mas a educação de qualidade é resultante de boas políticas de desenvolvimento viradas a educação.

Baseando-se em Sen, que considera que a qualidade de vida que se espera do desenvolvimento deve ser entendido como oportunidades de serviços, bens e confortos efectivas das quais as pessoas dispõe para ser. Oportunidades dadas pelas realizações colectivas, passadas e presentes. (Herculano, 2000, p.9). Entendemos que o capital humano que hoje está sendo potenciado goza de oportunidades criadas no passado para que hoje o homem se forme, aumente suas capacidades de trabalho, tenha saúde, seja nutrido e tenha habitação. Nisto, entende-se o capital humano como fim do desenvolvimento. De outra forma, o capital humano existente hoje, ainda que esteja em contínuas melhorias, promove novas oportunidades para o futuro participando na prestação de serviços de qualidade nas áreas chaves para a melhoria de condições de vida das populações no presente e no futuro, o que o torna um meio para o desenvolvimento.

Em suma, os investimentos em capital humano promovem o desenvolvimento do capital humano e posteriormente o capital humano dá retorno a estes investimentos promovendo o desenvolvimento dos países.

Referências Bibliográficas

Boletim da República (1983). *Lei 4/83 do Sistema Nacional da Educação*.

Diniz, F. (2006). *Crescimento e Desenvolvimento Económico- Modelos e Agentes do Processo*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

Gómez, J. A. C., De Freitas, O. M. P. e Callejas, G. V. (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário local: Perspectivas Pedagógicas e Sociais da Sustentabilidade*. Porto: Profedições.

Herculano, S. C. (2000). *A Qualidade de Vida e seus Indicadores*. Acedido a 14 de Agosto de 2014 em <http://www.ivt-rj.net/ivt/bibli/Herculano.pdf>

Mafra, G.T. (SA). *Capital Humano e Desenvolvimento Económico*.

Ministério da Educação (2012). *Plano Estratégico da Educação, 2012- 2016*. Acedido a 15 de Julho de 2014 em

http://www.mept.org.mz/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=79&Itemid=48

Moretto, C. F. (1997). O capital humano e a ciência económica: algumas considerações. *Passo fundo*, 5, 9, 67-80. Acedido a 16 de Agosto de 2014 em: http://www.upf.br/cepeac/download/rev_n09_1997_art4.pdf

Paiva, V. (2001). Sobre o conceito de “capital humano”. *Cadernos pesquisa*, 113, 185-191. Acedido a 20 de Agosto de 2014 em

<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a10n113.pdf>

Rattner, H. (SA), *Prioridade: construir o capital social*.

Silva, E. C. (SA). *Teoria do capital humano e a relação educação e capitalismo*. Acedido a 13 de Agosto de 2014 em

http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/teoria_do_capital_humano_e_a_relacao_educacao_e_capitalismo.pdf

Silva, S. S. B. (2008). *Cap. 3- Capital Humano. Capital humano e capital social: construir estratégias para desenvolvimento dos territórios*.

Thomas, V., Dailami, M., Dhareshwar, A., Kaufmann, D., Kishor, N., López, R. e Wang, Y. (2009). *A Qualidade do Crescimento*. São Paulo: Unesp.

Todaro, M. P., e Smith, S. C (2006). *Economic Development*. Inglaterra: Harlow.

Veiga, J. E. e Zatz. L. (2008). *Desenvolvimento Sustentável, que bicho é esse?* SP: Autores Associados.

PRINCIPAIS CAUSAS DE DESISTÊNCIA ESCOLAR NA FENG/UCM 2008 A 2013

Dércia C. Senete

Universidade Católica de Moçambique

João Luís Ferrão

Universidade Católica de Moçambique

jferrao@ucm.ac.mz

Resumo

O abandono ou desistência escolar no ensino superior é um fenómeno preocupante em todo mundo e em especial nos países em desenvolvimento com recursos escassos. Este fenómeno prejudica ao indivíduo, a entidade de ensino em causa, a comunidade e afecta directamente o desenvolvimento do País. Para entender as principais causas de desistência dos estudantes da FENG/UCM e instituir estratégias institucionais de contenção dos estudantes, foi realizada esta pesquisa. Numa amostragem aleatória simples foram inquiridos os desistentes de 2008 a 2013 ($n = 100$, $\alpha = 0.1$) com base em entrevistas pessoais, com auto-aplicação de questionário estruturado. Os dados foram lançados no excell (analysys ToolPack) onde foram analisados. Algumas das variáveis foram demográficas (idade, sexo, estado civil, raça, etnia, religião, morada) e socioeconómicas (renda, doença, horário de trabalho) entre outras. De 1945 matriculados, desistiram 483 (25 %). Em média desistem 89 +- 33 estudantes por ano. Os anos 2009 e 2010 atingiram o recorde de desistência com 52% dos casos. A idade média dos desistentes foi de 36 +-9,6 anos com uma mediana 34 anos variando de 35 a 65 anos. Desistem mais homens (58 %) que mulheres (42 %), os casados representam a maioria dos desistentes (61 %), os muçulmanos são mais perseverantes e desistem menos, 89 % dos desistentes tem filhos, 94 % dos desistentes eram trabalhadores, 82 % consumiam álcool, 27 % drogas. Dos desistentes 39 % tinham péssima relação com os docentes. As causas da desistência na óptica do desistente foram: 12 % por doença, 22 % por propinas altas, 8 % por reprovações, 10 % devido a horas de trabalho, 25 % devido a viagens de trabalho, 9 % por falta de motivação e 15 % por transferência. Conclui-se que a maior parte dos desistentes são mais velhos em relação a idade média dos estudantes da UCM, trabalhadores, com filhos ou seja, com mais responsabilidades porque tem de trabalhar, 49% das desistências se relacionam com o trabalho (horário, viagens e transferências) e 22 % devido as propinas altas. Bolsas de estudo, melhor ambiente escolar, melhor acompanhamento e orientação dos estudantes do estudante podem reduzir as desistências.

Palavras-chaves: Perfil, desistência, abandono, estudantes da FENG/UCM.

Abstract

The issue of students' dropouts in higher education is a worrying phenomenon in the world and particularly in developing countries with scarce economic resources. This phenomenon handicaps the development of the individual, the education authorities concerned, the community, as well as it directly affects the development of the country.

This research was conducted in view of trying to understand the main causes that lead students to dropout from the faculty of FENG/UCM so that the faculty can establish institutional strategies that can encourage them to carry on with their studies. Based on interviews and structured questionnaires, students who dropped out

between 2008 and 2013 ($n = 100$, $\alpha = 0.1$) were randomly chosen to participate in the research so as to be inquired about the problems that forced them to drop out. The data has been analyzed with the help of excel (analysis ToolPack). The research shows that some of the variables are demographic (age, sex, marital status, race, ethnicity, religion, physical address), socioeconomic (income, illness, work schedule), among others. In 2009 the same period, 1945 students enrolled in the various courses existent at the faculty and 483 (25% of) them gave up school. The average of dropouts is 89 ± 33 students per year. Moreover, this research shows that between 2009 and 2010, there has been the highest number of withdrawals with 52% of cases. The average age of dropouts was 36 ± 9.6 years with a median of 34 years ranging from 35 to 65 years. Further, the researchers noted that there are more men (58%) quitting school than women (42%). Those who are married represent the majority (61%), while Muslims are more conservative and they tend to drop less. 89% of those who dropout have children while 94% of those who dropout were workers. 82 % of them consumed alcohol, 27% used drugs and 39% had poor relations with teachers. In the same range, 12% dropped out because of diseases, while 22% because of the high cost of fees, 8% because of failure in their academic career, 10% due to working hours, 25% due to business trips, 9% for lack of motivation and 15 % because of having been transferred to work elsewhere. From the outcome of the research, we concluded that most of those who dropout are older than the average age of students at UCM. They dropout due to work and children, which means that they have more responsibilities. We also concluded that 49% of dropouts are related to work schedules (time, travel and transfers) and 22% due to the high cost of fees. Therefore, the suggestions that can be given are that students should be given scholarships, better school environments, better monitoring and mentoring, and all these can help to discourage them to dropout.

Keywords: Profile, withdrawal, abandonment, students FENG / UCM

Introdução

O Artigo 88 da Constituição da República de Moçambique diz que a educação constitui direito e dever de cada cidadão (CRM, 2004). Assim sendo o governo de Moçambique alargou a base de ensino superior permitindo a participação dos privados. E 1995, foi estabelecida a Universidade Católica de Moçambique como uma das primeiras instituições de ensino superior (IES) privada em Moçambique e em Chimoio iniciou as suas actividades em 2005.

Nos últimos anos, o ensino superior é caracterizado por uma galopante expansão de instituições superior públicos e privados facto que alarga ainda mais a base de oferta do ensino superior aos cidadãos, como forma de manter uma sociedade sã e rica de conhecimentos básicos que possam conduzir á um desenvolvimento satisfatório para a comunidade ou sociedade em geral contando actualmente com cerca de 130000 estudantes e mais de 44 Instituições.

Evasão é definida como desligamento da instituição de ensino sem que este tenha concluído o curso superior em função de abandono (não-matriculado), transferência ou escolha, anulação e/ou por norma institucional; evasão da instituição na qual esta matriculada; evasão do sistema; abandono definitivo ou temporário do ensino superior (Moraes et al. 2006, Ribeiro et al 2005).

Muitas pessoas pensam que o fenómeno abandono ou desistência nas instituições privadas deve-se ao facto das propinas serem altas, mas tal fenómeno é notável também nas instituições públicas com estudantes possuidores de bolsas de estudo.

O abandono ou desistência escolar no ensino superior é um fenómeno preocupante em todo mundo e em especial nos países em desenvolvimento com recursos escassos. Este fenómeno deve-se a vários factores que não só dependem do estudante, mas também envolvem outras entidades como a comunidade e sociedade em geral. As causas de desistência/abandono são complexas e variadas e foram agrupadas num conjunto de 8 blocos analíticos, que correspondem a agrupamentos lógicos das causas para o abandono/desistência: factores individuais, aspectos socioculturais, aspectos económicos, instabilidade do agregado familiar, mercado de trabalho, ambiente social, e acessibilidade (Ferrão et al, 2009; Estevão e Maria, 2013, Krüger Júnior et al. 2011). Nos factores demográficos incluem-se elementos como o sexo, idade, ter um só parente, e ser de um grupo minoritário; nos factores familiares inclui-se o ambiente doméstico, o apoio da família e da atitude em relação á educação; no sócio económico temos a profissão dos pais, nível de escolaridade dos pais. Renda familiar e assistência familiar.

Nos factores relacionados com a escola incluem transferência escolar, académicos, trabalhos de casa, segurança escolar, suspense, resultados obtidos. Os factores psicológicos envolvem inteligência, atitude perante a aprendizagem, atitude perante a escola, grau de satisfação e “chatice” escolar. (Zengeya, 2013).

Para o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, as situações de abandono escolar podem ter vários factores na sua génese: questões de ordem vocacional, dificuldades em corresponder ao grau de exigência da formação superior, dificuldades de gestão de tempo/carga horária, desmotivação gerada por expectativas goradas, défice de formação de base, percepção de dificuldade de empregabilidade em algumas áreas, dificuldades económicas, entrada no mercado de trabalho, entre outras. (CRUP, 2014).

Em Angola alguns motivos apontados para a desistência/abandono escolar são acessiva economia, pois, há jovens que se iludem e não vem a necessidade de estudar, pois o Pai já tem tudo e nada lhes falta; gravidez precoce, pois muitas jovens engravidam-se muito cedo; número excessivo de filhos; entrada precoce no mundo de trabalho; álcool e drogas; falta de acompanhamento dos pais ou encarregado de educação e as consequências do abandono escolar, podem ser: o não desenvolvimento da sociedade, o aumento da delinquência juvenil, falta de oportunidade de emprego, desestruturação das famílias, trabalho de risco muitas vezes não dignos, aumento de prostituição, e HIV – sida, aumento da pobreza e salários que não satisfazem as necessidades básicas. (Eyanga, 2015)

Silva et. al.2007 encontrou uma taxa anual média de abandono no Ensino Superior 22 % no Brasil onde nas Instituições públicas a evasão anual média se situou em aproximadamente 12%, e nas

privadas o índice médio registrado foi de 26%. Na África do Sul a taxa de abandono reportada foi de 46 % (McGregor,).

Em Moçambique, com o actual cenário de aumento substancial de instituições de ensino superior, a problemática de desistência estudantil não pode ser ignorada, porém, não há estudos sistemáticos e dados nacionais sobre do abandono ou desistência no ensino superior. Por isso, se propõe realizar um estudo. Assim sendo o objectivo deste estudo foi o de entender as principais causas de desistência escolar na FENG/UCM.

Metodologia

Para esta pesquisa recorreu-se a um questionário com 22 questões, sendo uma aberta dando espaço ao estudante dar suas sugestões. A população da pesquisa foram todos estudantes que abandonaram o nível de licenciatura da FENG/UCM no período de 2008-2013 e que correspondeu a 483. A amostragem foi aleatória simples e foi usada a formula de Yamane (Gujarat, 1996), para o calculo do tamanho da amostra ($n = 100$, $\alpha = 0.1$). Os dados foram comparados com os de Patrício e Ferrão que fizeram um estudo sobre o perfil dos estudantes da FENG/UCM e do Perfil Instituto Nacional de Estatística, censo 2007. O inquérito foi lançado no Excell onde foram feitas a respectiva análise estatística. Foi adotado $p < 0.05$ como índice de significância estatística. Efetuaram-se análises descritivas (frequências, médias, desvios-padrão e amplitude) e estatística inferencial (chi quadrado). O levantamento dos dados teve o seu início em finais de 2012 tendo o trabalho terminado em Março de 2014.

Interpretação dos resultados e discussão.

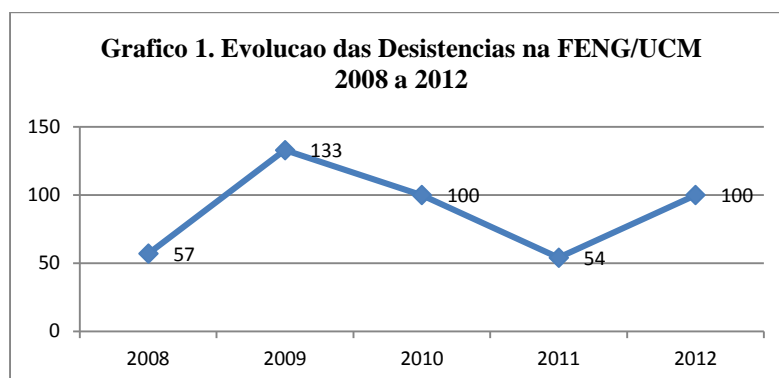
Número de Desistentes

Dos 1945 estudantes matriculados de 2008 a 2013 na FENG/UCM, 483 solicitaram a anulação de matricula ou abandonaram a instituição o que corresponde a 25 % dos estudantes matriculados. Este resultado é concordante com o de Silva Filho (2007) que reportou uma desistência de 26 % em Universidades Privadas Brasileiras. Na África do Sul McGregor reportou uma taxa de desistência de 46 % de desistentes que é superior aos dados da FENG/UCM. Mercuri et al. reportaram 29.6 % de desistências numa Universidade Confessional no Brasil.

Evolução anual de desistentes

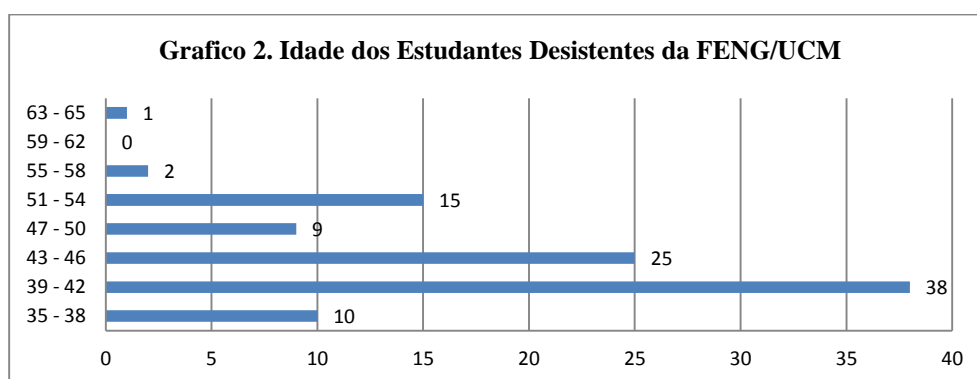
O gráfico 1 apresenta o número de desistentes por ano. Das 483 desistências, a máxima de 133 desistentes ocorreu no ano 2009 e a mínima de 54 desistentes em 2011 com uma média de 89 ± 33 desistentes por ano. Os anos de 2009 e 2010 registaram 52 % das desistências. Uma provável causa pode ser o facto de que nessa altura as Universidades cobravam as propinas em dólares americanos e após as eleições gerais de 2009 o metical depreciou face ao dólar de 24000 a 37000 Mt. (30 %) o

que fez com que as propinas fossem insuportáveis para o seu pagamento. A partir de 2010 as Universidades fixaram as propinas em meticais.



Idade dos estudantes Desistentes da UCM (FENG)

O Gráfico 2 apresenta a frequência dos 483 desistentes. Como se pode notar os desistentes tem idade acima de 35 anos.



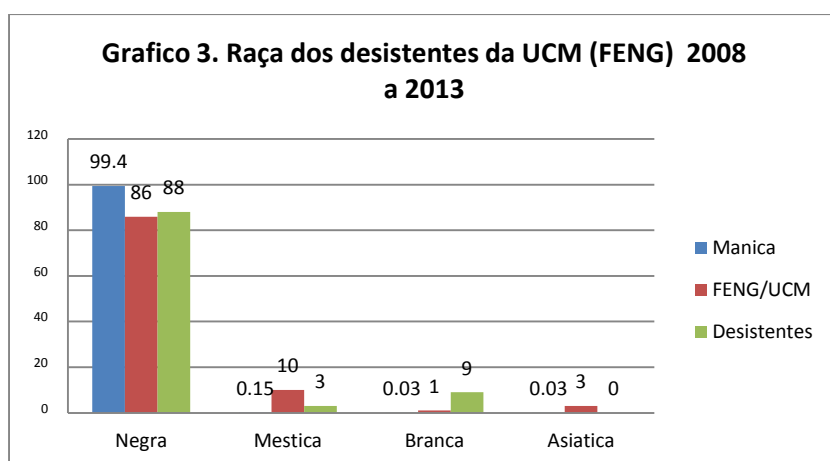
A média de idade dos desistentes foi de 45 +/- 5.6 anos de idade e uma mediana de 43 anos. Patrício e Ferrão (2012) uma média de idade dos estudantes diurnos de 21 +/- 5.3 e noturnos de 36 +/- 9.8 sendo é a que mais se aproxima dos dados deste estudo o que indica que a desistência tende a ser mais elevada em estudantes com maior idade. Meruri et al. tiveram achados semelhantes numa Universidade Confessional.

Sexo dos estudantes Desistentes da UCM (FENG)

Quanto ao sexo dos desistentes, 58 % dos desistentes foram do sexo masculino e 42 do sexo feminino havendo diferença ($p < 0.05$) na desistência entre os sexos. Estes dados são concordantes com os de Dias et al. 2010 que reportaram índices de evasão maiores entre os alunos do sexo masculino e nas turmas do turno noturno. O INE, 2010 reportou que os rapazes são os que mais desistem na maioria das Províncias de Moçambique nas diferentes escolas.

Raça dos desistentes da UCM (FENG)

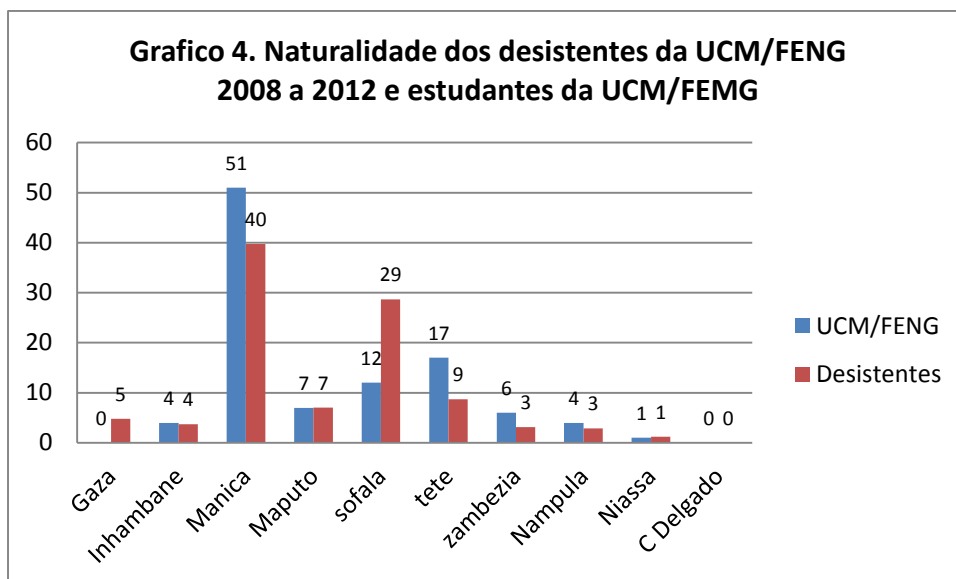
O gráfico 3 apresenta a comparação dos estudantes da UCM/FENG e a raça dos desistentes da FENG/UCM de 2008 a 2013. Quanto a raça, 88% dos desistentes da UCM (FENG) são negros. 3% mestiços, e 9% raça branca. Comparando com os dados de Patrício e Ferrão (2012) este indicam a existência na FENG/UCM de 86 % de negros, 10 % de mestiços, 3 % de asiáticos e 1 % de brancos. A proporção de desistentes é de 0.9:20:300:0 entre negros, mestiços, brancos e asiáticos.



O aspecto somático do indivíduo pode indicar as condições de acesso ao ensino Superior. Na Província de Manica há 99.4 % de negros, 0.15 % de mestiços, 0.03 brancos, 0.03 % de asiáticos e a proporção de estudantes na UCM/FENG é de 0.9: 67:33:100 respectivamente e brancos (300). Andrade e Dachs, 2007 encontram variação dos percentuais de acesso ao ensino superior tanto em relação à raça/cor como ao nível de renda. Na FENG/UCM Em termos proporcionais os asiáticos são os que menos desistem (0) seguidos de negros (0.9), mestiços (20) e brancos (300) ou seja há pouca desistência de asiáticos e muita desistência de estudantes de raça branca ($p < 0.05$). Letseka et al. 2008 na África do Sul reportou maior desistência de estudantes negros (69 %) em relação as outras raças.

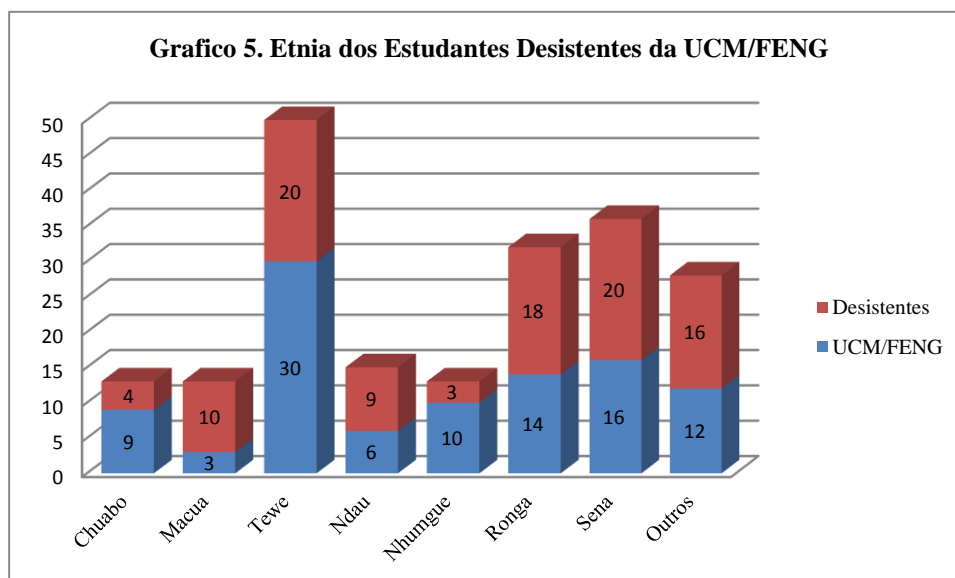
Naturalidade dos desistentes UCM/FENG 2008 a 2013

O gráfico 5 apresenta a naturalidade dos estudantes desistentes da FENG/UCM. Em termos proporcionais existem muitos poucos estudantes de Cabo Delgado e Gaza. Entretanto dos poucos existentes os de Gaza apresentam uma taxa de desistência muito elevada (16.7), seguido de Sofala (2.4), Inhambane, Maputo e Niassa (1), Manica e Nampula (0.5) e Tete e Zambezia (0.5)



Etnia dos desistentes da UCM (FENG)

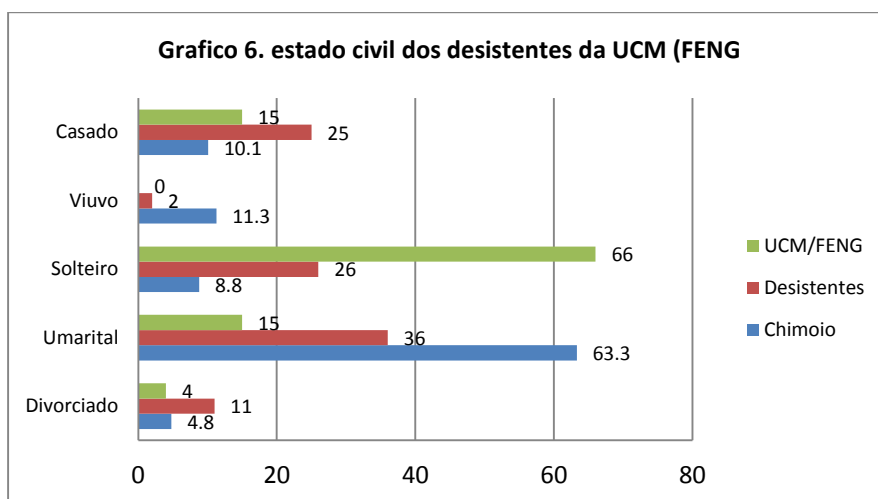
O Gráfico 4. Apresenta a etnia dos desistentes da FENG/UCM e proporcionalmente os dados indicam que os que estudantes da etnia Nhúngwe (0.3), Chuabo (0.4) e Téwe (0.7) desistem menos e as etnia Macua (3.3), Ndau (1.5), Ronga (1.3) e Sena (1.3) são as etnias que mais desistem.



Estado civil dos desistentes

O gráfico 6 apresenta o estado civil dos desistentes. Dos desistentes 61 % são casados ou vivem em União de Facto, 25 % solteiros, 11 % viúvos e 2 % divorciados. Os desistentes casados e a viver em união de facto são proporcionalmente 4 vezes mais que os estudantes da UCM/FENG, os solteiros

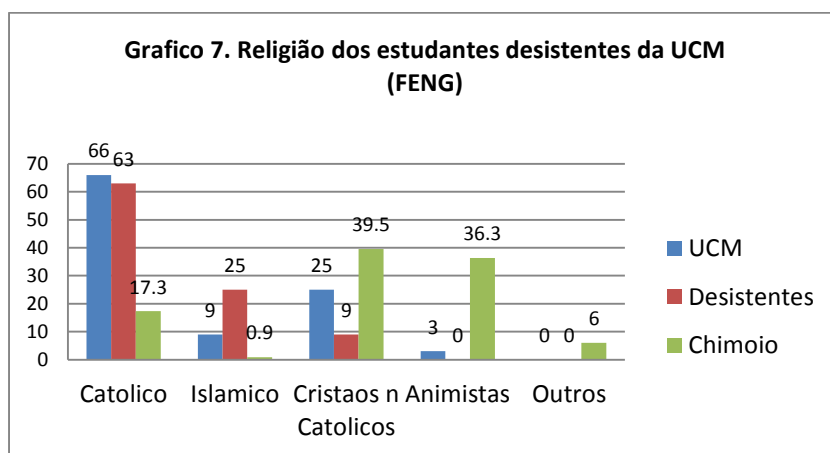
proporcionalmente tem 2.5 vezes menos chances de desistirem e os casados em união de facto 1.5 vezes mais chance de desistirem que os casados oficialmente ($p < 0.05$).



De salientar que a Cidade de Chimoio tem 63.3 % dos habitantes a viver em União de Facto.

Religião dos estudantes desistentes da UCM (FENG)

O Gráfico 7 apresenta os estudantes desistentes entre 2008 a 2013. Em termos proporcionais os muçulmanos desistem menos (0.3) seguidos dos católicos (1) sendo os cristãos não católicos que mais desistem (2.8).



Estes dados podem estar relacionados com o nível sócio econômico dos desistentes. De notar que a Cidade de Chimoio é a Cidade com menos Católicos em Moçambique (17 %) entretanto na Universidade os Católicos constituem 66 % da população. Adam e Ferrão, 2012, num estudo sócio econômico comparativo das Universidades de Chimoio reportaram que a Universidade com mais Católicos era o ISPM com 82 %, seguida da UCM com 65 %, A Unizambeze com 37 % e a UP com 29 %.

Estudantes desistentes da UCM (FENG) com filhos

Dos estudantes desistentes 89 % tinham filhos e este indicador pode demonstrar a preocupação e o grau de responsabilidade acrescida dos estudantes universitários que tem filhos. A média de filhos foi de 3.5+-2, com uma máximo de 8 e mínimo de 0.

Situação laboral dos estudantes desistentes da UCM (FENG)

94 % dos desistentes declararam serem funcionários.

Situação dos estudantes desistentes da UCM (FENG) quanto ao pagamento de propinas

A tabela 1 apresenta a situação dos desistentes quanto a quem pagava as propinas. Pode notar-se que 89 % dos desistentes pagavam eles próprios as propinas, 5 % os Pais e 6 % dos desistentes possuíam bolsas. Em termos proporcionais muitos dos estudantes desistentes (2.9) desistiram, contra 0.1 que eram os pais a pagar propinas e 1.5 que recebiam bolsas de estudo.

Tabela 1. Estudantes desistentes da UCM (FENG) quanto ao pagamento de propinas

| | Próprio | Pais/Encarregados | Bolsa |
|------------|---------|-------------------|-------|
| Desistente | 89 | 5 | 6 |
| UCM | 31 | 65 | 4 |
| Proporção | 2.9 | 0.1 | 1.5 |

Estes dados podem significar a dificuldade dos estudantes em pagar as propinas sendo esta uma provável causa das desistências. Outros dados de interesse é que de uma forma geral são pouco os estudantes da UCM que se beneficiam de bolsas de estudo e que uma boa parte dos bolseiros desiste de estudar podendo ser um indicador de má selecção dos bolseiros. Assim sendo o fato de se ter uma bolsa de estudo não garante que o estudante não desista do curso.

Desistentes consumidores de álcool e estimulantes.

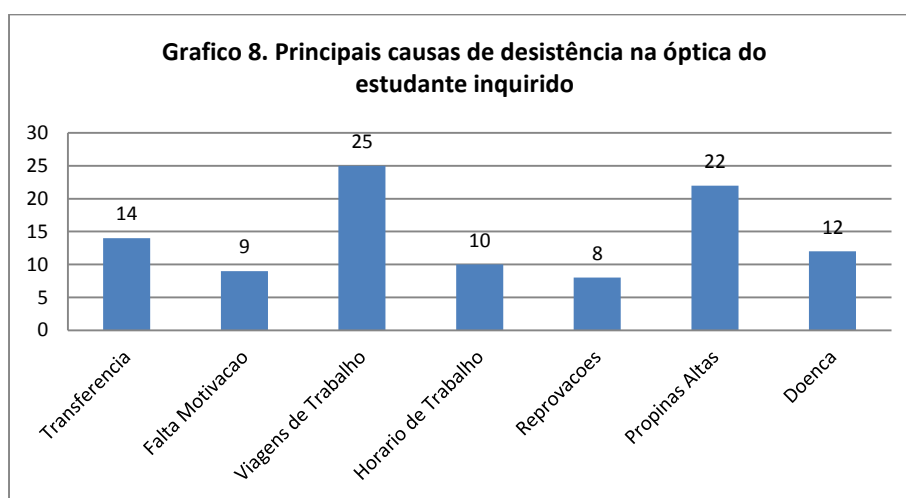
Dos desistentes 82 % declararam serem consumidores de álcool contra 66 % nos estudantes da UCM. 27 % declararam que consumiam estimulantes contra 5 % dos estudantes da UCM/FENG. Estas podem ser causas prováveis do abandono no ensino Universitário, concretamente na UCM.

Relacção entre docentes e desistentes na UCM/FENG.

A relação ou o laço docente/estudante desistente, 52% do grupo alvo declararam que a relação era Boa, 39% do mesmo grupo alvo declararam a relação ser péssima, e 9% dos desistentes declararam a relação ser razoável.

Principais causas de desistência na óptica do estudante inquirido.

Quanto às causas de desistência na óptica dos inquiridos, 25 % declaram que desistiram devido a viagens de trabalho, 22 % por propinas altas, 14 % por transferências, 10 % devido ao horário de trabalho, 9 % por falta de motivação e 8 % por reprovações. Como se pode notar 49 % das desistências se devem a questões relacionadas com o trabalho.



Cunha e Silva, 2001 reportaram que os motivos pessoais eram a principal causa de desistência. Haranik, 2005 reporta que 44.5 % das desistências se devem a opção errada do curso e 10.5 % por questões financeiras. Alcides et al. 2006, indicam que falta de informação sobre a vida universitária, e a pouca perspectiva de emprego, figuram entre os principais motivos de evasão. Tigrinho (2014) relata no Brasil taxas de até 46 % de desistentes e na visão dos dirigentes as causas serem: falta de orientação profissional, tempo mínimo de duração do curso, áreas de actuação/possibilidades de mercado de trabalho, deficiência de educação básica, busca de herança profissional, mudança de endereço, problemas financeiros, concorrência entre IES. Na visão dos estudantes as causas serem: falta de orientação e imaturidade, reprovações sucessivas, problemas financeiros, falta de perspectivas de trabalho, ausência de laços afectivos na universidade, busca de herança profissional, falta de referencial na família, entrar na faculdade por imposição, casamentos não planeados/nascimento de filhos,

Na Europa de acordo com Garner (2007), a Irlanda apresenta a menor taxa de evasão universitária, seguida pela Inglaterra. Em termos mundiais, o país com a menor taxa de evasão é Japão, e uma das maiores taxas de abandono entre os países desenvolvidos está nos Estados Unidos, onde apenas 50% dos estudantes dão continuidade ao ensino superior (Tinto, 1975)

Conclusão e recomendações

Pode concluir-se que 1 cada 4 estudantes matriculados desistem na UCM/FENG e que em média desistem cerca de 90 estudantes por ano. Desistem mais homens (58 %) que mulheres (42 %). Proporcionalmente desistem menos estudantes asiáticos e desistem mais estudantes de raça branca. Proporcionalmente etnia Nhúngwe (0.3), Chuabo (0.4) e Téwe (0.7) desistem menos que as etnias Macua (3.3), Ndau (1.5), Ronga (1.3) e Sena (1.3). 61 % dos desistentes são casados ou vivem maritalmente. Os muçulmanos desistem menos que os católicos e estes menos que os cristãos não católicos. Dos desistentes 89 % tem filhos e 94 % eram empregados que podem ser factores contribuintes da desistência. Dos desistentes 89 % pagavam eles próprios as propinas, 82 % eram consumidores de álcool e 39 % tinham mau relacionamento com os docentes.

Na óptica dos estudantes 25 % declaram que desistiram devido a viagens de trabalho, 22 % por propinas altas, 14 % por transferências, 10 % devido ao horário de trabalho, 9 % por falta de motivação e 8 % por reprovações. Como se pode notar 49 % das desistentes se deve a questões relacionadas com o trabalho. A estrutura económica do País também influencia na desistência. Os maiores casos de desistência ocorreram quando ocorreu uma grande flutuação do dólar em relação à moeda nacional. Após a fixação das propinas em meticais a situação estabilizou.

O modelo de gestão deve ser não de captação de estudantes, mas sim de retenção de alunos. Outra sugestão geral e comum para reduzir a evasão/desistência ou abandono é a melhoria da educação básica. Isto porque os estudantes sentem-se oprimidos na mudança brusca do Ensino Médio, para o superior um dos maiores obstáculos, sentindo-se perdidos e com tanta responsabilidade, ou seja, não estão preparados. Devem existir políticas voltadas para a permanência dos estudantes nas Universidades, como o fortalecimento de medidas que privilegiam o apoio financeiro e psicológico dos alunos carentes. Os estudantes propuseram que a Faculdade de Engenharia deveria ter um transporte de recolha dos estudantes.

Referências bibliográficas

Andrade, Y. Cibele., Dachs, J. N. W. **Acesso á Educacao por faizas etárias segundo a renda e cor.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 131, p. 399-422, maio/ago. 2007
<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n131/a0937131.pdf>

CUNHA, A. M.; TUNES, E.; SILVA, R. R. **Evasão do curso de química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido.** Química Nova, Vol. 24, n.01, 2001, P. 262-280.

RUP, (2014). Conselho de Reitores das Universidades Portugueses.

CRM. (2004). **Constituição da Republica de Moçambique.**

Dias, C.M. Ellen, Theophilo, C. R. Evasao Escolar no Ensino Supeiror: **Estudo dos Factores Causadores da Evasao no Curso de Ciencias Conabeis da Universidade Estadual Montes Carlos.** ESTADUAL DE

MONTES CLAROS – UNIMONTES – MG.

<http://www.congressousp.fipecafi.org/web/artigos102010/419.pdf>

Estevão, P.Álvares Maria., (2013) **A medição e intervenção do abandono escolar precoce: desafios na investigação de um objeto esquivo**. CIES e-WorkingPapers(ISSN 1647-0893)

HESA (2014). **South African Higher Education in the 20th Year of Democracy: Context, Achievements and Key Challenges** HESA presentation to the Portfolio Committee on Higher Education and Training

INE, (2012). Recenseamento Geral da População e Habitação. **Indicadores sócio Demográficos Distritais**. Insitituto nacional de Estatística, Julho.

Letseka, Moeketsi and Maile, Simeon.(2005) **High university drop-out rates:**

a threat to South Africa's future. Human Sciences Research Council (HSRC). ISBN: 978 0 7969 2228 1

McGregor, Karen (2007). South Africa: **Student drop-out rates alarming**.

MERCURI, Elizabeth, FIOR, C. Alves **Análise dos Factores Preditivos da Evasao Escolar em uma Universidade Confessional**. Segunda Conferencia Latinoamericana Sobre el Abandono em La Education Superior.

MORAES, J. O. de; THEÓPHILO, C. R. (2006).**Evasão no ensino superior: estudo dos factores causadores da evasão no curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES**. Congresso USP, são Paulo.

Patricio, Ines., Ferrao, J. L. (2012). **Perfil Sócio-económico e Cultural dos Estudantes da Universidade Católica de Moçambique (FENG) Chimoio**. Proc. Jornadas Científica da FENG/UCM.

Paulo Ricardo Krüger Júnior, P. R., Melo, S, P, T., Diniz, R. M., Santos, G. Elaine., Nuenfeldt, S. C. e Barbosa, P. Leticia. (2011). **PESQUISANDO CAUSAS E POSSÍVEIS SOLUÇÕES PARA A PROBLEMÁTICA DA**

EVASÃO EM UM CURSO DE ADMINISTRAÇÃO NUMA UNIVERSIDADE

PÚBLICA NO SUL DO BRASIL. XI Coloquio Intenacional de Gestão Escolar da América do Sul. Florianololis.

Ribeiro, M. A. (2005) . **O projecto profissional familiar como determinante da evasão universitária**: um estudo preliminar. Revista Brasileira de orientação profissional, p. 55-70



Zengeya, M. A. (2007). **A critical analysis of the one hundred years of the growth and development of technical and vocational education in Zimbabwe: 1890 – 1990.**



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



GOVERNMENT SPENDING ON EDUCATION AND ECONOMIC GROWTH IN MOZAMBIQUE: A COINTEGRATION APPROACH

Ibraimo Hassane Mussagy
Catholic University, Mozambique
imussagy@ucm.ac.mz

MusibauAdetunji Babatunde
Department of Economics
University of Ibadan, Nigeria
tunjiyusuf19@yahoo.com

Abstract

This paper focuses on the effect of government education expenditure and economic growth in Mozambique using quarterly data between 1996 and 2012. The Johansen cointegration technique were used to examine the long run relationship among the variables and the error correction was applied to evaluate the short run adjustment dynamics. The diagnostic statistics reveal a goodness of fit of the estimated model. The empirical findings revealed that the gross domestic product, government spending on education, gross capital formation and the labor force were integrated of order one. The study also found out that the government expenditure on education in Mozambique is quite low. The government spending allocated from the budget was not more than 20% in the past 15 years. This is considered below the recommended percentage set by UNESCO and NEPAD. The study suggested that a concerted effort should be made by policy makers to enhance educational investment in order to accelerate economic growth.

Keywords: Education, Economic Growth, Cointegration

Resumo

O presente artigo tem como objectivo analisar o efeito dos gastos do governo com educação no crescimento económico em Moçambique usando dados trimestrais dos anos de 1996 a 2012. O teste de cointegração de Johansen e o modelo de correção de erro foram usados para testar a relação de longo prazo existente entre as variáveis e para avaliar a dinâmica de ajustamento de curto prazo. O teste diagnóstico estatístico revelou um bom ajuste do modelo estimado. Os resultados empíricos revelaram que o produto interno bruto, gastos do governo com educação, a formação bruta de capital e a força de trabalho foram integradas na primeira ordem. O estudo concluiu que os gastos do governo com educação em Moçambique são baixos. O orçamento alocado aos gastos públicos não ultrapassou os 20% nos últimos 15 anos. Esta percentagem é considerada abaixo do valor recomendado pela UNESCO e a NEPAD. O estudo sugere o esforço articulado deve ser feito pelos fazedores de políticas para permitir o investimento na educação e desta feita acelerar o crescimento económico.

Palavras-chaves: Educação, Cointegração, Crescimento Económico

Introduction

The relationship between education and economic growth has been the subject of study in the economic literature, for the recognition of growth determinants, as well as estimates of its effects on overall domestic production. It constitutes an important tool to adjust the development process and improve the social welfare of the population. Therefore the impact of public spending on economic growth is one of the critical issues in the economic literature. Several models of endogenous or exogenous economic growth such as Solow (1956), Lucas (1988) and Romer (1990) highlighted the human factor, through spending on education, as being responsible for economic growth.

Mozambique has experienced some macroeconomic stability registering growth rates at an average of 7% per year. However, despite the strong growth achieved in recent years, Mozambique remains with the group of the world's poorest countries. The educational context in Mozambique is a reflection of the low Human Development Index (occupying the position 184 out of 187) which of course is also reflected in the Education Development Index, in which the country stands on the 21st position out of 28 countries in sub-Saharan Africa on the present data on education (UNDP, 2000).

