

2022

07

NÚMERO

REVISTA

**DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO.**

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ E
DESENVOLVIMENTO
COMO
RESPONSABILIDADE
SOCIAL**

**REVISTA
DE INVESTIGAÇÃO EM
EDUCAÇÃO,
COMUNICAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO.**

**ACTAS DAS XI
JORNADAS CIENTÍFICAS**

Nampula, 29 de Setembro de 2021

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

CIDADE DE NAMPULA

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Ficha técnica

Apresentação da revista: a revista de investigação em educação, comunicação, desenvolvimento e recursos humanos é uma revista de publicação anual da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique. Esta reúne os trabalhos científicos realizados na Faculdade durante o ano académico, nas áreas referidas anteriormente.

Objectivos: divulgar as investigações para a comunidade científica; ser um espaço onde os professores e estudantes podem partilhar os seus trabalhos científicos; e ser ocasião de motivação para a investigação científica.

©Faculdade de Educação e Comunicação

Propriedade: Universidade Católica de Moçambique

Edição: Faculdade de Educação e Comunicação

Design da Capa: Prof Doutora Sílvia do Nascimento **Depósito legal:** ISSN

Contactos:

Av. 25 de Setembro, 512;

C.P. 681, 70100 - Nampula - Moçambique

Tel: (+258) 26 21 65 21

Fax: (+258) 26 21 65 50 Cel: (+258) 84 38 95 898



E-mail: fec@ucm.ac.mz

Conselho de edição:

Director: Bonifácio da Piedade - UCM
(bpiedade@ucm.ac.mz)

Coordenador do Centro de Investigação e Desenvolvimento Comunitário: Prof Doutora Sílvia do Nascimento
(snascimento@ucm.ac.mz)

Assessor do CIDC: Adérito Gomes Barbosa – UCM (aaderitus@ucm.ac.mz)

Conselho de Assessores: Prof Doutor Bonifácio da Piedade, Prof Doutora Natália Bolacha, Prof Doutor Adérito Barbosa, Prof. Doutor Nazir Ibraimo.

Conselho Científico: Prof Doutor Bonifácio da Piedade (Director da FEC), Prof Doutora Natália Bolacha (UCM), Prof. Doutor Adérito Barbosa (UCM); Prof. Doutora Alice Nhamposse (UCM); Prof.^a Doutora Albertina Ribaué (UCM); Prof. Doutor Nazir Ibraimo (UCM); Doutor Nelson Amade (Vice-reitor para área académica); Prof Doutora Hermenegilda Correia UCM), Prof Doutora Sílvia do Nascimento (UCM), Prof Doutor Paulino Machava (UCM).

Equipa de revisão: Prof. Doutor Adérito Gomes Barbosa; Prof^a. Helena Calado Pereira e Prof. Dra Celina de Sousa Rebelo Lopes Pires, Ibraimo Tuaibo Assumane Namucuha

Toda a correspondência destinada à revista, incluindo pedidos de assinatura, pagamento e alterações de endereço deve ser dirigida ao Centro de Investigação e Desenvolvimento Comunitário da Faculdade de Educação e Comunicação (cidc@ucm.ac.mz).

NB: os artigos são da inteira responsabilidade dos seus respectivos autores.

O nome do oitavo número da revista será
**25 anos da FEC na produção e
promoção do conhecimento ao serviço
da comunidade.**

Nota de apresentação

Bonifácio João Afonso da Piedade, PhD

Professor Associado

A Revista de Investigação Científica em Educação, Comunicação e Desenvolvimento, no seu 7º número, da Faculdade de Educação e Comunicação, da Universidade Católica de Moçambique, resulta de vários trabalhos científicos apresentados nas XI Jornadas científicas organizadas pela Faculdade, onde participaram vários intervenientes, dentre eles docentes, estudantes e investigadores das diferentes instituições de ensino superior. As XI jornadas científicas, com o lema “educação para a paz e desenvolvimento como responsabilidade social” tiveram como foco a apresentação dos resultados de pesquisa e experiências vivenciais nas diferentes áreas de conhecimentos, como são os casos de processo de ensino e aprendizagem, cultura e sociedade, questões de educação, gestão escolar e qualidade de ensino, saúde pública e desenvolvimento económico local e competitividade da economia moçambicana. Com o objectivo de divulgar a rica experiência expressa em diferentes artigos apresentados, esta revista torna-se uma oportunidade impar de partilha desta riqueza de conhecimento que, certamente, contribuirá para uma reflexão mais profunda destes e de outros temas interessantes para o mundo académico.

ÍNDICE

PAINEL I.....	1
TIC NO ENSINO E O ENSINO HÍBRIDO	1
O PROFESSOR E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA TENDO COMO BASE AS METODOLOGIAS ACTIVAS.....	2
USO E APROPRIAÇÃO DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS ONLINE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM	25
ENSINO À DISTÂNCIA E ON-LINE: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE X NA CIDADE DE NAMPULA	44
O PAPEL DO ALUNO E DO PROFESSOR NO ENSINO À DISTÂNCIA.....	48
DESAFIOS DA HIBRIDIZAÇÃO DO ENSINO NOS CURSOS PRESENCIAIS NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE	70
PAINEL I. 2:	84
SUPERVISÃO PEDAGÓGICA.....	84
A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO DISTRITO DE MACOMIA	85
ESTRATÉGIAS DA SUPERVISÃO: LIDERANÇA, EMPODERAMENTO E DINÂMICA DE GRUPOS	114
PAINEL III.1:.....	125
GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	125
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS PARA O GESTOR DO SÉCULO XXI	126
A QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO FACTOR DA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES	143
CONSELHO DE ESCOLA COMO ÓRGÃO DEMOCRÁTICO NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE PERCEÇÃO DOS MEMBROS DO CONSELHO DE ESCOLA, EM INSTITUIÇÕES DO ENSINO PRIMÁRIO (2016-2020)	159
ESTRATÉGIA DA RETENÇÃO DA RAPARIGA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIARURAL NO DISTRITO DE NACALA-PORTO.....	175
TEORIA DA EDUCAÇÃO CONTRIBUTOS IBÉRICOS. <i>COIMBRA</i>	197
EMPREENDEDORISMO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE	199

A ESTRUTURA, ATRIBUIÇÕES E ACTIVIDADES DO CONSELHO DE ESCOLA: UMA PERCEÇÃO A PARTIR DE SEUS MEMBROS NUMA EPC DE NAMPULA.	210
A LIDERANÇA DO DIRECTOR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DE PERCEÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.....	229
O PROCESSO DE ESCOLHA E NOMEAÇÕES DOS REITORES NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS.	255
PAINEL III.2.....	265
GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	265
O CONTRIBUTO DOS RECURSOS DE ENSINO NA MELHORIA DO DESEMPENHO DO PROFESSOR.....	266
O CONTRIBUTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO.....	283
A CRISE NA EDUCAÇÃO, SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DA CIDADANIA EM MOÇAMBIQUE.....	296
O CONTRIBUTO DO ENSINO BILINGUE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA EMAKUWA NO DISTRITO DE MOGOVOLAS: ESTUDO DE CASO DA EPC X.	307
PAINEL IV.....	321
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	321
O CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS.....	322
DIMENSÕES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	338
EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS: UMA NOVA ABORDAGEM CRISTÃ DE ENSINAR.....	354
FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS, ÂMAGO DO FAZER COM QUALIDADE DOCENTE FACE AO ENSINO HÍBRIDO EM MOÇAMBIQUE.....	366
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE.....	383
OS MÍDIAS DIGITAIS E O SEU PAPEL ESTRATÉGICO NA COMPETITIVIDADE ORGANIZACIONAL: UMA PERSPECTIVA DOS GESTORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO X.....	403
PAINEL VI.....	413
RESPONSABILIDADE SOCIAL E MÍDIA.....	413
IMPACTO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL DESENVOLVIDA PELA EMPRESAMCELNA CIDADE DE NAMPULA.....	414

A RESPONSABILIDADE SOCIAL CORPORATIVA PARA O PÚBLICO INTERNO DA EMPRESA DE TRANSPORTES E CONSTRUÇÕES Y	440
RESPONSABILIDADES SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS	451
ANÁLISE DA PRODUÇÃO CULTURAL DA INDÚSTRIA TELEVISIVA: A REVISTA DE IMPRENSA EM MOÇAMBIQUE.....	461
MUNICÍPIO E GOVERNO UNEM ESFORÇOS: ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA SOBRE COMBATE A EROSÃO, PUBLICADA PELO JORNAL NOTÍCIAS DE MOÇAMBIQUE.	486
ANÁLISE DE UMA ENTREVISTA AO MINISTRO DO ENSINO SUPERIOR, CIENCIA E TECNOLOGIA CONCEDIDO AO JORNAL DOMINGO.	497
PAINEL VII	510
GOVERNAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL	510
BOA GOVERNAÇÃO COMO MECANISMO DE COMBATE À CORRUPÇÃO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA MOÇAMBICANA.....	511
DELINQUÊNCIA JUVENIL, CAUSAS E MANIFESTAÇÕES – UMA REVISÃO DA LITERATURA	526
PAINEL VIII	538
ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL, DESENVOLVIMENTO SOCIAL E INCLUSÃO	538
ESTRATÉGIAS DA ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE: ESTUDO DE CASO-CASA PROVINCIAL DA CULTURA DE NAMPULA	539
O DESAFIO DAS POLÍTICAS SOCIAIS EM MOÇAMBIQUE.....	564
O IMPACTO SOCIAL DOS CASAMENTOS E DIVÓRCIOS NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS – CASO DO DISTRITO DE MURUPULA.....	575
O PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS DESLOCADOS DO CONFLITO ARMADO DE CABO DELGADO NAS FAMÍLIAS ACOLHEDORAS EM NACALA-PORTO.....	588
O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA LEITURA EM MOÇAMBIQUE	605
PAINEL IX.....	618
DESENVOLVIMENTO E AGRO-NEGÓCIO	618
TÉCNICAS DE RECUPERAÇÃO DE SOLOS DEGRADADOS NAS MINAS DE EXTRACÇÃO DE CALCÁRIO PARA PRODUÇÃO DE CIMENTO.....	619
PAINEL X	632
O GESTOR DE RH E CRESCIMENTO ECONÓMICO.....	632

GESTÃO DE CONFLITOS COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL- UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE GESTÃO DE MUDANÇAS	633
ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO GESTOR DE RECURSOS HUMANOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO COLABORADOR: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR X	649
ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO GESTOR DE RECURSOS HUMANOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO COLABORADOR: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR X	650

PAINEL I.1:

TIC NO ENSINO E O ENSINO HÍBRIDO

O PROFESSOR E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA TENDO COMO BASE AS METODOLOGIAS ACTIVAS

Hermínio Abílio Muchave

herminiomuchave@gmail.com

Resumo

O estudo resulta duma pesquisa realizada no âmbito da Educação, concretamente no Doutoramento em Inovação Educativa, numa altura em que a utilização das novas tecnologias tem influenciado todas as áreas e a educação não é uma excepção. A pesquisa aborda sobre o professor e o uso das novas tecnologias de informação e comunicação em sala de aula tendo como base as metodologias activas. Consistiu numa análise interpretativa, desenvolvida sob uma abordagem qualitativa, de natureza básica pura, descritiva e exploratória sob ponto de vista dos objectivos e, quanto aos procedimentos, é bibliográfica do tipo estudo de caso. O foco é saber de que modo o professor utiliza as NTIC no PEA, conciliando-as com as MA. Para tal, recorreu-se às interlocuções dos professores e alunos de diferentes cursos, através dos dados que foram colectados por meio de entrevistas semiestruturadas dirigidas aos professores, questionários dirigidos aos alunos, pesquisas bibliográficas feitas em diferentes obras (físicas e digitais). Os dados das entrevistas foram tratados através da análise de conteúdo, baseando-se em categorias e subcategorias previamente definidas e outras que foram emergindo ao longo do processo. Para os dados colhidos através de questionários foram processados com o recurso ao programa IBM SPSS *Statistics*, que para além de facilitar a apresentação dos dados. O estudo, através dos resultados obtidos revelou que NTIC ocupam um determinado espaço na sala de aula, auxiliam directamente o professor no PEA, porém são exploradas de forma muito limitada, apenas com finalidade de visualização dos conteúdos da aula, sem nenhuma observância das MA. Por detrás disso existem factores que condicionam: limitações dos professores no manuseamento dos *softwares* e dos equipamentos por falta de uma formação específica; os conhecimentos e habilidades para utilização das NTIC na sala de aula por parte dos professores; a planificação das aulas envolvendo o uso das NTIC na sala de aula; os equipamentos mínimos necessários para o uso efectivo das NTIC, entre outros. Como solução, é preciso uma formação e/ou capacitação permanente e específica do professor tendo em conta as novas abordagens do ensino, aluno construtor da sua própria aprendizagem, isto é, as novas tecnologias e MA, de modo a garantir o activismo do aluno.

Palavras-chave: Tecnologias, Professor, Metodologias Activas, Aluno.

INTRODUÇÃO

Admite-se que o processo de ensino e aprendizagem continua sendo realizado por meio de tecnologias consideradas tradicionais (clássicas), contudo influenciadas pelas Novas Tecnologias de Informação e Comunicação ou simplesmente (NTIC), ou simplesmente TIC. Neste processo, as concepções de ensino e aprendizagem dependem das convicções dos professores e são fundamentadas em teorias da aprendizagem.

Ciente das diversas teorias da aprendizagem a serem consideradas no PEA, as principais teorias que sustentam o estudo são as que colocam o aluno no centro da aprendizagem, como

um sujeito activo, protagonista, neste caso, temos uma conjugação de três (3) teorias, a Psicogenética formulada por Piaget que considera a aprendizagem como um processo activo de construção de conhecimentos, a de David Ausubel, que referencia a AS e a teoria *Pedagogical Content Knowledge* (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo – PCK) de Schulman (1986) referente à necessidade de o professor ter conhecimento do conteúdo a ser ensinado e de estratégias que podem ser utilizadas, resultando na abordagem teórica *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK – Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo) de Mishra e Koehler (2006), uma teoria que defende a integração da tecnologia durante o PEA, diante das novas tecnologias que permeiam as instituições de ensino e as salas de aula.

Com esta conjugação, para a inserção tecnológica no ensino é muito importante que os professores não conheçam simplesmente os conceitos, princípios e teorias, ou o conteúdo, mas também diferentes percursos e maneiras de comunicá-los aos alunos tendo em consideração os objectivos de ensino que se pretende atingir. Assim sendo, o estudo pretende inteirar-se assim como trazer mais dados em torno da utilização das novas tecnologias pelo professor na sala de aula durante o PEA, tendo em conta as MA, os novos paradigmas de ensino – ensino centrado no aluno e como construtor do seu próprio conhecimento.

Das várias razões que justificam a pertinência do presente estudo, são mencionadas algumas delas, como é o caso de incluir as NTIC, no PEA de modo a dar oportunidade aos nativos digitais apontados por Prensky (2001), como a maior representatividade nas nossas universidades, para além de os mesmos se identificarem com elas, aceitando a dinâmica que está sendo imposta ao ensino. Assim, começamos por esclarecer os conceitos das tecnologias e a sua inserção no PEA.

1. As tecnologias no ensino

Partindo do pressuposto que a tecnologia é simultaneamente ciência e arte, ela tem a capacidade de agilizar, harmonizar e tornar menos palpável o conteúdo comunicacional, por meio da digitalização e da comunicação em redes para a captação, difusão e distribuição das informações.

A tecnologia na opinião sustentada por Borgmann (2006), deriva de *Téchne*, que significa técnica, e *Logos* que quer dizer discurso, significando em outras palavras o discurso sobre a técnica, envolve não apenas conhecimento técnico e científico, mas também ferramentas e tudo que for utilizado a partir de determinado conhecimento.

Esta arte aperfeiçoou a comunicação e a maneira de transmissão da informação, dando origem a uma linguagem digital. Assim, a linguagem digital sobressaiu-se nas novas possibilidades de comunicação, quebrando a antiga concepção de fronteiras, garantindo novas formas de produção e divulgação de informações, a interacção e a comunicação em tempo real. A essa forma de ver o mundo, Kenski (2010), apelidou este conjunto todo de Tecnologias da Informação e de Comunicação – TIC. Da Cunha e Bizelli (2016) apelidaram por Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação – NTIC, por seu turno, Leite (2018) chamou de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC.

Diversas actividades foram “afectadas” pelas tecnologias, no campo educacional, um dos termos que se encontra são Tecnologias Educativas (TE), que podem ser expresso como o conjunto de acções (técnicas) que visam “tornar fácil” o PEA usando a ciência. Como afirma Kenski (2003b), Moran (2015a) e Velloso (2014), TE consistem no emprego de recursos tecnológicos no processo de ensinar para transmitir a informação, aperfeiçoar e facilitar o PEA, sendo desta forma elementos estruturantes de outro modo de pensar a educação.

A educação viu a necessidade de recorrer sempre à utilização das tecnologias como ferramentas que auxiliam o ensino de acordo com a tecnologia disponível em sua época, das classificações tecnológicas tradicionais às classificações tecnológicas modernas de comunicação, de acordo com as tecnologias disponíveis num dado momento.

1.2. Classificação das tecnologias no PEA

No PEA actual, a construção de novas formas de aprendizagens tem vindo a contar com a participação das NTIC. Este facto implica mudanças culturais que quebram ou reformulam os paradigmas mecanicistas que ainda nos últimos dias são característicos dos nossos sistemas escolares. Os recursos tecnológicos com finalidades educacionais podem ser classificados de diferentes maneiras, dependendo de cada autor.

No entender de Tajra (2002), os recursos tecnológicos podem ser classificados em: tecnologias físicas – recursos físicos, tecnologias simbólicas – comunicação oral, escrita, gestual e pictórica e, as tecnologias organizadoras que compreendem as diferentes abordagens, métodos ou estratégias de ensino.

Pela evolução dos recursos tecnológicos no tempo, consideram Sant’anna e Sant’anna (2004), que os recursos estão divididos em quatro gerações: i) explicação no quadro, mapas; ii) manuais, livros, textos impressos; iii) gravações, fotografias, filmes, rádio, televisão e; iv) laboratórios linguísticos, instrução programada, emprego de computadores.

Porém, servindo-se do trabalho desenvolvido por Thiagarajan e Pesigna em 1988, sobre as tecnologias educacionais, Leite, Pocho, Aguiar e Sampaio (2004) trazem uma classificação mais prática e bem enquadrada no contexto do ensino, onde referem que com a evolução histórica do PEA é possível agrupar as tecnologias em duas categorias: independentes ou analógicas e dependentes ou digitais.

As tecnologias independentes, também conhecidas por outras terminologias – analógicas ou clássicas, são, como o próprio nome sugere as que não dependem de alguns outros recursos eléctricos ou electrónicos para a sua produção e/ou operacionalização. Dentre as várias tecnologias, e as que de forma particular caracterizam o PEA destacamos o álbum seriado, cartão-relâmpago, gráfico, ilustração-gravura, jornal, livro didáctico, globo e mapa, quadro-de-giz, texto, entre outros. As tecnologias dependentes, conhecidas também por várias outras terminologias, digitais, novas tecnologias, são as que dependem de um ou vários recursos eléctricos ou electrónicos para serem produzidas e/ou utilizadas. É o caso do computador, fita de vídeo, fita sonora e CD, Internet e suas interfaces, www, rádio, *slide*, televisão, projector, entre outras.

Essa classificação demonstra claramente como os recursos foram utilizados ao longo dos tempos, partindo do simples à utilização de aparelhos mais simples aos complexos que proporcionam experiências mais concretas. E estas classificações dos recursos evidenciam a variedade de opções de recursos que o professor pode utilizar em sua prática docente.

2.1. Concepções de aprendizagem e abordagens pedagógicas

A importância, o uso e o papel que o professor atribui aos recursos tecnológicos sala de aula tendem a depender das concepções e crenças que o professor dá as NTIC no PEA e da sua influenciam na prática pedagógica, definindo consequentemente o seu uso ou não durante o processo de aprendizagem. Na visão de Mishra e Koehler (2006), o uso está relacionado e condicionado por três aspectos – i) às suas concepções e crenças que dão ao PEA, ii) ao seu conhecimento do conteúdo, iii) ao conhecimento de métodos de ensino e aprendizagem e também das tecnologias.

O conhecimento do conteúdo é referente aos conhecimentos preparados para o ensino, abrangendo o reconhecimento de aspectos principais do conteúdo, convicções, teorias, estratégias e metodologias da área de ciência do conhecimento, e o entendimento dos modelos de organização dos conteúdos específicos.

Em relação aos métodos e tecnologias de ensino e aprendizagem procura entender o conjunto estruturado de procedimentos que devem ser seguidos para a produção do conhecimento, práticas de ensino e como eles se associam com os valores e objectivos educacionais, tendo em conta o grupo alvo. Correspondente às tecnologias, estão associados à relevância e às visões imputadas às tecnologias e ao conhecimento sobre os procedimentos de sua utilização na educação, o que de certa forma requer ideias sobre novas abordagens pedagógicas.

Abordagens pedagógicas ou estratégias de ensino são, de acordo com Dos Santos (2005), correntes pedagógicas que se vinculam ao PEA em seu contexto histórico, para explicar e fundamentar as relações que sustentam o mesmo processo. Portanto, as teorias, as concepções e as tendências pedagógicas são valores e instrumentos que definem as situações concretas de ensino e aprendizagem construídas no interior da sala de aula. Consequentemente, cada forma de abordagem com seus diferentes aspectos sociopolíticos e ideológicos procura desenvolver uma metodologia própria, para o PEA, numa dimensão em que acredita ser a melhor forma de educação para a formação humana.

Nesta perspectiva, há vários teóricos que se identificaram com as abordagens pedagógicas, nisto trazemos os posicionamentos de alguns deles. Dos Santos (2005) faz a questão de trazer as distinções entre as abordagens pedagógicas de cada autor, começando por Bordenave (1984), que classifica e distingue as diferentes opções pedagógicas segundo o factor educativo que elas mais valorizam. Libâneo (1982) que utiliza como critério a posição que as teorias adoptam em relação às finalidades sociais da escola. Saviani (1984) que tomou como critério de classificação a criticidade da teoria em relação à sociedade e o grau de percepção da teoria dos determinantes sociais. E finalmente Mizukami (1986), que considera que “a base das teorias do conhecimento envolve três características básicas: primado do sujeito, primado do objecto e interacção sujeito-objecto – apesar de reconhecer a existência de variedades e diferentes combinações possíveis” (p.2).

Como existe diversidade de critérios e diferenças relativas aos principais componentes que explicam o processo educativo, na tentativa de encontrar um enquadramento em torno das abordagens pedagógicas que melhor adequam às NTIC numa ATA, foram adoptados os conceitos de Mizukami (1986), focando no papel do professor em busca da AS do aluno por intermédio de MA.

O aluno tem sido observado, analisado, ora como ser “activo” ora como ser “passivo” dependendo do enfoque, e muitas vezes na prática do professor assume papéis mistos e

controvertidos. Para o enquadramento no contexto das NTIC, são diferentes as posições que o aluno tem ocupado. Almeida (2018) aponta três as abordagens pedagógicas que têm caracterizado a acção do professor na sala de aula usando as novas tecnologias, i) abordagem tradicional: ferramentas não digitais e métodos tradicionais; ii) abordagem mista: ferramentas digitais e métodos tradicionais; e iii) abordagem baseada nas tecnologias digitais – ferramentas digitais e métodos ditados pelas suas especificidades.

A abordagem tradicional na sala de aula aponta para um professor que se foca frequentemente nas metodologias e nos mecanismos ou técnicas de ensinar. Esta abordagem carece de substituição ou migração, para uma que se identifica pelas metodologias e técnicas centradas essencialmente nas formas de aprender do seu aluno – MA. No entanto, estamos num momento de rápidas mudanças de paradigma. A transição paradigmática que se impõe não é fácil, principalmente quando muitos professores ainda continuam convictos de que, os seus resultados são agradáveis com métodos tradicionais, nisso não valeria a pena mudar.

É determinante encontrar tecnologias que busquem a atenção do aluno e garantam o protagonismo e aprendizagem efectiva, algo bastante complexo, como descrevem Koehler e Mishra (2009), “as coisas raramente não são tão simples, principalmente quando novas tecnologias são empregadas. Ensinar com tecnologia é uma coisa difícil de fazer bem” (p.67).

Afirma Almeida (2018), que é necessário adoptar-se as novas metodologias de aprendizagem é o caso da aprendizagem activa que requer uma mudança filosófica da postura do professor. Para tal é necessário aplicar novos recursos em paralelo com MA, o que remete a novas abordagens pedagógicas, como diz Lévy (1999), ao acreditar que “a utilização de TIC em sala de aula obriga a mudanças na abordagem pedagógica, colocando o aluno como protagonista cada vez mais e agente activo da sua aprendizagem” (p.158).

Neste cenário, o aluno sai de uma abordagem passiva, tradicional ou ainda meramente conteudista, a qual gera desinteresse principalmente nas aulas que requerem certa abstracção para compreensão, para uma abordagem com metodologias activas, cognitivista e protagonista do PEA, devido aos ganhos motivacionais que esta abordagem carrega.

2.2. METODOLOGIAS ACTIVAS

Considerando-se as tecnologias como recursos auxiliares na prática pedagógica do professor, a sua inserção em sala de aula deve ser adequadamente acompanhada por uma metodologia que responda às necessidades dos alunos, utilizando-se de maneira ajustada e significativa,

questionando os objectivos que se pretendem atingir, levando-se em consideração o lado bom e as limitações que podem apresentar.

A base metodológica virada para uma aprendizagem activa é analisada por vários pensadores como Dewey (1950), Bruner (1976), Piaget (2006), Vygotsky (1998), Rogers (1973), Ausubel et al. (1980), Freire (1996), Leite (2018), entre outros os quais defendem, em seus estudos, que cada pessoa aprende melhor de forma activa.

Na literatura, encontram-se algumas definições para MA. Uma delas é de Meyers e Jones (1993), segundo a qual as MA baseiam-se em tirar o foco da transferência de informações, despertando a busca por conhecimento de forma independente. Podem ser definidas ainda como a associação de actividades que buscam ocupar o aluno a fazer algo e simultaneamente devendo pensar sobre o que está fazendo, tendo o aluno como sujeito que promove a sua própria aprendizagem.

Isso faz sentido, considerando-se que maior parte do aluno actual nasceu num mundo submerso nas TDIC, sendo, portanto, nativo digital (Prensky, 2001). Este tem características distintas com preferências a visualizações – imagens em detrimento dos textos, e facilmente faz o uso da linguagem ilustrativa. Por este motivo, o aluno actual precisa de um ambiente no qual o professor paute pelo uso de MA, recorrendo a recursos proporcionados pelas tecnologias digitais, com a intenção de proporcionar motivação extrínseca, intrínseca e o activismo.

Fundamentada na abordagem construtivista, Piaget (2006) refere que as MA colocam a figura do professor como a que encontra o seu suporte nas tecnologias, motivando o aluno a aprender individualmente, isto é, formando um indivíduo autónomo, questionador, adaptativo e interactivo no seu meio.

Em muitos casos, o termo “MA” tem sido também utilizado para referir-se, segundo Valente, Almeida e Geraldini (2017), às estratégias pedagógicas que colocam o foco do PEA no aluno, contrastando com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor, que transmite informação ao aluno.

As aprendizagens por experimentação, por *design*¹, a aprendizagem *maker*² constituem alguns exemplos das MA e são expressões que para Moran (2017), representam também MA,

¹ Aprendizagem de criar as suas soluções pensando na experiência de quem aprende e no que esta pessoa precisa fazer com este aprendizado.

personalizadas, compartilhadas, reflexivas, para tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo com cada actividade. Aí é que o bom professor, orientador, mentor deve-se mostrar decisivo.

As MA identificam-se pelas suas estratégias de ensino centradas na participação efectiva do aluno na construção do PEA, processo que se dá de forma flexível, interligada, híbrida. As MA em um mundo conectado e digital se representam por modelos de ensino híbridos, com muitas possíveis combinações. A fusão de MA com modelos flexíveis, híbridos, proporciona contribuições importantes ao desenho de soluções actuais para os educandos actuais.

Afirma Leite (2018), dado o novo tipo de interacções que a Internet facilita e medeia, parece-nos relevante considerar um modelo que dá suporte ao uso das MA com as tecnologias, que tendo algumas características que se cruzam com as anteriormente referidas, possui outros aspectos distintivos, que colocam este tipo de modelo num patamar diferente. Assim, a partir do uso das TDIC com as MA tem-se observado um crescimento de novas práticas em sala de aula, facilitando o PEA, conduzindo à ATA.

Na ATA, em oposição à aprendizagem passiva ou bancária, baseada na transmissão de informação, o aluno assume uma postura mais interactiva, dando o seu contributo na resolução de problemas, desenvolvimento de projectos e, com isto, cria oportunidades para a construção de conhecimento. Esta forma de aprendizagem tem lugar quando o aluno se comunica com a matéria em estudo de diversas formas – escutando, falando, questionando, debatendo ou interagindo, fazendo e ensinando, sendo activado a construir o conhecimento ao invés de obtê-lo de forma passiva pelo professor.

Ademais, Master (2013) afirma que em livros, artigos, palestras, apresentações, são apenas responsáveis por lembrar ao aluno apenas cerca de 10% do que escuta, 20% do que lê e essas percentagens de retenções aumentam em múltiplos de 10 dependendo do tipo de metodologia aplicada.

Nesta escala de classificação dos ritmos de aprendizagem tem sido atribuído simultaneamente ao *National Training Laboratories* (NTL) e a Edgar Dale a construção da Pirâmide da Aprendizagem de Dale (1969), embora esta pirâmide tenha sido modificada ao longo das décadas, ela suscita a ideia de como o aluno aprende. Um relevante princípio da

²Aprendizagem guiada por MA criadas para o aluno e suas necessidades, enaltecendo o protagonismo através de diferentes estratégias: estudo de caso, aprendizagem entre pares ou times, as salas de aula invertidas e aprendizagem baseada em projectos ou problemas.

aprendizagem é que o sujeito aprende melhor quando está activamente envolvido no processo de aprendizagem. Quanto “mais baixo na pirâmide” o sujeito se encontrar, mais ele aprende.

2.3. Metodologia do uso das tecnologias

Para um uso compensador das NTIC, coloca-se como condicionalismo a substituição da abordagem tradicional por uma moderna ou cognitivista, o que requer um activismo total do aluno e o emprego de MA, aluno no centro do PEA.

Na visão de Nunes, Rocha e Toledo (2018), existem inúmeras teorias a serem consideradas no PEA, e que trazem o estudante para o centro do processo, considerando as suas experiências e visualizando o aluno como um sujeito activo. As autoras citam teorias como a de David Ausubel sobre AS, Vygotsky com a sua Teoria de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e a própria concepção de Paulo Freire que enfatiza: “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra”, concebem que antes de o aluno chegar à sala de aula, ele já traz uma bagagem de conhecimento da sua prática social assim como possui grande potencial em aprender.

Para atender às demandas das formas de ensino-aprendizagem usando as NTIC, faz-se necessário discutir metodologias do uso das novas tecnologias que se aproximem da realidade do aluno tornando a construção de saberes mais efectivos e significativos. Para Teixeira (2015), o uso das tecnologias como recurso pedagógico propõe estratégias metodológicas eficientes, capazes de fortalecer o ensino dentro da sala de aula, através de alinhamento de actividades que desenvolvam a capacidade do aluno de abstrair conceitos considerados difíceis.

Sendo assim, de modo geral, a utilização dessas ferramentas tecnológicas pode ser uma alternativa para as metodologias empregadas no ensino, influenciando de modo positivo a dinâmica das aulas e facilitando a compreensão de conceitos mais difíceis, através do uso duma metodologia de sala de aula invertida, educação híbrida, entre outros, com vista a ilustrar fenómenos de maneira mais simples e de forma dinâmica, auxiliando o aluno no processo de entendimento de processos complexos.

2.3.1. Sala de Aula Invertida

Como a própria expressão deixa claro, sala de aula invertida, remete-nos a uma realidade de actividades realizadas de “forma inversa”. Para o domínio conjuga os princípios da aprendizagem com as NTIC e cria ambientes de aprendizagem sustentáveis, imitáveis e gerenciáveis. Numa sala destas os alunos se ocupam de várias actividades simultaneamente,

podem ser experimentos ou pesquisas, outros podem estar a assistir vídeos em seus telemóveis, outros estudam em pequenos grupos, e mais.

A sala de aula invertida na óptica de Bergmann e Sams (2016), afirmam que é a inversão da sala de aula, é fazer em casa o que era feito em aula, por exemplo, assistir a palestras e, em aula, o trabalho que era feito em casa, ou seja, resolver problemas. Enquanto na óptica de Lage, Platt e Treglia (2000), significa transferir eventos que tradicionalmente eram feitos em aula para fora da sala de aula. E para Jaime, Koller e Graeml (2015), trata-se de uma abordagem pela qual o aluno assume a responsabilidade pelo estudo teórico e a aula presencial serve como aplicação prática dos conceitos estudados previamente.

Na óptica de Schmitz (2016), a sala de aula invertida ou *flipped classroom* (FC) constitui uma estratégia que visa mudar os paradigmas do ensino presencial, alterando sua lógica de organização tradicional.

A metodologia prega que o professor induza o aluno no aprendizado activo, preparando-o para um mundo cada vez mais complexo e incerto. Essa proposta de aprendizagem é um modelo híbrido que combina actividades presenciais e outras actividades realizadas por meio de tecnologias digitais de informação. O objectivo é que, antes da aula, o aluno se prepare e estude uma temática específica, levantando questionamentos que serão o ponto de partida para as discussões em classe.

2.3.1.1. Funcionamento da Sala de Aula Invertida

A sala de aula invertida exige mais do aluno, cabendo então ao professor a missão de organizar sequenciadamente as matérias didáticas que tomem o material instrucional como embasamento para, por via de MA, levar o aluno a analisar, reflectir, aplicar, resolver problemas e casos do PEA. Do aluno almeja-se uma postura protagonista e activa, estudando com antecedência os conteúdos para que possa utilizá-los nas actividades de aplicação em sala de aula.

Segundo o conteúdo da Flipped Learning Network (2014), aprendizagem invertida é entendida como uma abordagem pedagógica na qual a aula expositiva passa da dimensão da aprendizagem grupal para a dimensão da aprendizagem individual, transformando-se o espaço da sala de aula restante em um ambiente de aprendizagem dinâmico e interactivo, no qual o facilitador guia o aluno na aplicação dos conceitos.

Há uma diferenciação entre os termos “sala de aula invertida” e “aprendizagem invertida”, pois inverter a aula pode, mas não necessariamente, levar a uma prática de aprendizagem

invertida. É provável que o professor já tenha invertido a sua classe ao pedir ao aluno que lesse um texto ou assistisse a um vídeo, com materiais adicionais ou que, ainda, resolvesse problemas prévios antes da aula.

Para se engajar na aprendizagem invertida, o professor deve incorporar quatro pilares fundamentais da aprendizagem invertida: i) ambiente flexível – que consiste em criar espaços flexíveis nos quais os alunos escolhem quando e onde aprendem, flexibilizar a sequência de aprendizagem, de cada estudante e a avaliação da aprendizagem; ii) cultura de aprendizagem – é um modelo convencional, onde a fonte principal da informação é centrado no professor, na abordagem invertida a responsabilidade da instrução passa a ser centrada no aluno; iii) conteúdo dirigido – consiste em os professores pensarem em como usar o modelo Flipped para ajudar os alunos na compreensão conceitual e determinam o que precisam ensinar e quais materiais os alunos devem acessar por conta própria; e educador profissional – é mais exigente e é continuamente demandado, fornecendo *feedback* imediato em aula, avaliando o trabalho, o profissional conecta-se com outros facilitadores aceita críticas e tolera caos controlando a aula (Flipped Learning Network, 2014).

A sala de aula invertida prevê, de acordo com Bergmann e Sams (2012; 2016), o acesso ao conteúdo antes da aula pelo aluno e o uso dos primeiros minutos em sala para esclarecimento de dúvidas, de modo a dissipar equívocos antes de os conceitos serem aplicados nas actividades práticas mais extensas no tempo de classe. Em classe, as actividades se concentram nas formas mais elevadas do trabalho cognitivo: aplicar, analisar, avaliar, criar, contando com o apoio de seus pares e professor.

Transferir palestras (exposição do conteúdo) ou informação básica para fora da sala de aula possibilita, de acordo com Lage, Platt e Treglia (2000), que o aluno prepare previamente para actividades de aprendizagem activa durante a aula, que o ajudam a desenvolver a sua comunicação e habilidades de pensamento de ordem superior, como podemos ver na figura 3 que se segue.

A aplicação dessa abordagem exige por parte do professor uma preparação e disponibilização ao aluno por meio de alguma plataforma *online* (áudios, textos, vídeos, games, e entre outros) ou física (textos impressos) antes da aula, de modo a tornar o debate presencial mais habilitado devido à antecipada reflexão do aluno a respeito do tema a ser abordado. Sucede, pois, uma inversão no modelo tradicional: as tarefas que faziam parte dos trabalhos de casa passam a ser realizadas em sala de aula, aplicando-se o que foi estudado previamente por

meio do material disponibilizado pelo professor. Nessa conjuntura, a sala se torna um ambiente rico em conhecimento, com a adopção de exercícios, actividades em grupo e discussões.

3. Factores que condicionam o uso das tecnologias na sala de aula

Levando em conta que a utilização das NTIC no contexto escolar efectivamente como ferramenta de ensino facilitadora da aprendizagem do aluno está fortemente influenciada pela prática docente dentro da sala de aula é, certamente, condicionada por alguns factores: a capacitação e/ou formação do professor para o uso das tecnologias na sala de aula, aonde o conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo se destaca como a chave do sucesso. Nisso, para uma real observância dos factores, há uma necessidade de mudança de atitudes do professor.

O que se tem observado durante a prática docente é que a utilização das NTIC, quando acontece é de forma estreita, sem ou com pouca imaginação e instrumental, talvez pelo deslumbre técnico que as tecnologias geram ou, especialmente, porque talvez muitos professores não dominem muito bem as tecnologias, ou pouco sabem como as utilizar adequadamente em situação de aprendizagem, para além do seu carácter técnico e instrumentalistas, portanto não se sentem preparados para usá-las.

Inspirada na expressão cunhada por Lévy (1993), – “arquitectos cognitivos” –, Ramal (2002), reconhece que o professor carece de um perfil específico para uma plena utilização das NTIC na sala de aula, para tal, delinea o perfil do profissional para actuar no campo educacional, frente à demanda pela incorporação das tecnologias e das médias:

O arquitecto cognitivo: é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autónoma e integrada, os próprios caminhos da construção do (híper) conhecimento em rede assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-na-acção e fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (p.191).

Os conhecimentos, competências e habilidades constitutivos da prática do professor são tidos por Tardif (1991), como “saberes docentes”. Para este autor, “[...] o professor padrão é alguém que deve conhecer a sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência quotidiana com os alunos” (p.221).

A mediação dos conhecimentos constituídos são apenas umas das ocupações da prática docente que são constituídas por um conjunto de saberes mobilizados pelo professor no seu

dia-a-dia, compostos de saberes oriundos de diferentes fontes: saberes da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e saberes da experiência.

Com base a isto, o uso das MA tendo em conta as novas tecnologias na sala de aula, traduz-se no *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPACK) de Mishra e Koehler (2006), que traduzido em português significa *Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo*. Quer dizer que o professor deve estar apto a integrar de forma coordenada, os conhecimentos, a tecnologia, a pedagogia, assim como os conteúdos durante as aulas. Estes condicionantes exigem do professor um perfil que os possibilite fazer um uso convincente das NTIC considerando as MA, bem como a AS do aluno.

O Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo não se revela algo tão fácil, requer uma conjugação da pedagogia, tecnologia e conteúdos curriculares. Trata-se de um enquadramento teórico onde se envolve o labirinto do trabalho do professor em sala da aula, pois admite não só os vários entendimentos (tecnologia, conteúdos, pedagogia), como também os seus intercâmbios e contextos.

Mishra e Koehler (2006) propuseram um quadro conceptual para a tecnologia educativa baseado na formulação de Shulman (1986), do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), estendida à integração tecnológica na pedagogia do professor. Os autores descrevem um referencial teórico denominado de conhecimento pedagógico tecnológico do conteúdo (originalmente TPCK, agora conhecido também como TPACK) ou tecnologia, pedagogia e conhecimento do conteúdo. Trata-se de uma forma de representar o que o professor necessita saber sobre a tecnologia para ensinar pedagogicamente os conteúdos.

Segundo Schulman (1986), para se tornar um bom professor, apesar de necessário, não é suficiente deter o conhecimento do conteúdo e de estratégias pedagógicas gerais. Para ensinar, o professor precisa ter desenvolvido uma estrutura de conhecimento integrado, que incorpora o conhecimento sobre o conteúdo, o aluno, a pedagogia, o currículo e a escola, ele necessita de um conhecimento pedagógico do conteúdo. O PCK “representa a combinação da pedagogia com o conteúdo num entendimento de como tópicos particulares, problemas e questões são organizados, representados e adaptados aos diversos interesses e capacidades do aluno e apresentados para ensinar” (Shulman, 1986, p. 8).

Segundo Mishra e Koehler (2006), a base deste quadro teórico é o entendimento de que o ensino é uma actividade extremamente complexa que recorre a diversos tipos de conhecimentos, isto é, as relações entre o conteúdo (o assunto actual que deve ser aprendido e

ensinado), pedagogia (o processo e a prática ou métodos de ensino-aprendizagem) e tecnologia (ambos comuns, como quadros negros, e avançados, tais como computadores digitais).

Em termos teóricos, e segundo Koehler e Mirsha (2009), o TPACK resulta da intersecção de três tipos diferentes de conhecimento, i) o conhecimento pedagógico de conteúdo, ou seja, a capacidade de ensinar um determinado conteúdo curricular; ii) conhecimento tecnológico de conteúdo, ou seja, saber seleccionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular; e iii) conhecimento tecnológico pedagógico, ou seja, saber usar esses recursos no PEA, representando o cruzamento de todos os domínios e respectivo dinamismo. No centro do TPACK está a dinâmica entre conteúdo, pedagogia e tecnologia e um ensino com tecnologia eficaz exige a compreensão das relações de reforço mútuo entre estes três elementos em conjunto.

Combinar pedagogia, tecnologia e conteúdos curriculares admite ultrapassar as visões simplistas do processo educativo, que consideram a tecnologia como um simples elemento de soma, dando conta que ensinar bem com tecnologia demanda uma infinita criação e manutenção de um equilíbrio activo entre todos os domínios.

Estas realidades fazem com que se pense na capacitação e/ou formação do professor, como nos adverte Niskier (1993), “a capacitação do professor inicia com a entrada no questionamento da actual prática pedagógica e na necessidade de mudança desse paradigma, uma vez que é impossível informatizar a educação, sem que haja mudança no processo educacional” (p.100).

A formação do professor é fundamental e exige dos formadores, não só elementos para que ele construa conhecimento sobre as novas ferramentas tecnológicas, mas que o ajudem a compreender como e porque integrá-las à sua prática pedagógica e que ele consiga superar barreiras e criar condições para se atingirem os objectivos pedagógicos a que se propõe.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto, são discutidos os resultados alcançados a partir da análise dos dados colectados no campo a partir das entrevistas semi-estruturadas administradas aos professores, dos inquéritos por questionários feitos aos alunos e das observações que decorreram nas salas de aulas durante a leccionação. Interessa ressaltar que a discussão dos resultados é feita por categorias de análise, que ao seu todo são três, nomeadamente: (i) o uso das tecnologias em

sala de aula, (ii) o papel do professor na utilização das tecnologias na sala de aula e por fim (iii) factores que condicionam o uso das tecnologias na prática docente.