On the assumption that education represents a key role in economic growth and improving people's well-being, Mozambique has ratified several international documents promising to commit itself to improve the education system to efforts for education. Some of these agreements are: Jomtien Declaration, CONFINTEA, the World Declaration on Education for All (Dakar) and the World Declaration on Population and Development, the Millennium Declaration (making reference to universal primary education) (Mouzinho, 2005).

In 2004 Mozambique scraped school fees in primary education. Today the primary school is completed by 62% of children compared to 17% completed in the past, United Nations Education Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2012). The Action Plan for Poverty Reduction (PARPA II) which spans from 2006-2009 defined education as one of the priority areas of intervention in times of crisis.

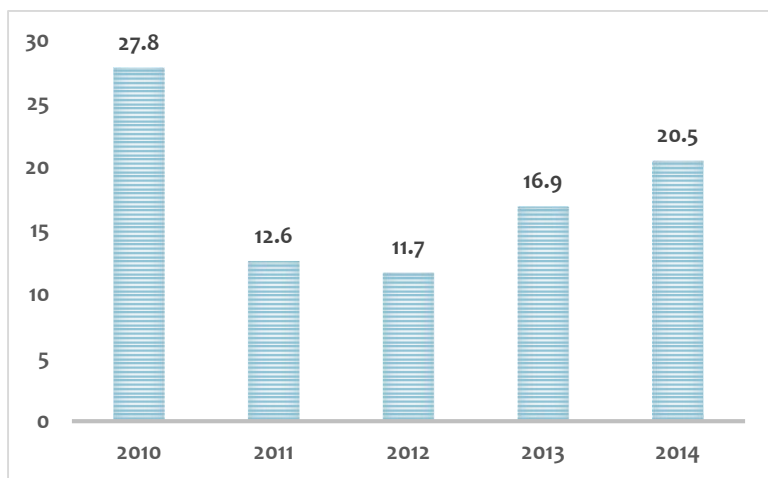
Since 2007, the Education Sector Budget expanded on average 3.7 billion Meticaís (MT)²⁷ in order to accommodate an average annual growth of 198.1 thousand students, 5.8 thousand teachers and 861 schools. The nominal growth rate of government spending was considerable (Figure 1).

Figure 1: Government Spending on Education

²⁷National Currency



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana

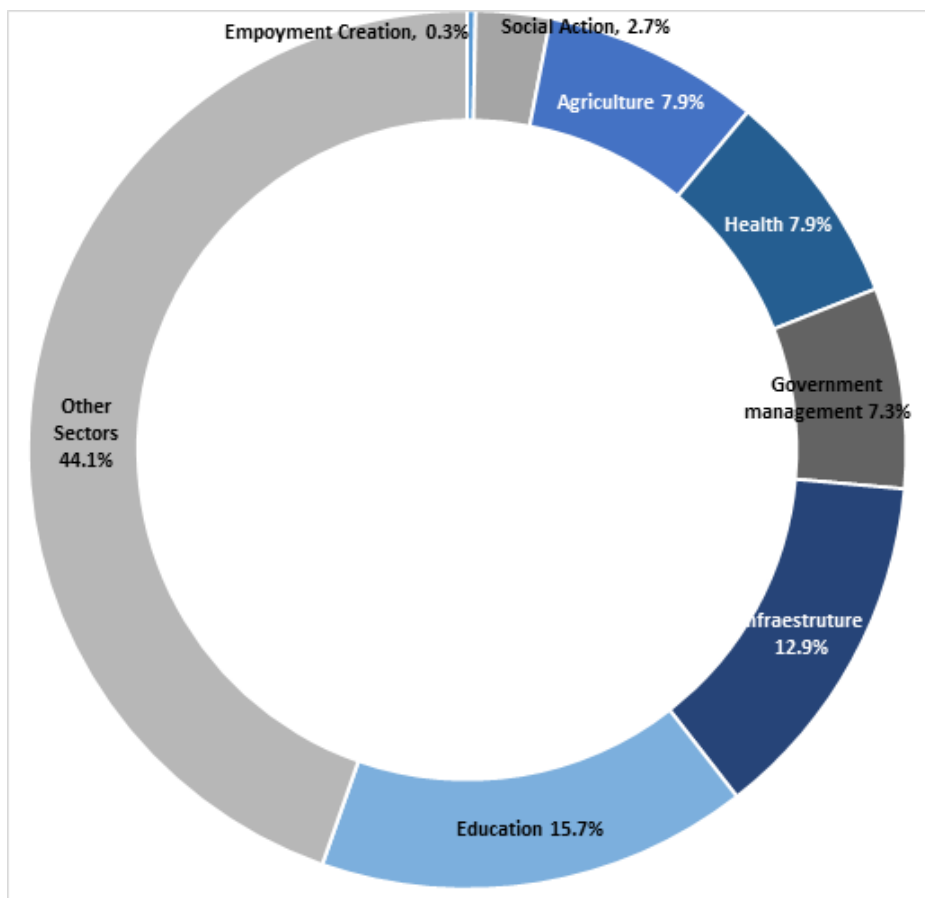


Source: LOLE (2010-2014)

The breakdown of public investment reveals that fact. In 2010, the education sector absorbed approximately 27.8% of the total funds allocated to priority sectors defined by the government strategic plans.

There is no doubt that the other sectors of the economy are important. But a good way to keep the economic growth supported by high growth rates is through education. Becker (1964) and Mincer (1974) highlighted that investment in education which represent investment in human capital can improve the economic activity.

Figure 1: Government Spending on Priority Sectors



Source: LOLE (2010-2014)

The Mozambican state has allocated, on average in the last years, approximately 15% of the budget for the education sector. This allocation initially reflects the Government's concern with the education sector. Mozambique has been motivated by the expressive of the increasing population.

In this context, this research aims to show the effect of Public Spending on Education and Economic Growth in Mozambique during the period 1996-2012 and to bring a new evidence for this area. The study employed several times series tests. But the main empirical evidence of the estimates was drawn using the Johansen's Cointegration and error correction approach.

LITERATURE REVIEW

Theoretical Literature Review

Mankiw Romer and Weil (1992) have investigated, using an endogenous model of economic growth, the link between education and economic growth. The model suggests that endogenous factors such as capital formation, technology, government policies, political stability, market distortions, human

capital etc., can significantly affect overall economic performance in terms of growth. They have analyzed variations in enrolment rates for several countries. The conclusion highlighted the importance of schooling on economic growth. However, investment in educated and skilled workers will bring out efficient use of labour and capital resources for greater productivity.

The theoretical framework adopted by Mankiw Romer and Weil (1992) consider a standard neoclassical production function which begins from a premise that changes in quantities of factors of production account for growth. The neoclassical model is based on the Cobb-Douglas function and is given as:

$$Y = F(A, K, L) \quad (1)$$

Where Y, K, L are aggregate real output, capital and labour respectively, and A denotes technical progress or total factor productivity (TFP). Then by differentiating the equation with respect to time, we can reach the following equation:

$$\frac{\Delta Y}{Y} = \frac{\Delta A}{A} + \frac{A \delta F}{\delta K} \cdot \frac{K}{Y} + \frac{A \delta F}{\delta L} \cdot \frac{L}{Y} \quad (2)$$

Assuming that the neoclassical production function of Cobb-Douglas exhibits constant returns to scale, the share of physical capital, labour and the technical change sum up to one. Thus if α is the capital share, β is the labor share, then the share of the educational capital is given as:

$$\gamma = 1 - \alpha - \beta \quad (3)$$

Finally we could get the augmented Solow's fundamental equation (4) by combining equation (2) and (3):

$$\frac{\Delta Y}{Y} = \alpha \frac{\Delta K}{K} + \beta \frac{\Delta L}{L} + \gamma \frac{\Delta A}{A} \quad (4)$$

Where $\frac{\Delta Y}{Y}$ represents the growth rate of output, $\frac{\Delta K}{K}$ represents the growth rate of physical capital, $\frac{\Delta L}{L}$ represents the growth rate of labor and $\frac{\Delta A}{A}$ represents the growth rate of TFP.

According to Ayara (2003) the growth rate of total factor productivity is caused by changes in capital formation and improvement in human capital due to education. From the model, it is expected that the more the number of labourers, physical capital and educational capital which is employed, the higher the level of national productivity.

Using natural logarithm on the equation (4) the equation becomes:

$$\ln Y = \ln C + \alpha \ln K + \beta \ln L + \gamma \ln A \quad (5)$$

This specification can also be expressed in rates of growth with this extended model from Solow it can be easily used to carry out simple regression-based estimates of the impact of educational capital on economic growth.

Empirical Literature Review

Teixeira and Fortuna (2003) have applied the Pack (1994) argument to empirically assess the importance of human capital as a direct or indirect (through innovation) cause for Portuguese economic growth from 1960-2001.

The study results were achieved using Johansen Cointegration technique and a Vector Error Correction Model (VECM) with two lags. The long run structural relations between TFP, human capital and innovation capacity (knowledge stock). These structural relations are based on a log-linear specification of the joint evolution of total factor productivity (proxy of technological progress), internal knowledge stock (accumulated expenses in Research and Development) (R&D) and human capital stock (average number of years of schooling). They have used the average number of years of schooling as a proxy of human capital, the accumulated expenses in R&D as a proxy of internal stock of knowledge or internal innovation capability. The main conclusion that Teixeira and Fortuna (2003) have drawn is similar to that one concluded by Barro (1991). They have stated that a greater aggregated economic activity will be caused by a higher endowment in human capital and/or a greater innovation capability (these two factors being interrelated, as more human capital tends to stimulate innovation capability of an economy).

Babatunde and Adefabi (2005) empirically assesses the direct effect of education on economic growth in Nigeria during the period of 1970-2003. The general objective of the study was to investigate the long run relationship between education and economic growth in Nigeria between 1970-2003. The methodology used in the study was Johansen Cointegration technique and Vector Error Correction Methodology followed by Leoning (2002). Babatunde and Adefabi (2005) consider two different situations in their model: firstly, they considered human capital as an independent factor of production. And secondly they assumed that the level of human capital instead of growth. They state that the economic growth rates perform a basic role in the determination of the growth of output per worker whereby human capital affects the productivity parameter. The Johansen Cointegration result establishes a long run relationship between education and economic growth. They have stated that a well-educated labour force appears to significantly influence economic growth both as a factor in the production function and through total factor productivity.

In the same context, Dauda (2005) analysed the Investment in Education and Economic Growth in Nigeria using a cointegration Approach. She conducted the study under the assumption of education as being a component of human capital formation and being an important factor for increasing the productive capacity of people. She adopted a theoretical framework similar to Teixeira and Fortuna

(2003) and Babatunde and Adefabi (2005). It relied on the theory explored by MankiewRomer and Weil (1992). She applied the Johansen Cointegration technique and Vector Error Correction to test empirically the impact of investment on education on economic growth performance. The variables used for the study were: Real gross domestic product, Total expenditure on education, Physical capital formation proxied by gross capital formation and the Labour force. The study provided an empirical evidence on the impact of investment on education on economic growth in Nigeria.

Odit et al. (2012) conducted a research impact of investment in education on economic growth in Mauritius. The main objective of the study was to bring new evidence on the relationship between education and economic growth and also investigated whether formal models shed any light on the claim that education plays a central role in growth. They have applied an adapted a Cobb-Douglas production function which exhibits constant returns to scale from Leoning (2002) where the human capital was treated as an independent factor of production in the human capital augmented growth model to examine the effect of education on economic growth using the human capital augmented production function and the Error Correction Model. The variables of the study were the real gross domestic product, the capital stock, Human capital stock and labour. In this case Oditet.all. (2012) used the human capital defined as the average years of schooling of the total population aged 15 and above. They have concluded that human capital was considered as an important role in economic growth mainly as an engine for improvement of the output level. This conclusion is in line with the findings of Bils and Klenow (2000). They have concluded that countries experiencing high rate of enrollment in schools made faster growth in per capita income.

Zivengwa (2012) investigated the causal relationship between education and economic growth in Zimbabwe during the period 1980-2008. The study explores the idea of Education as a way of contributing to economic growth. He distinguished two ways. Firstly, education directly affecting economic growth via capable workers. Secondly, education indirectly affecting economic growth by leading to the creation of knowledge, ideas and technological innovation. The starting point is that growth and human capital development can be mutually reinforcing. The conclusion in line with Jaoul (2004) ideas when he said growth promotes human capital development, and human development promotes growth.

The methodology used by Zivengwa (2012) is straightforward. He empirically evaluated the results using Pairwise Granger Causality and Vector Autoregression (VAR). The model he applied is an extension to the one applied by Leoning (2002). The variables of the study were the gross domestic product, the investment on education as a proxy of human capital and Physical capital (investment) referred to an increase in capital stock in the economy and is one of the traditional determinants of economic growth. Gross Fixed Capital Formation is used as a proxy for physical capital investment. The conclusion confirms the assertion made by the growth theories. Investing more resources in human capital development is vital for labour productivity and growth of the economy. This in turn will lead to poverty reduction. Furthermore, the results also confirm that education can lead to economic growth through its impact on physical investment. Investing in human capital will lead to improvement in physical capital productivity which in turn leads to economic growth.

In conclusion, all the revised studies have applied the MankiewRomer and Weil (1992) model to build their endogenous growth model. The conclusions from the literature support the notion that education is important for economic growth for a country.

METHODOLOGY

The estimation of how government expenditure on education affects the economic growth was applied using the augment theory of growth explored by Mankiew Romer and Weil (1992). The study was conducted in Mozambique and used quarterly time series data for the period 1996-2012 to estimate the effects of the components of the augmented production function on economic growth.

Variables of the Study

The data we used were taken from the Mozambique National Institute of Statistics (INE) online at (www.ine.gov.mz) and the World Bank (WB) data base, World Development Index (WDI) online at (<http://data.worldbank.org/country/mozambique>). The variables used are the Gross Domestic Product (GDP), Gross Capital Formation (GCF), Government Spending on Education (GEDU) and the Labor Force (LBF).

- **Gross Domestic product (GDP)** is the total amount of final goods and services produced by a country in certain period of time, normally one year. The GDP (Y) is taken as a proxy for economic growth performance. This is the commonly used measure of economic growth as also used by Romer (1990), Rebelo (1991) and Tamang (2011). Economic growth is expected to relate positively and significantly with education and physical capital investment.
- **Government Expenditure on Education (GEEDU)** represents the portion of nation government spending with education. The functional areas supported by the government budget are higher education, secondary education, primary education, institutional development and others. The variable here is used as a *proxy* of Human Capital (H) as Tamang (2011) did. Human capital (H) refers to the stock of qualified hand labor to produce technically.
- **Gross Capital Formation (GCF)** represents an increase in capital stock (K) in the economy and is one of the classical determinants of economic growth. Gross Fixed Capital Formation, is a macroeconomic concept used as measure of the net investment in an economy, is used as a proxy for physical capital investment. The Gross Capital Formation is used as a *proxy* of Physical Capital Investment. This is the commonly used measure of economic capital stock as also used by Romer Tamang (2011) and Zivengwa (2012).
- **Labor Force (LBF):** Total labor force comprises of people of ages 15 and older who meet the International Labour Organization definition of the economically active population: all people who supply labor for the production of goods and services during a specified period. It includes both the employed and the unemployed (<http://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.TOTL.IN>).

Empirical Model

The variables used in the study exhibits a strong trends, that is, they are nonstationary. This study uses Augmented Dickey-Fuller (ADF) unit root tests in order to check and make sure that the dependent variable are stationary at $I(0)$ or $I(1)$.

The model used is the famous human capital augmented growth model in which human capital enters as an independent factor of production in the production function. Relying on previous studies such as Tamang (2011), Dauda (2009), Mankiw, Romer, and Weil (1992). The following model was employed to determine empirically the impact of investment in education on economic growth performance in Mozambique. All the variables, were expressed in logarithms to smoothen the data which displayed a high trend.

The VAR Methodology

After testing for unit roots, the long run relationship explained by the Johansen Co-Integration test was applied. If all variables are integrated of the same order, $I(1)$ for example, the next step involves the application of the Vector Error Correction Model (VECM) in which all variables enter the above model in their first differences. The VECM combines the long-run dynamics with short run dynamics.

Error Correction Model

Three tests statistics are suggested to determine the number of cointegration vectors: the first is Johansen's "trace" statistic method, the second is his "maximum eigen value" statistic method, and the third method chooses r to minimize an information criterion.

EMPIRICAL ANALYSIS

Trend of the Series

The variables of the study were collected from two main data sources:

- National Institute of Statistics from Mozambique (www.ine.gov.mz)
- World Bank (<http://data.worldbank.org/country/mozambique>).

The trend for the series is presented in Figure 3.

The GDP of Mozambique has grown in recent years. The graph clearly shows this evolution, with some falling records of the national production. It should be noted that the annual growth rate has been one of the largest worldwide.

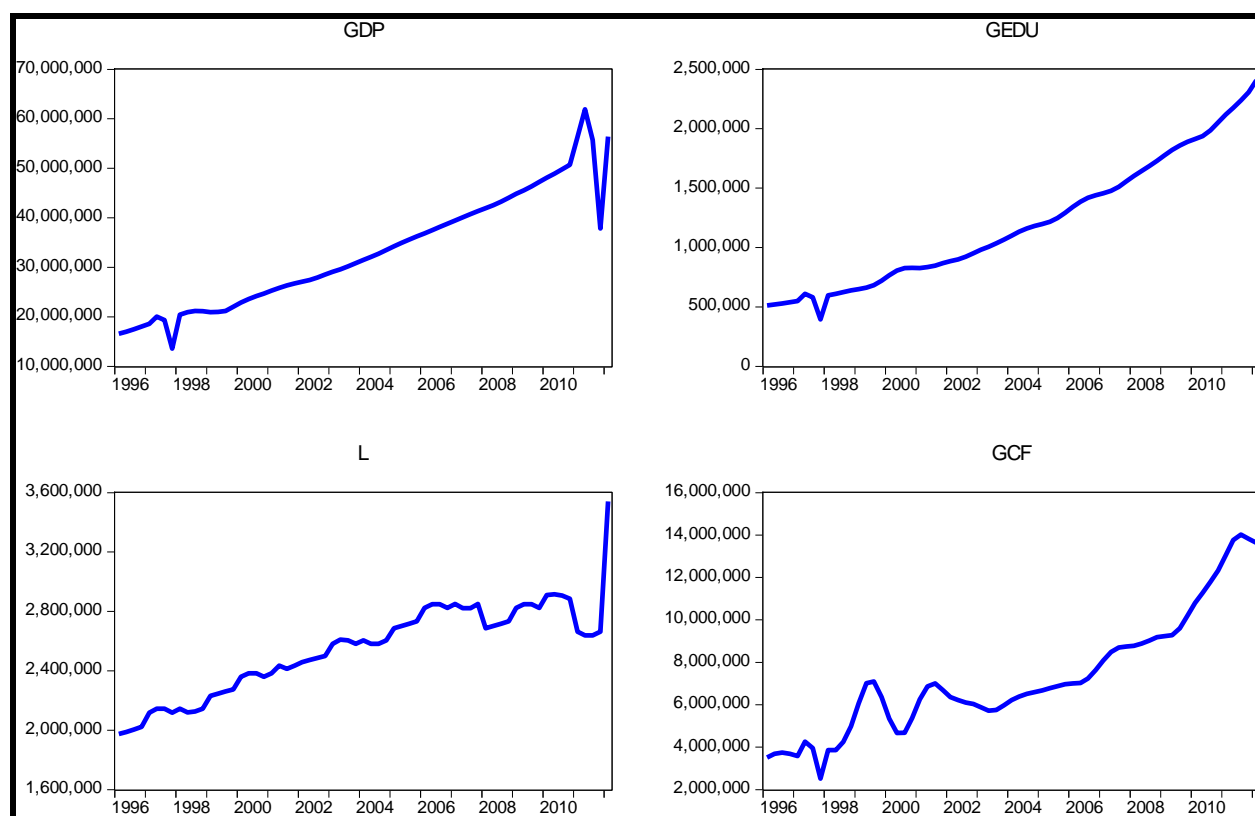
The GCF showed the same behaviour. Therefore, the value of purchases of durable goods increased in 1996-2012 period. Included in this variable the purchase of machinery, equipment, transportation,

repairs due to capital works in construction, growing crops, import capital goods and other investments. Since 1999 and 2000 there have been a reduction in investment. This reduction is associated with the floods that affected the country and some reduction in national economic activity.

Public spending on education has also shown an increasing trend. On average, in recent years, the budget of the resource associated with public spending averaged at 15% annually.

The population as well as human capital has been growing. The Council of Ministers (2006) pointed out that productivity growth mainly depended on investment in education and health. This human capital is increasing and has taken challenges such as the inability of the economy to generate jobs, low educational provision which does not allow in short-term to be more productive, reducing the State's presence as an employee, because of changing the role of the economy and the precarious health problem that it faces.

Figure 3: Times Series Plot



Source: Authors' Representation

Unit Rot Tests using ADF

The time series used in this study shows an increasing trend. It is expected that most time-series variables are non-stationary in their levels and that several of these variables are therefore,

represented in their first difference. Then the time-series are therefore said to be integrated of order one and are denoted by $I(1)$. This implies that these selected series become stationary when they are differenced once.

Initially, the stationarity of the variables GDP, GEEDU, GCF and LBF is verified. The stationarity of the data set was performed using Augmented Dickey-Fuller (ADF) (1981). We test for the presence of unit roots and identify the order of integration for each variable in levels and first differences. The variables were specified including intercept. The results of the ADF test are presented in Table 1.

Table 1: Results from Unit Root Tests

| Variables | ADF Statistic | Test critical values | Order of Integration |
|-----------|---------------|----------------------|----------------------|
| LnGDP | -9.689975* | -2.909206 | $I(1)$ |
| LnGEEDU | -2.914517* | -2.172122 | $I(1)$ |
| LnLBF | -4.769722* | -2.91086 | $I(1)$ |
| LnGCF | -5.380338* | -2.909206 | $I(1)$ |

*Significant at 5% level.

Source: Authors' Computation

The ADF unit root test for GDP, GEEDU, GCF and LBF confirmed that variables have unit root or integrated of order one in their level and become stationary in their first differences, at least at the 5% level of significance.

Johansen Cointegration Test

Since all variables are integrated of the same order $I(1)$ the next step involved the application of the Johansen cointegration test. Johansen (1988) and Johansen and Juselius (1990) stated that the method should give asymptotically optimal estimates since it incorporates a parametric correction for serial correlation. The nature of the estimator means that the estimates are robust to simultaneously bias, and it is robust to depart from normality. Johansen method detected a number of cointegrating vectors in non-stationary time series. It allowed for hypothesis testing regarding the elements of co integrating vectors and loading matrix. The cointegration test results are reported in Table 2:

Table 2: Unrestricted Cointegration Rank Test (Trace)

| Hypothesis Null | $\hat{\lambda}$ Eigenvalue | λ Trace | Critical Value 5% | Prob. |
|-----------------|----------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| None * | 0.545468 | 66.67357 | 47.85613 | 0.0003 |
| At most 1 | 0.196209 | 19.36435 | 29.79707 | 0.4670 |
| At most 2 | 0.090268 | 6.259413 | 15.49471 | 0.6649 |
| At most 3 | 0.009671 | 0.583094 | 3.841466 | 0.4451 |

Trace test indicates 1 cointegratingeqn(s) at the 0.05 level

Source: Authors' Computation

The cointegration test results for Public Spending on Education and on Economic Growth rejected the null hypothesis of no cointegration by showing the existence of at most one cointegrating equation at 5% level. This means that GEED, GCF and LBF affects the GDP in long run in Mozambique.

Error Correction Mechanism

Having verified that the variables are cointegrated of the same order, the vector error-correction models (VECM thereafter) can be applied. The ECM displays the short-run adjustment dynamics. In other words, the ECM indicates the speed of adjustment towards the long run equilibrium after a short run shock. In this case, best fitting or parsimonious ECM was selected. The results are presented in Table 3:

Table 3: Vector Error Correction Model

| Variables | Coefficients | t-Statistic | Probability |
|------------------|--------------|-------------|-------------|
| ECM (-1) | -0.385457 | -2.406636 | 0.0479 |
| D(LnGEEDU(-3),1) | 3.015494 | 2.80669 | 0.0062 |
| D(LnGCF (-2),1) | 1.617546 | 2.025316 | 0.0459 |
| D(LnLBF(-2),1) | 0.345085 | 1.434371 | 0.1550 |

| | | | |
|---|----------|----------|--------|
| C | 0.059374 | 2.334374 | 0.0219 |
|---|----------|----------|--------|

| | |
|-----------|----------|
| R-squared | 0.972077 |
|-----------|----------|

| | |
|--------------------|----------|
| Adjusted R-squared | 0.930193 |
|--------------------|----------|

| | |
|-------------|----------|
| F-statistic | 23.20877 |
|-------------|----------|

| | |
|-------------------|----------|
| Prob(F-statistic) | 0.000000 |
|-------------------|----------|

| | |
|--------------------|----------|
| Durbin-Watson stat | 1.896048 |
|--------------------|----------|

Source: Authors' Computation

The empirical results show that estimated lagged error correction term is negative and statistically significant t, suggesting that error correction is happening in the model. The coefficient of feedback is -0.385457, therefore the ECM is able to correct any deviations in the relationship between GDP and the explanatory variables. The coefficient suggests that approximately 38.55% of disequilibrium in previous quarter is corrected in the current quarter.

The adjusted R^2 remained 93%, which shows the validity of fit. By implication, this shows that over 93 percent of the variations GDP is explained by GEEDU, GCF and LBF taken together. The F-statistics of 23.21 demonstrates that the explanatory variables of the model are important determinants of the GDP in Mozambique. All in all, these statistics and also the Durbin-Watson reveal a goodness of fit of the regression results.

The estimated coefficients were positive and significant except the LBF which was not significant (Table 3). There are in accordance with a prior expectation of the theory. A positive variation of the explanatory variables leads to an improvement of economic growth. These results corroborate with the findings from Babatunde and Adefabi (2005) and Dauda (2005) which indicated a positive relationship between investment in education and long run economic growth for Nigeria.

Structural Analysis

The impulse response functions (IRFs) and variance decomposition (VD) are often used to explain the dynamic effects of the shocks on the endogenous variables since estimated coefficients from VAR models often appear to be lacking in statistical significance due to the inaccuracy of the technique in estimating standard errors. The VD separates the variation in an endogenous variable into the component shocks to the VAR. It can be used to estimate the importance of various structural shocks. An IRF traces the effect of a one-time shock to one of the innovations on current and future values of the endogenous variables. While IRFs trace the effects of a shock to one endogenous variable on to the other variables in the VAR, variance decomposition separates the variation in an endogenous

variable into the component shocks to the VAR. Thus, the variance decomposition provides information about the relative importance of each random innovation in affecting the variables in the VAR.

Nonetheless, the IRF has been criticized on the basis of being sensitive to variables ordering. Hence we adopt the use of the generalized impulse response function (GIRF) which is insensitive to variable ordering to analyze the interactive responses between oil price and stock markets and obtain the contribution of oil price shocks to the variability in stock returns. Also, in contrast with IRFs for structural models, generalized impulse responses do not require that we identify any structural shocks. Pesaran and Shin (1998) proposed a more general alternative to the Choleski decomposition which is unaffected by the ordering of the variables and which does not require the orthogonalisation of the reduced form innovations. The resulting responses are unique and fully take account of the historical patterns of correlations observed amongst the different shocks.

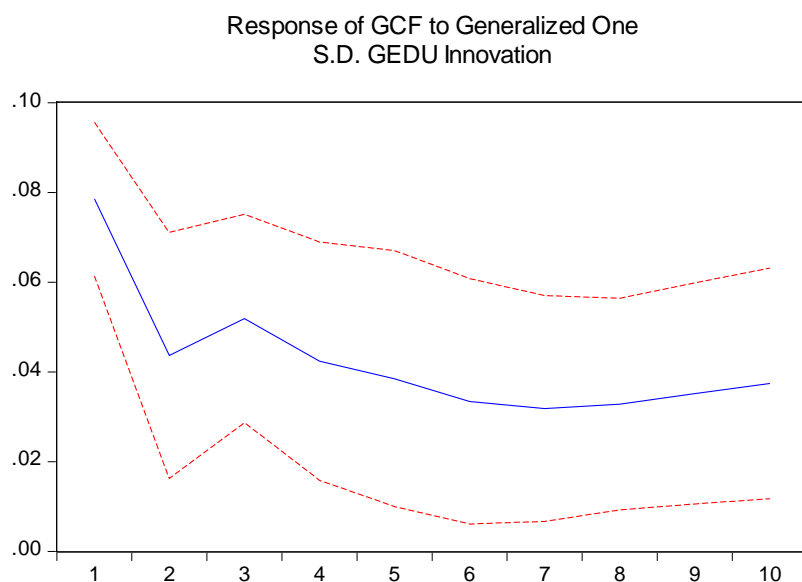
The representation in Figures 4, 5 and 6 presents the generalized impulse response analysis for government spending on education in Mozambique. The GIRF revealed that gross domestic product (GDP), gross capital formation (GCF) and the labour force respond positively to government expenditure on education. This confirmed the error correction analysis that government expenditure on education contribute to the economic growth of Mozambique. Although there are fluctuations in the response, it was positive through the estimation period. Overall, government expenditure on education tends to improve the gross domestic product, gross capital formation and the labour force.

Figure 1: Generalized Impulse Response of Gross Domestic Product to Government Expenditure on Education



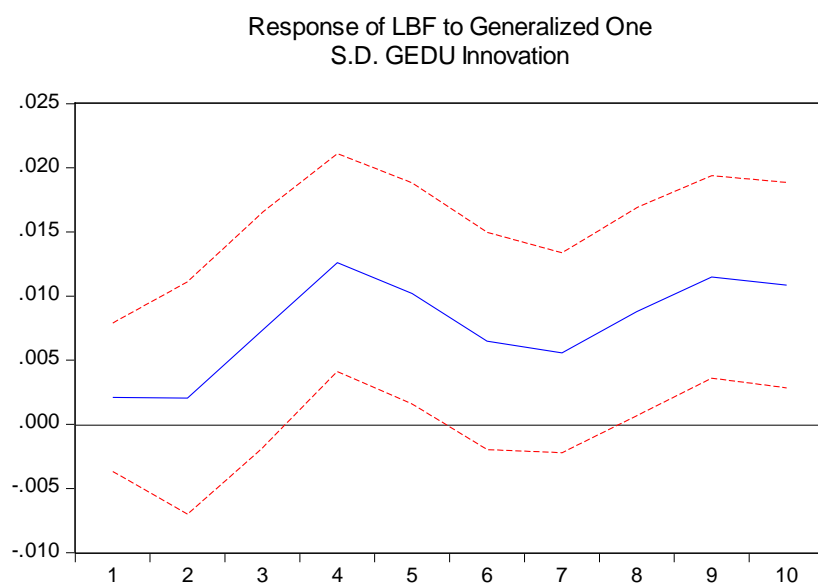
Source: Authors' Representation

Figure 2: Generalized Impulse Response of Gross Capital Formation to Government Expenditure on Education



Source: Authors' Representation

Figure 3: Generalized Impulse Response of Labour Force to Government Expenditure on Education



Source: Authors' Representation

We decompose the variables to know their relative importance in future prediction. The Table below shows the results of the variance decomposition of the variables within a 20 month period horizon. The VD reveals that 16.0%, 20.5% and 22.1% of future changes in economic growth is due to changes in the government expenditure on education in the 5th, 10th and 20th period. This implies that government expenditure on education have a significant future impact on economic growth in Mozambique. A close examination of the table reveals that the effect of government expenditure on economic growth is increasing in time compared to the labour force which effect is decreasing in economic growth.

Table 4: Variance Decomposition Error

Cholesky Ordering: GDP GEDU GCF LBF

| Period | S.E. | GDP | GEDU | GCF | LBF |
|--------|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1 | 0.079886 | 8.617795 | 5.505863 | 4.197136 | 81.67921 |
| 2 | 0.085141 | 12.95838 | 26.98629 | 2.749958 | 57.30537 |
| 3 | 0.093661 | 10.04585 | 20.83380 | 5.251763 | 63.86858 |
| 4 | 0.104000 | 20.86979 | 16.92287 | 5.806444 | 56.40090 |
| 5 | 0.113837 | 28.83933 | 15.80464 | 5.386599 | 49.96943 |
| 6 | 0.123469 | 29.19239 | 16.04965 | 5.279901 | 49.47805 |
| 7 | 0.128993 | 27.25735 | 19.11544 | 4.966254 | 48.66095 |
| 8 | 0.133748 | 25.95818 | 20.62949 | 4.837060 | 48.57527 |
| 9 | 0.139423 | 29.13199 | 19.53491 | 4.681991 | 46.65110 |
| 10 | 0.145233 | 32.92903 | 18.46951 | 4.431079 | 44.17038 |
| 11 | 0.151130 | 33.82397 | 18.50576 | 4.356986 | 43.31328 |
| 12 | 0.155484 | 33.12898 | 20.02356 | 4.245590 | 42.60186 |
| 13 | 0.158981 | 32.58276 | 21.25460 | 4.147511 | 42.01513 |
| 14 | 0.162843 | 33.79752 | 21.10434 | 4.078684 | 41.01945 |

| | | | | | |
|----|----------|----------|----------|----------|----------|
| 15 | 0.166970 | 35.72920 | 20.56434 | 3.967039 | 39.73942 |
| 16 | 0.171166 | 36.56141 | 20.56951 | 3.890103 | 38.97898 |
| 17 | 0.174796 | 36.41409 | 21.36081 | 3.820795 | 38.40430 |
| 18 | 0.177957 | 36.20828 | 22.17851 | 3.750435 | 37.86278 |
| 19 | 0.181215 | 36.80218 | 22.32012 | 3.682978 | 37.19472 |
| 20 | 0.184623 | 37.91053 | 22.10345 | 3.601564 | 36.38446 |

Source: Authors' Computation

The Granger causality test is a statistical hypothesis test for determining whether one time series is useful in forecasting another times series. The result of the pairwise granger causality tests reveals that there is a unidirectional relationship between government expenditure on education, gross domestic product, gross capital formation and labour force. It shows that government expenditure on education granger causes gross domestic product, labour force and the gross capital formation at the 1 per cent level of significance. The variables however do no granger causes the government expenditure on education. This confirms the earlier findings of the importance of government expenditure on education in Mozambique.

Table 5: Pairwise Granger Causality Tests

| NullHypothesis: | Obs | F-Statistic | Prob. |
|---------------------------------|-----|-------------|--------|
| GEDU does not Granger Cause GDP | 63 | 12.4354 | 0.0000 |
| GDP does not Granger Cause GEDU | | 0.15879 | 0.8535 |
| GCF does not Granger Cause GDP | 63 | 0.02034 | 0.9799 |
| GDP does not Granger Cause GCF | | 8.09321 | 0.0008 |
| LBF does not Granger Cause GDP | 63 | 4.11078 | 0.0214 |
| GDP does not Granger Cause LBF | | 15.3441 | 0.0000 |
| GCF does not Granger Cause GEDU | 63 | 0.72413 | 0.4891 |
| GEDU does not Granger Cause GCF | | 15.1579 | 0.0000 |

| | | | |
|---------------------------------|----|---------|--------|
| LBF does not Granger Cause GEDU | 63 | 0.19499 | 0.8234 |
| GEDU does not Granger Cause LBF | | 6.67424 | 0.0025 |
| LBF does not Granger Cause GCF | 63 | 1.29633 | 0.2813 |
| GCF does not Granger Cause LBF | | 4.52486 | 0.0149 |

Source: Authors' Computation

CONCLUSION

According to economic theory, human capital or educational attainment in an economy has long been viewed as an important factor in enhancing and promoting output or economic growth. Therefore, this study aims at showing the Effect of Public Expenditure on Education and Economic Growth in Mozambique during the period 1996-2012.

Using the standard growth-accounting model and relying on cointegration and error-correction techniques we have confirmed empirically that the long run relationship between economic growth and government expenditure. The existence of a positive impact of education on economic growth is consistent with most of the previous studies.

The study found out that the government expenditure on education in Mozambique is quite low. The government has allocated not more than 20% from the budget in the past years. This is considered below the recommended percentage of 26% set by UNESCO and NEPAD (2002) which states the member countries to increase the share of the education budget in the total budget of the State (not below 20%).

One of the policy lessons from these results is the need for development plans of the country to set education as a prior sector to promote economic growth. Education can play its role in economic growth and benefit the society and individual as well. For individual education increases employment opportunities and higher income and improved life quality.

However, additional research needs to be conducted to examine the education - growth linkage at country level in greater detail and to analyze the impact of the quality of education on productivity and national growth rates.

References

Ayara, N.N. (2003). "The Paradox of Education and Economic Growth in Nigeria: An Empirical Evidence". In.: Human Resource Development in Africa, (ed.) Ozo-Esan, P. and Evbuomwan G. Selected Papers for the 2002 Annual Conference of Nigerian Economic Society, 371-394.

Babatunde, Musibau and Adefabi, Rasak (2005). Long Run Relationship between Education and Economic Growth in Nigeria: Evidence from the Johansen's Cointegration Approach. Regional Conference on Education in West Africa: Constraints and Opportunities Dakar, Senegal, November 1st - 2nd, 2005.

Barro, R. J., (1991). Economic growth in a Cross Section of Countries. Quarterly Journal of Economics vol. 106, no. 2, pp.407-443.

Barro, R.J. (1990). *Government Spending in a Simple Model of Endogenous Growth*. Journal of Political Economy.

Becker, Gray S (1964). Human Capital. (Colombia University Press

Bils, M. e P. Klenow, (2000). Does Schooling Cause Growth? American Economic Review, Vol. 90, No. 5, pp. 1160-1183.

Conselho de Ministros (2006). Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique 2006 – 2015. Maputo

Dauda, Risikat (2009). Investment in Education and Economic Growth in Nigeria: A Cointegration Approach. 9th Global Conference on Business and Economics. Cambridge, UK.

Mozambican Government (GM) (2010-2014). General State Account. Mozambique.

Mozambican Government (GM) (2005-2009). Plano de Accão para Redução de Pobreza. Maputo.

Loening, Josef L. (2004). Time Series Evidence on Education and Growth: The Case of Guatemala, 1951-2002. Revista de Analises Economico.

LOLE (2010-2014). Lei do Orçamento do Estado. Imprensa Nacional.

Mankiw, N. Gregory, David Romer, e David N. Weil, (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. Quarterly Journal of Economics, Vol. 107, pp. 407-437.

Mário, M. (2002). A Experiência Moçambicana de Alfabetização e Educação de Adultos. Comunicação apresentada na Conferência Internacional "Adult Basic and Literacy Education in the SADC region", 3-5th of December 2002, University of Natal, Pietermaritzburg, RSA.

Mário, Mouzinho e Nandja, Débora (2005). A alfabetização em Moçambique: desafios da educação para todos. UNESCO. 2006/ED/EFA/MRT/PI/66.

Mincer, Jacob, (1974), Schooling Experience and Earnings. New York

NEPAD (2002). Eighth Conference of Ministers of Education of African Member States. Tanzania.

Odit, M., Dookhan, K. and Fauzel, F. (2010). The Impact of Education on Economic Growth: The case of Mauritius. *International Business & Economics Research Journal*.

Tamang, Pravesh (2011). The Impact of Education Expenditure on India's Economic Growth. *Journal of International Academic Research*.

Teixeira, A. and Fortuna, N. (2003). Human Capital, Innovation Capability and Economic Growth, FEP Working Papers 131, Universidade do Porto, Faculdade de Economia do Porto.

UNDP (2000). Human Development Index. Maputo.

UNESCO (2012). Perfil de EPT de Moçambique. Dakar.

Zivengua, T. (2012). Investigating the Causal Relationship between Education and Economic Growth in Zimbabwe. *Global Journal of Management and Business Research*. Volume II.

O resgate do Poder Judicial às funções próprias. O caso da protecção dos direitos fundamentais laborais

António Costa David Ucama

Universidade Católica de Moçambique, Beira

ducama@ucm.ac.mz

Resumo

O presente artigo aborda um problema que se enquadra na segunda temática do Congresso “Direitos Humanos e Diversidade Cultural”. Procuram-se, aqui, mecanismos de melhoria dos serviços prestados pelos tribunais, na promoção e defesa dos direitos fundamentais laborais. A investigação parte do princípio que a garantia de uma justiça laboral segura e célere, é feita, num Estado de Direito, por via de um poder Judicial forte e Independente, devendo o Tribunal estar revestido de condições razoavelmente aceites para a garantia e satisfação das necessidades dos cidadãos, em termos de segurança e promoção da justiça. Caso não sejam criados tais condicionalismos, factos desagradáveis ocorrem, ficando o Tribunal fora das expectativas sociais. Um grupo social constantemente atacado por esta distração do tribunal são os trabalhadores. Há registos de violações de direitos fundamentais laborais, por serem desconhecidos e, constantemente violados sem nenhuma intervenção devida pelo Tribunal. O artigo introduz o conceito de Direitos Fundamentais partindo de teses mais dominantes no sistema Romano Germânico e critica o poder judicial moçambicano, apresentando os seus pontos fracos na promoção e defesa dos direitos fundamentais laborais.

Palavras-chave: Direitos Fundamentais Laborais; Justiça Laboral; Independência do Poder Judicial.

Abstract

This article deals with a problem that falls within the second theme of this Congress. The theme is the following: “Human Rights and Cultural Diversity”. The aim of the article is to find some of the mechanisms that can help to improve the work done by the courts in the promotion and defense of the fundamental rights of workers. The article starts from the background that for society to guarantee a safety network of a just and effective justice system for workers, there’s need for it to be one that is based on the rule of law, with a strong and independent judicial power, where the courts are empowered with some reasonable and acceptable conditions which ensure that citizens’ needs for security and the promotion of justice are satisfied. Since these conditions are not met, some undesirable consequences happen, and this makes the courts unable to meet society’s demands. Workers are social group that is the most affected by this problem. There have been many records of workers’ fundamental human rights violations because they are the most forgotten, and yet the courts do little to solve their problems. This article introduces the concept of Fundamental Human rights based on the Roman-Germanic legal system in order to critique the Mozambican judicial system. This will be done by presenting its pitfalls in the promotion and defense of the fundamental rights of workers.

Keywords: fundamental rights of workers, justice for workers, independence of the judiciary.

Introdução

O presente artigo resulta duma investigação que procura introduzir, no debate académico, o modo como o poder judicial pode ser devidamente usado para a salvaguarda dos Direitos dos Cidadãos, especificamente para a defesa dos Direitos Fundamentais Laborais.

Que o poder judicial tem, por excelência, a competência de zelar pelos direitos dos cidadãos, não restam dúvidas. Afinal, Moçambique é um Estado de Direito²⁸ e, por conseguinte, existe, pelo menos em termos formais, a separação e independência dos poderes²⁹ donde se extrai o poder judicial³⁰ com competências próprias³¹. Portanto, o problema aqui não é este, o de saber se existe um poder judicial e quais são, efectivamente, as suas funções, pois estas estão expressamente consagradas na Constituição da República de Moçambique (CRM).

O problema aqui é, primeiro e no geral, saber como pode o poder judicial exercer, de forma eficaz e eficiente (como desejado), as suas atribuições e competências, para verem-se seguros e garantidos os direitos dos cidadãos. E como não podemos falar de todos os direitos dos cidadãos, optamos por estudar os direitos fundamentais laborais.

Porquê direitos fundamentais laborais? Porquê não os direitos fundamentais dos réus presos, dos menores e/ou das mulheres, já que a questão do género feminino tem sido uma preocupação?

Primeiro porque, por uma questão de tempo e espaço, neste II Congresso da UCM, alguns direitos humanos deviam ser escolhidos e outros serem relegados, por via de uma lista de espera, para uma próxima abordagem, havendo oportunidade. Segundo, porque esses, os direitos fundamentais laborais, aqui escolhidos, para além de serem pouco conhecidos, são alvo de constantes violações, sem mesmo um tratamento devido, principalmente pelo poder judicial, órgão com responsabilidade de zelar pela defesa dos direitos dos cidadãos.

Assim, por exemplo, é comum acompanhar uma notícia que dá conta que um patrão agrediu o seu empregado, e por consequência, simplesmente foi uma inspecção de trabalho averiguar o caso. É comum ouvir que um trabalhador aguarda, quatro anos por uma sentença de uma acção de impugnação de despedimento e, enquanto isso, a empresa está a funcionar, gerando lucros, cometendo a mesma atitude ou acção impugnada pelo ora trabalhador e, este, fica desempregado e sempre à beira da pobreza. É comum ouvir-se que empregadores agredem direitos de personalidade de seus trabalhadores e, esses, sequer reagem. Há que acudir esta agressão de direitos fundamentais laborais.

²⁸ Confira o artigo 3º da Constituição da República de Moçambique (CRM).

²⁹ Confira os artigos 133º e 134º da CRM.

³⁰ “os tribunais”, conforme a letra do artigo 133º da CRM.

³¹ Confira os artigos 212º e ss da CRM.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



É evidente que existem outros mecanismos de salvaguarda de Direitos Fundamentais. Até mesmo de direitos fundamentais laborais – não ignoramos a existência de um meio processual próprio (o Código de Processo de Trabalho) como um dos mecanismos. Mas o presente estudo escalou o Poder Judicial, não só em termos de normas atinentes a este órgão, mas também pela atitude das pessoas que estão em frente deste órgão, procurando colher elementos que ajudam a trazer de volta “o tribunal de sonho”, razoavelmente ideal. Este é que é o objectivo: procurar elementos que ajudam a melhorar o desempenho dos tribunais, para uma melhor defesa dos direitos dos cidadãos e, no caso, na defesa dos direitos fundamentais laborais.

A presente investigação foi produzida seguindo uma metodologia jurídica³², baseada principalmente na pesquisa bibliográfica e hermenêutica, sempre virada à relação entre o tribunal e os utentes deste, mediante alguns casos práticos revelados comuns, no ambiente jurídico da Cidade da Beira, quando se revelam em causa violações de direitos fundamentais laborais.

Ao procurar-se uma protecção dos direitos fundamentais laborais, por via do poder judicial, o trabalho terá uma abordagem que inicia pela conceitualização dos direitos fundamentais (2.), passando pela enunciação dos direitos fundamentais laborais reconhecidos em Moçambique e terminando pela verificação das condições judiciais existentes para a protecção dos mesmos (3.).

Direitos Fundamentais

Como objectivamos na introdução, o que move o presente artigo não é o tribunal. Mas sim os direitos fundamentais. Por isso vale, antes, introduzir a ideia de direito, de direitos humanos e a relação destes com direitos fundamentais (2.1.). E, no seguimento da conceitualização, importa tratar dos sentidos formal e material dos direitos fundamentais (2.2.), dos pressupostos para a protecção ou existência dos direitos fundamentais (2.3.) e, sem dúvidas, de uma visão aproximada sobre como o Estado moçambicano protege os direitos fundamentais, no geral (2.4.).

Direito, direitos humanos e direitos fundamentais

Segundo Diogo Freitas do Amaral (2004; pg. 65), **Direito** é um “*sistema de regras de conduta social, obrigatórias para todos os membros de uma certa comunidade, a fim de garantir no seu seio a justiça, a segurança e os Direitos Humanos, sob a ameaça das sanções estabelecidas para quem violar tais regras*”.

Esta noção de Direito mostra que o bem perseguido pelo Direito é o homem, que já nasce com direitos (direitos humanos) que merecem uma tutela por parte da ordem jurídico onde se insere. Daí que **Direitos Humanos** são os direitos de que uma pessoa necessita para viver com certa dignidade humana. Eles são, no dizer de David Forsythe (2000, Pg. 3), direitos inerentes à pessoa

³² Para um conhecimento profundo sobre a metodologia jurídica e as especificidades desta, recomendamos a leitura do artigo de Manuel Sánchez Zorrilla, (2011).

humana. É igualmente esse o pensamento de Diogo Freitas do Amaral (Amaral; 2004; pg. 56), quando diz que Direitos Humanos são “*direitos individuais, conferidos por Deus ou pela Natureza, reconhecidos pela Razão, inerentes à condição da pessoa humana, e por isso mesmo, anteriores e superiores ao próprio Estado, a quem são oponíveis pelos indivíduos*”.

A ideia de reconhecimento e de protecção de Direitos Humanos surgiu na Inglaterra³³ com John Locke (1690), e foi proclamada pela primeira vez num grande texto internacional, em 1776, na “Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, redigida por Thomas Jefferson:

“Nós temos por evidentes por si próprias as verdades seguintes: todos os homens são criados iguais; são dotados pelo Criador de certos direitos inalienáveis; entre estes direitos contam-se a vida, a liberdade e a procura de felicidade” (Amaral; 2004; pg. 57).

A expressão *Direitos Humanos*, para designar os direitos que cada pessoa tem por ser pessoa, é usada por todo o mundo, principalmente na arena internacional, por cultores de Ciência Política e Relações Internacionais (Miranda; 2014; pg. 15). Existem, porém, outros tratamentos. Os constitucionalistas, por exemplo, aqueles que trabalham com o Direito Constitucional, nesse caso, Direito Interno (positivo) de cada Estado soberano, preferem a expressão ***Direitos Fundamentais***. Isto porque tratam-se, segundo eles, de direitos assentes na ordem jurídica, e não de direitos derivados da natureza do homem e que subsistam sem embargo de negação da lei (Miranda; 2014; pg. 14).

A expressão tem também um outro tratamento, que foi mais difundido nos países anglo-saxónicos: ***direitos civis***, como direito dos cidadãos ou como direitos contrapostos aos direitos naturais³⁴.

Os sentidos formal e material dos Direitos Fundamentais

Entendendo-se por direito fundamental “*toda a posição jurídica subjectiva das pessoas enquanto consagrada na lei fundamental*”, fica claro que será direito fundamental em sentido formal aquele que está inscrito na Constituição formal, e será material aquele direito fundamental que não está inscrito na Constituição formal, mas que em si, pela matéria e valor, é um direito fundamental. Daí que Jorge Miranda afirma

“Participante, por via da Constituição formal, da própria Constituição material, tal posição jurídica subjectiva fica, só por estar inscrita na Constituição formal, dotada de protecção a esta

³³ É discutível, não só a verdadeira origem, mas também a concepção originária (ocidental?) dos direitos humanos. Para mais detalhes sobre essa discussão, veja Johan Galtung (1994).

³⁴ E pode fazer sentido tal designação, na medida em que um dos Pactos Internacionais de execução da Declaração Universal versa sobre “***Direitos Cívicos e Políticos***”.

ligada, nomeadamente quanto a garantia da constitucionalidade e a revisão (Miranda; 2014; pg. 11).

Assim, todos os direitos fundamentais em sentido formal são também em sentido material. Mas o contrário nem sempre é válido. Ou seja, pode haver direitos fundamentais em sentido material que ainda não são formais. Aliás, em bom rigor, a fundamentalização dos direitos seria, na nossa opinião, o processo de reconhecimento, pela lei fundamental, dos direitos humanos novos (ou que antes estavam ocultos), em termos de garantia e defesa. Contudo, os Direitos Fundamentais referem-se aos Direitos Humanos. Isto é, a certos direitos humanos, aqueles que tem um lugar cimeiro (protegido) nas Constituições.

Por causa da importância dos direitos fundamentais e do lugar cimeiro que esses ocupam, em termos de protecção, em qualquer ordenamento jurídico, é importante separá-los de outros direitos que não são fundamentais. Aliás, o receio é ver as instituições de tutela serem enganadas a prestar atenção a um direito invocado como fundamental, quando não o é. Portanto, a concretização dos direitos fundamentais passa necessariamente pela identificação do que é direito fundamental (Canotilho; 2003; pg. 1396).

Assim, não se devem confundir direitos fundamentais com: (i) direitos subjectivos públicos; (ii) direitos de personalidade; (iii) situações funcionais (iv) direitos dos povos; (v) interesses difusos; (vi) garantias institucionais e (vii) deveres fundamentais³⁵. Esses não são, em bom rigor, direitos fundamentais porque não são inerentes a pessoa humana, individualmente representada.

Pressupostos dos Direitos Fundamentais

Segundo Jorge Miranda (2014; pg. 10), não pode haver verdadeiros direitos fundamentais sem que as pessoas estejam em relação imediata com (i) o poder, beneficiando de um estatuto comum e não separadas em razão dos grupos ou das instituições a que pertençam. Também, não há direitos fundamentais sem (ii) Estado. Ora, aqui, é preciso, para a protecção desses direitos fundamentais, acrescentar-se um requisito: o Estado de Direito Democrático³⁶. Trata-se de um ambiente propício para a garantia, respeito e protecção de direitos fundamentais.

Ou seja, não há direitos fundamentais em Estado totalitário. A evolução histórica do Estado, desde o absolutismo monárquico até, pelo menos, ao Estado Liberal, prova que a principal luta era por um

³⁵ Para uma abordagem aprofundada sobre direitos fundamentais e conceitos afins, ver Jorge Miranda (2014; pg. 70 e ss).

³⁶ O “democrático” foi usado porque é o modelo adoptado pelo Estado moçambicano – Estado de Direito Democrático. Portanto, teoricamente, não se precisa de democracia para garantir direitos. Basta o Estado de Direito.

Estado capaz de respeitar e garantir o respeito pelos direitos fundamentais. Esta posição é confirmada por Goveia (2010, pg. 791), que diz:

“Na óptica do tipo histórico de Estado, o princípio do Estado de Direito surge como um dos principais resultados do Constitucionalismo e do Liberalismo, sendo a expressão firme de oposição ao sistema político precedente, com a preocupação essencial pela limitação do poder político, por isso também fundando o Estado Contemporâneo”.

Na verdade, os Direitos Humanos constituem o elemento através do qual o Estado de Direito Liberal recupera aquilo que até hoje se considera o fim último de toda a ginástica de limitação do poder da Administração Pública: o homem, os direitos humanos. Para além disso, os Direitos Fundamentais assumem um pico relevante na concepção liberal do Estado de Direito. Daí que Novais (1987, p. 71) descreve:

“Enquanto princípio básico de distribuição em que se apoia o Estado de Direito Liberal (...) os direitos fundamentais não devem, em rigor, ser considerados como um entre vários dos seus elementos, mas como o verdadeiro fim da limitação jurídica do Estado”.

Contudo, podemos dizer que, entre os pressupostos dos direitos fundamentais está (e deve estar) um Estado de Direito. Não na forma, mas também na matéria, nas atitudes das pessoas e na vontade de proteger o bem supremo: o homem e seus direitos.

Protecção dos direitos fundamentais em Moçambique

Em Moçambique, muito tem sido feito para garantir a protecção dos Direitos Fundamentais e, consequentemente, para a construção e a materialização do princípio do Estado de Direito. O primeiro esforço foi dado com a primeira grande revisão constitucional de 1990. Esta Constituição consagrou, em Moçambique, um Estado de Direito, estabeleceu as estruturas de mérito para a implantação de uma democracia política, da separação de poderes, da liberdade política e da consagração efectiva dos principais direitos fundamentais.

Estes princípios da Constituição de 1990 foram enriquecidos, reformulados e ampliados pelas alterações introduzidas e aprovadas pela Assembleia da República (AR) em Novembro de 2004. Aqui, são evidentes alguns direitos fundamentais como o direito à vida³⁷, princípios de igualdade e

³⁷ Confira o artigo 40º da CRM.

universalidade³⁸, a liberdade de expressão³⁹, a liberdade de imprensa⁴⁰, a liberdade de associação⁴¹, a liberdade de constituir, participar e aderir a partidos políticos⁴², a liberdade e consciência de religião e culto⁴³, o direito à liberdade de manifestação e associação⁴⁴, o direito ao trabalho, à segurança no emprego e à filiação sindical⁴⁵, só para citar alguns exemplos.

No entanto, o país precisa de esforços para a materialização desses direitos que estão consagrados na Constituição. Se alguns cidadãos, entendendo que algo não está a correr como deveria ser e, por via disso, entenderem fazer uma manifestação, gozando do previsto no artigo 51º da CRM, não deve o Estado reprimi-los. Nem deve usar da sua poderosa força coerciva para “acabar com a manifestação”⁴⁶. Deve ouvi-los, percebê-los. Deve procurar reconhecer esse direito à expressão e manifestação públicas⁴⁷.

Também, se estes importantes direitos exigem, para a sua aplicação, um exercício hermenêutico extremamente técnico⁴⁸, os mesmos não alcançarão os efeitos desejados, porquanto nem todo o cidadão (pessoas a que se destinam esses direitos) percebem de lei, de forma tão profunda como se deseja para perceber o alcance prático dos direitos fundamentais na Constituição vigente. Por fim,

³⁸ Confira os artigos 36º e 35º da CRM.

³⁹ Confira o artigo 48º, números 1 e 2 da CRM.

⁴⁰ Confira o artigo 48º, nr. 3 e 5, todos da CRM.

⁴¹ Confira o artigo 52º da CRM.

⁴² Confira o artigo 53º da CRM.

⁴³ Confira o artigo 54º da CRM.

⁴⁴ Confira os artigos 51º e 52º da CRM.

⁴⁵ Confira os artigos 84º, 85º e 86º da CRM.

⁴⁶ Em 2008, na Cidade de Maputo, capital do país, dezenas de pessoas morreram em manifestações contra o custo de vida depois do aumento do preço dos transportes colectivos de passageiros (vulgo chapa-cem), que a maior parte da população desfavorecida usa para ir trabalhar. A mesma situação ocorreu em 2010, quando os cidadãos das zonas pobres do país saíram para as ruas com o fito de dar entender ao Estado as consequências negativamente graves das suas decisões que tinham a ver com a subida dos preços do combustível, do trigo, do pão, da água e da energia elétrica.

⁴⁷ O Estado de Direito, deve mesmo ser um Governo de lei, não só por ter que cumprir com as leis que ele mesmo cria, como atrás se disse, mas por se dedicar na feitura de boas leis, aquelas que protegem direitos humanos.

⁴⁸ Confira os artigos 42º e 43º, todos da CRM.

há que se pensar na possibilidade de ampliação⁴⁹ de direitos fundamentais, bem como na necessidade de materialização dos direitos fundamentais já consagrados, para que, por esta via, se possa falar num verdadeiro Estado de Direito.

Direitos Fundamentais Laborais

Neste ponto iremos chamar atenção às especificidades existentes nos direitos fundamentais laborais (3.1.). De seguida entraremos para uma descrição da forma como os direitos fundamentais laborais são reconhecidos e protegidos em Moçambique, para se poder voltar ao problema (3.2.). Por fim, prestaremos atenção ao sector judicial, por forma a encontrar a solução dos problemas levantados (3.3.), como a morosidade processual, a incerteza da justiça, e outros problemas ao nível do processo laboral.

Que aspectos específicos do direito de trabalho justificam uma atenção especial aos direitos fundamentais laborais?

O direito de trabalho é direito privado especial. No enquadramento do direito do trabalho, sobretudo quanto à sua natureza (saber se pertence ao direito público ou ao direito privado), muitas discussões se tem levantado, levando alguns autores a concluir que o direito de trabalho pertence ao direito público⁵⁰. Para esta conclusão, são invocadas as seguintes razões: (i) a excessiva intervenção do Estado na vida das partes, na vigência da relação laboral (Segurança Social⁵¹, Inspeção de Trabalho⁵²,

⁴⁹ Em termos práticos, ampliar Direitos Fundamentais significa constitucionalizar, ou seja, proteger por via da Constituição, mais Direitos Humanos.

⁵⁰ No caso, referimo-nos ao Menezes Coordeiro, Montoya Melgar e Mário Pinto, todos citados por Romano Martinez (Martinez; 2010 pg. 54).

⁵¹ A Segurança Social Obrigatória tem as suas bases na Lei nr. 4/2007, de 7 de Fevereiro, que é regulamentada pelo Decreto nr. 53/2007, de 3 de Dezembro.

⁵² A Inspeção-Geral de Trabalho é regulamentada pelo Decreto nr. 45/2009, de 14 de Agosto.

Sindicatos⁵³ e outras intervenções); (ii) a prevalência massiva de normas injuntivas⁵⁴; e (iii) a prevalência de poderes laborais⁵⁵, que transparece um desequilíbrio na relação laboral.

Em resposta a estas alegações, insistiremos: direito de trabalho é direito privado. Aspectos inerentes à relação laboral devem ser chamados para explicar a sua especialidade. Para começar, o direito do trabalho cai na caixa do direito privado em resultado de qualquer critério de qualificação jurídica (Martinez; 2010 pg. 54), quer seja a teoria do interesse (contrapondo interesses públicos e privados), a teoria da natureza dos sujeitos (se é um sujeito de direito público ou um sujeito de direito privado) e, bem assim pela teoria da posição do sujeito na relação jurídica (se o sujeito está ou não munido de *ius imperi* ao relacionar-se com a contraparte).

E quanto aos aspectos levantados como contrários ao direito privado, importa explicar. O direito de trabalho regula a relação entre o empregador e o trabalhador, no sentido de proporcionar mecanismos que asseguram que os poderes e os intentos do empregador sejam materializados com respeito aos direitos do trabalhador, como pessoa humana. É a isto que Palma Ramalho (2012; pg. 127) chama de direito compromissório, como característica de direito de trabalho.

Ou seja, na regulação das actividades laborais, e atendendo que o trabalho é uma necessidade humana, inerente a própria pessoa do trabalhador, o direito do trabalho manteve a lógica laboral de origem (existência de um patrão que dá ordens, controla, repreende o trabalhador, entre outras), e garantiu a contrapartida merecida ao trabalhador como pessoa humana (direito ao descanso diário, semanal e anual; direito ao salário; limite máximo de horas de laboração, entre outras).

E, como não é possível garantir isso, por uma mera palestra ao empregador, há que produzir regras que obrigam o empregador a respeitar o trabalhador (normas injuntivas), bem como colocar à disposição das partes laborais órgãos de fiscalização das condições laborais e sociais do trabalhador (inspecção de trabalho e Segurança Social, por exemplo). Portanto, estamos diante de um direito especial. As normas injuntivas e a intervenção do Estado na vida das partes laborais só servem para garantir que o contrato de trabalho ocorra em pleno respeito dos direitos do trabalhador, como pessoa humana.

⁵³ Ao longo da relação laboral, há vontades das partes que não se podem materializar sem um pronunciamento dos sindicatos. São os casos previstos nos artigos 28º, nr. 2; 61º, nr. 2; 67º, nr. 2; 70º, nr. 2; 87º, nr 2; 123º, nr. 2; e 131º, nr. 1, todos da LT, só para citar alguns exemplos. Em publicações anteriores, já mostramos a nossa opinião crítica relativamente a estes comandos. Para o efeito, consulte Ucam (2015; pg. 12-15).

⁵⁴ É comum, em normas laborais, encontrar-se normas imperativas máximas. Por exemplo, 67º, 70º, 72º, 131º, todas da LT, só para citar alguns exemplos.

⁵⁵ Poder de direcção (artigos 60º e 61º da LT) e poder disciplinar (artigos 60º, 62º, 63º, 64º, 65º, 66º e 67º da LT).

Os direitos fundamentais laborais em Moçambique. O problema

Ficou claro, nos pontos acima tratados, que a preocupação do direito do trabalho, como conjunto sistemático de normas jurídicas, é regular o trabalho. Isto é, procurar a paz nas relações laborais. É assim que Barbosa Garcia afirmou:

“a finalidade do Direito do Trabalho é estabelecer medidas protectoras ao trabalho, assegurando condições dignas de labor. Esse ramo de direito apresenta disposições de natureza tutelar à parte economicamente mais fraca da relação jurídica, de forma a possibilitar uma melhoria das condições sociais do trabalhador”.

Por causa disso, os Estados previram, na parte fundamental das suas constituições, os direitos fundamentais laborais, ao lado de muitos outros. No caso, na Constituição da República de Moçambique (CRM), existe um conjunto de preceitos legais que fazem referência ao trabalho - é o que se designa por Constituição laboral.

Das normas constitucionais laborais, há que distinguir entre aquelas que regulam matérias laborais *strito sensu* (trabalho subordinado), daquelas que se dirigem a todos os trabalhadores, incluindo os independentes ou autónomos. No primeiro grupo, temos os princípios da segurança no emprego e o da proibição dos despedimentos sem justa causa (art. 85º, nr. 3), o princípio da justa remuneração (art. 85º, nr. 1, primeira parte), o princípio do direito ao repouso, férias e outras modalidades de descanso (art. 85º, nr. 1, segunda parte), bem como os princípios de incidência colectiva, como o princípio da liberdade associativa e o da liberdade sindical (art. 86º) e o direito à greve e a proibição de lockout (art. 87º).

Quanto ao segundo grupo, temos o princípio do direito ao trabalho (art. 84º, nr. 1), o princípio da liberdade de escolha da profissão (art. 84º, nr. 2) e muitos outros que, embora fazendo alusão ao trabalho ou aos trabalhadores, não têm directa aplicação no domínio laboral. São exemplos desses últimos, os preceitos legais onde o termo trabalho é usado numa perspectiva económico-social, como são os casos dos artigos 97º, al. a), 107º e 112º, todos da CRM. Aqui, qualquer estatuto social de cidadão está incluso.

Acima de tudo, são normas que protegem todos os cidadãos (seja ele trabalhador ou não), constituindo um princípio fundamental – princípio do direito ao trabalho, através do qual “o trabalho constitui direito e dever de cada cidadãos” e cada cidadão tem direito à livre escolha da profissão”.

Não deixaremos de considerar direitos fundamentais laborais, até mesmo em sentido formal, aqueles previstos na lei laboral ou noutra lei. Referimo-nos aos artigos 4º, 5º, 6º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º e 12º, que pela importância do direito acautelado consagram, por força do artigo 42º da CRM, direitos fundamentais laborais.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Apresentada a configuração dos direitos fundamentais laborais previstos pelo Estado moçambicano, interessa anunciar os problemas de concretização efectiva dos direitos dos cidadãos, mormente na condição de trabalhador, mesmo quando seus direitos fundamentais estão consagrados.

O primeiro, senão o principal, é o problema da eficácia dos direitos fundamentais laborais. E aqui, apontamos o tribunal. Ou seja, por desconhecimento dos cidadãos e/ou por falta de preparação dos próprios tribunais, esses têm sido pouco solicitados na solução de problemas relacionados com a violação de direitos fundamentais laborais. E, nos poucos casos que têm sido solicitados, o tribunal têm normalmente evitado o recurso à aplicação dos preceitos constitucionais relativos a direitos fundamentais laborais.

Essa manifestação dos tribunais é comum na maior parte dos Estados onde vigora o sistema jurídico Romano-Germânico, como, aliás, afirma José Abrantes (2005; pg. 19), e acrescenta que,

“aceitar a eficácia dos direitos fundamentais no âmbito da relação de trabalho tem consequências importantes. O reconhecimento de direitos como reserva da intimidade da vida privada, a liberdade de expressão, a proibição de discriminação, liberdade ideológica, a proibição do assédio sexual, etc., não pode deixar inalterada uma relação jurídica que foi concebida sem os ter em conta ou, pelo menos, sem os colocar em plano de destaque”.

E isto configura uma realidade. Quantos casos, se existe algum, já foi submetido ao tribunal pela violação de direitos de privacidade do trabalhador?⁵⁶ Quantos casos já foram julgados, pela violação do princípio, através do qual, é proibido, em todas as fases da relação laboral, exigir-se o teste de HIV ao trabalhador?⁵⁷ Poucos, diante de muitas situações. Esses são apenas alguns exemplos da ineficácia dos direitos fundamentais laborais. Há outros problemas com os direitos fundamentais laborais.

O autoritarismo laboral, assim chamado pelo Paulo Cunha (2009; pg. 36) é o segundo problema que arrolamos como predominante no seio dos direitos fundamentais laborais. Tratam-se de abusos do empregador, legitimados pelas pressões socio-profissionais como sendo *“pressa, ansiedade, metas, resultados, objectivos, tudo em nome do trabalho”*. Como acudir esta concepção desumana de trabalho? Uma justiça laboral forte, talvez.

Com que justiça laboral se pode esperar?

O poder judicial, assim como os outros poderes do Estado (Legislativo e Executivo), corresponde a um dos principais e indispensáveis grandes órgãos do Estado. Na visão de autores como Guedes

⁵⁶ Confira o artigo 5º da Lei de Trabalho

⁵⁷ Confira o artigo 7º da Lei de Trabalho, conjugado com o artigo 25º da Lei nr. 12/2009, de 12 de Março.

(2012, pg. 3), o poder judicial como um dos órgãos do Estado tem a sua origem em Aristóteles (382-322 a.c.) que, ao isolar os três tipos distintos de actos (poderes) estatais (deliberativos, executivos e judiciais), mostrou a necessidade de existência de cada um desses três poderes do Estado), donde o poder judicial faz parte. O isolamento desses poderes foram secundados por diversos autores, como Locke e Montesquieu, por exemplo, que ao tornarem funcional a teoria da separação de poderes, originada por Aristóteles, eles mostraram, mais uma vez, a necessidade de existência de um poder judicial.

Segundo José Carrilho (2003, pg. 33), o poder judicial, que corresponde a justiça, pode ser visto em dois prismas, nomeadamente institucional e funcional, sendo a mais comum o institucional, aquele que desenha a justiça de um país por via da sua estrutura organizacional.

Assim, nos Estados, o poder judicial⁵⁸ (a justiça) tem sido encarregue do exercício de funções como (a) a função jurisdicional, (b) o Ministério Público, (c) a representação e defesa (advocacia e patrocínio) do Estado, (d) a investigação criminal, (e) a advocacia privada, (f) o patrocínio e a assistência jurídica pública aos mais carenciados, (g) a reinserção social dos delinquentes, (h) o controlo da constitucionalidade e da legalidade das leis, (i) o controlo dos actos administrativos do Estado, (j) a fiscalização das contas públicas, (k) a fiscalização da legalidade dos processos eleitorais, dentre outros.

No entanto, a função essencial do poder judicial é a função jurisdicional⁵⁹ – aquela que é incumbida aos tribunais e que visa dirimir conflitos, resolver diferendos, solucionar disputas, punir as violações da legalidade, entre outras do gênero. É esta função principal que foi a razão originária da existência desse poder ou órgão do Estado, mesmo para os clássicos, pois e, recordando Montesquieu (2011, pg. 305), *“em cada Estado existem três poderes, ... com o terceiro, pune os crimes, ou julga os diferendos dos particulares”*. O poder judicial é um dos três poderes.⁶⁰

Morosidade da justiça laboral

Segundo António Pinto Pereira (2013; pg. 70), a justiça deve ser entendida como um valor umbilicalmente inseparável do Direito. E sendo que, no presente estudo, a justiça é revelada pelas

⁵⁸ Aqui, deve entender-se o poder judicial no sentido lato da palavra, por forma a incluir, não só o Tribunal (Magistratura Judicial), como também a Procuradoria (Magistratura do Ministério Público), a Polícia de Investigação Criminal, O Ministério da Justiça, a Ordem dos Advogados, o Tribunal Administrativo, Aduaneiro e Fiscal, dentre outros.

⁵⁹ Esta função está consagrada no artigo 212º da Constituição da República de Moçambique e é a que mais se enquadra com o tema em estudo.

⁶⁰ Pretende-se evitar designar o poder judicial como o terceiro poder, mesmo para mostrar que não existem níveis hierárquicos entre os três (3) poderes do Estado. Estão todos eles em pé de igualdade, razão pela qual devem pautar pelo equilíbrio.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



decisões judiciais, estas devem ser céleres, ou, no mínimo, temporalmente úteis. Não é desejável uma justiça tardia. Se a justiça tarda, gera problemas de descrédito do próprio aparelho judicial.

Conceição Gomes (2003; pg. 11) refere que *“a lentidão judicial é um dos mais relevantes sintomas da crise judicial”*, e acrescenta que, a morosidade da justiça reduz o recurso aos meios jurisdicionais de resolução de conflitos, gera alternativas ilegítimas de resolução de conflitos e potencia a criminalidade oculta.

A questão da morosidade pode ser colocada em duas vertentes, nomeadamente a vertente (i) legal, quando a lei não prevê prazos ou quando existem lacunas a cerca do que está legalmente previsto; e (ii) a vertente prática, quando, estando legalmente previstos prazos, os mesmos não têm sido cumpridos ou quando adoptam-se certos comportamentos de cumprimentos de forma diversa do que está previsto.

Sendo que, em Moçambique, os prazos estão previstos, e havendo problemas de morosidade, a primeira conclusão que se pode tirar é a de que o problema é a prática. Trata-se de uma questão de comportamento ou da forma de agir das pessoas que dirigem o judicial. Estamos diante de uma crise da cultura jurídica, aquilo que Paulo Cunha (2010; pg. 189) chamou de *crise da justiça e da cultura dos juristas*, e acrescentou:

“A tão falada crise da justiça não é apenas uma crise de instituições. É, antes de mais, uma crise dos próprios juristas. Os juristas, como se diria da tradição, começam a não ser já o que eram. A tribo dos juristas não aguenta o teste de espelho: como vermo-nos sem de nós nos rirmos ou sobre nós chorarmos? Evitamos ver-nos... não gostamos de nos pensar”.

Há muitos prazos a serem cumpridos pelos magistrados. Por exemplo, os artigos 156º, 159º e 160º do Código de Processo Civil, bem como o artigo 94º do Código de Processo Penal, estabelecem que o dever de administrar a justiça, incumbido a todos os magistrados, implica que estes profiram os despachos, promoções, sentenças e acórdãos, dentro dos prazos legalmente estabelecidos.

No processo laboral, especificamente, os artigos 59º, 60º, 64º, do Código de Processo de Trabalho (CPT)⁶¹, só para citar alguns exemplos, estabelecem prazos e chamam atenção ao cumprimento dos mesmos. Daí que custa perceber como é que uma acção de impugnação de despedimento possa durar, por exemplo, dois anos.

⁶¹ Aprovado pelo Decreto-Lei nr. 45 497, de 30 de Dezembro de 1963.

Insegurança da justiça laboral

Teoricamente, o problema da incerteza e o da insegurança jurídica é o oposto do princípio da segurança jurídica, basilar no Estado de Direito e consagrado na CRM, no artigo 3º. Segundo António Pinto Pereira (2013; pg. 72), a segurança jurídica é um dos valores imanentes ao Direito e indispensável, pois cada um deve saber com o que pode esperar da prática de certo acto por qualquer cidadão. Diz ele que, *“a vida jurídica pressupõe, assim, um certo grau não só de estabilidade, como de previsibilidade (Pereira; 2013; pg. 72).*

A exigência da segurança jurídica ou da certeza do Direito implica: (a) a obrigação de informar, que recai sobre o Estado legislador (a determinação prévia sobre os cenários e quadros normativos aplicáveis e na indicação da pessoa que exerce o poder legislativo); e (b) a estabilidade do sistema jurídico, no sentido de fixação e disponibilização de regime normativo próprio relacionado com a hermenêutica jurídica (aplicação das leis no tempo).

A certeza jurídica está ligada ao princípio da confiança legítima, através do qual, tem de haver um mínimo de certeza e de segurança no direito das pessoas e nas expectativas que lhes são juridicamente criadas.

Em Moçambique, não existe este mínimo de confiança e certeza da decisão esperada, pois refugiando-se na má interpretação do princípio da independência do poder judicial e na pacificidade de pacatos cidadãos que até têm medo de reivindicar seus próprios direitos (as vezes nem os conhecem), o judicial desvia os fundamentos legais da decisão e decide os processos movidos por outros fundamentos. O juiz é o árbitro que pode decidir de forma arbitrária. O frequente é que nas situações completamente idênticas, pode existir decisões diferentes e extremas.

Problemas ao nível do processo laboral

O primeiro problema está na antiguidade do próprio código. O Código de Processo de Trabalho em vigor em Moçambique foi aprovado pelo Decreto-Lei nr. 45 497, de 30 de Dezembro de 1963, e entrou em vigor no país no dia 1 de Setembro de 1970, por via da Portaria nr. 87/70⁶². Ainda que existam normas novas, posteriores a este código, a alterar pontualmente alguns aspectos do processo laboral, deve dizer-se que já é tempo de revermos o Código do Processo de Trabalho,

⁶² Conferir o artigo 1º da Portaria nr. 87/70



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



atendendo as demais mudanças que foram operadas no país, quer ao nível dos direitos fundamentais⁶³, bem como ao nível do próprio direito substantivo⁶⁴.

O segundo problema está no princípio do impulso processual que, aliado ao baixo nível de instrução de maior parte dos trabalhadores, pois conseguem formular um pedido perceptível ou, no mínimo, contratar um advogado. Também aqui, na iniciativa processual, rejeitamos a posição do legislador laboral, ao exigir, no artigo 184º, nr. 1, a obrigação de conduzir-se à mediação todos os conflitos laborais, antes de serem submetidos à arbitragem ou aos tribunais de trabalho, pois coarta a liberdade e o direito de recurso ao tribunal. Esta foi, também, a posição do Conselho Constitucional, ao declarar a inconstitucionalidade material das normas contidas nos números 1 e 2 do artigo 184º da LT, por contrariarem a norma do artigo 70º da CRM, conjugada com a norma inscrita na primeira parte do nr. 1 do artigo 62º, e ainda as normas contidas nos números 2 e 3 do artigo 56º e nos números 1 e 2 do artigo 212º, todos da CRM⁶⁵.

O terceiro problema está na exigência da submissão do processo disciplinar ao sindicato, já que maior parte dos processos laborais são os resultantes de um despedimento supostamente injusto. E um dos elementos usados pelo tribunal para avaliar a licitude do despedimento é a prova de que o processo passou do sindicato ou não⁶⁶. Quanto a este assunto, ficou provado que, pelo menos em Moçambique e, ao abrigo das normas e práticas em vigor, a submissão do processo disciplinar ao sindicato constitui uma mera formalidade. O sindicato ainda não está a exercer o papel pelo qual foi criado e por via do qual a lei exige que sejam aó submetidos alguns expedientes⁶⁷.

O quarto problema é o da falta de uma jurisdição laboral. Ao nível da Província de Sofala, por exemplo, não existe um tribunal de trabalho. Existe uma secção, do Tribunal da Província de Sofala, a 4ª Secção Laboral, aonde são julgados todos os processos laborais. Portanto, já se podem imaginar as deficiências criadas por esta falta de Tribunal Laboral: (i) morosidade processual, dado que são muitos os processos para apenas uma única secção que funciona com um único juiz, para processos laborais de toda a Província de sofala; (ii) a insegurança e incerteza das decisões, pois o mesmo juiz

⁶³ O código vigora desde a Constituição de 1975. Sendo que esta foi substituída com a Constituição de 1990 e sendo que esta última foi revista em 2004, entendemos que o Código devia ser actualizado.

⁶⁴ Já na vigência da antiga Lei de Trabalho, a Lei nr. 8/98, de 20 de Julho, o actual Código de Processo de Trabalho mostrava-se desactualizado.

⁶⁵ Conferir o acórdão nr. 3/CC/2011, de 7 de Outubro.

⁶⁶ Conferir artigos 68º, nr. 1, al. a) e 69º, todos da LT.

⁶⁷ Vide o artigo de Ucama, A. (2015), em <http://www.oam.org.mz/wp-content/bi/BoletimInformativo-23Edicao.pdf>.

julga todas as modalidades de processos aqui distribuídos⁶⁸; (iii) o problema da distribuição – sempre se sabe quem julgará o processo laboral, independentemente da espécie.

O quinto e último problema possível de apontar ao nível do presente estudo está nas custas judiciais. Infelizmente, é apenas no processo laboral onde o peticionário é obrigado, pelo tribunal, a pagar os preparos iniciais, os preparos para o julgamento⁶⁹, e caução, caso recorra de uma decisão e requer o efeito suspensivo⁷⁰. Não nos parece correcta esta exigência, sobretudo se olharmos para a pessoa do trabalhador como um dos destinatários destas normas, devendo tirar delas algum benefício para a defesa e salvaguarda dos seus direitos fundamentais.

Conclusão

Ao propormos uma investigação, que visava introduzir, no debate académico, a forma como o poder judicial devia ser devidamente aplicado para a promoção e defesa de direitos fundamentais laborais, partimos, apriori, do princípio de que os direitos fundamentais laborais em Moçambique anida não são conhecidos. Não são conhecidos nem pelos próprios trabalhadores, nem mesmo pelas empresas.

E sendo que o mecanismo de funcionamento dos nossos tribunais é por via do princípio do dispositivo, poucos processos de violação de direitos fundamentais são levados ao tribunal, já que os próprios trabalhadores os desconhecem. Logo, não são reconhecidos, nem protegidos os direitos fundamentais laborais.

Nas situações em que as violações aos direitos fundamentais laborais são levadas ao tribunal, encaramos uma série de problemas relacionados com a sua protecção, por via do tribunal. Primeiro, é o problema do desconhecimento, por parte do próprio tribunal, de situações relacionadas com a violação de direitos fundamentais.

O segundo problema é a morosidade da justiça laboral que, como acabamos de dizer, não decide em tempo útil e, por conseguinte, desatende as preocupações dos trabalhadores que devem ser resolvidas em tempo. Aqui, podemos concluir, igualmente, que a inexistência de uma jurisdição laboral contribui para a incerteza e insegurança das decisões da secção do tribunal que julga os conflitos laborais.

Por fim, deve atribuir-se parte da responsabilidade desta falta de prestação do tribunal à Lei, quer seja adjectiva, assim como substantiva, pois, segundo se explicou, temos muitas situações de distração do legislador laboral – submissão dos processos aos sindicatos, obrigação de prévia

⁶⁸ Confira os artigos 14º e 29º, todos do Código do Processo de Trabalho.

⁶⁹ Confira o Código das Custas Judiciais do Trabalho, aprovado pelo Decreto nr. 45 698, de 30 de Abril de 1964.

⁷⁰ Confira o artigo 79º do Código do Processo de Trabalho.

mediação, custas judiciais. Quanto a este aspecto, atrevemo-nos a recomendar a revisão do Código de Processo de Trabalho e os artigos da Lei de Trabalho que se mostram desajustados, sobpena de agravarmos a situação de desprotecção dos direitos fundamentais laborais.

Referências Bibliográficas

- Abrantes, J. (2005). *Contrato de Trabalho e Direitos Fundamentais*. Coimbra. Coimbra Editora.
- Amaral, D. (2004). *Manual de Introdução ao Direito*, Vol. I, Coimbra, Livraria Almedina.
- Canotilho, J. (2003). *Direito Constitucional e Teoria da Constituição*, 7ª Edic. Coimbra, Almedina.
- Carrilho, J. N. (2003). *O Poder Judicial na Experiência Moçambicana*. In *Controle Social do Poder Político em Moçambique: Divisão de Poderes* (33-50). Maputo: CEPKA, CIEDIMA.
- Cunha, P. (2009). *Pensar o Estado*. Lisboa. Qui júris Editora.
- Cunha, P. (2010). *Justiça e Direito; Viagem à Tribo dos Juristas*. Lisboa. Quid júris Editora.
- Forsythe, D. (2000). *Human Rights in International Relations*, Cambridge University Press.
- Galtung, J. (1994). *Direitos Humanos. Uma nova perspectiva*. Lisboa. Instituto Piajet.
- Gomes, C. (2003), *O tempo dos Tribunais: Um Estudo sobre a morosidade da Justiça*, Coimbra, Coimbra Editora.
- Goveia, J. (2010). *Manual de Direito Constitucional*, Vol. II, (3ª Ed.), Coimbra, Almedina.
- Martinez, P. (2010), *Direito do Trabalho*, 5ª Edição, Coimbra, Almedina.
- Miranda, J. (2014). *Manual de Direito Constitucional*, Vol. II, Tomo IV, *Direitos Fundamentais*, Coimbra, Coimbra Editora.
- Montesquieu, C. (2011), *Do Espírito das Leis*, tradução e introdução de Miguel Morgado, Lisboa, Edições 70.
- Novais, J. (1987). *Contributo para uma Teoria do Estado de Direito: do Estado de Direito Liberal ao Estado Social e Democrático de Direito*, Coimbra, Almedina.
- Pereira, A. (2013), *Princípios Gerais de Direito*, 1ª Edição, Coimbra, Coimbra Editora.
- Ramalho, M. (2012), *Direito do Trabalho – Parte I, Dogmática Geral*, Coimbra, Almedina.

Ucama, A. (2015), *A remessa do processo disciplinar ao sindicato. Um mero formalismo legal?*, in Boletim Informativo da Ordem dos Advogados de Moçambique, 23ª Edição, 2015, pgs. 12 – 15, disponível em <http://www.oam.org.mz/wp-content/bi/BoletimInformativo-23Edicao.pdf>

Zorrilla, M. (2011), *La metodología en la investigación jurídica: Características peculiares y pautas generales Para investigar en el derecho*; in Revista Telemática de Filosofía del Derecho, nº 14, 2011, pp. 317-358; D.L. M-32727-1998 ISSN 1575-7382.

Referências Legislativas

Constituição da República de Moçambique (CRM), texto aprovado pela Assembleia da República em 16 de Novembro de 2004 e publicado no BR nr. 51, I Série, de 22 de Dezembro de 2004;

Código Civil, aprovado pelo Decreto nr. 47 344, de 25 de Novembro de 1966, tornado extensivo à Moçambique por via da Portaria nr. 22 869, de 4 de Setembro de 1967, actualizado pelo Decreto-Lei nr. 3/2006, de 23 de Agosto.

Lei do Trabalho, aprovada pela Lei nr. 23/2007, de 1 de Agosto, publicada no Boletim da República nr. 31, I serie, em 17 de Julho de 2007.