No que concerne ao uso das tecnologias na sala de aula, primeiro abordou-se as tecnologias que a instituição possui, nesta vertente, os dados mostram os recursos tecnológicos que a instituição possui e que particularmente são as que mais os professores usam no seu dia-a-dia durante as suas aulas – projectores, computadores em rede, e o sistema *Wi-Fi*. Com esta realidade, há que referir que a instituição precisa se reinventar em materiais e matérias de uso das NTIC na sala de aula, proporcionando soluções inovadoras, de *software* educativos, de recursos significativos ou avançados, para não se estar numa situação de utilização constantemente de apenas aplicações básicas da *Microsoft* e a plataforma *moodle*.

O segundo aspecto tomado em consideração está ligado à frequência do uso das tecnologias pelo professor na sala de aula, aonde os resultados dos mesmos professores, dão entender que quase todos usam diariamente as tecnologias. Todavia, estes resultados são ligeiramente contrariados pelos resultados da análise dos dados obtidos a partir dos questionários administrados aos alunos revelam que apenas 63,8% é que afirmaram que os professores usam as NTIC diariamente, enquanto os restantes 36,2% estão divididos pelo uso semanal, quinzenal, assim como mensal.

No contexto, Leite et al. (2004) afirmam que os teóricos e profissionais da educação têm que fazer face aos avanços rápidos, imprevistos, inesperados e inacreditáveis em relação ao uso das tecnologias. Apesar dos dados dos alunos estarem em contraste com os dos professores, eles comungam com os da observação que indicam para um uso das NTIC na sala de aula pelos professores numa frequência diária, semanal, assim como quinzenal, não se tendo constatado o caso do mensal das tecnologias. Isto mostra que está ocorrendo uma adaptação pedagógica na educação a nível institucional, em relação ao uso de ambientes informatizados de aprendizagem e de rede.

O terceiro aspecto analisado ainda em volta do uso das tecnologias na sala de aula é a finalidade de utilização, onde as informações dadas pelos professores mostram uma discrepância com a prática, pois afirmam que eles que servem para a interacção com os alunos, no entanto, na prática, visam mais a visualização dos conteúdos. Com os dados obtidos a partir dos questionários dos alunos e da observação, foi possível aferir que o uso das NTIC serve primeiro para a visualização dos conteúdos, isto é, auxiliar nas projecções dos conteúdos, seguida pela busca da atenção e motivação dos alunos e pouco servem para

interacção professores-alunos ou alunos-alunos e pouco ainda para a realização de pesquisas dentro da sala de aula.

Com os dados das entrevistas, dos questionários e das observações, os autores Moran (2003), Leite, Pocho, Aguiar e Sampaio (2004) e Valente (2003), advertem em torno do uso das NTIC na sala de aula, no sentido de que elas não sejam usadas sem nenhum cuidado no que versa as novas formas de ensinar, de modo a dar oportunidade as MA e a AS do aluno, visto que estes vivem num ambiente informatizado, factor que pode influenciar na sua forma de pensar e na sua imaginação.

Urge a necessidade de o professor usar as tecnologias de forma a proporcionar nos alunos um activismo e protagonismo, todavia, ainda que os resultados dos dados das entrevistas mostrem uma participação dos alunos na sala de aula, chamando-os à criatividade, à organização do próprio argumento/conhecimento, além de que os professores afirmam que têm incentivado os alunos no uso das diferentes ferramentas tecnológicas para criarem melhores debates, produção de excelentes apresentações, enriquecimento das aulas dadas, os dados dos alunos vão de acordo com os da observação, onde apontam para um predomínio da abordagem tradicional com tendência a cognitivista quanto a este facto. Nisto, há que nos lembrarmos dos acervos do Lévy (1999), ao falar de alunos agentes activos da aprendizagem, Leite (2018) falando ATA; Bordenave (1984) com a sua pedagogia problematizadora.

Para garantir alunos activos é necessário repensar o papel do professor no contexto actual. O papel deste profissional foi com o tempo ajustado de acordo com as necessidades. Na qualidade de um mediador da aprendizagem, os alguns resultados da análise dos dados das entrevistas dos professores no que diz respeito ao papel do professor na actualidade mostram o papel deste profissional não muda, no entanto, outros afirmam que o papel do professor muda de certa forma e justifica-se afirmando que o seu maior interesse é colocar os alunos no centro de todo o processo, tornando-os activos, interactivos, criativos e que possam conseguir organizar o seu argumento.

Com este posicionamento dos professores percebe-se que eles têm noções das abordagens certas a implementar nas aulas, porém parece que não tem sido uma tarefa fácil conciliar as MA com as NTIC. Esta constatação é sustentada pelos resultados dos questionários e de observação. Maior parte dos dados dos questionários dos alunos revelam que os professores transmitem mais os conteúdos em detrimento da facilitação e orientação da aprendizagem, assim como criação de condições para a cooperação e reciprocidade.

Ainda que o papel do professor face ao uso das NTIC na sala de aula tenha-se dito que “não muda face ao uso das NTIC”, isto talvez porque os professores já consideram os alunos como o centro ou protagonistas da aprendizagem, todavia, os professores devem-se adaptar a novos mecanismos se pretendem que as suas aulas sejam lideradas pelos alunos. O papel do professor muda de certa forma, caso não, em alguns casos ou de alguns professores, quando usam as tecnologias na sala de aulas, o seu papel retrocede ou melhor – não muda, continuam com uma abordagem tradicionalista – professor no centro das atenções. Nisso, Lévy (1999) chama atenção na questão do uso das novas tecnologias afirmando que “não se trata de usar a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, (...) dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo os papéis dos professores e dos alunos” (p.174).

Para contrariar este cenário, o professor pode explorar as tecnologias dentro da sala de aula de modo a integrá-las de uma forma activa, uma delas pode consistir em criar condições para os alunos explorarem pessoalmente as diferentes tecnologias que portam, algo que foi praticado apenas uma vez, que certamente é uma boa ideia por se explorar, instigando que eles usem-nas para realização de quaisquer tarefas. Desta feita é considerada importante a educação proposta por Moran e Bacich (2015), quando apontam para uma educação híbrida, isto é, uma combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a sala de aula invertida, pois revela-se muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam ao próprio ritmo, ainda que este seja condicionado por alguns factores, como é o caso dos requisitos necessários aos professores para incorporação das tecnologias no ensino, dificuldades e estímulos vividos pelo professor na utilização das tecnologias, e cuidados a ter com o uso das tecnologias na sala de aula.

Os professores apontam como requisitos necessários para tais efeitos, i) as competências básicas de saber usar, seja *Word*, *Excel*, *PowerPoint*; ii) a planificação as aulas envolvendo o uso das NTIC na sala de aula. Enquanto isso, os alunos e os dados da observação reforçaram as ideias dos professores, acrescentando a questão do i) domínio no uso das NTIC na sala de aula por parte dos professores; ii) os conhecimentos e habilidades para utilização das NTIC na sala de aula por parte dos professores; iii) os conhecimentos básicos de informática e/ou novas tecnologias dos alunos; e iv) os equipamentos mínimos e apoio técnico necessário para a utilização das NTIC na sala de aula.

Com esta apreciação, há que lembrar-se das palavras de Kenski (2003b), quando fala da questão de formação dos professores salientando que os programas aligeirados de preparação

docente para o uso das TIC não se mostram bem ajustados, dado que instruem sobre o uso das máquinas sem outro tipo de apoio para criar novas possibilidades pedagógicas, o que gera insatisfação tanto para professores como para alunos.

Não se pode garantir um uso que possa criar um protagonismo no seio dos alunos, os requisitos vão além de saber manusear as máquinas, escrever textos, ter conhecimentos necessários para o uso efectivo das tecnologias no ensino, é preciso para tal ter domínio no uso das tecnologias na sala de aula de forma a colocar o aluno mais interactivo e protagonista na construção do próprio conhecimento, bem como a existência de equipamento mínimo e apoio técnico necessário para a utilização das tecnologias na sala de aula.

Esta realidade pode ser conjugada com as ideias de Leite et al. (2004) que afirmam que este tipo de trabalho será facilitado na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valoração e conscientização de sua utilização quanto em termos de conhecimentos técnicos e de conhecimento pedagógico.

Apesar das dificuldades que os professores vêm enfrentando e notados também durante o estudo, poucos reconhecem este facto. Este posicionamento pode se justificar pelo facto de estes estarem a explorar as tecnologias da maneira mais simples possível – projectar e explicar os conteúdos, aliás, há que lembrar que as tecnologias mais usadas pelos professores na sala de aula são o computador e o projector para os efeitos anteriormente mencionados. Porém, Thompson (2012) adverte que é preciso muito cuidado, porque só distribuir aparelhos, criar programas, utilizando tecnologia, não é suficiente para que os alunos melhorem seus desempenhos escolares, pois novos desafios surgem no campo educacional e aos professores.

A maioria dos professores ciente de que o PEA não só se efectiva com as projecções, afirmaram que ocorrem dificuldades. Querendo chamar à discussão a componente – por vezes dependem dos tipos de ferramentas a usar, pode-nos levar a admitir que as dificuldades sentidas por este grupo de profissionais que de antemão usam diariamente as tecnologias não se enquadram talvez nas projecções dos conteúdos, e sim no uso das diferentes ferramentas tecnológicas, uma vez que existe diversas tecnologias que podem ser usadas a favor das novas exigências do PEA, isto é, conciliar as NTIC com as MA na sala de aulas, sendo que de acordo com Oliveira e Sousa (2016) é imprescindível acomodar o ambiente educacional ao digital e interactivo, proporcionando a inovação tecnológica que requer profissionais capacitados e paradigmas pedagógicos inovadores.

Em volta destas dificuldades manifestadas pelos professores, afirmaram eles que o que lhes tem estimulado é o simples facto de as tecnologias serem menos aborrecedoras. Enquanto isso, os alunos destacam o acesso rápido às informações, a interacção e cooperação, a autonomia, aprendizado constante e a inovação, todavia, elas são desconcentrantes, sem privacidade. Algumas destas constatações são fundamentadas por Thompson (2012) e Oliveira e Sousa (2016), ao afirmarem que por um lado as tecnologias constituem ferramentas facilitadoras das relações do PEA, por outro podem tornar-se um desafio aos indivíduos, e por via disso há uma obrigação de se ter alguns cuidados e escolher ou preferir e filtrar aquilo que lhe interessa, pois não é estranho encontrar indivíduos perdidos na tempestade de informações, incapazes de ver alguma saída.

Trabalhar com as tecnologias na sala de aula não tem sido uma tarefa fácil, para além dos profissionais capazes de manipular equipamentos e lidar com informações, é necessário desenvolver mecanismos de aprendizagem que consigam motivar interesse dos alunos e mantê-los abrangidos e co-responsáveis pelo PEA, redobrando os cuidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desenvolver conclusões, tendo em conta uma realidade encontrada é sempre tarefa aturada e acautelada, e que exige do pesquisador criticidade e um olhar cauteloso sobre a realidade e os contextos analisados. Assim, os resultados deste estudo demonstram que as NTIC no PEA na instituição em estudo ocupam um espaço significativo, dispondo do mínimo tecnológico possível, no entanto, a sua frequência na utilização pelos professores na sala de aulas tende a depender da qualidade e quantidade tecnológica existente a nível institucional, noções ou conhecimentos e habilidades para o uso, as crenças, as atitudes pedagógicas, as decisões na preparação e leccionação das aulas e não nas vantagens que a mesma pode proporcionar.

Ao ritmo dos professores, alguns utilizam as NTIC para várias outras finalidades, enviar e receber correio electrónico, investigar procurando potencializar as suas aulas, enquanto outros as utilizam no PEA com finalidade de mediar as aulas, visualizar os conteúdos, imagens, fotografias e vídeos que servem de orientação para o decorrer da aula. Raramente servem para interacção professores-alunos ou alunos-alunos num momento em que a preocupação do professor devia ser em como colocar os seus alunos a trabalharem com as NTIC em um contexto de MA e AS na realização de novas tarefas, situações ou problemas.

O professor precisa de reajustar o uso das tecnologias às MA que levarão o aluno a uma AS, o que de certa forma reajusta também o papel de professor, pois ele usando as tecnologias até então continua o centro das atenções e do PEA, restando ao aluno pouco protagonismo.

Seja por qual motivo for – por opção dos professores, por falta de apetrechamentos e *softwares* ou pela componente habilidades profissionais no uso das NTIC pelos professores no PEA, o que os resultados deste estudo elucidam é que estas tecnologias ainda se encontram subutilizadas, quer em termos de assiduidade ou regularidade de utilização em sala de aulas, quer das oportunidades pedagógicas de modo a colocar o aluno como um elemento activo ou protagonista da sua própria aprendizagem.

Os dados obtidos da análise sugerem a uma formação/capacitação que possibilitará aos professores a integração da tecnologia nas áreas curriculares que leccionam desenvolvendo a interacção, protagonismo e autonomia do aluno na sala de aula. Garantir uma educação misturada, isto é, uma combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais e jogos com a sala de aula invertida (orientar os alunos a acessar os vídeos e materiais básicos antes), para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam no seu próprio ritmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, P. (2018). Tecnologias digitais em sala de aula: o professor e a reconfiguração do processo educativo, *Da Investigação às Práticas*, pp. 4 - 21.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA: ISTE, 2012. (Tradução Livre).
- Bergmann, J. & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia activa de aprendizagem*. Rio de Janeiro, Brasil: LTC.
- Bordenave, J. E. D. (1984). A opção pedagógica pode ter consequências individuais e sociais importantes?. *Revista de Educação AEC*, nº 54, 1984, pp. 41-59.
- Borgmann, A. (2006). «Technology as a Cultural Force: For Alena and Griffin». *The Canadian Journal of Sociology*. 31 (3): 351–360. doi:10.1353/cjs.2006.0050.
- Da Cunha, M. D. & Bizelli, J. L. (2016). Caminhos para TIC em sala de aula sob a perspectiva dos professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.20, n.2, pp. 282-300, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9458>>. ISSN: 1519-9029.

- Dos Santos, R. V. (2005). Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. *Integração* 19. pp. 19-31.
- Flipped Learning Network (FLN) (2014). *The four pillars of F-L-I-P*. South Bend, In Flipped Learning. Disponível em: <http://www.flippedlearning.org/domain/46>
- Jaime, M. P., Koller, M. R. T. & Graeml, F. R. (2015). La aplicación de flipped classroom en el curso de dirección estratégica. *Jornadas internacionales de innovación universitaria educar para transformar*. Actas... Madrid: Universidad Europea. pp. 119-133.
- Kenski, V. M. (2003b). *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas. São Paulo, Brasil: Papirus.
- Kenski, V. M. (2010). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus.
- Koehler, M. & Mishra, P. (2009). What is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Recuperado em: <http://www.citejournal.org/vol9/iss1/general/article1.cfm>. (Tradução Livre).
- Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*. Bloomington, IN, v. n 31, n. 1, pp. 30-43. (Tradução Livre).
- Leite, B. S. (2018). Aprendizagem Tecnológica Activa. *Revista Internacional de Educação Superior [RIESup]*. Campinas, SP v.4 n.3 pp.580-609.
- Leite, L. S., Pocho, C. L., Aguiar, M. M. & Sampaio, M. N. (2004). *Tecnologia educacional: descubra suas potencialidades na sala de aulas* (2ª. ed.). Petrópolis, Brasil: Editora Vozes.
- Lévy, P. (1993). *As tecnologias da inteligência* (34ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo, Brasil: Editora 34.
- Libâneo, J. C. (1982). Tendências pedagógicas na prática escolar”. *Revista da Ande*, nº 06, pp. 11-9. São Paulo, Brasil: Papirus.
- Masters, K. E. D. (2013). Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical teacher*. San Francisco: Jossey-Bass. Publishers. (Tradução Livre). v. 35, n. 11, pp. 1584-1593.

- Meyers, C. & Jones, T. (1993). *Promoting Active Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. (Tradução Livre).
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*. v. 108, n.6. pp. 1017–1054. (Tradução Livre).
- Mizukami, M. da G. N. (1986). *As abordagens do processo. Abordagem Humanista*. São Paulo: EPU. pp. 37-58.
- Moran, J. (2015a). Como transformar nossas escolas: Novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Coleção Mídias Contemporâneas*.
- Niskier, A. (1993). *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Nunes, A. K. F., Rocha, U. & Toledo, J. V. (2018). O uso de metodologias activas com TIC: uma estratégia colaborativa para o processo de ensino aprendizagem. *TICs & EaD em Foco*. São Luís, v. 4, n. 1. Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/download/297/267>.
- Piaget, J. (2006). *Psicologia e pedagogia*. Rio de Janeiro, Brasil: Forense Universitária.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Recuperado em: [http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20 %20digital%20natives,%20digital %20immigrants%20-%20part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf).
- Ramal, A. C. (2002). *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed. Lisboa, Portugal: Gradiva.
- Sant’anna, I.M. & Sant’anna, V. M. (2004). *Recursos educacionais para o ensino: quando e por quê?* Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Saviani, D. (1984). *Escola e democracia*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Schmitz, E. X. da S. (2016). *Material Didático Instrucional Sala de Aula Invertida*. Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede. CE/UFSM. Recuperado em: http://ufsm.brimagesPDF_Capacitacao2016RECURSO_EDUCACIONALMaterial_D

[idatico](#)

Instrucional_Sala_de_Aula_Invertida.pdf.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Thousand Oaks, California, v. 15, n. 4, pp. 4-14. (Tradução Livre).

Tajra, S. F. (2002). *Internet na educação: o professor na era digital*. São Paulo, Brasil: Érica.

Tardif, M. (1991). Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4. pp. 215-233.

Teixeira, L. C. (2015). *Ambiente virtual de aprendizagem no ensino de genética*. 133f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Exactas). Centro Universitário UNIVATES, Lajeado.

Valente, J. A., Almeida, M. E. B. & Geraldini, A. F. S. (2017). Metodologias activas: das concepções às práticas em diferentes níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba.v.17, n. 52, abr./jun., 2017, pp. 455-478. Recuperado em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mE4KtxS1MjgJ:pat.educacao.ba.gov.br/conteudos/conteudos-digitais/download/10586.pdf+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz>

Velloso, F. (2014). *Informática: conceitos básicos / Fernando Velloso* (9ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Isevier.

USO E APROPRIAÇÃO DE FERRAMENTAS EDUCACIONAIS ONLINE NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Jaqueline Oecksler Calderón Langa³

jacketur@gmail.com

Resumo

A perspectiva da educomunicação e da autoria que foca na importância do processo colaborativo e criativo, voltado ao empoderamento dos sujeitos envolvidos foi a alternativa escolhida para este artigo. Neste sentido, realizou-se um estudo de caso com professores do Instituto Superior Dom Bosco, que leccionam na formação superior através da Plataforma MOODLE. Metodologicamente foi utilizado o método quanti-qualitativa, que buscou identificar os principais elementos derivados do estudo. Buscou-se investigar o processo de formação dos professores para o desenvolvimento de competências comunicacionais e pedagógicas que os habilitem a actuar no ensino *online* de forma interactiva e com práticas inovadoras. Foi possível verificar que alguns professores ainda possuem certa resistência em utilizar os dispositivos tecnológicos como elementos dinamizadores de suas aulas. Constatou-se que os professores ainda não estão adaptados ao ensino *online* e será necessário reforçar a formação inicial e continuada para o uso e apropriação de diferentes linguagens tecnológicas. Contudo, o professor e a escola precisam se consciencializar quanto ao alcance, significado e especificidades do ensino *online*, uma vez que exige diferente lógica e prática comunicativa e pedagógica voltada a uma cultura de autonomia no processo de ensino aprendizagem.

Palavras-chave: Ambientes virtuais, formação, educomunicação, autoria.

1. INTRODUÇÃO

Actualmente, por estamos na era digital, a grande maioria dos estudantes já vêm para a escola com conhecimento de algumas tecnologias e dispositivos de comunicação e informação, como o celular, o computador, as redes sociais onde conseguem se comunicar, pesquisar e ter acesso a informações em diferentes contextos.

As opções encontradas na *Web* que podem ser utilizadas para o ensino são inúmeras como por exemplo, os ambientes virtuais de aprendizagem, *blogs*, redes de comunicação, correios electrónicos, entre outros, servem como alternativas para favorecer um aprendizado mais significativo, envolvente, participativo e criativo aos estudantes.

A formação do educador para trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação disponíveis na *Web* de maneira pedagógica deve passar por diferentes aspectos: 1. práticos,

³ Doutoranda do curso de Inovação Educativa

pois, ele precisa saber usar e se apropriar das ferramentas de forma educativa; 2. teórico, uma vez que precisa ter certo domínio dos conteúdos que serão estudados; 3. comportamental, pois, precisa ter atenção a forma como conduz as aulas no ambiente *online*, na vertente ética, moral e social, já que no ensino presencial, o professor é visto como um mediador e referência para seus educandos; 4. Pedagógico, tendo o enfoque nas novas metodologias para uso e apropriação das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

A fim de compreender a necessidade de desenvolvimento do corpo docente das instituições de ensino superior, propomos aqui um estudo de caso para investigar sobre o processo de formação do professor para o ensino *online*. O estudo foi realizado por meio de entrevista semi-estruturada com um grupo de 20 professores do Instituto Superior Dom Bosco (ISDB) localizado na cidade de Maputo, capital de Moçambique. Essa Instituição destina-se a formação de professores e gestores da educação profissional.

O artigo está organizado de forma que inicia pela introdução e metodologia utilizada, depois são apresentados os principais conceitos que norteiam a temática. Na sequência, apresenta-se e os resultados do estudo de caso e as conclusões.

Visto que, na actual conjuntura do ensino, Moçambique tem gradualmente acompanhado as novas tendências educacionais, as instituições de ensino superior (IES), a destacar o ISDB, cada vez mais, estão disponibilizando seus cursos através de dispositivos tecnológicos e plataformas de ensino-aprendizagem *online*.

Para tal, este estudo teve como objectivo diagnosticar as necessidades e desafios de formação que os professores do ISDB possuem para uso e apropriação dos dispositivos técnicos em um ambiente de ensino *online* mediante o uso de uma plataforma gratuita. Também procurou-se perceber sobre o desenvolvimento de competências que habilitam o professor a actuar no ensino *online* de forma interactiva e com práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas.

2. Processo de ensino-aprendizagem no ambiente *online*

Aprender faz parte do nosso dia-a-dia. Constantemente aprendemos novos conteúdos, métodos, técnicas, conhecimentos, habilidades ou atitudes que ajudam na integração em uma sociedade. Para aprender é necessário ter um ensino. Segundo o dicionário da língua portuguesa, ensino é a “acção, arte de ensinar, de transmitir conhecimentos. Orientação no sentido de modificar o comportamento da pessoa humana”. Entretanto, ensinar no método tradicional onde o professor detinha toda e total autoridade em relação ao conhecimento e o

estudante ouvia e replicava o que o professor dizia, já não é aceitável nas instituições de ensino superior actuais.

O processo de ensino-aprendizagem tem passado nos últimos tempos, por muitas alterações e tem incorporado as TIC como elemento dinamizador. Para Oliveira (2009, p.16) “A educação se encontra diante da necessidade de desenvolver práticas pedagógicas específicas que favoreçam ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a colectiva em rede”. A autora ao descrever que existe esta necessidade, chama para discussão os diferentes intervenientes, como a adequação e adaptação das escolas para novas práticas pedagógicas que incluam uso das metodologias de ensino – aprendizagem em ambientes educacionais, também através de plataformas de ensino *online*.

Almeida (2011) destaca que:

Assim, a escola, que se constitui como um espaço de desenvolvimento de práticas sociais se encontra envolvida na rede e é desafiada a conviver com as transformações que as tecnologias e mídias digitais provocam na sociedade e na cultura, e que são trazidas para dentro das escolas pelos alunos, costumeiramente pouco orientados sobre a forma de se relacionar educacionalmente com esses artefatos culturais que permeiam suas práticas cotidianas (p.5).

Relatos históricos descrevem que os primeiros equipamentos informáticos utilizados em Moçambique datam de meados dos anos 60. Conforme Matusse (2003, p. 22) “As indicações que sugerem que o primeiro computador, cuja marca é desconhecida, foi instalado numa fábrica de tabaco entre 1964 e 1965”. Com o passar dos anos e com a conquista da Independência Colonial em 1975, mais dispositivos foram implementadas na área da tecnologia de informação e comunicação.

Segundo Oliveira (2009, p.24) a evolução do computador em rede conectado à internet provocou, no final do século XX e no início do XXI, mudanças no processo de formação académica do estudante do ensino superior, principalmente com a possibilidade de acesso às informações disponibilizadas em meio digital [...]. A utilização das ferramentas disponíveis na internet para o ensino, podem ser vistas como uma recente estratégia das instituições de ensino.

Uma IES que está preparada e aberta para aceitar as mudanças que a globalização propícia, torna-se um espaço de produção significativo, referencial, motivador e modificador onde estiver inserida. Para Mantovani (2004, p.2), “torna-se necessário ampliar as possibilidades de imersão de estudantes e professores em ambientes que estimulam novas formas de pensamento”. Começando pelo professor, que constantemente necessita buscar conhecimento,

através da pesquisa, inovação e interacção com demais profissionais da área, para atingir determinado objectivo pedagógico em suas aulas. Também o estudante precisa ser e se sentir motivado na busca do novo e do desconhecido, através de experiências que lhe impulsionem para o desenvolvimento pessoal e colectivo.

Por estes motivos, quando se observa de perto a relação do professor com as TIC no ambiente educacional, nota-se que o mesmo muitas vezes se relaciona com as tecnologias e suas ferramentas apenas como utilizador. Entretanto, torna-se necessário que o professor passe de mero utilizador das TIC para autor e dinamizador, através das possibilidades que a internet dispõe. As ferramentas educacionais disponíveis na internet trazem estas possibilidades para o mundo real. Produzir um determinado conteúdo que se transformará em conhecimento e que pode ser partilhado com outros indivíduos em rede, torna a produção do conhecimento ainda mais motivadora.

2.1 Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Com os avanços das tecnologias, novas formas de pensar, de transmitir o conhecimento, começam a tomar forma nos ambientes educacionais. O ensino mediante o uso da internet é realizado através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), onde o professor disponibiliza os conteúdos e actividades aos estudantes para que estes adquiram o conhecimento, realizam actividades práticas e de interacção tanto com o professor quanto com os demais estudantes de sua turma. Para Santos (2003), um AVA é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objectos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Ainda, segundo Pereira (2007, p.4) “os AVAs consistem em médias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interacção entre os actores do processo educativo”. Segundo Alves e Carli (2008):

O indicado de um ambiente virtual de aprendizagem é estruturar seu foco na aprendizagem, na interacção, na construção do conhecimento e no desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos envolvidos. Este espaço educacional virtual possibilita integrar múltiplas médias, linguagens e actividades mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação (p.23).

Todavia, Cysneiros (1999) destaca que:

A presença da tecnologia na escola, mesmo com bons *softwares*, não estimula os professores a repensarem seus modos de ensinar nem os alunos a adoptarem novos modos de aprender. Como ocorre em outras áreas da actividade humana, professores e alunos precisam aprender a tirar vantagens de tais artefactos (p.8).

É importante a IES desenvolver juntamente com seus professores dinâmicas que incluam o aprofundamento e apropriação das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem. Ensinar e aprender em um ambiente *online*, desenvolve novos modos de interação e construção entre seus intervenientes. Entretanto, não basta criar e disponibilizar cursos *online* se as práticas pedagógicas permanecem conservadoras. O professor tem a função de acompanhar e fomentar a interação, aprendizagem, partilha e construção de conhecimento no decorrer do processo formativo.

No mercado tecnológico virtual podem-se destacar as plataformas *Open Source* que são utilizadas pelas instituições de ensino por ser um *software* livre, de apoio à aprendizagem, de produção e interação entre seus utilizadores. Outra vertente de plataforma de ensino são os ambientes que acarretam custos monetários para sua utilização, por serem personalizados diante da necessidade da instituição que irá utilizar.

Entretanto, para este estudo foi utilizada a Plataforma MOODLE, por ser uma plataforma *Open Source*, visto que a instituição em questão possui limitados recursos financeiros para desenvolver seus cursos através de uma plataforma paga.

2.2 Formação do professor para o Ensino *Online*

A formação não se limita especificamente a um campo profissional. Segundo García (1999, p.19) “A formação pode adoptar diferentes aspectos conforme se considera o ponto de vista do objecto (a formação que se oferece, organiza, exteriormente ao sujeito), ou o do sujeito (a formação que se activa como iniciativa pessoal)”.

Quando se reflecte sobre os programas formativos específicos para professores que actuam ou actuarão em ambientes *online*, pode-se perguntar: O que teria que ter de diferente entre um currículo formativo do professor para ensino presencial e um currículo para ensino *online*? Eis que surge um paradoxo para ser analisado. A IES é um espaço onde se convergem as novas teorias com as metodologias educacionais tradicionais e que espera-se que prepare graduados para os desafios da sociedade contemporânea.

Para convergir com a teoria de García (1999), Fantin (2012, p.4) destaca “considerando que as transformações nos modos de ensinar e aprender estão ligadas à concepção de formação, há que discutir como elas estão contempladas no currículo escolar na perspectiva da reflexividade que exige a nova ordem sociocultural”. A formação dos professores deve contemplar elementos que produzam o aumento das relações comunicacionais que visam gerar a melhoria da comunicação dentro e fora dos ambientes educacionais. Esta teoria vai ao

encontro do entendimento que a comunicação pode ser melhor aproveitada como componente na educação. Assim, a inter-relação entre a comunicação e a educação denomina-se educomunicação.

Segundo Soares (2002), ao referir-se a educomunicação:

É o conjunto das acções inerentes ao planeamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos em espaços educativos presenciais ou virtuais, assim como a melhorar o coeficiente comunicativo das acções educativas, incluindo as relacionadas ao uso dos recursos da informação no processo de aprendizagem (p. 115).

Os elementos formativos para os professores conseguirem se comunicar com mais facilidade e autonomia através das TIC precisam estar contemplados em sua formação inicial. Entretanto, o cenário que verificamos nas instituições de formação de professores em Moçambique ainda define-se como desafiador. Os Currícula de formação inicial ainda não estão adequados a realidade comunicacional que se verifica actualmente. Para Sartori (2006, p.1) “A aproximação comunicação-educação exige um novo pensar que reelabore modelos pedagógicos e novas estratégias de intervenção na sociedade que consigam responder aos processos mediáticos e educacionais contemporâneos”.

Novas formas de ensinar, novos espaços de partilha e construção do conhecimento se apresentam como ambientes fecundos, produtivos e inclusivos. Para Silva (2010, p.3) “O uso da internet como um novo meio de acesso à informação, bem como uma ferramenta que favorece novas formas de aprendizado, comunicação e interactividade tem ocasionado a quebra de barreiras como de espaço, tempo e de acessibilidade”.

Muita IES moçambicanas têm-se preparado para actuar ainda mais no ensino *online*, como se pode ver na instituição escolhida para este estudo. Grande parte dos autores voltados a temática da educação contemporânea descreve a importância de tornar o ensino mais actual e inovador, trazendo desta forma maior motivação de aprendizagem por parte dos formandos.

Como prática pedagógica, o currículo procura enfatizar temáticas necessárias para cada área de formação. Perceber a necessidade de adaptar o currículo formativo dos futuros professores a actualizar a formação dos professores que já estão na activa interfere nas políticas educacionais vigentes em cada instituição de ensino. Analisando a formação do professor universitário moçambicano e reflectindo sobre as carências, limitações e desafios a serem ultrapassados ao examinar na perspectiva do ensino *online*, deve-se ter em conta que não basta o professor ter aprendido a usar ferramentas tecnológicas de ensino, ele precisa saber qual o

significado que cada ferramenta, método e metodologia irá produzir em seus formandos. Assim, como para Cysneiros (1999, p.5) “O facto de se treinar professores em cursos intensivos e de se colocar equipamentos nas escolas não significa que as novas tecnologias serão usadas para melhoria da qualidade do ensino”.

A necessidade de incorporar os conhecimentos, habilidades e atitudes exigidas também para o ensino em ambientes *online*, assume papel importante no currículo formativo dos professores. A formação inicial do professor, assim como o meio onde ele está inserido, seus hábitos, costumes e práticas pedagógicas aprendidas, influenciam na percepção que o mesmo terá perante a mediação *online*. Pois, o desenvolvimento profissional dos professores depende também de suas vidas pessoais, profissionais e das políticas no contexto educacional nos quais realizam a sua actividade formativa.

A realidade encontrada nas instituições moçambicanas de ensino que leccionam cursos através da internet, deixam a desejar em alguns destes aspectos. Uma prática comum verificada, por exemplo, os professores que leccionam os módulos desempenham funções de suporte técnico na instituição a qual está afecto. O acúmulo de funções desempenhadas por estes professores pode acarretar de certa forma, a perda de qualidade ou desequilíbrio em alguma das funções ou mesmo em ambas.

Segundo Santos e Silva (2009) ao descrever sobre a formação do professor:

Pensar a prática pedagógica para a educação *online* é antes de qualquer coisa pensar um desenho didáctico interactivo como arquitectura que envolve o planeamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula *online* (p.9).

Após a formação, o professor têm que exercitar a capacidade de utilizar o ciberespaço, com vista a desenvolver o maior número de competências em seus educandos. Para alcançar este objectivo as instituições de formação de professores precisam incluir em suas propostas formativas a componente tecnológica e suas variantes. Quando o professor perceber a importância que o ensino através de AVA produzira em seus formandos e na diversidade de conjugações educacionais e pedagógicas que este ensino proporciona, naturalmente criará abertura para aceitar esta tendência educacional.

Indo ao encontro dos objectivos do trabalho, os autores citados descrevem a importância de incorporar os novos métodos de ensino aprendizagem disponibilizados pela introdução das TICs no ambiente escolar. O professor deve orientar os estudantes para utilizarem os

benefícios da internet e de suas ferramentas, potencializando a aprendizagem de forma inovadora e participativa.

A implementação do ensino *online* requer do professor a aprendizagem em mediação nas diferentes ferramentas de aprendizagem disponíveis no ciberespaço. As instituições de formação de professores desempenham papel importante de adequação de seus currículos a fim de acompanhar as novas metodologias de ensino – aprendizagem. Actualmente em Moçambique ainda não é contemplado no currículo o uso e apropriação das TICs durante a formação dos professores para o nível superior. Apesar de algumas instituições de ensino superior privadas já se terem voltado para a preparação de seus professores para o uso das TICs no ambiente educacional.

Tendo em consideração que a aprendizagem é construída também através de experiências e de apropriação de novos métodos e ferramentas, os professores precisam estar abertos a estas tendências educacionais. A formação do professor para exercer a docência em espaços de aprendizagem *online*, requer um trabalho conjunto entre as instituições de ensino, o professor que já possui experiência nos conteúdos e as novas tendências e inovações no ensino. Ainda segundo Oliveira (2009) “A formação dos professores para uma sociedade do conhecimento tem novas implicações que precisam ser cuidadosamente observadas, no sentido de possibilitar um novo redimensionamento de seu papel diante do paradigma comunicacional” (p.15).

Algumas IES de Moçambique, como é o caso do ISDB, já têm voltado seus esforços na formação de seu corpo docente, preparando-os para os desafios do ensino *online*. Entretanto, estas iniciativas isoladas tem possibilitado ainda pouca troca de experiências entre os produtores (professores, instituições de ensino e órgãos reguladores na área da educação) de cursos e formações e as instituições que pretendem inserir estes recursos como dinâmica de aprendizagem.

Incentivar os estudantes a se apropriarem das ferramentas tecnológicas de construção e colaboração de conteúdos em ambientes *online*, é parte fundamental da função do professor que actua através deste ensino. Ter em consideração que cada interveniente do processo educativo *online*, pode contribuir para a construção do saber individual para o colectivo e que esta função traz revitalização sobre o uso e apropriação das tecnologias para o ensino.

3. Formação dos professores do ISDB no ensino *online*

Nesta parte do artigo será apresentado os dados obtidos no estudo de caso com os professores do ISDB. Como forma de analisar as respostas dos professores de forma coerente, estes foram identificados aleatoriamente por números de 1 à 20.

Conforme apresentação da tabela 1, se constatou que a instituição não possui segregação de género trazendo assim um equilíbrio no seu quadro de formadores. Entretanto, não se percebeu através deste estudo se professores do género masculino consegue actuar no ensino *online* de forma diferente ou até mais significativo que as professoras.

Percebeu-se contudo, que os professores de ambos os sexos, com idade superior a 41 anos demonstraram maiores limitações em planificar o ensino através do MOODLE do ISDB. Por isto constata-se que estes professores realizaram sua formação inicial a mais de 15 anos e neste período o uso de tecnologias de informação e comunicação eram pouco utilizadas pelos professores de forma a gerar apropriação pedagógica para plataformas de ensino *online*. Já que, as plataformas de ensino *online* foram sendo implementadas com maior profundidade nas instituições de ensino moçambicanas apenas nos últimos anos.

Tabela 1 – Caracterização dos professores por género segundo faixa etária

Faixa etária	Género		Total
	Feminino	Masculino	
De 20 a 30 anos	2	1	3
De 31 a 40	3	3	6
Acima de 41	6	5	11
Total	11	9	20

Fonte: Dados da Pesquisa

Como pode ser observado na tabela 2, nenhum dos professores entrevistados possui menos de três anos de experiência na área de docência. Os professores(as) com idade superior a 31 anos representando 90% da amostra, possuem mais de 5 anos de experiência na área docente. Esta

informação traz grande relevância quando analisamos o contexto formativo do professor. Quando um profissional possui muitos anos de experiência, pode desenvolver alguma resistência em absorver novas formas de mediação para ensino – aprendizagem, principalmente as que envolvem tecnologias. Instintivamente uma pessoa que já exerce uma função por determinado tempo acaba se condicionando em fazê-la sempre da mesma forma. O que se verificou com os professores deste estudo é que alguns deles possuem alguma resistência em utilizar as TIC como elemento dinamizador de suas aulas.

Tabela 2 - Distribuição dos professores por anos de experiência

Faixa etária	Anos em docência			
	1 a 3	3 a 5	5 a 7	Mais de 7
De 20 a 30 anos		2		
De 31 a 40			11	
De 41 a 50			5	
Mais de 51				2

Fonte: Dados da Pesquisa

Quando analisamos os professores pelas suas áreas de formação constata-se na tabela 3, que a maioria deles possui formação em áreas de Psicologia ou Ciências da Educação, totalizando 13 professores ou 65% dos professores entrevistados. Os demais professores têm formação em áreas técnicas como Turismo, Agronomia, Economia e Contabilidade. Estes dados confirmam que a instituição se preocupa em ter profissionais da área de psicopedagogia. Contudo, ter professores que são formados nesta área não os habilita a actuarem com total compreensão e qualidade quanto exige o processo de ensino-aprendizagem (PEA) *online*. Já que, quando se analisa a formação inicial destes professores, na sua maioria, 67%, somente teve formação em TIC na optica do utilizador, ou seja, não se aprofundaram em metodologias de apropriação das tecnologias para ensino – aprendizagem durante a sua formação inicial.

Tabela 3 - Professores por área de formação versus consumo mediático

Área de formação	Consome	Não consome
Agronomia		1
Economia e Contabilidade	3	
Psicologia e Ciências da Educação	9	4
Turismo	3	

Fonte: Dados da Pesquisa

A responsabilidade da universidade na carência tecnológica do currículo formativo dos professores fica evidente e pode se relacionar directamente com a resistência que alguns dos professores apresentam em não se apropriar das TICs como método activo durante o PEA, principalmente nos ambientes *online*.

Sobre o uso das TICs durante a formação, a maioria dos entrevistados mencionaram que alguns de seus professores incluíam os recursos tecnológicos durante as aulas. Ao reflectir sobre isto, fica evidente que as instituições de ensino disponibilizam recursos tecnológicos, todavia cabe ao professor relacionar cada recurso conforme o objectivo formativo que pretende alcançar. Pois, como descreve Cysneiros (1999) sobre a presença das tecnologias na escola e como os professores podem tirar vantagens destes recursos para dinamizar os conteúdos durante cada uma das aulas. Os professores precisam desenvolver a capacidade de motivar seus alunos durante o PEA *online*.

A falta de conhecimento mais profundo nas teorias e práticas sobre o uso e apropriação das TICs no ambiente educacional tem reproduzido uma linhagem de professores que se limitam a transmitir informações e a reproduzir conhecimentos, sem espaço para a participação dos estudantes e a construção de seu próprio conhecimento. Os professores que não tiveram uma base preparatória no uso das TICs para o ensino, possuem mais dificuldade de produzir conhecimento criativo e significativo com seus estudantes.

O olhar que este artigo lança sobre a formação do professor para uso da mediação tecnológica no processo educativo, com enfoque em plataformas *online*, destaca-se que a maioria dos professores num total de 14, assumiram ter habilidades nível intermediário no uso do computador e da internet. Contudo, 6 professores consideram ter habilidades avançadas no uso do computador e da internet. Cabe salientar que possuir habilidades avançadas no uso do computador e da internet não garante que estes professores conseguem planificar e mediar o PEA *online* com mais facilidade. Como a maioria dos professores não teve como formação inicial o uso e apropriação das TICs para o ensino, também transpareceu desconhecerem muitas das possibilidades educativas disponíveis no AVA do ISDB.

Muitos professores descreveram inúmeras dificuldades em relação ao acesso à plataforma e suas ferramentas. Isto pode se dar ao facto de não estarem constantemente actuando na plataforma ou se limitarem a utilizar sempre as mesmas ferramentas.

Quanto à formação recebida para uso da plataforma MOODLE do ISDB, 60% dos professores, consideram que a mesma foi parcialmente satisfatória, pelo facto da formação ser de curta duração e trouxe mais teoria que prática e dificultou a aprendizagem por parte dos participantes em utilização plena da plataforma. Também descreveram que a formação só fará sentido quando todos os professores puderem aplicar o que aprenderam durante a formação. Descreveram como positivo o facto da formação docente ter continuidade, ou seja novas actualizações são lançadas anualmente, pois os professores precisam se manter actualizados.

Os professores foram inânimes em afirmar que a plataforma MOODLE do ISDB favorece o processo de ensino – aprendizagem e que sendo bem aplicadas, as ferramentas disponibilizadas pela plataforma levam ao desenvolvimento da autoria e construção colectiva. O professor quando preparado adequadamente para actuar em ambientes de aprendizagem *online*, terá competência para desenvolver actividades colaborativas para e com seus estudantes.

Também foi analisado de que maneira as ferramentas da plataforma MOODLE do ISDB podem contribuir para potencializar a colaboração e a interacção professor/estudante e estudante/estudante. Todos os entrevistados confirmaram que as possibilidades do ensino através de ambientes interactivos proporcionam para mediação do PEA grande variedade de opções didacticas. A interacção proporcionada pelas ferramentas síncronas presentes na plataforma, como por exemplo o *chat*, possibilita gerar ainda mais interesse dos estudantes pelos conteúdos leccionados. Resgatamos aqui o conceito de Heide e Stelborne (2000) que

afirmam que os estudantes que se comunicam e interagem com pessoas de outras realidades a sua visão de mundo e de como interpretar os conteúdos não só muda como evolui, criando assim outras possibilidades de conhecimento.

Reflectindo sobre as mudanças exigidas no método de ensino aprendizagem *online*, esta possibilidade de encontro, de troca, de construção em ambientes *online* facilitam a interacção entre os estudantes e o professor assim como dos estudantes com os demais estudantes. Entretanto, o professor precisa desenvolver harmonia entre as ferramentas disponíveis e os resultados que se pretende alcançar para que a interacção seja efectiva e motivadora a todos os níveis.

Ao planificar para uma realidade totalmente diferente da realidade presencial, no ensino *online*, o professor necessita estar a “toda hora” apto e disponível para responder colocações dos estudantes. A interacção ultrapassa o tempo determinado como no ensino presencial, como descreve Silva (2010) que os espaços educativos já não se restringem somente as salas de aula. Muitas são as possibilidades de interacção e aprendizagem no ciberespaço. Professor e estudante constroem o melhor caminho de aprendizagem respeitando as diferenças, limitações, culturas e conhecimento que cada interveniente traz para o PEA *online*.