Lei de HIV, aprovada pela Lei nr. 12/2009, de 12 de Março, publicada no Boletim da República nr. 10, I série, de 12 de Março de 2009, promulgada em 27 de Janeiro de 2009.

O Código de Processo de Trabalho, aprovado pelo Decreto-Lei nr. 45 497, de 30 de Dezembro de 1963, e tornado extensivo a Moçambique no dia 1 de Setembro de 1970, por via da Portaria nr. 87/70.

Código das Custas Judiciais do Trabalho, aprovado pelo Decreto nr. 45 698, de 30 de Abril de 1964, e tornado extensivo a Moçambique no dia 1 de Setembro de 1970, por via da Portaria nr. 88/70.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



RELAÇÃO DE COORDENAÇÃO ENTRE OS ÓRGÃOS DO PODER LOCAL E OS ÓRGÃOS LOCAIS DO ESTADO MOÇAMBICANO: O ESTUDO DE CASO DO MUNICÍPIO DA CIDADE DA BEIRA (2003-2013)

Armindo Tambo

Universidade Católica de Moçambique

atambo@ucm.ac.mz

Jéssica Ivo

Universidade Católica de Moçambique

jivo@ucm.ac.mz

Emilia Bonate

Universidade Católica de Moçambique

ebonate@ucm.ac.mz

Eva Quembo

Universidade Católica de Moçambique

equembo@ucm.ac.mz

Gaudêncio Material

Universidade Católica de Moçambique

gmaterial@ucm.ac.mz

Resumo

O artigo que aqui se apresenta enquadra-se no âmbito dos processos de desconcentração e descentralização que Moçambique vem implementando desde meados da década de 90. O objectivo é fazer uma análise da relação existente entre os Órgãos de Poder Local e os Órgãos Locais do município da cidade da Beira. O trabalho foi desenvolvido a partir da seguinte pergunta de pesquisa: “Existe ou não coordenação na interacção política entre a autarquia local e o Governo provincial no município da cidade da Beira?”. Para a realização do estudo, usou-se a abordagem qualitativa. Para a recolha de dados, usou-se a pesquisa bibliográfica/documental e guião de entrevista (feita aos trabalhadores/membros que exercem cargos políticos na autarquia e no Governo provincial). De um universo de 156, foram seleccionados aleatoriamente 4 membros. Pretendia-se demonstrar que apesar dos instrumentos legais nacionais incentivarem a existência de coordenação entre o Governo provincial e o Governo municipal, verificam-se na prática divergências com implicações negativas que resultam num baixo cumprimento das actividades planificadas e crises institucionais. Concluiu-se que os espaços e

oportunidades de coordenação entre ambos órgãos são reduzidos no município da Beira, o que não é politicamente saudável para a consolidação da Democracia. A execução das referentes leis não favorece uma maior descentralização do Estado.

Palavras – chave: coordenação, autonomia, descentralização, competências, convivência democrática.

Abstract

This article falls within the scope of devolution and decentralization that Mozambique has been implementing since the mid-90s. Its aim is to analyze the existing relationship between the Local Government Bodies and the city council bodies in the city of Beira. The study was conducted from the following research question: "is there any coordination or political interaction between the local city council authorities and the provincial government in the city of Beira?". For the study, we used a qualitative approach. For data collection, we used bibliographic / documentary research and guided interviews (with employees who hold political offices in the municipality and the provincial government). In a universe of 156, the researchers only selected four members. The aim of the research was to show that despite the existence of national legal instruments that encourage the existence of coordination between the two political bodies, the reality on the ground proves that there are strong disagreements with negative implications that result in low compliance of planned activities and institutional crises. The conclusion achieved is that the existing spaces and opportunities for coordination between the two organs are reduced in the city of Beira, which is not politically healthy for the consolidation of democracy. Therefore, the enforcement of related laws does not favor a further decentralization of the state.

Keywords: coordination, autonomy, decentralization, skills, democratic coexistence.

Introdução

Constata-se em Moçambique que a descentralização e a inclusão social estão directamente associadas à manutenção de um ambiente pacífico e democrático no país pois é preciso que haja coordenação institucional entre os órgãos do Poder local e os órgãos locais do Estado, como um dos meios para a consolidação da democracia no país. Enquanto por um lado o Governo provincial tem uma relação hierárquica vertical com o Governo Central lhe devendo total obediência, o Governo Municipal é autónomo.

Contudo, a não subordinação hierárquica não significa que as autarquias locais se tornaram independentes do poder central. A criação das autarquias locais não liberta o Estado da sua responsabilidade global sobre o país e o funcionamento das diversas instituições constitucionalmente existentes.

A partir de 2003 o município da cidade da Beira passou a ser dirigido por um partido de oposição ao Governo Central. Tal município situa-se na província de Sofala, historicamente considerada “província da oposição” ou “província dos reaccionários”, num Estado onde existe um partido dominante, a FRELIMO, o qual lidera o país desde que este rumou à independência. Considera-se

que o processo de descentralização e transferência de competências do Estado para este município seja lento. Ao longo do artigo procura-se relacionar os parâmetros legais pelos quais a coexistência entre estes dois órgãos se baseia, com a situação real característica deste município.

A existência constitucional de autarquias locais, e o reconhecimento da sua autonomia face ao poder central, fazem parte da própria essência da democracia, e traduzem-se no conceito jurídico-político de descentralização. Desta forma, as tarefas de administração pública não são desempenhadas por uma só pessoa colectiva (o Estado), mas por pessoas colectivas diferentes (Amaral, 2006).

O estudo da medida da autonomia das autarquias locais permite apreciar o verdadeiro grau de descentralização num determinado Estado (Cistac, 2012).

Fundamentação teórica

A Descentralização

Segundo Forquilha (2009), a descentralização é transferência de responsabilidades, recursos e responsabilização do centro para a periferia. “Assume-se que por os Governos locais estarem mais próximos da população, terem mais acesso à informação local e compreender melhor o contexto local, lhes permitirá identificar melhor os serviços que os contribuintes necessitam. Nesta vertente, o Estado deve descentralizar um leque de funções, recursos e competências que estão sob o seu controle” (Weimer, 2000, citado em, Lichuge, 2003, p.16).

Pimenta (1998), explica que “num contexto descentralizado, o poder central não desaparece, mas muda sua forma de actuação e influência, enquanto os poderes locais assumem uma parcela maior de responsabilidade de gerir e executar políticas públicas” (citado em, Lichuge, 2003, p.17).

De acordo com Masalia (1996), “na esfera política a descentralização entende-se como parte do processo de democratização, onde se delega alguns poderes às instituições, localmente eleitas e permitindo uma resposta rápida e eficaz às necessidades das populações, por um lado, e por outro com vista a redução de conflitos étnicos” (citado em, Lichuge, 2003, p.17).

“Não obstante a administração moçambicana consagrar ou potenciar alguma descentralização pela divisão administrativa em províncias, distritos, postos administrativos e autarquias, funcionando supostamente com base no poder popular, essa descentralização nunca funcionou de facto” (Faria e Chichava, 1999, p.3).

Quanto a isso é importante salientar que desconcentração se difere de descentralização.

A Desconcentração, através do estabelecimento de órgãos locais do Estado, que são um prolongamento da administração central ao nível provincial, distrital, de posto administrativo e localidade. Os titulares desses órgãos são centralmente nomeados e asseguram a execução do programa do governo e de planos e políticas centralmente definidas (Nuvunga, 2008).

Abrahamsson e Nilsson (1998), afirmam que “o resultado da redefinição dos relacionamentos inter-institucionais como consequência da descentralização, deve implicar que as sociedades locais passem a ter competência cada vez maior no que diz respeito à tomada de decisões próprias e a recursos para implementar suas próprias decisões” (citado em, Lichuge, 2003, p.19).

Segundo Weimer (2000), a característica da reforma de qualquer sistema político-administrativo numa democracia e Estado de direito é a reestruturação, redefinição dos relacionamentos inter-institucionais, em prol de uma governação mais eficiente e eficaz, mais democrática e participativa” (citado em, Lichuge, 2003, p.18).

Nesse contexto, a definição expressa clara e objectiva das funções e mecanismos que competem às instituições envolvidas é relevante para o cenário.

Descentralização em Moçambique

Para Cistac (2012), o processo de descentralização é relativamente antigo em Moçambique apesar de se ter tornado mais consistente a partir do fim dos anos 80. O carácter fortemente centralizado do Estado colonial, conduzia a que mesmo as denominadas estruturas municipais então existentes fossem uma simples extensão do poder central. A sua autonomia era reduzida, como eram reduzidas as suas competências e quase inexistentes os meios financeiros próprios.

A proclamação da independência do país, em 1975, provocou uma ruptura profunda na forma da organização administrativa herdada do Estado colonial. Contudo, apesar desta ruptura, algumas das características da administração colonial continuaram a persistir até aos nossos dias. Moçambique herdou uma estrutura administrativa essencialmente baseada no princípio de centralização que se traduziu, nomeadamente, na centralização do poder de decisão ao nível dos órgãos superiores da administração central.

Nos anos 80⁷¹, o Governo reconheceu, oficialmente, que o sistema em vigor, até então, era centralizado excessivamente e que o Estado era sobredimensionado ao nível central e de muito fraca eficácia ao nível das províncias e distritos.

Os Órgãos Locais do Estado

Nas diferentes circunscrições em que o território nacional é dividido, o Estado instala os seus serviços, e põe à frente destes quem se encarregue de chefiá-los e de tomar decisões, criados e robustecidos num contexto e num propósito de desconcentração de poderes.

Para Amaral (2006), os órgãos locais são órgãos da pessoa colectiva do Estado, que na dependência hierárquica do Governo, exercem uma competência limitada a uma certa circunscrição administrativa.

⁷¹As reformas políticas, económicas e sociais implementadas desde 1987, com o lançamento do Programa de Reabilitação Económica (PRE), consolidados pela adopção de uma nova Constituição a 2 de Novembro de 1990, e o fim da guerra civil (assinatura do Acordo de Roma de 4 de Outubro de 1992), criaram condições favoráveis para o desenvolvimento do processo de descentralização político-administrativa.

Estes não são meros agentes sem competência própria, podem praticar actos administrativos os quais vinculam o Estado como pessoa colectiva pública, mas dependem e devem obediência às ordens e instruções do Governo (art. 4.º da Lei 8/2003 de 19 de Maio).

Órgãos de Poder Local: As Autarquias Locais

A autarquia local é uma pessoa colectiva, uma entidade pública administrativa, que tem por base uma certa circunscrição territorial, com uma determinada organização, para prosseguir certos fins (Amaral, 2006).

Autarquias locais são pessoas públicas dotadas de órgãos representativos próprios que visam a prossecução dos interesses das populações respectivas, sem prejuízo dos interesses nacionais e participação do Estado (Lei n.º 2/97 de 18 de Fevereiro).

Contudo, as autarquias locais são distintas do Estado. São entidades independentes, embora possam por ele ser fiscalizadas, controladas ou subsidiadas. Em regimes democráticos, são eleitos em eleições livres, justas e transparentes pelas respectivas populações.

A existência constitucional de autarquias locais, e o reconhecimento da sua autonomia face ao poder central, fazem parte da própria essência da democracia, e traduzem-se no conceito jurídico-político de descentralização.

A Autonomia Local

A autonomia local⁷², é “o direito e a capacidade efectiva das autarquias locais regulamentarem e gerirem, nos termos da lei, sob sua responsabilidade e no interesse das respectivas populações, uma parte importante dos assuntos públicos” (Cistac, 2012, p.11).

A autonomia local pressupõe, para além dos referidos direitos, o de participar na definição das políticas públicas nacionais que afectam os interesses das respectivas populações locais.

Segundo Amaral (2006), existe na administração municipal local uma tipologia que se reflecte na existência de maior ou menor autonomia e independência das autarquias municipais em relação ao poder central. Tal diferenciação assenta na separação entre os regimes democráticos e os regimes não democráticos. Deste modo, nos regimes democráticos, não há em rigor municípios independentes nem municípios dependentes: não há municípios independentes, porque a afirmação do Estado soberano e as necessidades actuais levaram a que se estabelecesse um certo grau de centralização mesmo nos países tradicionalmente descentralizados (Inglaterra, Estados Unidos e Nova Zelândia, por exemplo) permitindo-se a existência de autonomia municipal mas, não havendo

⁷²O princípio da autonomia das autarquias locais é consagrado pela Constituição da República de Moçambique no Artigo 8.º e n.º3 do Artigo 276.º e pela lei.

exercício de poder local independente. Por outro lado, não há municípios dependentes, porque seria contraditório ao próprio princípio democrático, que exige o respeito do pluralismo social e das autonomias locais.

Quanto aos regimes não democráticos, existem os municípios dependentes, com variados graus de dependência, consoante a maior ou menor centralização do poder.

Sendo assim:

a) *Regimes democráticos – Município autónomo:*

1) *Autonomia Plena:*

Nestes, a lei define o número e os limites de cada município, traça o regime geral dos municípios e estabelece as relações entre o Estado e o município. Mas, dentro dos limites da lei, os municípios administram-se a si próprios. Não há órgãos locais do Estado encarregados de exercer um controlo sistemático sobre os municípios. A acção municipal está sujeita a controlos tutelares meramente pontuais e o único controlo global que a pode fiscalizar é o exercido pelos tribunais. É o sistema existente em países como a Suíça, Grã-Bretanha e Alemanha;

2) *Autonomia semi-plena:*

Os municípios dispõem de amplos poderes de decisão e de consideráveis recursos financeiros, menores do que no caso anterior. Contudo, a sua actuação está submetida a várias formas de controlo administrativo, designadamente a tutela administrativa (de legalidade e por vezes de mérito) de diversos ministérios. Existe em países como a França, a Bélgica e a Itália;

3) *Autonomia Restrita:*

Para além do controle e da tutela acima referidos, as atribuições e competências próprias do município e dos seus órgãos são em número insuficiente e os recursos financeiros ao seu dispor são escassos. A autonomia existe, mas o seu campo de actuação é restrito, assim como a sua intensidade. É o sistema existente em Portugal, Espanha e Grécia.

b) *Regimes não democráticos – Município dependente:*

1) *Dependência Vertical:*

Existe uma dependência hierárquica do município em relação ao Estado, e traduz-se no poder de livre nomeação e demissão dos principais órgãos municipais pelo Governo central, bem como numa vasta série de controlos governamentais sobre as decisões dos órgãos do município. O município funciona como se fosse um órgão local do Estado e uma forma de administração local descentralizada, portanto, uma dependência vertical, através do domínio jurídico do Estado sobre o município.

2) *Dependência Horizontal:*

Traduz-se no monopólio da apresentação de candidaturas aos órgãos municipais estabelecido em benefício do partido único, bem como na rígida disciplina a que os agentes investidos em funções municipais se acham adstritos por via da sua filiação partidária. O município funciona como um instrumento da acção local do partido único.

Entretanto, surge também a dúvida sobre qual seria o melhor enquadramento para o caso do município da cidade da Beira. Tal resposta, nos conduziria à avaliação do estado de democratização do país a nível local.

Desta forma, caracteriza-se que o município da cidade da Beira, em particular⁷³, tem uma autonomia restrita, como se detalhará posteriormente neste artigo.

Segundo Nhambirre (2011), há uma fraca capacidade coordenativa entre o governo municipal e o governo provincial (órgão local do Estado), facto este que está relacionado com a falta de um dispositivo legal que delimita as fronteiras de coordenação entre os Órgãos do Poder Local e os Órgãos Locais do Estado. Ainda avança que, apesar dos instrumentos teóricos e do quadro legal estimularem uma maior coordenação, transferência de funções e competências para as autarquias, regista-se uma certa fragilidade na coordenação entre Órgãos do Poder Local (das autarquias conquistadas por partidos de oposição ao nível do Governo central, principalmente) e os Órgãos Locais do Estado, resultando num baixo cumprimento das actividades planificadas e crises no relacionamento entre as instituições.

Formulação do problema

O processo de descentralização está a ocorrer em Moçambique há mais de uma década.

Após a independência do país, em 1975, algumas das características da administração colonial continuaram a persistir até os nossos dias.

“Moçambique herdou uma estrutura administrativa essencialmente baseada no princípio de centralização que se traduziu, nomeadamente, na centralização do poder de decisão a nível dos órgãos superiores da administração central” (Cistac, 2012, p. 4).

A partir dos anos 90, o processo de descentralização a nível local começa no país, embora apresentando avanços e recuos. A expansão das competências locais passou a ser gradual, o que significa que certos requisitos devem ser adquiridos pelas regiões até que alcancem o estatuto de autarquia. Isto resultou no facto de se atribuírem poucas competências de relevo às autarquias.

⁷³ Presume-se que na maioria dos municípios do País também haja autonomia restrita.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Em nenhum dos dispositivos institucionais existentes até ao momento (leis, decreto-lei, resoluções, etc.) se mencionam as delimitações exactas sobre a esfera e os mecanismos de coordenação pelos quais a interacção entre a autarquia e os titulares dos órgãos locais (Governo provincial neste caso) se daria, ficando apenas explícito que deve haver coordenação entre ambos. Na base disto, levanta-se o seguinte problema:

Será que existe coordenação na interacção política entre a autarquia local e o Governo provincial no município da cidade da Beira?

Justificativa

A escolha do tema foi motivada, no âmbito pessoal, pela constatação de que a descentralização e a inclusão social estão directamente associadas à manutenção de um ambiente pacífico e democrático no país.

Para que não se corram riscos de retornar à guerra civil, às greves incessantes que impliquem a estagnação da prestação de serviços básicos (greves no sector de saúde por exemplo), é preciso que haja coordenação e cooperação entre os atores políticos desde o nível local até ao nível nacional, isto é, que haja coordenação institucional entre os órgãos do Poder local e os órgãos locais do Estado, como um dos meios para a consolidação da democracia no país. Ora, se a convivência entre os membros do município e membros de representação do poder Central (membros do Governo provincial), que têm de se deparar com a existência de áreas de actuação coincidentes, encontrar dificuldades para se consolidar democraticamente, seja a partir da satisfação de interesses partidários em detrimento da satisfação das necessidades urgentes da população através da aprovação de políticas públicas pouco eficientes, ou, por duvidosa gestão de recursos financeiros disponíveis, mais difícil se tornará resolver conflitos de larga escala.

Perguntas de pesquisa

- ✓ Existe ou não coordenação na relação entre o Governo Municipal e o Governo Provincial no município da cidade da Beira?
- ✓ Que implicações as dificuldades de cooperação e coordenação entre os Órgãos Locais do Estado e os Órgãos de Poder Local têm no município da cidade da Beira?
- ✓ Que implicações têm as divergências partidárias na relação entre o Governo Municipal e o Governo Provincial no município da cidade da Beira?

Metodologia do estudo

“Um paradigma de investigação, portanto, tem alguma influência na percepção, conceituação, e compreensão dos pesquisadores. Paradigmas de investigação são, portanto, estruturas de pensamento ou crenças através do qual é interpretado o mundo ou a realidade; ou crenças

comummente realizadas entre um grupo de pessoas; e estas podem ser qualitativa ou quantitativa.” (Dash, 2005)

Por um lado, existe um estudo qualitativo definido como um processo de investigação para compreender um problema social ou humano (Cresswell, 1994), baseado na construção, uma imagem holística complexa e, por outro lado, um estudo quantitativo que a sua investigação é baseado no teste de uma teoria composta de variáveis, medido com números e a base de análise é fundamentada nos procedimentos estatísticos.

Para o presente artigo utilizou-se a pesquisa qualitativa para melhor compreender um conjunto de diferentes técnicas interpretativas visando descrever e identificar melhor se, de facto, existe ou não a relação de coordenação entre os órgãos do poder local e os órgãos locais do Estado. Esta preferência de pesquisa qualitativa prende-se com o facto de o estudo ser de fenómenos do mundo social.

Desenho de pesquisa

O desenho de pesquisa utilizado neste artigo foi o desenho de estudo de caso. Para Revillion, (2000, p.7 citado em Gil, 1994), um estudo de caso é caracterizado por um estudo profundo e exaustivo de um ou de alguns objectos, a fim de permitir o conhecimento amplo e pormenorizado do mesmo. De acordo com Yin (1994, p.2) "estudo de caso se propõe a investigar um fenómeno contemporâneo, onde as fronteiras entre o fenómeno e o seu contexto não estão claramente percebido, assim como também no presente estudo a questão da relação entre o poder local e do estado não está devidamente clara e muito menos perceptível no âmbito do seu funcionamento.

Para se materializar o presente estudo foi preciso utilizar um guião de entrevista, com perguntas totalmente abertas e entregue aos entrevistados. A colheita de dados baseou-se numa pesquisa bibliográfica e documental e guião de entrevista com vista a obter bases claras sobre o tema em causa. Portanto, como se trata de um estudo qualitativo, a observação é fundamental, pois o pesquisador faz parte do estudo (Godoy, 1995) que consiste em perceber e identificar a relação entre o poder local e do Estado.

Para a análise e interpretação de dados foi usada a triangulação de dados que consiste em observar, analisar os documentos e os dados provenientes das entrevistas.

População-alvo

A província de Sofala tem uma população de 1.289.390 habitantes (censo de 1997). Para o presente artigo poder-se-á considerar um universo baseado em todos os trabalhadores/membros que exercem cargos políticos na Governo Municipal e no Governo Provincial, obtendo-se um total de 156 (sendo que a Assembleia Provincial contém 82, o Governo Provincial 18, o Conselho Municipal 12 e a Assembleia Municipal 44).

Amostra e Procedimento de Amostragem

Pelo facto de ser uma pesquisa qualitativa, subsidiada pelo estudo de caso que consiste num desenvolvimento detalhado através de um número reduzido de caso relatados (Robson, 1993), determinou-se a amostra de forma aleatória num total de quatro entrevistados, que são o presidente da assembleia municipal, o vereador institucional do município, chefe de gabinete do município, e representante do Ministério da Administração estatal.

Análise e interpretação dos resultados

A República de Moçambique é um Estado unitário, que respeita na sua organização os princípios da autonomia das autarquias locais (Art. 8 da C.R.M. de 2004).

Na sua actuação, os órgãos locais do Estado respeitam as atribuições, competências e autonomia das autarquias locais (N.º3 do Art.263º da C.R.M. de 2004).

Os órgãos locais do Estado coordenam os seus planos, programas, projectos e acções com os órgãos das autarquias locais compreendidos no território respectivo, visando a realização harmoniosa das suas atribuições e competências (N.º2 do Art.9º da Lei n.º8/2003 de 19 de Maio).

Com base nas respostas obtidas durante a entrevista realizada aos representantes do Governo provincial e do Governo municipal na cidade da Beira, foi observada a existência de uma desconfiança crescente de uma parte em relação à outra. Existe uma resistência que dificulta uma convivência coordenativa entre ambas partes. Esta percepção começa a consolidar-se à medida que as figuras entrevistadas declaram as suas posições, como por exemplo: “[...] pelo facto da cidade da Beira ter um município gerido por um partido de oposição ao Governo Central, há todo aquele esforço de re-centralizar. Eles dizem publicamente que estão a descentralizar, mas como estão a ver que perdem o poder, vem re-centralizar de forma não oficial. É mesmo uma questão de poder”. Esta é a percepção de um dos entrevistados do Governo municipal da cidade da Beira.

Por um lado, os outros entrevistados referiram que apenas *existem relações de cortesia* (com pouca frequência) e não de coordenação pois, o Governo Provincial e Central procuram através das leis (algumas vezes mal interpretadas) e arranjos administrativos desnecessários, recentralizar funções que permitiriam maior autonomia do município. Tais representantes do Governo Municipal, referem ainda que o CMB tem apoiado os serviços do Governo provincial *mas*, o Governo não tende a ajudar nenhuma iniciativa do município.

O outro entrevistado refere que *a excessiva clivagem política entre o Governo Municipal e o Governo Provincial, faz com que existam barreiras ou impedimentos na colaboração ou na aprovação de projetos ou atividades a se realizar, e apenas relações de cortesia para o interesse do Governo*. Acrescentou elucidando que, *outras áreas como a gestão dos transportes públicos, da saúde básica, são competências que já deviam ter sido transferidas para o município, como tem acontecido em outros municípios do país, caso concreto no Maputo. Mas, pelo facto da cidade da Beira ter um*

município gerido por um partido de oposição ao Governo Central, há todo aquele esforço de “re-centralizar”.

Por outro lado, conclui-se que para o Governo Provincial, o município não se deve sentir independente do Governo Central e Provincial, pois o Estado moçambicano é unitário. Consideram que o Governo Municipal ainda não dispõe de capacidades efectivas para assumir novas competências de forma autónoma, visto que encontram dificuldades para gerir as actuais competências.

«O conselho municipal, é apenas mais um organismo que se deve submeter e se subordinar ao Estado central, incluindo o governo provincial. Assim, a governação do município deve obedecer a critérios que entram em consonância com as leis, normas, decretos de governação provincial. No entanto, não deve deixar de estar em sintonia com o poder provincial, pois ambos procuram a o bem comum para o povo moçambicano, observando as normas de governação do Estado. É um erro confundir o Governo do município com algo independente. Para que não haja uma espécie de duas governações totalmente distintas deve haver uma Governação integrada e complementar».

Discussão dos resultados

A ausência de comunicação entre os planos não se coloca somente entre o Governo provincial e o municipal, mas também entre os três níveis de governação (central, provincial e distrital). Por causa desta desarmonia ou falta de articulação entre os órgãos do poder local e órgão local do Estado, pode-se culminar em divergências em que cada órgão procure maior benefício, sem se optar antes pela procura de um “meio-termo” para solucionar o problema da população local.

Por exemplo, a Lei n.º 15/2007, de 27 de Junho, dentre várias alterações, procedeu à alteração do artigo 45.º e 56.º da Lei n.º 2/97, de 18 de Fevereiro. De acordo com o antigo artigo 56.º alínea q), estabelecia-se que compete ao Conselho Municipal “Estabelecer a numeração dos edifícios e a toponímia” e o antigo artigo 45.º, n.º 3 alínea s), dispunha que “competete à Assembleia Municipal, sob proposta ou a pedido de autorização do Conselho Municipal: Estabelecer o nome de ruas, praças, localidades e lugares no território da autarquia local” (alterado).

Com a Lei n.º 15/2007 alterou-se o artigo 45.º, n.º 3 alínea s), passando a dispor-se o seguinte: “Compete à Assembleia Municipal, propor à entidade competente (autoridade tutelar) a atribuição ou alteração do nome de ruas, praças, localidades e lugares de território da autarquia local, ouvido o Conselho Municipal”. Ora, devolve-se ao Governo central uma responsabilidade que tinha sido entregue às autarquias, reduzindo a autonomia administrativa desta.

O Governo Municipal gerido pelo MDM (Partido de oposição ao Governo Central) considera tais aspectos como “mecanismos do Partido no poder (FRELIMO) para tentar recuperar o eleitorado perdido, dificultando a actuação municipal, ao invés de cooperar no sentido de trazer maior benefício à população local”.

O receio de perda do controlo dos recursos e poder por parte dos órgãos locais e central do Estado, os primeiros que pela sua natureza e mandato legal são autónomos deste último, tende a fazer com se adie constantemente a transferência de competências proposta no decreto 33/2006 de 30 de Agosto, pois, os distritos Municipais administrariam a maior parte dos recursos alocados ao sector da educação uma vez que o ensino básico é a principal fonte de fundos no país.

Devido à clivagem política sobre quem faz mais e melhor que o outro, muitas políticas públicas acabam por não ser implementadas, ou são mal executadas, sendo prejudiciais à prossecução do bem comum.

Um dos grandes desafios para que a descentralização seja realmente efectiva, é que as autarquias locais disponham de recursos que lhes permitam desenvolver o seu programa de actividades em boas condições. Noutros termos, não é suficiente ter largas competências, é necessário, também, dispor de meios financeiros próprios, ou seja, criar as condições da sustentabilidade financeira do exercício dessas competências. Nesta perspectiva, a descentralização como um todo, é eficiente se as autarquias locais dominarem, verdadeiramente, as suas finanças. Em sentido contrário, a descentralização é meramente aparente se as autarquias locais não beneficiarem de uma autonomia financeira real ainda que possuam, além disso, largas competências.

Para além deste aspecto, deve-se acrescentar que a criação, o acesso e a gestão de recursos próprios cria inevitavelmente um sentido da responsabilidade nos representantes das populações que terão de gerir estes recursos e mesmo nos próprios cidadãos (Cistac, 2012).

A autonomia financeira pressupõe que as autarquias locais tenham um poder de decisão financeira de natureza a garantir-lhes uma autonomia de decisão em relação ao Estado.

Limitações do estudo

Ao longo da pesquisa, surgiram dificuldades no âmbito da obtenção de um contacto com as principais figuras envolvidas directamente no processo de Governação local no município da cidade da Beira, tais como a Governadora da província e o Presidente do Conselho Municipal. Para minimizar esta limitação foi necessário contactar as pessoas próximas e convencê-las da relevância da entrevista.

Conclusões

Com base nas situações constatadas ao longo da pesquisa, e de acordo com as respostas dadas pelos entrevistados concluiu-se que os espaços e oportunidades de coordenação, entre ambos os órgãos, são reduzidos, o que faz com que a coexistência entre estes no município da Beira não seja saudável.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



As leis necessárias para que haja uma coexistência marcada por actos de cooperação e trabalho conjunto já existem, as questões da divisão de competências para que as entidades desempenhem as suas tarefas de forma idónea também estão criadas – pelo menos, minimamente. Contudo, falta a capacidade e a cultura política de convivência na diversidade política. Enquanto existir a ideia de que a oposição é para se combater, e é o inimigo, ao invés de encará-la como alternativa para solucionar os problemas das diversas facções da sociedade, continuaremos a assistir a situações de sabotagem. Do mesmo modo, enquanto a oposição olhar para as iniciativas e decisões governamentais de forma desconfiada e por vezes não acatar ordens e princípios, existirão entraves na relação entre ambos.

A autarquia não dispõe de um nível suficiente de recursos e depende de um financiamento estatal. Os mecanismos de financiamento do processo de transferência de funções estabelecidos pelo artigo 16 da Lei n.º 1/2008, de 16 de Janeiro, não oferecem uma real garantia da autonomia financeira às autarquias locais. Com efeito, é o orçamento do Estado que financia anualmente o exercício das competências transferidas. Visto que o Estado moçambicano também tem um défice de receitas e sobrevive através de dívidas públicas e apoio externo, se a autarquia não dispõe de um nível suficiente de recursos que lhe permita exercer plenamente as suas atribuições sem estar a depender de um financiamento estatal, talvez opte por não assumir mais competências.

Com base na tipologia de autonomia de Amaral (2006), caracteriza-se que o município da cidade da Beira tem uma autonomia restrita, devido à existência da ampla tutela de mérito e tutela sancionatória do Governo Central (Lei n.º 6/2007, de 9 de Fevereiro) e da forte resistência do poder central em transferir competências para o município. É necessário que este controlo seja organizado de forma a respeitar o princípio de autonomia consagrado pela própria Constituição.

Recomendações

- ✓ As relações de cortesia actualmente existentes podem ser mantidas, mas urge também criar uma cultura de discussão democrática inclusiva dos pontos mais cruciais que afectem a vida dos munícipes, em fóruns próprios, pois as reformas são de descentralização e não de divisão.
- ✓ Para que o Município passe a ter controlo das suas actividades, deve ser o próprio a definir as metas a atingir nestes sectores.
- ✓ Quanto à clareza e disseminação da Lei 15/2007 de 27 de Junho, o Município está melhor colocado para solucionar autonomamente problemas locais, mas não o pode fazer sem aprovação do Governo representado pelo órgão Tutelar.
- ✓ Em estudos futuros, pode-se considerar um outro estudo de caso tendo como abordagem um município regido pelo mesmo partido que rege o Governo Central, a FRELIMO, de forma a perceber se existe maior coordenação e mais clareza nas negociações de distribuição das dotações orçamentais do Governo para o município.

Urge promover a cultura de trabalho em equipa, sendo devidamente esclarecida a importância da coordenação entre os representantes do Estado e os representantes do Município na cidade da Beira.

Referências bibliográficas

Amaral, Diogo Freitas Do. (2006). *Curso de Direito Administrativo*. Vol.1. 3ª ed. Almedina. Lisboa. pp.258 -321.

Brito, Luís de. (2012). “Prefácio”. In Bernhard, Wheimer. *Moçambique, Descentralizar o centralismo? Economia Política, Recursos e Resultados*. Maputo: IESE. p.10.

Cistac, Gilles. (2012). *MOÇAMBIQUE: Institucionalização, organização e problemas do poder local*. Jornadas de direito municipal comparado Lusófono. Lisboa.

Cresswell, J., (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, (Calif). p.72.

Constituição da República de Moçambique. Boletim da República, de 22 de Dezembro de 2004.

Chichava, Sérgio. (2010). *Movimento Democrático de Moçambique: uma nova força política na democracia moçambicana?*. Maputo. IESE. pp.6 - 21.

Dash, N. (2005). *Module: Selection of the Research Paradigm and Methodology*. Manchester. Checked on 18th April 2014 de, [http://www.celt.mmu.ac.uk/research methods/ modules/ selection-of-methodology/](http://www.celt.mmu.ac.uk/research%20methods/modules/selection-of-methodology/)

Faria, Fernanda, Chichava, Ana. (1999). *Descentralização e cooperação descentralizada em Moçambique*. Maputo: Comissão Europeia. p.3.

Forquilha, Salvador. (2010). “Governança Distrital no contexto das Reformas de descentralização Administrativa em Moçambique, Lógica, Dinâmicas e Desafios”. In *Desafios para Moçambique 2010*. Maputo: IESE. p.31.

Forquilha, Salvador. (2009). *O Paradoxo da Articulação dos Órgãos Locais do Estado com as Autoridades Comunitárias em Moçambique: Do discurso sobre a descentralização à conquista dos espaços políticos a nível local*. Lisboa: CEA. pp. 89-114.

Forquilha, Salvador Cadete. (2007). *Remendo Novo em Pano Velho: O Impacto das Reformas de Descentralização no Processo da Governança Local em Moçambique*. pp.2-20.

Gil, Antonio Carlos. (1991). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (4ª ed). São Paulo: Atlas, p.207.

Giddens, Anthony. (1998). *Política, Sociologia e Teoria Social: Encontros com o Pensamento Social Clássico e Contemporâneo*. São Paulo: UNESP. p. 73.

Godoy, A. (1955). *Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades*. São Paulo. RAE publication.

Lei nº 2/97, 18 de Fevereiro de 1997. Boletim da Republica, I Série. N.º7. 2º Suplemento.

Lei n.º 5/2007, de 9 de Fevereiro. Boletim da República.

Lei n.º 8/2003, de 19 de Maio. Boletim da República.

Lei n.º 10/2007, de 5 de Junho. Boletim da República.

Lichuge, Natércia Lília. (2003). *A Problemática da Coabitação dos Órgãos Locais do Estado e os Órgãos do Poder Local: Conflito, Cooperação e Instabilidade Institucional – O Caso do Município da Vila da Manhica, 1998 – 2003*. (Dissertação elaborada para obtenção do grau de Licenciatura em Administração Pública). Maputo: Universidade Eduardo Mondlane-departamento de Administração Pública. pp.16 – 19.

Mills, G.E., (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Thousand Oaks Upper Saddle, NJ: Merrill/Prentice.

Nhambirre, Teresa. (2011). *Análise da Coordenação Institucional entre os órgãos de poder local e órgãos locais do Estado: o caso Matola (2004-2008)*. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane - Departamento de Ciência Política e Administração Pública. pp.10 – 50.

Nuvunga, Adriano. (2008). Tendências nas eleições Municipais de 1998, 2003, e 2008. In Bernhard, Wheimer, *Moçambique, Descentralizar o Centralismo? Economia Política, Recursos e Resultados*. Maputo: IESE. p.p.54 – 289.

Robson, C. (1993), *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioners Researches*, Oxford Lackwell publication.

OS MÍDIA E A FISCALIZAÇÃO DEMOCRÁTICA: ESTUDO COMPARATIVO 2011-2012

Jocas Achar

Universidade Católica de Moçambique

jachar@ucm.ac.mz

Resumo

O presente trabalho aborda o tema Os Mídia e a Fiscalização Democrática: Estudo Comparativo entre 2011-2012. Procura analisar as políticas públicas aprovadas pelo governo nos sectores da Educação e Saúde no período em referência e o papel da imprensa na sua fiscalização. O estudo procura, sobretudo, explicar como os mídia públicos e privados cobriram as políticas públicas nos dois sectores considerados chaves para o desenvolvimento do capital humano. Os mídia públicos é que deveriam estar mais empenhados na cobertura de políticas públicas por funcionarem com os fundos do erário público mas não o fazem. Entretanto, os mídia privados são os que maior número de denúncias sobre a gestão danosa da coisa pública divulgaram com vista a chamar a atenção da classe dirigente sobre as suas responsabilidades. Este estudo visa responsabilizar os mídia públicos sobre a necessidade de aprimorarem a formação e fiscalização da agenda pública, por um lado, e atribuir responsabilidade aos gestores públicos sobre o cumprimento dos direitos humanos dos cidadãos. O trabalho chama atenção igualmente aos governantes para não interferirem na independência dos mídia. O controlo governamental da imprensa mutila as liberdades dos jornalistas e dos próprios órgãos de comunicação social.

Palavras-chave: mídia, fiscalização, participação, democracia, transparência

Abstract

This paper deals with the theme Media and Democratic Oversight: A Comparative Study between 2011-2012. Analyzes the public policies adopted by the government in the education and health sectors in this period and the role of the press in their supervision. It seeks, above all, explain how the public and private media covered the public policy in the two sectors considered key to the development of human capital. The public media is who should be more involved in coverage of public policies for work with funds from the public purse but do not. However, private media are the ones that more complaints about the mismanagement of public affairs issued in order to draw the attention of the ruling class about their responsibilities. This study seeks to blame the public media about the need to hone the training and supervision of the public agenda, on the one hand, and assign responsibility to managers on compliance with the human rights of citizens. The work also draws attention to governments not to interfere in the independence of the media. The government control of the press cripples the freedoms of journalists and own media organization.

Keywords: Media, supervision, participation, democracy, transparency

Introdução

A existência de uma imprensa livre é condição necessária para o funcionamento adequado das sociedades democráticas, por isso, os meios de comunicação social podem para além de promover a participação social e a luta contra a pobreza, desempenham ainda um papel central como um instrumento de transparência e prestação de contas por parte dos governantes.

A Constituição da República de Moçambique de 1990 e actualizada, em 2004 e 2009, consagra no seu artigo 48 nos números um e dois que todos os cidadãos têm o direito à liberdade de expressão, à liberdade de imprensa, bem como o direito a informação. No número três do mesmo artigo, refere que a liberdade de imprensa, compreende, nomeadamente, a liberdade de expressão e de criação dos jornalistas, o acesso às fontes de informação, a protecção da independência e do sigilo profissional e o direito de criar jornais, publicações e outros meios de difusão. O artigo encerra ainda com o facto de o exercício do direito à informação não poder ser limitado por censura.

A República de Moçambique adoptou em 1990 uma nova constituição que abriu espaço para a implantação de um regime multipartidário. É papel da Imprensa, num ambiente democrático, monitorar as políticas públicas do executivo do dia, o que em termos práticos, significa fiscalizar o governo nas acções que leva acabo através das matérias que os média publicam.

Neste trabalho intitulado *os Média e a Fiscalização Democrática: Estudo Comparativo entre (2011-2012)* analisa como é que a imprensa pública e privada cobriram as políticas públicas sociais no contexto do reforço dos principais pilares com que se está a construir o edifício democrático em Moçambique. Pretende-se, igualmente, com este trabalho descrever e identificar as razões que levam os dois sectores da imprensa a abordar de forma diferente as políticas públicas e os principais desafios da imprensa em Moçambique na fiscalização dos diferentes domínios da governação.

Metodologia

Para a realização deste trabalho foi feita a consulta bibliográfica, Relatório do Mecanismo Africano de Revisão de Pares sobre governação/imprensa. O instrumento de recolha de dados foi entrevista semi-estruturada (do tipo pergunta-resposta) com perguntas abertas. São sete perguntas colocadas aos inquiridos, 15 responderam através do questionário previamente distribuídos em momentos diferentes e cinco foi por meio de entrevistas gravadas.

Os entrevistados são Jornalistas com mais de dez anos de carreira e com responsabilidades editoriais, nomeadamente, editores e chefes das redacções. Dos 15 inquiridos foi escolhida uma amostra representativa de dez jornalistas.

Trata-se de um estudo qualitativo e a partir de inferências e deduções procurara explicar a problemática da cobertura das políticas públicas, tendo em conta as matérias públicas nos jornais e a posição dos inqueridos sobre o tema.

Para esse estudo foram seleccionados quatro jornais, nomeadamente, dois públicos (Notícias e Domingo) e privados (Zambeze e Savana). Outros Jornais que abordaram assuntos relacionados ao tema de análise deste estudo foram tomados em consideração.

Pergunta de pesquisa

Os media em Moçambique cobrem de forma diferenciada as políticas públicas de um modo geral. Os Jornais públicos pouco ou quase nada levantam denúncias sobre a má gestão dos programas de educação e saúde, quando a eles se deveria exigir mais por funcionarem com fundos do erário público resultantes das contribuições dos cidadãos em forma de impostos.

Os jornais Notícias e Domingo, públicos, pertencentes a mesma sociedade, raras ou nenhum momento levantaram denúncias sobre problemas como por exemplo, a falta de qualidade de ensino, o assunto que vem ocupado espaço mediático desde 2011. As passagens automáticas, falta de carteiras nas escolas, falta de investimento na construção de infra-estruturas na zona rural, o rácio professor-aluno, os baixos salários e outros problemas que enfermam o sector da educação. Os mesmos jornais não formaram agenda sobre a saúde, quando se levantou o problema sobre o reforço do Orçamento do Ministério da Defesa de sete por cento para dezoito por cento e uma redução drástica de 14 para 7,2 por cento para a saúde.

Os jornais privados que funcionam com fundos próprios foram os que mais denunciam levantaram desde a questão da redução da verba para saúde, insuficiência de especialistas de várias áreas de saúde e a contradição entre medico-paciente em que as províncias mais populosas de Moçambique enfrentam, nomeadamente, Nampula e Zambézia. Em contrapartida, a mídia privada criticou o facto dos especialistas concentrarem na Cidade de Maputo onde há poucos habitantes.

O presente trabalho de pesquisa busca resposta para a seguinte questão: Entre a imprensa privada e a do sector público, qual das duas, melhor fiscalizou a governação democrática nas áreas de Saúde e Educação no biénio 2011-2012?

Objectivos

Os objectivos gerais delimitam metas mais específicas dentro do trabalho. São elas que, somadas, conduzirão ao desfecho do objectivo geral.

Por exemplo, se o objectivo geral de um projecto é o de contribuir para o estudo de uma dada realidade social, os objectivos específicos deverão estar orientados para esta meta: descrever a realidade; compará-la com outras situações similares; sistematizar os pontos determinantes para sua ocorrência. Cumpridos estes objectivos parciais, certamente o pesquisador conseguirá atingir seu objectivo mais amplo (Gonçalves.2002; p 45).

Objectivo Geral

- Compreender como os media têm coberto as políticas públicas dos sectores de Educação e Saúde em Moçambique

Objectivos Específicos

- Analisar como é que a imprensa pública e privada cobrem as políticas públicas de educação e saúde;
- Identificar os factores que concorrem para não democratização da imprensa pública de Moçambique;
- Indicar as ameaças que subjazem sobre a imprensa privada que critica as políticas públicas dos sectores de saúde e educação;
- Sugerir a imprensa pública a melhorar a cobertura das políticas públicas nos sectores de saúde e educação no país democrático

Resultados

Políticas Públicas e fiscalização governativa

Bruno Jobert e Pierre Muller citados por Maria Helena Guimarães de Castro (1987, p. 66) afirma que no contexto da ciência política há dois conceitos sobre políticas públicas. O primeiro define a política pública como sendo o Estado em acção. No entanto, a autora chama atenção de que embora o Estado seja o agente central dentro dessa concepção não se deve remeter a falsa conclusão de que toda política pública dever estar Estatal. Reconhece que o Estado é fundamental na mobilização dos diferentes segmentos sociais, nomeadamente, sector privado e sociedade civil.

Entretanto, Rocha (2010, p 26) diz que o mais importante nas políticas públicas são as decisões que tem impacto na vida dos cidadãos, ou o resultado da actividade governamental. Dye citado por Rocha (2010, p. 26) define política pública como sendo aquilo que o governo escolhe fazer e não fazer. No entanto, Rocha corrobora com Castro sobre a questão de as políticas públicas não serem apenas governamentais, indicando haver outros agentes que participam e influenciam o desenvolvimento de políticas públicas.

Vassoa (2010, p. 56) refere que o enfraquecimento do sector público é abismal, principalmente, na educação, saúde, cultura, justiça e Agricultura devido a combinação de vários factores nacionais e internacionais. Vassoa diz que para isso uma imprensa livre é bastante importante para reforçar a prestação de conta dos poderes instituídos. Ferreira citado por Vassoa (2010, p. 61) diz que não há democracia sem que todos os cidadãos, indistintamente, tenham plena e ampla liberdade de expressão e de imprensa. Vassoa questiona e argumenta: Como se vive num país sem liberdade de

expressão e de imprensa? Com intimidações, falta de informação, medo, corrupção, impunidade, incertezas e estagnação.

O autor diz ainda que é legítimo que a classe jornalística e toda a sociedade lutem pela sua conquista, manutenção e consolidação da liberdade de expressão e de imprensa, por um Jornalismo independente e pluralista. Segundo ainda Vassoa (2010, p. 61) esta conquista é uma das impulsionadoras do respeito pelos Direitos Humanos e uma alavanca para o progresso social, económico, cultural e político num ambiente de democracia.

Democratização

Para Robert Dahl (2001; p. 87) destaca cinco oportunidades que a democracia proporciona, nomeadamente:

1. Participação efectiva;
2. Igualdade de voto;
3. Obtenção de Informação esclarecida;
4. Exercício de controlo final da Agenda e;
5. Inclusão de adultos.

Obtenção de Informação esclarecida, implica que os dirigentes que estão no poder tem o dever de esclarecer aos cidadãos quer através da assembleia, quer através dos media, como entidades onde os cidadãos se revê e tem confiança neles. Neste caso, seria o dever de todos os dirigentes a vários níveis que suportam o governo do dia passar a informação sobre os seus programas de governação, orçamento, ou esclarecer sobre aspectos que inquietam os cidadãos bem como procurar mecanismos mais eficientes que estimule a sua participação na governação.

Democracia em África

O Continente Africano tem enormes desafios nos próximos tempos para se democratizar. Em muitos países do continente negro não há respeito pelos Direitos Humanos, o combate a corrupção que é o maior flagelo se verifica apenas a nível dos discursos políticos das lideranças no poder, as eleições, maioritariamente, não são livres, justas e nem transparentes, os donativos solicitados a Comunidade Internacional em nome do povo servem apenas para o enriquecimento das elites políticas e os poderes políticos exercem grande controlo sobre os media, impedindo deste modo que os corruptos sejam denunciados.

A Imprensa e a Democracia

A privatização e liberalização do sector da imprensa em Moçambique trouxeram mais canais, mais isso, não resultou em uma mídia marcadamente aberta e pluralista. O rompimento do monopólio estatal na comunicação social teve impacto mas em muitos casos os monopólios estatais apenas foram substituídos por monopólios privados com objectivos tão suspeitos quanto os primeiros (Octávio: S/data, p 56).

O jornal Savana (10.05.2012) escreve que a Frelimo e as suas holdings estão a comprar as acções das empresas de comunicação social do sector privado para controlar o exercício da liberdade de imprensa e dos próprios jornalistas, indicando como um dos exemplos, de controlo governamental e político-partidário a aquisição das acções do jornal “*O Popular*” pelo porta-voz do presidente Armando Guebuza.

Moçambique é um país prenhe de maus exemplos sobre como a democracia não pode ser cultivada decorrente do facto de o governo que se auto-proclama democrático estar a minar o exercício da liberdade de imprensa. O jornalista do semanário Independente “*Magazine Independente*” baseado na Beira, Isaias Natal, por três ocasiões no ano 2012 foi ameaçado e perseguido pela policia ante-montim (Força de Intervenção Rápida), situação que o obrigou a viver vários meses fora da família. O mote para essas ameaças e perseguição, tem a ver com facto de ter publicado uma serie de artigos intitulados “*Take Away chinês*” no qual reportava o abate indiscriminado de arvores nas florestas da província moçambicana de Sofala, cujo, destino era precisamente a china, numa altura em que em muitas escolas moçambicanas as crianças não tinham e até hoje não carteiras.

A fazer jus os artigos do Isaias Natal, os Jornal Independente “*Zambeze*” apresentavam uma semana depois os resultados de uma investigação por si realizada que confirmava que determinadas figuras influentes da Frelimo e no governo estavam envolvidas no tráfico de madeira.

Etnias e acesso ao poder

A questão étnica e o acesso ao poder é um factor sociocultural bastante importante. Moçambique é um país com fortes choques etno-linguísticos. Do norte ao sul podemos encontrar varias etnias, nomeadamente, os Suahilis, os Macuas-Lomués, os Macondes, os Ajauas, os Chonas, Os Tsongas, os Chopes e os Bitongas, entre outras.

A questão do acesso ao poder em Moçambique começou durante a luta armada. Nkono (2005, p89) diz que para a eleição do presidente da Frelimo a questão etnica teve muito peso pelo facto de ter havido pessoas que entre Mondlane e Simango, o poder do voto deveria ir para o primeiro.

Depois da independência nacional manteve o sistema só os moçambicanos naturais do sul de Moçambique é poderiam ter acesso ao poder publico e politico. Brito (2008) diz que um dos maiores constrangimento no acesso ao poder é a exclusão das elites do centro e norte.

Mosca (2004,76) diz que o poder e o acesso a cargos públicos , os recursos e os respectivos mecanismos de distribuição são elementos pivots dos conflitos e da estabilidade. Quer dizer, a elite que é excluída do poder podem desenvolver um sentido de revolta e desencadear protestos.

Os Jornais em Moçambique

Fase Monopartidária

Moçambique alcançou a sua independência a 25 de Junho de 1975. O período compreendido entre 1975 a 1990 corresponde ao regime monopartidário e a imprensa em Moçambique foi caracterizada, fundamentalmente, pelo trinómio: controlo exercido pela Frelimo, censura e auto-censura. Neste contexto, a imprensa foi considerada pela Frelimo como um instrumento de busca de certos objectivos, como por exemplo, usar a media para veicular os valores da nova nação e combater toda e qualquer informação contrária a esses valores da independência, por isso, a liberdade de expressão e de imprensa para além de constituírem uma séria ameaça ao ideal socialista e revolucionários, foram de igual modo, consideradas como sendo meras ilusões.

Fase Multipartidária

O sistema multipartidário em Moçambique foi introduzido pela reforma constitucional de 1990 e passam hoje vinte e quatro anos. Com ele veio, segundo a Constituição de (1990 e actualizada em 2004) um conjunto de garantias constitucionais, as liberdade, incluindo de expressão e de imprensa que compreende a faculdade de expressar opinião própria, produção jornalística isenta de interferência política e de criação de órgão de informação privados e comunitários.

Democratização da imprensa e suas barreiras

Vassoa (2010, p. 67) diz que para que os media colaborem energicamente na materialização das aspirações da humanidade é necessário que os profissionais, os governos, as ONGs e a sociedade em geral estimulem e apoiem a cultura do pluralismo e pela independência dos órgãos de comunicação social. É basilar que todos os intervenientes façam esforços conjugados que garantam através de acção nos planos da constituição e da cultura, a liberdade de expressão e de imprensa

Aos nossos inquiridos perguntamos, qual dos medias, deveria se mais fiscalizadora.

Ambas. O dever de qualquer media e fiscalizar politicas públicas, pois são o “contra-poder” nesse sentido positivo. Mas se eu tivesse que fazer uma opção, diria que tem maior obrigação a média pública. Ela vive dos fundos públicos, dos impostos dos cidadãos e por isso tem o dever de zelar que as politicas publicas sejam bem realizadas, tem a obrigação de responder aos impostos dos cidadãos que alimentam estes Mídias com noticias e reportagens, por exemplo que denunciam a corrupção, nepotismo entre outros males (Rogerio Siteo).

Sérgio Mamudo pronunciou desta forma:

As duas podem fiscalizar as políticas públicas, sem restrições mas os do sector público tem maior responsabilidade dado que funcionam com fundos do erário publico. Por outro lado, na generalidade também são os órgãos do sector público que tem a maior taxa de cobertura, isso ela a sua responsabilidade.

Alguns dos factores que comcorre para a falta da democratização da imprensa tem haver com o controlo governamental. O jornalista e jurista moçambicano Ericino de Salema em entrevista a DW África disse:

(...) na minha opinião não se trata da FRELIMO intimidar os jornalistas, mas sim há oficiais que procuram manipular as agendas das empresas públicas, ou empresas dominadas por capitais públicos, refiro-me ao Jornal Notícias, que sob o ponto de vista jurídico é privado, mas que tem como accionista maioritário o Banco de Moçambique, que é consultor financeiro do Governo. Esses oficiais partidários têm servido, não poucas vezes, de verdadeiros directores de informação, de órgãos como TVM, Rádio Moçambique, Jornal Notícias e Domingo. A liberdade de imprensa não existe sem liberdade de expressão e sem direito a informação.

Educação e Saúde em Moçambique

Educação

Moçambique alcançou a sua independência política a 25 de Junho de 1975. Nessa altura, o país tinha enormes desafios para assegurar o funcionamento de diversas instituições do Estado após o abandono do país de técnicos portugueses. No dia 8 de Março de 1976, o primeiro presidente de Moçambique independente, Samora Machel, lançou um programa de emergência com, o qual, apelava os jovens que na altura tinham o ensino secundário (6ª classe) para que interrompesse os seus sonhos para abraçarem a formação de quadros para suprir as lacunas deixadas pelos portugueses. Pese embora, houvesse outras áreas, a formação foi orientada para os sectores da educação, saúde e agropecuária. Muitos daqueles estudantes “obrigados” a interromper os seus estudos sonhavam ser pilotos, engenheiros, médicos e juristas mas acabaram abraçando o professorado, enfermagem e técnicos agrários. São esses quadros que mais tarde foram baptizados com a designação de “Geração 08 de Março” e mais tarde preencheram os respectivos sectores.

O relatório do Ministério da Educação sobre a situação do analfabetismo (08.09.2014) refere que a taxa bruta de escolarização é de 77,4 por cento no ensino primário de primeiro grau e 20,4 por cento para o ensino primário de segundo grau.

O sistema de saúde em Moçambique

o sistema de saúde de Moçambique , inclui o sector público, sector privado com fins lucrativos e o sector privado com fins não lucrativos (República de Moçambique; Ministério da Saúde, 2007, p15).

Apesar do esforço do Estado e dos parceiros na construção de centros de saúde que corresponde ao nível primário de prestação de serviços de saúde em muitos distritos do país o nível de satisfação continua cada vez mais longe. O jornal o país (2012, p3) relata por exemplo que uma mulher que estava prestes para serviços de parto teve que ser transportada numa bicicleta de Caiaia para vila municipal de Alto Molócuè na província da Zambézia, numa distancia de setenta quilómetros.

O executivo do dia, a que este estudo faz menção, 2011-2012, não priorizou muito o investimento na saúde. O Jornal “ O País” (14 de Junho de 2013, pag 2) escreve que o Orçamento da Saúde em 2012 caiu quase cem por cento. O diário sustenta através de investigações por si feitas que o peso do da Saúde no Orçamento do Estado desceu de 14 por cento em 2006 para 7.2 por cento, o que por outras palavras equivale dizer que a saúde gastou menos para cuidar da saúde dos cidadãos de Moçambique quando são inúmeros os problemas, passando do problemático perfil epidemiológico, infra-estruturas incipientes e baixos salários, razão de desmotivação e a guerra geral verificada em Junho de 2012.

Fazendo jus aos números atrás abordados, já no dia 15 de Junho, o canal televisivo STV-Independente, trazia declarações de Pascoal Mocumbi, médico e antigo primeiro-ministro na gestão de Joaquim Chissano a dizer:

Ao longo dos anos, e ao contrário do que se verificou em outros sectores, as condições de trabalho e de vida dos profissionais de saúde foram se deteriorando acentuadamente, com faltas básicas de medicamentos e equipamentos nas unidades sanitárias, com condições de habitação péssimas, sobretudo para os médicos jovens e para os pós-graduados, e com salário de miséria.

Nessa altura uma boa parte da imprensa e analistas políticos questionaram ao executivo liderado por Armando Guebuza as razões que ditaram a redução do Orçamento na saúde e reforçar o do ministério da Defesa Nacional que passou no ano 2006 de 8 por cento para 18 por cento em 2012. A imprensa e activistas dos Direitos Humanos, a exemplo, da ex- presidente da Liga dos Direitos Humanos Alice Mabote não encontraram motivos justificados para esse incremento da verba para o ministério da Defesa Nacional.

Volvidos dois meses viu-se o que ninguém imaginava. O governo investimento na compra de equipamentos bélicos mais sofisticados, desde armas de fogo, aviões, navio de guerra e outros. O jornal Savana (12 de Agosto 2012, pag 3) questionava ao ministério da Defesa Nacional e o actual chefe do Estado a razão dessa mega-operação de aquisição de equipamento bélico quando o país estava em paz e sem ameaça de guerra. O então ministério da Defesa Nacional justificou se com o facto de o país precisava de estar prontidão para qualquer eventualidade e não via nenhum mal nisso.

Dom Dinis Singulane, ex-bispo dos Libombos, uma figura religiosa e incontornável da politica ouvido pela STV (Canal de Televisão Independente) em Novembro de 2012 afirmou claramente que quem

compra armas tem intenção de matar porque a arma não é um objecto de adorno para embelezar a sala.

Para além disso (MISAU; 2003, pag 16) diz que a distribuição e segurança dos medicamentos é um outro sério constrangimento visto que as rupturas de stocks são frequentes nas unidades sanitárias, o que dificulta a prestação de serviços de qualidade.

O governo de Moçambique definiu como prioridade para a saúde prestar maior atenção à saúde da Mulher e da Criança e humanizar a assistência sanitária (MISAU: 2012, pag 19). Esta prioridade do governo contrasta com os factos no terreno porque o país contava até 2012 com 1.430 unidades sanitárias para prestarem assistência a cerca de 22 milhões de pessoas. Deste número, 45 por cento são crianças dos zero a 14 anos de idade, grupo definido como prioridade e especial nos programas de intervenção da saúde.

Quadro resumo sobre a relação pediatra paciente Moçambique

| Província | Número de Habitantes | Número de Pediatras |
|-------------------------|----------------------|---------------------|
| Cidade de Maputo | 1.111.638 | 35 |
| Maputo Província | 1.225.489 | 1 |
| Gaza | 1.238.284 | 1+1 |
| Inhambane | 1.304.820 | 3 |
| Sofala | 1.685.663 | 4+1 |
| Manica | 1.438.386 | 1+1 |
| Tete | 1.807.485 | 1+1 |
| Zambézia | 3.890.453 | 1+1 |
| Nampula | 4.084.656 | 5 |
| Cabo Delgado | 1.807.485 | 1 |
| Niassa | 1.213.398 | 1 |

Fonte: MISAU:2011

Discussão e Conclusões

Análise comparativa entre a imprensa pública e privada na cobertura de Políticas Públicas

Elegemos cinco jornais para analisar como eles se comprometeram com a construção da agenda sobre políticas públicas na Educação e na saúde no período em análise (2011-2012). Trata-se dos Jornais Notícias e Domingos do sector público, e Savana, Zambeze e o País, do sector privado. A nossa escolha fundamenta-se no facto de serem os jornais de maior circulação a nível do país, os tradicionais e com maior visibilidade no panorama mediático em Moçambique.

O Caso do Jornal o País

Por exemplo, o Jornal “ O País” (30.05.2012, pag2) publica uma matéria sobre um Inquérito Demográfico da Saúde realizado em 2011 que indica que as estatísticas de vacinação não reflectem a realidade no terreno. Baseando-se em dados divulgados no primeiro congresso nacional de pediatras, o jornal cita o IDS de 2011 que indicam que 65 por cento das crianças recebem a vacinação completa, sendo que maioria parte delas (75 por cento) encontra-se nas zonas urbanas.

O Jornal notícias (28.05.2012, pag 1) destacava a importação de viaturas basculantes para melhorar a recolha de lixo na capital do país, fugindo deste modo, estrategicamente, o assunto do dia. Como se pode explicar que um assunto tão importante como a pediatria não possa aparecer num jornal público.

O Caso dos doadores e a Saúde em 2012

Entretanto, o Jornal Domingo (8.12.2012, pag 12) por exemplo, trouxe nas suas centrais o assunto da redução de fundos externos que afecta resposta contra SIDA. O assunto é importante pela relevância da doença que é a responsável de uma das principais causas de morte e internamento nos hospitais nacionais. No entanto, o Jornal Domingo não esclarece nada sobre o porquê dos tradicionais doadores Canadá, Suécia, Irlanda, Alemanha e Dinamarca bem como Banco Mundial deixaram de prestar apoio nesse sentido.

No entanto, o Savana (6.12.2012, pag 2) publicava uma reportagem a explicar porque tinha havido uma redução dos doadores. Aquele jornal esclareceu que o Conselho Nacional de Combate a SIDA foi uma agência criada para dar resposta a problemática da SIDA em Moçambique e funcionava como uma instituição independente. Com a subida ao poder do ex-presidente da República, Armando Guebuza, o Conselho Nacional de Combate a SIDA (CNCS) viu os seus poderes diluídos e passou a funcionar junto ao Gabinete da Esposa do PR. Por conta disso, os fundos quer públicos ou de doadores passaram a financiar as viagens quer a nível nacional, quer no estrangeiro, da esposa do presidente da República. O savana disse mais: que nessas deslocações a esposa de Guebuza realizava encontros políticos a nível provincial, distrital e localidade para alargar a base de apoio e popularidade.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



O Caso da Censura greve dos médicos

Já no hospital central de Maputo os médicos pautarem por interromper os serviços, garantindo os serviços mínimos para os pacientes. O Jornalista Cremildo Lipangue da Televisão de Moçambique depois de ter produzido uma reportagem sobre o drama que se vivia no hospital central de Maputo. Movido pela sensibilidade profissional e o drama social dos doentes, o jornalista visado transformou a mesma reportagem televisiva para a imprensa escrita e mandou publicar no Jornal Magazine Independente. Num debate na STV, o ex-director do Magazine Independente Salomão Moyana disse que o repórter da TVM assinou a reportagem e explicou se que no seu órgão tinha sido impedido de publicar o mesmo artigo que reportava a existência de muitos doentes deitados nos bancos do Banco de Socorros e com os médicos ausentes.

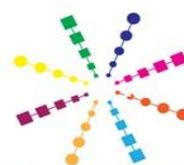
Os Jornais Zambeze e Magazine deram muito destaque a exportação da madeira nos anos 2011 e 2012 para China, num negócios que de transparência parecia não ter nada e envolveu alegadamente figuras políticas ligadas ao partido Frelimo. O Jornal Zambeze (23.07.2011, pag 12) publicou um artigo de fundo no qual denunciava que o membro da Comissão Política e ministro da Agricultura estava envolvido num negocio sujo de madeira com empresários chineses. O mesmo semanário ilustrava com fotos, crianças sentadas no chão debaixo de uma arvor a estudar e sem carteira. Quer dizer, o jornal quis mostrar que na terra onde se extrai a madeira para China as crianças estudam no chão.

Tanto o Jornal Notícias quanto ao Domingo pouco ou quase nada alinharam nas investigações para apurar se o que se tinha publicado nos noutros jornais era ou não verdade

Educação



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



INSTITUTO INTEGRADO DE APOIO A INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA



Conclusões

Durante o biénio 2011-2012, a imprensa privada promoveu a fiscalização democrática nos sectores da Saúde e Educação. As denúncias feitas visavam, fundamentalmente, chamar a responsabilidade aos gestores públicos e despertar a atenção dos vários segmentos da sociedade civil com vista a fazer qualquer coisa para promover o controlo social das instituições públicas e privadas e, evitar que o excesso do poder detido por algumas elites fosse abusado em prejuízo dos cidadãos.

Na saúde, por exemplo, ficou notório que havia uma intenção deliberada de reduzir o orçamento do pelouro para reforçar o da Defesa para alimentar o conflito entre as forças de Defesa e Segurança e Homens Armados da RENAMO. Tinham razão os jornais Savana, Zambeze e Canalmoz quando publicaram a entrevista do Dom Dinis Singulane, Bispo dos Li bombos quando este chegou a dizer que quem compra arma tem intenção de matar porque um instrumento bélico não é para enfeitar a casa.

As mortes neo-natais de três mil crianças por ano representam uma catástrofe humanitária. Essa informação foi publicada pelo jornal o país que deixou chocado varias pessoas. Onde está responsabilidade social e politica da elite governativa que desviar orçamento para guerra ao invés de cuidar da saúde do seu povo?

As províncias mais populosas do país, nomeadamente, Zambézia, Nampula e Niassa, continuam com problemas graves de acesso aos cuidados primários de saúde.

Entretanto, a imprensa do sector público preocupou-se com a reprodução de um discurso comunicativo mais futurista mas incerto. Os Jornais noticias e Domingo, ao não publicarem matérias sensíveis como aconteceu com as outras publicações, eles próprios construíram e estão construindo uma herança de fraco relacionamento com essas ONGs e agências internacionais; ou seja; essas organizações não tem confiança aos jornais públicos porque tem uma certa desconfiança de que os relatórios e outras formas de comunicação não sejam tratados com atenção tanto no notícias bem como no Domingo.

Para este trabalho, as matérias seleccionadas para analise, foram cuidadosamente seleccionadas e observado o cruzamento de fontes das partes envolvidas na abordagem dos temas. Também-se não se pretende de forma nenhuma dizer que todos os jornais independentes são todos eles bom, investigativos e sabem cruzar fontes e ainda alguns podem estar a responder as agendas externas.

No entanto, demonstramos também ainda o impacto da imprensa privada por ter assumido maior protagonismo na denúncia de factos que atentam contra a gestão danosa da coisa pública.

Realçamos igualmente, o aparecimento das redes sociais que são utilizadas pela imprensa privada, dando espaço aos seus leitores e pessoas interessadas a participarem das denúncias de casos de corrupção e outros aspectos sensíveis que mexem com a vida dos cidadãos.

Como consideração final, e respondendo a pergunta de investigação consideramos que a comunicação social desempenha em parte o seu papel de fiscalização do executivo. Esta realidade é no nosso entender um obstáculo a democratização do país.

Referências Bibliográficas

AND (2008). *Políticas Públicas Sociais e os Desafios para o Jornalismo*. São Paulo: CORTEZ EDITORA

Chicahava, S. & Pohlmann, J. (2010). *Uma Breve Análise da Imprensa Moçambique*: Maputo, 2010

Constituição da República, 1990.

Correia, F. (1997). *Os Jornalistas e as Notícias*. Lisboa: Editorial Caminho

Faria, E (2004), *Liberdade de Expressão e Comunicação*. Brasil

Gonçalves, J. (2002). *Metodologia de pesquisa*. Rio de Janeiro

Hanlon, J. (2005) *Moçambique: Um processo Eleitoral Imperfeito e uma vitória Esmagadora para Frelimo*, Windhoek: MISA

Lakatos, M (2009) *Metodologia Científica e tecnológica*.

Lalá, A & Ostheimer, A. (2003). *Como limpar as Nódos do processo Democrático? Os Desafios da Transição e Democratização em Moçambique (1990-2003)*.

Mazula, B (2003) *A Educação para Democracia: O Caso Moçambicano*, Maputo.

Miguel, L (2002) *A Mídia e o declínio da confiança na política*, Brasília.

MISA Moçambique: Relatório Anual Sobre o Estado de Liberdade de Imprensa, Maputo, 2006

Mosca, J. (2001). *As Independências e os elementos de conflito*, Maputo.

Nacuo, P. (2013). *Os Buracos Macua*; Maputo,

Rocha, O. (2010). *Gestão do Processo Político e Políticas Públicas*, Lisboa: Editora Escolar

Roque, F. (2007). *África, a NEPAD e o Futuro*, Luanda.

Vassoa, A. (2010) *Comunicação Social e Relações Interculturais: Desafios e Oportunidades da África Contemporânea*, Maputo: editora Ndjira.

VV//AA (1998). *Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Brasil.

CONVERGÊNCIAS ENTRE A PACIFICAÇÃO DO ESPAÇO MOÇAMBICANO E O ESPAÇO FICCIONAL DE MIA COUTO

Rodrigo Ferreira Daverni

Claretiano, Instituto Universitário (Brasil)

coordrevisao@claretiano.edu.br

Resumo

O romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002), do autor moçambicano Antonio Emílio Leite Couto, comumente conhecido como Mia Couto, evidencia, por meio de uma ficção, uma proposta de revitalização, pela via do literário, da sociedade moçambicana. Nessa perspectiva, sua poética repousa em uma relação dialética que se funda, sobretudo, entre a permanência (representada ou registrada pela existência do bairro rural denominado Luar-do-Chão) e a ausência (cidade, espaço da narrativa dedicado ao desenvolvimento, progresso e conforto, mas também o da perda da memória tribal, dos sentimentos, etc.), ambas demarcadas pela espacialidade. O presente trabalho tem por finalidade demonstrar como algumas temáticas comuns às literaturas africanas aparecem representadas na espacialidade do universo diegético miacoutiano. Percebeu-se, na obra do autor, que a organização do espaço ficcional indicia a convivência de culturas distintas. Para tanto, a sua literatura instaura uma terceira margem ao modo de Guimarães Rosa, um entrelugar, sugerindo que tradição e modernidade, o velho e o novo, os de lá e os de cá podem e devem caminhar a braços, dissolvendo, assim, o desrespeito à alteridade legado da experiência colonial moçambicana.

Palavras-chave: Mia Couto. Espaço narrativo. Moçambique. Alteridade.

Abstract

The novel *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* (2002), written by the Mozambican author Antonio Emílio Leite Couto, also known as Mia Couto, brings out, by means of a fiction, a proposal of revitalization of the Mozambican society, based on Literature. In this perspective, his poetry depends on a dialectical between permanence (represented or registered by the existence of the rural district named *Luar-do-Chão*) and absence (city, space of the narrative dedicated to the development, progress and comfort, but also the one of the loss of the tribal memory, the feelings etc.), both determined by spatiality. This work aims at demonstrating how some issues which are common to the African Literature are represented on the spatiality of Mia Couto's diegetic universe. It could be observed, in this work, that the organization of the fictional space reveals the conviviality of distinct cultures. For this purpose, his Literature brings a third fringe represented by a place called Guimarães Rosa's way, suggesting that tradition and modernity, the old and the new, the ones from there and the ones from here can and must work together, extinguishing, therefore, the disrespect to alterity, a legacy of the Mozambican colonial experience.

Keywords: Mia Couto. Narrative Space. Mozambique. Alterity.

Introdução

O escritor Mia Couto (Antônio Emílio Leite Couto) nasceu na Beira, a segunda cidade mais populosa de Moçambique, em 05 de julho de 1955. É filho de uma família de emigrantes portugueses que chegaram ao país no início da década de 1950, precisamente em fevereiro de 1953. Em criança, muitas vezes fora surpreendido entre gatos, sonhava ser um, o que acabou por lhe render a alcunha de *Mia*.⁷⁴

O espaço natal do escritor apresenta-se como muito significativo para sua formação humana e literária. A Beira era uma cidade que tinha como principal particularidade a convivência de culturas heterogêneas, marcada por um típico cruzamento entre *territórios culturais* de negros, brancos e indianos, dentre outras raças.

Da janela da casa construída em alvenaria, era possível o menino vislumbrar, do outro lado da rua, as moradias de caniço em que residiam os nativos. Foi, também, por essas cercanias que ele se viu encantado com as histórias narradas pelos *griots*.⁷⁵ Para Cavacas (2002, p. 90), é deste convívio que resulta uma consciência social e política que vai fazer com que o jovem Mia assuma o seu papel “na participação activa da construção de uma sociedade livre e mais justa para Moçambique e na aceitação plena dos modos de ser e estar de cada um dos grupos étnicos que compõem o mosaico cultural moçambicano.”

Outro dado apreciável quanto à configuração do local onde Mia passou seus primeiros anos é o fato de suas construções não serem muito condizentes com a arquitetura colonial então dominante por ali, configurando-se como uma região híbrida, ao passo que em outras cidades a disposição espacial refletia em suas construções os ideais do colonialismo português, conforme as palavras do próprio autor (1997):

A minha cidade tinha uma arquitetura pouco típica do poder colonial, enquanto outras cidades refletiam a hierarquia social e racial do sistema de dominação portuguesa. A região da Beira era um pântano e foi difícil domesticar a lama e o mosquito. A ocupação foi, portanto, caótica, e isto me levou a conviver com pretos mestiços. Se tivesse nascido em outra cidade, estaria confinado num espaço que não ofereceria oportunidade de troca, de intercâmbio. Houve sempre uma osmose profunda. E isso foi importante em minha formação.

Desse modo, a questão espacial foi determinante não só para o desenvolvimento da pessoa, como do escritor, uma vez que a busca pela legitimação dessa heterogeneidade cultural será uma das grandes temáticas que mais tarde perpassará sua obra, à contramão da tentativa de

⁷⁴ Em entrevista, o autor recorre à figura do gato para ilustrar seu processo criativo: “Como todos os animais caçadores carecemos dessa aprendizagem ritualizada. Como um gato perante o novelo, assim estamos ante o texto que nos encanta”. (COUTO, Mia. Entrevista. O gato e o novelo. *Jornal de Letras*, Lisboa, 8 out. 1997.)

⁷⁵ Mia Couto, no que toca à relação com esta diversidade cultural, afirma: “Na rua começava a África, em casa estava a Europa.” (CHABAL, Patrick. *Vozes moçambicanas*. Literatura e nacionalidade. Lisboa: Vega, 1994, p. 276.)

homogeneização que o colonialismo português empreendeu violentamente em Moçambique durante décadas.⁷⁶

As literaturas africanas, em particular a moçambicana, há muito vem cumprindo um importante papel no tocante à reconfiguração cultural dos países assolados pelo regime colonial, bem como à reconstrução, ainda que simbólica, de seus espaços fraturados pelas guerras de libertação.

É nesse sentido, talvez, que o intelectual palestino, Edward Said (1995, p. 37), saliente que “nenhum de nós está totalmente ausente da luta pela geografia. Essa luta é complexa e interessante porque não se restringe a soldados e canhões, abrange também ideias, formas, imagens e representações.”.

Ademais, para o autor, o reparo de um “território geográfico” é lento, visto que, concluída a “resistência primária”, qual seja a imposição contra o invasor, tem início a “resistência secundária, isto é, ideológica, quando se tenta reconstituir, salvar ou restaurar o sentido e a concretude da comunidade contra todas as pressões do sistema colonial” (SAID, 1995, p. 37). A literatura, pois, operaria nesta instância secundária.

Em meio aos artistas que assumiram esta difícil empreitada está, como se viu até aqui, o escritor Mia Couto, que, pela *desarquitetura* das letras, tem dado a sua contribuição para o restabelecimento cultural de seu país.

Se feito um paralelo entre o que se denominou como sendo a “luta pela geografia” e a arte romanesca, inevitavelmente ganhará evidência na obra do escritor a categoria espacial, como constituinte de um dos principais eixos articuladores deste seu projeto, não só literário, mas político; não só estético, mas ético. Ao encontro do exposto, comentam Macêdo e Maquêa (2007, p. 40) a respeito da literatura do moçambicano:

[...] o espaço adquire contornos de uma matéria-prima essencial, transformando-se em tema, personagem e linguagem dos textos. Assim, nas terras do Moçambique literariamente dado em seus textos, a geografia e a história comparecem significativamente integradas no espaço literário fazendo com que rios, localidade ou árvores, como os frangipanís, evoquem o canto e plumagem das palavras e marquem utopias verdes de esperança em um mundo ‘à revelia’ em que predominam a guerra e os desmandos.

Os valores temáticos que emanam da espacialidade literária em Mia Couto indiciam traços que, de acordo com Secco (2000, p. 273), propõem uma “[...] uma nova cartografia que ultrapassa os limites geográficos do país, e traçam, pelo viés do sonho e da recriação verbal, o mapa de uma nação reimaginada.”.

⁷⁶ O autor diz o seguinte sobre sua cidade natal: “[...] na Beira havia quase *apartheid* em certas coisas. Não podiam entrar negros nos autocarros, só no banco de trás... Enfim, era muito agressivo. No Carnaval os filhos dos brancos vinham com paus e correntes bater nos filhos dos negros ...” (CHABAL, Patrick. *Vozes Moçambicanas. Literatura e nacionalidade*. Lisboa: Vega, 1994, p. 276).



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Resta, pois, afirmar que o propósito do presente artigo é propor uma reflexão acerca do espaço insular em Mia Couto, como espaço literário representativo não só da fusão de culturas diversas, como também do próprio processo de pacificação e de desenvolvimento da sociedade moçambicana.

Contornos do espaço ficcional miacoutiano

Na senda entre dois universos, tradição e modernidade, a literatura surge como uma possibilidade de diálogo, de aproximação e de reparação simbólica à sociedade moçambicana. Em entrevista à pesquisadora Celina Martins, Mia Couto reconhece a importância de sua produção na construção de uma sociedade mais aprazível, porém não deixa de fazer uma ressalva:

[...] Mas não só a literatura, todas as outras artes podem ajudar a que estes dois mundos, pelo menos, comecem a falar, se entendam na base do mútuo conhecimento. Considero que o que os outros escritores africanos e eu estamos fazendo é sugerir a esse Outro que não há razão para ter medo, porque essas culturas se temem porque se desconhecem. Este é o drama que cada vez está mais patente: há universos, em Moçambique, incapazes de se relacionarem ... (COUTO apud MARTINS, 2006, p. 408)

Em seguida, tentar-se-á demonstrar como esses universos “incapazes de se relacionarem” aparecem representados no âmbito da espacialidade literária, de um modo particular, na ilha, espaço recorrente na produção de Mia Couto. Mais importante do que isso é perceber as estratégias, sobretudo espaciais, criadas pelo autor para promover a aproximação, e demonstrar, de acordo com a lição que o poeta Craveirinha deu a Mia, que é possível ser um povo “repartido” e não “dividido”. Logo, faz-se preciso tirar a partícula “ou” e inserir a partícula “e” entre as dualidades, tal como sugere o próprio Mia (2005, p. 93), validando a intenção da análise proposta:

Recordo a lição do poeta Craverinha quando ele se referia à sua origem mestiça: ‘sou um homem repartido, não sou um homem dividido’. É assim, repartidos e não divididos, que todos nós nos apresentamos. Não há nenhum de nós que seja cidadão de uma só nação. Repartimo-nos por universos vários. Somos cidadãos da oralidade mas também da escrita. Somos urbanos e rurais. Somos da nação da tradição e da modernidade. Sentamo-nos no computador e na esteira, sem nos sentirmos estranhos em nenhum dos assentos. E é assim que terá que ser: partilhamos mundos diversos sem que nenhum desses universos conquiste hegemonia sobre os outros.

Ao observar o conjunto da obra do escritor Mia Couto, dois dados referentes à espacialidade chamam a atenção: a recorrência do espaço insular e do rural (natureza), este último de modo especial, uma vez que toda a sua produção romanesca tem como principal espaço de ação a natureza, o campo e não a cidade. Este dado contraria, inclusive, o gênero romanesco, pois, conforme Massaud Moisés (1974, p. 453), “como o romance nasceu vinculado à burguesia, o seu cenário típico é o urbano.”.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, a constante insularidade, a pesquisadora Ana Mafalda Leite (2003, p. 137) já observara que “[...] o tema da Ilha, nomeadamente da Ilha de Moçambique, no contexto da literatura africana, como uma forma particular de regionalismo literário.”. A autora demonstra que esta temática não é própria de Couto, mas uma particularidade daquela literatura, representando um compromisso entre o espaço geográfico e o espaço ficcional, ao mesmo tempo que busca “[...] reconhecer que embora ficcional o espaço regional criado literariamente aponta, enquanto portador de símbolos, para um mundo histórico-social e uma região geográfica existente” (LEITE, 2003, p. 137).

Diante de tal afirmativa, é possível se chegar a uma primeira constatação: a ilha tem a funcionalidade de um referente que contribui para a ancoragem nas literaturas africanas, dando a ela maior verossimilhança ao aproximar a ficcionalidade de um espaço geográfico bastante representativo aos povos moçambicanos, a Ilha de Moçambique. Francisco Noa (2002, p. 137), embora referindo-se à literatura colonial moçambicana, menciona que “[...] a localização geográfica dos acontecimentos narrados funciona com um dos suportes mais nítidos da demarcação identitária da literatura colonial.” Ainda a este respeito, complementa Yves Reuter (1996, p. 59):

Os lugares no romance podem ‘ancorar’ a narrativa no real, dar a impressão de que eles o ‘refletem’. Nesses casos, nos prenderemos às descrições, à sua precisão, aos nomes e informações que remetem a um saber cultural recuperável fora do romance, aos procedimentos realizados para produzir este efeito realista.

Outro aspecto de igual relevância está ligado ao fato de a ilha, como espaço mítico e deflagrador da utopia, contribuir para a proposta temática e cultural de Mia Couto, qual seja a de instaurar um ambiente de comunicabilidade entre povos heterogêneos:

Pensamos que semelhante regionalismo insular ganha a expressão metonímica de um dos espaços míticos de fundação da nação, enquanto espaço cultural, ou seja, estrutura a noção de moçambicanidade, enquanto representação de um espaço de cruzamentos culturais de origens diversas, como a bantu, árabe, indiana e europeia (NOA, 2002, p. 130).⁷⁷

Aliando a questão geográfica, estrutural e temática, a ilha surge como um mote regenerador cuja função maior é estabelecer o rompimento das fronteiras que distanciam as diversas culturas no território moçambicano, um entre-lugar propício à convivência, como bem assinalou Rita Chaves (2005, p. 214-215) ao também se referir à representação da Ilha de Moçambique na poética deste país como um espaço de configuração identitária:

⁷⁷ NOA, Francisco. *Império, mito e miopia*. Lisboa: Caminho, 2002. p. 130 (grifos nossos). Na obra *Oralidade & escritas nas literaturas africanas*, Ana Mafalda Leite reflete sobre a recorrência da ilha na literatura africana: “Penso que a escolha (involuntária?) deste processo temático de insularização permite problematizar outros temas, como a ideia de nação, de cultura, a destruição e desagregação dos laços clânicos e do equilíbrio do interior, resultantes, em especial, dos efeitos da guerra civil, que alastrou, e ainda alastra, com seus resquícios de banditismo e corrupção, por estes países.” (LEITE, 1998, p. 69)

Nesse ponto depositado nas águas do Índico, espécie de entre-lugar onde se movem as coordenadas ditadas pela história e pela geografia do território hoje identificado com o país, estão as linhas com que alguns poetas compõem as imagens de sua ligação com a terra e suas hipóteses de escapar aos limites que as fronteiras representam.

Parece, pois, inegável o fato de os escritores africanos dialogarem com seus espaços de referência, o que só faz notar que, em alguns casos, o espaço literário está totalmente ligado à geografia da qual o escritor participa.

O crítico moçambicano Francisco Noa, em um texto intitulado “Modos de fazer mundos na actual ficção moçambicana”, reflete sobre a “criação do mundo”, discutindo a problemática da interação entre o que se tem por “mundo real” – dentro da perspectiva do mundo como conjunto de coisas, – e uma perspectiva versional, que é a do discurso que se cria sobre o mundo referenciado, ou seja, o espaço textual. Tem-se, nesse sentido, a relação evidente entre o mundo real e o mundo possível, faculdade que vai ao encontro da proposta de Mia Couto.⁷⁸ Para o crítico, embora sejam universos distintos, esses dois mundos dialogam, confrontam-se e complementam-se, e, nesse sentido, as obras ficcionais, em literatura e as suas correlativas em outras artes, desempenham um papel considerável na feitura do mundo. Para ele, a representação do mundo não é apenas resultado da herança cedida por cientistas, biógrafos e historiadores, mas também produto do exercício da criação de romancistas, dramaturgos e pintores (NOA, 2002).

Ainda na esteira de Noa, a importância dessa reflexão reside no fato de sublinhar, ainda que de forma redundante, a incontornabilidade da arte em geral, e da literatura, em particular, no que toca à *harmonização* do Mundo e da História. A fim de dar cabo desta primeira reflexão levantada – a recorrente insularização na obra de Mia e a proximidade que ela estabelece com a geografia de Moçambique –, constituem-se como essenciais as assertivas do crítico moçambicano (2002, p. 268, *grifos do autor*):

Projectando esses pressupostos no conjunto das literaturas africanas, particularmente no que concerne à literatura moçambicana, são inquestionáveis as interações entre os mundos que ela cria e os mundos que a envolvem e de onde ela parte. Explicando, de modo abrangente, essa dicotomia, Lubomir Dolezel (1988, p. 83) entende que, apesar de o mundo real participar na formação dos mundos ficcionais ao proporcionar os modelos de sua estrutura, o mundo ficcional é sempre um conjunto imenso de domínios diversificados que acomodam os mais diversos indivíduos possíveis, assim como estado de coisas, eventos, acções etc. Afinal, estamos perante um mundo *ilimitado e variado ao máximo*, que tem os seus próprios mecanismos de autenticação e sustentação.