Questiona-se entretanto, sobre a disponibilidade e a remuneração do docente para esta jornada expandida. Questiona-se também a capacidade do docente em se colocar no lugar do estudante para estimular e potenciar as estratégias de *feedback* durante o processo de ensino – aprendizagem. Quando o professor se coloca no lugar do estudante em relação as suas limitações e dificuldades consegue responder com maior convicção sobre determinada situação de aprendizagem.

Quebrar os paradigmas verticais da aprendizagem e passar a adaptar a consciência que o estudante pode aprender para além da presença física do professor, passa a ser percebido a partir do momento que o professor se deixa envolver por meio de metodologias disponíveis na plataforma MOODLE do ISDB que privilegiam a interacção entre os intervenientes do PEA. Para isto acontecer, o professor deve manter-se actualizado. Neste sentido a maioria dos professores assumiram que “ainda precisam aperfeiçoar suas habilidades em relação a criar actividades que promovam a interacção significativa na plataforma entre os formandos”. Por volta de 5 professores descreveram de tem conseguido utilizar a plataforma MOODLE do ISDB, mas, tendem a utilizar as mesmas metodologias que já conhecem, tendo pouco

conhecimento em explorar ou interligar novas possibilidades de aprendizagem disponíveis na internet.

Ao comparar a função do professor em uma sala de aula presencial e uma plataforma *online*, se percebe que a função principal do professor é de mediar o PEA. Contudo, o professor no qual é atribuída a mediação através da plataforma *online* precisa tomar atenção a elementos que no ensino presencial não são enfatizados.

Para circundar esta temática e concordar com Alves e Carli (2008), que mencionam que a mediação através de uma plataforma *online* possibilita integrar diferentes linguagens e actividades com o foco na interação e participação activa dos estudantes, respeitando seu ritmo de aprendizagem individual. No caso da plataforma MOODLE do ISDB, um dos elementos que os professores descreveram, foi que, as ferramentas da plataforma possibilitam desenvolver o PEA individualmente para cada um dos estudantes, privilegiando as situações que necessitam de mais atenção.

Percebe-se que nem todos os professores estão preparados para o uso efectivo das tecnologias de maneira pedagógica, assim, como recomenda Silva (2010). Pois, ao mesmo tempo que alguns professores demonstram dominar as TICs, quando solicitados a relacionarem estas mesmas tecnologias para PEA através do MOODLE, demonstraram muita insegurança e limitações técnicas em relação a este ambiente. Mesmo que estes professores já tenham participado de formações através da internet, este não foi um factor decisor ou incentivador de que conseguiriam ensinar/mediar em um ambiente virtual similar.

O professor necessita além de ter habilidades no uso das TICs, saber como utiliza-las durante o PEA em ambientes *online*. Apesar da plataforma MOODLE do ISDB disponibilizar muitas opções para interacção, o professor tem a função de pesquisar quais outras ferramentas poderiam ser associadas para incrementar e motivar os estudantes no ambiente *online*. Ainda acompanhando a indicação de Silva (2010), não basta ter o conhecimento das ferramentas educacionais *online*, torna-se necessário que os professores transformem o conhecimento em prática e que a mesma seja significativa para os intervenientes do PEA. Isso condiciona que a mediação seja feita com qualidade e que o professor organize seus horários de forma a acompanhar o desenvolvimento dos estudantes.

O papel motivacional do professor em ambiente *online* assume grande relevância para tornar este sistema de ensino efectivo, tendo em conta que exige muita disciplina e a auto-regulação do estudante para a aprendizagem. O professor ao contemplar o formando como parte do

processo criativo e não somente consumidor de textos, imagens ou vídeos desenvolve um espaço fecundo e diversificado com oportunidade de opinar, reflectir, associar situações vividas e compartilhar. Alguns professores reconheceram ter dificuldades e ainda não terem aprendido a forma mais adequada de proporcionar uma interacção efectiva com seus estudantes do ensino *online*.

Este sentimento reflecte a necessidade que os professores possuem de uma formação inicial com pedagogias que incluam a mediação tecnológica nas práticas educativas. Na sua maioria os professores reconheceram a necessidade de domínio das TICs e suas ferramentas. Por perceber que muitos dos professores deste estudo foram contemplados apenas com disciplinas de informática básica em sua formação inicial e a mesma não estava direccionada para o uso pedagógico, nos remete a apontar a carência que os mesmos possuem em utilizar de forma educativa cada componente do ensino *online*.

Entretanto, no que se refere ao tempo que consideram que seja necessário ser maior para o ensino *online*, pode ser muito relativo quando analisamos em relação a planificação. Pois o tempo que o professor necessita para planificar e actuar no ensino presencial quase que se iguala ao tempo utilizado no ensino *online*. Assim como descreve Oliveira (2008) sobre a inserção do ensino no novo ambiente computacional. Neste espaço surgem novas possibilidades de comunicação, interacção e criação, onde as actividades favorecem interactividade e partilha entre os intervenientes do PEA. Reflectindo sobre esta vertente, torna-se importante que o professor aceite desenvolver suas habilidades com vista a alcançar as necessidades e exigências que o ensino *online* requer, podendo-se criar caminhos cada vez mais produtivos para construir o conhecimento colectivo, dinâmico e inovador.

Quanto às competências técnicas necessárias para os professores actuarem no ensino *online*, ficou evidente novamente que as habilidades dos professores em TIC não correspondem a necessidade de interacção e mediação de um ambiente de ensino *online*. As competências práticas estão relacionadas em como o professor se procura aperfeiçoar, se actualizar sobre as tecnologias que podem ser utilizadas na sala de aula virtual. Mesmo sabendo que muitos professores não possuem em sua formação o componente de uso e apropriação destas metodologias, diante da realidade que estamos inseridos, torna-se necessário incluir esta função ao professor.

A consciência que os professores possuem ao diferenciar o ensino presencial do ensino através da plataforma MOODLE do ISDB é notório e significativo, pois, com as

competências pedagógicas aprendidas para o ensino presencial não são totalmente adequadas para actuar e mediar em ambientes virtuais de aprendizagem. Além de conseguir se comunicar bem, resolver conflitos, dominar metodologias de ensino – aprendizagem, entre outros, o professor actuante em um ambiente *online* necessita desenvolver habilidades próprias para gerir o PEA.

Durante o estudo se percebeu-se que parte dos professores também possuem limitações em fazer *upload* de materiais de aprendizagem, incluindo objectos multimédia, como vídeos e apresentações para o MOODLE do ISDB. Esta limitação ficou mais evidente com os professores com idade acima de 41 anos. Mesmo que já actuam a mais de sete anos como docentes, encontram entretanto esta dificuldade em direccionar os estudantes a utilização do uso e apropriação da TIC no processo de ensino – aprendizagem *online*.

Como competência comunicacional foram identificadas pelos professores a necessidade de ser capaz de mediar conflitos, tais como diferenças de opinião, diferenças de personalidades, e mal-entendidos entre estudante/estudante e professor/estudante. Actuar através de uma plataforma de aprendizagem *online* pode ser ainda um desafio para alguns professores. Muitos não se sentem totalmente preparados somente com as formações que participaram. Tem consciência que estão inseridos na era das tecnologias, das ferramentas educacionais digitais e colectivas.

Entretanto, alguns professores destacaram que ainda torna-se incompatível que o mesmo docente trabalhe nas duas modalidades (presencial e *online*) simultaneamente. Algumas IES moçambicanas estão inserindo cursos *online* como recurso metodológico complementar não deixando de actuar no ensino presencial. Desta forma os professores que actuavam ou ainda actuam no ensino presencial estão sendo condicionados a migrarem para o ensino *online*. Esta dinâmica ao ser realizada sem o devido acompanhamento poderá trazer uma interpretação equivocada por parte dos professores sobre como deve ser exercido o PEA em ambientes de aprendizagem *online*. Por isso, tornou-se importante reflectir sobre esta vertente de dupla função de mediação.

Esta visão nos leva a analisar sobre como as estratégias que algumas IES moçambicanas tem implementado para se tornarem competitivas, pode de certa forma condicionar os resultados que espera-se através do ensino *online*. Dos elementos destacados durante este estudo, muitos autores como Oliveira (2008), Silva (2010) e Pereira (2007) descrevem que a internet e suas possibilidades de interacção e criação possibilitam ambientes fecundos e criativos para

desenvolver uma aprendizagem significativa e envolvente. Contudo se aprofundarmos o que os autores descrevem sobre as possibilidades do ensino *online*, percebe-se que é necessário que o ensino seja desenhado com os formandos e não somente para os formandos. O professor e a IES precisam estar comprometidos e perceber qual deve ser o significado do ensino *online*, para que não se deixe levar pelas metodologias de ensino tradicionais que não privilegiavam o estudante durante o PEA. Torna-se muito positivo perceber que o professor está preocupado em construir um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo e não apenas em cumprir seu tempo estabelecido para leccionar.

Pois, como já descreviam Alves e Carli (2008), o indicado de um ambiente *online* de aprendizagem é estruturar seu foco na interação, na construção do conhecimento e no desenvolvimento de potencialidades dos sujeitos envolvidos. Apesar da distância o estudante ao sentir-se parte do processo formativo poderá desenvolver inúmeras capacidades diante do tempo disponível e das ferramentas indicadas pelo professor para construção colectiva.

4. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo analisamos a percepção, necessidades, limitações e desafios que os professores que já actuam no ensino *online* através da plataforma MOODLE do ISDB, tem demonstrado. Após analisar os elementos que circundam o PEA através do ensino *online*, se verificou que alguns professores ainda possuem certa resistência em utilizar TIC como elemento dinamizador de suas aulas. Um dos factores que reforçam a resistência está associado a carência formativa do currículo inicial destes professores. Outro condicionante se relaciona ao tempo de actuação no ensino *online*. Anteriormente, estes professores leccionavam no ensino presencial. Suas habilidades se limitavam a utilizar seu conhecimento em ambientes presenciais de ensino onde não é necessariamente imperioso construir o conhecimento através das TICs. Isto demonstrou que os professores ainda não se adaptaram na totalidade ao ensino *online* e será necessário reforçar a formação, de forma a incluir e associar recursos tecnológicos e exercícios práticos durante as aulas na plataforma MOODLE do ISDB.

A IES disponibiliza recursos tecnológicos, todavia, cabe ao professor saber relacionar cada recurso conforme o objectivo que pretende ser alcançado nas aulas. Apesar dos professores ainda não terem uma base preparatória no uso da internet para o ensino e não possuem a

competência de produzir conhecimento criativo e significativo, foi notória a preocupação que os mesmos demonstraram em desenvolver habilidades de mediação através do AVA.

Ao constatar que os professores declararam possuir habilidades avançadas no uso do computador e da internet não remete que estes professores conseguem planificar e mediar o PEA *online* com mais facilidade. Mesmo os professores que já participaram de cursos através da internet, não evidenciaram possuir mais habilidades formativas que os professores que ainda não realizaram nenhum curso *online*. A mediação através da internet apresenta como obstáculo que os professores e a IES necessitam ultrapassar para um processo de ensino – aprendizado inovador e colaborativo. Percebe-se que este ainda é um desafio a ser trabalhado para objectivar mais interactividade e criatividade para o processo formativo nas IES.

O factor tempo também foi muito mencionado pelos professores. O tempo pode ser percebido como condicionante para exercer adequadamente o acompanhamento dos formandos. Pois, quando os professores convertem o tempo necessário para planificar e leccionar no ensino presencial o mesmo lhes pareceu ser muito superior para o ensino *online*. Isto se deve também ao facto dos professores não dominarem completamente as possibilidades que a plataforma MOODLE do ISDB disponibiliza para o PEA *online*. Concluiu-se com isto que, os professores precisam aperfeiçoar suas habilidades em relação a criar actividades que promovam a interacção significativa na plataforma entre os formandos.

Reflectindo sobre as limitações formativas destacadas pelos professores durante o estudo, percebe-se que nem todos estão preparados para o uso das tecnologias de maneira pedagógica e que suas habilidades através da plataforma são reduzidas.

Outro elemento importante se refere à transição dos professores com práticas tradicionais para actuarem no ensino presencial e *online* ao mesmo tempo. Muito improvável será esperar que o professor seja capaz de desenvolver ambientes interactivos se ainda possui limitações mesmo no uso das TICs em sala de aula presencial. Com isso, professor e a IES precisam estar comprometidos em perceber qual deve ser o significado do ensino *online*, para que não se deixe levar pelas metodologias tradicionais que não privilegiavam o estudante durante o PEA.

Torna-se, por outro lado, muito positivo perceber que a maior parte dos professores estão preocupados em construir um ambiente *online* de aprendizagem colaborativo e inclusivo e não apenas em cumprir seu tempo estipulado de aula.

5. REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. de. (2011). *Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: Espaços e Tempos de Web Currículo*. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Alves, A. de; Carli, A. (2008). *Formação de Professores para o uso adequado das Tic's: uma reflexão em construção*. Relato de Experiência. Recuperado em <http://tecnologiasnaeducacao.pro.br/revista/a1n1/rel4.pdf>.
- Cysneiros, P. G. (1999). *Novas tecnologias na sala de aula: melhoria do ensino ou inovação conservadora?* Informática Educativa Vol. 12, No, 1, 1999 Uniandes – Lidie. p. 11-24.
- Fantin, M. (2012). *Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural*. *Revista Currículo sem Fronteiras*, 12, 437-452. Recuperado em <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm>.
- García, C. M. (1999). *Formações de professores. Para uma mudança educativa*. Porto Editora, Lda, Porto, Portugal.
- Mantovani, A. M. (2004). *Interação, colaboração e cooperação em ambiente de aprendizagem computacional*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação Oficinas Virtuais de Aprendizagem II. Centro Universitário La Salle.
- Matusse, R. (2003). *História da informática em Moçambique*. Mozambique Acacia Advisory Committe Secretariat (MAACS), Universidade Eduardo Mondlane. Maputo, Moçambique.
- Oliveira, M. E. (2009). *Docência Online no Ensino Superior: o desafio da formação de professores*. Recuperado em <http://portal.estacio.br/media/3485803/maria-estela-oliveira-completa.pdf>.
- Pereira, A. T. C.; Schmitt, V. & Dias, M. R. Á. C. (2007). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem*. Recuperado em: http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/ava/2259532.pdf.
- Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020. Recuperado em <http://www.mctestp.gov.mz/sites/default/files/doc/EnsinoSuperior/Plano%20Estrategico%202012-2020.pdf>.

Santos, E. O. (2003). Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. *Revista FAEBA*, 18. Recuperado em <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>.

Santos, E.; Silva, M. (2009). O desenho didáctico interactivo na educação online. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49. Recuperado em: <http://www.rieoei.org/rie49a11.htm>.

Silva, K. F. (2010). Utilização do ensino baseado na *web* na formação docente. Recuperado em <http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/15217/8980>.

Soares, I. de O. (2002) *Metodologias da Educação para Comunicação e Gestão Comunicativa no Brasil e na América Latina*. São Paulo, Brasil: Atlas.

ENSINO À DISTÂNCIA E ON-LINE: UM ESTUDO DE CASO DA UNIVERSIDADE X NA CIDADE DE NAMPULA

Manuel Sozinho

manuelsozinho81@gmail.com

Resumo

O artigo tem como objectivo reflectir em torno do EàD e On-line na universidade X na cidade de Nampula. Para o efeito, procura descrever atitudes adoptadas na orientação do EàD e On-line na universidade X, analisar os obstáculos que os estudantes enfrentam no EàD e On-line e estudar formas de como ajudar os alunos do EàD e On-line, a reduzir as dificuldades que enfrentam no PEA. O Processo de Ensino-Aprendizagem, sobretudo nas modalidades de EàD e On-line, caracteriza-se pelo conhecimento, uso e domínio tecnológico que é um conjunto de recursos de orientação e assimilação da aprendizagem. O domínio das tecnologias ajuda a integrar meios diversos em plataformas de aprendizagem. Sendo, em parte, essas plataformas e os seus produtos que ajudam a desenvolver e a melhorar, cada vez mais, os processos de Educação e aprendizagem nas modalidades de EàD e On-line, assim como as possibilidades de interacção e comunicação com e entre os colegas estudantes. Para a operacionalização deste estudo recorreu-se a entrevista semiestruturada com vista a colher as percepções dos inquiridos sobre o objecto de estudo. Vários estudos referem que algumas Instituições de Ensino Superior (IES) tendem a massificar a implementação das modalidades de EàD e On-line, visto que seu maior público-alvo reside em zonas distantes dos centros urbanos, acrescido à situação da pandemia da COVID-19, da qual se privilegia o distanciamento social. Sendo estes aspectos que dão ênfase à educação à distância em Moçambique, sobretudo na Universidade X.

Palavras-chave: EàD e On-line; PEA; Professores; Alunos;

INTRODUÇÃO

O artigo com tema **Ensino à Distância e On-line: um estudo de caso da universidade X na cidade de Nampula** tem como objecto de estudo o decurso do ensino à distância e on-line na Universidade supracitada. O mesmo foi produzido no âmbito das reflexões a apresentar em XI jornadas científicas organizadas pela Faculdade da Educação e Comunicação da universidade Católica de Moçambique. A sua pertinência é em virtude de muitos professores que orientam o ensino-aprendizagem dos alunos nas modalidades de ensino à distância na universidade X não estarem bem preocupados com o próprio desenvolvimento cognitivo, visto que maior parte deles estão fragilizados por laços de familiaridade e/ ou de afinidade. Facto que os leva a atribuir notas aos alunos para a transição ou passagem do módulo, caracterizando-se, o próprio ensino, numa autêntica promoção.

Posto isso, importa referenciar que no exercício de funções como docente em diferentes universidades do país, em regimes de Ensino à distância e On-line, constatou-se que existem alguns actores das Instituições de Ensino Superior vinculadas a estas modalidades de ensino que se desleixam sobre o processo de aquisição de competências desejáveis.

Nesse contexto, um número significativo de estudantes que frequentam a modalidade EàD e on-line devido a circunstâncias de serviço ou sua localização em relação a cidade onde se encontram as universidades, muitas vezes enfrenta problemas sérios de acesso de internet, o que dificulta o uso de ferramentas tecnológicas de informação e comunicação.

Outrossim, no ensino à distância do tipo sessões presenciais é frequente a orientação dos alunos para a reprodução de temas para a avaliação, sem no entanto dar conta da função pedagógica dos módulos. Sendo com base nestas perversidades, que se espoletou a necessidade de desencadear o presente estudo que visa reflectir em torno das atitudes que certos professores e alunos adoptam na concretização do ensino-aprendizagem à distância e on-line, ainda no ensino superior em que o objectivo das aulas é o de orientar a aprendizagem que ajude na melhoria das competências com vista a redução de obstáculos na procura da ciência. Para o efeito, coloca-se a seguinte questão de partida: Que percepção têm os professores e alunos sobre o Ensino à Distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula? Esta questão foi desdobrada mediante a formulação das seguintes perguntas de pesquisa: 1 - Que reflexão faz sobre o decurso do Ensino à Distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula? 2 - Que atitudes são adoptadas na orientação do ensino-aprendizagem no EàD e On-line na universidade X na cidade de Nampula? 3 - Quais

os obstáculos enfrentados pelos alunos na frequência do ensino-aprendizagem à distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula? 4 - Como ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades e intelectualidade na modalidade de EàD e On-line na universidade?

O estudo é relevante porque se trata de uma realidade que, mediante os entraves a que é sujeito o decurso do PEA, precisa de um certo desafio para a sua reversão aos moldes normativos. Como resultado da pesquisa ponderou-se que é preciso olhar o processo de ensino-aprendizagem na modalidade de ensino à distância e on-line, numa perspectiva amadurecida com objectivo de formar os cidadãos com vista a integrá-los na sociedade para a sua contribuição no processo de transformação do mundo e não apenas em interpretação e/ ou reprodução do que já foi produzido por outros. Assim, constituem partes integrantes do artigo, o resumo, a presente introdução, estado da arte, dados e sua discussão, considerações finais e por fim, as respectivas referências bibliográficas.

REVISÃO DA LITERATURA

Na formação Pedagógica dos Professores no Ensino Superior, conforme defende Paiva (2007), é preciso que as instituições apresentem demandas de ensino, em termos de composição, publicação e qualificação do corpo docente e discutam com propriedade sobre que competências profissionais exigíveis, escolhendo as modalidades concretizáveis e adequadas às condições dos alunos. A esse respeito, Laita (2015) refere que “no âmbito de implementação de políticas há duas dimensões de investigação: as que na prática refletem políticas tal como são desenhadas e as que produzem melhorias visíveis no desempenho dos sistemas de formação e educação”. Estas últimas são aquelas que vão ao encontro da realidade da situação da aprendizagem. Sendo por isso que as sociedades pós-modernas impõem, na formação pedagógica dos professores, tal como defendem Ibraimo e Pires (2016), certas exigências como é o caso do *saber fazer e saber como fazer*.

Nesse contexto, importa referir que vêm sendo implementadas várias políticas organizacionais no EàD na universidade em estudo, com vista a favorecer o aluno, independentemente se este reúne condições ou não para transitar para outro ano. Reduzindo-se, cada vez mais, o trabalho do professor, em levar o aluno a desenvolver competências de âmbito académico. Esta redução caracteriza-se, portanto, em não dar aos alunos um trabalho que exija esforço, mas sim, que objective a obtenção de boa nota, independentemente de sua qualidade. O que parece

não corresponder a uma aprendizagem segundo as demandas exigíveis pela sociedade, para além do que está definido nos próprios manuais do aluno.

CONCEPTUALIZAÇÃO

O Ensino à Distância (EàD) engloba níveis organizacionais distintos, mas as exigências são as mesmas do ensino regular. Diante dessa realidade, David (2017) mostra que ensinar é levar o aluno a ter um saber da existência e a saber manusear ferramentas possíveis e levá-lo a construir seu conhecimento. É mediar entre o conhecimento e o aluno. É despertar o interesse de quem aprende. Portanto, precisa que o professor reflita e ensine mediante as necessidades do aluno. Assim, usa-se a avaliação para manter uma ligação entre professor e aluno e não como um fim em si mesmo. Desse modo, não se deve permanecer em mesmas rotinas, mas resolver problemas que os alunos apresentam, fazendo de forma criativa (Ibraimo & Pires, 2016).

Por seu turno, Mattos (1999) afirma que é preciso o uso das novas formas de comunicação que visam mudanças nos indivíduos e nas instituições de ensino no fazer das aulas, para que o EàD se torne eficaz e eficiente. Como se pode ver, o surgimento e o desenvolvimento do uso das novas modalidades de ensino com recurso às TIC veio com o propósito de melhorar a formação pedagógica dos aprendentes, visto que nem todos os alunos possuem condições financeiras e geográficas favoráveis para frequentar cursos regulares. Nesse sentido, o EàD e on-line vieram facilitar e contemplar os cidadãos com restrições de aceder a Universidade na modalidade presencial.

Tempo da orientação do EàD

De acordo com Lumbela (2017), na orientação do EàD, maior tempo o professor está separado físico e geograficamente do estudante. Para a sua efectivação recorre-se, geralmente, o uso das tecnologias para a mediação ou o fazer das aulas, destacando-se o domínio do uso de ferramentas baseadas em novas tecnologias de informação e comunicação como factor determinante para o sucesso do processo.

Para Maleane (2012), falar de tecnologia é o mesmo que debruçar-se sobre o estudo da aplicação de métodos, teorias, experiências e conhecimento das matérias e processos utilizados por diferentes técnicas. Do seu ponto de vista, o autor explica que esta técnica é tão antiga quanto a humanidade, pois, a tecnologia existiu depois do estabelecimento da ciência moderna no século XVII, a luz de uma profunda percepção acerca de tudo que o homem construiu e que antes era regido por leis científicas. Enquanto isso, Bessa (2006) defende que

o sucesso de qualquer actividade de interacção, dependem da qualidade dos meios de comunicação, os quais ligam as pessoas numa troca de informação e torna comum os sentimentos, pensamentos, conhecimentos, valores e opiniões que elas precisam para viver em sociedade com vista a construir cultura. Para este autor, a comunicação pode ocorrer de várias formas: carta do correio, assim como transmissões via satélite. Como se pode observar, tanto as tecnologias de Informação, como as de comunicação, ambas são um suporte imprescindível para o sucesso de transmissão de conhecimentos.

O papel do aluno e do professor no ensino à distância

Os estudantes que frequentam o ensino à distância precisam que se dotem da capacidade de reelaborar, transformar e reconstruir criticamente o conhecimento. A sorte que estes têm é a de não receberem conhecimentos elaborados apenas para memorização, pois, a cada momento procuram ultrapassar dificuldades de modo autónomo. O que predomina aqui é, portanto, a transformação e busca de respostas sobre como produzir o conhecimento. Mais do que a memorização, o ensino à distância procura-se com a prática de ensino-aprendizagem que conduz aos alunos a uma aprendizagem autónoma e criativa e autorregulada. Para o efeito, o aluno precisa estabelecer técnicas apropriadas para executar o seu plano, revisá-lo e fazer os reajustes precisos. Nesse contexto, Tezza (2012) defende que os alunos só podem ser autorregulados quando são activos no processo de busca dos conhecimentos.

Ao contrário disso, Libâneo (1994) fala dos alunos passivos que, na pedagogia tradicional sua aprendizagem era conduzida de forma mecânica, associativa e não mobilizava a actividade mental, a reflexão, o pensamento independente e criativo. Aqui, o papel do aluno se restringe em ouvir atentamente o que é transmitido pelo professor. Enquanto isso, Martins (2008) afirma que na era do capitalismo, a ordem social era a de formar trabalhadores ou profissionaliza-los com o objectivo de instrumentalizar o mercado de trabalho. Do ponto de vista deste autor, a postura do aluno nessa perspectiva de educação era a de mero espectador. Ele assimilava os conhecimentos de maneira disciplinada, repetitiva e procurava reproduzir o que lhe era repassado.

Processo de Ensino-aprendizagem on-line

Paulsen (1995) afirma que o **ensino on-line** não se trata apenas de reconfigurar um modelo com base na tecnologia actualmente disponível, mas sim, de explorar uma nova abordagem pedagógica. Para esse autor, o ensino on-line constitui um elo inseparável entre aprendizagem e comunicação. Trata-se de uma redescoberta da aprendizagem enquanto processo mediado

socialmente, ou seja, enquanto construção individual que se desenrola num contexto social de interacção e comunicação.

Para Feyten e Nutta (1999) o ensino on-line é um tipo de ensino que tem lugar através da comunicação mediada por computador e à distância. Pode ser síncrono (em tempo real) e assíncrono, (professor e aluno não têm de estar ao mesmo tempo nem no mesmo lugar na situação de ensino-aprendizagem). Nesse contexto, para estes autores, a característica essencial do ensino on-line é a interacção que possibilita um tipo de aprendizagem que se inscreve nos paradigmas construtivistas, e que se diferencia de outras formas de ensino à distância. Sendo seus elementos centrais o ensino virtual que acontece através da comunicação mediada por computador, por via do ensino à distância, comunicação síncrona e assíncrona e inteirações colaborativas.

Do ponto de vista de Kaye (1992), a interacção colaborativa, é um tipo de aprendizagem que resulta do facto dos indivíduos trabalharem em conjunto, com objectivos e valores comuns, colocando as competências individuais ao serviço do grupo ou da comunidade de aprendizagem.

Para Mason (1998), a aprendizagem é um processo individual, influenciado por vários factores, entre os quais, o grupo e as interacções interpessoais que, no grupo, envolvem o uso da linguagem na reorganização e modificação da compreensão das estruturas pessoais de conhecimento que também se trata de um fenómeno individual e social que implica a interacção entre pares e a troca de papéis em diferentes momentos, consoante as necessidades.

Já para Dillenbourg (1999), a aprendizagem colaborativa produz maiores ganhos do que a aprendizagem individual, porque o sujeito aprendiz beneficia-se do apoio e da retroação de outros indivíduos durante o seu percurso de aprendizagem, respeitando diferentes modelos on-line e não tem que ver com o aprender em grupo.

Modelos de ensino on-line

Há vários modelos de ensino on-line. Bourne et al. (1997), por exemplo, destacam os seguintes:

Modelos centrados no Professor – usam métodos do ensino presencial no lugar do ensino on-line. Sua preocupação é mais pelo ensino do que a própria aprendizagem. Usa ferramentas tecnológicas como simples meio de transmissão de informação.

Modelos centrados na própria Tecnologia – baseiam-se na atribuição de um papel secundário tanto ao professor, quanto ao aluno. O professor é num mero fornecedor de conteúdos e o aluno num simples utilizador dos mesmos. A tecnologia só serve como auxílio na transmissão do conhecimento.

Modelos centrados no aluno – centram-se na autoformação e autoaprendizagem do aluno e não no professor.

Como se pode observar, os três modelos são importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda assim, Mason (1998) defende a existência de outros dois modelos de ensino on-line:

O primeiro – centrado na relação entre os conteúdos e o grau de intervenção do professor e do aluno. Este modelo separa entre os conteúdos do curso (“pacote” web) e a tutoria (realizada com a ajuda do computador).

O segundo - centrado nos materiais existentes (livros, vídeos, CDROM, tutoriais), complementados por guia de estudo, actividades e discussão. Favorece uma aprendizagem baseada em recursos. Atribui maior liberdade e responsabilidade ao aluno. O professor tem o papel de promover discussões e actividades. Privilegia-se a interacção e as discussões on-line. Maior tempo é para os alunos.

O terceiro - dissolve a distinção entre conteúdo e a tutoria com vista a construir uma comunidade de aprendizagem. Este modelo consiste num conjunto de actividades e trabalhos colaborativos. Procura disponibilizar recursos de aprendizagem.

O uso do tempo no ensino-aprendizagem on-line

O ensino-aprendizagem on-line é contínuo e decorre em quaisquer lugares e tempo (Simon, 2000). Para o efeito, precisa que os intervenientes entendam que o tempo on-line na Sala de Aula Virtual tem uma dimensão diferente do tempo presencial. Nesse contexto, precisa que o professor saiba geri-lo para além de desenvolver e adoptar estratégias e práticas que tornem eficaz o uso do sistema, assim como as interacções virtuais. A esse respeito, Bischoff (2000) defende que a chave do sucesso do ensino on-line tem que ver com a actuação do professor e deve respeitar os seguintes aspectos:

Pedagógicos - que suportam o processo de aprendizagem, desde as técnicas de ensino directo às técnicas que se centram na facilitação da aprendizagem (fazer perguntas; dar exemplos e modelos; orientar e sugerir; promover a reflexão; orientar os estudantes na exploração de

outras fontes de informação; estimular os estudantes para a justificação/explicação e elaboração das suas ideias; dar *feedback*; proceder à estruturação cognitiva das tarefas; sumariar, entre outros (Salmon, 2000).

De Gestão – organização e planificação do curso e das actividades do ensino.

Sociais - criação de uma oportunidade social de aprendizagem (desenvolvimento das relações interpessoais, coesão e da manutenção do grupo para além de ajudar os membros a trabalhar em colaboração).

Técnicos – o professor torna a tecnologia transparente e permite ao estudante concentrar-se nas tarefas académicas (Dugleby, 2000).

Em função desses aspectos, Adesso (2000) refere que muitos cursos on-line são estruturados de modo a dar espaço, o decurso do módulo que cria condições do conhecimento do software/plataforma, em primeiro lugar. De seguida, procura-se desenvolver competências de comunicação on-line. Adicionalmente, o autor explica que há debates sobre, se as técnicas e competências dos professores do ensino presencial são ou não aplicáveis a este tipo de ensino com as necessárias adaptações, como por exemplo (uso de perguntas abertas; dar reforço; encorajar; procurar compreender o sentido das mensagens dos alunos; responder para clarificar; relacionar ideias com a experiência; integrar materiais; motivar e manter um ambiente de aprendizagem colaborativo). Diante dessa discussão, Dugleby (2000) considera que o papel do professor no ensino on-line, para além do que questiona, é o de dar boas-vindas aos alunos; verificar o seu ritmo de aprendizagem; dar informação aprofundada; clarificar os conteúdos que disponibiliza; dar *feedback* sobre os trabalhos que orienta; assegurar-se do sucesso das conferências e discussões, facilitar a construção de uma comunidade de aprendizagem; dar conselhos técnicos de apoio à aprendizagem e avaliar o seu nível de assimilação. Ainda sobre a mesma discussão, Bischoff (2000) acrescenta outros aspectos sobre a tarefa do professor no ensino-on-line, como por exemplo, ser visível, adotar uma atitude de permanência e nunca condicionar um ambiente de isolamento dos alunos, sob pena de criar-lhes preguiça de visitar a plataforma. Segundo esta autora, a visibilidade do professor constitui um factor importante no contexto de aprendizagem. Ela traduz-se nas interações, através de troca de mensagens na Sala de Aula Virtual.

O *Feedback* no Ensino-aprendizagem on-line

É uma acção crucial de todo o tipo do processo de ensino-aprendizagem (regular, à distância e on-line). Na Sala de Aula Virtual é realizado através das mensagens escritas (Schwartz &

White, 2000). Estes autores defendem que o seu valor pedagógico reside na consistência e frequência com que é dado. Ele deve fornecer a orientação aos alunos consecutivamente.

Em função disso, Bischoff (2000) explica que o *feedback* tem de ser regular, detalhado e nunca se deve emitir apenas no final do curso.

Assim, os materiais (programa, leituras e pesquisas a efectuar, trabalhos, questões a discutir, exemplos e actividades) devem estar preparados atempadamente antes do início do curso, embora possam ser adicionados à medida que este prossegue. Cabe ao professor, conforme defende o autor, estar atento a todo o processo e a monitoria do nível de participação e envolvimento dos alunos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado com estudantes do curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa e respectivos professores, ambos da modalidade de ensino à distância e on-line, numa instituição de ensino superior sediada na cidade de Nampula. Para sua efectivação, o estudo baseou-se na perspectiva socio-interacionista de Vygotsky ([1989]1934), a qual ressalva o papel do “Outro” no sucesso de aquisição de conhecimento. A convocação desta teoria tinha em vista um trabalho cooperativo com os inquiridos. Constituiu população alvo oito (08) alunos, quatro (04) professores e dois (02) membros de direcção.

O estudo serviu-se da entrevista para a recolha de dados. Esta técnica procurou compreender o fenómeno e levantar hipóteses para dar resposta ao problema em estudo. Ainda assim, o trabalho pautou por uma abordagem qualitativa, visto que se baseou na inferência e compreensão do fenómeno em estudo. Foi-se ao campo sem ideias pré-concebidas, nem hipóteses levantadas. Trata-se ainda de um estudo exploratório, conforme (Gil, 2008), portanto, a sua preocupação primária é a de produzir pré-respostas a questão levantada. Foi alvo da pesquisa, a Turma “B” do 2º. Anos do curso de Português e foram eleitos, 10 estudantes como informantes. Como se pode depreender, a pesquisa procurou responder uma questão concreta, dado o contexto em estudo.

Gerhardt e Solveira (2009) dizem que a pesquisa exploratória salienta os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade daqueles que estão a vivenciar o fenómeno.

O campo empírico do estudo foi a Universidade X sediada na cidade de Nampula, uma das instituições vocacionadas ao processo de ensino-aprendizagem à distância dos professores em exercício sem possibilidades de frequentar os cursos regulares devido às exigências do empregador.

Os dados foram colectados por meio de entrevista. Este tipo de método ou técnica de recolha de dados, segundo Gil (2008), constitui uma rica fonte de informações e é típico de pesquisas baseadas em paradigmas interpretativo. Assim, a entrevista foi analisada conforme o entendimento das declarações dos inquiridos sobre o fenómeno em estudo. Envolve também uma articulação de conceitos e de níveis de diferentes análises.

Do ponto de vista de Aires (2015), o paradigma interpretativo é um processo de investigação qualitativa, com uma trajectória que vai do campo ao texto e do texto ao leitor. Segundo ele, trata-se de um processo reflexivo e complexo. Seu objectivo é o de obter informações necessárias para responder ao problema em estudo. Pauta por duas persuasões como a científica que define e descreve a natureza da realidade social e, epistemológica que determina e orienta o modo de captar e compreender a realidade. Para este autor, terminado o trabalho de campo, o investigador elabora o texto que, a partir dele, produz um segundo texto baseado nas suas notas. Em seguida, segue para um outro texto interpretativo provisório, o qual transforma no documento de trabalho, representando sua definição acerca da situação, interpretação e versão científica da realidade social. Este paradigma privilegia critérios que se baseiam na fundamentação dos resultados obtidos no material empírico, escolha e aplicação de métodos adequados ao objecto de estudo. Privilegia também a interacção do investigador com o campo e, os membros do estudo são responsáveis da produção do saber.

Na pesquisa qualitativa trabalha-se com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões e o objectivo principal é o de conseguir um entendimento mais profundo e subjectivo do objecto de estudo. Nela, o investigador torna-se instrumento principal da investigação, por ser descritivo e se interessar pelo processo e não resultados. O investigador analisa os dados indutivamente e interessa-se mais pelo significado das interpretações. Formula conceitos e teorias a partir dos dados encontrados na pesquisa ou trabalho de campo (Gil, 1991).

A escolha da modalidade da pesquisa qualitativa para a operacionalização do presente estudo vai auxiliar na inferência e compreensão da totalidade do fenómeno, visto que, parte-se para o campo, sem ideias preconcebidas, nem hipóteses *a priori*, o que, ressalta a importância das interpretações dos eventos a apreender para a construção do conhecimento.

De acordo com os objectivos da pesquisa, procura-se explorar os participantes com a expectativa de que estes têm familiaridade com o facto ou fenómeno e podem ajudar para explicitar a verdade e construir pré-respostas ao problema levantado para o estudo.

Quanto aos objectivos, a entrevista ocupa-se na averiguação de factos, determinação das opiniões sobre os factos, determinação de sentimentos, descoberta de planos de acção, conduta actual ou do passado e motivos conscientes para opiniões, sentimentos, sistemas ou condutas (Marconi e Lakatos, 2010). Assim, segundo os autores, a entrevista estruturada constitui-se de perguntas pré-determinadas, na base de um formulário e é realizada com pessoas seleccionadas, de acordo com um plano.

Os autores esclarecem ainda que o objectivo central deste tipo de entrevista, é o de obtenção a partir dos entrevistados, já que se trata de perguntas padronizadas, respostas às mesmas perguntas, de modo que todas elas sejam comparadas na base do mesmo conjunto de perguntas. O que conduz à reflexão das diferenças das declarações dos informantes. Do ponto de vista desses autores, esta técnica não deixa que o entrevistador se espalhe durante a orientação das entrevistas, ainda que nem pode alterar a ordem dos tópicos nem fazer outras perguntas que não constem do roteiro da entrevista.

Com base nas declarações de Marconi e Lakatos (2010) e Ruas (2017), percebe-se que a entrevista estruturada, não é algo fácil, pois, disciplina ao pesquisador à medida que este deve deter de uma arte, treino, experiência habilidade e sensibilidade, visto que o seu primordial fim é o de tornar as informações válidas e pertinentes. O objectivo de entrevistar os membros de direcção e os professores é o de compreender a percepção que estes têm acerca do ensino a distancia e on-line suas modalidades, assim como formas de sua orientação para melhores aprendizagens dos alunos. Precisou-se, com os alunos, aferir qual é o sentimento que têm quanto às duas modalidades de ensino que o Governo oferece e os professores orientam.

Assim, cada entrevista durou, em média, entre quinze (15) a vinte (20) minutos. As entrevistas tiveram lugar na universidade X, sediada na cidade de Nampula, por sinal, entidade anfitriã do presente estudo. Ainda assim, assegurar aos informantes, que conforme os objectivos que se pretende alcançar, conjugados com as questões éticas, observou-se o anonimato, na apresentação, análise e interpretação dos dados.

No que diz respeito à administração das perguntas da entrevista, diante dos entrevistados, não se seguiu a ordem, o que quer dizer contou-se com o contexto do encontro a realizar e a disposição do entrevistado, face ao fluxo e tendência das respostas por estas dadas.

Em princípio e em função da disposição do entrevistado, a entrevista foi conduzida formalmente, procurando-se sempre adequar o tom do entrevistado, sem, no entanto, deixar de fora nenhuma pergunta anteriormente definida. Apesar disso, quando as circunstâncias exigiam, procurava-se reformular algumas perguntas, para facilitar a percepção do entrevistado que se mostrava com dificuldades de percepção dos objectivos que se pretendiam com as perguntas da entrevista.

Ainda por questões éticas, foram contactados os entrevistados, com uma antecedência e foram explicados, nessa antecipação, sobre a importância da sua contribuição no estudo, assim como da pertinência da pesquisa. Todavia, deve-se sublinhar que, quando houvesse a necessidade, fazia-se a alteração da ordem da orientação das perguntas no acto da entrevista, sem no entanto, alterar o conteúdo. A alternância que se refere visava ainda, oferecer mais liberdade e abertura ao entrevistado, de modo que este se exprimisse livremente, porém com a observância do roteiro pré-definido que não lhe permitia desviar-se do foco das perguntas, muito menos dos objectivos e objecto de estudo.

De seguida procurou-se extrair generalizações, à medida que se foi analisando os dados obtidos através da entrevista. Segundo Marconi e Lakatos (2018), a análise dos dados constitui o núcleo central de uma determinada pesquisa.

Os estudos deste autor referem ainda que é da análise e interpretação dos dados que se faz a dedução e indução lógica do processo de investigação. Portanto, as duas acções contribuem para que os dados deem resposta sobre a pesquisa. O autor distingue a análise (explicação) da interpretação, ao afirmar que a primeira actividade ajuda a evidenciar as relações existentes entre o fenómeno em estudo e outros factores, através do estabelecimento de relações de causa-efeito, produtor-produto ou de correlações de análise de conteúdo.

O caso concreto do presente estudo, a análise dos dados procurou explicação em relação à percepção dos professores, alunos e membros de direcção da universidade, acerca da essência do ensino à distância e on-line e seu decurso naquela universidade.

Da análise de dados, seguiu-se com a sua interpretação. Esta actividade, segundo Marconi e Lakatos (2018), é mais intelectual e preocupa-se com o significado das respostas às perguntas de pesquisa, correlacionando com outros conhecimentos. Assim, compreende-se que a interpretação expõe o significado dos dados apresentados para a discussão, actividade antecedida por análise de conteúdo, relacionados com os objectivos inicialmente propostos, assim como à temática em estudo.

Quanto ao tratamento dos dados, procurou-se transcrever as declarações fornecidas pelos informantes, analisando e interpretando o seu conteúdo intuitivamente, conforme as percepções obtidas. Esta técnica permitiu penetrar nos significados que os inquiridos compartilharam sobre a realidade vivenciada.

A técnica de análise de conteúdo, conciliou-se com o método dialéctico, o qual ajudou na interpretação dinâmica e totalizante da realidade. Ainda com base nesta técnica, procurou-se reflectir em profundidade sobre a percepção dos participantes envolvidos e compreender a particularidade do caso em estudo. Ainda assim, procurou-se igualmente aglutinar opiniões consensuais, partindo da compreensão das particularidades das manifestações do ensino a distância e on-line.

Apresentação e Discussão dos Resultados do Estudo

Nesta secção, apresentam-se os dados colectados a partir dos entrevistados sobre o decurso do ensino à distância e on-line na Universidade X, objecto do presente estudo.

Percepção dos professores e alunos sobre o Ensino à Distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula

Quanto à percepção dos professores e alunos sobre o Ensino à Distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula, constou que quase todos os entrevistados explicaram que o decurso destas modalidades de ensino acontece com uma certa deturpação. Em função disso, os mesmos explicaram que para o desenvolvimento do ensino à distância e on-line é importante a capacitação humana e mobilização de recursos para o ingresso na Sociedade académica. Fundamentando nas suas declarações, os entrevistados esclareceram que os gestores devem fortalecer aos cidadãos em conhecimento das tecnologias. Precisam desenvolver políticas de capacitação extensiva para as comunidades iniciantes.