⁷⁸ Para o escritor, é preciso reacender o território simbólico da nação a fim de poder povoá-lo novamente, “[...] preenchendo o imaginário de formas novas, num espelho que mostra não tanto o que somos, mas o que poderemos ser.” (COUTO, 2009, p. 206)



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Concluída a discussão acerca do primeiro aspecto espacial apontado como recorrente na obra de Mia, resta-nos fazer um breve comentário sobre o segundo, a saber: o fato de seus romances estarem ambientados no espaço rural, na natureza.

No romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, por exemplo, Mia Couto demonstra como a literatura e a história se constroem de maneira articulada, de tal modo que não é possível pensar uma sem a outra. Na obra, o conflito entre realidades distintas – sejam no plano da língua, da cultura ou da política – é demarcado pelo embate entre os espaços da cidade, caracterizada pela assimilação passiva e globalizante, e da ilha – lugar resguardado do mundo. Todavia, o último sempre será predominante sobre o primeiro.

A primeira hipótese para essa escolha parece ser de ordem cultural, uma vez que os povos africanos sempre mantiveram, e ainda hoje mantêm em algumas localidades, uma relação indissociável e respeitosa com a Natureza. A temática da Natureza perpassa todas as manifestações artísticas, e não só a literatura. De acordo com Sow (1997, p. 26), a função primordial das culturas africanas “[...] foi sempre a de transmitir uma certa ideia do homem e da Natureza e de contribuir para a harmonia das suas relações mútuas.” Ademais, para Noa (2002, p. 177), este universo se reveste de um espírito comunitário como marca idiossincrática de uma certa forma de ser e estar, ou ainda figura como “[...] representação da hospitalidade como valor identitário, embora em crise, quase que um anacronismo, mas revelador de uma vitalidade social e cultural profunda.”

O próprio Mia Couto (2009, p. 23, *grifos nossos*), e aqui se nota claramente o veio herdado do ofício do biólogo, vai dizer que “[...] a ideia de meio ambiente pressupõe que nós, humanos, estamos no centro e as coisas moram à nossa volta. Na realidade, as coisas não nos rodeiam, *nós formamos com elas um indivisível corpo.*”

Ainda a este respeito, Fonseca e Cury (2008, p. 99, *grifos nossos*), refletindo sobre as preferências espaciais de Mia Couto, prestam suas contribuições ao tema:

Os elementos telúricos são marcantes nos romances. De um lado, *são reveladores da importância que adquire na cultura africana tudo o que se refere à natureza*; de outro, revestem-se de “cultura”, isto é, são produzidos no texto como presença e trabalho do homem na sua relação com o espaço.

Por meio deste excerto, é possível chegar-se a uma segunda hipótese, esta de ordem social e histórica. Ao referenciar o universo rural, o escritor acaba prestando um serviço de manutenção histórica para sua cultura, ao trazer à tona toda uma cosmovisão que, cada dia mais, se dilui pelos dedos da modernidade. De acordo com o escritor, os jovens estudantes moçambicanos olham para o universo rural como se ele fosse um abismo, trata-se de uma faceta invisível das culturas africanas.

Sem a reatualização desses elementos, tais pressupostos do universo rural correriam o risco de serem extintos. Logo, opta-se pelo universo rural como ponto de partida para a aproximação com o

universo urbano, e dessa escolha resulta a reconfiguração das culturas africanas de maneira endógena, a África como ponto de referência, à contramão do eurocentrismo.

O próprio Mia Couto, ao relatar sua experiência como docente na Universidade Eduardo Mondlane, comentou sobre o problema da distanciação dos jovens alunos urbanos em relação ao país, pois estes quando iam fazer trabalhos no campo era como se estivessem adentrando um universo estranho e adverso a eles. Não conheciam as línguas, os códigos culturais e alguns chegavam a manifestar as mesmas visadas estereotipadas dos exploradores coloniais.

Aquelas zonas rurais eram, afinal, o espaço onde viveram os seus avós, e todos os seus antepassados. Mas eles não se reconheciam como herdeiros desse património. O país deles era outro. Pior ainda: eles não gostavam dessa outra nação. E ainda mais grave: sentiam vergonha de a ela estarem ligados. A verdade é simples: esses jovens estão mais à vontade diante de um vídeoclip do Michael Jackson do que no quintal de um camponês moçambicano (COUTO, 2005, p. 9).

A terceira hipótese é de ordem estrutural. A opção por esta espacialidade como predominante se faz indispensável dentro da poética miacoutiana, por se tratar de um universo que dá coerência literária à utilização de inúmeras temáticas que vêm sendo exploradas na obra de Mia Couto, como, por exemplo, a oralidade, o uso de provérbios, dentre outras tantas, todas tipicamente pertencentes ao universo rural moçambicano. Ainda no âmbito literário, o que mais interessa aos propósitos deste estudo, Francisco Noa (2006, p. 273) revela:

Estrategicamente, tanto a escrita de Suleimane Cassamo quanto a de Mia Couto colocam, como aposta deliberada, a eleição da ruralidade, e dos valores que lhe são dramática e idilicamente associados, como espaço redentor e messiânico, não imperativamente do mundo em que se encontram, mas muito obrigatoriamente do modo de fazer mundos na e por meio da literatura.

No romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, por exemplo, os macroespaços da narrativa são representados pelo embate espacial entre ilha e cidade (Natureza X cenário)⁷⁹:

Nenhum país é tão pequeno como o nosso. Nele só existem dois lugares: a cidade e a Ilha. A separá-los, apenas um rio. Aquelas águas, porém, afastam mais que a sua própria distância. Entre um e outro lado reside um infinito. São duas nações, mais longínquas que planetas. Somos um povo, sim, mas de duas gentes, duas almas (COUTO, 2003, p. 18).

Nota-se na passagem “São duas nações, mais longínquas que planetas”, para além da hipérbole, as coordenadas espaciais horizontais no eixo da prospectividade. Na maioria dos casos, tal eixo é bipolar: *aqui* vs. *lá*. No caso em questão, temos esta distância espacial demarcada pelo adjetivo feminino “longínquas”.

⁷⁹ Entende-se por *Natureza* os espaços não construídos pelo homem, enquanto *cenário* seria o espaço construído pelo homem.

[...] Mia Couto interpela os valores prevalescentes em toda uma sociedade e que oscilam dramaticamente entre o apelo da tradição e da modernidade, do local e do universal, do passado e do presente. Nesse sentido, através dos recorrentes diálogos entre as personagens, os espaços (físicos, psicológicos, individuais e coletivos) e os tempos (subjetivos, privados, históricos e míticos), *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* questiona vivências, fustiga a degradação da vida pública e denuncia a degenerescência dos costumes (NOA, 2006, p. 155).

Assim, pode-se inferir que tais espaços representam a dualidade em que está calcada a cultura moçambicana após as fissuras resultantes do colonialismo, da guerra e da modernidade. Se de um lado, tem-se a ilha como representação do espaço primordial, ancestral, dos *griots*, de outro, ao longe, está a cultura citadina, moderna, escrita. A separá-las, está o rio Madzimi. Logo, não poderia haver outro espaço mais conveniente para a manifestação desta heterogeneidade do que o de uma ilha, sobretudo no tocante ao projeto miacoutiano de desfazer as polaridades. Trata-se de um processo de intercâmbio cultural a fim de fazer conviver as dualidades deixadas pelo sistema colonial. Ao se referir à ilha e à sua carga representativa, esclarece Ettore Finazzi-Agró (1993, p. 94):

Figura geográfica, claro, mas também figura na acepção mais ampla de ‘espaço projetivo’, em que se condensam uma série de práticas representativas, em que se acumulam, em nível ideal, experiências heterogêneas: espaço, enfim, que se expõe à precariedade sem fim da interpretação simbólica, ao flutuar histórico das alegorias morais, políticas, religiosas. De modo que essa ilha de que falo tem, desde o início, uma consistência ‘topográfica’ e uma imaterialidade ‘tópica’: ou seja, ela é um fragmento espacial reconhecível, dotado de uma identidade cartográfica própria, mas é, ao mesmo tempo, uma condensação retórico-discursiva, é o lugar ilocável em que se juntam e se sedimentam imagens muitas vezes contraditórias.

Os macroespaços, cidade e ilha, figurativizam dois temas básicos de toda a poética de Mia Couto: modernidade e tradição, respectivamente. No romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, entre essas duas espacialidades, surge uma terceira, o rio, fluindo tal um elo a separar e a ligar dialeticamente “duas nações mais longínquas que planetas”. Um detalhe não menos importante é a opção do escritor por três macroespaços nesse romance. No âmbito da simbologia, “O três é um número fundamental universalmente. Exprime uma ordem intelectual e espiritual, em Deus, no cosmo ou no homem. Sintetiza a trindade do ser vivo ou resulta da conjunção de 1 e de 2, produzido, neste caso, da União do Céu e da Terra.” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2009, p. 889). No romance que ora mencionamos, dos três macroespaços dispostos, a ilha de Luar-do-Chão, como o próprio nome sugere, é o *locus* mais ideal para a aliança entre céu e terra.

Tal configuração estrutural aloca uma temática perseguida na literatura de Mia Couto, a instauração do espaço da convivência e das trocas como indispensáveis à vida, sobretudo, em comunidades que foram cindidas pelo sistema colonial, como o próprio autor revela:

África não pode ser reduzida a uma entidade simples, fácil de entender. O nosso continente é feito de profunda diversidade e de complexas mestiçagens. Longas e irreversíveis culturas

moldaram um mosaico de diferenças que são um dos mais valiosos patrimónios de nosso continente. Quando mencionamos essas mestiçagens falamos com algum receio, como se o produto híbrido fosse qualquer coisa menos pura. Mas não existe pureza quando se fala em espécie humana. Não há economia actual que não se alicerce em trocas. Pois não há cultura humana que não se fundamente em profundas trocas de alma (COUTO, 2005, p. 19).

Considerações finais

A fim de concluir essa breve reflexão, cumpre, uma vez mais, ressaltar o esmero que Mia Couto dedica à configuração da espacialidade em suas obras, uma vez que esta dá suporte e validade a todos os seus anseios temáticos. Dentre tais anseios, um deles em particular é digno de apreço, qual seja a desarticulação das dicotomias legadas pela experiência colonial por que passou, e ainda passa em seus resquícios, Moçambique. Se, por exemplo, no romance *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra* há uma ilha, Luar-do-Chão, capaz de conjugar o céu e a terra; se ali há uma casa, Nyumba-Kaya, que acolhe concentradamente a nomeação sulista e nortenha da província; se existe lá um rio, Madzimi, que afasta ao mesmo tempo em que aproxima, haverá sempre uma linha de convivência, de diálogo entre o novo e o velho, entre a tradição e modernidade. Eis a lição que a arte literária professa-nos: a existência de um espaço de confluência capaz de arrefecer o conflito e exaltar a diversidade, validando que a verdade em literatura, e acrescentamos na vida, está sempre no entre-lugar, como tão bem sentenciou Antoine Compagnon em sua obra crítica e literária.

Resta-nos, enfim, dizer que Mia Couto apresenta-se como um mestre na manipulação dos espaços neste romance, atingindo seus objetivos literários, humanos e políticos junto aos leitores. Tal perspectiva artística certamente muito contribui com a manutenção da cultura moçambicana e, igualmente, para o processo de pacificação e reestabelecimento do país. Daí a importância e o efeito estético-moral de sua obra de ficção tão ligada às raízes, às realidades históricas e contemporâneas do Tempo e da Terra de África e de alhures.

Referências bibliográficas

CAVACAS, F. M. Mia Couto: um moçambicano que diz Moçambique em Português. Tese de Doutoramento em Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2002.

CHABAL, P. *Vozes moçambicanas: literatura e nacionalidade*. Lisboa: Vega, 1994.

CHAVES, R. *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2005.

CHEVALIER, J.; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. Tradução de Vera da Costa e Silva et al. 23. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

COUTO, M. Entrevista. O gato e o novelo. *Jornal de Letras*, Lisboa, 8 out. 1997.

_____. Entrevista. *O tempo*, Belo Horizonte, 06 abr. 1997. Suplemento engenho e Arte.

_____. *Pensatempos*: textos de opinião. Lisboa: Caminho, 2005.

_____. *E se Obama fosse africano?* E outras interinvenções. Lisboa: Caminho, 2009.

_____. *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*. São Paulo: Cia. das Letras, 2003.

COMPAGNON, A. *O demônio da teoria*: literatura e senso comum. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão e Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

FINAZZI-AGRÓ, E. *A invenção da ilha*: tópica literária e topologia imaginária na descoberta do Brasil. *Remate de Males*. n. 13, Campinas, p. 94, 1993.

FONSECA, M. N. S.; CURY, M. Z. F. *Mia Couto*: espaços ficcionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LEITE, A. M. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Maputo: Imprensa Universitária, 2003.

MAQUEA, V. Memórias inventadas: um estudo comparado entre *Relato de um certo Oriente*, de Milton Hatoum e *Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*, de Mia Couto. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

MARTINS, C. *O entrelaçar das vozes mestiças*: análise das poéticas da alteridade na ficção de Édouard Glissant e Mia Couto. Estoril: Principia, 2006.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1974.

NOA, F. *Império, mito e miopia*. Lisboa: Caminho, 2002.

_____. Modos de fazer mundos *na* atual ficção moçambicana. In: CHAVES, R.; MACÊDO, T. (Orgs.). *Marcas da diferença*: as literaturas africanas de língua portuguesa. São Paulo: Alameda, 2006.

REUTER, Y. *Introdução à análise do romance*. Tradução de Ângela Bergamini et al. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SAID, E. W. *Cultura e imperialismo*. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DIVERSIDADE CULTURAL, GÉNERO E ENSINO SUPERIOR: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS VIVÊNCIAS DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE EDUARDO MONDLANE EM MAPUTO

Joaquim Borges Armando Gove

Escola de Comunicação e Artes da
Universidade Eduardo Mondlane

Jborgesagove.ac@gmail.com

Resumo

O presente artigo procura discutir as percepções e experiências dos estudantes do ensino superior em relação a diversidade cultural e género, para provocar um debate que possa conduzir à propostas de acções formativas tendentes a conscientizar a sociedade sobre a vida na diversidade e com o género. Baseando nas realidades vividas pelos estudantes residentes no parque habitacional da Universidade Eduardo Mondlane (UEM) na cidade de Maputo- que congrega pessoas de diversos quadrantes do país e do mundo - reflecte-se sobre as interacções destes com a diversidade cultural de Moçambique, como factor que contribui de diferentes formas no tratamento do género e nas relações entre as pessoas no geral. O método qualitativo foi usado preconizando aferir as percepções, ideias e experiências dos estudantes, sobre a matéria em estudo, enfocando o ambiente académico e o exterior. O estudo permitiu anotar a existência de grandes redes de interacção entre diferentes crenças, religiões, entendimentos sobre questões de estereótipos e níveis de formação no seio deste grupo, o que torna um desafio para os estudantes saberem manter-se em equilíbrio académico e social ao longo dos anos que permanecem no referido parque habitacional.

Palavras-chave: Diversidade Cultural; Género; Interação Cultural.

Abstract

This article seeks to discuss the perceptions and experiences of university students regarding cultural diversity and gender. Its aim is to generate a debate that can lead to formative action options that could help to raise society's consciousness and understanding about diversity and gender. Considering the reality of students living in Eduardo Mondlane University hostels in Maputo, and that some of them come from different parts of Mozambique and worldwide, this article discusses several interactions within the cultural diversity of Mozambique as a factor that contributes in many ways of dealing with gender issues as well as with interpersonal relations. A qualitative approach was employed in helping to understand the perceptions, ideas and experiences of these students in matters related to the problem being discussed. This study helped to find out a matrixed network of beliefs, religions, stereotypes and this becomes a great challenge for students to understand and be mindful of the balance that they should make between their social and academic life, while they carry on their lives as students.

Keywords: Cultural diversity; gender; cultural interaction.

Introdução

A congregação de alunos de diferentes proveniências – de dentro e fora de Moçambique - na Universidade Eduardo Mondlane (UEM), num contexto da globalização e de luta para a consciência de *género* como tema da actualidade (que obriga a todos a uma mudança de atitude), levou a que me propusesse a uma reflexão sobre a matéria, e o parque habitacional da UEM afigurou-se um terreno fértil para reflectir, baseado nas experiências por estes vividas. Julguei necessário perceber o impacto que as culturas e tradições dos estudantes pode ter na vida destes como pessoas – seres humanos - e como estudantes fora dos ambientes em que nasceram e foram sendo educados até o momento do ingresso ao ensino superior; também, foi interesse saber do seu conhecimento baseado nos debates actuais, bem como nas convicções construídas em função das realidades culturais vividas nas comunidades de origem ou onde os estudantes cresceram, no que tange às relações dos homens e mulheres, que muitas vezes são ancoradas em princípios justificados em estereótipos, pois, acredito que estes elementos podem ter reflexos na sua vida universitária e da universidade enquanto instituição de ensino superior.

Trata-se de um tema cujo objecto de estudo é a interacção de indivíduos por meio de vivências da realidade e de símbolos espelhados na cultura e nas tradições, como singulares e como membros de uma comunidade representada por uma família do quarto onde cada estudante reside, passando pelo lar (residência como um todo) e pela sala de aulas, e, enfim, a faculdade e a universidade como instituição. Isto pressupõe uma ligação - causas e consequências dos comportamentos, acções e reacções resultantes do quotidiano da sociedade. Assim, as teorias de *interaccionismo* e das *representações sociais* encontraram espaço neste trabalho, para nortear o estudo realizado. Numa perspectiva fenomenológica procuro descrever a situação vivida pelos estudantes, a partir dos resultados de um questionário com 11 perguntas (10) semi-fechadas e (1) aberta, aplicado a um número representativo de aproximadamente 10% dos estudantes residentes no parque habitacional da UEM⁸⁰, sobre questões da vida de religiosidade, interacção cultural e assuntos de género.

Procurei trazer à luz, os conceitos básicos, a metodologia usada, os resultados que se resumem numa breve descrição da vivência dos estudante e por fim a discussão em torno destas realidade, com o apoio das teorias tomadas como base para o estudo.

Breve contextualização teórica

O interaccionismo tem pressupostos que permeiam o estudo de situações e contexto, desde os interpessoais – que são os de interesse neste estudo, aos da relação de poder e dominação (ENNES, 2013) que não se figuraram necessários para o estudo realizado, em virtude de se ter pretendido compreender a perspectiva em que os estudantes como indivíduos (embora integrados no grupo) percebem, vivenciam e interpretam os fenómenos da diversidade cultural e de género.

⁸⁰ Os dados sobre os números dos estudantes e respectiva distribuição pelas residências, bem como a proveniência destes foram fornecidos pela Direcção dos Serviços Sociais (DSS) da UEM.

De acordo com Ennes (2013), “os interacionistas simbólicos constituem um grupo de estudiosos relativamente heterogéneo. [...] Na sua origem, este grupo vivenciou o intenso e multifacetado processo de urbanização e industrialização nos EUA, processo no qual questões como imigração e delinquência, características da sociedade de massas americana, tornaram-se temas de investigação.” No entanto, a preocupação com a acção interventiva junto da sociedade que esta corrente advoga, cimenta-se na perspectiva normativista cristã-protestante e na ênfase que ela dá ao quotidiano social (ENNES, 2013), o que pode ajudar na prossecução dos objectivos da presente proposta de reflexão, que se abre numa realidade de indivíduos que se deslocam a fim de estudar numa cidade em que muitos nunca antes teriam estado, para viver o seu dia-a-dia . com colegas em circunstâncias idênticas ou diferentes, mas completamente de diferença.

SILVA (2012), por outro lado, citando (OUTHWAITE e BOTTOMORE, 1996), refere que o interaccionismo é um movimento que defende que as causas e consequências, os comportamentos, acções e reacções interactivas do quotidiano da sociedade espelham a realidade daquela sociedade, pois são estes aspectos que tornam aquela sociedade o que ela é ou não é, e desenha o *modus vivendi* dos seus membros dentro do conjunto. Para este, o interaccionismo é “um grupo de teorias que tratam dos efeitos interactivos, por exemplo, do corpo e da mente, indivíduo e sociedade, organismo e meio ambiente” e entende, ainda, a interacção social como “parâmetro, matéria prima, para a definição da personalidade e da sociedade.” Portanto, nestas concepções, o interaccionismo toma “a personalidade e a sociedade como produtos da interacção social.”(SEMINÉRIO, 1986, p. 591 citado por SILVA, 2012)

Esta corrente de pensadores apresenta algumas premissas básicas que, segundo Ennes (2013), foram estabelecidas por Blumer em 1980, que representa uma geração considerada a primeira no caminho interaccionista. Baseadas em elementos que se influenciam mutuamente numa teia de interdependências, fazem com que a acção orientada por meio da relação com o mundo seja ela mesma uma interacção social de dinâmicas interpretativas. Tais premissas ditam que “*os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que esse lhes oferece*”; num outro desdobramento postulam que *os significados destes elementos são provenientes da/ou provocados pela interacção social que se mantém com as demais pessoas* e uma terceira reza que “*tais significados são manipulados por um processo interpretativo (e por este modificado) utilizado pela pessoa ao se relacionar com os elementos com que entra em contacto*”.

Portanto, estas premissas, entre outras, contribuíram para que esta linha teórica fosse tomada como referência para o presente estudo, tomando em conta a complexidade que pareceu ter, já que a relação com o mundo real pode fazer-nos perceber com maior objectividade como este grupo social (estudantes) encara o mundo e é encarado pelos mundos à sua volta (faculdade, residência, comunidades circunvizinhas, ciberespaços, etc).

Alguns Conceitos

Diversidade Cultural

Importa apresentar este conceito sob duas dimensões: uma, em que é tratada como um complexo dentro de sociedade específica – por exemplo, Moçambique, que é o caso do contexto em que é



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



tratado neste artigo – onde há características culturais identitárias das pessoas individuais e singulares e, também, como membros de diversas comunidades representadas por etnias, línguas, crenças, etc., cuja junção destes elementos encontra fundamento para se apresentar como sociedade que precisa de se manter coesa na manutenção das suas características identitárias como um direito e como afirmação; a outra dimensão incorpora o contexto da globalização em que se envolvem trocas simbólicas e de produto cultural entre nações. Para tanto, cada uma destas dimensões apresenta-se carente de uma naturalidade como fenómeno que não se separa do homem - ser social – mas, também, de racionalização pelo homem como ser político. Nesta dimensão, a UNESCO entende a *Diversidade Cultural*, como *património comum da humanidade* e como *factor de desenvolvimento*, e destaca que esta se manifesta na “originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade” (UNESCO, 2002). A UNESCO enfatiza, também, o facto de a diversidade cultural ampliar as possibilidades de escolha a partir de um leque de opções oferecidas a todos e, servir de fonte de desenvolvimento - humano e económico - de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfatória que esta permite.

Partindo do ponto de vista da UNESCO, quem assevera que a cultura deve ser considerada como o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afectivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças, então, pode se entender por diversidade cultural o complexo de interações envolvendo gentes de diversas culturas, quer por uma articulação natural ou racional que pode acontecer por força de acção de dispositivos políticos ou administrativo, como é o caso dos estudantes da UEM que, por imperativos político-administrativos, e ao respeito de um dos direitos fundamentais da humanidade – a educação – encontra formas de trazer à convivência, estudantes das diversas partes do mundo, de forma geral e do país, de modo particular, carregando cada um os seus traços distintivos, intelectuais e afectivos, da comunidade de proveniência.

Furtado (2014), por seu turno, define a diversidade cultural como sendo as diferenças culturais que existem entre o ser humano, e indica como aspectos culturais a distinguir, a linguagem, as danças, o vestuário, a religião e outros elementos adstritos às tradições, fruto da organização da sociedade, pois, para esta autora, a diversidade cultural sujeita-se às dinâmicas e à aceitação por parte da sociedade. Portanto, é a manipulação tendente a harmonizar estas diferenças que coloca em debate a questão da diversidade cultural, porquanto, o termo diversidade refere-se à variedade de ideias, coisas, concepções, etc, diferentes e que são trazidas a partilhar o espaço num mesmo tempo, o que implica a aceitação do alheio, e, mais do que aceitar, alienar o próprio em troca da apropriação do que caracteriza o outro. Estes processos implicam, por seu turno, um fluxo de comunicações entre indivíduos como seres culturais, o que torna essencial que se faça uma breve abordagem sobre a *comunicação* em tanto que conceito.

Assim, por comunicação vamos entender o fenómeno pelo qual os seres interagem por forma que as suas necessidades, sentimentos, sensações, etc., se tornem partilhadas, onde o ser humano, ser social por excelência, nunca dispensa esta acção, devido à necessidade de compreender e ser compreendido, de partilhar os espaços, entre outros factores intrínsecos à vida em comunidade. O termo comunicar deriva do latim “*communicare*” e pode ter o sentido de “tornar comum”, “repartir” ou “participar”, ou ainda, de “*communis*” – na mesma língua, que nos dá a ideia de “comunhão” ou “comunidade”. A comunicação como fenómeno, encontra-se intimamente ligada ao homem e à sua



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



história desde a existência (Perles, s/d; Mendonça, 1998; Diniz, 2010). Portanto, a diversidade cultural passa, obrigatoriamente, por processos de comunicação aos mais diversificados níveis e sob diversas formas, para garantir a fluidez entre interactores do grupo.

Género

Falar de género, é tratar de um assunto de transversalidade e utilidades que começam com a história e vão seguindo todo o processo da vida humana. De acordo com Torrão Filho (2005), “este conceito foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um carácter fundamentalmente social”. Ou seja, o conceito de género está ligado a questões que tocam homens e mulheres e os seus papéis na sociedade, muitas vezes entendidos a partir de estereótipos. Partindo deste conceito é possível remontar à história das mulheres (sexo feminino) e dos homens (sexo masculino), das suas relações como grupos e entre si como seres identificados biologicamente pelo sexo e por uma fisionomia dada pela natureza. Ainda na perspectiva deste autor, citando Scott, “O género enfatizava igualmente o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade”, centrada na demasiada preocupação e consequente manifestação das mulheres face às questões das desigualdades sociais. Todavia, em todo o processo, as mulheres estiveram sempre com o homem, já que nunca existiram as mulheres sem os homens e nem os homens sem as mulheres.

Historicamente falando de género, de acordo com Torrão Filho (2005), são três as principais abordagens sobre género: uma feminista - preocupada em tentar entender as origens ou fundamentos do patriarcado, que tem como principal fragilidade o facto de nela não se reflectir como as desigualdades de género desestruturam as outras demais desigualdades sociais; a outra abordagem - fundamentada nas teorias das tradições marxistas e da busca de um compromisso com a crítica feminista, esta, por sua vez, teria como principal fragilidade a concentração às causalidades económicas, não explicando como o patriarcado se desenvolve fora do capitalismo, para além de mostrar uma tendência de tomar o género como um “sub-produto” das estruturas económicas cambiantes nas quais as mulheres não eram entendidas como uma verdadeira classe social, apesar de estudos concebidos para alicerçar as lutas femininas pela igualdade de direitos políticos, sociais ou económicos (Silva, 1987). Uma terceira abordagem, situa-se entre o “pós-estruturalismo francês e as teorias de relação do objecto, inspirada em diversas escolas da psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de género do sujeito”, onde se procura limitar o conceito para contexto mais confinados à família e a questões domésticas, bem como a tentativa de fazer depender “a produção da identidade de género e a génese da transformação de estruturas de interacção relativamente pequenas [...]” (Torrão Filho, 2005).

É assim que Torrão Filho (2005) cita Scott, numa primeira abordagem, dizendo que Género é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o género é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” e, numa outra, revê parte deste conceito substituindo «o género é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder» por «o género é primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado». Esta autora entende o Género como um conceito que serve para consolidar discursos construtivos das identidades tanto femininas como masculinas, marcando limites entre os espaços de actuação racional de cada um destes, até aqui presos à história. Ora, para Scott, é preciso entender o homem e a mulher como categorias vazias que transbordam; que quando parecem fixadas, recebem “definições alternativas, negadas ou reprimidas”, expondo o dilema da diferença, das desigualdades recíprocas e das diferenças naturais que remetem à luta contra “padrões consolidados por



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



comparações nunca estabelecidas e por pontos de vista jamais expressos como tais.” Esta autora frisa, ainda, que partindo do género, entanto que um conceito de luta pela igualdade e justiça entre mulheres e homens, pode-se perceber como se organiza e se opera a vida social através dos símbolos e das conexões existentes nas relações de poder entre os sexos como categorias fixadas biologicamente e que ganham corpo próprio no tratamento social. Portanto, o estudo do Género é uma ferramenta poderosa na descodificação e compreensão das relações complexas da interacção humana.

Em termos mais simples e de acordo com as reflexões de Jesus (2012) sobre o que é Género, este seria uma construção das diferentes culturas; é mais de carácter social que biológico; a auto-percepção e a forma como as pessoas se expressam socialmente, é o que define o género, pois, independentemente dos cromossomas ou da configuração genital, há papéis sociais que acabam diferenciando o que é homem do que é mulher por força da crença elaborada pela naturalização dos estereótipos que culminam atribuindo tais papéis sociais como específicos para homens ou para mulheres.

Por sua vez, Olinto (1998), apresenta Género como um conceito das ciências sociais relativo à construção social do sexo, ou seja que através do sexo (masculino ou feminino) a sociedade impõe-se a distinguir a alocação de atributos culturais para cada sexo em função da visão biológica.

Portanto, a questão da compreensão de Género transcende os limites do olhar sob a visão biológica que liga o termo *Género* ao *Sexo* – este último que designa a caracterização genética, anatómica e fisiológica dos seres humanos - e passa a incluir todo o complexo de relações entre homens (com órgão genital masculino) e mulheres (com órgão genital feminino), independentemente do sexo como o elemento de apresentação física.

Interacção Cultural

Para trazer um conceito de *Interacção Cultural* partiremos do entendimento de que este conceito é um binómio que pode também ser polissémico em função dos contextos ou propósitos. Assim sendo, podemos partir do sentido etimológico da primeira parte que compõe o binómio – Interacção – e iremos notar que este pode ser, também, dividido em duas partes: **inter** e **acção**. Esta composição remete à percepção de acção mútua, acção paralela, acção conjunta ou ainda recíproca. Porém, segundo o Dicionário de Sociologia⁸¹, Interacção “é a acção social, mutuamente orientada, de dois ou mais indivíduos em contacto. Distingue-se da mera inter-estimulação em virtude de envolver significados e expectativas em relação às acções de outras pessoas. Podemos dizer que a interacção é a reciprocidade de acções sociais.

Uma vez entendido este conceito nos termos expostos, para a construção do conceito básico – o binómio Interacção Cultural – resta situar um dos conceitos de cultural, do qual deriva o termo “cultura” que por sua vez designa um fruto da construção constante e permanente de um povo ou uma sociedade, representado por valores morais, tradições, hábitos, usos e costumes que identificam determinado grupo, tudo isto, ancorado nas suas vivências, línguas, identidades, crenças, religião, etc., e que determinam o bem-estar dos grupos sociais ou comunidades. Neste contexto, são a comunicação, a acção e reacção das pessoas que quando ao acontecer como acto recíproco

⁸¹ Documento captado em:

« http://chafic.com.br/chafic/moodle/file.php/1/Biblioteca_Virtual/Temas_educacionais/Dicionario_de_Sociologia.pdf »

construtivo da identidade pode considerar-se a interacção cultural – o intercâmbio, o inter-estímulo, através dos símbolos identitários, enfim, a convivência de/entre diferentes culturas (VASSOA, 2010).

Metodologia

O estudo foi realizado numa abordagem qualitativa de carácter exploratório, cunhada na teoria do interaccionismo simbólico que ajudou na tentativa de entender e interpretar as dinâmicas da vida dos diversos grupos étnicos e culturais (dado que cada estudante é proveniente de uma província, falante de determinada língua, detentor de elementos culturais e tradicionais específicos, etc.) representados nas residências do parque habitacional da UEM, escolhidos como população para o estudo. Como instrumento de colecta de dados foi aplicado um questionário com uma duração de 10 a 15 minutos para se responder, composto de nove (10?) perguntas semi-fechadas e uma (1) aberta, cobrindo questões que incorporaram elementos por estes vivenciados no que diz respeito à religiosidade, influências das tradições e dos usos e costumes destes, interacções entre colegas, percepção sobre assuntos relacionados à diversidade cultural e género. A amostra seleccionada para a aplicação do questionário foi de noventa e seis (96) estudantes – aproximadamente 10% da população residente no parque habitacional da UEM em Maputo, com todas as residências situadas na zona urbana da cidade de Maputo – distribuídos na proporção representativa de 1 para 20, por província de proveniência, em cada residência das sete (7) em uso. Esta amostra afigurou-se necessária, mesmo ciente da elevada quantidade pois, poderia dificultar na análise e interpretação dos dados. Porém, esta amostra permitiu que, de forma aleatória, fosse garantida a representatividade de todas as províncias em todas as residências no estudo, cobrindo os diferentes ambientes das residências, o que poderia significar uma variação de comportamentos em função da situação e contexto de cada residência. Foi também solicitada à Direcção dos Serviços Sociais da UEM (UEM-DSS) a relação da alocação dos estudantes pelas residências, bem como pelos cursos frequentados pelos estudantes residentes, de forma a permitir tirar ilações em função de todos os contextos e realidades.

Resultados

Como resultado, constatou-se que 46,6% dos questionários foram respondidos. Apesar de ter sido um questionário passível de ser respondido em 10 a 15 minutos, a maior parte dos estudantes não se identificou com a cultura de participar em actividades que não sejam as das suas áreas de estudo, tendo a maior parte dos questionários sido respondidos por estudantes das áreas afins. Isto pode reflectir a falta de identificação com a matéria tratada no estudo. Ou seja, os estudantes de medicina, arquitectura (só alguns exemplos), tendem a afastar-se dos assuntos das áreas sociais e declararam que preferiam trabalhar com dados exactos e não tecer opiniões. No entanto, entre os respondentes, foi possível perceber que sobre questões de género, há um fraco entendimento e, em especial, uma interpretação teórica e figurativa do saber ser e estar em relação ao assunto, sem, contudo, compromisso com os significados.

Os quadros abaixo apresentam o esquema das respostas.

QUADRO SÍNTESE DAS RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO APLICADO

| Respondidos | Província | Residências representadas |
|-------------|---------------|---------------------------|
| 4 | Maputo | 5 |
| 5 | Gaza | 4 |
| 6 | Inhamitanga | 5 |
| 4 | Manica | 4 |
| 7 | Sofala | 6 |
| 2 | Tete | 2 |
| 8 | Zambézia | 5 |
| 3 | Nampula | 3 |
| 3 | Niassa | 3 |
| 3 | Cabo-Delegado | 3 |

Total: 45 = 46.8% dos questionários distribuídos –
15 sexo feminino e 30 sexo masculino

| respostas sumarizadas por questão (Ques.) número de respondentes (Respt) | | | | | | |
|--|---|---|---|--|--|---|
| Ques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Respt | 40 | 27 | 35 | 21 | 12 | 8 |
| respostas | respeitam a vida religiosa dos colegas do quarto independentemente da religião ou congregação religiosa dentro das religiões; | praticam a sua religiosidade no quarto com regularidade e/ou em função da disponibilidade deste por respeito aos colegas e os restantes responderam que não praticam por razões não especificadas | a religiosidade é praticada nos quartos com respeito mútuo e sem conflitos entre colegas, nem de interesses religiosos e nem de outra ordem | vivem livremente as suas tradições, usos e costumes no quarto sem que o facto perturbasse os colegas | entre colegas estabelecem regras de convívio, de modo que questões tradicionais e outras particulares interferissem no relacionamento entre colega | há espaço de partilha dos aspectos tradicionais entre colegas de quarto |

| respostas sumarizadas por questão (Ques.) número de respondentes (Respt) | | | | | | | |
|--|--|--|---|---|---|---|--|
| Ques. | 5 | 6 | 7 | | | | |
| Respt | 32 | 8 | 28 | 6 | 11 | 8 | |
| respostas | os estudantes vindos dos distritos ou zonas rurais são recebidos pelos outros das zonas urbanas ou que já se encontram na há mais tempo nestas e integrados um ambiente saudável | ainda prevalece a tendência de um comportamento de rejeição e inferiorização destes vindos das zonas rurais, salientando que o banimento dos batismos minimizaram este tipo de atitude | os estudantes mais antigos (a cima do II Ano universitário), nos quartos tendem a acolher e ajudar os mais recentes na universidade, principalmente depois do banimento dos batismos na UEM | há um tratamento de inferença ou dificuldade por parte dos estudantes mais antigos; | responderam que há tendência de se especificar tarefas para as estudantes e para os estudantes em função do sexo quando seja oportuno desempenharem tarefas na residência (o que não é frequente existir) | responderam que acreditam que devem haver tarefas especial para as estudantes em função de sexo | responderam que na sala de aulas as tarefas de grupos são atribuídas em função de sexo para as meninas |

| respostas sumarizadas por questão (Ques.) número de respondentes (Respt) | | | | |
|--|--|--|--|---|
| Ques. | 8* | 9 | 10 | 11 |
| Respt | 28 | 16 | 6 | 36 |
| respostas | os estudantes recém chegados tendem a ficar à vontade e ganhar auto-confiança depois de uma ano de estadia em Maputo | responderam que estes tendem permanecer atreídos até ao término do segundo ano | por consequência da mudança do ambiente os recém chegados pautam por uma atitude defensiva | os aspectos culturais e tradicionais particulares não interferem na sua convivência com os colegas do quarto e nem no ambiente académico de sala de aulas |
| | | | | se incomodam com questões de língua quando os colegas usam suas línguas maternas e outros que pronunciando a língua portuguesa tem um sotaque difícil de perceber |
| * a esta pergunta era permitida mais de uma resposta | | | | |

| respostas sumarizadas por questão (Ques.) número de respondentes (Respt) | | | | | | | |
|--|--|--|--|---|---|--|--|
| Ques. | 10. a) | 10. b) | 10. c) | 10. d) | | | |
| Respt | 21 | 9 | 10 | 21 | 3 | 12 | 7 |
| respostas | não têm entendimento formal algum sobre assuntos de género | chegaram ao entendimentos sobre género através de programas dirigidos e de carácter obrigatório na UEM | chegaram por meios como a mídia e participação em eventos fora da UEM | debates dessa natureza esvaziaram os valores de identidade cultural | os rapazes são mais inteligentes que as meninas | as meninas são mais inteligentes que os homens | rapazes e meninas, colocados em igual circunstância tem as mesmas capacidades intelectuais |
| | | | é preponderante que se continuem e se intensifiquem os debates de consciencialização sobre os assuntos de género | | | | |
| respostas sumarizadas por questão (Ques.) número de respondentes (Respt) | | | | | | | |
| Ques. | 10. e) | | | 11 | | | |
| Respt | 15 | 9 | 13 | | | | |
| respostas | os rapazes tem melhores capacidades de liderança; | as meninas tem melhores capacidades de liderança | a liderança não depende do sexo e que tanto os rapazes como as meninas, postos em iguais circunstâncias tem as mesmas capacidades de liderança | a questão onze foi aberta e ajudou a colher opiniões e sensações sobre matérias ligadas aos assuntos diversidade cultural e de género | | | |

Discussão

Diante do exposto pelos dados acima, referentes à quantidade de questionários distribuídos aos estudantes segundo as proporções concebidas, por exemplo, é que acima de 50 % não respondeu ao questionário, tomando em conta que este foi pensado para ser de fácil compreensão e resposta. As respostas sobre as relações dos estudantes moradores da mesma residência em geral e do mesmo quarto em particular, no que tange à religiosidade, tradição, usos e costumes, como elementos culturalmente simbólicos que marcam a definição do eu subjectivo e objectivo da relação com os outros e com tudo o que os rodeia (Silva, 2013), num quadro que se pretenda, sejam valorizadas as culturas de cada um dos indivíduos, legitimando deste modo a identidade social e valorizando as diferenças culturais e comportamentais existentes nos membros dos grupos referidos encontrados nas residências e quartos do parque habitacional, revelaram certo nível de respeito mútuo entre os estudantes, o que pode, também, ser traduzido como um dos factores que contribuem para as boas relações entre estes.

Partindo do pressuposto de Blumer, referido por Ennes (2013), segundo o qual “os seres humanos agem em relação ao mundo fundamentando-se nos significados que esse lhes oferece”, estes estudantes, encontrando-se num espaço em que cada um tem necessidade de se reconhecer e ser reconhecido como um ser formado por valores, pode entender-se que estes obrigam-se a respeitar o que faz do outro um sujeito objectivo e subjectivo, em troca de ser respeitados. Por exemplo, a sociedade moçambicana encontra-se num estágio do que se pode chamar de guerra das novidades religiosas, muitas vezes fruto de refutação dos poderes dos líderes religiosos, o que precipita a criação de muitas pequenas igrejas que se guerreiam na tentativa de angariar adeptos, fiéis ou crentes. Uma característica destas guerras de novidades religiosas é o sistemático ataque umas às outras, a auto-proclamação da fidelidade à sagrada escritura em contraposição aos supostos vícios das outras, etc. Este fenómeno não foi constatado nas residências da UEM por via do presente estudo, tendo as perguntas reservadas para compreender este fenómeno sido positivamente respondidas por quase todos os informantes que manifestaram alegria em se sentirem respeitados e em terem um espaço para o exercício da sua religiosidade sem interferências. Aliás, quanto a este aspecto, os estudantes das Residências VI, VII e IX, sitas no Campus Principal da UEM organizam-se em núcleo (os que professam o catolicismo) e têm um dia específico em que se reúnem para oração; por outro lado, em articulação com colegas de outras congregações, incluindo a religião islâmica, vão usando o espaço adoptado para o efeito (mesmo não sendo uma adopção oficial ou formal) e, todos reconhecem e respeitam sem os choques que “normalmente” ocorre fora dos muros da universidade



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



quando o assunto é a partilha da espiritualidade. Aqui se podem ver as teias de interdependência que orientam as dinâmicas que permitem o ambiente de convivência espiritual saudável entre os moradores. Ou ainda, as fronteiras simbólicas que mediatizam as relações dos moradores desta residência de forma especial e de outras no geral para demarcar os sujeitos para si mesmos e para outros, neste caso, baseados na fé, permitem que ora uns vivam o ateísmo, mas não se importar com que os que não são ateus vivam a fé; que as tradições, usos e costumes e hábitos transportados das transmissões ao longo da vida nos locais de origem de cada um sejam vividas livremente, onde alguns preferem identificar-se com os outros – questão de situação e contexto – alguns outros, ainda, preferem negociar as condições de vivenciar estes elementos e, por fim, um outro grupo opta por partilhar o estranho que é partilhável.