A esse respeito, Joanguete (2011) refere que para suprir o vazio digital interno é preciso assumir três desafios capitais tais como:

Infraestruturas - base sobre a qual assenta a política de inclusão digital, embora a conectividade e a comunicação de dados seja extremamente lenta, devido às oscilações e quedas constantes na cidade de Nampula, sobretudo nos distritos onde vive maior parte dos alunos. Precisa que as universidades vincadas a estas modalidades de ensino ajudem os alunos na aquisição dos computadores e seus acessórios como forma de reduzir os seus custos.

Capacitação humana - tendo em conta que maior número dos alunos do ensino à distância e on-line vive em zona rural, com concepção de que os computadores e a Internet são para pessoas ricas ou com qualificações académicas mais alta, é natural os alunos frequentarem e terminarem o curso sem comprar nenhum material informático. Este fenómeno faz com que eles desenvolvam seus trabalhos ao longo do curso nos computadores emprestados ou em locais de prestação de serviços ou ainda em computadores de trabalho. Em função desta realidade, o desafio reside na massificação e certificação de formação em matérias de TIC antes do ingresso à universidade, com o propósito de capacitar os alunos para o uso de tecnologias.

O preço da Internet - devido ao custo de vida que os alunos vivem, o primeiro desafio seria estabelecer relações de cooperação entre as universidades e as redes de telefonia que se achar conveniente, para baixar o custo da Internet como forma de assegurar que os alunos se beneficiem de preços reduzidos. Ou seja, devia-se associar ao curso cartões de internet de baixo custo para garantir a efectivação do curso sem sobressaltos.

Atitudes adoptadas na orientação do ensino-aprendizagem à distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula

No que diz respeito às atitudes adoptadas na orientação do ensino-aprendizagem à distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula, afirma-se que elas não são das melhores. Muitas vezes, os professores baixam informações da internet e lançam para a plataforma sem antes criticá-las. Por sua vez, os alunos também baixam suas informações e sem analisá-las enviam para o professor que, de seguida, este atribui notas sem nenhuma crítica.

Alguns alunos, muitas vezes, encomendam os trabalhos orientados e pagam os verdadeiros autores, regredindo deste modo o desenvolvimento das suas capacidades. Outros ainda pegam no trabalho anterior, mudam a capa e enviam para o tutor. Ainda outros pegam trabalhos dos colegas e mudam de nome e submetem.

Diante dessas realidades, o estudo realizado por Joanguete (2011), assegura que a utilização de TIC no processo de ensino-aprendizagem actual, sobretudo no ensino à distância e on-line encontra-se muito longe do desejado, visto que é comum encontrar alunos que frequentam estas modalidades sem meios apropriados ou adequados a estas tipologias de ensino. O que os leva, muitas vezes, a encomendar os trabalhos orientados. Em resultados disso, até ao final do curso, muitos deles ficam com o papel de certificação de quem fez o curso, porém sem o conhecimento esperado. Desenvolvendo sua opinião, o autor fundamenta que a atitude

adoptada pelos professores na orientação do ensino-aprendizagem à distância e on-line em certas universidades ou estabelecimentos de ensino superior em Moçambique, nesses últimos dias, é a de tornar moda a procura de nível académico apenas e não aquisição do conhecimento para a melhoria de competências desejáveis, que ajudem o indivíduo a inserir-se na sociedade, principalmente, intelectual e académica. Sendo frequente assistir-se a cenários de indivíduos com o título académico e notas altas, porém, sem mudança do não escolarizado para escolarizado, nem correspondência com o nível de raciocínio.

Obstáculos enfrentados pelos alunos na frequência do ensino-aprendizagem à distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula

No que concerne aos obstáculos enfrentados pelos alunos na frequência do ensino-aprendizagem à distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula, alguns informantes destacam que a sociedade contemporânea exige dos indivíduos a integração por excelência, produtividade, qualidade no mercado de trabalho e o aumento da competitividade. Assim, para melhorar essa qualidade, sobretudo no sector da educação e muito em particular, no ensino à distância, é preciso *sujar a mão* e evitar que o sistema educativo se torne tranquilo.

Aprofundando suas opiniões, esses informantes afirmaram que mesmo no ensino regular, os professores avaliam os conteúdos desde a primeira unidade até a última leccionada. Sendo esta a avaliação de controlo da aprendizagem, ainda que seja necessária a avaliação para as aprendizagens. O que quer dizer, para esses declarantes, quando avaliamos um e único num total de doze (12) unidades, apenas nos enganamos na certificação do conhecimento dos alunos, ainda que fosse referido que, muitos alunos encomendam a produção dos trabalhos.

Diante dessa situação, Freire (1987) afirma que quando não há condição do estímulo pessoal do aluno numa aprendizagem, o impulso do professor é importante. O que exige do professor imprimir uma certa dinâmica, com vista a provocar o interesse do aluno para a sua aprendizagem.

Ainda outros informantes referem que a forma de avaliação adoptada, sobretudo no ensino on-line, constitui outro modelo de obstáculos que barra o desenvolvimento cognitivo dos alunos, visto que quando se trata de teste, quase 95% das questões são do tipo múltipla escolha e só 5% são de desenvolvimento, ainda sem texto para analisar e interpretar. Porque não está definido na plataforma, um espaço para acoplar tal texto para a avaliação. Para estes informantes, esta tipologia de avaliar não se distancia da simples promoção ou oferta de

diplomas, conseqüentemente, aumento dos encargos aos empregadores. Nesse contexto, Carvalho e Monfredini, 2018) defendem também que avaliar dessa natureza inutiliza a função do tutor em ajudar os alunos a melhorar sua aprendizagem e a otimizar suas competências acadêmicas, porque a análise e interpretação do texto ajuda sempre ao aluno a abrir horizonte e a ampliar os conhecimentos.

Ainda em outros depoimentos, os informantes explicaram que a principal preocupação que leva muitos indivíduos a ingressar no EàD e on-line tem que ver com a procura de emprego no caso dos iniciantes e melhoria de condições de vida para os trabalhadores em exercício e não simples produção do conhecimento para a transformação do mundo e resolução dos problemas que afligem a sociedade. Em paralelo, Brito (2010) explica nos seus estudos que maior parte dos alunos que frequentam o ensino à distância só procura facilitação. No entanto, a facilitação que este autor refere, não corresponde à que se verifica na universidade alvo, visto que se observa uma espécie de prejuízo acadêmico. Findo o curso, o aluno gradua tal como entrou na faculdade.

Reflexão acerca do decurso do Ensino à Distância e On-line na universidade X na cidade de Nampula

No que diz respeito à reflexão sobre o decurso do Ensino à Distância e On-line na universidade X, na cidade de Nampula, os entrevistados afirmam que há muitos problemas que têm que ver com a própria utilização de ferramentas tecnológicas, tanto para os alunos, quanto para os professores.

Os alunos não reúnem condições próprias e acabam enfrentando muitas dificuldades de utilização dos meios digitais, o que lhes leva a encomendar, muitas vezes, a produção dos seus trabalhos.

Ainda assim, um número considerável de declarantes defende que os alunos do género masculino são muito optimistas e convictos no que fazem, contrariamente aos do género feminino que, por se sentirem inseguras, preferem solicitar capacidades externas para o apoio de produção do seu trabalho. Portanto, os *benefícios* do trabalho desenvolvido com base na temática atribuída em dada sessão de estudo, não têm sido maiores para os alunos com menos habilidades, visto que ocupam-se apenas numa única temática e desprezam o resto das unidades curriculares.

Para alguns professores, além do condicionalismo da definição de algumas funcionalidades das plataformas, acabam não exigindo aos alunos uma aprendizagem disciplinada, por falta de

tempo, ou ainda por lacunas didáticas e ou técnicas que têm de utilização das plataformas. Em contrapartida, Dias, Caeiro, Aires, Moreira, Goulão, Henriques, Moreira e Nunes (2015) aludem que a capacitação do indivíduo e o desenvolvimento individual é uma das condições que o mercado de trabalho exige na carreira profissional. Nesse contexto, pressupõe-se que o estudante tem de estar globalizado, adquirir habilidades e dominar o uso das novas formas de comunicação, através dos meios informáticos, para que tenha facilitação de interacção com o docente. O que muitas vezes não acontece, conforme defende Alves (2011), nos seus estudos sobre o ensino à distância no mundo e no Brasil.

Ajuda dos alunos no desenvolvimento de suas capacidades intelectivas no EàD e On-line na universidade X na cidade de Nampula

Sobre como ajudar os alunos a desenvolver suas capacidades intelectuais na modalidade de EàD e On-line na universidade X, na cidade de Nampula os inquiridos afirmaram que é preciso, sempre que possível, fazer perceber ao aluno que o ensino-aprendizagem, de acordo com as novas didáticas, está virado par si próprio. Que o aluno é o próprio actor ou sujeito de produção do seu conhecimento. Em função disso, David (2017) refere que a metodologia do ensino superior tem de levar o estudante a perceber os mecanismos que levam ao aluno a obter consciência independente. Devendo-se fazer mediante a atribuição de tarefas complexas que exigem dele uma reflexão que o ajude para a autoaprendizagem, que se faz acompanhar da avaliação autorregulada, ajudam aos alunos a assegurar o diálogo com professor. Por seu turno, Santos e Oliveira (2011) são defensores de que no fazer da aula no EàD, as interacções virtuais impõem desafios aos professores e alunos, devido a ausência do contexto físico partilhado. Segundo estes autores, a sala de aula virtual estabelece um novo espaço de interacção, pois, as relações são muito diversas das que ocorrem numa sala de aula convencional. Sendo por isso, muito importante que na fase de ambientação, os intervenientes no processo de ensino-aprendizagem à distância e on-line sejam bem preparados para que possam tirar maiores proveitos das ferramentas disponíveis para a sua interacção, sobretudo, o seu uso com maior responsabilidade. Por outro lado, há necessidade de garantir que as dificuldades que, eventualmente, possam ser encontradas não constituam motivos para desânimo e ou abandono do curso.

Reflectindo sobre as declarações apresentadas por certos informantes neste estudo, embora o ingresso às universidades e outras instituições de ensino superior, nesses últimos dias, seja motivada pela massificação e expansão, visando dar oportunidade aos cidadãos que não têm condições favoráveis para a frequência do ensino regular, constitui novo desafio e pressão

preocupantes para a saúde do ensino superior se, se pretender revisitar os objectivos do ensino superior, que segundo Mattos (1999), é necessário o uso das novas formas de comunicação que visam mudanças nos indivíduos e nas instituições de ensino, sobretudo, no fazer das aulas com vista a tornar o Ensino à Distância eficaz e eficiente. Assim, o surgimento e o desenvolvimento das novas modalidades de ensino com recurso às TIC veio para dar melhoria a formação técnica científica e/ou pedagógica dos aprendentes, considerando que nem todos possuem condições financeiras e geográficas favoráveis para frequentar cursos regulares. Por isso, as modalidades do EàD e on-line visam dotar conhecimento, competências e habilidades nos aprendentes para a transformação do mundo e não apenas a sua interpretação. Todavia, Enders e Musselin (2008) explicam que há um certo declínio por falta da aprendizagem de qualidade e aquisição de competências desejadas, ainda que se use a internet (meio que facilita a procura de informações credíveis).

Em função disso, tanto no EàD, quanto no ensino on-line, usa-se a internet como um recurso que possibilita o acesso às informações. Trata-se de um novo campo de aprendizagens. Facilita o aprofundamento de uma determinada temática ou área de conhecimento. Segundo Silva (2003), ela constitui o recinto de uma nova escola ou sala de aula virtual. Este tipo de sala de aulas requer uma nova forma de pensar e agir, tal como defende Prado (2009). De acordo com este pesquisador, a internet procura tornar a troca de informações mais rápida e abrangente. Torna ainda dinâmico todo o processo de produção do conhecimento. Ajuda a fazer melhor gestão e/ ou organização de tempo e espaço de estudo individual, assim como colectivo. Ela ajuda ainda no desenvolvimento de estratégias criativas de ensino-aprendizagem. Quando incorporados à sala de aula o computador e a internet, a prática educativa facilita o desenvolvimento de competências, inova o ensino-aprendizagem, pois, motivam os aprendentes a fazer buscas. Libânio (2003) explica que o ensino à distância via internet, surgiu, numa primeira fase, no final do século XIX, na Europa, através de cursos por correspondência. Assim, só no início do século XXI se aperfeiçoou os avanços da informática. Contrariamente ao que acontece no dia-a-dia, conforme as declarações dos informantes, é preciso operar umas mudanças nas práticas educativas. Precisa que o professor transforme a sua postura, o que exige uma reflexão acerca de todo o processo educativo. Esta meditação é em virtude da utilização de todos os recursos disponíveis para o efeito, sobretudo saber para que fim se utiliza o computador no processo de ensino-aprendizagem e como são tratadas as informações através do seu uso.

Como se pode perceber, precisa que os professores expliquem aos alunos sobre como utilizar o computador e tratar as informações através dos meios informáticos, de modo a não se apropriar das que já subsistem. Precisa explicar aos alunos sobre como produzir o conhecimento, através da utilização do computador, sob pena destes irem fazendo simples transportes ou transferências dos conhecimentos já existentes e pertencentes a outros autores, fazendo com que de si fossem. Para isso, precisa que os professores digam claramente aos alunos sobre o que é importante do ponto de vista pedagógico e como tirar proveito da tecnologia para atingir objectivos educativos ou da aprendizagem. A esse respeito, Silva e Campos (2016) afirmam que a informatização do ensino está conhecendo muitas fases e está alcançando algumas solução ainda modernas que contribuem para alavancar grandes mudanças que o sistema do ensino precisa. Este autor recomenda ainda que os próprios professores precisam dominar a utilização dos meios tecnológicos disponíveis no seu ambiente de trabalho, uma vez que as exigências de um mundo contemporâneo estão cada vez maiores, e se modificam de forma acelerada e devem ser ultrapassados pelas mudanças, pois a modernidade é algo que tem que fazer parte do cotidiano dos professores, instituições, das salas de aula virtuais e aos alunos que ingressam para as modalidades de ensino à distância e on-line. Quer dizer, os professores devem-se preparar primeiro, para melhor preparar aos alunos para enfrentarem os desafios do mundo atual. À semelhança deste autor, Valente (1993) defende que para a implementação dos recursos tecnológicos de forma eficaz na educação à distância e on-line é necessário que os professores sejam devidamente capacitados para usar o computador como meio educacional, conheçam o software educativo, pois assim, será fácil fazer perceber e exigir ao aluno o que é necessário produzir e como fazer para melhor aprendizagem. A esse respeito, já foi dito que para além do exposto em legislação específica para cada tipo e níveis de ensino, o volume de trabalho de um curso à distância deve, no mínimo, ser igual ao de cursos similares ministrados na modalidade presencial Decreto nº 35/2009 (2009). Conforme podemos perceber, se o volume de trabalho tem de ser igual, como é que a exigência não pode ser equivalente?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em jeito de considerações importa referir que a percepção dos inquiridos acerca das modalidades do ensino à distância e on-line procura ponderar que, portanto, que há uma interacção entre aluno, recursos tecnológicos disponíveis no computador e na internet. Em função disso, os professores, devem estimular e aproveitar o software educativo, mediante o

desenvolvimento de metodologias activas. Enquanto isso, as instituições educacionais devem estar preparadas para dar acompanhamento às transformações que o mundo tecnológico e o desenvolvimento educacional exigem. Para o efeito, é preciso modernizar as instituições de ensino à distância e on-line, capacitar os professores, periodicamente, de modo a criar e desenvolver neles um hábito de interacção com as ferramentas disponíveis para que detenham capacidades de facilitar, no sentido didáctico, a aprendizagem dos alunos. Isso implica, em conhecer e saber utilizar adequadamente os recursos tecnológicos em sala de aula virtual, assegurando uma orientação positiva dos alunos. Facto que pode operar mudanças significativas no processo de produção do conhecimento, com o auxílio dos recursos informáticos na interacção pedagógica.

Pondera-se ainda neste estudo que os professores, os alunos, assim como as próprias instituições de ensino à distância e on-line devem lutar para que haja mudanças no sistema educativo virtual. Devem, os professores, dar indicações claras aos alunos para facilitar a sua aprendizagem e potenciar desenvolvimento de sua própria cognição. Tanto professor, quanto os alunos, procurem perceber a função do computador como meio educacional que serve para facilitar a comunicação e encurtar a distância entre os dois e transformar o ambiente em sala virtual para as aprendizagens. Que o professor saiba cumprir com suas obrigações ou papel de facilitador. E que o professor não use os recursos digitais para dificultar ao aluno na sua aprendizagem quanto mais ajudá-lo na produção do seu conhecimento.

Neste estudo, a dificuldade que pode criar nos alunos, compreende-se em dois sentidos: 1) fazer com que o aluno, por mais que saiba e faça esforço de saber, não progrida; 2) fazer com que o aluno, por mais que não saiba nada, progrida. Sendo este último, o mais grave.

Nesse sentido, pondera-se que a grandeza educacional não é doutrinar, nem ao contrário, mas sim, criar condições para o aluno aprender. O que impõe ao professor deixar de ser o repassador de conhecimento, nem recipiente de conhecimentos transferidos de outrem, devendo sim, ser o criador de ambientes de aprendizagens e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno e exigir que os alunos produzam seus conhecimentos próprios e não encomendem os trabalhos.

Para o efeito, é preciso uma educação efectiva, onde a utilização das plataformas, ou seja, o software educativo e a internet sirvam apenas de recursos que oportunizam a aprendizagem e estimulam e criam o prazer de busca, integram um conhecimento articulado com

competências adquiridas. Que o aluno participe na sua construção através de práticas pedagógicas positivas e da aprendizagem, através do uso racional das tecnologias educativas.

Numa outra análise, pondera-se que a imposição do estudo de todos os conteúdos para a produção dos trabalhos de avaliação é sempre melhor, porque ajuda aos alunos a adquirir competências e/ ou conhecimentos do módulo. Que os professores sejam fortes no controlo dos alunos, aquando da produção dos seus trabalhos de avaliação, pois, trabalhos de produção autoral do aluno diferem consideravelmente, dos trabalhos encomendados ou reproduzidos. Porque se assim, não o fizerem, os alunos com melhor desempenho, podem, eventualmente, não serem os mais merecidos, por terem trabalho de um outro autor, em detrimento dos que mais se beneficiam do espaço e tempo de contacto do material do estudo, conseqüentemente, autores dos seus próprios trabalhos. Em resultado disso, estes alunos podem ter um desempenho inferior, embora próprios autores de seus trabalhos.

Assim que aparenta a existência de um grupo de alunos, maioritariamente do género feminino, que supera ao outro grupo de alunos, maioritariamente, do género masculino, em termos de classificações ou notas obtidas em resultado da avaliação do trabalho de campo, porém, sem provas autorais precisa, sempre que possível, procurar provar, individualmente, com cada aluno, se o trabalho é ou não próprio, antes de classificar o trabalho. Porque se não se pode cair no precipício.

Para o melhor controlo da aprendizagem é preciso desafiar o aluno a aprendizagem própria. Que os alunos do género masculino, independentemente do seu optimismo sejam avaliados em função do desempenho próprio, devendo-se fazer o mesmo para com os do género feminino, ainda que mereça dúvidas, visto que maior parte destes preferem solicitar capacidades externas para o seu apoio.

O acesso a informática deve ser visto como oportunidade no ensino à distância e on-line. O estudante deve usufruir de uma educação que no momento actual inclua, no mínimo uma alfabetização tecnológica que deve ser vista não como um curso de informática, mais, sim, como um aprender a ler e compreender as tecnologias educativas. Assim, deve-se ultrapassar a questão do ensino-aprendizagem que se agarre a transmissão tradicional do conhecimento, o de considerar o aluno como *tigela*. O comportamento de fazer para e não com o aluno. Deve-se, portanto, procurar integrar o aluno ao conhecimento, fazendo-o aperfeiçoar as técnicas de pesquisa humilde, de modo a tornar a educação precisa e eficaz e o uso do computador, cada vez mais, indispensável no ambiente escolar, sobretudo em salas de aulas virtuais.

Tendo em conta que o conhecimento não é feito de rigores absolutos, mas de persistentes mudanças, precisa que o professor desenvolva um conjunto de tarefas a orientar aos alunos, com o objectivo de cultivar as suas mentes e desenvolver suas competências. Para além disso, é preciso uma abertura e flexibilidade na expressão do ser do professor, na sua maneira de fazer e avaliar suas acções.

O grande desafio é articular o computador com as actividades disciplinares a ele agregado. É necessário mudar as práticas tradicionais, onde o professor respirou essa lógica durante décadas, por esse motivo a educação é significativa, que necessita de um engajamento contínuo de todos que fazem parte do ambiente escolar. Necessita ainda de encantar a educação a partir dos novos paradigmas das ciências. Compreendeu-se, durante o exercício, que a entrada das tecnologias digitais vêm para transformar a maneira como vínhamos pensando e exercitando a prática da educação.

No momento em que os docentes abrem mão do ensino enciclopédico e somente didáctico, podem apresentar aos alunos questões contemporâneas com ciências e técnicas tecnológicas que envolvam o computador e estejam ligados às práticas que se complementem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adesso, P. (2000) – Online Facilitation: Individual and Group Possibilities. in: White, K.W.; Weight, B. H. – *The online teaching guide*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 112- 123.
- Alves, L. (2011). Educação à distância: *Conceitos e história no Brasil e no mundo*. Associação Brasileira de Educação à distância, Vol nº 10.
- Bessa, D. D., (2006). *Teorias da comunicação*. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=609-teorias-da-comunicacao&Itemid=30192;
- Bischoff, A. (2000). The elements of effective online teaching. in: White, K.W.;
- Bourne, J. R. *et al.* (1997). Paradigms for On-Line Learning: A Case study in the Design and Implementation of an Asynchronous Learning Networks (ALN) Course. in: *Journal of Asynchronous Learning Network*, Volume I, Nº 2, Agosto, pp. 1-20.
- Brito, C. E. (2010). *Educação à Distância (EAD) no ensino superior de Moçambique: UAM (Tese de Doutoramento, Universidade Federal de Santa Catarina)*.

- Carvalho, C., & Monfredini, I. (2018). *A formação docente nas licenciaturas no ensino superior “mercantilismo”*. *Espaço pedagógico*, 13(3), 88-103. Doi:10.5335/rep.v13i3.7815
- David, R.R. (2017). *Formação de Professores para ensino superior Docencia na contemporaneidade*. *Periferia*, 9 (2) doi: 10.12957 / periferias.2017.28880
- Decreto nº 35/2009 de 7 de julho. 4º Suplemento. Aprova o Regulamento do Ensino a Distância.
- Dias, P., Caeiro, D., Aires, L., Moreira, D., Goulão, F., Henriques, S., Moreira, A., Nunes, C. (2015). *Educação à distância e elearning no ensino superior*.
- Enders, J.& Musselin, C. “*Back to the Future? The Academic Professions in the 21st Century*”. In: Higher education to 2030. OECD Publishing, 2008. v. 1, p. 125-250.
- Ferreira, A. (2013). *O papel do Ensino Superior no quadro do Desenvolvimento em Moçambique*. UCM.
- Feyten, C.; Nutta, J.W. (1999) – *Virtual Instruction*, Englewood, Libraries Unlimited.
- Freire, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D.T. *Método de Pesquisa*. 1ª. ed. Universidade Aberta do Brasil. UFRGS editora. 2009.
- Gil, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6ª. ed. São Paulo: Atlas. 2008.
- Gimeno, S. J. (2000). *O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática*. In: PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. 4. Ed.. Porto Alegre: Artmed.
- Ibraimo, M. N. & Pires, M. C. S. R. L. (2016) *A Formação Pedagógica no Ensino Superior: uma leitura a partir dos professores recém contratados*. In Barbosa et al., (coords). *Desafios da Educação - Ensino Superior*. Nampula, Década das palavras, Porto, pp. 91-104.
- Joanguete, C. (2011). *Política pública moçambicana sobre a inclusão digital*. *Revista Académica REDMARKA*, nº 7, ano IV (pp-61-82). ISSN 1852-2300. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4126640.pdf>;
- Laita, M. S. V. (2015). *A Universidade em questão. Uma leitura do Processo de Bolonha no Contexto moçambicano*. 1ª. ed. Fundação AIS. Nampula-Moçambique.

- Libâneo, J. C. (2003). *Didática*. (2ª edição), São Paulo: Editora Cortez.
- Libâneo, J. C. (2004). *A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade*. Revista Pensamento educativo, UNB.
- Lumbela, N. A. S. (2017). Educação à Distância no ensino superior em Moçambique: Uma realidade, um desafio.
- Maleane, S. O. T. (2012). *Tecnologias de informação e comunicação como um meio de inclusão e exclusão social em moçambique: o caso do ensino superior*. (Tese de doutoramento, Universidade de Brasília). Disponível em http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/11914/1/2012_
- Martins, P. O. (2008). *Didática teórica/ Didática prática: para além do confronto*. 8º ed. São Paulo. Loyola.
- Mattos, A. C. *Empregos e empresas que mudarão com a internet*. RAE-revista de administração de empresas, v. 39, n. 3, p. 73-108, 1999.
- Morgado, L. (2001). O papel do professor em contextos de ensino on-line: Discursos, III Serie, nº Especial, pp. 125-138, Universidade Aberta.
- Morgado, L. (2001). *O papel do professor em contextos de ensino online: Problemas e virtualidades*. in Discursos, III Série, nº especial, pp.125-138.
- Paiva, K. C. M. *Gestão de competências e a profissão docente um estudo de caso em universidades no Estado de Minas Gerais*. 2007. 278f. Tese (Doutorado em Administração), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil, 2007.
- Paulsen, M. F. (1995). The Online Report on Pedagogical Techniques for Computer-Mediated communication. in: *Preconference to the 17th World Conference for Distance Education*, ICDE, Birmingham, England, June 26-30, <http://home.nettskolen.nki.no/morten>.
- Pimentel, I. da L. (2012). Educação on-line para alunos do Ensino Fundamental das series iniciais. Maopá.
- Prado, M. E. B. B. (2009). *Articulações entre área de conhecimento e tecnologia*. Brasília. 1ª Edição.

- Ribeiro, E. N., Mendonça, D.A.A & Mendonça, A.F. (2007). *A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EDA*. (CITAR) Governo de Moçambique (2013). *Estratégia de Educação a distância 2014-2018*. (CITAR)Gomes, S. G. S. (2008). *Evolução histórica da EAD*; (CITAR).
- Salmon, G. (2000). *E-Moderating: The key to teaching and Learning Online*, London, Kogan Page.
- Santos, M. F. S & Oliveira, M. S., (2011). *Interação E Comunicação Em Educação a Distância*. Disponível em <http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/pdf>;
- Saviani, D. (2008). *A Questão Pedagógica na Formação de Professores*. Florianópolis: Endipe.
- Schwartz, F. & White, K. (2000). Making Sense of It All: Giving and Getting Online Course Feedback. in: White, K. W.; Weight, B. H. (2000) – *The Online Teaching Guide*, Boston, Allyn & Bacon, pp.167-182.
- Silva, F. R. & Campos, V. C. (2016). Ensino à distância ao longo das gerações EAD. Revista digital da Secretária do Estado da Educação da Paraíba, 2016 (pp. 127-135). ISSN: 2359-6201;
- Silva, M. (Org). (2003). *Educação on-line: teoria, pratica, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola.
- Simon, M. (2000). Managing Time: Developing effective Online Organization. in: White, K. W.; Weight, B. H. (Eds) – *The Online Teaching Guide*, Boston, Allyn & Bacon, pp. 73 - 82.
- Tezza, M. M. *Aceitação e Resistência à Educação a Distância: Um Estudo em uma Empresa do Setor Metalúrgico*. Encontro da ANPAD – En ANPAD, 36. Anais... Rio de Janeiro (RJ): ANPAD, set 2012.
- Valente, J. A.; Prado, M. E. B.B.; Almeida, M. E. B. (2003). *Formação de Professores via internet*. São Paulo.
- Valente, J.A. (1993). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: UNICAMP.
- Vygotsky, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2ª. ed. São Paulo, Martins Fontes, ([1989]1934).

Weight, B. H. – *The online teaching guide*, Boston, Allyn & Bacon, pp.57-72.

DESAFIOS DA HIBRIDIZAÇÃO DO ENSINO NOS CURSOS PRESENCIAIS NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Gilza Delfina Armando

Resumo

Este artigo discorre sobre: “Desafios do ensino híbrido nos cursos presenciais no ensino superior em Moçambique, o mesmo procura reflectir sobre a integração do modelo híbrido no ensino presencial, numa era caracterizada pela revolução tecnológica, associada a questão de distanciamento social, que reclama um ensino diferente. Ademais, apresentam-se as vantagens da utilização da sala de aula invertida na mediação do PEA. O mesmo, sublinha a necessidade de potencializar o uso das TIC no ensino presencial, recorrendo aos ambientes virtuais para gestão de aprendizagens. A realidade actual, mostra que o conhecimento pode ser gerido pedagogicamente usando as tecnologias e aí a interacção entre aluno e professor é feita através de *Web*, o aluno participa na construção do conhecimento, e o professor é orientador de aprendizagens para desenvolvimento de novas competências e habilidades. Entendemos que, para o sucesso do ensino híbrido, entre outros factores endógenos, destacamos a questão de infra-estruturas, equipamento e a formação de base e formação contínua dos professores em exercício, na matéria de incorporação das TIC para aprendizagens colaborativas. Ora em Moçambique, o ensino híbrido invade as pedagogias e ganham espaço numa altura em que as instituições de ensino encontravam-se encerradas, como forma de se evitar a propagação da pandemia de Covid-19, obrigando a paralisação das aulas presenciais, em cumprimento do Decreto Presidencial nº 11/2020 de Março que declarou o Estado de Emergência por razões de calamidade pública advinda desta pandemia em todo o território nacional, tendo sido prorrogado consecutivamente por três vezes que introduziu medidas restritivas. É evidente que o uso das tecnologias digitais na educação deve passar à prática assumindo como um compromisso social, pois elas galvanizam a gestão de ensino e aprendizagens sem restrição uma vez que o confinamento, distanciamento são palavras da nova ordem mundial não apenas pela pandemia que tende a eclodir, ameaçando a sobrevivência em conjunto. A metodologia usada centra-se na pesquisa bibliográfica, recorrendo obras de autores que subsidiam teoricamente a análise que pretendemos efectuar sobre o tema, cruzando com exemplos vivenciados no quotidiano laboral na prática de docente no ensino superior.

Palavras-chave: currículo de ensino, tecnologia, ensino híbrido, blended learning, sala de aula invertida.

1. INTRODUÇÃO

Os debates em volta do modelo híbrido de ensino em Moçambique, ganham espaço numa altura em que as instituições de ensino nomeadamente creches, escolas e universidades foram encerradas junto com as aulas presenciais, como medida essencial para se evitar a propagação do Covid-19 em cumprimento do Decreto Presidencial nº 11/2020 de Marco que declarou o Estado de Emergência por razões de calamidade pública advinda desta pandemia em todo o território nacional, tendo sido prorrogado consecutivamente por três vezes que introduziu medidas restritivas.

Perante a realidade imposta, surge, a necessidade de adaptação e da superação com a integração e uso das plataformas digitais no PEA, um processo que para Silva, Maciel e Alonso (2017) “historicamente se desenvolveu de maneira separada, a tradicional sala de aula presencial e o moderno ambiente virtual de aprendizagem, vêm se descobrindo mutuamente complementares” (p. 99).

Reconhece-se assim que o uso das tecnologias digitais na educação deve passar à prática assumindo um compromisso social, pois elas galvanizam a gestão de ensino e aprendizagens sem restrição uma vez que o confinamento, o distanciamento são palavras da nova ordem mundial não apenas pela pandemia que tende a evoluir ameaçando a sobrevivência em conjunto, com fruto da globalização, sendo assim necessário disseminar aprendizagens colaborativas através dos ambientes virtuais de gestão de aprendizagem e comunicação.

Neste artigo, pretendemos analisar os desafios da integração do modelo híbrido no ensino presencial. O tema enquadra-se no campo da educação e aborda sobre as TICs na educação no ensino superior, aspectos considerados inovação na educação em Moçambique, pois, antes da eclosão da pandemia de Covid-19, os cursos presenciais nas universidades as aulas eram essencialmente ministradas no chamado modelo tradicional de ensino, caracterizado pela presença física dos alunos e professor dá aulas e o aluno ouve e apresenta bons resultados, através da nota, com um nariz de modernidade, as tecnologias serviam para pesquisas.

Moran (2004, p. 2), Belloni (2012) citado por Silva, Maciel & Alonso (2017, p. 96) entende haver necessidade de “integração entre o ensino presencial e o virtual (...) foco de estudo no cenário mundial”, e, enfatizam “as tendências mais fortes, indicam para o desenvolvimento de modelos institucionais ‘mistos’ ou ‘integrados’ por meio dos quais as instituições convencionais de ensino superior ampliarão seus efectivos e diversificarão suas ofertas”.

Ora, o facto curioso neste processo, é que as plataformas digitais sempre existiram, mas estas eram aplicadas unicamente nos cursos de ensino a distância (e-learning) baseado na plataforma moodle. Actualmente a tendência nacional e internacional é a imigração para ambientes virtuais de aprendizagens.

O ensino híbrido fundamentado nas diversas plataformas digitais constitui até hoje um desafio para inovação e a manutenção do ensino superior em Moçambique, daí que, é crucial explicitar os pressupostos pedagógicos que sedimenta esta modalidade de ensino, assim como incentivar o uso desta inovação, extraindo o melhor que há nas duas modalidades, portanto *online* e presencial uma vez que as tecnologias digitais permeiam abundantemente na vida do estudante e docente. Buscamos a visão da inovação sustentável para sociedade que o ensino híbrido propicia, visando galvanizar a interação na construção do conhecimento entre aluno-computador-professor-aluno de forma cíclica (Jorge et al., 2019). A metodologia usada centra-se inteiramente na pesquisa bibliográfica, recorrendo obras de autores que subsidiam teoricamente a análise que pretendemos efectuar sobre o tema, cruzando com exemplos vivenciados no quotidiano laboral na prática de docente no ensino superior. O artigo reúne as seguintes secções:

2. Revisão da literatura

O desenvolvimento tecnológico dividiu o mundo em antes e depois, e, a escola mantém a mesma dualidade, daí que se faz importante desconstruirmos os conceitos de ensino híbrido ou Blended learning e/ou e-learning. O ensino híbrido é a modalidade da educação formal que combina o ensino *online* com aulas presenciais, visto como a nova sala de aula equipada e com actividades diferentes, que vem acompanhar todo um processo de evolução das sociedades, que permite em pensar num currículo de ensino mais atento, em responder as demandas actuais, “uma espécie de aula-sanfona, que vai do presencial para o virtual e volta para o presencial de acordo com o ritmo do grupo (...), um modelo que possa guiar as inconsistências na hibridização do ensino superior” (Moran, 2004) citado por (Sousa, Evangelista & Hostt 2020, p. 105).

Em consonância com o ensino híbrido, estão as TICs. Estas na educação são ferramentas indispensáveis para consecução de aprendizagens colaborativas, nesta era do conhecimento, em que falar das tecnologias digitais é falar da fenomenologia actual e actuante, principalmente para educação em todos níveis da escolaridade como sustentam os autores Vatable (1993), Prensky (2001), UNESCO (2009), Lagarto (2013, 2018), pois as TIC

introduziram funcionalidades múltiplas desconfigurando o processo de ensino e da aprendizagem. É crucial entender que nessa modalidade de ensino, sugere-se a mudança de abordagem do processo de ensino e aprendizagem para uma aprendizagem mais colaborativa.

Comungando as percepções anteriores Schlemmer et al. (2006), fazem saber que nas universidades, a preocupação deve consistir em buscar as fórmulas de como as TIC devem contribuir, no sentido de simbolizar as relações que se estabelecem entre intervenientes das aprendizagens e como estes irão melhorar a aprendizagem agregando novas possibilidades na gestão da educação.

Assim, o ensino híbrido e/ou blended learning consiste no “uso da tecnologia para gerir, desenhar, distribuir, seleccionar, transacionar, acompanhar, apoiar e expandir a aprendizagem” (Moreira & Monteiro, 2012, p. 85), e ainda se associa o termo e-learning que com Lima e Capitão (2003), designa qualquer experiência de aprendizagem via Internet, Intranet, Extranet, CD ou DVD-ROM, ensinar, em que se combina o presencial e o não presencial. O aluno aprende uma parte do conteúdo via *on-line*, e, é totalmente gestor do tempo, do lugar, do modo, do ritmo dos seus estudos.

Em Moçambique o modelo b-learning ou simplesmente educação híbrida encontra-se numa fase embrionária, portanto ainda não está consolidada, advinda do contexto da pandemia covid-19, as universidades procuram maximizar as medidas governamentais restritivas e o reduzido tempo de contacto com estudantes, as instituições do ensino recorreram às plataformas digitais conjugando “melhor o presencial e o online” (Peres e Pimenta, 2011, p. 15).

O entendimento é de que “a educação não pode mais ser baseada na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de competências como aprender a buscar a informação, compreendê-la e saber utilizá-la na resolução de problemas” (Valente, 1993, p.41).

O importante é maximizar as potencialidades que as TIC favorecem para a educação como enaltecem Paiva, Paiva e Fiolhais (2016), “a escola que não integre os novos meios informáticos corre o risco de ficar obsoleta” (p. 2). Corroborando com Adell (1997) citado por Paiva et al. (20016), os autores reforçam que, as tecnologias não são mais uma ferramenta didáctica ao serviço dos professores e alunos, elas fazem parte do quotidiano de todos actores educacionais.

3. Desafios do ensino no híbrido nos cursos presenciais do ensino superior

A sociedade actual, vive profundas e velozes transformações sociais e Tecnológicas, que vão desde a maneira de trabalhar, relacionamos uns com os outros, como ocupamos os tempos livres e como adquirimos conhecimento do que se passa no mundo e a educação não fica de traz, nas escolas e em particular nas universidades, as TIC complementam as práticas pedagógicas, o aluno, torna-se o sujeito mais activo, donde “é necessário a criação de ambientes educativos mais ricos que promovam uma aprendizagem de natureza construtivista” (Pires, 2009, p. 50).

O ensino híbrido é desafiado por vários factores, tais como: Formação dos professores, formação contínua dos professores, estrutura escolar, currículos escolares, Resistência de professores às novas tecnologias.

3.1. Formação dos professores, formação contínua dos professores

Em muitas famílias, as crianças utilizam o computador ou celular smartfone com grande autonomia e mais competências que um adulto que demonstra fraco domínio até resistência para o uso das tecnologias, Barra (2004) citado por Pires (2009, p. 46), entende haver “a impressão de sentimentos de desconfiança, inércia, ou medo por parte dos mais velhos (...) frente ao novo mundo tecnológico, enquanto as crianças se mostram cúmplices na aventura de descobrir as tecnologias de informação e comunicação”.

E deveras reconhecer que muitos estudantes se tornaram cidadãos digitais enquanto a formação de educadores e as práticas em salas de aula, em todos os níveis educacionais, permanecem no século XX.

Com a ruptura ao nível da educação, onde o ensino passa do presencial para o *online*, emerge aqui a necessidade para formar orientadores, formadores e professores, pois, entendemos que as TIC instaladas numa determinada escola por si só, continuarão sendo objectos, alias, não basta montar salas com computadores modernos e com acesso à internet sem professores capacitados para esta utilização, para o sucesso de aplicação na gestão de aprendizagens há que considerar os factores endógenos como, o nível do conhecimento das TIC para gestão de aprendizagens, aceitação, crenças às tecnologias digitais e principalmente a formação de base e formação contínua dos professores em exercício em matéria de incorporação das TIC para gestão de aprendizagens, o que influenciará a adesão da comunidade escolar. Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 177) entende que “ainda temos uma formação académica

deficiente na inclusão das novas tecnologias e, na maioria dos cursos superiores, as novas tecnologias não estão atreladas aos currículos acadêmicos. Esta formação permitir a interiorização das potencialidades das TICs”.

Só assim é que será possível fazer com que os professores no XXI assumam papéis diferentes do século passado, com técnicas e metodologias colocando aos professores a aprender, a orientar aprendizagens e colaborar no processo educativo, pelo que estes devem ser inovadores, ousados em busca de actualidades tecnológicas, experimentar e partilhar saberes em comunidade (Lagarto, 2013).

É evidente que a educação conheceu uma modificação, pois, hoje não se pode mais dar aulas como há 20 anos, daí que o professor deve ser o pioneiro na formação, capacitação em matérias de integração e uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem para assumir o papel de facilitador na construção de conhecimento, ainda a formação deve contemplar o aspecto computacional, de domínio do computador e dos diferentes softwares, que permitam a integração do computador nas actividades curriculares, Valente (1998) citado por Soares-Leite & Nascimento-Ribeiro (2012, p. 178) entendem que

a formação do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno. Uma formação que contemple os avanços tecnológicos e a informática na sala de aula.

3.2. Resistência de professores às novas tecnologias

Aliada a necessidade de formação e/ou capacitação dos professores para o ensino híbrido, está a questão de resistência destes na utilização das novas tecnologias na educação. A maioria dos professores não querem mudar sua metodologia de ensino, assim como não querem sair do famoso ambiente formal de sala de aula. Moran (2005) citado por Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012, p. 178) entendem que esses professores “se consideram o centro, focando mais o ensinar do que o aprender, o ‘dar aula’ do que gerenciar actividades de pesquisa e projectos” e para estes, os novos espaços não orientam para o saber, apenas enrolam e há transferência de funções no processo, para além do esforço adicional que este processo exige.

3.3. Currículos escolares

Este é outro aspecto muito presente na conciliação entre o presencial e *online*. Ora, Prensky (2001), nota que a ruptura com o passado, motivada pela singularidade irreversível advinda da incorporação das tecnologias digitais no quotidiano da sociedade desde as últimas décadas do século passado até a actualidade, demandando novas habilidades e práticas educacionais, tanto aos professores em exercício como em formação, que por sua vez desenvolverão habilidades para lidar com as TIC munindo de habilidades os seus alunos para o actual mercado de trabalho cada vez mais competitivo, facto que reclama o apetrechamento das escolas com meios informáticos.

Portanto, a integração do modelo híbrido nos cursos presenciais, exorta por uma “mudança curricular dos cursos superiores de licenciatura, permitindo que se possa introduzir, de forma concreta, as novas tecnologias na formação acadêmica. Assim, é importante possibilitar aos alunos, não apenas que eles aprendam a utilizar as novas tecnologias, mas que as possam utilizar de uma forma crítica” (Soares-Leite & Nascimento-Ribeiro, 2012, p. 178).

Recorrendo à comunicação do Daniel Nivagara (2021, 5 de Maio) na aula inaugural na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), sublinhou que para a retoma às aulas no “novo normal”, as universidades recorreram a modalidade híbrida através das plataformas abaixo indicadas:

Plataformas	Unidades orgânicas das (IES)
Moodle	41
WhatsApp e Skype	186
Google Class Room	152
e-mail	125
Zoom	105
Outras	86

Tabela 1: (autor 2021)

Dissertando sobre o tema: Ensino Superior em Moçambique no Contexto da Pandemia do Covid-19: do Ensino Presencial ao Ensino Híbrido, o dirigente acima referenciado aponta, o ensino híbrido em contexto da Covid - 19, como uma oportunidade para a maximização das oportunidades de aprendizagem diante do reduzido tempo de contacto entre os docentes e estudantes nos campus universitários (aulas presenciais) e dando-se continuidade das aulas

através das plataformas virtuais. E porque as tecnologias favorecem as interações significativas para aprendizagem, e porque experienciamos momentos de incerteza, assistimos o arrastão ao abismo, é o momento certo para as instituições da educação maximizar o uso das plataformas digitais para o processo de ensino e a aprendizagem, em todos níveis de escolaridade.