Porém, dentro desta esfera de “fronteiras socialmente construídas e resignificadas” (Ennes, 2013: 66), vamos encontrar as barreiras colocadas pela demanda de identidade e por contextos sociais históricos às mudanças. Nesta esfera, constata-se dos dados, que há resistência em conceber uma nova forma de ser e estar em relação ao que supostamente esteve sempre ligado à legitimação conferida pela natureza, pela cultura ou tradição: a convivência entre pessoas de ambos os sexos, que pode ser melhor entendido sob os auspícios do conceito de **Género**. Sobre este tema, nota-se que muitos estudantes, incluindo os que afirmam ter algum conhecimento sobre assuntos de género, ainda entendem as diferenças “normalizadas” por princípios discriminatórios e estereotipados baseados num espírito de dominação e de poder que as tradições foram adoptando e legitimando. Este facto pode reflectir uma falta ou fraca acção de estímulo ante esta necessidade de situação e contexto - situação e contexto já que assuntos de género constituem dos principais debate da actualidade; num momento em que a UEM inicia um processo de integração de conteúdos de *Assuntos de Género e Habilidades Para a Vida*⁸², como cadeira ou módulo obrigatório; num contexto real em que esta universidade é afirmativa a acções de valorização do género, manifesta, por exemplo, no sistema de quotas em que estabelece que dos 5% reservados para as admissões para cada província, deve ser respeitado o critério de equilíbrio de género, repartindo as vagas em metades, uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, como forma de ampliar as possibilidades de raparigas ingressarem no ensino superior em contraposição às limitações existentes nos distritos para esta camada social.

Ora, quase metade das estudantes que responderam ao questionário mostraram que, no seu entender, os homens são ou mais inteligentes ou mais aptos a serem bons líderes e mais que a metade dos estudantes responderam da mesma maneira, assim como mostraram que entendem que os debates à volta da igualdade de género podem ferir os valores da identidade cultural. Uma das justificativas mais usadas na questão aberta foi a de que o poder é conferido aos homens pela natureza, mesmo sem concordar com as tarefas “reservadas tradicionalmente” para as mulheres que consistem essencialmente em tomar conta da casa, dos filhos e enfim, em tarefas domésticas que não precisamos de descrever agora.

Portanto, vendo a personalidade e a sociedade como produtos da interacção social que, por sua vez, se constrói através da comunicação entre diferentes culturas, encontramos aqui o género definido por cada uma das pessoas que assumem uma personalidade com identidade própria num espaço que se lhe favorece expressar e aceitar que outros se expressem, como foi antes visto. Em função do

⁸² Manifesto do Magnífico Reitor Prof. Doutor Orlando Quilambo, na abertura do curso de capacitação dos docentes em matérias do Género (2014)



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



bem cultural que constrói a identidade, interpretando, ora como excesso em relação a quem se acredita que tem os direitos por natureza (sexo masculino); ora por questões políticas englobadas nos auspícios da globalização que é por vezes entendida como *atemptória* aos valores culturais das tradições, mas, que deve ser aceite por todos, a questão género irá confrontar-se com atitudes de quem defende uma identidade cultural (rejeitando explicita ou implicitamente) ou, irá encontrar fertilidade e desabrochamento naqueles que bem estimulados, compreendem o racional existente neste conceito. Assim, verifica-se a confirmação da permanente tentativa de se procurar limitar o conceito para contexto mais confinados à família e a questões domésticas, de instrumentalização da produção da identidade de género.

Sumarizando, o ambiente vivido pelos estudantes no parque habitacional da UEM em Maputo é tal que abre o espaço de um convívio normal e de alto proveito, valorizando os factores e elementos de identidade cultural através de uma interacção cultural vincada nas diversas formas de comunicação. Isto permite que estes concordem que a diversidade cultural ajuda na construção das suas personalidades, apesar de representar um desafio, pois ao mesmo tempo que oferece um grande menu que estimula a uma grande abertura ao mundo, esta interacção exige um alto nível de tolerância até se alcançar a adaptação necessária e consequente aceitação do que deixa de ser estranho por que do outro e torna-se um “eu” do outro a quem eu sou, também, “outro” e, a acção de comunicação entre os “eus” é a chamada diversidade cultural. Quanto ao género, há, ainda, um grande caminho para se trabalhar com estratégias que estimulem a aceitação desta “outra” cultura que é uma reposição da verdadeira ordem social em que homem e mulher têm os mesmos direitos, apesar de diferentes formatos de órgãos genitais, capacidades físicas, diferenças fisionómicas, etc.

Conclusão

Foi possível apreender que, para estes estudantes, o ensino superior é um espaço de produção de saberes e de grandes interacções. Este espaço toma sempre a sua função nas actividades formativas formalmente estabelecidas – curriculares – mas, abrange uma outra dimensão em que propicia ambientes para a auto-produção dos seus membros, dispondo-os de realidades que vão exigir destes atitudes apropriadas a uma vivência saudável para si e para a universidade. Todavia, aspectos há que devem ser ponderados, espelhados nas abordagens dos próprios estudantes, como a necessidade de espaços de debate sobre aspectos culturais e das tradições representadas na instituição, pois, na óptica destes estudantes, pode permitir pequenos focos de rejeição de um ou outro elemento uns dos outros por razões baseadas em especulações estereotipadas. Uma acção julgada de grande contributo para o bom ambiente de convivência pelos estudantes, é a abolição dos baptismos, pois, na sua óptica, esta acção trouxe a consciência de mesmo *status quo* entre os estudantes (antigos e caloiros) perante a universidade como instituição acolhedora de estudantes. Outro aspecto tem a ver com a potenciação das abordagens sobre as matérias de género, pois, observou-se que os que têm conteúdos obrigatórios relacionados com esta matéria têm o entendimento e um olhar diferente em relação aos outros, mesmo que falte a componente mudança de atitude.

Referências Bibliográficas

DINIZ, J. Péricles (2010). “Comunicação e Cultura: considerações e perspectivas para uma realidade em rede”. In *VI ENECULT – encontro de estudos multidisciplinares em cultura*. Facom-UFBa – Salvador-Bahia

UNESCO (2002). Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural.

ENNES, Marcelo Alario (2013). “Interacionismo Simbólico: Contribuições para se Pensar os Processos Identitários” In *Perspectivas*, v. 43, p. 63-81.

FURTADO, Ana (2014). Manual de Curso de Lidar com a Diversidade Cultural e Promover a Igualdade e Valorizar a Diferença. Key Training & Consulting

Jesus, Jaqueline Gomes de (2012). Orientações sobre identidade de gênero : conceitos e termos. Brasília. il. (algumas color.)

MENDONÇA, Maria Luisa (1998). “Comunicação e Cultura: um novo olhar grupo de estudos sobre a recepção a produtos mediáticos”. In *ECA-USP NOVOS OLHARES* n.01

OLINTO, Maria Teresa Anselmo (1998). “Reflexões sobre o uso do conceito de gênero e/ou sexo na epidemiologia: um exemplo nos modelos hierarquizados de análise” In *Rev. Bras. Epidemiol.* Vol. 1, Nº 2, 161 – 9

PERLES, João Batista (s/d). Comunicação: conceitos, fundamentos e história. In «[http://:www.bocc.ubi.pt](http://www.bocc.ubi.pt)»

SILVA, Carmen Lúcia da (2012). “Interacionismo Simbólico: história, pressupostos e relação professor e aluno; suas implicações” In *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v.3, n.2

SILVA, Maria Beatriz Nizza da (1987). “A história das mulheres no Brasil: tendências e Perspectivas”. In *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros* n.27.

TORRÃO Filho, Amílcar (2005). Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. In *cadernos pagu* (24), pp.127-152.

VASSOA, Afonso Vasco (2010). COMUNICACÇÃO SOCIAL E RELACÇÕES INTERCULTURAIS: Desafios e Oportunidades da África Contemporânea. Maputo, Ndjira.

TAREFAS MATEMÁTICAS PARA CONTRIBUIR A CIDADANIA

Luís Ramírez Tang

Universidade Católica de Moçambique

ltang@ucm.ac.mz

Armindo Tambo

Universidade Católica de Moçambique

atambo@ucm.ac.mz

Domingos Rhongo

Universidade Católica de Moçambique

drhongo@ucm.ac.mz

Resumo

Neste artigo analisa-se a contribuição das tarefas de Matemática para dar saída a educação cidadã nos escolares de Ensino Básico. Tem como objectivo incidir na formação de valores dos cidadãos nos escolares de ensino básico em geral e os de sétima classe em particular através de tarefas docentes de matemática. Expressam-se as ideias e resultados fundamentais de uma pesquisa com abordagem qualitativa e enfoque exploratório desenvolvida em três escolas primárias integradas as práticas pedagógicas do Instituto de Formação de professores da cidade de Quelimane no ano 2013. Entrevistou-se 12 professores e 46 estudantes, foram assistidas 10 aulas de matemática de sétima classe e revisaram-se documentos diversos para obter as informações base. Das análises das entrevistas e assistência as aulas conclui-se que os conteúdos matemáticos, embora com amplas possibilidades de aplicação, praticamente não são direccionados a educação da cidadania escolar. Insistiu-se na constante actualização dos dados locais das comunidades onde estão inseridas as escolas nas tarefas a desenvolver.

Palavras-chave: Tarefas matemáticas. Educação do Cidadão. Valores dos Cidadãos.

Abstract

This article analyzes the contribution of mathematical tasks in helping students to become better citizens in primary schools. Paying particular attention to the mathematical tasks given to students in grade 7, the article will focus on the formation of civic values in primary schools. The work presents the results of a qualitative and exploratory approach survey developed in 2013 in three integrated primary schools that adopted a pedagogical approach from a teacher training school named Instituto de Formação de professores in the city of Quelimane-Mozambique. In the process, the researchers interviewed 12 teachers and 46 students from these schools. These 7th grade students had attended 9 math classes. The researchers also reviewed several documents to support the research. The conclusions achieved are that although there are many possibilities in which this subject can be applied to develop students' mindsets, the content present and the methods adopted do not help them to broaden their civic education. For this reasons, the researchers suggest that there is need of constantly updating the information that the information where these schools are located.

Keywords: Maths' tasks, education of a person, people's values.

Introdução

Entre os objectivos principais da generalidade dos países do mundo quanto a lograr uma sociedade de convivência disciplinada, justa e participativa está a de formar cidadãos: patrióticos, honestos e responsáveis. Vencer o desafio da Educação na Cidadania constitui na actualidade uma prioridade de qualquer um Sistema Educativo com independência do sistema político imperante. Embora a Matemática é considerada uma disciplina “difícil” e até de “bicho” devido ao carácter abstracto de seus conteúdos por um grupo amplo de estudantes, as tarefas docentes de matemática, quando não se limitam a análise dos conteúdos e cálculos matemáticos, senão também a interpretação dos textos, utilizando o carácter interdisciplinar do processo de ensino aprendizagem e os eixos transversais podem contribuir a formar valores cidadãos tais como: honestidade, honradez, patriotismo, responsabilidade e solidariedade, entre outros.

Ser um cidadão na verdadeira acepção da palavra é ter consciência de seus direitos mas também de seus deveres. Deve-se ter consciência das responsabilidades enquanto elemento de uma coletividade, estado ou nação de forma a atingir o objectivo máximo da cidadania que é o bem comum. Ao longo da História, cada vez que é referido o termo cidadania, origina uma conjugação de obrigações e privilégios entre o indivíduo e a comunidade política. O uso da palavra cidadão prende-se com uma regulação entre os indivíduos que têm acesso livre ao território onde vive a comunidade política e os que não têm acesso livre (Brubaker, 1992).

Hoje em dia a maioria dos intervenientes na sociedade, políticos, educadores, dirigentes, sociólogos, mostram-se preocupados com os rumos do mundo actual, incluindo no seu discurso a palavra cidadania. É natural hoje utilizar a palavra cidadania relacionando-a aos direitos humanos, aos direitos do consumidor ou mesmo quando ao referir-se a um indivíduo isolado. Neste sentido é natural que haja mistura de significados entre a cidadania e a história dos direitos humanos pois existe uma relação intrínseca entre cidadania e luta pela justiça, por direitos fundamentais e por democracia.

Entre os objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação de Moçambique encontra-se a Educação para a Cidadania a qual deve garantir entre outras acções, segundo o Plano Curricular de Ensino Básico (PCEB 2011):

- Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade;
- Inculcar na criança, no jovem e no adulto padrões aceitáveis de comportamento: lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade;
- Educar o cidadão a ter amor à Pátria, orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas;
- Desenvolver conhecimentos sobre a saúde, nutrição e a protecção do meio ambiente;

- Educar a criança, o jovem e o adulto para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania nacional;
- Assegurar o conhecimento e o respeito pela Constituição da República de Moçambique;

O que demonstra que nos documentos normativos do Sistema de Educação de Moçambique se estabelece o trabalho pela educação da cidadania.

Na perspectiva de dar cumprimento a este objectivo se levanta a questão de pesquisa: Como contribuir para a Educação da Cidadania nos escolares de sétima classe da cidade de Quelimane através de tarefas docentes de matemática?

Neste artigo pretende-se incidir na formação de valores cidadãos nos escolares de sétima classe. A escolha deste nível de escolaridade é devido a que por uma parte a formação de valores deve-se iniciar nas tenras idades e por outra, o escolar de sétima classe, por ser a classe terminal do Ensino Básico, acumula conhecimentos matemáticos, a ser aplicados nas diversas actividades da sua comunidade.

Com este propósito, organiza-se este texto apresentando inicialmente os sustentos teóricos e metodológicos, levando em consideração as inter-relações entre a Educação Cidadã e as potencialidades da matemática nos diferentes contextos para vincular-se com ela.

Na sequência, descreve-se os dados produzidos na pesquisa, com vista a responder o questionamento inicial, referindo, conseqüentemente, as considerações e dificuldades encontradas sobre o tema em estudo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Educação cidadã

Colocar o Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) da Matemática em diálogo com a formação da cidadania implica considerar os conhecimentos matemáticos como elementos que permitem compreender melhor a realidade em que estamos inseridos e a sociedade em que vive-se. É preciso dar aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de uma atitude crítica com relação à sociedade, onde muitas decisões e acções são planeadas, conduzidas e justificadas a partir de modelos matemáticos (Campos & Alves, 2009).

Se o professor considerar que um dos objectivos da educação matemática é contribuir para a formação de cidadãos participativos e críticos, então o centro da educação não deve ser a acumulação de factos matemáticos. “A formação para a cidadania é o ponto mais importante e supõe, evidentemente, uma formação pessoal” (Werneck, 1996, p.13).

No trabalho mencionam-se os termos “formação cidadã” e “educação cidadã” frequentemente a diferença que estabelece o autor é considerar a formação como o processo e a educação como o resultado desse processo dentro do PEA de maneira geral e para o caso da matemática de forma particular.

Dimenstein (1993, p.17), considera que cidadania, “é uma palavra usada todos os dias e tem vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente”.

Cada vez que é referido o termo cidadania, origina uma conjugação de obrigações e privilégios entre o indivíduo e a comunidade política.

Segundo Arantes (2003) a sociedade solicita que a educação assuma funções mais abrangentes que incorporem em seu núcleo de objectivos a formação integral do ser humano, a educação cidadã. Uma educação em valores em que as dimensões cognitivas, afetiva, interpessoal e sociocultural das relações humanas sejam consideradas no planeamento curricular e nos projectos político-pedagógicos das escolas.

Outra consideração sobre a Educação Cidadã significa desenvolver a capacidade para captar ou perceber os problemas sociais como próprios, incorporando-se a sua solução com eficiência e consciência de seus deveres e direitos (Arias, 2001 p.31).

Libaneo (2002 p.24-25) mostra o conjunto de objectivos para uma educação básica de qualidade: “Formação para a cidadania crítica, [...] formação ética”). Com relação a uma formação para a cidadania crítica tem-se por objectivo formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas ser mais um integrante a formá-la. Já a formação ética tem a importância de explicitar valores e atitudes por meio das actividades escolares. Trata-se de formar valores e atitudes ante o mundo da política e da economia, a violência, sexo, e as drogas.

Outra autora que analisa a Educação da Cidadania é Catarina Iavelberg (2004), a qual propõe acções para formar a Educação da Cidadania entre as quais mencionam-se:

- Leitura de textos literários. A estratégia favorece a discussão de temas transversais (orientação sexual, meio ambiente, género);
- Participação de estudantes na gestão da vida colectiva, a proposta estimula o senso de responsabilidade;
- Leitura crítica de textos que tratam de direitos fundamentais. O objectivo é explicar documentos como a Declaração dos Direitos Humanos ou o Estatuto da Criança (princípios e valores);



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- Apresentação e análise de dilemas morais. Por meio da exposição de situações-problema, as crianças e os jovens são convidados a refletir sobre a complexidade das relações e dos afectos e a elaborar estratégias de acção;
- Actuação em trabalhos voluntários A ação em projetos sociais ou socio-ambientais leva ao desenvolvimento da capacidade de cooperação e de argumentação com base na realidade.

Entre as definições do termo aqui apresentadas o autor prefere a de Fidel Izquierdo (2000) ao considerar que a Educação Cidadã é a educação nas pessoas de modos correctos de comportamento social, do conhecimento do sistema político e institucional dos pais, das tradições patrióticas e da identidade cultural. Tem como fundamento as ciências sociais e jurídicas e é sustentada na formação de valores.

A tal preferência justifica-se por a definição de Izquierdo penetrar em diversos contextos e interpretar-se como ponto final a formação de valores, para o caso em estudo dos escolares de ensino básico.

Em Moçambique o currículo do Ensino Básico tem 7 classes organizadas em 2 graus. O 1º grau, está dividido em 2 ciclos, sendo o 1º correspondente à primeira e segunda classes, e o 2º ciclo, as terceira, quarta e quinta classes. O 2º grau compreende a 6ª e 7ª classe correspondentes ao 3º ciclo. O ingresso para o Ensino Básico é feito aos 6 anos de idade, devendo o aluno concluí-lo, em princípio, aos 12 anos.

No Plano Curricular do Ensino Básico em Moçambique na disciplina Educação Moral e Cívica aparecem os conteúdos directamente relacionados com a educação da cidadania dos escolares. A Educação Moral e cívica está presente de uma maneira ou outra em todos os ciclos. No 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, esta disciplina não tem uma carga horária como disciplina independente. No 2º ciclo está integrada nas ciências sociais. Entretanto, em ambos os ciclos é tratada de uma forma transversal, em todas as outras disciplinas curriculares e em todos os momentos do contacto professor aluno, pais e encarregados de educação. No 3º ciclo do Ensino Básico, embora se mantenha o carácter transversal da disciplina, vai funcionar como uma disciplina específica, com carga horária própria.

Tarefas docentes de matemática

As tarefas docentes são abordada também por diversos pedagogos entre eles: Jungk (1992), Kuznetzova (1994), Concepcion (2003), Zayas (2002).

Para Jungk (1992) Tarefa docente desde o ponto de vista da didática permite estabelecer a diferença entre exercício e problema. A mesma tarefa pode ser, para uma pessoa que conhece o algoritmo um exercício e para outra pessoa que não conhece o algoritmo um problema.

Para este autor a diferença entre exercício e problema está no conhecimento ou não da via de solução da tarefa planteada.

Alvarez de Zaya (2002) Planteia que a tarefa docente é a célula básica do processo docente educativo. Que realizam-se em determinadas circunstâncias pedagógicas com o fim de alcançar um objectivo de carácter elementar ou resolver um problema.

Este autor ao mencionar o processo docente educativo, deixa interpretar a importância das tarefas docentes tanto para a instrução como para a educação, a formação de valores morais.

Para Kuznetzova (1994) citada por Concepcion (2003) as tarefas docentes dividem-se em exercícios e problemas. Exercício é uma tarefa simples quanto a composição, dirigidos a formar as primeiras habilidades. Considera o problema como uma tarefa mais complexa na qual o sujeito possui as ferramentas de solução, mais não directamente a solução. Os problemas têm carácter relativo.

Esta última definição é a que assume-se no presente trabalho. Destacando a relação com a formação das primeiras habilidades para os exercícios e interpretar o carácter relativo dos problemas como a os diferentes níveis cognitivos do sujeito resolvente.

Entre os trabalhos relacionados com a contribuição das tarefas de matemática para a educação da cidadania encontra-se desenvolvido pela investigadora Brasileira Franco da Cruz (2010). No seu trabalho fez uma análise da contribuição especificamente tratando o tema teoria das probabilidades no Ensino Secundário. Neste exemplificassem actividades sobre o tema seleccionado dando saída a educação da cidadania. Entre os autores que analisam o tema da educação na cidadania também se citam: Catarina Iavelberg (2012) e Juliana Campos Sabino de Souza e Edvaldo Alves de Souza (2009).

No presente trabalho relacionam-se tarefas docentes de matemática para o Ensino Básico no fim de contribuir a educação da cidadania dos escolares de maneira geral porque os conteúdos envolvidos podem ser resolvidos por estudantes de diversas classes do Ensino Básico Moçambicano. E caso particular para a sétima classe visto que o estudante desta classe já possuem ferramentas matemáticas para resolver qualquer uma actividade desse nível de ensino.

Outro aspecto importante do trabalho com escolares da classe terminal do Ensino Básico é devido a estes escolares estarem muito próximos de entrar na etapa de adolescência. Etapa na qual se produzem câmbios importantes tanto físicos como da maneira de pensar. Inculcar modos adequados de conduta segundo o entorno onde se encontrem em cada momento favorecerá ultrapassar essa etapa de tantas contradições.

Deve-se enfatizar que as tarefas matemáticas, quando são resolvidas aplicando só as relações matemáticas nelas presentes e oferecendo as respostas sem interpretação da aplicabilidade extra matemática e de uso diário pela comunidade, em nada contribuíram a deixar de ser considerada a

matemática como uma disciplina “problemática” pelos estudantes e menos ainda a educação da cidadania dos escolares.

No nível de Ensino Básico as idades dos escolares oscilam entre seis e doze anos, em condições normais de trânsito pelos diferentes ciclos. Essas idades são favoráveis para o início da importante tarefa da formação de valores na escola devido a que os escolares gostam imitar os seus professores e tudo o que eles orientam penetram no seu interior e o incorporam a sua personalidade em formação. Dai a importância do exemplo pessoal dos professores e o vínculo constante da sua actividade docente com aspectos importantes como: patriotismo, honestidade, honradez e espírito de colaboração. Todo o qual contribui para a formação da cidadania.

Importante papel também deve desempenhar: a família, a comunidade e os meios de difusão como rádio, televisão, os organizações sociais e políticas na formação da cidadania. O primeiro contacto das crianças com acções educativas a recebe da família e da comunidade, ainda antes de iniciar a escola. Depois de já ter começado a educação formalizada, será uma tarefa conjunta da escola, família, comunidade, as organizações sociais e os meios de comunicação massiva contribuir para formar a educação da cidadania nos escolares cada uma com actividades específicas da sua competência.

Fundamentação metodológica

A pesquisa foi realizada em três escolas integradas as Práticas Pedagógicas do Instituto de Formação de Professores de Quelimane (IFPQ), nomeadamente: Escola Primária Completa 4 de Fevereiro, Escola Primária Completa de Quelimane e Escola Primária Completa de Sinacura. Escolha intencional devido a localização em relação com IFPQ de onde procedem alguns dos colaboradores da pesquisa.

A pesquisa envolveu 46 estudantes de um universo de 286 estudantes da sétima classe. Participaram 12 professores dos quais 3 da sétima classe, 3 da sexta, 3 da quinta e 3 da quarta classe. Em todos os casos um professor por cada escola. A pesquisa decorreu no segundo semestre do ano 2013.

Para a escolha da amostra utilizamos o critério da amostragem estratificada, em que consideramos as três escolas como estratos, neste caso, a cota, $k=16\%$. E deste modo na escola 4 de Fevereiro contava com 92 estudantes da sétima classe, a Escola Primária de Quelimane 98 e a escola de Sinacura 96 estudantes Assim, determinou-se a fracção da amostragem para cada estrato (Alberto, 2004, p.76). Obtendo-se 15 estudantes da Escola 4 de Fevereiro, 16 da Escola Primária de Quelimane, 15 da Escola primária de Sinacura. Os elementos que formaram parte da pesquisa foram determinados pelo método aleatório simples em cada escola conforme a fracção amostral obtida para o caso dos estudantes. No caso dos professores foi mais por conveniência de acordo com a disponibilidade de tempo e coincidência professor investigador nas escolas.

Para a recolha de dados aplicaram-se entrevistas aos professores e alunos participantes, assistiram-se um total de 10 aulas de matemática na sétima classe e se revisaram documentos normativos a nível de Ministério de Educação e das próprias instituições. As entrevistas foram compostas por perguntas abertas, visam a constatar como era tratada a educação na cidadania nos escolares durante as aulas de matemática de sétima classe.

Os dados aportados pelas entrevistas foram analisados independentemente dos professores e dos estudantes. As aulas uma vez assistidas foram comentadas com os professores, oferecendo algumas recomendações de como com o próprio conteúdo leccionado se poderia ter vinculado na generalidade das aulas com a saída do componente da formação da cidadania.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS

Entrevista aos professores:

Entre os aspectos mais comuns manifestados pelos professores entrevistados encontram-se:

- Dos professores entrevistados só dois consideram os conteúdos matemáticos apropriados para dar saída a formação da cidadania, os restantes os consideram entre não apropriados e pouco apropriados;
- Os professores consideram não ter os subsídios metodológicos para incidir na saída da formação da cidadania durante suas aulas;
- Os professores manifestam que existem disciplinas específicas que tratam a educação cidadã e que seria restar-lhe tempo aos conteúdos matemáticos a insistência nesse especto;
- Manifestam estar sobrecarregados de actividades, pelo que não tem tempo para dedicar-se a procurar subsídios que não foram directamente de matemática;
- Nas preparações metodológicas conjuntas nas escolas não se tratam elementos relacionados com a cidadania.

Aulas assistidas

Foram assistidas um total de 10 aulas na cadeira de Matemática sétima classe. Deve significar que nas dez aulas os conteúdos desenvolvidos tinham possibilidades para dar saída a formação de valores do cidadão. Com todo propósito as aulas escolhidas para a assistência foram aulas de exercitação para facilitar ao professor a propôr tarefas matemáticas que contribuam para a formação e educação da cidadania nos estudantes.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Das dez aulas só em duas houve uma intenção e esta foi de maneira forçada quanto desenvolver acções para contribuir na formação da cidadania. Neste caso um professor limitou-se a informar a data histórica do dia, sem aproveitar o próprio assunto para falar sobre a importância da tal data para o caso foi 29 de setembro. O professor só comentou “um dia como hoje nasceu Samora Machel” e outro ao fazer controlo do TPC, destacou que todos os que realizaram o trabalho deixado na aula anterior estavam a tornar-se pessoas responsáveis e cumpridores de seus deveres.

Entrevista aos estudantes

Entre os critérios de maior frequência dos estudantes sobre a saída da educação da cidadania durante as aulas de matemática encontraram-se:

- Os estudantes preferem as tarefas matemáticas onde apareçam dados reais da sua comunidade, das actividades que realizam no quotidiano, mas o apreciam assim nas aulas que recebem frequentemente só 8 estudantes. Os restantes respondem que nunca ou quase nunca as tarefas matemáticas apresentam a possibilidade de vincular-se com as actividades do dia-a-dia;
- Os estudantes consideram que só em Educação Cívica são tratados de maneira sistemática aspectos sobre: responsabilidade, honestidade, costume, amor aos símbolos da Pátria e a identidade nacional. Todos os quais constituem valores cidadãos;
- Quanto a sua consideração sobre a incidência dos meios de difusão massiva na formação da cidadania, manifestam que sistematicamente na televisão o que assistem são filmes e novelas. Critério da totalidade dos estudantes entrevistados;
- Na rádio só escutam música em algumas vezes devido a esta actividade o habitual é usar o telemóvel;
- Manifestaram assistir o telejornal sistematicamente só seis estudantes os restantes entre nunca e quase nunca.

Discussão dos resultados

Os conteúdos matemáticos penetram em todos os saberes e tem ampla aplicabilidade nas actividades diárias desde o momento que acordamos até a hora de ir ao descanso. Os professores não tomam consciência dessa realidade e não ficam motivados para fazer um trabalho diferenciado nas aulas de Matemática na qual envolvesse o debate e considerações sobre Cidadania. Para a maioria dos professores essa discussão não tem nada haver com a matemática. Deve superar-se esse desafio com o objectivo de fomentar o interesse e a necessidade de conhecimentos matemáticos para a interpretação da realidade em suas diversas arestas.

Desde que a Educação da Cidadania é um dos objectivos do Plano Curricular do Ensino Básico os professores devem cumprir as diversas acções deste objectivo, fundamentalmente nas suas aulas e também em actividades extra docentes. Vinculando a família, a comunidade as organizações sociais e os meios de difusão massiva.

O trabalho pela educação da cidadania dos escolares é uma das actividades mais importantes dos professores em general e dos professores de matemática em particular. Deve deixar de considerar-se como uma actividade “extra” para a qual não há tempo. O professor deve manter auto preparação contínua da qual não fica fora a auto preparação para incidir na formação da cidadania desde a própria aula.

Uma disciplina insolada, nem a própria Educação Moral e Cívica basta para a formação da cidadania nos escolares. Devem aplicar-se as potencialidades das diversas disciplinas e trabalhar efectivamente a componente da cidadania como eixos transversais. Os conteúdos matemáticos têm amplas potencialidades a ser aplicados com este fim.

A manifestação dos estudantes de assistir a televisão só para filmes e novelas e a radio para escutar música mostra que estão a perder os imensos contributos desses meios para desenvolver a educação da cidadania, quanto a actualização diária dos acontecimentos nacionais e internacionais e as mensagens educativas que constantemente são transmitidas.

A modo de maior percepção dos professores de como trabalhar a componente da cidadania durante as aulas de matemática realizou-se uma actividade metodológica demonstrativa com os 12 professores que participaram na investigação e indicando-lhes que a multiplicarem com seus colegas e alunos segundo as possibilidades das classes onde trabalham. Insistiu-se na actualização e veracidade dos dados de modo que os estudantes ao interpretar o campo de acção da Matemática deixaram de considera-la como “bicho”. A continuação ilustram-se duas das tarefas analisadas com os professores.

- 1) O ano no qual nasceu o primeiro presidente da República de Moçambique no século XX termina em três e a soma de seus algarismos representa um número divisível por 2 e 8. Em que ano ele nasceu?

Se a tarefa é resolvida só desse o ponto de vista matemático aplicando os critérios de divisibilidade por dois e oito simultaneamente, a tarefa em nada contribuirá para a saída da cidadania. Nesta tarefa se propicia a formação de valores patrióticos. O professor deve incidir na tal formação com perguntas como:

- Quem foi o primeiro presidente da Republica de Moçambique?

A seguir alguns dados biográficos como:

- Onde Nasceu?



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- Qual a data de nascimento?
- Quais actividades fundamentais da sua vida?
- Em que período governou?
- Porque o primeiro presidente começou seu mandato nessa data?
- Qual a data de falecimento?
- Em quais condições faleceu?

- 2) Numa entrevista da rádio a Directora Provincial de Saúde da província de Zambézia anunciou que foram internados mais de dois mil pacientes nos centros de tratamento de cólera, dos quais abitaram 14, sendo 11 de Quelimane e 3 de Gurué. Qual e a percentagem de óbitos registado na cidade de Quelimane por causa de cólera?

Se a tarefa fora resolvida limitando-se ao cálculo percentual solicitado em nada contribuiria a educação da cidadania. Nesta tarefa se propicia o valor da responsabilidade e higiene e saúde. O professor deve incidir na formação do valor responsabilidade de maneira similar a como se expressa a seguir:

- Qual a época de maior ocorrência da Cólera?
- Que outras consequências para a população tem associado a época de ocorrência da cólera?
- Quais as medidas preventivas de carácter individual para prevenira cólera?
- Quais as medidas preventivas de carácter colectiva para prevenir a cólera?
- Quais as acções que devem-se seguir ante suspeita da cólera?

Outras actividades sugeridas para elaborar tarefas foram:

- Dedicar os cinco minutos da primeira aula do dia a comentar a data histórica do dia e os principais acontecimentos local, nacional e internacional dando participação aos estudantes, de maneira a criar hábitos nos escolares de utilização dos meios de difusão massiva com fins educativos;
- Acidentes de trânsito (tratar diversos artigos do código de estrada para evitar acidentes);
- Consumo de água e energia eléctrica (cálculo consumo familiar, necessidade de economizar recursos);

- Recursos naturais da Zambézia (identidade territorial e nacional);
- Produção agrícola (necessidade de utilização das terras disponíveis na produção alimentar, diminuir importações);
- Utilizar nas tarefas dados oferecidos nos jornais de actualidade local, nacional e internacional (tomada de consciência da realidade em que vive).

Conclusões

Para exercer a cidadania, é necessário utilizar ferramentas tais como: saber calcular, medir, raciocinar, argumentar, tratar informações estatisticamente. Estas são competências directas da Matemática. Mas a Matemática só poderá contribuir efectivamente a formação da cidadania quando o professor vincule tais competências com os diversos componentes da cidadania presentes nas tarefas a resolver.

Do exposto no trabalho pode-se concluir que:

O Processo de Ensino e Aprendizagem da Matemática tem amplas potencialidades para a contribuição da formação cidadã e a educação da cidadania nos escolares;

Os professores não realizam acções sistematicamente para dar saída nas tarefas docentes ao componente da formação da cidadania, alegando falta de tempo e de subsídios metodológicos para trabalhar este importante objectivo do Plano Curricular do Ensino Básico;

Os estudantes sentem-se estimulados com tarefas matemática onde apreciem diversas situações da sua comunidade e as actividades que desenvolvem cada dia;

Não são utilizadas as potencialidades dos meios de difusão massiva na formação da cidadania

Recomendações

Quanto a contribuir a dar saída através das tarefas de Matemática para a educação na cidadania dos escolares do Ensino Básico recomenda-se

Incluir nas preparações metodológicas conjuntas das escolas o tema Educação Cidadã com a contribuição de especialistas na área de instituições como o Instituto de Formação de Professores, a Universidade Pedagógica ou funcionários da Direcção de Educação;

Insistir mediante exemplos de tarefas docentes de matemática o tratamento metodológico onde se evidenciem as saídas não forçadas da educação da cidadania dos escolares de maneira similar as ilustradas neste trabalho;

Estimular o uso da televisão, a rádio a imprensa e as mensagens das organizações políticas e sociais, o exemplo da família e a comunidade na formação de valores cidadãos

Referências bibliográficas

Alberto, M. (2000). *Introdução à Estatística*. Maputo

Arantes, A. (2003). *Afetividades na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus

Arias, C. (1998). *La Identidad de la educacion cívica, una propuesta a necesidades cívicas*. En Revista Iberoamericana de Pedagogia, Oct-Dic.

Alvarez, C. (2002). *Metodologia da Investigação Científica*. Santiago de Cuba: Universidade de Oriente

Brubaker, W. (1992). *Citizenship and nationhood in France and Germany*, Cambridge. MA:

Harvard University Press.

Campos, J & Alves, E. (2009). *A importância da escola na formação do cidadão: Algumas Reflexões para o Educador Matemático*. Acedido 10 de Julho de 2013 em <http://www.partes.com.br/educacao/educadormatematico.asp>

Concepcion, M. (2003). *Sistema de tarefas para desenvolver os conceitos de dissoluções no Ensino Médio*. Teses de Doutorado. Instituto Superior Pedagógico de Holguin, Cuba

Dimenstein, G. (1993). *O Cidadão de Papel. A infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil*. 3ª ed. São Paulo, SP: Ed. Ática

Franco, L. (2012). *Matemática e Cidadania*. Acedido 12 de Julho de 2013 em http://www.berryebook.org/2jhum4_matematica-e-cidadania-v-03-portugu-s-encaderna-o-desconhecida-.pdf

[Javelberg, C. \(2012\). Formação moral e ética dos alunos – cidadãos. Acedido 12 de Julho de 2013 em <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/formacao-moral-etica-alunos-cidadaos-574481.shtml>](#)

Izquierdo, F. (2006). *Fundamentos para uma didáctica da formação da cidadania*. Camaguey, Cuba

Jungk, W. (1992). *Conferencias sobre Metodologia do Ensino da Matematica 1 e 2*. Havana: Povo e Educação

Libaneo, J. (2002). *Adeus professor, adeus professora?*. 6ª ed São Paulo, SP. Cortez

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (2011). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo



Venguerov, A. (1997). Direito, moral e personalidade. Moscou: Progresso

Werneck, H. (1995). *Prova, provão. Camisa de força da educação*. Petrópolis, RJ. Vozes

Zilmer, W. (1991). Complementos de metodologia do ensino da matemática. Havana: Povo e Educação



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



OS DESAFIOS DA UCM NO DIÁLOGO COM OS MUÇULMANOS: UMA VISÃO PSICOSSOCIOLÓGICA E FOBIA RELIGIOSA

João Baptista Amide

Universidade Católica de Moçambique

amide692002@yahoo.com.br

Resumo

As grandes religiões em Moçambique são: hebraísmo, cristianismo, islamismo, hinduísmo e as religiões tradicionais. Ora, os cristãos e muçulmanos são grandes protagonistas na dinâmica socioeconómica e política em Moçambique. O objetivo geral deste estudo é de identificar as potencialidades da UCM para o diálogo antirreligioso com os muçulmanos na estabilidade social; e específicos são: descrever as atitudes dos muçulmanos e cristãos no contexto sociopolítico e económico em Moçambique na maneira de pensar, agir e comportar-se; caracterizar a relação dos muçulmanos com os cristãos; analisar a relação das religiões com o governo moçambicano; propor estratégias que contribuam para o diálogo antirreligioso frutífero. A relevância do estudo está na conscientização sobre a relação tímida e de fobia observável no meio do único povo moçambicano por razões de diferentes religiões e que isto, muitas vezes, acaba sendo aproveitado para interesses políticos. Assim na linha da abordagem qualitativa, interpretaremos factos históricos; usando o método descritivo histórico-documental e também a técnica da entrevista a personagens participantes. Os resultados esperados: estratégias para um diálogo eficiente em vista a uma confiança mútua e convivência pacífica.

Palavras-chave: diálogo – atitude - fobia religiosa – psicossociologia

Abstract

The great religions in Mozambique are: Judaism, Christianity, Islam, Hinduism and traditional religions. Now, Christians and Muslims are major players in the socio-economic and political dynamics in Mozambique. The aim of this study is to identify the potential of the Catholic University of Mozambique, for inter-religious dialogue with Muslims in social stability; and specific to describe the attitudes of Muslims and Christians in the socio-political and economic environment in Mozambique in the way of thinking, acting and behaving; characterize the relationship of Muslims with Christians; analyze the relationship of religion with the Mozambican government; propose strategies that contribute to the inter-religious fruitful dialogue. The importance of this study is to highlight the fear and phobia which is observed among the Mozambican people for having different religions and this often ends up being exploited for political interests. Thus in line with the qualitative approach, we interpret historical facts; using historical documentary descriptive method as well as interview technique to participant characters. The expected results: strategies for effective dialogue, a view to mutual trust and peaceful coexistence.

Keywords: dialogue - attitude - religious phobia - psych sociology

Introdução

O tema deste estudo é “Os desafios da UCM no diálogo com os muçulmanos: uma visão psicossociológica e fobia religiosa”. O diálogo interreligioso que se refere é entre a religião Cristã Católica, representada neste tema pela UCM, com a religião Islâmica. O tema desperta a componente da psicossociologia, pois temos a consideração da pessoa humana e do constructo psicológica da atitude dos indivíduos procurando perceber os na sua forma de ser, de pensar, de se comportar, de agir e de estar, pois a pessoa é um ser social, um ser em relação com os outros, um ser em situação. Há necessidade de os crentes de diferentes religiões poderem ter um espírito crítico de analisar, avaliar e acolher os valores de outras religiões que possam ser úteis na sua vida. E, por fim colocamos a questão de fobia religiosa no tema pois como investigadores precisamos observar o ambiente social, político e económico onde as religiões também se encontram e ter coragem de despertar sintomas que podem enfermar todo um corpo que é a sociedade moçambicana. Fizemos a pesquisa no Niassa, Nampula, Nacala, Ilha de Moçambique, Pemba, Beira e Maputo.

Objetivos

Objetivo geral

Identificar as potencialidades da UCM que contribuam para o diálogo interreligioso com os muçulmanos

Objetivos específicos

- Descrever as atitudes de resistência dos muçulmanos em Moçambique
- Caracterizar a relação dos muçulmanos com os cristãos
- Analisar a relação dos muçulmanos com o governo moçambicano
- Propor estratégias que contribuam para o diálogo interreligioso frutífera

Justificativa

Há necessidade constante e incansável, a vários níveis, de diálogo e tolerância como imperativo categórico para uma coexistência sadia de crentes de diferentes religiões garantindo assim uma convivência pacífica. Para tal todos os moçambicanos, somos desafiados neste esforço de construir uma sociedade sólida com base no diálogo constante e tolerância para convivência pacífica: individualidades, famílias, líderes políticos, tradicionais, académicos e instituições existentes na sociedade moçambicana, tal como a UCM. Há necessidade de os crentes de uma determinada religião poderem conhecer algo dos crentes de outra religião dentro da mesma sociedade. Este mútuo conhecimento será útil no diálogo, na tolerância, na compreensão mútua, e na aceitação mútua. A lista do Departamento dos Assuntos Religiosos do Ministério da Justiça apresenta 658

confissões religiosas em Moçambique. Estamos a falar da religião crista e suas subdivisões, a religião muçulmana e suas subdivisões Sunitas, Xiitas e Sufi que são os mais clássicos (*Justiça e Assuntos Religiosos 2015*).

Ao mesmo tempo consideramos o senso de 2007 onde podemos ler que 18% em Moçambique são muçulmanos; 28% católicos; 27% outras Igrejas não católicas; 26% Religião Tradicional Africana (2007). O mais importante ainda é observar que a maior parte dos muçulmanos se encontram nas Províncias de Niassa, Cabo Delgado, Nampula e Zambézia, por sinal, esta é zona mais populosa de Moçambique. O outro elemento muito importante para considerar é que o poder económico está nas mãos da elite muçulmana.

Problematização

As religiões mais evidenciadas em Moçambique são: judaísmo, Bahai, cristianismo, islamismo, hinduísmo e as religiões tradicionais. Porém, as religiões cujos fiéis, protagonizam mais uma dinâmica com impacto socioeconómico e político na sociedade moçambicana são o cristianismo e o islamismo (Arquidiocese da Beira, 2005).

Experiência pessoal: há colegas, amigos, conhecidos de Tete, Manica, Inhambane, Gaza, Maputo, até mesmo Sofala.... Conversando com eles sobre a relação muçulmanos e cristãos em Moçambique; eles logo me respondem: para nós isso não é problema! E agora? O problema é só meu? Parar de investigar? Ou avançar? Depois pensei que o problema podia estar neles que não estão atentos a observar o pulsar da sociedade nesse contexto Interreligioso, mas estão noutras áreas de estudo e observação. É possível que haja também alguns nessa mesma linha de pensamento.

Mas eu vou procurar dar o meu ponto de vista como especialista na área, demonstrando que é uma preocupação para a maioria da população de Moçambique. É um tema melindroso, espinhoso...mas estamos num ambiente académico onde a pesquisa faz conhecer algo de novo e deve ajudar a resolver problemas e não para criar conflitos (Prof. Dr. Mazula 2015⁸³).