Há que notar que nesta era, diferentemente do passado em que a ênfase dos conteúdos, assentava nos currículos, neste, o currículo é uma construção conjunta entre o aluno e o professor. Os currículos precisam transitar do tradicional e integrar as novas tecnologias, que permitam ao professor a uma prática pedagógica integradora, que olha para os conteúdos para activar as habilidades.

Sousa, Evangelista e Hostt (2020), destacam os “modelos rotacional, semi-presencial, Kroton Educacional, sala de aula invertida” (p. 107). No modelo rotacional, as aulas são divididas em dias de aulas presenciais e de estudo *online*, é o que verificamos nos cursos presenciais nas universidades moçambicanas. Além das aulas divididas, “a turma também é dividida, os alunos são divididos em dois grupos para reduzir o número de alunos nas salas nas aulas presenciais. **O modelo da sala de aula invertida**, o aluno estuda em local e em tempo por ele determinado, “os estudantes escolhem o momento que se dedicarão aos estudos, sem as limitações das horasn fixas da sala de aula presencial” (Sousa & Junior, 2018, p. 104). Ao passo que a sala de aula invertida, está-se constituindo numa nova técnica de ensino, e no entender de Souza, Machado e Batista (2017) a aula invertida é uma abordagem híbrida de ensino, em que, o professor deposita ou envia o material da aula na plataforma moodle ou outra plataforma e desenvolvem as aprendizagens colaborativas.

Para Moran (2004, pp. 2-3; 7) toda a actividade a acontecer na plataforma,

começa com a colocação de um tema relevante para discussão no fórum (...) os alunos se posicionam primeiro e, depois, fazemos alguns comentários mais gerais, incentivamos, reorientamos algum tema que pareça prioritário, (...); enquanto o ensino presencial se integra com a ida ao laboratório para desenvolver actividades de pesquisa e de domínio técnico-pedagógico. No modelo híbrido, estas actividades se ampliam e complementam a distância, nos ambientes virtuais de aprendizagem e se complementam com espaços e tempos de experimentação, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais.

A volta à sala de aula, é apenas para o aprofundamento de um tópico que terá passado despercebido e esclarecimento de pontos de divergência. Assim, o ensino baseado em

ambientes virtuais na perspectiva de Moran (2004, p. 7) “eleva o nível de pesquisa (individual) experiências, projetos, textos) da comunicação (realizando debates off e on-line sobre esses temas e experiências pesquisados e o da produção) e produção, divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, “linkada” e publicando os resultados para os colegas e, eventualmente, para a comunidade externa ao curso”.

3.4. Estrutura escolar

A integração do ensino híbrido, exige que seja do conhecimento da comunidade escolar, mas ainda, exige a adequação da escola como um todo, na sua organização na sala de aula, na clarificação do papel do professor e dos alunos em relação ao conhecimento, e, no entender de Valente (1998) citado por Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012) a escola deverá sofrer muitos ajustes para se adequar aos novos tempos, alias, uma sala de aula hoje precisa ter acesso fácil ao vídeo, DVD, projetor multimídia e, no mínimo, um ponto de Internet, para acesso a *sites* em tempo real pelo professor ou pelos alunos, quando necessário. Infelizmente, a maioria das escolas e universidades pensa que pincel, quadro, mesa, cadeiras, um professor e muitos alunos são suficientes para garantir aprendizagem de qualidade.

4. Gestão das aprendizagens na modalidade híbrida

Vivenciamos cada vez mais factores exógenos que influenciam a educação, tais como, a globalização, as TIC e a Internet (Web⁴). E aí, as instituições do ensino superior viram se na necessidade de inserir os conceitos no seu quotidiano tais como e-learning ou aprendizagem online baseada ao aluno, b-learning apresentando-se mais interactivas, colaborativas, síncrona e assíncrona, ajustado ao ritmo do aluno, ao grupo e a turma.

Portanto, o ensino híbrido ou b-learning Christensen, Horn e Staker (2013, p. 8) referem que:

é um programa de educação formal no qual um estudante aprende: i) pelo menos em parte por meio do ensino online, com algum elemento de controlo do aluno sobre o tempo, local, caminho e/ou ritmo do aprendizado; ii) pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência; iii) e que as modalidades ao longo do caminho de aprendizado de cada estudante em um curso ou matéria estejam conectados, oferecendo uma experiência de educação integrada.

⁴ Web: Acrónimo para *World Wide Web* (WWW). «Sistema de acesso à informação, apresentada sob a forma de hipertexto, na Internet» (*Enciclopédia e Dicionários Porto Editora*, 2010). Nesta obra o acrónimo WEB é utilizado para referir a generalidade do ambiente Internet.

Na perspectiva acima, torna-se perceptível que as modalidades online e presencial estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada, buscando o que há de melhor nas duas modalidades.

As expressões que nos remetem a ambientes de aprendizagem virtuais são diversificados, tais como c-learning, m-learning (mobile learning), me-learning (aprendizagem centralizada no aluno), ensino aberto e flexível, ensino por correspondência e outras, todas têm uma base comum em EAD que tem como meta promover a educação institucional a distância, com uma série de vantagens, baseadas em denominador comum, que de acordo com Peres e Pimenta (2011), “os sistemas de gestão da aprendizagem são ambientes *online* nos quais se podem criar, armazenar e gerir os processos de ensino-aprendizagem, em Inglês *Learning Management System (LMS)*” (p.16).

Peres e Pimenta (2016), citando os autores: Pimenta e Baptista (2004), Koponen (2006), um LMS é uma plataforma Web que permite a gestão de processos de aprendizagem na perspectiva técnica, administrativa/gestão e pedagógica/educacional, com recurso aos mecanismos básicos de comunicação, como o *e-mail* (correio eletrónico), os fóruns (discussão *online*) ou os *chats* (discussão *online* em tempo real), que suportam a interação (pp.16-17).

A sala de aula invertida, o aluno estuda em local e em tempo por ele determinado, “os estudantes escolhem o momento que se dedicarão aos estudos, sem as limitações das horas fixas da sala de aula presencial” (Sousa & Junior, 2018, p. 104).

Antes o professor só se preocupava com o aluno em sala de aula. Agora, continua com o aluno no laboratório (organizando a pesquisa), na Internet (atividades a distância) e no acompanhamento das práticas, dos projectos, das experiências que ligam o aluno à realidade, à sua profissão (teoria e prática). Antes o professor se restringia ao espaço da sala de aula. Agora precisa aprender a gerenciar também actividades a distância, visitas técnicas, orientação de projectos e tudo isso fazendo parte da carga horária da sua disciplina, estando visível na grade curricular, flexibilizando o tempo de estada em aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem Moran (2004, p. 3).

A sala de aula invertida, está-se constituindo numa nova técnica de ensino, e no entender de Souza, Machad & Batista (2017) a aula invertida é uma abordagem híbrida de ensino, em que, o professor deposita ou envia o material da aula, em uma plataforma indicada (moodle, googleclassorrom, google meeting, etc), explica o tema a ser abordado em sala de aula e os alunos, por meio da tecnologia, assistem aulas *on-line* antes de irem para o encontro

presencial, e usam para resolver problemas sozinhos e a sala de aula, serve para tirar dúvidas, resolver actividades e aplicações, práticas do conhecimento adquirido.

O ensino híbrido ancora-se nos pressupostos de que não há uma única forma de ensinar e, por conseguinte, não há uma única forma de aprender, portanto há diversidades na forma de ensinar equivalendo também diversas formas de aprender. A pluralidade dos sujeitos intervenientes neste processo é o que determina o ritmo da dinâmica de aprendizagem remetendo-nos ao trabalho colaborativo dando significados a aprendizagem através das tecnologias digitais. As tecnologias digitais potencializam o ensino, abrindo novas possibilidades de aprendizagem e proporcionam momentos de aprendizagem que rompem barreiras da sala de aula tradicional, rumo a inclusão educacional pois aprender em grupo torna-se ainda mais significativo quando há um objectivo comum a ser alcançado pelo grupo e a turma.

O debate que se faz em volta de como inovar o b-learning para cursos presenciais nas universidades, agregando *online* e presencial visando transformar os alunos em protagonistas da própria aprendizagem, extrair o melhor que há nas duas modalidades Peres e Pimenta (2011), seguidamente aderindo as actuais tendências da educação no século XXI, que demanda a educação híbrida encarando-a como oportunidade para desenvolvimento das novas competências nas universidades, uma vez que as universidades estão a passos largos para a consolidação apesar de ainda haver muito mais trabalho para consolidação no uso das tecnologias digitais do que outros níveis de escolaridade como o secundário, básico e primário moçambicanos carecem de condições de vária ordem desde infra-estruturas, capital humano e outras.

A educação híbrida, requerer que as universidades olhem para a tecnologia digital que abunda em todas esferas da sociedade como um factor galvanizador. Para isso não basta equipar as escolas de computadores, internet, etc., e deixar os alunos sem orientação dos respectivos professores como asseverou (Paiva et al., 2016), as tecnologias não são mais que uma ferramenta didáctica ao serviço dos professores.

Contudo, a integração de plataformas indicadas na tabela acima na educação, especificamente o moodle, deve servir como base para a transformação pedagógica, em termos de metodologias inovadoras de ensino - aprendizagem. O ensino híbrido tem condições para desenvolver ensino de qualidade, mas para o efeito é imprescindível o uso racional, eficiente e eficaz das plataformas digitais, requerendo uma formação inicial pedagógica do professor na área de conhecimento específico e a formação contínua deste em

uso das TIC no contexto escolar, para novas competências nas universidades, uma vez que o ensino secundário, básico e primário moçambicano carecem de condições de vária ordem desde infra-estruturas ao capital humano.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso das tecnologias digitais na educação deve passar à prática assumindo como um compromisso social, para galvanizar a gestão de ensino e aprendizagens sem restrição uma vez que o confinamento e distanciamento são as palavras que ganharam mais relevância no contexto do covid-19 e a pandemia parece-nos que veio para ficar, por isso é fundamental adoptar mecanismos que salvguarde a vida, conciliando aprendizagem colaborativa através dos ambientes virtuais de gestão de aprendizagem e comunicação

Através dos ambientes virtuais, professores e alunos são “liberados” de algumas aulas presencias e se conectam nas classes virtuais. A sala de aula invertida, possibilita ao aluno de olhar o futuro de maneira diferente, desenvolve o protagonismo e a autonomia, constituindo-o, realmente, sujeito do seu conhecimento. Os alunos, o professor, realizam em casa o que habitualmente realizavam na sala de aula e na sala de aula o que era feito em casa. A interacção na plataforma, com as diversas contribuições dos alunos, marca a aula presencial com a matéria destacada. O tempo de aulas presenciais, é disponibilizado para os alunos tirar dúvidas *on-line*, para atender grupos, acompanhar o que está sendo feito pelos alunos. Geralmente, no ensino híbrido o aluno torna-se verdadeiramente sujeito do seu aprendizado.

O ensino híbrido baseado no uso de plataformas síncronas e assíncronas promovem gestão de aprendizagem colaborativa e interactiva, constituindo a melhor medida de propagação da covid-19 ao nível da escola, optimiza aprendizagem isolada e autónoma ao aluno, ao grupo até turma. O ritmo da aprendizagem é dinamizado pelo aluno, o centro da construção do conhecimento. Uma vez que o professor e aluno integrados nela, as actividades efectivam-se através de comunicação síncrona (chats) e assíncrona (fóruns) e outras formas constituindo em uma plataforma para o sucesso da educação no século XXI.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Christensen, Horn & Staker. (2013). *Ensino Híbrido : Uma Inovação Disruptiva ? Uma Introdução à Teoria Dos Híbridos.* Clayton Christensen Institute

- Compet, E. S. D. E., Ncia & T. I. C. Para. (2009). *Padrões de Competências em TIC para Professores*, edited by UNESCO. (UNESCO).
- Frantz, D. S. F. S., Marques, N. L. R., Nunes, J. F. & Marques, I. L. (2018). *Ensino Híbrido com a utilização da plataforma Moodle*. Universidade Franciscana – Santa Maria/RS – Brasil: in Revista Thema.
- Jorge, W. J. (2019). *Abordagens Teóricas e Reflexões Sobre a Educação Presencial a Distância e Corporativa*. edited by Uniedusul Editora. Maringá – Paraná: Uniedusul Editora
- Lagarto, J. (2013). *Inovacao, TIC e Sala de Aula*.
- Lostada, L. R. (2017). *Sala de aula invertida: Uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Unijuí.
- Moran, J. M. (2004). *Os Novos espaços de atuação do professor com as tecnologias*. Curitiba, Brasil: Revista Diálogo Educacional.
- Moreira, A. & Monteiro, A. (2012). *Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação*.
- Nivagara, D. D. (2021). *Ensino Superior em Moçambique no Contexto da Pandemia do Covid-19: Do Ensino Presencial ao Ensino Híbrido*. Aula inaugural na Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Recuperado em <https://www.mctes.gov.mz/?p=1800>.
- Paiva, J., João, C. P., & Carlos, F. (2016). *Uso Das Tecnologias de Informação e Comunicação Na Educação*. Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 20(2).
- Peres, P. Pimenta, P. 2011. *Teorias e Práticas de B-Learning*. edited by Silabo. Lisboa Portugal: Silabo.
- Pires, S. M. B., (2009). *As TIC no currículo escolar*. EDUSER: revista de educação.
- Prensky, By Marc. 2001. “Digital Natives , Digital Immigrants.” 1–6.
- Silva, M. R. C., Maciel, C. & Alonso, K. M. (2017). *Hibridização do ensino nos cursos de graduação presenciais das universidades federais: uma análise da regulamentação*.

- Sousa, J. L. A., Evangelista, J. L & Hostt, A. C. G. S. (2020). *Ensino híbrido: um estudo sobre experiências de aprendizagem em um modelo de sala de aula invertida*. Novo Hamburgo, Brasil: Revista Prâksis.
- Souza, F. G, Machado, K. S. & Batista, L. K. S. (2017). *Sala de aula invertida: uma nova técnica de ensino na educação superior*. Brasil: in Revista Eletrônica Interdisciplinar <http://revista.univar.edu.br>.
- Soares-Leite, W. S & Nascimento-Ribeiro, C. A. (2012). *A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios*. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 5.
- Sousa, S. O. & Junior, K. S. (2018). *Blended learning: reflexões sobre os atributos de uma aprendizagem mista*.
- Schlemmer, Eliane, Luciana Backes, Patrícia Silva Smurra Frank, Frederico Andros da Silva, and Deise Tavares Del Sent. 2006. "ECoDI: A Criação de Um Espaço de Convivência Digital Virtual." Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática Na Educação - SBIE) 1(1):467–76.
- Valente, J. A. (1993). *Informática Na Educação : Conformar Ou Transformar a Escola*. UFSC/CED, NUP, n. 24 (PERSPECTIVA):41–49.
- Valente, J. A. (2014). *Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala*. Educar em Revista, Curitiba, Brasil: Editora UFPR.
-

PAINEL I. 2:

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA

A SUPERVISÃO PEDAGÓGICA COMO APOIO PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES NUMA ESCOLA SECUNDÁRIA NO DISTRITO DE MACOMIA

Feliciano Henriques Magaissa (703200326@ucm.ac.mz)⁵

Resumo

O artigo sobre a supervisão pedagógica como apoio para o desenvolvimento profissional dos professores numa escola secundária no Distrito de Macomia, pretende compreender como a supervisão pedagógica apoia o desenvolvimento profissional dos professores em exercício na escola secundária (Y). O processo reflexivo do professor favorece o seu desenvolvimento profissional tanto pessoal como institucional que lhe permite conhecer melhor a sua classe, pela identificação dos interesses significativos sobre o processo de ensino e aprendizagem, assim como pela valorização do diálogo entre os colegas. Assim, a pesquisa compreende a seguinte questão: como é que a supervisão pedagógica apoia os professores para o desenvolvimento profissional? O estudo tem por objectivo geral conhecer o papel da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores, e o mesmo tem os seguintes objectivos específicos: descrever o processo de supervisão pedagógica; identificar estratégias de supervisão pedagógica que apoiam no desenvolvimento profissional dos professores e; analisar o desenvolvimento profissional dos professores. Baseando-se nos procedimentos metodológicos, a pesquisa quanto a abordagem ela é qualitativa e, quanto aos objectivos e pesquisa é descritiva. Para o trabalho do campo, perfazem um total de 6 elementos que participaram para o processo de colecta de dados através de realização de quatro entrevistas aos professores e alunos, aos dois questionários dos membros de direcção da escola, uma observação na assistência de aulas e uma análise documental do relatório de assistência de aulas. Durante a pesquisa constatou-se que na escola em referência a supervisão pedagógica não é realizada regularmente na assistência das aulas dos professores, e às vezes quando é realizada apenas é predominante o segundo momento do ciclo de assistência de aulas, o de observação da aula, minimizando desta feita o primeiro e o terceiro momento de assistência de aulas, o encontro de pré-observação e o de pós-observação, respectivamente, dificultando deste modo as possíveis discussões e análises conjuntas sobre a prática docente entre o supervisor e o supervisionado. A pesquisa demonstrou que a supervisão pedagógica é considerada como uma ferramenta importante para o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores em exercício, pela prestação do serviço e oferecimento do apoio aos professores no melhoramento da prática docente.

Palavras-chave: supervisão pedagógica, prática docente, reflexão, desenvolvimento profissional.

1. INTRODUÇÃO

O artigo tem como tema “a supervisão pedagógica como apoio para o desenvolvimento profissional dos professores na escola secundária (Y)”, faz uma abordagem sobre a supervisão

⁵ Licenciado em Planificação, Administração e Gestão de Educação pela UP - Nampula; Mestrado em Desenvolvimento Económico Regional e Local pela Faculdade de Gestão de Turismo e Informática da UCM - Pemba; Doutorando em Inovação Educativa pela Faculdade de Educação e Comunicação da UCM – Nampula.

pedagógica na perspectiva de apoio aos professores no acompanhamento e monitoramento da prática docente.

Na escola em referência, a supervisão pedagógica realizada é caracterizada por supervisão repentina, sem negociações prévias, nem reflexões finais e envio dos relatórios. Estes procedimentos não proporcionam o apoio necessário aos professores nas suas práticas docentes, elas têm carácter avaliativo aos professores. Durante a supervisão pedagógica, não se verifica o momento de pré-observação, crucial para alinhamento de procedimentos no PEA. Igualmente, o momento de pós - observação, não é dado em conta a análise, discussão e reflexão sobre a aula assistida. Também se verifica ausência do *feedback* no envio do relatório de supervisão pedagógica aos professores supervisionados para ajudar a melhorar o seu desempenho docente e incentivar reflexões sobre a prática docente para se desenvolver profissionalmente.

Nesta perspectiva, as dificuldades dos supervisionados podem prevalecer neles e influenciar negativamente no processo de ensino e aprendizagem. Assim, questiona-se: como é que a supervisão pedagógica apoia os professores para o desenvolvimento profissional?

O objectivo geral da pesquisa é conhecer o apoio da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores. E os seguintes objectivos específicos: a) descrever o processo de supervisão pedagógica; b) identificar as estratégias de supervisão pedagógica que apoiam no desenvolvimento profissional dos professores; e c) analisar o desenvolvimento profissional dos professores.

A necessidade da abordagem da temática advém das constatações observadas nos procedimentos em que a supervisão pedagógica é precedida na escola secundária (Y) junto aos professores, sem o devido apoio sobre o serviço e aperfeiçoamento do ensino para o desenvolvimento profissional. Acha-se que a pesquisa pode ajudar os professores a melhorarem o desempenho profissional pelo aumento de conhecimentos, habilidades, experiências, aperfeiçoamentos, investigação, aprendizagem e competência docente para o crescimento pessoal e profissional dos professores.

Aliado ao interesse de abordar a matéria, o autor desenvolve a temática com intuito de despertar mais interesse aos gestores da educação, escola e professores de incentivar e levar a cabo as actividades de supervisão pedagógica que promovem o desenvolvimento dos professores. Ao nível científico, a pesquisa se impõe a proporcionar conhecimento mais profundo sobre o apoio da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos

professores, através da assistência de aulas e reflexões sobre o PEA, no contexto de crescimento profissional e qualidade de ensino e aprendizagem. No contorno social, a pesquisa se mostra relevante para todos os actores do sistema educativo no distrito, como mecanismo de melhoria do PEA pelo aumento de competências dos professores. Já no âmbito económico, a pesquisa proporciona abordagens de auxílio à formação contínua dos professores mediante os recursos locais.

Contudo, a pesquisa pode ajudar a adoptar estratégias de acompanhamento aos docentes para o desenvolvimento das suas actividades, apoiando desta forma no alcance dum dos objectivos da educação, melhoria da qualidade de ensino.

A pesquisa compreende 6 participantes para a entrevista e o questionário, apoiado pela observação e análise documental. O estudo nos conduziu a considerar que a supervisão pedagógica constitui instrumento fundamental para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, ela pode ser vista como um serviço prestado aos professores, por um lado e por outro, como um meio que oferece ajuda especializada aos professores, combinadas com o processo de acção-reflexão-acção na prática docente impulsionam o desenvolvimento profissional dos professores.

O artigo compreende seis pontos, o primeiro ponto aborda nota introdutória da pesquisa que destaca a problemática, objectivos a serem atingidos e justificativa que fundamenta o estudo e respectiva relevância. No segundo ponto, estado de arte, são apresentadas as principais ideias dos autores clássicos e contemporâneos que abordam a supervisão pedagógica na perspectiva do desenvolvimento profissional dos professores. Já o terceiro ponto demonstra os procedimentos metodológicos da pesquisa, neste ponto apresenta-se o paradigma do tipo de pesquisa, participantes da pesquisa, técnicas de colecta de dados, o modelo de análise de dados. Em relação o quarto ponto, faz a apresentação e discussão dos resultados obtidos. O sexto ponto apresenta as principais conclusões que a pesquisa conduziu, e por último, quinto ponto, temos as referências bibliográficas dos autores citados no corpo do trabalho que suportam o artigo.

2. Estado de arte

Neste ponto faz-se a revisão bibliográfica sobre a supervisão pedagógica como apoio ao desenvolvimento profissional dos professores na perspectiva dos diferentes autores que abordam a temática tanto clássicos como contemporâneos, da contextualização às dimensões do desenvolvimento profissional dos professores.

2.1. Contextualização

2.1.1. Supervisão pedagógica

De acordo com Alarcão e Tavares (2003) a supervisão do professor “é como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais formado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p.16).

Para Barbosa e Piedade (2016), a supervisão pode ser percebida como “ a assistência directa aos professores, com o propósito de ajudá-los no seu desenvolvimento curricular e criar condições para que haja uma preparação em relação à sua tarefa diária” (p.69-70).

Depreende-se destas abordagens que a supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo que tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor, situando-se no âmbito da orientação de uma acção profissional. Assim, também pode-se considerar por supervisão pedagógica o processo no qual um profissional pedagógico faz o monitoramento da prática docente com vista a prestar apoio necessário para melhoria do desempenho.

2.1.2. Desenvolvimento profissional do professor

O desenvolvimento profissional engloba todas as experiências de aprendizagem formal e informal que beneficia o professor, directa ou indirectamente, contribuindo para a qualidade do seu desempenho com os alunos (Roldão, 2016).

Desenvolvimento profissional para Reis (2011), “trata-se de um processo interno de crescimento e desenvolvimento gradual, fundamentado no pensamento e na acção dos professores com uma dimensão emocional considerável na medida em que decorre apenas quando compensa afectivamente e se traduz em satisfação pessoal e profissional” (p.55).

O desenvolvimento profissional docente implica mudanças e melhorias nas práticas pedagógicas ao longo de um determinado período de tempo. Cabral (2016) defende que o conceito do desenvolvimento profissional assenta no pressuposto de que alterar a forma de ensinar é um processo de aprendizagem que envolve, em parte, a reconstrução das crenças e acções sobre a educação.

Desde modo, a supervisão cria condições para a sua autonomização progressiva pois que oferece competências necessárias para que o professor, como profissional, possa desenvolver a sua tarefa com a convicção de estar num rumo indicado e convencional para a aprendizagem do profissional.

2.2. Supervisão pedagógica na prática docente

O processo supervisivo procura reforçar a capacidade de as escolas contribuírem de forma mais eficaz para a educação e o sucesso académico de cada um dos seus alunos, através da promoção da interação, da capacidade de resolução de problemas e do desenvolvimento profissional dos professores (Reis, 2011).

2.2.1. Modelos de supervisão pedagógica no desenvolvimento docente

Os modelos supervisivos de natureza colaborativa, diferenciada e desenvolvimentista, são considerados como sendo mais adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor (Reis, 2011). Frequentemente, procura estimular o envolvimento de professores e administradores na concepção e manutenção de comunidades de aprendizagem centrados no desenvolvimento individual e organizacional.

Nos estudos sobre estratégias utilizadas em encontros supervisivos, Blase e Blase (1995, cit. em Vieira & Moreira, 2011), referem que “o desenvolvimento de relações de colegialidade favorecedoras do crescimento profissional do professor depende fortemente do uso de duas estratégias: integração das orientações pessoais dos participantes e congruência nas conversas” (p.15). A primeira inclui a mobilização de quadros pessoais de referência a expressão de sentimentos e emoções positivas face ao outro e a partilha de conhecimentos e experiências. A segunda envolve processos de explicitação mútua e negociação de perspectivas, prioridades e pressupostos, assim como a construção de uma linguagem comum e o recurso a fontes comuns de conhecimento.

Na perspectiva de Kincheloe (2006, cit. em Vieira & Moreira, 2011), “o uso de sistema de significados teórico crítico, moderando-o com a auto-análise reflexiva e humildade epistemológica, proporciona a supervisão e desenvolvimento profissional de professores” (p.20).

Ainda os autores sublinham que no enquadramento dos modelos de supervisão, assenta num modelo educativo para a cidadania emancipatória, onde a responsabilidade, autonomia e capacidade de decisão do professor são promovidos através da geração de informação válida pelo supervisor, da escolha livre e informada do professor e do seu compromisso face á mudança.

2.2.2. Estratégias de supervisão na prática docente

A supervisão é considerada como estratégia destinada para a melhoria da qualidade ao nível da educação escolar. Fullan (1995, cit. em Vieira & Moreira, 2011) destaca, construção de uma visão pessoal do ensino, indagação, capacidade e colaboração, pelo qual a supervisão cria oportunidade para que o professor desenvolva estas competências e se torna supervisor crítico do seu próprio desenvolvimento profissional, através da observação da aula, da narrativa profissional e reflexão escrita e da investigação-acção.

2.2.2.1. Observação da aula

Observação de aulas tem sido encarada como “um processo de interacção profissional, de carácter formativo, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores e na melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens” Reis (2011, p.11). Para tal, a observação integrada em processos colaborativos e diferenciados, adequados às necessidades de desenvolvimento de cada professor, os quais são dinamizados por comunidades de aprendizagem aos próprios docentes da escola.

Observação de aula como estratégia de supervisão e desenvolvimento profissional, destaca-se o modelo de supervisão clínica que pode ser operacionalizado através de ciclos de observação da aula: Pré-observação => Observação => Pós-observação⁶. MINED (2003) relaciona o ciclo de observação, as três qualidades do supervisor: *a) antevisão*, compreensão do que poderia vir a acontecer; *b) introvisão*, compreensão do significado do que ocorre; e, *c) retrovisão*, compreensão do que deveria acontecer, mas que não chega a acontecer. Desta feita, “a análise, a discussão e a reflexão pós-observação constitui o cerne do processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detectados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional” (Reis, 2011, p.53).

Como se pode notar, a observação constitui um excelente instrumento de formação do professor e de ajuda na melhoria constante da sua prática de ensino, pois que a tomada de consciência é o primeiro passo de um verdadeiro processo de formação.

2.2.2.2. Narrativa profissional e reflexão escrita

As narrativas profissionais (como relatos de incidentes críticos, diários reflexivos, narrativas autobiográficas, portefólios), muitas vezes associadas a processos de observação, apresentam um potencial formativo elevado no desenvolvimento de práticas de reflexão (Barbosa, 2009, cit. em Vieira & Moreira, 2011).

⁶ Ver Vieira e Moreira (2011).

Portanto, quanto à supervisão visa a melhoria do ensino e o desenvolvimento profissional, as narrativas podem tornar-se estratégias, verdadeiramente, valiosas ao serviço de uma educação transformadora. Ao promover o alargamento das dimensões de reflexão, a reflexão escrita alimenta o compromisso político e ético do professor.

2.2.2.3. Investigação-acção

As características da investigação-acção, nomeadamente, finalidade de melhoria da acção, acção participada e colaborativa, orientação para o desenvolvimento emancipatório do aluno e do professor e, natureza situacional, aliadas à sua metodologia reflexiva cíclica, tornam-na adequada à supervisão de professores em contexto de formação (Vieira & Moreira, 2011). Assim, para garantir a qualidade da investigação-acção, ela baseia-se na interrelação entre os processos activados por quatro princípios cruciais, nomeadamente: participação, colaboração, transformação e contextualização.

2.3. Desenvolvimento profissional dos professores

2.3.1. Formação contínua dos professores

Conforme Cabral (2016), a formação de professores passa a estar mais centrada na compreensão e interpretação da mudança desenvolvimental, envolvendo-se na construção conjunta de conhecimento com os professores. Desta forma, os professores percorrem um trajecto de prática pedagógica em que se implicam como agentes de transformação do outro.

Porém, Houston e Howsan (cit. em Alarcão & Tavares, 2003), apresentam as características fundamentais de formação contínua dos professores: a) definição operacional dos objectivos; b) responsabilidade; e c) individualização. Assim, o professor em formação é explicitamente informado das competências que deve desenvolver e que são traduzidas em objectivos operacionais; é responsável pela consecução desses objectivos; e, pode fazê-lo ao seu próprio ritmo, através dos meios que lhe são postos à disposição e de entre os quais deve escolher os que considera mais adequados.

Nesta perspectiva, refere Galveias (2008):

A formação de professores deve atender ao grau de desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos. Também, deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor (p.52).

Na opinião de Alarão (2008, cit. em Barbosa e Piedade, 2016) a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores de construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progressivo desenvolvimento da autonomia profissional. Neste sentido, compreende-se um dos focos da supervisão prende-se com a aprendizagem de um profissional ao que está a realizar, como tarefa num contexto institucional.

Desta feita, este processo deve ser concebido na perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento constitui procedimento fundamental para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

Ainda observa Galveias (2008), a prática reflectida precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros.

Com base na abordagem, surgem três ideias que norteiam a pesquisa: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento. Paralelamente aos alunos, os professores têm os seus níveis de desenvolvimento a permitir determinadas tarefas de aprendizagem que o supervisor deve propor e agir. Mas, estes têm mais responsabilidade no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem em relação aos alunos.

2.3.2. Relação entre reflexão e desenvolvimento profissional de professores

As potencialidades da reflexão sobre a prática no desenvolvimento profissional dos professores são defendidas por vários autores. Reis (2011) a reflexão na acção é fundamental na superação de situações problemáticas, permitindo o professor criticar a sua compreensão inicial de fenómeno e construir uma nova teoria fundamentada na prática. Para Schon (1983, cit. em Reis, 2011), este tipo de reflexão permite que os professores se assumem como investigadores na prática e se desenvolvam num processo contínuo de auto-formação. Através de reflexão, os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal.

O professor aprende pensando sobre a sua própria experiência ou sobre as experiências de terceiro, deste modo “(...) pode ser através da demonstração, da reflexão, da apresentação de modelos, da análise de conceitos, da exploração de atitudes e sentimentos, da análise de modelos, de jogos de simulação, de problemas a resolver e de tarefa a executar (Alarcão & Tavares, 2003, p.62).

Assim, o supervisor e o professor em formação encontram-se num determinado estágio de desenvolvimento e a sua acção educativa será tanto mais eficaz quando maior e mais

equilibrado for o seu desenvolvimento humano⁷ num processo de informação – reflexão – acção - reflexão

Voltando ao Schon (1992, cit. em Reis, 2011), o conhecimento profissional do professor está implícito na acção que consiste em saber fazer, simultaneamente teórico e prático. O conhecimento profissional do professor baseia-se na experiência e na reflexão sobre a experiência, podendo ser informado pelo conhecimento académico.

A reflexão na acção e sobre a acção permite que os professores se assumem como decisores e construtores do currículo, abandonando o papel de simples executores, orientados, exclusivamente, pelas directrizes provenientes do ministério (Roldão, 1999, cit. em Reis, 2011). Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar, construir, desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados às metas desejadas.

Gaspar, Seabra e Neves (2012) nos remetem para a necessidade de perceber que, numa escola reflexiva, os professores têm a função de líder das pessoas que almejam uma aprendizagem. Assim, os líderes devem promover discussão e confronto de pontos de vista, protagonizando a reflexão que pode ajudar a que as pessoas aprendam em cooperação. Na perspectiva de Andrade (1976), levar o professor a reflectir sobre o seu processo de ensino e aprendizagem e dos seus colegas, constitui a base sobre a qual assenta a formação em exercício, tendo as seguintes características: basear-se nas actividades ocorridas na sala de aulas; orientar-se para a prática do dia-a-dia do professor; ser iniciado e controlado pelo próprio professor; não ser de natureza coerciva; ser concretizado em formas de colaboração entre colegas; e, estar isenta de avaliação.

Assim, o desenvolvimento profissional do professor pode decorrer tanto em contextos formais através da reflexão centrada na sua própria prática ou nas experiências dos colegas. Igualmente, a implementação de um currículo passa pela alteração das concepções prévias dos professores e pela construção de novo conhecimento didáctico através de situações de desenvolvimento profissional supervisionadas.

2.3.3. Dimensões do desenvolvimento profissional dos professores

Alarcão (1999, cit. em Barbosa & Piedade, 2016), identificam três dimensões a ter em conta no desenvolvimento profissional dos professores: enfoque formativo da supervisão que

⁷ Refere-se a um desenvolvimento mais espiritualizado, mais abrangente, mais humanizado que se traduz em termos essencialmente qualitativos e se exprime, sobretudo, numa percepção e compreensão diferente dos problemas e das situações (Vieira & Moreira, 2011).

proporciona na pessoa o desenvolvimento das capacidades, atitudes e conhecimentos que ajudam nas competências profissionais numa maneira holística; enfoque operativo da supervisão que tem como propósito o melhoramento da qualidade da educação; e, enfoque investigador de supervisão que incita o profissional a uma acção reflexiva, olhando o que se pratica, se pode praticar e se deve praticar.

Diante destas abordagens, Gaspar, Seabra e Neves (2012) admitem que a supervisão tem vindo a ser concebido como um meio de ajuda para a melhoria de desempenho profissional e do desenvolvimento qualitativo da escola. Desta forma, a actividade de supervisão oferece uma possibilidade do professor reflectir sobre as diferentes acções da sua vida profissional para melhorar o desempenho profissional.

Para Teixeira (2007, cit. em Barbosa & Piedade, 2016), “o supervisor criar condições de formação favoráveis ao desenvolvimento do supervisionado, mediante um clima de confiança e de apoio” (p.74). Os autores apontam a responsabilidade e preparação em diversas áreas como sendo as competências que lhe permite compreender a sensibilidade das pessoas e com vista a detectar problemas pedagógicos e as suas causas para propor as soluções.

A supervisão contribui para o crescimento e a transformação ao nível pessoal e profissional, permitindo que um professor que esteja envolvido neste processo possa dominar bem o seu trabalho e se coloque no lugar certo quanto à profissão que estiver a desempenhar (Barbosa e Piedade, 2016, p.74).

Para isso, segundo Estrela et al. (1999, cit. em Galveias, 2008), a supervisão deve-se basear nos princípios da prática pedagógica no desenvolvimento profissional: centrar-se na análise de situações reais do exercício profissional; orientar-se para o desenvolvimento de competências técnicas, científicas, éticas, sociais e pessoais; contribuir para o desenvolvimento da autonomia do professor; focar a sala de aula e toda a actividade que o professor desenvolve; privilegiar o trabalho em equipa; e, privilegiar espaços que favoreçam a construção de um saber pedagógico.

Assim, ao longo da prática pedagógica, e no âmbito do processo de supervisão, o supervisor e formando são responsáveis de construir conhecimento profissional na interacção constante entre a teoria e a prática para poderem intervir, de forma adequada e diferenciada. Como refere Roldão (2016), o crescimento profissional e desenvolvimento pessoal, considera-se como as razões que enfatizam o desenvolvimento dos professores e funcionários, estes se sentem motivados para treinar e aprender mais na área em que actua onde a escola e funcionários melhoram o desempenho.

3. Metodologia

Neste ponto faz-se uma abordagem metodológica da pesquisa relativa aos procedimentos ao tipo de pesquisa, baseadas nas abordagens e objectivos, determinação dos participantes da pesquisa e técnicas de colecta de dados.

3.1. Método

Marconi e Lakatos (2009) concebem por método ao “conjunto das actividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e económico, permitem alcançar o objectivo – conhecimento válido e verdadeiros – traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista” (p. 46). Concebe-se que o método fornece actividades sistemáticas e racionais, indicando a via a seguir para obter conhecimentos científicos de forma segura, eficiente e eficaz.

3.2. Tipo de pesquisa

3.2.1. Quanto a abordagem

Quanto à abordagem, a pesquisa é qualitativa. Segundo Minayo (2001, cit. em Silveira & Córdova, 2009), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenómenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para Marques, Manfroi, Castilho e Noal (2006), buscar uma explicação da realidade via abordagem qualitativa, corresponde compreende-la a partir da revelação dos mapas mentais dos sujeitos - objecto da investigação. Dentre os vários, prestam-se como instrumentos de colecta de dados nessa abordagem a entrevista, questionário e observação. E, este tipo de pesquisa, não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas.

Assim, a pesquisa tornou qualitativa por não empregar instrumentos estatísticos e pelas formas de colecta dos dados, feita através de técnicas de entrevista, questionário, observação e análise e interpretação dos aspectos mais profundos sobre a supervisão pedagógica no desenvolvimento profissional dos professores do ensino secundário (Y). Esta concepção alinha-se ao pensamento de Silva e Menezes (2001), segundo as autoras, “a interpretação dos fenómenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. O ambiente natural é a fonte directa para colecta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave” (Silva & Menezes, 2001, p. 20).

3.2.2. Quanto ao objectivo

A pesquisa quanto ao objectivo é descritiva, no sentido de descrever, analisar e correlacionar a supervisão pedagógica com o desenvolvimento profissional dos professores. Ainda mais, procura descobrir, com precisão possível, a forma como a supervisão pedagógica contribui aos professores a desenvolverem profissionalmente.

Vários autores, Gil (1999), Silva e Menezes (2001), Marques, Manfroi, Castilho e Noal (2006), defendem que a pesquisa descritiva tem como objectivo primordial a descrição das características de determinadas populações ou fenómenos estabelecendo relações entre variáveis intervenientes e factos através da utilização das técnicas padronizadas de colecta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática.

3.3. Participantes

Pelo tipo de pesquisa não torna necessariamente determinar por amostra os universos da análise qualitativa, embora vários autores optarem por designar a amostra no sentido não probabilístico. Como fundamenta Flick (2009), sobre amostragem não probabilística na qual não tem grande sentido na análise qualitativa.

Para o autor, no âmbito da determinação dos participantes pode-se apoiar nos conceitos fundamentais das metodologias qualitativas que está relacionado com dois critérios, nomeadamente: o conceito de diversidade e o conceito de saturação. Com base nestes critérios de determinação de amostra na pesquisa qualitativa, constituem participantes no presente projecto de pesquisa por 6 elementos na qual serão entrevistados e questionados.

3.3.1. Conceito de diversidade

Flick (2009), aponta que o conceito de diversidade relaciona-se com a garantia de que a utilização das entrevistas se faz tendo em conta as diversidades dos sujeitos ou fenómenos devem ser referenciados na pesquisa.

O autor prossegue afirmando que a pesquisa qualitativa procura a diversidade e não a homogeneidade para garantir que a investigação levada a cabo pelo autor abordou a realidade vivida considerada as variações necessárias, deste modo torna importante assegurar a presença de diversos sujeitos ou de situações em investigação.

3.3.2. Conceito de Saturação

O conceito de saturação deve-se ao seu desenvolvimento e a centralidade da pesquisa qualitativa que desempenha na actualidade. Flick (2009) os concede que a saturação “(...)

indica que momento o investigador deve parar a recolha de dados, evitando desperdício e provas, de tempo e dinheiro por um lado e por outro, do ponto de vista metodológico permite generalizar resultados ao universo do trabalho em referência” (p. 157).

Assim, os participantes da pesquisa compreende um total de 6 elementos, constituídos por: 2 membros da direcção da escola; 2 professores e 2 alunos, submetidos na entrevista e questionário, além da observação e análise documental para conhecer o apoio da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores.

3.4. Técnica de colecta de dados

Já para Marconi e Lakatos (2003), técnica “é um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática” (p.174). Assim, os instrumentos de colecta de dados caracterizaram-se por entrevista semi-estruturada, o questionário, a observação directa e a análise documental.

3.4.1. Entrevista

A técnica de entrevista, segundo Almeida (1996) é “um procedimento de recolha de informações que utiliza a forma da comunicação verbal” (p, 313).

Já Triviños (1987) aprofunda a sua abordagem sobre a entrevista, numa pesquisa científica o autor propõe em entrevista semi-estruturada e conceitua como sendo:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (p. 146).

Esta técnica consistiu na recolha de informações a partir dos entrevistados, mediante a uma conversa efectuada frontalmente, de maneira metódica e verbalmente. A entrevista semi-estruturada, nas palavras de Minayo e Sanches (1993), pode combinar questões abertas, em que o entrevistado tem a oportunidade de discorrer sobre o tema proposto. Para o autor, esta técnica é apropriada quando é necessário:

- a) Compreender a opinião e visão do entrevistado sobre determinada questão ou situação;
- b) Compreender a lógica do passo a passo de uma situação que não está clara; e
- c) Compreender o “mundo” do entrevistado.

Este instrumento, foi dirigido aos professores e alunos que permitiu a obtenção de informações ligadas as percepções sobre o apoio da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores.

3.4.2. Questionário

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), questionário é “um instrumento de colecta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p. 201).

No entanto, Silva e Menezes (2001) e Marconi e Lakatos (2003), propõem que no questionário deve-se enviar uma nota explicando a natureza da pesquisa, ressaltar a importância da colaboração do informante, tentando despertar o interesse do receptor, no sentido de que se preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Neste sentido, o questionário como técnica de colecta de dados foi direccionado aos membros de direcção da escola para preencher as suas opiniões sobre a questão em estudo, dando a liberdade nas suas respostas com objectivo de obter mais informações dos diferentes questionados.

3.4.3. Observação

Na visão de Marconi e Lakatos (2003), a observação não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar factos ou fenómenos que se desejam estudar e ajuda a identificar e a obter provas a respeito de objectivos da pesquisa.

Por seu turno, Pombal, Lopes e Barreira (2008) ressaltam a observação directa como sendo “os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmo, sem a mediação de um documento ou de um testemunho” (p. 19).

O autor da pesquisa recorreu à observação directa na colecta de dados em um ambiente onde os participantes (professores e alunos) interagem no processo de ensino e aprendizagem, com o propósito de vivenciar directamente, através de assistência de aulas e do ambiente circundante, entre outras condições.

3.4.4. Análise documental

A análise documental é realizada a partir de documentos, assim, buscou-se os documentos correspondentes e fez-se a possível relação das informações dos entrevistados, questionados e aspectos observados e as constantes nos documentos que sustentam a pesquisa.

Nas palavras de Marques, Manfroi, Castilho e Noal (2006), fundamentam que na análise documental os dados secundários são obtidos mediante a consulta, ou seja, consiste em exames e análises de documentos, de entre os quais como actas, ofícios, memorandos, acórdãos, relatórios, circulares, planos, mapas e fotografias, estes trazem à superfície o que não pode ser dito pelos participantes na pesquisa com recurso a outras técnicas de colecta de dados.

Assim, a análise documental consistiu no exame e análise dos relatórios de assistência de aulas, estes trouxeram à superfície o que não foi dito pelos participantes na pesquisa. Reiterar que a análise documental a preocupação estava voltada aos mecanismos de acompanhamento do decurso de aulas, no que concerne as reflexões produzidas sobre o processo de ensino e aprendizagem.

3.5. Modelo de análise de dados

Segundo Gerhardt, Ramos, Riquinho e Santos (2009) “para analisar, compreender e interpretar material qualitativo, faz-se necessário superar a tendência ingénuo a acreditar que a interpretação dos dados será mostrada espontaneamente ao pesquisador; é preciso penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade” (p.84).

Os autores enumeram duas possibilidades teóricas e práticas de análise do material qualitativo, análise de conteúdo e análise do discurso. A análise de conteúdo tem determinadas características metodológicas: objectividade, sistematização e inferência. Já a análise do discurso objectiva realizar uma reflexão sobre as condições de produção e apreensão do significado de textos produzidos em diferentes campos (Gerhardt, Ramos, Riquinho & Santos, 2009).

Para a análise dos dados da pesquisa vai ser feita uma grelha de análise de conteúdos da entrevista, questionário, observação e análise documental que irá envolver todas as informações disponibilizadas pela comunidade escolar com vista a aferir as opiniões dos participantes da investigação.

Na opinião de Rodrigues (2007), o modelo de análise de dados consiste em examinar, categorizar, tabular e recombinar os elementos de prova, mantendo o modelo conceitual e as proposições iniciais do estudo como referência. O autor destaca quatro estratégias de análise de dados em pesquisas científicas, nos seguintes procedimentos:

1. Consiste na transcrição fidedigna dos dados evidenciados para a confirmação;

2. É efectuada uma descrição detalhada das evidências colectadas que, permite a identificação de dados e informações relevantes para a pesquisa;
3. Consiste na análise com base no referencial teórico, de onde são identificadas as relações e diferenças da literatura, visto que os dados devem ser articulados com referências teóricas e pressupostos que norteiam a pesquisa, no sentido de compor um aspecto consistente;
4. Deve ser adoptada visando a comparação das evidências de cada caso, com o objectivo de obter uma replicação literal.

Na base das estratégias acima enunciados, convergem o processo de análise dos dados da pesquisa através da grelha de análise das informações colectadas no trabalho do campo de acordo com as técnicas de colecta de dados da pesquisa (entrevista semi-estruturada, questionário, observação directa e análise documental) no sentido de analisar o contributo da supervisão pedagógica para o desenvolvimento profissional dos professores.

4. Apresentação e Discussão dos resultados

No presente ponto, faz-se a apresentação e discussão dos resultados recolhidos no trabalho de campo na base das técnicas de colecta dos dados sobre os seus significados, comparando com outros achados de pesquisas e a posição do autor da pesquisa sobre a abordagem dos conteúdos. Esta discussão obedece a uma estrutura coerente na organização dos conteúdos em categorias.

Para a obtenção dos dados foi usado a metodologia qualitativa através da entrevista semi-estruturada, questionário, observação directa e análise documental na qual os participantes foram seleccionados arbitrariamente. A concepção da diversidade sentiu-se na sua utilização, que foi mais frequente, tendo em conta a diversidade dos participantes ou situações nelas abordados, contrariamente, ao conceito de saturação que teve um domínio reduzido, visto que as respostas dadas e apesar de concentrarem-se na mesma ideia, mas cada um dos entrevistados e/ou questionados tinham a sua percepção em relação as perguntas colocadas.

Feita a análise e interpretação dos dados recolhidos na base das técnicas de colecta dos dados, a discussão dos resultados cingiu-se com os pensamentos ou teorias dos vários autores que abordam a matéria. Assim, o processo de discussão dos dados baseou-se na pergunta de partida transformada em três (3) categorias, nomeadamente, Processo de supervisão pedagógica; Estratégias de supervisão pedagógica que apoiam o desenvolvimento profissional dos professores; e, Mudanças profissionais dos professores.

4.1. Processo de supervisão pedagógica

De acordo com as opiniões dos nossos questionados, considera-se que é com pouca regularidade que os professores beneficiam da assistência de aulas no âmbito da supervisão pedagógica, seja ao nível da escola ou através de uma brigada destacada na escola, segundo eles “(...) aqui na escola, passa muito tempo que não recebemos nenhuma visita de assistência de aulas, neste ano, por exemplo, ainda não recebemos uma visita de assistência de aulas”.

Nos casos em que os professores são supervisionados pedagogicamente, dificilmente estes fazem discussões com o supervisor sobre os assuntos que serão desenvolvidos na sala de aulas, assim como no final da aula raramente fazem a respectiva análise sobre as possíveis constatações dadas durante a assistência de aulas. Os mesmos consideram que o processo de supervisão pedagógica quando for conduzido de forma reflexiva sobre as acções da prática docente constitui um instrumento de formação contínua dos professores que pode ajudar no seu desenvolvimento profissional.

Igualmente, estas opiniões convergem com os depoimentos dos questionados que dizem não ter presenciado um encontro realizado entre professor e supervisor nos dias em que a turma recebe a brigada de supervisão pedagógica, seja antes de iniciar as aulas ou mesmo depois da assistência de aulas.

O processo de análise documental, também, fundamenta estes posicionamentos, na medida em que o autor da pesquisa não foi possível verificar o relatório de assistência de aulas no período em alusão para confrontar com as declarações dos informantes, o que consubstancia com os declarantes dos participantes ouvidos na pesquisa.

Como pode notar-se, os participantes da pesquisa afirmam que a supervisão pedagógica realizada na escola secundária (Y) é caracteriza apenas num momento, a observação, pela assistência de aulas. Neste processo, a supervisão pedagógica segundo MINED (2003), podem ser evidenciados três fases do processo de supervisão das aulas, o encontro de pré-observação, observação e encontro de pós-observação.

Portanto, a supervisão pedagógica enfatiza à qualidade da aprendizagem para o desenvolvimento e aperfeiçoamento do currículo e do ensino. Como defende Selemene (2002), “a supervisão pedagógica é importante porque procura motivar, encorajar os docentes a continuar a desempenhar com zelo, dedicação e responsabilidade o papel de educadores” (p.16).

O autor considera a motivação, o encorajamento, a dedicação e a responsabilidade dos docentes, como sendo uma das práticas que concorrem para a melhoria da qualidade dos resultados dos alunos e do PEA com base na prática docente.

Com base nas observações feitas pelo pesquisador, notabilizou-se que os professores necessitam de algum apoio sobre a prática docente através do processo de monitoramento do processo de ensino e aprendizagem de forma de apoiar para o aperfeiçoamento e melhorar dessa prática.

A supervisão pedagógica deve ser vista como apoio que estabelece o espírito de colaboração entre o supervisor e o supervisionado. Igualmente, orienta profissionalmente e cria oportunidades de formação dos quadros assim como o desenvolvimento pessoal dos professores. Contudo, ajuda a apresentar experiências positivas e proporciona medidas correctivas das deficiências constatadas para evitar práticas rotineiras no PEA.

Como consideram Sergiovanni e Starrat (1986), a supervisão pedagógica para além de ser vista como sendo um serviço para os professores, como individuo e como grupo, ela também é como um meio de oferecer ajuda especializada aos professores no aperfeiçoamento do ensino, constitui assim uma ferramenta de desenvolvimento profissional dos professores em exercício na escola.

4.2. Estratégias de supervisão pedagógica que apoiam o desenvolvimento profissional dos professores

Sobre esta categoria, os entrevistados e questionados foram unânimes ao afirmarem que as estratégias da supervisão pedagógica que visam o apoio de desenvolvimento profissional dos professores em exercício centram-se na formação contínua caracterizada na relação acção – reflexão – acção. Os participantes da pesquisa consideram que as actividades pedagógicas do professor ao nível da escola quando forem colocadas no processo de análise destas actividades, possibilitam o melhoramento das competências dos professores no processo de ensino e aprendizagem, apoiando assim no desenvolvimento profissional.

Vários autores consideram a formação continuada de professores como orientação teórico-conceitual concebido por crítico-reflexiva, segundo Silva (2007) a tendência crítico-reflexiva concebe a formação continuada como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, no que diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante acções de prática docente,

supervisão pedagógica. Neste processo, incentiva os professores na apropriação do saber autónomo, e a prática crítico-reflexiva da vida escolar e sua própria experiência.

De acordo com Alves (1995, cit. em Silva, 2007), a formação continuada de professores estabelece de forma interligada: (1) A socialização do conhecimento produzido pela humanidade; (2) As diferentes áreas de actuação; (3) A relação acção-reflexão-acção; (4) O envolvimento do professor em planos sistemáticos de estudo individual ou colectivo; (5) As necessidades concretas da escola e dos seus profissionais.

O processo de interligação estabelecida pela formação do professor tem como palco a escola, prática educativa como o conteúdo dessa formação. Silva (2007) recorre as palavras de Almeida (2002) e Silva (2002), que aponta o professor reflexivo como “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua acção pedagógica, e (...) a prática transforma-se em fonte de investigação, de experimentação e de indicação de conteúdo para a formação” (p.100).

Com base no autor, pode-se considerar que o processo formativo deve propor situações que possibilitem a troca do saber entre os professores, mediante projectos articulados de reflexão conjunta, a de supervisão pedagógica, por exemplo.

Ainda os entrevistados afirmaram que algumas equipas, nível provincial, as vezes têm feito alguns encontros colectivos com os professores da escola. Os membros da direcção da escola acrescentaram que ao nível da escola tem um plano de assistência mútua de aulas entre a direcção e professores e entre os professores. Contudo pode-se compreender que apesar da escola programar actividades supervisivas ainda não está sendo operacionalizado, o que influencia no crescimento profissional dos professores.

Os questionados também apontam a observação da aula como uma das formas de supervisionar as actividades de prática docente que apoio para o desenvolvimento profissional dos professores. (...) fazer a observação de aulas do professor permite ao observador conhecer os procedimentos de ministrar o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando fazer constatações sobre a aula observação para prestar apoio ao professor. Nivagara (2005) considera observação como excelente instrumento de formação do professor e de ajuda na melhoria constante da sua prática de ensino, pois que a tomada de consciência é o primeiro passo de um verdadeiro processo de formação.

Esta prática de observação de aula pode ser feita por supervisores de diferentes níveis. Em relação aos níveis, MINED (2003) classifica a supervisão pedagógica em quatro níveis,

nível nacional, provincial, distrital e da escola/ZIP, cada um dos níveis tem as suas funções para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Contudo, de acordo com a nossa fonte⁸, as actividades desenvolvidas pelos supervisores dos diferentes níveis, estes convergem nas suas acções:

- Organizar acções de capacitação com vista a superar as dificuldades dos professores;
- Fazer acompanhamento/observação das acções dos supervisionados e ajudá-lo, sugerindo modificações, se for necessário;
- Informar, consciencializar e co-responsabilizar o supervisionado sobre as estratégias de supervisão, quanto aos pressupostos, objectivos e formas de realização da supervisão;
- Elaborar um relatório sobre actividade de supervisão e enviá-lo ao local supervisionado;
- Assistir as aulas dos professores e ajudá-los, sugerindo modificações, se for necessário;
- Cabe ao supervisor da ZIP ou da Escola elaborar um relatório mensal sobre as actividades desenvolvidas relacionadas com o PEA e enviá-lo à direcção distrital.

Importa sublinhar que todos os supervisores dos diferentes níveis, incluindo o nacional, assistem as aulas dos professores de forma a ajudá-los e sugerem ou recomendam as possíveis modificações.

Neste quadro, Freitas (2007) refere que a formação contínua, supervisão pedagógica, podem ser consideradas como estratégia activa de desenvolvimento, tanto da “imaginação pedagógica” quanto da consciência auto-reflexiva social e crítica dos professores, visto como o eixo fundamental da formação.

4.3. Mudanças profissionais dos professores

Durante o questionamento, os participantes da pesquisa afirmaram que a prática da supervisão pedagógica na escola proporciona aos professores alguns subsídios da prática docente. Ainda sublinham que para além da supervisão pedagógica, os professores também podem apresentar mudanças positivas na sua profissão através das actividades de reciclagem, formação contínua, acções de investigação, reflexões sobre a acção pedagógica, entre outras

⁸ Ver MINED (2003, pp.17-20)

acções, permitem aos professores a adquirir novos conhecimentos e consolidação as experiências no quotidiano da escola.

Desta feita, entende-se que com base no aperfeiçoamento dos professores nas actividades pedagógicas, são fundamentadas pela ocorrência de certas mudanças positivas profissionais ao relacionar a teoria com a prática.

Estas opiniões encontram sustentos em SEF (1999, cit. em Silva, 2007) que as tais mudanças exigem que os professores reconstruam suas práticas através de estabelecimento de pontes entre a realidade de seu trabalho e o que se tem como meta. Nessa perspectiva, para ajudar o professor a tornar-se cada vez mais um profissional reflexivo, o supervisor deve compreender com clareza os mecanismos de constituição do pensamento reflexivo, cooperando mutuamente com o professor e ambos como fonte de estímulo e ajuda.

Ainda os respondentes da entrevista, afirmaram que através da assistência de aulas, o professor e o supervisor encontram um espaço de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, tendo em conta o dia-a-dia com as experiências vivenciadas dentro ou fora da sala de aulas.

Como pode constatar-se os participantes admitem que as reflexões sobre a prática docente, desempenham um papel fundamental e crucial na criação das mudanças nos professores para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem. Estas acções favoreceram a busca por novas directrizes e novos tipos de saber para o exercício da actividade de professor, surgindo diversas teorias que dizem respeito ao saber científico e ao saber dos docentes.

Na perspectiva de Schön (1992, cit. em Freitas, 2007), a reflexão é alçada, simultaneamente, à condição de objectivo e ao conteúdo do processo de formação, mediante a concepção de uma prática reflexiva baseada na dimensão: o conhecimento na acção, a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão para a acção.

Ao modelo reflexivo, Silva (2007) recorre os estudos desenvolvidos por Gómez (1992), Schön (1992; 2000) e Alarcão (2003) para sintetizar os conceitos:

1. O conhecimento na acção - o conjunto de saber interiorizado que é adquirido mediante a experiência e a actividade intelectual, mobilizado de forma inconsciente e mecânica nas acções quotidianas do professor, em situações reais do exercício profissional;

2. A reflexão na acção - a reflexão desencadeada durante a realização da acção pedagógica sobre o conhecimento que está implícito na acção. No entanto, a reflexão realizada sobre e para a acção é de fundamental importância, uma vez que ela pode ser utilizada como estratégia para potencializar a reflexão na acção;
3. A reflexão sobre a acção - a reflexão desencadeada após a realização da acção pedagógica, sobre essa acção e o conhecimento implícito nessa acção. Nesse momento, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão realizada durante a acção;
4. A reflexão para a acção - a reflexão desencadeada antes da realização da acção pedagógica, pela tomada de decisão no momento do planeamento da acção que será desenvolvida.

Assim, o professor analisa e interpreta a sua própria realidade no acto, o que seria a reflexão na acção e também após a realização, que é a reflexão sobre a acção.

Portanto, as práticas reflexivas do professor podem ser mais significativas ao recorrer o método clínico da supervisão pedagógica. Nérici (2005) aponta que o método clínico tem o objectivo de trabalhar para o crescimento profissional do professor e, desenvolver o trabalho de supervisão com base na realidade profissional do professor, a fim de evitar o mais possível insegurança e desconfiança. Enfatiza a perspectiva cognitiva, construtivista em que o auto-conhecimento é a pedra angular para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor.

Para Alarcão e Tavares (2003) o processo formativo inerente a esta forma combina acção, experimentação e reflexão e o sobre a acção, ou seja, reflexão dialogante sobre o observado e o vivido segundo uma metodologia do aprender a fazer fazendo e pensado, que conduz à construção activa do conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão. No entanto, surgem aqui as três ideias que norteiam o trabalho: supervisão, aprendizagem e desenvolvimento.

O referido desenvolvimento profissional do professor tem sido favorecido pela verbalização do pensamento reflexivo do professor. Este processo busca facilitar a interacção do grupo sobre “as relações interpessoais amistosas e de confiança facilitam o crescimento individual e contribuem para a formação de profissionais capazes de trabalhar de forma colaborativa em torno de projectos curriculares na escola” (Soares e Cunha, 2010, p.33).

As autoras olham o desenvolvimento profissional na perspectiva institucional e pessoal. A primeira enfatiza acções sistemáticas que altera a prática, crenças e conhecimentos profissionais dos professores. Já a segunda se projecta por uma disposição interna e uma postura de busca permanente de crescimento pessoal e profissional, disposição de reflectir colectivamente sobre as práticas, atitudes e crenças individuais e colectivas, abertura para mudança.

Porém, por estas perspectivas, o desenvolvimento profissional pode ser compreendido conforme Rudduck (1987.cit. em Soares & Cunha, 2010), “(...) a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados” (pp. 35-36).

5. CONCLUSÃO

A pesquisa que se debruçou sobre “a supervisão pedagógica como apoio para o desenvolvimento profissional dos professores numa escola secundária no Distrito de Macomia” nos permitiu compreender que a supervisão pedagógica se torna instrumento fundamental no processo de desenvolvimento profissional e institucional que valoriza o apoio da prática docente. O processo de supervisão pedagógica permite proporcionar ajuda na melhoria dos aspectos meramente pedagógicos, através do apoio contínuo do trabalho docente, melhorando e actualizando a competência profissional, incentivando deste modo a participação activa em actividades de inovação pedagógica, promovendo um ambiente de prática reflexivo ao nível da escola.

O estudo permitiu concluir que o processo da supervisão pedagógica pode influir no desenvolvimento docente, por procurar motivar e encorajar os docentes a continuar a desempenhar com todo rigor a luz dos procedimentos didácticos, aliado a dedicação e responsabilidade o papel de educadores para criação do ambiente favorável do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, através do processo de formação continuada de professores em exercício, também toma em conta o nível de experiência dos professores em referência, valorização dos seus conhecimentos inerentes as práticas pedagógicas, sentimentos perante os outros colegas e acções desenvolvidas e, aos objectivos que se prescreve a atingir no processo de ensino e aprendizagem. Estes procedimentos, ajudam os professores a reflectir sobre o processo de

assistência de aulas como objecto com aquilo que é vivenciado na vida da escola, baseando-se numa metodologia do aprender a fazer fazendo e pensado. Desta forma, permite aos professores a construírem activamente o seu próprio conhecimento gerado na acção e sistematizado pela reflexão.

Nesta senda, das várias actividades, a supervisão pedagógica no âmbito de desenvolvimento profissional dos professores centra-se no processo de observação de aulas. Este processo permite maior interacção profissional, no contexto de favorecer a aprendizagem de natureza formativa, centrado no desenvolvimento individual e colectivo dos professores, como também para melhorar a qualidade de ensino e das aprendizagens nos professores. Esta observação deve ter em conta a integração de processos colaborativos entre o supervisor e professor, mas diferenciando-se nas suas acções para responder e contextualizar as necessidades de desenvolvimento de cada professor.

A observação de aula no modelo de supervisão clínico, ela compreende três momentos, primeiro, pré-observação que permite antever o que poderá acontecer na aula a ser assistida; segundo, observação propriamente dita que faz a introvisão, compreensão do significado do que ocorre na aula durante a assistência; e por fim, pós-observação, caracterizada pela retrovisão, que está virada pela compreensão daquilo que deveria acontecer. Desta feita, o processo de análise de aulas antes de início, a discussão sobre o decurso das aulas e reflexão sobre as constatações na pós-observação, circunscrevem e constituem o ponto fulcral do processo de desenvolvimento profissional de professores.

Também, o estudo permitiu depreender que o acompanhamento sistemático dos professores em exercícios na escola, colocando-os no centro das reflexões da prática pedagógica, possibilita os professores a aumentar os conhecimentos pedagógicos, habilidades e competências, mediante a assistência de aulas, descritiva da narrativa das suas experiências profissionais e pelo processo de investigação-acção destes profissionais. Entretanto, a supervisão pedagógica permite ajudar tecnicamente os professores de forma valorizada na acção pedagógica.

Considera-se que pela supervisão pedagógica sistemática na escola, os professores em exercício são informados das competências que deve desenvolver e que são traduzidas em objectivos operacionais. Assim, ela cria oportunidade ao professor a desenvolver as competências para seu desenvolvimento profissional, que pode ser através da observação da aula, da narrativa profissional e reflexão escrita e da investigação-acção. Sobre a observação

da aula auxilia a formação contínua do professor e ajuda na melhoria permanente a prática docente. Já a narrativa profissional e reflexão promove o aprofundamento das formas de reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem. Em relação à investigação-acção baseia-se nos princípios de participação do professor no processo de investigação das actividades pedagógicas, colaboração do professor com o supervisor pela transformação das acções pedagógicas, e a contextualização de acordo a realidade vivida.

Outrossim, a formação contínua dos professores estimula o auto-conhecimento para o desenvolvimento psicológico e profissional do professor. Assim, tanto o supervisor como o professor em formação, ambos estão numa determinada fase de desenvolvimento num processo de reflexão, acção e reflexão.

Para que as competências dos supervisores possam reflectir à prática pedagógica é preciso que o supervisor tenha conhecimentos contextualizados da realidade vivida, de membros da escola, das suas características, de estratégias de desenvolvimento institucional e profissional, de fenómenos inerentes à aprendizagem e de desempenho.

Na mesma perspectiva, o estudo mostra que as visitas/assistências pedagógicas, aconselhamento e orientação pedagógica, assim como o apoio didáctico/técnico pedagógico tem importância no desenvolvimento profissional dos professores em exercício na escola, pelo aperfeiçoamento do PEA e na aquisição dos novos conhecimentos psico-pedagógicos/didácticos.

Estes aspectos convergem no melhoramento da realização de supervisão pedagógica sistemática na escola e no desenvolvimento profissional dos professores em exercício, de modo que os mesmos beneficiem o acompanhamento, monitoramento, assistência e orientação de forma sistemática para garantir o aumento das competências, experiências, apoio, orientação pedagógica e o aperfeiçoamento docente com vista a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão de práticas pedagógicas: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*". 2ª Edição. Coimbra, Portugal: Almedina.

Almeida, F. (1996). *"A Investigação nas ciências sociais"*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Andrade, N. V. (1976). *Supervisão em educação*. Rio de Janeiro, Brasil: Livros Técnicos e Científicos.
- Barbosa, A. G. & Piedade, B. (2016). Coaching, supervisão e liderança nas instituições educativas do ensino superior. Em A. G. Barbosa, J. M. Alves, M. N. Ibraimo, & M. V. Laita. (Coords). *Os desafios da educação – ensino superior*: Nampula, Moçambique: Década das palavras, pp.61-89.
- Cabral, I. (2016). Formação pedagógica e desenvolvimento profissional no ensino superior: Oportunidades e desafios. Em A. G. Barbosa, J. M. Alves, M. N. Ibraimo, & M. V. Laita. (Coords). *Os desafios da educação – ensino superior*: Nampula, Moçambique: Década das palavras, pp.221-237.
- Flick, U. (2009). *Introdução a pesquisa qualitativa*. 3 Ed. Porto Alegre, Brasil: Artimed;
- Freitas, A. S. (2007). A questão da experiência na formação profissional dos professores. Em Ferreira, A. T. B.; Albuquerque, E. B. C. & Leal, T. F. (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, pp.33-50.
- Galveias, M. F. C. (2008). *Prática pedagógica: cenário de formação profissional*. 8ª Edição. Santarém, Portugal.
- Gaspar, M. I., Neves, C. & Seabra, F. (2012). A supervisão pedagógica: significados e operacionalização. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol.12, pp.29-58.
- Gerhardt, T. E.; Ramos, I. C. A.; Riquinho, D. L. & Santos, D. L. (2009). Estrutura do projeto de pesquisa. Em T. E. Gerhardt, & D.T. Silveira (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: UFRGS, pp.65 – 87.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5ª Ed. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª ed. São Paulo, Brasil : Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia científica*. 5ª Edição. São Paulo, Brasil: Editora Atlas.
- Marques, H. R.; Manfroi, J.; Castilho, M.A. & Noal, M.L. (2006). *Metodologia da pesquisa e do trabalho científico*. 2ª Edição. Campo Grande, Brasil: UCDB.

- Minayo, M. C. & Sanches, S. (1993). O Quantitativo - Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? *Cad. Saúde Públ.*, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set.
- MINED. (2003). *Manual de Apoio à Supervisão Pedagógica*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Nérici, I. G. (2005). *Introdução à supervisão escolar*. 4ª Ed. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Nivagara, D. (2005). *Módulo de formação em administração, gestão e supervisão escolar*. Maputo, Moçambique: MEC.
- Pombal, B. M. O.; Lopes, C. M. & Barreira, N. A. V. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de serviços de documentação e informação: a aplicabilidade do Sharepoint nos SDI da FEUP*. Porto, Portugal: Universidade do Porto.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa, Portugal: Edição Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Coleção: Cadernos do CCAP-2.
- Rodrigues, W. C. (2007). *Metodologia científica*. Paracambi, Brasil: FAETEC/IST.
- Roldão, M. C. (2016). Profissionalidade docente e qualidade de ensino: especialidades do ensino superior. Em A. G. Barbosa, J. M. Alves, M. N. Ibraimo, & M. V. Laita. (Coords). *Os desafios da educação – ensino superior*: Nampula, Moçambique: Década das palavras, pp.183-202.
- Selemane, R. (2002). *Supervisão pedagógica: conceitos, procedimentos e tendência actuais*. Maputo, Moçambique: DINESG.
- Sergiovanni, T. J. & Starrat, R. J. (1986). *Supervisão: Perspectivas Humanas*; 2ª Edição; São Paulo, Brasil: EPU.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 3ª Edição revisada e actualizada. Florianópolis, Brasil.
- Silva, E. M. A. (2007). Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. Em Ferreira, A. T. B.; Albuquerque, E. B. C. & Leal, T. F. (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para reflexão*. Belo Horizonte, Brasil: Autêntica, pp. 97-117.
- Silveira, D. T. & Córdova, F. P. (2009). A pesquisa científica. Em T. E. Gerhardt, & D. T. Silveira (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: UFRGS, pp.31 –42.

Soares, S. R. & Cunha, M. I. (2010). *Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade*. Salvador, Brasil: EDUFBA

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Brasil: Atlas.

Vieira, F. & Moreira, M. A. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: para uma abordagem de orientação transformadora*. Lisboa, Portugal: Edição Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores. Coleção: Cadernos do CCAP-1.

ESTRATÉGIAS DA SUPERVISÃO: LIDERANÇA, EMPODERAMENTO E DINÂMICA DE GRUPOS

Autor: João Nasseco, Nr. 703190015 – FEC-UCM

RESUMO

O presente artigo tem como tema Estratégias da Supervisão: Liderança, empoderamento e dinâmica de grupos no contexto educativo, no qual a regência do processo de ensino e aprendizagem sujeita-se à supervisão pedagógica para aprimoramento de procedimentos que consubstanciem a funcionalidade de bom desempenho na produção e transmissão de conhecimentos e, por conseguinte, a aquisição dos mesmos resumidos em aprendizagem de qualidade. Portanto, a educação poderá funcionar melhor se tiver criado condições de trabalho que efectivamente se adaptam ao contexto social, económico, cultural, político dos aprendentes ou da comunidade onde vivem os alunos e, a identificação das políticas e estratégias metodológicas que contribuam para a implementação de um determinado currículo escolar, visando desenvolver as competências, capacidades e habilidades de todos os intervenientes do processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, as escolas como organizações vão buscando no quotidiano o aprimoramento em áreas impactantes que são o ensino e a aprendizagem, o que lhes impõe a elaborar o desenho de um planeamento estratégico inteligente e adequado à realidade local, focalizando-se no currículo local onde a inspecção educacional funcione adequadamente, fazendo valer os preceitos da supervisão pedagógica em todas as escolas, pois a supervisão pedagógica garante a aprendizagem no verdadeiro sentido de mudança comportamental, envolvendo, para isto, as pessoas em toda a sua complexidade de serem livres para a actuação e inteligentes para a descoberta de eficientes e eficazes estratégias da supervisão pedagógica para gerar as óptimas técnicas para liderança, empoderamento e dinâmica de grupos profissionais da educação. Por via disso, é deveras premente lembrar que é exequível que os gestores ou directores das escolas tornem públicas as estratégias, dando o valor ambas as partes supervisores e supervisionados com vista a dotá-los de empoderamento e dinâmica de grupos para o melhoramento da multiplicidade funcional dos professores e alunos, o que é gratificante para todos os intervenientes do sistema educativo. Quanto às partes constituintes do artigo, destaca-se a introdução, o desenvolvimento onde incide o estado da arte, conclusão e referências bibliográficas.

Palavras-chave: Estratégias, supervisão pedagógica, liderança, dinâmica de grupos.

INTRODUCAO

A actualidade busca evidências do desenvolvimento e crescimento integrado do sistema educacional, no qual intervêm muitos actores de conformidade com as especificidades das áreas que constituem a base de formação educativa e profissional do Homem em todos os quadrantes do mundo. Entretanto, há toda a necessidade de se criar equipas multifacetadas, no que respeita às áreas que constituem o Processo de Ensino e Aprendizagem a favor de todas as camadas sociais sem estratificação, pois a educação é um direito para todo o cidadão comum.

Nesta perspectiva, para que o processo de ensino e aprendizagem tenha profissionais à altura das exigências do actual estágio educacional, torna-se imprescindível estruturar e hierarquizar o sistema educativo, visando harmonizar as actividades nas instituições de ensino públicas bem assim as instituições de ensino privadas, pois as sociedades estão sujeitas e devem optar pela formação que lhes beneficie no contexto de transformação em busca do bem-estar comum.

Portanto, quando se fala das instituições de ensino a ideia que se tem é a simbologia de organizações, onde as pessoas praticam diversas tarefas que carecem de alguma orientação, acompanhamento ou supervisão para garantir a eficiência e eficácia no desempenho das actividades e, por conseguinte, gerar a produtividade pedagógica.

Para o efeito, definir a supervisão no contexto da educação significa "estabelecer a razão de existência da organização ou escola, qual seu negócio (o que faz) e de que forma actua nesse negócio (como faz)". Ademais, deve haver consenso entre os dirigentes da organização e ser um compromisso de todos, reflectindo as estratégias, a liderança e o empoderamento de grupo na consecução das actividades que suportam todo um conjunto de linhas que supervisionam o processo de ensino e aprendizagem, primando-se de partilha do conhecimento que permita o alcance das metas traçadas.

Daí a importância do tema em estudo, porquanto, estratégias na supervisão, liderança e empoderamento de grupo, metas e objectivos estratégicos são constituintes determinantes para a funcionalidade efectiva do processo de ensino e aprendizagem em qualquer sociedade. Como é sabido, a supervisão escolar deve, antes de tudo, mudar a mentalidade, que, por sua vez, repercutirá nos diversos processos que são interligados em sua essência, a ponto de serem causa e consequência simultaneamente. Na verdade, a função de supervisão é exigida hoje em qualquer empresa humana. Por via disso, a divisão do trabalho, a complexidade dos instrumentos e a precisão do que se deseja para resultado constituem exigências para a Supervisão. Porém, nenhum trabalho pode ser mais complexo nem mais importante aos destinos humanos que a Educação. Assim sendo, a importância da Supervisão também se evidencia na Educação, porquanto é uma realidade inegável.

Quanto às partes constituintes do artigo, destaca-se a introdução, o desenvolvimento onde incide o estado da arte, metodologia, conclusão e referências bibliográficas.

2. Estado da arte

O termo supervisão cuja origem etimológica é controversa, mas provavelmente deriva de *supervision*, já existente em 1640 segundo os dicionários etimológicos de Antenor Nascentes e António Geraldo da Cunha, de acordo com a entrada no *Houaiss, Dicionário da Língua Portuguesa Online*, consultado em 2011.05.02 utiliza-se numa multiplicidade de campos de actuação. Daí a necessidade que se tem vindo a sentir de especificar o domínio de acção: supervisão financeira, supervisão dos mercados de valores mobiliários, supervisão dos professores, supervisão pedagógica, supervisão clínica, supervisão da investigação, supervisão da formação, supervisão curricular, supervisão institucional, etc., segundo Alarcão e Canha (2013).

Assim, na definição de Andrade (1976), a supervisão é uma função de especialistas que garantem aos sistemas de Educação sua eficiência e eficácia no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, não se pode negar a este tipo de supervisão, que é supervisão pedagógica, pois reveste-se de extrema importância num sentido amplo, a supervisão Pedagógica sempre encerra algum aspecto correctivo. O que, contudo, parece evidente a maneira não apropriada de corrigir, principalmente pelos riscos que oferece. A maneira de correcção mais consentânea com o actual conceito de Supervisão será o estudo da situação, com a busca cooperativa da solução, atendendo às circunstâncias específicas de cada caso.

Para Glickman (1985), define supervisão como “a função que promove o ensino através da assistência directa a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-acção” (p. XV).

Portanto, Bolin e Panaritis (1992) apoiam esta definição e afirmam que, no início desta década, existiam apenas duas áreas nas quais se verificava um vago consenso relativamente à supervisão. Em primeiro lugar, o facto de a supervisão estar, sobretudo, preocupada com o melhoramento da Prática em sala de aula, para benefício dos estudantes, independentemente de quaisquer outras questões que possam estar implicadas. Em segundo lugar, que a função de supervisão se afigura como muito importante, independentemente de quem a realiza (por exemplo, um superintendente, director de escola, supervisor, pessoa ligada ao currículo ou a um par).

Por inerência epistemológica, o conceito de supervisão foi construindo uma base sustentada na observação, acompanhamento, orientação, avaliação e liderança. Entretanto, a supervisão,

actualmente, passou da visão tradicional (inspecção) para várias acções: controlo, educação/formação e decisão. Ela incide sobre os objectos distintos- pessoas, os processos e as organizações onde encontramos a observação, orientação e avaliação (Gaspar, Seabra e Neves, 2012).

Quanto ao contributo da prática de supervisão pedagógica na vida das instituições, Severino (2007) defende que “a supervisão educativa se tem constituído, nas últimas décadas, como uma das áreas de interesse nuclear no contexto da formação de professores, sendo reveladores diversos que se apresentam como importantes contributos para o seu conhecimento” (p. 43). Portanto, a supervisão pedagógica (educativa) toma a sua importância como um elemento que favorece a actividade dos professores no seu percurso laboral.

Neste caso, a actividade de supervisão oferece uma possibilidade do professor reflectir sobre as diferentes acções da sua vida profissional, com o propósito de fazer cada vez melhor a sua tarefa na instituição educativa. Entretanto, a supervisão deve ser vista como um auxílio para o percurso de desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos formandos, sendo para o efeito necessário o uso de estratégias de formação do carácter dinâmico, almejando a promoção da comunicação efectiva com o intuito de se tornarem cada vez mais seguros e preparados na auto-direcção das suas aprendizagens (Severino, 2007).

2.1. Estratégias de reflexão / supervisão

Para Silva (1990, cit em Alarcão, 1996, p. 100), ao procurarmos o significado da palavra estratégia, deparámos com os significados de ardil, manha, estratagemas, manobra acção, plano, ligados à arte militar no estudo das operações de guerra, de modo a poderem opor-se a operações contrárias.

Na actualidade, esta carga semântica de conflito que o lexema acarreta encontra-se substituída por uma carga de significação positiva, de processo, meio para alcançar determinado fim, envolvendo um plano prévio onde se equacionam as dificuldades e se preparam os estratagemas de superação dessas dificuldades. Portanto, vários estudos orientam que, em supervisão recorremos então a estratégias de formação ou supervisão de professores que constituem um meio de formar professores reflexivos, isto é, professores que examinam, questionam e avaliam criticamente a sua prática. Assim sendo, o paradigma de formação por nós escolhido para enquadrar essa formação é o modelo reflexivo, as estratégias escolhidas vão envolver processos de reflexão por parte, tanto do próprio supervisor, como do professor em formação entanto aprendente.

Assim, perspectivadas estas estratégias aparecem como instrumentos de apoio à reflexão, entendida neste caso como o questionamento sistemático da própria prática, de modo a melhorar essa prática e aprofundar o próprio conhecimento dela (Lucas, cit. em McIntyre, 1993, p. 43).

Nesta perspectiva, entendemos que as estratégias de supervisão são maneiras específicas de um agir que leva a consecução dos objectivos da supervisão. Por via disso, a maior parte das actividades humanas é realizada hoje em grupos. No entanto, Lauro de Oliveira Lima chama atenção para uma verdadeira tendência moderna ao agrupamento:

- a) pequenas empresas – grandes consórcios;
- b) operários - sindicatos;
- c) profissões liberais – instituições
- d) Consumidores- cooperativas;
- e) projectos – comissões para elaboração;
- f) nações – assembleias.

Por esta ordem de ideias, entende-se que um dos requisitos consiste na necessidade de conhecer os supervisionados, levando-os a um procedimento equivalente às suas necessidades de aprendizagem com vista ao trabalho. Desta maneira, pode dizer-se que as estratégias a usar terão o seu lugar na base das características de cada supervisionando. Portanto, compreende-se que a atitude, as competências e as capacidades dos supervisores se devem fazer valer.

Na perspectiva de Alarcão (2008), a noção de supervisão remete para a criação e sustentação de ambientes promotores da construção e do desenvolvimento profissional num percurso sustentado, de progresso desenvolvimento da autonomia profissional.

2.2. Supervisão e liderança

A Supervisão e Liderança devem ser consideradas como uma estratégia destinada a melhorar a qualidade e o nível da educação escolar.

Desta forma, pode-se dizer que há uma necessidade de ter uma liderança educativa para uma transformação nas escolas, orientada para o melhoramento do ensino e aprendizagem. Assim, a promoção da aprendizagem organizacional na escola pressupõe um forte envolvimento da liderança em todas as fases do processo (Sergiovanni, 2004).

Porém, é necessário perceber que, uma escola reflexiva, os supervisores tomam a função de líderes das pessoas que almejam uma aprendizagem. Neste sentido, os líderes devem promover discussões e confronto de pontos de vista, protagonizando a reflexão que pode ajudar a que as pessoas aprendam em cooperação (Gaspar, Seabra & Neves, 2012).

Entretanto, o supervisor, na perspectiva de Gaspar, Seabra e Neves (2012), pode assumir, “um estilo de liderança partilhada, proporcionando poder e conhecimento no que diz respeito às características dos líderes necessários aos órgãos colegiais” (p. 49).

Na perspectiva destes autores, referem que há uma ligação entre os estilos de supervisão pedagógica e de liderança. Anda assim, na supervisão directiva, o supervisor assume-se como orientador do processo que estabelece critérios e condiciona este estilo. Refere-se ao líder autoritário; na supervisão colaborativa, o supervisor serve de modelo a seguir e dá sugestões, ajuda a encontrar opiniões. Aqui está a liderança participativa. Na supervisão não directiva, o supervisor presta atenção, esclarece o que deve ser feito e motiva as pessoas para a realização das tarefas. Aqui, há uma relação com o líder *laissez faire* (deixa andar).

Neste contexto, o supervisor é um líder de pessoas aprendentes que têm um olhar da realidade formativa. Por isso, as suas características satisfazem a necessidade de acompanhamento dos sujeitos -supervisionados (aprendentes) ou supervisionados.

É assim que, a liderança é vista como uma das componentes essenciais na edificação de qualquer tipo de organização. Tal como a gestão, a liderança 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 (1990, em Rego, 1998) afirma que existem quase tantas definições de liderança quanto as pessoas a tentar defini-la.

Foi assim que, Syroit (1996, em Barracho, 2012) definiu a liderança como “um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades de outros membros, com objectivo de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (p. 62). Também Yulk (1994, em Rego, 1997) refere que a liderança é definida como um processo de influência que afecta a interpretação dos eventos pelos seguidores, a escolha dos objectivos, a motivação dos seguidores para cumprir os objectivos, a manutenção das relações de cooperação de pessoas exteriores ao grupo ou organização” (p.23).

Na visão de Sergiovanni (2004, cit. em Barbosa e Piedade, 2016), refere que a liderança é “um processo de levar um grupo a agir de acordo com os objectivos do líder ou propósitos partilhados” (p. 24).

Como se pode depreender, a liderança é um tema da ordem do dia das organizações. Basta reflectir que, qualquer instituição para ter a sua estrutura devidamente hierarquizada e coesa em termos de funcionalidade, depende fundamentalmente de boa liderança de modo a ter grupos funcionais e determinados pela causa organizacional. Portanto, os líderes eficazes têm objectivos, orientam-se completamente pelos resultados, adoptam novas visões desafiantes do que é possível e desejável, comunicam essas visões e persuadem os outros a comprometerem-se tanto com estas novas direcções que ficam ansiosos por canalizar os seus recursos e energias para que estas se concretizem.

No entender de alguns autores, a liderança é talvez a mais estudada e a menos compreendida (Morais, 2011, p. 76). Já Jesuíno (2005) chama-lhe um conceito de caixa preta. Outrossim, o termo liderança tem a ver com uma posição hierárquica e por outro lado aquele que influencia um grupo. A liderança refere-se a indivíduo (s) que ocupa (m) a posição de líder e cuja função é a de influenciar e de organizar a persecução de um objectivo comum. Segundo Gaspar (2006 em Silva, 2010), os líderes são as “as pessoas ou grupos de pessoas competentes na arte de conduzir uma comunidade na construção de um futuro desejável para essa mesma comunidade” (p. 54).

2.3. Empoderamento e dinâmica de grupos como estratégias de Supervisão

Quando se coloca a validade do trabalho escolar em dimensão de trabalho em grupos de pessoas à matéria da supervisão educativa, nota-se como de vital importância o problema dos objectivos que devem ser visados por estes grupos. Sendo assim, o empoderamento e a dinâmica de grupo podem ser as estratégias perfeitas em inúmeras situações onde se inclui o ambiente profissional até ao educativo e, esse método tem sido utilizado com eficácia para diversos objectivos (Andrade, 1976).

Portanto, a dinâmica de grupo consiste em uma actividade realizada em conjunto, a dinâmica de grupo pode ter diferentes objectivos e fazer proveito de diversas metodologias. Porém, através de brincadeiras, dramatizações e outros exercícios, é possível observar o comportamento e diversas habilidades dos participantes. Também é possível estimular o desenvolvimento de novas habilidades, de empatia e companheirismo.

Obviamente que, para alcançar os objectivos propostos na actividade, a dinâmica de grupo, normalmente, conta com um facilitador que motiva o grupo, empoderando-o ou seja, uma pessoa que está coordenando os exercícios e, por conseguinte, supervisiona-os. Assim e dependendo das metodologias utilizadas, o supervisor pode ou não participar da dinâmica, pois uma das principais características da dinâmica em grupo é a interacção entre os membros do grupo. E, neste sentido, nota-se de forma premente a evidência do empoderamento e a dinâmica de grupos como estratégias de supervisão pedagógica.

2.3.1. Os principais benefícios da dinâmica de grupos

As dinâmicas de grupos que buscam o empoderamento grupal, no âmbito da supervisão pedagógica, produzem muitos efeitos positivos nos seus participantes. Entretanto, focalizam-se em forma de alcançar determinado objectivo de maneira suave e divertida. Assim, importa identificar alguns dos principais benefícios da dinâmica em grupo: promove interacção e entrosamento entre os participantes; estimula a criatividade; cria um ambiente mais harmonioso e descontraído; estimula diferentes áreas do cérebro, tornando o aprendizado mais fácil e duradouro; Encoraja os participantes de deixar a zona de conforto; Pode ajudar a elucidar características e padrões de comportamento de maneira mais eficiente do que outros métodos, como entrevistas; Encoraja o trabalho em equipa e ensina habilidades de resolução de problemas em conjunto.