Contudo, é possível também observar um clima de insegurança e desconfiança entre líderes de diferentes religiões e consequentemente insegurança e desconfiança entre os seus respetivos crentes embora todos sendo da mesma pátria moçambicana. Ao mesmo tempo, é possível observar um ambiente com tendências de instrumentalização das Igrejas e religiões para interesses pessoais e outros que não sejam próprios dos fundadores das religiões. Há uma fraqueza e vulnerabilidade dos crentes diante das promessas aliciantes de fora da religião e mesmo para tal seja preciso trair os ideais da religião e da pátria. Há um ambiente de mútuo receio e alguma acusação entre religiões que aparentam ser mais privilegiadas pelo Estado Moçambicano e outras que não são, num país onde o Estado é laico, de acordo com a Constituição da Republica. Numa sociedade em que a maior parte dos crentes desconhecem-se mutuamente em termos de fundamentos filosóficos, teológicos,

⁸³ Discurso do Professor Dr. Mazula na Conferencia Inicial no II Congresso Internacional da UCM dentro da comemoração dos 20 Anos de existência, celebrando qualidade inovação.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



e sociocultural e políticos da religião. E, como consequência, há pouca compreensão e perceção das atitudes de uns e de outros quando surge uma situação de desembaraço social de origem religiosa ou numa situação de desconforto/conflito sociopolítico que precisa de unir os esforços de todos para sanar o mal. Em suma, as religiões em Moçambique acabam sendo mais instituições que pautam pela dinâmica da competição em busca, cada uma, simplesmente de maior número de crentes, de busca de maior influência sociopolítica, de busca de mais posicionamentos de projetos económicos de desenvolvimento, algumas em busca de sobrevivência, outras em busca de mais fama, uma maior em relação a outra, e cada um por si e a pátria para todos. Então, é justo questionar-se quais são as razões deste clima de receio mútuo entre muçulmanos e cristãos. E qual seria o contributo da UCM no meio dessa situação?

Objeto de estudo

A compreensão recíproca dos cristãos e muçulmanos em Moçambique contando com o contributo da UCM.

Um dos participantes do II Congresso Internacional da UCM, na Beira, da Indonésia, disse: *eu sou do País com mais muçulmanos no mundo. A realidade do Islão é inegável e que precisa de cultivar um diálogo permanente. E em Moçambique vejo que também se devia aprofundar sobre o ecumenismo, isto é, a relação e o diálogo entre cristãos de diversas Igrejas*. Este aspeto ficou para as próximas pesquisas, uma vez que esta, tinha como objeto de estudo o diálogo interreligioso de cristãos e muçulmanos e o papel da UCM nesse diálogo.

Marco Teórico

Atitudes

Dawes e Smith (1985), citados por Neto (1998), afirmam que há muita controvérsia sobre a definição de atitude. Para o modelo tripartido clássico, apresentado por Rosenberg e Houland (1960), a "atitude é uma disposição que resulta da organização de três componentes: afetivo, cognitivo e comportamental" (Neto, 1998, p. 337). Esta definição revela a divisão da experiência humana em pensamento, sentimento e ação. Por conseguinte, de acordo com Kendler (1975), o termo atitude aplica-se a uma predisposição do indivíduo para responder, de um modo característico, a determinado estímulo do seu meio social e é a conclusão tirada da crença e do juízo de valor postos em relação. O mesmo autor explica, mais ainda, que trata-se de uma tendência para se comportar positiva ou negativamente em relação a um indício social qualquer e, no caso concreto, do nosso estudo é o da relação de fobia entre muçulmanos e cristãos.

Para Veigas (1986) as atitudes, segundo a orientação que tomam e a maneira como a pessoa as vive, podem ser positivas ou negativas, profundas ou superficiais, centrais ou marginais. Como exemplos concretos de atitudes: a atitude da confiança, constância, firmeza, otimismo, disponibilidade, amizade, ternura; e ainda, atitude de medo, de terror, de inveja, desdém, arrogância, desprezo, ódio,

desconfiança, suspeita, aversão, orgulho, ciúme, paternalismo, insegurança, estereótipo. Tendo em conta a reflexão de Veigas (1986), sobre as atitudes, podemos colocar em grande destaque, para este nosso trabalho, as atitudes tais como: o preconceito, ou o conceito antecipado, juízo prévio sobre a situação de fobia entre muçulmanos e cristãos.

Vala & Monteiro (2013) citando Rosenberg & Houland (1960) defendem: atitudes são predisposições para responder a determinadas classe de estímulo com determinada classe de resposta, tais como as respostas do nas relações entre muçulmano e cristãos. E na mesma linha I. Ajzen (1988): atitude é uma predisposição para responder, de forma favorável ou desfavorável, um objeto, pessoa, instituição ou acontecimento.

1- Apresentação de dados históricos da relação entre a Igreja e o Islão dentro do “Estado” em Moçambique e os receios e fobias mútuos - Preconceitos espinhosos históricos e políticos sobre o Islão.

A- Antes da Independência

De acordo com Gonçalves (2003) a presença islâmica na Costa Oriental africana teve início no século VII, com a atuação dos comerciantes e dos navegadores árabes e persas, que formaram centros populacionais como Sofala, Moçambique, Quíloa e Pemba, mas optaram por se estabelecer primeiramente nas ilhas de Angoche e Moçambique, para se protegerem dos bantos orientais, e mais tarde ocuparam a Costa. Por esse motivo, a presença muçulmana na região norte e na costa é até hoje mais intensa.

Enquanto no norte da África a islamização ocorreu concomitantemente com a arabização, ao sul do Saara apenas o Islã se expandiu o que Gonçalves (1959) classificou de islamização superficial o fato de, apesar de serem convertidos, os africanos não abraçaram todas as práticas do Islã, mas sim misturava-as com suas tradições locais algum sincretismo.

O historiador árabe al-Masudi, durante a sua viagem ao longo da costa Oriental de África em 916, utiliza durante o termo Sufala para indicar a região ao sul da costa da Somália.

Macagno (2003), por sua vez, comenta que em 1498, na expedição de Vasco da Gama, foram estabelecidos os primeiros contatos entre europeus cristãos e muçulmanos no litoral, em Sofala.

O nome Moçambique aparece na literatura árabe só no século XV; o escritor Ahmad ibn Madjid escreve-o Musambidj. Na História de Kilwa (1550), o mesmo nome aparece escrito como Musambih, em língua Swahili Musambiki e em português Moçambique. Nome deriva dum sultão que no séc. XV parou nestas terras, *Mussa Bin Bik*.

No tempo colonial, Islão foi sempre visto pelas autoridades portuguesas no sentido de “islamofobia” afirma Mário Artur Machaqueiro (Cadernos de Estudos Africanos, 2013).

Mas porque encarar o Islão dessa forma?

- A civilização portuguesa consistia em homogeneização identitária: uma só civilização, uma só língua, uma só cultura, um só povo. Os muçulmanos não assumiam a portugalização dos nativos, continuava com o seu trabalho crescente de ensino islâmico nas escolas corânicas. Isto era interpretado como resistência à assimilação da civilização portuguesa.

- O governo português foi seduzindo as lideranças islâmicas entre 1968-1974, atraindo as comunidades e os dignitários islâmicos, dentro das políticas “psicossociais” de “contrainsurreição”. Houve em tudo isto, a política de dividir para reinar que, para além de se manifestar no meio de líderes tradicionais e outras camadas da sociedade, revelou-se também nas discórdias entre católicos e muçulmanos. Pois um grupo estava ao lado do governo do dia e o outro contra. Fazia-se tudo para conter o Islão.

Pinto (2006) afirma que em 1930, a campanha anti-islâmica dos portugueses em Moçambique tomou quatro formas principais: repressão policial e militar das lideranças islâmicas; supressão da educação islâmica; estabelecimento da educação e sob o monopólio dos missionários católicos portugueses, encerramento de mesquitas e a proibição de propagação do Islão (Alpers, 1999).

Rego, (década de 60) escreveu uma obra intitulada por “o medo que vem do Islão”, deve-se barrar o caminho ao avanço do Islamismo, por meio da fundação de missões em lugares previamente escolhidos, como escolas, etc. De facto até 1960 – 1962, no 1º, 2º e 3º recenseamento gerais, sobretudo, apontavam sempre um número cada vez maior com relação aos católicos. Isto não deixava sossegado tanto ao governo português como as autoridades eclesásticas. Embora hoje o cenário seja outro.

É de ressaltar que não era apenas o Islão que era ameaçado. Pois, as igrejas não católicas, como as Igrejas independentes africanas eram consideradas anticolonialistas e incentivadoras do ódio contra os brancos e as protestantes faziam oposição à atuação missionária dos católicos portugueses, como por exemplo, a escolaridade separada para os “indígenas” (Cruz & Silva, 2009, p. 214).

Nos anos 30 e 40, com Salazar, o islamismo era tratado como uma ameaça que deveria ser contida e nos anos 50 e 60 tudo se radicalizou.

O clássico e conhecido Edward Said (2007) afirmava que ao categorizar o Islã como algo pejorativo, havia explicitamente a ideia de valorizar a missão cristã e civilizacional dos portugueses em África.

Nas décadas 20-30 assistiu-se uma competitividade religiosa em Moçambique que decorria normalmente com o Islão a expandir-se do litoral para o interior e as igrejas protestantes a fazerem o mesmo, só que em sentido inverso, das fronteiras interiores em direção ao litoral.

Em 1940, Portugal oficializa com o Vaticano o apoio que já vinha dando ao trabalho que a Igreja Católica desenvolvia no território, ao assinar a Concordata.

Em síntese a religião muçulmana sentiu-se, fortemente, desafiada no tempo colonial pelo governo de então e ao mesmo tempo pelo catolicismo uma vez que a Igreja estava intimamente ligada com o governo português em 1940.

B- Após a independência: a Igreja o Islão e o Estado - Libertação política e liberdade religiosa?

- **Em 1975:** Pires (2008) afirma que já o Presidente Samora Machel, na primeira visita oficial que faz como empossado no novo cargo, tinha entrado de botas calçadas na Mesquita Central da Ilha de Moçambique.

Em 1977: Moamade (2004) e Pires (2008) referem que após a independência, em 1977, aquando o IIIº Congresso da Frelimo adota-se a política Marxista-leninista como ideologia e política antirreligiosa e há nacionalização dos lugares de culto. Esta política abalou tanto os muçulmanos e sobretudo os cristãos com as suas Missões com Igrejas, lares, escolas, carpintarias, hospitais e centros de formação: com o comunismo todos ficaram afetados (Sheikh Aminuddin Mohammad, 2005).

Em 1982: Macagno (2003) diz que Dezembro, em Maputo, houve um encontro ecuménico sob a égide da FRELIMO. Para a Igreja, o Presidente Samora, afirmou o ajuste de contas com a Igreja Católica e o seu colaboracionismo com o colonialismo; evidenciou-se o Conselho Islâmico, com Abubacar Mangirah e com Hassana Makda constitui-se o Congresso Islâmico de Moçambique. Assim, seguiu-se uma certa competição nacional entre o Conselho Islâmico com preferências do Governo moçambicano, e o Congresso Islâmico com mais apoios ao nível popular. Como consequência da rotura, afirma Pires (2008) foi a da questão do calendário islâmico lunar, dos que seguem a *lua saudita*, enquanto os asiáticos ligados à Comunidade Maometana/Congresso e a Mesquita Central de Maputo, optam pela lua regional, também utilizada pelos asiáticos sunitas da República da África do Sul e pelas confrarias sufis do norte. Isto não permite que os diversos grupos iniciem e terminem o Ramadão no mesmo dia de celebração de Idi. Logo a estrutura social fica, relativamente, sem estabilidade pois há famílias que se encontram divididas no meio de tudo isso.

Em 1986: já no tempo do Presidente Joaquim Chissano, em 1987, ele decide efetuar uma visita oficial ao Vaticano. Pires (2008) afirma que essa atitude de Chissano foi interpretada, por alguns analistas muçulmanos, como propaganda política para ganhar a simpatia de João Paulo II. As investidas da RENAMO continuavam. A Igreja Católica era conotada como aliada da RENAMO. Chissano convidou o Papa a visitar Moçambique. E para demonstrar as boas relações entre o Governo e o Vaticano, a Frelimo, então, em 1988 um processo de devolução de propriedade religiosa nacionalizada em 1976.

Em 1988: o Papa João Paulo II visita Moçambique e o ambiente sociopolítico ficou mais promovido para a paz. Morier-Genoud (2000) afirma que do mesmo modo e no mesmo ano, permitiu a construção de um Centro Islâmico em Marracuene, tendo convidado os embaixadores do Egipto, da Líbia, da Nigéria e da Palestina, para a colocação da primeira pedra.

Em 1990: dizem Moamade (2004) e Pires (2008) o Governo moçambicano permitiu as organizações religiosas para envolver-se em projetos de educação, saúde e higiene publicas, de ajuda humanitária e de desenvolvimento. Embora sem legislação para o efeito, o Estado iniciou o registo, alargando a liberdade de culto tornando-se Moçambique um país de *livre mercado religioso*.

De acordo com Morier-Genoud (2000) a Igreja Universal do Reino de Deus entrou em Moçambique com forte ligação com algum grupo partidário e que em períodos de eleições tem havido troca de favores desde 1994 e em 1998 até ao ponto de a IURD ser facilmente licenciada para o primeiro canal de televisão religioso do país.

Em 1994: Moçambique se torna membro de pleno direito da Organização da Conferência Islâmica (OCI). Ao nível internacional, este episódio permitiu à FRELIMO melhorar a sua imagem face aos países islâmicos.

Todas essas diplomacias do Governo moçambicano demonstram, por um lado uma tentativa reconciliadora e de inclusão das várias forças religiosas, mas também há indícios de instrumentalizações das confissões religiosas para interesses eleitoralistas.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Em 1992: em 1992, de acordo com Mangirah, Loonat & Mohammad, após a assinatura do Acordo Geral de Paz entre FRELIMO e RENAMO, os votos dos muçulmanos começaram a ser cobiçados principalmente pela FRELIMO, observa Pires (2008).

Em 1994: Yaqub Sibindy, afirma Pires (2008), mobilizou as elites muçulmanas de Maputo a projetarem a criação de um partido político para as eleições de 1994. Para Pires (2004), essa atitude era vista como um desperdício para a provável vitória da FRELIMO e foi preciso fazer um trabalho silencioso de ganhar simpatia com o novo partido. E, assim aconteceu, resultou a vitória da Frelimo e seu presidente. E, como reconhecimento a comunidade muçulmana houve uma considerável representação no Parlamento e no novo Governo com figuras muçulmanas de renome.

Em 1996: já havia ambiente no Parlamento, sobre os dias de Eid'ul Fitr e de Eid'ul Adha, como feriados nacionais que a 4 de Março de 1996, por ver os cristãos também a celebrarem o Natal e tolerância de ponto na Páscoa. E, foi aprovado na generalidade a proposta dos feriados muçulmanos com 141 votos a favor, 93 abstenções e 5 votos contra. A bancada da FRELIMO votou a favor em bloco, enquanto a maioria dos deputados da RENAMO se absteve e 5 deputados da União Eleitoral votaram contra. Muitos deputados muçulmanos da RENAMO tiveram a liberdade individual de votar a favor da lei, apesar das diferenças políticas, e os restantes optaram por se abster. As discordâncias e a discussão em torno dessa lei agudizou-se. Onde está a laicidade? As consequências no futuro seriam grandes. A lei foi enviada ao Gabinete do Presidente Chissano para a necessária Ratificação Presidencial. E, para evitar muitas polémicas, a mesma foi remetida para o Tribunal Supremo, para a respetiva fiscalização e em Dezembro de 1996 resultou na inconstitucionalidade, a lei foi devolvida ao Parlamento e ficou sem efeito. Morier-Genoud (2000) interpretava este episódio dos feriados muçulmanos como pagamento de tributo pelo processo eleitoral de sucesso nas províncias de Cabo Delgado e de Nampula.

Em Fevereiro de 2005 à Janeiro de 2015 já no tempo de Armando Emílio Guebuza, sobretudo no fim do primeiro mandato a situação de relação política entre os muçulmanos e o partido Frelimo já não era a mesma. Os tributos a favor dos muçulmanos que tanto trabalharam para os interesses eleitoralistas e governamentais começam a eclipsar-se e a decair. Há, inclusive, figuras e personalidades políticas muçulmanas desconfiadas e desacreditadas.

Em 1998: Pires (2008) em 1998, surgiu uma nova cisão no seio do Conselho Islâmico, pois muitos clérigos não concordavam com os compromissos políticos e incompatibilidades entre a tradição e o exercício da política. E em 2000 surge uma nova organização: "*Ansar al-Sunna*".

Em 2000: foi criada a Universidade Islâmica "*Mussa Bin Bique*", em Nampula.

E nos últimos 15 anos assistiu-se a raptos de cidadãos moçambicanos de origem asiático.

Como perceber e conviver com os irmãos muçulmanos diante deste todo panorama?



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



Até a Independência, para perceber as atitudes dos muçulmanos em Moçambique, precisamos de conhecer todo esse historial de Moçambique em geral e dos muçulmanos em particular. Dawes e Smith (1985), citados por Neto (1998) apresentam três componentes das atitudes de indivíduos: afetivo, cognitivo e comportamental" (Neto, 1998, p. 337) demonstrando que a experiência humana se manifesta em pensamento, sentimento e ação.

De facto, se não tivermos em consideração todo o historial, podemos cair no erro de interpretar mal muitas atitudes dos muçulmanos atuais e, sobretudo, podemos usar estratégias falhadas de diálogo e discursos injustos, agravando a relação entre os muçulmanos e cristãos.

Discussão e Interpretação de dados

Todo o panorama descrito fica marcado daquilo que a psicologia chama de “consciência coletiva” dos moçambicanos, sobretudo muçulmanos e o seu ‘esquecimento’ precisará de, ainda mais gerações futuras, se bem que isso pode vir a acontecer.

- Observamos nos dados apresentados o preferencialismo do governo português à Igreja Católica em detrimento da religião Islâmica: uma discriminação e até um ataque evidenciado. E como reação os islamitas se defenderam contra o governo português e contra os católicos, autoafirmando-se.
- Observamos também nos dados apresentados a reviravolta do novo governo de Moçambique vigando-se contra os católicos. E, como atitude de reação, os católicos não tiveram uma relação sadia com o novo governo chegando a merecer desconfianças como Igreja na oposição.
- Observamos a diplomacia do governo para ganhar simpatia tanto dos muçulmanos como dos cristãos instrumentalizando-os para interesses eleitoralistas e financeiros que as vezes aparenta o dividir para reinar melhor.
- Observamos a nova fase de liberdade religiosa que se confunde com mercado livre de confissões religiosas. E, logo há ambiente para a disseminação do extremismo ou radicalismo religioso e o fundamentalismo.

Em Março de 2015, circulou um documento no Niassa que dizia: vamos acabar com os infiéis – *akafirs* – pagãos, referindo-se a todos os que não professam a fé islâmica. O Governador foi o primeiro a reagir contra essas atitudes. Trata-se da disseminação e implantação do **estado islâmico** em todo o mundo; e há até famílias de pais muçulmanos não permitem que as suas filhas se casem com pessoas de outras religiões.

De acordo com Gonçalves (2013) essa apropriação política, já estava sendo feita nos anos 30 por alguns movimentos, como a Irmandade Muçulmana, no Egito, a *Jamaat-i-Islami*, na Índia, o movimento operário *Étoile Nord-Africaine* na Argélia e na França, e até mesmo nos Estados Unidos, com os muçulmanos negros da *Nation of Islam*. Portanto, é a **Umma**, que expressa a unidade essencial e a igualdade teórica entre todos os muçulmanos, independente da diversidade Geográfica

e Cultural comumente traduzida como comunidade religiosa ou comunidade dos fiéis com identidade que ultrapassava as barreiras nacionais.

Preocupa, na verdade, a existência de líderes fundamentalistas que podem gerar problemas e confusão na sociedade. Fundamentalistas que podem ser: hebraico, cristãos, fundamentalistas islâmicos; fundamentalistas intelectuais, fundamentalistas tradições culturais e fundamentalistas políticos.

Aliás, o perito em ciências de Árabe e Islâmica, o Professor espanhol Lacunza & Albano (2003), afirma que o termo fundamentalismo foi ganhando mais evidência no início do séc. XX nos Estados Unidos de América para designar grupos de protestantes cristãos que se reuniam e se destacavam para viver uma vida comunitária inspirando-se nos valores das origens dos cristãos primitivos. Só depois é que o termo foi usado para os muçulmanos que se apresentavam com o mesmo estilo de ideias na sua religião.

Para Lacunza & Albano (2003) o fundamentalismo é “uma nostalgia do passado”. É um retorno aos fundamentos, às origens, às fontes, ao modo primordial de viver a religião, de gerir e governar um estado como apresenta a tradição Islâmica.

Os expoentes mais conhecidos do fundamentalismo são: Ayatollah Khomeini, o Imam dos muçulmanos *Shiitas* no Irão que fez a Revolução Iraniana em 1979; Hasan al-Turabi do Sudão (1989) transformando o Sudão sunnita em governo Islâmico; o Indiano Ahmed Deedat que trabalhou na África do Sul; Muhammd Kadaif da Líbia; Osam Bin Laden, todos do século XXI; e movimentos ou partidos políticos lutam para implantar a verdadeira democracia usando ideologias religiosas: *Hamas* na Palestina; *Hizbullah* no Líbano, *Ba'th* na Síria, e mais como *Boko Haram* no Norte da Nigéria que procura a imposição da lei *Sharia* para todos no País onde há maioria muçulmana no Norte e com maioria cristã no Sul. Tudo isto semeia alguma fobia com relação ao islamismo.

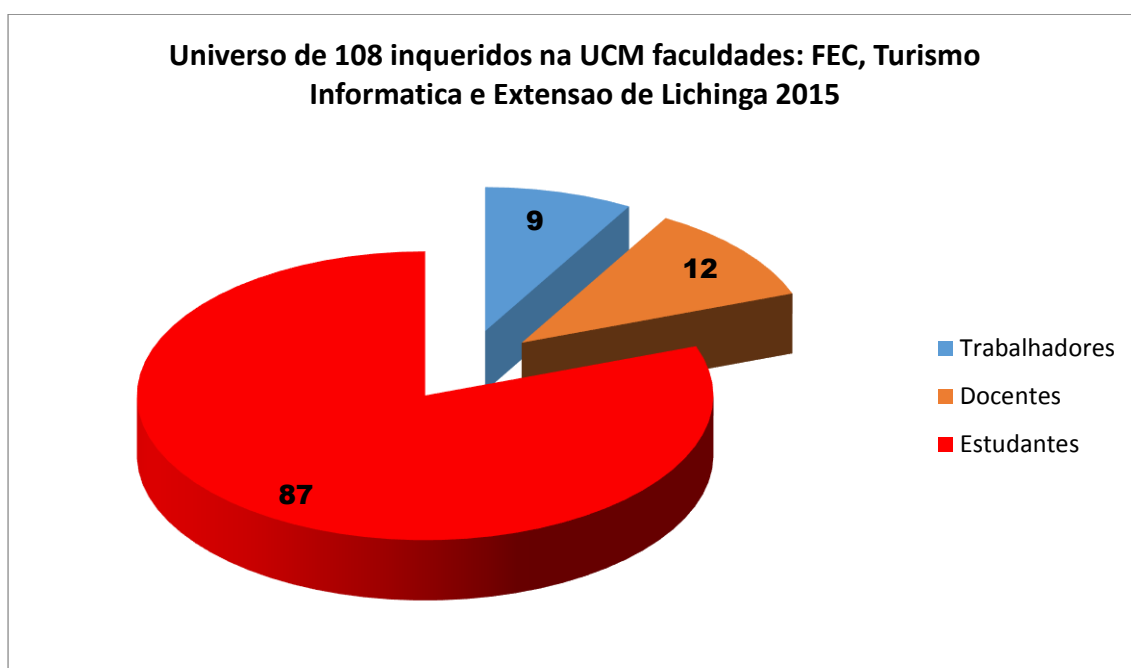
A Professora Dra. Elisabete Azevedo Harma, presente no II Congresso Internacional da UCM, deu a sua contribuição, segundo a qual o Partido PIMO (Partido Islâmico de Moçambique) não devia ser visto como a Hamas, Hizbullah, Ba'th, e Boko Haram. Isto porque estes últimos são muito fundamentalistas e que criam terror. De facto, em Moçambique nenhum movimento islâmico ou político chegou a esse nível fundamentalista. E aprendendo com os acontecimentos dos outros países que sofrem, o povo não deve permitir que isso aconteça.⁸⁴

⁸⁴ Professora Doutora Especialista em Fiscalização Parlamentar e Monitorização Independente pela Sociedade Civil das Despesas Públicas; também trabalha em Projeto das Capacidades das Instituições Superiores de Controlo, Parlamentos e OSC para o controlo das finanças Públicas nos PALOP e em Timor-Leste; com o PNUD Cabo Verde, Casa das Nações Unidas; ela que veio de Portugal e que também leciona módulos na Faculdade de Ciências Políticas de Quelimane (UCM). Ela estava presente neste II Congresso Internacional da UCM, que comemorou 20 anos de existência celebrando qualidade e inovação.

Desafio da UCM no diálogo interreligioso num ambiente social de fobias religiosas

Apresentação, análise e interpretação de dados recolhidos por inquérito

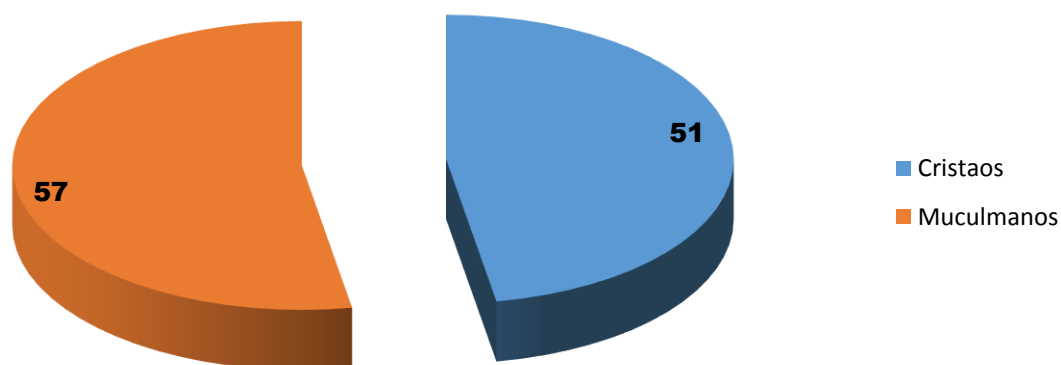
Gráfico 1 - Trabalhadores; 12 docentes e 87 estudantes = totais 108



Fonte: o autor

Gráfico 2 - Religião dos inqueridos: 51 Cristãos e 57 muçulmanos – *por ser nas 3 províncias com mais muçulmanos (?)*

Universo de 108 inqueridos na UCM faculdades: FEC, Turismo Informatica e Extensao de Lichinga 2015 - RELIGIAO



Fonte: autor

Depoimentos

| | | Respostas | | Respostas | |
|----|-----|--|---|-----------|------------------------|
| Q1 | 100 | Ninguém marginaliza ou faz diferença de estudantes por causa da religião. | 8 | Há! | TOTAL = 108 INQUERIDOS |
| Q2 | 108 | Não há nenhuma exigências religiosas que a UCM impõe e obriga aos Estudantes/funcionários de outras religiões e igrejas? | 0 | | |
| Q3 | 108 | 108 Sim Conhecem docentes e funcionários de religiões ou igrejas diferentes da igreja católica. | 0 | | |
| Q4 | 108 | Há alguma cadeira/disciplina na UCM que fala algo de todas as religiões ou igrejas- Mundividência e Doutrina Social da Igreja; | 0 | | |

| | | | | | |
|----|-----|---|-----|---|--|
| Q5 | 98 | Não há conteúdos nessas disciplinas que ferem a sensibilidade da consciência de religião; 10 sim: falar de Jesus Cristo e da Igreja. | 10 | Sim: falar de Jesus Cristo como filho de Deus | |
| Q6 | 108 | Sim há conteúdos nessas cadeiras que ajudam, conciliam, aproximam mais o conhecimento recíproco de estudantes de diferentes religiões. | | | |
| Q7 | 6 | Há sim Palestras na UCM sobre o diálogo interreligioso | 102 | Não tem havido | |
| Q8 | 101 | Propostas para o Diálogo Interreligioso: mais debates, palestras; relevar o que é comum nas religiões: a ideia de Deus como Criador; os Livros Sagrados e Profetas; a ressurreição. O fator sanguinidade; moçambicanidade; projetos comuns de desenvolvimento, etc. | 7 | Não sei. Porque é difícil. | |

Resultados da investigação na UCM

Necessidade do diálogo constante

PCDIR e CEP (1991, no 42) apresenta os seguintes tipos de diálogo:

- **Diálogo de vida:** que consiste em convivência e colaboração em trabalhos quotidianos entre crentes de diferentes religiões e Igrejas (construção de escolas, poços, estradas, ruas, trabalhos de saúde e solidariedade).
- **Diálogo Intelectual:** que consiste na partilha e troca de conhecimentos filosóficos e teológicos entre membros de uma religião com a outra ou Igrejas.
- **Diálogo Cerimonial:** que consiste em organizar e concordar celebrações conjuntas pela paz, pela reconciliação, pela ação de graças (PCDIR e CEP, 1991, n. 42).

Sublinhar mais aquilo que nos Une:

Sheikh Aminuddin Mohammad, presidente do conselho Islâmico de Moçambique defende que as divergências existem porque somos diferentes, mas há necessidade de diálogo e reconhecer o próximo, respeitar a sua crença e o seu modo de vida (Arquidiocese da Beira, 2005). Robol (2004, 20) especialista em diálogo interreligioso em Moçambique, defende que para um diálogo construtivo e

frutífero deve haver nos cidadãos “ a consciência de que há valores comuns a todas as culturas, porque radicados na natureza da pessoa humana”, tais como: o da vida, a solidariedade, a justiça, a paz, a educação, a saúde, dentre vários.

- **Sob ponto de vista religioso:** Abraão o pai na fé, alguns profetas como Moisés, a ideia de Deus único (sem falar da Trindade); Deus dos seus Antepassados, que é o Grande Espírito (Martinez, 1988), fonte da vida; Deus Altíssimo, o Misericordioso e o Compassivo. No Credo dos muçulmanos: Deus, Profetas, Livros, anjos, ressurreição, juízo final (Varillon, 1996).

No *surat* de abertura no Alcorão o *Al-Fatah*, podemos saber como os muçulmanos concebem Deus: em nome de *ALLAH*, o *Al-rahamaan*= o Beneficente, *Al-rahiim*=o Misericordioso, *malik yaumi diini* =o criador dos mundos. E no *Surat* da UNIDADE, CXIII, vem apresentada a teologia profunda de Deus.

Delumeau, J. (2002) apresenta os 5 pilares do Islão: Crer num só e Único Deus e em Maomé seu Profeta; Orações Salat (5 vezes); - *al-fajr* na aurora - *al-awr*: na metade do dia - *al-maghrib*: depois do pôr-do-sol; *al-ishah* de noite antes de dormir; *Zakat*- oferta aos pobres- solidariedade; Jejum no mês de *Ramadan*; *Hajji* – Peregrinação.

O Professor Dr. Pe. Sapato, um dos conferencistas presentes no II Congresso Internacional da UCM, questionou porque não se devia falar muito da Trindade onde os muçulmanos se encontram e o que dizer da nova cadeira de fundamentos teológicos na UCM.

De facto, a Trindade é Pai, Filho e Espírito Santo. A mentalidade semítica, onde os árabes fazem parte, interpreta que Deus Pai significa que ele entrou em relações matrimoniais com uma mulher e nasceu um filho. E isto é blasfémia e inaceitável para eles! Aliás o próprio Jesus foi condenado e morto, basicamente, porque ele afirmara que Deus era Pai, e Pai dele Jo.10, 29-33).

Contudo, não pretendemos afirmar, categoricamente, que não se deve falar da Trindade aos muçulmanos moçambicanos, porque a UCM deve ter a sua autenticidade/catolicidade, como orientam os documentos da Igreja *Ex Corde Ecclesiae* (1990) e também foi vincado pelo Capelão-mor e outros no mesmo Congresso. Na pesquisa que efetuamos nas Escolas Secundárias do Congresso Cultural Islâmico (Julho-Agosto, 2015), de Nampula Cidade e de Nacala, os alunos afirmaram que na sua escola lecionam uma cadeira chamada Árabe e moral e todos frequentam. Isto demonstra a tipicidade daquelas instituições islâmicas. Portanto, é justo que a UCM introduza uma cadeira teológica tal como é justo que os muçulmanos introduzem o árabe e moral. Num ambiente académico o que conta mais é o conhecimento, independentemente, se tal conhecimento é dos muçulmanos ou dos cristãos. Aliás, em Moçambique temos ambiente para esse processo, uma vez que, o nível de conceção do Islão não é o mesmo dos países árabes.

- **Sob ponto de vista cultural:** Wegher (1997): há valores culturais linguísticos já assimilados; *Asalamu=salama=paz*. Sob o ponto de vista do vestuário a forma de usar dos muçulmanos que pode ser também um valor.

Os Árabes e os Ritos de Iniciação: no seio de muitos povos africanos houve desde sempre a prática dos Ritos de Iniciação. Os Árabes muçulmanos assim que encontraram essas práticas, interpretaram-nas religiosamente, por exemplo a circuncisão, pelo facto de Muhammad ter sido circuncidado (Martinez,1988; Wegher, 1997).

- Sob ponto de vista do matrimónio: Os Árabes e a Família: na oficialização do matrimónio de uma família deixa-se a liberdade de o homem poder ter duas ou mais mulheres. Em muitos povos africanos, o Régulo tinha direito a mais de uma mulher, por questões administrativas e de autoridade local, então a poligamia acabou sendo bem vista por muitos africanos e sobretudo os já islamizados. (Martinez,1988; Wegher, 1997).

Muitos povos africanos já fizeram todos os processos de metamorfose cultural: aculturação, assimilação cultural recíproca; enculturação e inculturação tal como Bernardi (1997) designa a dinâmica cultural. Por isso, há muçulmanos em África e africanos muçulmanos. Alguns deles constituem uma família inteira de muçulmanos – Consanguinidade. Outros ainda são membros de uma família onde nem todos professam a mesma família sanguínea, porém eles são irmãos, ou tios, ou avós. Mas, nem por isso se declaram guerra entre eles. No século XXI as pessoas conseguem viver na liberdade de consciência religiosa ao ponto de evitar discriminações. Filhos de pais cristãos católicos, escolhem depois professar outra religião (por exemplo muçulmana) e ou frequentam em outras Igrejas como por exemplo a dos Anglicanos, ou Pentecostais, ou Testemunha de Jeová, ou Adventista do Sétimo Dia, ou da IURD, ou mesmo as Ceitas Zones. Normalmente, para o povo simples, este fenómeno não constitui nenhum problema. Muitos valores/práticas dos ritos de iniciação, de alguns povos africanos foram já aglutinados com os valores/práticas muçulmanas. Os filhos frequentam nas mesmas escolas, há convivência pacífica nos bairros e nos sectores de trabalho. O problema muitas vezes está nos novos líderes religiosos que aparecem de todas as partes inclusive do mundo árabe e também nos líderes nacionais que se distraem na manutenção do diálogo interreligioso⁸⁵.

Mas, então de onde começam os problemas de receios e medos mútuos entre os muçulmanos e cristãos? Tal como demonstramos anteriormente, Mazula (2015) acrescentou que num ambiente de convivência pacífica entre crentes de diferentes religiões nenhum dos líderes políticos e religiosos devem atihar desavenças. E continuou: são duas dimensões essenciais na sociedade que os políticos devem ter cuidado de tocar – as religiões e as etnias. Estas não devem ser manipuladas para os seus interesses pois periga a paz.

⁸⁵ Neste aspeto, o Conferencista Professor Doutor Mazula entrevistou apresentando a sua experiência e disse: na minha família mais de 88%, da parte da minha mãe, são muçulmanos e cerca de 25 da parte do meu pai, são Anglicanos e os outros 25% somos católicos. Apesar disso, a nossa convivência é pacífica. O autor deste artigo secundou a ideia de Mazula e acrescentou: eu sou cristão católico, mas de pai Sheik muçulmano e mãe cristã e a convivência é pacífica.



UCM: 20 Anos, promovendo a reconciliação e o desenvolvimento da sociedade moçambicana



- **Sob ponto de vista de moçambicanidade:** trata-se da questão de cidadania e patriotismo.

- **Sob ponto de vista intelectual:** Robol (2004) defende estudos para o conhecimento de valores e filosofias de vida de outras culturas e de outras religiões, sempre com o espírito crítico próprio de intelectuais. A CEM (2004, 22) defende que “ a educação tem uma função particular na construção dum mundo mais solidário e pacífico”. Portanto haja encontros entre académicos de diversas áreas de estudo, especialmente, filósofos, antropólogos, teólogos e religiosos (PCDIR e CEP, 1991, no 42).

- **Sob ponto de vista político:** participar nos destinos do país com liberdade de consciência política, com o espírito crítico, patriótico e de convivência pacífica, sem se deixar manipular e nem instrumentalizar-se por ninguém (*Gaudium et Spes*, n. 75-76 in O Concílio Vaticano II).

Perigos a evitar no diálogo interreligioso

- Relativismo: evitar pensar que tudo o que é verdade para os outros não é verdade para mim e vice-versa.

- Sincretismo: evitar a mistura de práticas religiosas em nome do diálogo e boa convivência.

- Proselitismo: expandir a fé com a força político-militar; com pressão e coerção.

- Preconceitos: não pensar, logo a primeira, que alguém conhece tudo o que diz respeito a outra religião; ou pensar que só os outros é que são culpados (Campanini, 2008).

- o medo: ter medo e meter medo.

- fundamentalismo; espírito polémico;

Considerações finais

Depois de feita a pesquisa possível e a respetiva discussão sobre os desafios da UCM no diálogo com os muçulmanos: uma visão psicossociológica e fobia religiosa podemos concluir que é possível a UCM redobrar os seus esforços para contribuir no diálogo interreligioso com os muçulmanos. Aliás, a UCM ainda que não de maneira expressa e clara, já está fazendo este diálogo de vida, presença e de educação na sociedade moçambicana. Porém pode fazer muito mais ainda. As atitudes de resistência dos muçulmanos em Moçambique tem os seus precedentes na história política colonial e dos primeiros mandatos do Governo no país já independente. Porém, há espaço para boas relações na sociedade moçambicana por razões de muitos valores em comum que existe no seio tanto dos muçulmanos como dos cristãos. Em seguida propusemos estratégias para o diálogo interreligioso frutífero sempre no respeito mutuo, na abertura a verdade, no conhecimento do outro, na humildade, paciência e na liberdade religiosa. E sobre a fobia religiosa ainda não foi comprovada em Moçambique.

Recomendações

- Pesquisar e aprofundar sobre as implicações dos ensinamentos dos novos missionários afro-asiáticos islâmicos que entram em Moçambique nestes últimos anos;
- Pesquisar acerca das estratégias do povo simples que consegue se manter na convivência pacífica como filhos da mesma terra.

Referências Bibliográficas

- Arquidiocese da Beira (2005). **Diálogo Interreligioso**. Acras da 10ª Semana Teológica. Coleção: Temas de Investigação. Centro de Formação de Nazaré.
- Bernardi, B. (1997). **Introdução aos Estudos Etno-Antropológicos**. Perspetivas do Homem. Lisboa Edições.
- Campanini (2008). **Diálogo Interreligioso**. Nacala. Editado pela Comissão Diocesana do Dialogo Interreligioso.
- Concílio Ecuménico, **Vaticano II** (1989). Documentos Conciliares, Gaudium et Spes, 11ª edição. Braga, Editorial – A.O.
- Delumeau, J. (2002). **As Grandes Religiões do Mundo**. Barcarena. Editorial Presença.
- Eduardo, C. D. (2005). **Islão Negro versus Verdadeiro Islão – Dilema ou sintoma de persistente e injustificada discriminação dos muçulmanos africanos subsaharianos?** Africana Studia nº 8, Revista Internacional de Estudos Africanos; Faculdade de Letras, Porto. Centro de Estudos Africanos da Universidade.
- Gonçalves, A. C. (2003). **O Islão na África Subsariana**: Atas do 6º Colóquio Internacional, Estados, Poderes e Identidades na África Subsariana. Universidade do Porto.
- João Paulo II (1990). **Ex Corde Ecclesiae**. Constituição Apostólica. Roma.
- Lacunza, J. B. & Albano, M. (2003). **Islam, Aspetti e immagini del mondo musulmano oggi**; Torino. Edizioni SanPaolo.
- Macagno, L. (2003). **Outros Muçulmanos: Islão e Narrativas Coloniais**. O Islão na África Subsariana: Guiné-Bissau e Moçambique, uma análise comparativa. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. Africana Studia.
- Martinez, F. L. (1988). **O Povo Macua e a sua Cultura**. Ministério da educação, Lisboa. Instituto de Investigação Científica Tropical.

- Morier-Genoud, E. (2000). *L'islam au Mozambique après l'indépendance-Histoire d'une montée en puissance*". Paris. Affair: Religious Competition and State Mediation.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Vol. I. Lisboa. Universidade Aberta.
- Paolucci, G. & Eide, C. (2002). *Cento Domande sull'Islam; Centro di Studi sull'Ecumenismo*. Intervista a Samir Khalil Samir. Genova-Milano. Casa Editrice Marietti S.p.
- Pick, T. M. M. (1977). *The meaning of the Glorious QUR'ÂN*. Dar Al-Kitab AL-Masri-Cairo, Dar Al-Kitab Allubnani-Beirut; Special Edition, Zip.
- Pinto, M. C. (2006). *O Islão na Europa*. Lisboa. Ed. Paulinas.
- Pires, R. M.B (2008). *Indianos Sunitas em Moçambique – 1974/2004*- Dissertação de Mestrado em Estudos Asiáticos Faculdade de Letras de Letras da Universidade do Porto.
- Pontifício Concílio para o Dialogo Inter-Religioso e Congregação para a Evangelização dos Povos (1991). *Instrução Diálogo e Anúncio*: Reflexão e Orientações. Roma.
- Robol (2004). *Identidade Cristã em Dialogo*. Textos para uma reflexão sobre as relações entre Cristãos e membros de outras tradições religiosas. Maputo. Editado pela CEM.
- Vala, J & Monteiro, M. B. (2013). *Psicologia Social*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Varillon, F. (SJ) (1996). *Um Cristão Face às Grandes Religiões*; Braga. Editorial A.O.
- Veiga, A. (1986). *A Educação Hoje*. 3ª edição. Porto. Editorial Perpetuo socorro.
- Wegher, L. (P.) (1995). *Um Olhar sobre o Niassa*, Traços Históricos-Etnológicos, 1º Volume, Maputo. Edições Paulinas.