Portanto, Formosinho (2002a) refere que o potencial objectivo da supervisão pedagógica é a influência no crescimento e desenvolvimento de todos os membros da organização escolar, aumentando a sua capacidade de aprendizagem e o seu potencial de eficácia em tarefas individuais e esforços colaborativos. Isto tende a consubstanciar a dinâmica do grupo no sentido de criar o empoderamento colectivo na execução das tarefas supervisionadas pedagogicamente.

No que tange à funcionalidade, segundo Formosinho (2002b), apresenta ou detém três funções específicas: i) melhorar a instrução; ii) desenvolver o potencial de aprendizagem do educador e iii) promover a capacidade da organização de criar ambientes de trabalho auto-renováveis.

Portanto, a supervisão inclui, classicamente, outro propósito: servir necessidades organizacionais, tais como decisões pessoais no domínio da instrução, detenção de cargos, promoção, despedimento e atribuição de cargos.

Nesta perspectiva, é pertinente destacar o aspecto de melhoramento da prática cujos métodos com os quais os supervisores trabalham no sentido da mudança e melhoramento da instituição determina largamente o grau de receptividade e respostas às exigências de rigor por parte dos professores (Grimmett, Rostad e Ford, 1992). Assim, sendo, a aplicação de princípios psicológicos conduzirá, muito provavelmente, ao assunto da motivação dos professores para a mudança, resultando no melhoramento da prática em três áreas: a instrução do professor no âmbito do seu estilo pessoal de ensino; a prática global de um determinado professor/supervisor e a prática do ensino em geral.

3. Metodologia da pesquisa

A palavra metodologia utiliza-se frequentemente com diferentes sentidos, quer na linguagem do dia-a-dia, quer no mundo académico.

Fala-se, assim, de metodologia da investigação para fazer referência às fases e aos procedimentos que se seguem numa determinada investigação, para designar modelos concretos de trabalho que se aplicam numa disciplina ou especialidade, e também para fazer referência ao conjunto de procedimentos e recomendações que se transmitem ao estudante como parte curricular nos estudos superiores (Hernández, Sampieri et al., 2003).

Quanto aos objectivos, a pesquisa é explicativa, com uma abordagem qualitativa, pois seu objectivo central é analisar artigos, estudos e documentos, teorias de vários autores de relevo com conhecimento (consulta bibliográfica) sobre as estratégias da supervisão pedagógica com enfoque na liderança, no empoderamento e dinâmica de grupos, que constituem a área de pesquisa. Portanto, no caso concreto desta pesquisa não foi feito o estudo de campo e, por conseguinte, não se faz a apresentação, análise, interpretação e discussão dos resultados, o que é representado pela conclusão.

CONCLUSÃO

No desenrolar do desenvolvimento do artigo, percebe-se, claramente, que a supervisão pedagógica em todos níveis das diversas instituições do ensino buscam estratégias para melhor fazer valer a liderança e devido empoderamento na consecução das práticas educativas que tendem a melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, onde os aprendentes e os respectivos ensinantes passam a ter domínio das actividades relacionadas aos conhecimentos de acordo com o contexto local ou institucional.

E, é imprescindível ressaltar que, se os directores de escolas, professores, alunos e outros intervenientes do sistema educacional perceberem a funcionalidade da supervisão pedagógica, no que tange aos objectivos, poderão ser supervisores e supervisionados participativos, pois situar-se-ão em níveis cujas competências produzirão evidências colaborativas que possam consubstanciar a qualidade do ensino e da aprendizagem em diversos sistemas e subsistemas de educação.

Ainda assim, se vislumbra a dinâmica de grupo como sendo uma ferramenta eficaz e versátil, com vastas possibilidades de aplicação a tornarem uma das favoritas para instituições de ensino onde os formadores e formandos ascendem valores de educadores proeminentes e dotados de princípios éticos e morais para um espírito motivacional nas práticas educativas mercê da supervisão pedagógica à luz das dinâmicas de grupo, suas aplicações e benefícios.

Entretanto, a pesquisa contribuiu para afirmarmos que a liderança, empoderamento e a dinâmica de grupos são estratégias que contribuem sobremaneira no desenvolvimento das políticas educacionais, porquanto desenham linhas orientadoras através da implementação da supervisão pedagógica desde as instituições do ensino primário até às instituições do ensino superior em Moçambique e em outros quadrantes do mundo, obedecendo aos padrões ou princípios estabelecidos pelo Ministério da Educação cuja funcionalidade está encarregue à Inspeção da Educação como órgão competente na criação e monitoria e acompanhamento de várias equipas que colaboram na Supervisão Pedagógica, visando materializar como eficiência e eficácia as actividades de ensino e aprendizagem.

Portanto, o dado não menos importante que a pesquisa buscou, foi que, quando se evidencia a validade do trabalho escolar em dimensão de trabalho em grupos de pessoas à matéria da supervisão educativa, nota-se como de vital importância o problema dos objectivos que devem ser visados por estes grupos. Sendo assim, o empoderamento e a dinâmica de grupos podem ser as estratégias perfeitas em inúmeras situações onde se inclui o ambiente profissional até ao educativo e, esse método tem sido utilizado com eficácia para diversos objectivos (Andrade 1976).

Por via disso, a dinâmica de grupo valoriza a actividade realizada em conjunto, a dinâmica de grupo pode ter diferentes objectivos e fazer proveito de diversas metodologias. Porém, através de brincadeiras, dramatizações e outros exercícios, é possível observar o comportamento e diversas habilidades dos participantes do processo de ensino e aprendizagem e, também é

possível estimular o desenvolvimento de novas habilidades educativas, de empatia e companheirismo

Outrossim, nota-se que os gestores das escolas, os professores, outros profissionais da educação, pais e ou encarregados de educação bem assim as comunidades periféricas precisam de tornar a supervisão pedagógica um processo contínuo, a partir de acções que estejam relacionadas com a liderança, o empoderamento e a dinâmica de grupos como estratégias concebidas previamente de um planeamento, para melhorar cada vez mais a qualidade de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcão, I. & Canha, B. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da prática pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra, Portugal: Almedina.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Alarcão, I. (2013). *Supervisão e colaboração. Uma relação para o desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Andrade, N. V. (1976). *Supervisão em Educação*. Rio de Janeiro, Brasil: Edição SA.

Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.

Formosinho, J. O. (2002a). *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Formosinho, J. O. (2002b). *A supervisão na formação de professores II. Da sala à pessoa*. Porto, Portugal: Porto Editora.

Gaspar, M. I., Seabra, F. & Neves, C. (2012). *A supervisão pedagógica: significados e operacionalização*. *Revista Portuguesa de Investigação Inovacional*, 12, 29-58.

Morais, L. (2011). *Liderança e estratégia*. Lisboa, Portugal: Escolar Editora.

Sampieri et al. (2003). *Metodologia de pesquisa* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: SP.

Sergiovanni, T. & Starratt, R. (2004). *Valutare l'ingnamento* (supervisione). Roma, Itália: Las.

PAINEL III.1:

**GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: DESAFIOS PARA O GESTOR DO SÉCULO XXI

DEMOCRATIC SCHOOL MANAGEMENT: CHALLENGES FOR THE 21ST CENTURY MANAGER

Araújo João N° 703140635

Keysonjoao37@gmail.com

Resumo

Um dos maiores desafios para o século XXI é o fortalecimento da autonomia das escolas, o incentivo à participação da comunidade na gestão escolar, a inserção de critérios de representatividades, de qualificação e competência técnica para a escolha dos directores escolares. Para que isso tenha relevância é necessário que se entenda e se familiarize pelos caminhos do saber fazer da figura do gestor usando os instrumentos científicos para alcançar as metas pretendidas. O presente artigo tem como objectivo analisar a gestão democrática e os desafios do gestor do século XXI no âmbito escolar. Este estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica com base em material teórico o qual permitiu obter informações de maior relevância. Como metodologia, usou-se a pesquisa bibliográfica exploratória e análise qualitativa. Os resultados alcançados desta investigação irão servir como subsídio e suporte no processo de aprendizagem crítica e na construção de competências para gestão das instituições pública.

Palavras – Chaves: Gestão Democrática; Desafios; Gestor Escolar Século XXI

Abstract

One of the biggest challenges for the 21st century is strengthening the autonomy of schools, encouraging community participation in school management, inserting representativeness, qualification and technical competence criteria for choosing school directors. For this to be relevant, it is necessary to understand and become familiar with the ways of knowing how to do the figure of the manager using scientific instruments to achieve the intended goals. This article aims to analyze democratic management and the challenges of the 21st century manager in the school environment. This study was carried out through bibliographical research based on theoretical material which allowed us to obtain more relevant information. As a methodology, exploratory bibliographic research and qualitative analysis were used. The results obtained from this investigation will serve as subsidy and support in the critical learning process and in the construction of competences for the management of public institutions.

Key-Word: Democratic Management; Challenges; 21st Century School Manager.

INTRODUÇÃO

Na actual sociedade em que vivemos a democracia tornou-se um tema premente de discussão em âmbito social, e a escola não ficou ausente nesse debate, ao contrário trouxe à tona inúmeras questões no que diz respeito à gestão escolar democrática.

Na área da educação, a escola é responsável pela transmissão do conhecimento, porém, no mundo globalizado, exige-se que a escola tenha uma nova concepção e uma forma diferenciada de se trabalhar, ou seja, uma constante renovação na sua postura, para transmitir um conhecimento de nível elevado para preparar o aluno a ser criativo e pensante, com objectivo de formar cidadãos críticos e que se comprometam a uma participação mais efectiva, para obter resultados com eficácia, favoráveis ao desenvolvimento do estabelecimento. Partindo deste princípio, surge a figura do gestor escolar, como sendo o indivíduo propagador de ideias para que ocorram às mudanças.

Para que estes e outros desafios se materializem, é necessário o envolvimento de todos, de forma activa e organizada, na vida da escola, nomeadamente, a direcção da escola, os pais e/ou encarregados de educação, os professores e os alunos.

Por estar atento às políticas de gestão participativa democrática da comunidade, o assunto despertou grande interesse no pesquisador, percebeu que uma forma de participação na gestão escolar se destaca no cenário nacional e pode ser apontada como tendo maior abrangência: a participação por meio do Conselho Escolar. Assim, sustentada por inquietações surgidas da prática escolar e face a tantos apelos que envolvem a participação da comunidade na gestão escolar, o pesquisador teve seu interesse despertado para analisar como se processa esse modelo de participação na gestão escolar.

Entendendo que a participação dos pais e da comunidade na gestão escolar é possível, mas sentindo-se frágil em provocar mudanças na comunidade escolar em que está inserido como Membro do Conselho da Escola, o trabalho académico que precisava elaborar pareceu ser uma boa oportunidade para que o pesquisador preenchesse algumas lacunas que surgiram de reflexões sobre o assunto. Poder avançar na tarefa de aproximar escola e comunidade para uma convivência de respeito mútuo e colocar em prática um processo participativo ampliado, integrador e libertário, não desprezando as conquistas já obtidas, ao contrário, valorizando-os, foi objectivo perseguido pelo pesquisador. E quem sabe, sugerir um outro olhar, que venha a contribuir para ampliar os caminhos de democracia participativa na gestão escolar.

Assim, este estudo se justifica dado o significativo valor que vem sendo depositado na gestão democrática escolar, actualmente em amplo processo de popularidade. Combinada com projectos de crescente valorização por órgãos governamentais, a participação da sociedade na escola vem rapidamente ganhando adeptos.

Esta temática é de grande relevância técnica e científica na medida em que vai proporcionar uma cultura colaborativa, de mudanças na gestão dos projectos pedagógicos, e capitalizando esforços cientificamente compatíveis entre os que fazem parte no processo educativo de maneira que sejam actores na implementação do projecto, compartilhando seus saberes na condução de actividades, relacionando os conteúdos académicos com a cultura local pois para conduzir da melhor forma as estratégias desenhadas da gestão democrática escolar.

Pretendeu-se, de modo geral, analisar as formas de participação comunitária na gestão escolar e especificamente; (I) Identificar as formas de participação comunitária na gestão escolar; (II) Averiguar a efectividade dos objectivos de participação comunitária na gestão escolar e por fim (III) Perceber os desafios democráticos do gestor do século XXI. Para realização desse trabalho, obedeceu condicionalmente, a utilização de procedimentos metodológicos, em especial um estudo do tipo qualitativo, levantamento bibliográfico o qual permitiu obter informações de maior relevância no quadro desta abordagem. O pesquisador inspirou-se sobretudo nos trabalhos de Luck (2001, 2012); Libâneo, (2013), autores que especificam com fidedignidade as teorizações conceptuais da gestão escolar democrática, dando a possibilidade favorável para qualquer leitor.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Os motivos que nos impeliram à escolha deste tema inserem-se em dois campos distintos. Por um lado, o campo subjectivo (respeitante a um universo interior e motivacional) foi decisivo, pois desde há muito que nos interessámos, em particular, pelas questões da gestão democrática escolar, exactamente por constituir um factor determinante do sucesso educativo, para além de se referir a uma metodologia de intervenção que requer reflexão sobre as práticas, já que é dotado de uma certa complexidade.

A auscultação de pessoas do quotidiano profissional e a observação directa de contextos gestionários do modelo tradicional, onde a contradição da autoridade fica a cargo do gestor, pois, assim, ele será o responsável por todas as decisões dentro da escola, conduziu-nos, frequentemente, a reflexões aprofundadas sobre esta problemática e a uma tomada de consciência acerca da importância da gestão democrática. Com efeito, a propósito do exercício das nossas funções, enquanto membro do conselho da escola, confrontámo-nos, não raras vezes, com experiências pedagógicas reveladoras de fragilidades, das quais convém realçar a dificuldade sentida pelos professores na implementação de estratégias de gestão democrática, não obstante reconheçam se tratar de uma intervenção necessária e adequada.

Centramos esta investigação numa Escola do 1º e 2º Grau na província de Nampula, por ser o nível de ensino em que desenvolvemos a nossa actividade de apoio ao Conselho da escola há muitos anos, constituindo o centro de interesse da nossa intervenção e reflexão. Por conseguinte, a problemática, em torno da qual se constrói esta investigação incide sobre gestão escolar democrática: desafios para o gestor do século XXI, a qual constitui um eixo estruturante de uma acção colectiva e qualificada que permite reunirem as condições necessárias para promover aprendizagens significativas para a melhoria das condições de todos os alunos.

ORGANIZAÇÃO, ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO: TRÊS TERMOS PRÓXIMOS

As três palavras são aplicadas aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma acção; administrar é o acto de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão organização escolar é frequentemente identificada com administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referente à acção de planear o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas (Libâneo, 2013).

Alguns autores afirmam que o centro da organização e do processo administrativo é a tomada de decisão. Todas as demais funções da organização (o planeamento, a estrutura organizacional, a direcção, a avaliação) estão referidas ao processo eficaz de tomada de decisões (Griffiths, 1974, cit. em Libâneo, 2013, p. 88).

Gestão segundo Libâneo (2013, p. 88), “é a actividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objectivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos”. Para tal, a cultura organizacional é elemento condicionante do projecto pedagógico, mas este também é instituidor de uma cultura organizacional. A consequência prática disso é que precisa haver coerência entre os objectivos proclamados e da cultura organizacional.

Se o objectivo é estabelecer na escola formas democráticas de gestão, será preciso instituir práticas de gestão e tomada de decisões participativas e transparentes. Se se propõe ao reconhecimento das diferenças, é preciso que se tenha práticas concretas e afirmativas de respeito à diversidade social, cultural, étnica, sexual entre os professores, alunos e

funcionários. É sempre útil distinguir, no estudo dos processos de organização e gestão, duas concepções bastante diferenciadas em relação às finalidades sociais e políticas da educação.

CONCEPÇÕES NA GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR

Os estudos recentes sobre o sistema escolar e as políticas educacionais têm se centrado na escola como unidade básica e espaço de realização dos objectivos e metas do sistema educativo. O realce da escola como objecto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural, mas também pelas estratégias de modernização e pela busca da eficácia no sistema educativo. “Uma das estratégias diz respeito á descentralização e gestão escolar democrática do ensino, atribuindo às escolas maior poder de decisão e maior autonomia” (Libâneo, 2013, p. 31).

Na concepção *sociocrítica* segundo Libâneo, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o carácter intencional de duas acções, a importância das interacções sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objectiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisões se dão colectivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projectos e acções e o exercício de práticas colaborativas.

Na concepção científica-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objectiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planeada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência (Libâneo, 2013, p. 102). As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, a definição rigorosa de cargo e funções, à hierarquia de funções, às normas e regularmente, a direcção centralizada e ao planeamento com pouca participação das pessoas. Esse é o modelo mais comum de organização escolar encontrado na realidade nas instituições educacionais, embora já existam experiências bem sucedidas de adopção de modelos alternativos, numa perspectiva sociocrítica.

Há, no entanto, uma característica das organizações escolares de suma relevância para as práticas de gestão: a cultura organizacional ou cultura da escola. Tem sido cada vez mais importante compreender a escola como lugar de construção e reconstrução da cultura democrática, não apenas a cultura científica, mas a cultura social, das mídias, dos alunos e a

cultura da escola. Segundo Gómez (2002, p. 17, cit. em Libâneo, 2013), explica que “a escola, e o sistema educativo em seu conjunto, podem ser considerado como uma instância de mediação cultural entre os significados, sentimentos e condutas da comunidade social e o desenvolvimento humano das novas gerações”.

Para além da polarização entre as duas concepções mencionadas anteriormente, alguns estudos sobre organização e gestão escolar (Luck, 2001; Lima, 2001, cit. em Libâneo, 2013), possibilitaram sugerir a ampliação do leque dos estilos de gestão, considerando quatro concepções.

A concepção *técnica científica*, esta baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, visando racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. Características:

- ✓ Atribuição de tarefas de forma detalhada, a divisão técnica de trabalho acentuado;
- ✓ Poder centralizado no director, uns têm mais poderes do que outros;
- ✓ Administração rígida, controle de actividades, desvio dos objectivos específicos da instituição;
- ✓ Comunicação vertical (de cima para baixo);
- ✓ Maior ênfase nas tarefas do que nas interacções pessoais.

A concepção *autogestionária* baseia-se na responsabilidade colectiva, ausência de direcção centralizada e acentuação da participação directa e por igual de todos os membros da instituição. Em contraposição aos elementos instituídos da organização escolar (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), valoriza especialmente os elementos instituintes da instituição da organização escolar (capacidade do grupo para criar, instituir, suas próprias normas e procedimentos).

Características:

- ✓ Promoção do exercício de poder colectivo;
- ✓ Decisões colectivas por meio de assembleia e reuniões;
- ✓ Alternância no exercício de funções; responsabilidade colectiva.

3. A concepção *interpretativa*, considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjectivos, as intenções e a interacção entre as pessoas. Opõe-se à concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e pela pertença “objectividade” que atribui às formas de organização, pois entende que as práticas

organizativas são socialmente construídas, com base nas experiências subjectivas e as interacções sociais das pessoas (Libâneo, 2013).

Características

- ✓ A escola uma realidade social subjectiva, não uma estrutura dada e objectiva;
- ✓ Privilegia menos o ato de organizar, valorizando a acção organizadora com valores e práticas compartilhadas;
- ✓ Valoriza muito as interpretações, valores, carácter humano do que carácter formal, normativo.

A concepção *democrático-participativa* baseia-se na relação orgânica entre a direcção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objectivos comuns assumidos por todos. Defende de forma colectiva de tomada de decisões sem, todavia desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. Advoga formas de gestão participativa mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas.

Características

- ✓ Definição explícita dos objectivos pedagógicos da escola, pela equipa da escola;
- ✓ Participação de actividades da escola entre as pessoas da escola e as que relacionam com ela;
- ✓ Competência profissional;
- ✓ Busca de objectivos sobre a gestão da escola;
- ✓ Avaliação e acompanhamento sistemático com finalidades pedagógicas.

Fazendo uma resenha, nota-se que, as concepções de gestão escolar reflectem diferentes posições políticas. Portanto, o modo como uma escola se organiza e se estrutura tem um carácter pedagógico, ou seja, depende de objectivos mais amplos sobre a relação da escola com a conservação ou transformação social. A concepção técnico-científica, valoriza o poder e autoridade, exercidos unilateralmente. Ressalta relações de subordinação e rígidas determinações de funções. Pouca valorização da faculdade de pensar nas pessoas e decidir sobre os trabalhos. Com isso, o grau de autonomia e envolvimento profissional com a instituição fica enfraquecido.

As três concepções o que têm em comum, uma visão de gestão que se opõe a formas de dominação e subordinação das pessoas e consideram essencial levar em conta aspectos

sociais, políticos e ideológicos, a construção de relações sociais mais humanas e justas, valorização do trabalho colectivo e participativo. Todavia, as concepções que giram em volta de uma visão sociocrítica, têm diferentes entendimentos da dinâmica das relações de poder dentro da escola, levando a divergências marcantes sobre as formas de organização e gestão em situações concretas e específicas de uma escola.

Na concepção democrática-participativa, argumenta a ênfase nas relações humanas e na participação nas decisões com acções efectivas para se atingir com êxito os objectivos específicos da escola. Valoriza os elementos internos do processo organizacional (o planeamento, a organização, a direcção, a avaliação), uma vez que não basta a tomada de decisões, é preciso que elas sejam postas em prática em função de prover as melhores condições para viabilizar os processos de ensino aprendizagem. Libâneo (2013), advoga, que a gestão participativa é forma de exercício democrático da gestão e um direito da cidadania, mas implica, também, deveres e responsabilidades, portanto, a gestão da participação e a gestão eficaz. Se por um lado, a gestão democrática é uma actividade colectiva implicando a participação e objectivos comuns, por outro, depende também de capacidade e responsabilidades individuais e de uma acção coordenada e controlada.

Segundo Libâneo (2013), advoga que a concepção interpretativa actualmente tem trazido importantes contribuições das formas democráticas da gestão. Essa corrente não admite que a escola seja considerada uma estrutura totalmente objectiva, ao contrário, afirma que ela depende muito das experiências subjectivas das pessoas e de suas interacções sociais, ou seja, dos significados subjectivos e culturas que as pessoas dão as coisas enquanto significados socialmente produzidos e sustentados. Junto a isso, destaca a relevância de se considerar a organização escolar como cultura, a cultura da escola ou cultura organizacional, em que a escola é vista não apenas como vinculada ao contexto cultural em que está inserida mas, como um lugar em que os próprios integrantes podem instituir uma cultura, conforme seus interesses e objectivos.

PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA GESTÃO ESCOLAR

A conquista da cidadania requer um esforço dos educadores em estimular instâncias e práticas de participação popular. A participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida da escola. De acordo com Gadotti e Romão (1996, p. 16, cit. em Libâneo, 2013), a participação influi na democratização da gestão e na melhoria da qualidade de ensino.

Dentre as modalidades mais conhecidas de participação estão os Conselhos de classe e os Conselhos de Escola, o que nos mais interessa a nossa investigação. Participação segundo Libâneo (2013), significa “a actuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há a participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, dos pais constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há a participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

No primeiro sentido, por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser um lugar de protecção, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar a posição social de uma comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a prática da participação nos órgãos deliberados (votados) da escola, os pais, os professores, os alunos vão aprendendo a sentirem-se responsáveis pelas decisões que os afectam num âmbito mais amplo da sociedade. No segundo sentido, a participação é ingrediente dos próprios objectivos da escola e da educação. A escola é o lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afectivas, éticas, estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, económica e cultural.

Para tanto, escola e comunidade devem trilhar juntas o aprendizado da democracia, onde o fim da escola é estar ao serviço da comunidade e a comunidade envolvida proporcionará uma melhor participação e envolvimento no serviço prestado a mesma. A participação e o envolvimento nas actividades desenvolvidas na escola, seja dando sugestões, seja influenciando nas decisões, torna-se parte de um processo, do qual já participam o pessoal da escola e os usuários que podem contribuir para a tão desejada e nem sempre explicitada autonomia da escola. Na verdade, a descentralização do poder na escola, propicia mecanismos que viabilizam e estimulam tanto a participação dos servidores quando a dos usuários na tomada de decisões no que se refere aos rumos que a escola deve seguir (Romão, 2004, cit. em Libâneo, 2013).

Princípios da organização e gestão escolar participativa

A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objectivos (sociopolítico, e pedagógico), interdependência entre a necessária racionalidade no uso dos recursos (materiais e conceituais) e a coordenação do esforço humano colectivo. Qualquer modificação em sua

estrutura ou em suas funções, projecta-se como influência benéfica ou prejudicial à instituição. Por ser um trabalho complexo, a organização e gestão escolar requer o conhecimento e a adopção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve estar subordinadas às condições concretas de cada escola. São propostos como princípios com base na concepção de gestão democrática-participativa: (I) autonomia das escolas e da comunidade educativa, o controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da actuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar; (II) relação orgânica entre a direcção e a participação dos membros da equipe escolar, este princípio conjuga o exercício responsável e compartilhado da direcção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar, o director como responsável. Estão presentes a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade; (III) envolvimento da comunidade no processo escolar; (IV) planeamento das tarefas; (V) formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; (VI) utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; e (IX) relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objectivos comuns (Libâneo, 2013, pp. 118-123).

GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em Moçambique, e também em outros países, uma característica marcante em todas as experiências de reformas educativas tem sido a forte ênfase no desenvolvimento da gestão democrática e participativa das redes de ensino e das próprias escolas. As normas e as estratégias podem variar, mas são incorporadas como ponto-chave: o fortalecimento da autonomia da escola, o incentivo à participação da comunidade na gestão escolar, a inserção de critérios de representatividades, e de qualificação e competência técnica para a escolha dos directores escolares. A descentralização das políticas educacionais e o fortalecimento da autonomia das escolas, directrizes que nortearam as reformas nos anos 90, trouxeram novas preocupações para os dirigentes dos sistemas de ensino. A profissionalização é um dos principais desafios que a gestão educacional enfrenta no momento, pois no contexto que vivemos, exige-se profissionais com um novo perfil de liderança. Para uma gestão democrática, necessário se faz o estabelecimento de critérios de competência profissional, com capacidade de diálogo para mediar conflitos e facilitar a interacção entre os diferentes segmentos da comunidade escolar.

A progressiva descentralização de competências e atribuições coloca a gestão educacional como eixo importantíssimo para que os dois objectos estratégicos das reformas sejam alcançados, o aumento da eficiência e equidade dos sistemas de ensino e melhoria do padrão de qualidade das escolas públicas.

A gestão democrática implica primeiramente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação colectiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência, de órgão intermediário que elaboram políticas educacionais tais quais a escola é mera executora (Veiga, 2001, p.18).

De acordo com Gadotti (2001, cit. em Libâneo, 2013), de nada adiantaria uma Lei de Gestão Democrática do Ensino Público que concede autonomia pedagógica, administrativa e financeira às escolas, se o gestor, professores, alunos, e demais atores do processo desconhecem o significado político da autonomia. Para ele, o exercício desta autonomia não é dádiva, mas sim uma construção contínua, individual e colectiva. Para compreendermos melhor a importância dos limites e possibilidades da autonomia da escola, é fundamental ressaltarmos quatro dimensões fundamentais da autonomia: a administrativa, a financeira, a jurídica e a pedagógica.

Para compreendermos melhor a importância dos limites e possibilidades da autonomia da escola, é fundamental ressaltarmos quatro dimensões fundamentais da autonomia: a administrativa, a financeira, a jurídica e a pedagógica.

Autonomia administrativa.

Consiste na possibilidade de a escola elaborar e gerir seus planos, programas e projectos. A autonomia administrativa da escola evita que esta seja submetida a uma administração na qual as decisões a ela referentes sejam tomadas fora dela e por pessoas que não conhecem a sua realidade, contribuindo, desse modo, para que a comunidade escolar possa, por meio da vivência de um processo democrático e participativo, romper com a cultura centralizadora e pouco participativa em que têm sido elaborados os projectos e efectivadas as tomadas de decisões (Oliveira; Moraes; Dourado, 2005, p. 5).

Ter autonomia administrativa significa, também, não esquecer que a escola está inserida num processo que envolve relações internas e externas, sistema educativo e comunidade escolar. Já a Autonomia jurídica.

Diz respeito à possibilidade de a escola elaborar suas normas e orientações escolares em consonância com as legislações educacionais, como, por exemplo, matrícula, transferência de alunos, admissão de professores, concessão de grau etc. A autonomia jurídica da escola possibilita que as normas de funcionamento dessa sejam discutidas colectivamente e façam parte do regimento escolar elaborado pelos segmentos envolvidos na escola, e não de um regimento único, elaborado para todas as instituições que fazem parte da rede de ensino (Oliveira; Moraes; Dourado, 2005, p. 5).

A autonomia *financeira* deve possibilitar à escola elaborar e executar seu orçamento, planejar e executar suas actividades, sem ter que necessariamente recorrer a outras fontes de receita, aplicar e remanejar diferentes rubricas, com o acompanhamento e a fiscalização dos órgãos internos e externos competentes. Em síntese, é obrigação do poder público o financiamento das instituições educacionais públicas (Gadotti, 2001).

Por fim os autores relatam sobre a *Autonomia pedagógica* essa dimensão da autonomia refere-se à liberdade de a escola, no conjunto das suas relações, definir sobre o ensino e a pesquisa, tornando-se condição necessária para o trabalho de elaboração, desenvolvimento e avaliação do Projecto Político-Pedagógico da escola. (Oliveira; Moraes; Dourado, 2005, p. 6). A escola, por sua vez, está estreitamente ligada à identidade, à função social, à clientela, à organização curricular, à avaliação, bem como aos resultados e, portanto, à essência do projecto pedagógico da escola (Veiga, 2001). Torna-se necessário que a escola realmente perceba que a sociedade não é mais a mesma de anos atrás, e assuma o seu papel actual, perante essa nova realidade na busca de formar cidadãos críticos, participativos e actantes, orgulhosos enfrentar o mundo do trabalho como realização profissional através de atitudes de humanização e respeito ao próximo.

A DIRECÇÃO DA ESCOLA COMO MARCO EDUCATIVO

O exercício da função directiva na escola encontra-se sempre relacionado com a imagem que da escola-instituição têm os que exercem o controlo do seu destino como organização (Codd, 1989, p. 141, cit. em Gaspar & Diogo, 2010). Assim, no exercício da função, pode valorizar-se sobretudo a racionalidade das práticas administrativas, em detrimento da sua justificação educativa e do valor educativo. Desde modo, e considerando as singularidades da organização escolar, a função directiva na escola implica uma “liderança educativa”, exercida no interior de um quadro institucional específico e que obriga ao desempenho de um conjunto de tarefas dispare. Desde forma, ganha sentido a definição do director como arquitecto organizacional (Murphy, 1991, cit. em Gaspar & Diogo, 2010), isto é, como alguém que actua

permanentemente sobre as pessoas, as estruturas e os processos, a fim de tornar possível a tarefa nuclear das organizações escolares, ou seja, o trabalho educativo com os alunos.

Entender a direcção escolar como liderança educativa implica, também, reconhecer que, embora não se verifique uma transição linear entre a função de professor e a função de director, a experiência como professor é de importância decisiva para o exercício da direcção das escolas. Sacristan (1995, cit. em Gaspar & Diogo, 2010), chama a atenção para o papel dual da direcção escolar, ao exigir a conciliação de responsabilidades de carácter administrativa estrita com a liderança educativa, tal como pode integrar ainda a conciliação do exercício da docência como o exercício da função directiva.

Benitez (1986, p. 36, cit. em Gaspar & Diogo, 2010), defende o papel do director enquanto educador. Em consequência, a função directiva, centrada agora fundamentalmente na coordenação do professorado de uma escola, deverá ser exercida por quem, por se dedicar também à função de ensinar, conhece profundamente os problemas que coloca a coordenação de uma equipe homogénea de carácter docente. No entanto, o autor adverte para a necessidade de uma formação específica dos gestores de escola, ao mesmo tempo que admite uma excepção relativamente às grandes escolas.

DESAFIOS DO GESTOR DO SÉCULO XXI

As normas e as estratégias podem variar, mas são incorporadas como ponto-chave, o fortalecimento da autonomia da escola, o incentivo à participação da comunidade na gestão escolar, a inserção de critérios de representatividades, e de qualificação e competência técnica para a escolha dos directores escolares. A profissionalização é um dos principais desafios que a gestão educacional enfrenta no momento, pois no contexto que vivemos, exige-se profissionais com um novo perfil de liderança. Para uma gestão democrática, necessário se faz o estabelecimento de critérios de competência profissional, com capacidade de diálogo para mediar conflitos e facilitar a interacção entre os diferentes segmentos da comunidade escolar de gestão participativa.

Para ser gestor da educação hoje, no século XXI, é preciso ter uma cultura geral, o que inclui possuir conhecimentos legais, jurídicos, cognitivos e pedagógicos, deve saber administrar além de ter o respeito e o respaldo da comunidade escolar. Deve saber ouvir e falar na hora certa, saber articular as acções propostas, ter autoridade sem ser autoritário. Enfim, deve ter competência técnica, pedagógica e humana (Gadotti, 2004, cit. em Libâneo, 2013).

Luck (2006, p. 54), nos alerta que “democracia e participação são dois termos inseparáveis, à medida que um conceito remete ao outro.” Para que a gestão democrática realmente ocorra devemos pensar primeiramente em intervenções no Projecto Político Pedagógico da escola, dando abertura para maior implementação de projectos, com a participação efectiva da comunidade escolar como a implementação das instâncias democráticas: conselho escolar, associação de pais de modo que eles possam influenciar na gestão, a fim de que todos tenham a oportunidade de liberar seu potencial a ponto de propor soluções aos problemas enfrentados no ambiente escolar.

Cabe também pensar que não é necessário apenas um gestor democrático, mas é fundamental criar uma escola democrática onde todos os membros estejam engajados em um só objectivo, a promoção de uma educação de qualidade e igualitária a todos. Para se criar uma escola democrática é preciso ter em mente que todos os membros possuem uma responsabilidade social sobre o seu papel frente à aprendizagem e formação do aluno, deve ser construído e analisado por todos é essa responsabilidade, todos devem estar intimamente ligados nesta meta, caso isso não ocorra é impossível construir uma escola democrática.

O educador ou o gestor deve possuir habilidades para coordenação de grupos. Onde existem pessoas e grupos em convivência, certamente existirão conflitos. Portanto é preciso conhecer a natureza dos conflitos, para saber como intervir nos mesmos (Colombo, 2004). Tratando como desafios, o gestor é preciso sonhar para realizar coisas novas, para mudar a face das instituições de ensino. Para inovar seus processos, “todo gestor deve comprometer-se a olhar a instituição de ensino a partir de uma perspectiva diferente, buscando alternativas até agora não utilizadas e redefinindo assim o escopo de sua actuação. A inspiração para um posicionamento inovador está no desenvolvimento de fórmulas novas, de relações inovadoras e mais inteligentes com parceiros.

Fullan (1982, cit. em Bosker, et al, 1995), sublinhou que, num processo de mudança, as atitudes e as convicções são mais importantes do que as competências. Da análise das mudanças culturais das escolas, e do seu significado em relação à mudança, podem retirar-se pelo menos três implicações para a gestão escolar: (I) é importante que os directores sejam considerados líderes profissionais (ou pedagógicos) e não apenas executivos; (II) A necessidade do gestor da inovação operar tanto ao nível dos princípios gerais como dos pormenores específica; (III) necessidades de os líderes escolares conhecerem profundamente o meio envolvente e os contextos sociais, sem se tornarem seus “prisioneiros”.

METODOLÓGICA

O percurso metodológico deste estudo foi construído na base de um levantamento bibliográfico o qual permitiu obter informações de maior relevância, no quadro desta abordagem, utilizando os descritores: Gestão escolar democrática: desafios para o gestor do século XXI, que, segundo Marconi e Lakatos (2003), “a pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados (livros, revistas e publicações), revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados actuais e relevantes relacionados com o tema”. Optou-se por esta metodologia a fim de levantar o máximo de informações a respeito do tema sob a óptica de diferentes autores como é o caso de Luck (2006); Libâneo, (2013). Que após a selecção dos textos, e artigos científicos, conforme os critérios descritos houve a leitura dos mesmos para posteriormente realizar a confecção do presente artigo.

CONCLUSÃO

O presente trabalho foi de extrema importância, uma vez que possibilitou aprofundar conhecimentos sobre a gestão democrática escolar e os desafios do gestor do século XXI numa escola pública do 1º e 2º grau da Província de Nampula. Para alcançar os objectivos desta investigação realizou-se um estudo bibliográfico para a construção do referencial teórico, baseados em livros, sites e artigos relacionados ao tema, procurando-se averiguar qual era a percepção em relação a importância da gestão democrática escolar no quotidiano.

Sendo o ensino público, marcado por novas concepções assumidas no plano social, os que compõem a instituição, devem assumir um compromisso mais actuante, tanto dos membros que compõem a escola, como dos pais e a comunidade. A construção da escola democrática passa por longo período de conscientização que deve ser reflectido entre gestor, equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade em geral, com objectivo de um papel mais participativo desses sujeitos a se comprometerem com o processo de mudança.

É impossível mudar a forma actual de gestão, sem que se estabeleça a articulação entre a escola e a comunidade que a serve, pois a escola não é um órgão isolado e suas acções devem ser participação, para se chegar ao objectivo da educação, que é promover o homem dentro de seu contexto social e político.

Nossa análise aponta que a gestão democrática nada mais é que uma acção participativa de todos, a ponto de toda a comunidade escolar dividir juntamente, suas funções e responsabilidades, sendo o principal objecto de sucesso o aluno, tornando-o um integrante da sociedade, crítico e capaz de compreender seu papel e suas funções dentro do contexto ao qual está inserido. Cabe destacar alguns aspectos importantes na concepção de uma gestão democrática de qualidade, é preciso não só um gestor democrático, mas criar uma escola democrática, onde todos os membros possam vivenciar experiências democráticas, pois nenhuma gestão democrática será de valia se não tiver como objectivo real uma educação de qualidade para todos.

A gestão escolar no século XXI é pautada por leis democráticas que auxiliam e ajudam o trabalho escolar. Assim esse novo gestor é um profissional que consegue gerir de forma participativa e principalmente democrática, estabelecendo para a comunidade escolar a qual faz parte um relacionamento de liderança e engajamento. Dessa forma, constatamos que a gestão escolar actual está mais preocupada com os agentes que fazem parte do processo de ensino aprendizagem, voltados em uma perspectiva democrática, pois, assim o profissional que estará em cargo de gestor saberá e terá autonomia: administrativa, pedagógica, jurídica e financeira. O que, de certa forma, só contribuirá para o desenvolvimento de um trabalho de gestão mais eficiente e eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boskel, R. et. al. (1995). *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Portugal: Cortex.
- Colombo, S. S. (2004). *Gestão educacional: Uma nova visão*. Porto Alegre, Portugal: Artimed.
- Gadotti, M. (2004). *Autonomia da Escola* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2010). *Sociologia da educação e administração escolar*. Portugal: Porto Editora
- Libâneo, J. C. (2013). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Heccus Editora.
- Lima, F. (2001). *Gestão escolar hoje: a cultura tecnológica no espaço escolar*. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVm Mw>>. Acesso em 2. 9. 2021.

Luck, H. (2006). *A gestão participativa na escola* (9a. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
<www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em 7. 9.2021.

Oliveira, L. P. (2005). *Gestão Escolar. Administradores*. Disponível em:
<<http://www.administradores.com.br/informe-se/39700/>>. Ace

Veiga, I. P. (2001). *Projecto político pedagógico: uma construção possível*. Campinas, SP, Brasil: Papyrus.

A QUALIDADE DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO COMO FACTOR DA MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES

Autora: **Binalzir Jaime Mário Semedo**

binalzirsemedo@gmail.com

Co-autor: **Tomás Samuel Liomba**

tliomba@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique/ FEC

Resumo

O trabalho tem como tema A qualidade das Instituições de Ensino como Fator da Motivação dos Professores. Ainda se pretende saber como é que a qualidade das instituições de ensino motiva os professores a desempenharem as suas funções? Assim sendo para facilitar a pesquisa foi traçado o seguinte objectivo geral que é de compreender a qualidade das instituições de ensino como factor motivacional no desempenho do professor, incluindo os seus objectivos específicos que é identificar padrões que determinam a qualidade nas instituições de ensino primário, verificar os factores que influenciam na motivação do professor no desempenho das suas funções na escola e relacionar a qualidade de ensino e factores motivacionais do professor no desempenho das suas funções na escola. A metodologia usada nesta pesquisa é a metodologia qualitativa que visa explicar os fenómenos sociais através das experiências dos indivíduos. Portanto pode-se afirmar que a qualidade das instituições de ensino é um factor motivacional visto que para que a escola tenha qualidade é necessário seguir os padrões de qualidade estabelecidos pelo ministério de educação que são a planificação, administração e gestão escolar; infraestrutura, equipamento e ambiente escolar; e processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a qualidade das instituições de ensino motiva os professores a desempenharem as suas funções no que tange às condições físicas da escola, dos salários, das relações com os colegas do trabalho, na realização das suas actividades, na promoção e no reconhecimento pelo seu trabalho.

Palavras-chave: *Qualidade das Instituições de Ensino e Motivação dos professores.*

INTRODUÇÃO

É relevante falar da qualidade das instituições de ensino como fator da motivação dos professores visto que a qualidade nas instituições de ensino tem sido uma estratégia usada para organizar os esforços das pessoas para que as pessoas possam realizar as suas actividades com entusiasmo, e para poder organizar a escola. A qualidade das escolas tem sido a preocupação de todos nós porque existem várias escolas do ensino primário sem condições em relação a infraestrutura, as salas de aulas que são insuficientes para todos os alunos, e têm falta de carteiras e de materiais didácticos para os professores ensinarem como deve ser, e têm falta de instalação eléctrica e assim sendo com tantos esses problemas que se encontram na escola dificulta o ensino e aprendizagem e torna difícil o professor estar motivado para

desempenhar as suas funções. Portanto a falta de salas de aulas tem sido uma das grandes dificuldades do sistema educativo moçambicano principalmente ao nível do ensino primário, refletindo-se em turmas que estudam constantemente ao relento, no pátio das escolas, à sombra da árvore, com as crianças sentadas no chão, em cima de pedrinhas, com essas situações indesejadas dificulta a transmissão dos conhecimentos dos professores assim sendo não há uma boa assimilação das matérias por parte dos alunos ou seja não haverá o bom ensino e aprendizagem.

E nesta perspectiva há necessidade de criar boas condições favoráveis para garantir o ensino e aprendizagem. Porque sem essas condições adequadas pode se criar problemas para os próprios alunos, professores e toda a comunidade escolar e para que isso não aconteça é necessário formar os professores, de modo que exerçam as suas actividades para que o aluno possa desenvolver-se intelectualmente e criar-se condições para organizar a própria escola em relação à parte da infraestrutura e aos materiais didácticos. Visto que a escola de qualidade é aquela que se baseia nos aspectos físicos, na sua forma de organização para poder observar-se se a escola está em boas condições para o ensino e aprendizagem ou não.

Portanto, é fundamental criar boas condições nas instituições de ensino primário promovendo a qualidade da mesma, e para que se possa avaliar se a escola é boa, rui ou excelente.

REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo abordar-se-á as teorias relevantes relacionados ao tema, a definição de certos conceitos ou terminologias;

O presente trabalho fundamenta-se na teoria de Tachizawa e Andrade (2006) que diz que a gestão da qualidade se apoia em um conjunto estrategicamente organizado de princípios e métodos, que visa à mobilização e à cooperação de todos os membros da organização, com o objectivo de melhorar a qualidade dos seus produtos e serviços, e assim obter a máxima satisfação dos seus clientes, aliada a um acréscimo de bem-estar para os seus membros, de acordo com a exigências da sociedade.

A qualidade nas instituições de ensino deve ser entendida como um processo de gestão em estreita interacção com a gestão estratégica de IES. Visto que a qualidade começa com educação e termina com educação (p. 238).

A presente pesquisa baseia-se na teoria de Chiavenato (2009) onde diz que o comportamento das pessoas dentro da organização é complexo e depende dos factores internos (decorrentes de suas características de personalidades, como capacidade de aprendizagem, motivação

percepção do ambiente interno e externo, atitudes emoções valores e factores externos (decorrentes do ambiente que o envolve e das características organizacionais, como sistemas de recompensas e punições, factores sociais, políticas, coesão grupal existente) (p. 50).

Dias (2003), salienta que, “qualidade refere-se ao que se aprende no sistema e à sua relevância, tanto para o indivíduo como para a sociedade. Neste sentido, uma educação de qualidade é aqueles cujos conteúdos respondem adequadamente ao que o indivíduo necessita para se desenvolver intelectual, efectiva e socialmente” (p. 9).

Qualidade de ensino

Para Libâneo (2013), “o ensino corresponde as acções indispensáveis para a realização da instrução; é a actividade conjunta do professor e dos alunos na qual transcorre o processo de transmissão e assimilação activa de conhecimentos, habilidades e hábitos, tendo em vista a instrução e a educação” (p. 32).

Libâneo (2015), refere que:

A educação de qualidade é aquela que promove para todos os domínios de conhecimento e o de desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, a inserção no mundo do trabalho, a constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade, mas justa e igualitária (p. 62).

A educação de qualidade faz com que as pessoas consigam raciocinar da maneira correcta para lhes facilitar o seu desenvolvimento psicológico

Ainda Libâneo (2013), “a qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseada numa escala valorativa (a qualidade desta escola é ruim, medíocre, boa, excelente)” (p. 61).

Leandro (2002), “a qualidade nas escolas deve prever que os alunos obtenham os resultados desejados ou acima das expectativas, mas que simultaneamente, esses alunos sejam também o resultado do trabalho desenvolvido pelos colaboradores da escola que, por sua vez tenham condições ideais para contribuir para a qualidade da organização escolar” (p. 38).

Percebe-se que a escola de qualidade é aquela que se baseia nos aspectos físicos, na sua forma de organização para poder observar-se se a escola está em boas condições para o ensino e aprendizagem ou não.

Padrões de qualidade nas instituições de ensino

Ministério de educação (2014) diz que “os padrões e indicadores estão agrupados em três dimensões, nomeadamente: Planificação, Administração e Gestão Escolar; Infra-estrutura, Equipamento e Ambiente Escolar; e Processo de Ensino e Aprendizagem”

Planificação, Administração e Gestão escolar

Nesta dimensão pretende-se cobrir aspectos ligados à planificação, administração e gestão de uma escola. Estes apontam, essencialmente, as formas de organização e planificação do trabalho do pessoal docente e não docente, acesso e assiduidade dos alunos à escola, disponibilidade do material básico necessário para o funcionamento da escola e controlo das actividades pedagógicas.

Infra-estruturas, Equipamento e Ambiente escolar

Nesta dimensão, estão arroladas as condições mínimas necessárias para garantir o processo de ensino-aprendizagem inclusivo, são e seguro, onde as crianças desenvolvem o respeito pelo seu semelhante e pela sociedade.

Aprendizagem

Nesta dimensão, os indicadores de qualidade referem-se a todos os aspectos que, no seu conjunto, favorecem a aprendizagem e a ampliação da capacidade de leitura e escrita, contagem e cálculo numérico de todas as crianças e adolescentes ao longo do Ensino Básico (pp. 12-18).

Factores da motivação

Mwamwenda (2006), salienta que, a motivação é a energia ou a força interior, um desejo ou um impulso que leva os indivíduos a envolverem-se em certos comportamentos. Esta força interior é uma tentativa por parte dos indivíduos de satisfazer as suas necessidades, alcançar e manter o seu estado de equilíbrio. O comportamento humano é intencional no sentido em que ele tem uma causa e um efeito (p. 222).

Mesquita (2013) “o professor é alguém com vocação profissional, que responde a um modelo de militância quase religiosa, que com o seu trabalho, desenvolve com sentido de austeridade, responde a uma ética do compromisso e entende o ensino como serviço à comunidade” (p. 23).

Ferreira e Caetano (2011), “na situação organizacional, o comportamento humano é motivado por um conjunto de necessidades (estado interno da pessoa que faz com que certos objectivos

ou resultados sejam desejados e procurados), extremamente variáveis e em permanente evolução” (p. 62).

Factores motivacionais

Os factores intrínsecos numa cadeia hierárquica de necessidades básicas, as fisiológicas, de segurança, sociais, e auto-realização enquanto uma das necessidades como fisiológica não for entendida outra não será motivada, como por exemplo a de segurança esses factores são internos e resultam de anseios satisfeitos e que esses são capazes de motivar o homem a esforçar-se espontaneamente. E na vida profissional de um professor o que lhe é motivador é o factor intrínseco que é a necessidade de auto-realização como a *chance* de se relacionar com os alunos e crescimento pessoal e profissional através do ensino, que podem motivá-lo a efectuar trabalho intencional buscando a perfeição, para assim manter seu emprego e satisfazer suas necessidades básicas (Maslow, 1954, p. 65).

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Depois da revisão da literatura, segue-se neste parágrafo o desenho da metodologia do trabalho. Desta forma a pesquisa que será realizada é a pesquisa qualitativa que de certo modo entrevistou alguns professores e membros pertencentes à instituição de ensino

Tipo de pesquisa

Portanto a pesquisa é qualitativa porque é um tipo de pesquisa de base linguística usada principalmente em ciências sociais, ou seja, é uma metodologia de carácter exploratório que busca compreender o comportamento dos indivíduos.

O foco principal da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar mais os fenómenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes num ambiente natural e em relação ao contexto (Sampieri, Collado e Lúcio, 2013, p.376).

Pesquisa quanto aos objectivos

No que concerne ao tipo de pesquisa quanto ao objectivo trata-se de uma pesquisa descritiva. Porque a preocupação principal é compreender a qualidade nas instituições de ensino como factor motivacional no desempenho do professor.

Pesquisa quanto aos procedimentos

Quanto aos procedimentos foi priorizado o estudo de campo, isto justifica-se pelo facto de parte dos dados desta pesquisa ter sido colhida no local da pesquisa concretamente na escola, na Cidade de Nampula junto dos membros da escola envolvidos na pesquisa.

Participantes da pesquisa

Para a realização da pesquisa é necessário que se identifique quais são os reais participantes da mesma que irão fazer parte da mesma. Desta forma os membros que participarão neste estudo são: um (1) Director, (1) pedagógico um (1) chefe de secretaria e um (1) professor.

Técnicas e instrumentos de colecta de dados

Nesta pesquisa, para a recolha de dados optou-se pela entrevista não estruturada, a observação e a documental.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Neste capítulo são a seguir apresentados os resultados conseguidos na pesquisa de campo, colhidos com as técnicas de entrevista, os dados colhidos e tratados são aqui apresentados por categorias criadas para facilitar a análise e interpretação dos mesmos. As categorias criadas são três, a primeira é padrões que determinam qualidade nas instituições de ensino primário a segunda é factores que influenciam na motivação do professor no desempenho das suas funções na escola, e por último será apurada a relação existente entre a qualidade de ensino e factores motivacionais do professor no desempenho das suas funções na escola. Para esta categoria foram obtidas as informações através das entrevistas feitas ao director da escola, a pedagógica e ao chefe da secretaria.

As respostas dos entrevistados foram codificadas com a letra (E) que significa entrevistado para respeitar a imagem e dignidade do participante. Feitas as recolhas de dados fez se a transcrição das entrevistas

Padrões que determinam a qualidade nas instituições de ensino primário

Nesta categoria tem-se como objectivo identificar padrões que determinam a qualidade das instituições de ensino. Para a busca dos dados respeitantes a esta categoria foram feitas entrevistas e análises documentais na escola em estudo. Foram instrumentos na recolha de dados desta categoria um guião de entrevista, caneta, papel e celular que permitiu captar imagens.

(E1). Os padrões que determinam a qualidade nessa escola é o desempenho do funcionário, neste caso o desempenho do professor é alto e nota-se este desempenho em relação às suas actividades diárias nesta escola, a planificação, administração e gestão escolar, infraestruturas, equipamentos e ambiente escolar, e processo de ensino e aprendizagem.

(E2) O padrão usado nesta instituição de ensino é o padrão do processo de ensino e aprendizagem.

(E3). Os padrões usados nesta instituição de ensino são os padrões estabelecidos pelo ministério de educação que são Planificação, Administração e Gestão escolar; Infraestruturas, Equipamento e Ambiente escolar e o processo de ensino e aprendizagem e o mais usado nesta escola é o padrão de aprendizagem.

(E4) O padrão usado nesta instituição de ensino é o padrão estabelecido pelo ministério de educação que é do processo de ensino e aprendizagem

A qualidade da escola

O ensino corresponde às acções indispensáveis para a realização da instrução; para o efeito questionou-se o seguinte: como considera a qualidade da escola? Desta questão foram obtidas as seguintes respostas:

(E1) A qualidade da escola, ou seja, no geral não é das normais. Em questões políticas é normal, mas nas questões profissionais não. Visto que a escola tem passado por várias dificuldades principalmente nas infraestruturas da mesma, que isso impossibilita na aprendizagem dos alunos e o bom desempenho do professor, por ter falta de carteiras, materiais didácticos, da instalação eléctrica nas salas de aulas por isso que a qualidade no corpo do geral da escola não é muito boa.

(E2) A qualidade desta escola não é das melhores, porque não existe uma boa relação interpessoal dentro da mesma, e não tem muitos recursos de ensino.

(E3) A qualidade dessa escola não é muito boa porque carece de muitos materiais como por exemplo a falta de carteiras nas salas de aulas, insuficiência das salas de aula, falta de luminosidade e de matérias didácticos. Portanto por falta desses equipamentos faz com que a escola não tenha uma boa qualidade.

(E4) A qualidade dessa escola não é muito boa porque carece de muitos recursos em relação à infraestrutura da escola.

Padrões de qualidade de uma escola, estabelecidos pelo ministério de educação

Nesta subcategoria pretende-se saber tendo em conta os padrões de qualidade de uma escola, estabelecidos pelo ministério de educação. Para o efeito questionou-se o seguinte: quais dos padrões a sua escola possui? Com relação a esta pergunta tivemos como respostas dos entrevistados as seguintes:

(E1) A escola possui todos esses padrões estabelecidos pelo ministério como a planificação, administração e gestão escolar, infraestruturas, equipamentos e ambiente escolar, e processo de ensino e aprendizagem só que esses padrões não são usados como deve ser.

(E2) O padrão usado nesta escola é o padrão do processo de ensino e aprendizagem.

(E3). Os padrões de qualidade que a escola possui é a planificação, administração e gestão escolar, infraestruturas, equipamentos e ambiente escolar, e processo de ensino e aprendizagem.

(E4) O padrão usado nesta escola primária é o padrão do processo de ensino e aprendizagem.

Desafios para manter a escola com qualidade desejada pelos utentes da escola.

Percebe-se que a escola tem tido muitos obstáculos para manter a escola com qualidade. Dai que lhes foi questionado: que desafios têm tido para manter a escola com a qualidade desejada pelos utentes?

Desta questão tivemos como respostas dos entrevistados as seguintes:

(E1) A escola tem tido vários desafios como a falta de equipamentos, da infraestrutura sendo que há a insuficiência das salas de aulas e assim sendo os alunos ficam ao relento e o ensino assim fica perturbado; e com a falta dos recursos humanos não há um incentivo e sem esse incentivo os professores não desempenham as suas funções com qualidade. Portando há varias desafios para manter a escola com qualidade.

(E2) para manter a escola com qualidade não é fácil uma vez que a escola tem vários problemas como da infraestrutura, a escola não tem materiais didáticos suficientes, não tem feito a manutenção, monitoria permanente ao nível distrital. Desta maneira a direcção provincial e aos agentes económicos deveriam velar mais para escola porque a mesma tem varias dificuldades para manter a escola com qualidade.

(E3) para manter a escola com qualidade não é nada fácil porque também necessita de vários recursos para que tenha qualidade em relação a infraestrutura, e aos materiais didáticos.

(E4) para manter a escola com qualidade não tem sido fácil uma vez que a escola tem vários problemas da parte da infraestrutura.

Que vantagens a escola têm mantendo os padrões de qualidade

Nessa fase questionou-se sobre que vantagens a escola tem mantendo os padrões de qualidade? Desta pergunta obtivemos as seguintes respostas:

(E1) mantendo esses padrões de qualidade a escola terá uma vantagem primordial na qualidade de ensino; e terá uma melhoria da própria qualidade da escola.

(E2) A escola mantendo esses padrões de qualidade terá uma boa vantagem, porque terá vários clientes que vão aderir à prestação de serviços dessa escola e cada vez mais a escola vai desenvolver-se.

(E3) as vantagens que a escola terá mantendo os padrões de qualidade é a seguinte: a escola vai desenvolver rapidamente, terá um bom ensino e aprendizagem dos alunos, os professores estarão bem motivados para desempenhar as suas funções e assim será reconhecida por várias pessoas como uma escola boa e com qualidade.

(E4) se a escola manter esses padrões terá vantagem na parte económica e na sua forma de organização.

A qualidade de ensino da sua escola

A educação de qualidade faz com que as pessoas consigam raciocinar da maneira correcta para lhes facilitar o seu desenvolvimento psicológico. Para o efeito questionou-se o seguinte: como acha a qualidade de ensino da sua escola? Desta questão foram obtidas as seguintes respostas:

(E1) A escola tem mínima qualidade de ensino, através do interesse do próprio director a escola faz o possível para que a mesma tenha qualidade apesar de ser uma escola pública.

(E2) A qualidade de ensino dessa escola é boa, mas as condições físicas da escola não é das normas porque a escola carece de muitos materiais como carteiras instalações da própria escola, e materiais didácticos.

(E3) A qualidade de ensino da escola não é das melhores, mas existe a qualidade de ensino nessa escola. Portanto há um bom ensino e aprendizagem.

(E4) A qualidade de ensino dessa escola é boa, mas na parte física da escola não é boa.

Ainda nesta subcategoria foram analisados os dados obtidos através da análise documental em relação às pautas, ou seja, ao aproveitamento do aluno. Analisados os documentos percebeu-se que o aproveitamento do aluno foi de 68,7 com classes de exame e o aproveitamento do aluno foi positivo para o ano de 2020 apesar das dificuldades, mas conseguiu-se superá-las.

Percebe-se que o aproveitamento do aluno foi de 68,7 e isso significa que a escola teve um aproveitamento dos seus alunos como sendo normal e isso afecta na economia do estado visto

que os recursos não são desperdiçados, e também afecta o esforço do pai encarregado de educação que investe os seus capitais na escolarização dos seus filhos. Portanto quando é insuficiente aproveitamento faz com que o estado perca as suas economias.

Também foram analisados o mapa de efectividade e constatou-se que os professores não têm tido faltas e muitas das vezes os professores têm estado sempre presentes na escola assim como nas salas de aulas.

No plano de aulas os professores têm produzidos os planos de aulas, assim sendo o professor não entra na sala sem o seu plano de aulas. E quando observada a classe com exame notou-se que os alunos dessas classes conseguem ler e escrever.

Condições materiais e físicas da escola

Neste capítulo fez-se apresentação dos resultados de dados colhidos no acto da observação. Para se conseguir esses dados fez-se a observação pessoalmente, e nesses dados foram captadas algumas imagens pelo celular. Tendo decorrido a pesquisa na escola primária, foram observados vários itens que estão na tabela que se segue:

Tabela nº 1: apresentação dos dados obtidos através de observação

Itens a observar	Descrição da observação
Estrutura da escola	A escola está pintada de cor azul e branco, tem muro de vedação, um portão pintado de cor preto, tem 24 salas de aulas, tem uma sala de director, pedagógica, uma de professores, uma secretaria e uma sala do chefe de secretaria. 2 Casas de banho repartidas para homens e mulheres, uma de professores e uma dos alunos
Sala de aula	Não tem carteira, teto falso danificado, quadro preto danificado, porta danificada, janelas de vidro partidas e não tem instalação eléctrica nas salas de aulas.
Sala do director	Sala do diretor, tem uma mesa e duas cadeiras
Sala do pedagógico	Tem uma mesa velha, e duas cadeiras, e muitos documentos não arquivados
Sala dos professores	Tem uma mesa velha com respectivas cadeiras. A mesa assim como as cadeiras são de madeira.
Secretária	Tem duas mesas velhas, e tem três carteiras
Casas de banho	Porta danificada, vaso sanitário entupido, e apresenta mão

	cheiro
Pátio da escola	Tem capim, cacaieiras, plantas com sombra e carteiras danificadas

Fonte: a autora

Factores que influenciam na motivação do desempenho do professor

Nesta perspectiva, esta categoria da pesquisa objectivou verificar os factores que influenciam na motivação do desempenho do professor Sendo assim nas subcategorias que se seguem apresentam-se os resultados colhidos.

Os factores que influenciam na motivação do desempenho dos professores

Na subcategoria em destaque, a pergunta está relacionada: a quais são os factores que influenciam na motivação do desempenho dos professores? Em relação a esta questão, os entrevistados forneceram as seguintes respostas:

(E1) os factores que influenciam na motivação do desempenho do professor é o ambiente da escola, o aumento salarial dos funcionários, gratificar pelo bom desempenho do mesmo, pagamento dos seus subsídios pelos quais são descontados, assistência médica medicamentosa assim os professores ficaram motivados para desempenharem as suas funções.

(E2) os factores que influenciam na motivação do desempenho do professor é relação interpessoal, actos administrativos, as condições da escola principalmente na sala dos professores não são das melhores carecem de materiais didácticos para o trabalho, de uma televisão para os manter informados.

(E3) os factores que influenciam na motivação do professor são a remuneração, reconhecimento e boa relação com os colegas, e os aspectos físicos da escola.

(E4) os factores que influenciam na motivação de um professor é a remuneração, o reconhecimento e boa relação com os colegas.

O que achas sobre a motivação dos seus professores no desempenho das suas funções.

A motivação é um trabalho contínuo. As motivações são diferentes não só em cada fase da vida, como também podem mudar consoante a situação. Para o efeito questionou-se o seguinte: o que achas sobre a motivação dos seus professores no desempenho das suas funções? Desta questão foram obtidas as seguintes respostas:

(E1) Motivação dos professores é normal porque as salas de aulas não têm carteiras suficientes, não tem salas de aulas suficientes para todos os alunos, há falta do material didático e de manuais.

(E2) A motivação dos professores é excelente visto que os professores têm estado motivados no desempenho das suas funções independentemente da falta de recursos que a escola necessita.

(E3) É importante que os professores estejam motivados para exercerem as suas funções como deve ser porque se eles estiverem desmotivados não haverá um bom ensino e aprendizagem. Desta forma a motivação dos professores é boa.

(E4) Motivação dos professores é normal porque há falta de salas de aulas, de carteiras para todos os alunos e vendo os alunos a estudarem por baixo das árvores desmotiva os professores a desempenharem as suas funções.

Ainda nesta subcategoria foram analisados os dados obtidos através da análise documental onde se verificou a avaliação do desempenho e constatou-se que avaliação do desempenho do professor, faz-se anualmente, e não existe algum comportamento negativo. E normalmente quando há um comportamento negativo na escola por parte do professor são concentrados para que estejam num bom padrão.

O que motiva ou desmotiva os professores da sua escola no seu desempenho

A motivação é um elemento indispensável na vida dos profissionais visto que os profissionais têm uma motivação que vem do interior e a motivação que vem do exterior lhes impulsionam a desempenharem as suas funções como deve ser. Nesta subcategoria pretende-se saber dos demais sobre: o que acha que motiva ou desmotiva os professores da sua escola no seu desempenho? Com relação a esta questão foram apresentadas as seguintes respostas, a destacar:

(E1) O que motiva os professores desta escola no seu desempenho é a escola com qualidade, e a colaboração com os seus colegas e a remuneração. Se não há serviço não há motivação.

(E2) as condições da escola motivam os professores a desempenharem as suas funções, como por exemplo a escola limpa, recursos didáticos suficientes e outros recursos faz com que os professores se sintam motivados para desempenharem as suas funções e o aumento salarial.

(E3) O que desmotiva o professor desta escola é a falta de subsídios, as condições da escola. O que motiva no seu desempenho é o aumento salarial o subsídio pelos quais são descontados.

(E4) O que motiva os professores desta escola no seu desempenho é a escola com qualidade, a colaboração com os seus colegas e o salário.

Relacionar a qualidade de ensino e factores motivacionais do desempenho do professor

A categoria em questão visou relacionar a qualidade de ensino e a motivação dos professores.

4.3.1 A qualidade de uma escola pode ser um factor motivacional

Na subcategoria em destaque, questionou-se o seguinte: achas que a qualidade de uma escola pode ser um factor motivacional? Desta questão foram obtidas as seguintes respostas:

(E1) A qualidade de uma escola sim pode ser um factor motivacional. Na medida em que a escola possui todos os recursos necessários.

(E2) Sim a qualidade de uma escola pode ser um factor motivacional uma vez que a escola é bem organizada garante condições pedagógicas e operacionais para que os professores desempenhem um bom trabalho a ponto de promover uma aprendizagem satisfatória a todos os alunos Eu acho que sim, porque no momento em que a escola, apresenta uma boa estrutura física, assim a toda equipa escolar fica motivada.

(E3) A qualidade de uma escola sim pode ser um factor motivacional visto que os factores motivacionais são internos ou seja, são sentimentos gerados dentro de cada indivíduo a partir do reconhecimento e de auto-realização. Com base nos entrevistados afirmam que a qualidade de uma escola poder ser um factor motivacional na medida em que a escola é bem organizada, e possui todos os recursos como carteiras suficientes, salas de aulas e com os materiais didácticos suficientes.

(E4) A qualidade de uma escola sim pode ser um factor motivacional.

A relação existente entre a qualidade de ensino e a motivação do professor

Nesta subcategoria: pretende-se saber qual é a relação existente entre a qualidade de ensino e a motivação do professor? Tivemos como resposta dos entrevistados as seguintes:

(E1) existe uma relação similar entre a qualidade de ensino e a motivação dos professores esses reagem como tal sem a motivação não existe qualidade de ensino. Motivação cria gosto para dar aulas é importante que o professor esteja motivado para garantir o ensino e aprendizagem dos alunos.

(E2) A relação existente entre a motivação e a qualidade de ensino é que uma depende da outra se não há condições básicas na escola não haverá motivação por parte dos professores.

(E3) na medida em que temos a qualidade de ensino, os professores ficam bem motivados, dai encontramos essa relação.

(E4) percebe-se que existe uma relação de interdependência entre a qualidade de ensino e a motivação dos professores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta pesquisa procurou compreender a qualidade das instituições de ensino como factor motivacional no desempenho do professor. Após a análise e interpretação de dados segue-se com a discussão dos resultados que a pesquisa colheu com o objectivo acima citado. Portanto para compreender a qualidade das instituições de ensino como factor motivacional no desempenho do professor teve-se em conta as várias percepções dos entrevistados bem como das teorias que abordam do tema. Assim colheu-se os resultados deste tema sobre a qualidade das instituições de ensino como factor da motivação dos Professores. Assim sendo, na literatura exposta no presente estudo, como nos depoimentos dos entrevistados salientam que: De acordo com os depoimentos dos entrevistados notou-se que os dados dos entrevistados da escola diferem uma das outras, com isso os participantes afirmam que a escola possui os padrões de qualidade estabelecida pelo ministério de educação só que os mesmos padrões de qualidade não são usados devidamente e isso faz com que a escola não reúna condições necessárias para garantir a qualidade da mesma. E em relação às ideias propostas, pelo Ministério de educação (2014), “os padrões e indicadores estão agrupados em três dimensões, nomeadamente: Planificação, Administração e Gestão Escolar; Infraestrutura, Equipamento e Ambiente Escolar; e Processo de Ensino e Aprendizagem.”

CONCLUSÃO

No entanto, conclui-se que com a qualidade nas escolas se vai motivar os professores a desempenharem as suas funções. Assim sendo com base nas respostas obtidas pelos entrevistados pode-se afirmar que a qualidade das instituições de ensino é um factor motivacional visto que, para que a escola tenha qualidade, é necessário motivar os professores, recompensá-los pelo seu trabalho, e deve-se seguir os padrões de qualidade estabelecido pelo ministério de educação que são a planificação, administração e gestão escolar; infraestrutura, equipamento e ambiente escolar; e processo de ensino e aprendizagem. E percebe-se que a escola possui esses padrões de qualidade, mas apenas a escola utiliza um padrão de qualidade que é do ensino e aprendizagem. E através da escola focar-se em apenas

um padrão de qualidade ela apresenta condições não favoráveis para o ensino e aprendizagem e isso faz com que a escola não tenha condições ambientais para ensinar.

Desde modo podemos afirmar que a qualidade da escola é um factor primordial na aprendizagem e desenvolvimento do aluno. E ao analisar a qualidade de ensino da escola consubstanciam-se em um conjunto de objectivos e actividades que caracterizam a própria escola e o ensino e aprendizagem do aluno. Há clara evidência que os factores que influenciam na motivação do professor é a remuneração, reconhecimento, boa relação com os colegas, os aspectos físicos da escola, aumento salarial dos funcionários e a auto-realização. Assim sendo percebe-se que a relação existente entre a motivação e a qualidade de ensino depende uma da outra e se não há condições básicas na escola não haverá motivação por parte dos professores.

Portanto, a qualidade das instituições de ensino motiva os professores a desempenharem as suas funções no que tange às condições físicas da escola, dos salários, das relações com os colegas do trabalho, na realização das suas actividades, na promoção e no reconhecimento pelo seu trabalho

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Chiavenato, I. (2009), *Gestão de pessoas*. (3ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Dias, A. S (2003). *Avaliação da qualidade das escolas*. Porto: Asa
- Dias, M. F. X. (2001). *Qualidade na educação*. Rio de Janeiro: vértices, campos dos goytacazes.
- Ferreira, J.M. & Caetano, A. (2011), *Manual de psicologia das organizações*. Lisboa: Editora escolar.
- Leandro, E. (2002). *Guião para autoavaliação de desempenho parte I*. Oeiras: Instituto Nacional de Administração.
- Libanêo (2015). *Organização e gestão da escola: Teoria e pratica*. São Paulo, Brasil: Heccus Editora.
- Libânio, J. C. (2013). *Didáctica*. (2ª. ed.). São Paulo: Cortez. 47
- Mesquita, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa, Portugal: edições silabo.
- Ministério da Educação (2014). *Manual dos padrões e indicadores de qualidade para a escola primária*. Maputo: Moçambique.

Mwamwenda (2006). *Psicologia educacional: uma perspectiva africana*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.

Sampieri, R.H., Collado, C.F. & Lúcio, M.P.B. (2013). *Metodologia de pesquisa* (5ª ed.). Porto Alegre, Portugal: McGraw Hill.

Tachizawa, T. & Andrade, R. O. B. (2006). *Gestão de instituições de ensino*. (4ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: editora FGV.

CONSELHO DE ESCOLA COMO ÓRGÃO DEMOCRÁTICO NO PROCESSO DE GESTÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE: UM ESTUDO DE PERCEÇÃO DOS MEMBROS DO CONSELHO DE ESCOLA, EM INSTITUIÇÕES DO ENSINO PRIMÁRIO (2016-2020)

Flora Gonçalves Chele

cfloragoncalves@gmail.com

Instituto Superior de Transporte, Turismo e Comunicações

RESUMO

O Diploma Ministerial nº54/2003, de 28 de Maio, estabelece que em Moçambique a participação da comunidade no processo de gestão escolar, surge da necessidade de incorporar a comunidade ao ambiente escolar, concretamente no contexto da descentralização administrativa, ajudando sobremaneira na flexibilização dos processos de tomada de decisão. Assim, percebe-se que o íntegro cumprimento do projecto de inclusão da comunidade através de Conselho de Escola na gestão escolar, constitui uma mais-valia para a melhoria da qualidade do curriculum escolar. Para uma melhor compreensão desta concordância, efectuou-se o presente trabalho científico, com o tema Conselho de Escola como Órgão Democrático no Processo de Gestão escolar em Moçambique. Para o efeito, delineou-se como objectivo da pesquisa: Analisar a operacionalidade do Conselho de Escola como órgão democrático no processo de gestão escolar em Moçambique. Por forma a consolidar a pesquisa, concebeu-se uma metodologia de natureza qualitativa, para análise dos dados, a pesquisa apoiou-se do paradigma fenomenológico –interpretativo. O estudo foi realizado na Escola Primária Completa de Quissimajulo em Nacala-Porto. A recolha e análise dos dados, auxiliou -se da análise documental, entrevista semiestruturada e observação participada como técnicas e instrumento de recolha de dados. Em termos de participantes contou com um total de 11 pessoas, dos quais 10 membros do Conselho de Escola e 1 técnicos dos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano. Depois de colhidos e analisados, os resultados concluiu-se que a escola possui um conselho de escola operacional, embora precise de algum esforço para que esta operacionalidade se efectue na íntegra, a sua composição obedece ao estipulado nos documentos orientadores, embora de forma não democrática a comunidade participa dos processos. Como forma de melhorar a operacionalização deste órgão sugere-se o íntegro cumprimento dos instrumentos orientadores em vigor no país.

Palavras-chave: Conselho de Escola, Participação Democrática e Gestão Escolar em Moçambique.

INTRODUÇÃO

A operacionalização do Conselho de Escola é concebido como estratégia democrática que garante a eficácia do processo de ensino e aprendizagem, não só nas instituições do ensino em Moçambique como também em outras instituições em várias partes do mundo.

Contudo, a preocupação sobre esta abordagem não é recente, data de décadas e mostrou a sua expressão no Brasil nos anos de 1970, resultado de luta da classe trabalhadora que exigia o direito de acesso a escola para os seus parentes. De acordo com Luck (2006), este cenário transformou-se num movimento em prol da democratização e gestão da escola centrada na participação da comunidade escolar e na selecção do gestor escolar. Sousa (2009) exemplifica

o processo de selecção dos membros que compõem o Conselho de Escola, baseando-se na ideia segundo a qual a selecção dos membros com base nas eleições garante a transparência do processo e representa um mecanismo democrático da gestão escolar. Entretanto, deve-se entender que o processo democrático é bastante complexo não se resumindo apenas na escolha de membros por meio de eleições, conforme defende Luck (2006), a participação e a democracia são dois elementos inseparáveis, a ausência da democracia, condiciona a participação e a ausência destes na comunidade escolar não se pode dizer que a gestão escolar é democrática.

Em Moçambique o processo de gestão democrática forra-se como um condutor para a melhoria da qualidade do SNE, através da participação da comunidade escolar por meio do Conselho de Escola sob critérios democráticos. A criação do Conselho de Escola e a respectiva operacionalização, representa o órgão mais alto de tomada de decisões nas instituições escolares, apropriado para superar exercícios individualizados.

Este trabalho pretende analisar a operacionalização do conselho de escola como órgão democrático no processo de gestão escolar em Moçambique, baseando-se nas lições e experiências de instituições de ensino primário em Moçambique, com particular destaque para a Escola Primária Completa de Quissimajulo em Nacala-porto.

A realização deste trabalho é também carregado de algumas aspirações que se resumem na esperança de poder contribuir de forma científica para a comunidade académica, como instrumento de consulta, visão para as futuras pesquisas, proposta para melhoria da operacionalidade dos Conselhos de Escolas existentes nas instituições de ensino em Moçambique, entre outras não menos importante.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

CONSELHO DE ESCOLA

Surgimento dos Conselhos

O termo conselho e a sua origem remetem a um passado longínquo o qual se confunde com a história antiga do povo hebreu e grego-romano. Esta percepção foi abordada num passado recente pela pesquisa efectuada por Guarinello (2003), ao salientar que na antiguidade o conselho era concebido como um espaço onde os cidadãos-anciãos com princípios de sabedoria, bondade e respeito de forma agregada e organizada tomavam as suas decisões.

Conselho representa o lugar onde os participantes dialogam por via de discussão e análise para a tomada de decisão acertada. O autor fundamenta que apesar do termo conselho ser muito usado para conceituar diferentes organizações, para o sector da educação conselho é entendido como um órgão democrático de gestão escolar (Cury, 2004).

Para o presente estudo o conselho é entendido e abordado como um órgão de gestão escolar de âmbito social e pedagógico que agrega cidadãos de diferentes estratos sociais que colaboram para a melhoria do sistema educacional em Moçambique.

De acordo com Luluva (2016), as organizações das instituições públicas de ensino em Moçambique são regulamentadas pelo Diploma ministerial 54/2003, para as escolas do ensino básico e pelo Diploma ministerial n 61/2003 para as escolas do ensino secundário geral. Estas instituições possuem como órgãos de gestão: Conselho de turma, Conselho Pedagógico e Direcção da escola.

No âmbito do processo da descentralização administrativa, em Moçambique os Conselhos de Escola surgiram por via do Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de Maio. Este surgimento, condicionava em princípio a introdução de novas formas de gestão das áreas administrativas, pedagógicas e financeiras por via da participação no desenvolvimento das actividades de todos os seguimentos da comunidade escolar.

Assim, o CE representa o órgão máximo da escola e o Ministério de Educação atribui o director da escola a responsabilidade de criação de condições para a sua constituição e funcionamento. A direcção e o seu colectivo representam o órgão executivo. Assim, o director como membro do CE, deve garantir uma gestão transparente que para o efeito deve criar condições de existência de um ambiente democrático.

Na sua condição de órgão máximo da escola, o CE deve reunir-se três vezes por ano para tratar de assuntos: aprovar o plano estratégico da sua escola e garantir a sua implementação; aprovar o regulamento interno da escola e garantir a sua aplicação; pronunciar-se sobre a proposta do orçamento da escola; elaborar e garantir a execução de programas especiais visando a integração da família- escola-comunidade; pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico da escola

De acordo com o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio, o CE é composto por diferentes seguimentos da comunidade: director da escola, representantes dos professores, representantes dos alunos, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais e encarregados de educação e representantes da comunidade.

Papel do Conselho de Escola

O papel deste órgão também pode encontrar-se reflectido no Manual de Apoio ao Conselho de Escola, que de acordo com MEC (2005), a escola representa uma oportunidade para o fortalecimento das relações entre ela e as famílias. Na mesma perspectiva, o MINED (2011) instituiu o conselho de escola como órgão máximo da instituição, afiança essa relação pelo facto dela ser constituída pelos pais e encarregados de educação e a comunidade académica.

A expansão do ensino pelo país, condicionou o surgimento de novos desafios o que implicou um maior incremento no apoio por parte dos diferentes seguimentos das comunidade com vista a melhorar o desempenho dos professores e desenvolvimento escolar. Com vista ao alcance destes novos desafios e os problemas daí resultantes, o Ministério da Educação institucionalizou o Conselho de Escola através do Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio como instrumento de gestão democrática. Assim, o Diploma Ministerial nº 46/ 2008 institui que a revitalização do CE e a composição dos seus membros variam de escola para escola dependendo da sua dimensão em termos de quantidade de alunos matriculados.

Objectivos do conselho de escola

De acordo com o manual de apoio aos conselhos de escolas primárias, este órgão possui dois objectivos a saber: Garantir uma gestão participativa e transparente da escola. Este objectivo pode ser materializado com algumas acções que se resumem em criar condições que permitem o fácil acesso das crianças á escola. O segundo objectivo deste órgão pressupõe em ajustar as directrizes e metas estabelecidas ao mais alto nível a realidade das escolas locais. A materialização deste objectivo impõe a criação de condições de acordo com a realidade local desde que estejam alinhadas as directrizes estabelecidas a nível central.

Organização e composição do conselho de escola

De acordo com as abordagens anteriormente efectuadas, de forma especifica pelo MINED (2008), o CE representa o órgão máximo da escola e a sua organização pressupõe a existência de membros provenientes da comunidade escolar: Director da escola; Representantes dos professores; Representantes dos alunos; Representantes do pessoal técnico administrativo; Representantes dos pais e ou encarregados de educação; Representantes da comunidade. Esta composição deve observar a equidade do género.

Áreas de actuação do conselho de escola

MINEDH (2015) defende que como forma de garantir o melhor desempenho do CE como órgão máximo, recomenda a adopção de uma estrutura e organização que se responsabilize pelo seu funcionamento nas diferentes comissões para a realização de várias actividades da escola. Nesta concordância, devem ser criadas comissões e o Presidente do Conselho de Escola deve sugerir os membros que irão chefiar as respectivas Comissões de Trabalho, estes responsabilizarão pela dinamização e acompanhamento das diversas actividades da escola, para além das reuniões. Assim, o CE deve estruturar-se obrigatoriamente em 3 comissões:

1. Comissão de Finanças, Património, Produção e Segurança Escolar;
2. Comissão de Assuntos Sociais;
3. Comissão de Assuntos Pedagógicos.

Funcionamento do Conselho de Escola

Para MEC (2005), o CE funciona nas instalações da escola, num ambiente instituído para o efeito. Como forma de garantir um melhor funcionamento ao longo do ano o órgão reúne-se ordinariamente três vezes e extraordinariamente em situações necessárias. O presidente é o responsável pela convocação e presidência das reuniões, em casos de indisponibilidade do presidente as acções podem ser efectuadas pelos membros do órgão.

Para a realização das reuniões e respectiva validação das deliberações condiciona-se a presença de pelo menos 2/3 dos membros. Em caso de se verificar a ausência do Presidente ou do Secretário, os membros presentes do CE podem indicar a substituição de modo a exercerem as respectivas funções nessa reunião. O intervalo que compreende o tempo de reuniões ordinárias para outras, as Comissões de Trabalho podem reunir-se com alguma regularidade de acordo com as tarefas das especificidades da respectiva área. Em caso de existir matérias delicadas da agenda que possam sujeitar o aluno ao risco de diferentes violências, o CE deverá ponderar sobre a viabilidade da participação dos alunos-membros nesse ponto da agenda, podendo decidir pela sua não participação se 2/3 dos membros votarem nesse sentido.

Funções do conselho de escola em Moçambique

Existem várias abordagens sobre as funções e competências do CE. A presente pesquisa focou-se na abordagem efectuada por Basílio (2014), que congrega ao CE quatro funções fundamentais: (i) Deliberativa- refere-se às competências que têm a ver com aprovar e avaliar a execução do plano anual da escola, regulamento interno, aprovar relatórios e as

tomadas de decisão relativa às diretrizes e linhas gerais de acções pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao alinhamento das políticas públicas desenvolvidas no domínio escolar;

(ii) Consultiva- refere-se às competências que têm a ver com contemplar ou propor algo, ou seja, refere-se não só a emissão de pareceres para redimir os equívocos e tomar decisão como também as questões pedagógicas, administrativas e financeiras na esfera da sua competência;

(iii) Fiscal- refere-se ao acompanhamento e à fiscalização da gestão pedagógica, administrativa e financeira da unidade escolar, avalizando a legalidade das suas actuações;

(iv) Mobilizadora- refere-se à capacidade de persuadir aos pais e encarregados de educação para apoiarem a escola em busca da melhoria da qualidade do ensino, incitar as comunidades escolares e locais a avalizarem o acesso e permanência dos seus filhos na escola. É essencial a participação de todos os segmentos no CE. Essa participação é o que tornará democrática a gestão da escola pública.

Enquadramento do conselho de escola na legislação Moçambicana

De acordo com Gomes (1999), antes da independência de Moçambique, o Sistema Educacional constituía um direito e privilegio para um grupo bastante reduzido de moçambicanos, o que apresentava como consequência directa a elevada taxa de analfabetos moçambicanos com aproximadamente 93%. Em 1975, Moçambique proclamou a sua independência nacional e total, e aprovou a sua primeira Constituição da República Popular de Moçambique (CRPM) que consagrou um estado de direito e a educação foi eleita como sector chave para o seu desenvolvimento e a sua elevada taxa de população analfabeta, justificou o mencionado no art. 15 da CRPM, que referia que o estado moçambicano devia promover o seu desenvolvimento com base no combate ao analfabetismo.

Para pôr em prática esta visão alicerçada no princípio de (Machel 1979, p. 4) “*fazer da escola a base para o povo tomar o poder*”. O período que compreendeu de 1975 á 1983 observou um aumento da taxa de população com acesso e frequência as escolas, estimulado com o projecto como o Centro de 8 de Março com objectivo de formar professores do ensino secundário contribuindo assim para o alargamento do acesso a formação do povo, resgate da sua dignidade e acima de tudo a consolidação da unidade nacional (Mazula, 1995).

Nesta perspectiva a CRPM, aprovou outros instrumentos do SNE e princípios fundamentais da sua implementação como a Lei 4/83, de 23 de Maio. De acordo com esta Lei no seu artigo 4, o SNE tinha como objectivo principal a formação do homem novo, livre do

obscurantismo e da mentalidade burguesa colonial. Um dos princípios pedagógicos desta Lei defendia a importância da ligação directa entre a escola e a comunidade,

Com o passar do tempo, em 1990 o país alterou a sua Constituição evoluindo para um Estado de Direito democrático com auxílio da introdução do conceito democracia representativa. A consagração deste novo estado, abre espaço para o multipartidarismo e consequentemente a revisão da Lei 4/83 de 23 de Março para permitir o ajustamento da nova realidade política e jurídica. Deste modo, em 1992 efectou-se a revisão do SNE e aprovou-se a Lei 6/ 92 de 6 de Maio. A aprovação e entrada em vigor desta Lei apresentava como objectivo o reajuste de todo o quadro do SNE, por forma a acomodar as novas condições do país.

Tanto a Lei 4/83 de 23 de Março assim como a Lei 6/ 92 de 6 de Maio visavam a erradicação do analfabetismo, através do acesso à escola e ao conhecimento científico e completo desenvolvimento das suas competências. Com vista ao alcance deste propósito, a Lei 6/ 92 de 6 de Maio, alenta a participação dos diferentes actores da educação como corpo directivo, professores, pais e encarregados de educação, os alunos entre outros a se envolverem activamente na gestão escolar como estratégia de garantir a qualidade de ensino.

CAPITULO III: DESENHO METODOLÓGICO

Depois de contextualizado o trabalho, com auxílio do marco teórico, acredita-se estarem criadas as condições necessárias para uma melhor compreensão da temática abordada, especificamente o “Conselho de Escola”.

O presente desenho metodológico é concebido com base nos pressupostos de alguns autores que se referem à metodologia como o preparo e análise dos métodos de investigação. Esta teoria foi resumida por Gomes (1996), que percebeu a metodologia como a forma que o pesquisador utiliza numa determinada investigação.

Em concordância com as teorias dos autores acima apresentadas e para o alcance dos objectivos da pesquisa, seguidamente são apresentados os diferentes passos que foram usados no desenvolvimento da pesquisa, nomeadamente, paradigma da pesquisa, tipos de estudo, técnicas e instrumentos de recolha de dados e participantes.

TIPO DE ESTUDO

De acordo com vários autores as pesquisas científicas podem ser feitas em vários enfoques. Richardson (1999) apresenta as pesquisas em três enfoques nomeadamente: enfoque quantitativo, qualitativo e misto.

A pesquisa foi desenvolvida de acordo com o segundo enfoque, qualitativo. Historicamente o enfoque qualitativo surgiu no século XIX, mas só no final deste século se observou a tentativa de interpretar os significados dos símbolos sociais e dos sujeitos em determinados contextos (Guerra 1990, e Lessard-Herberte, Goyete e Boutin 2006).

As pesquisas que utilizam o enfoque qualitativo de acordo com Guerra (2006), dão primazia a interpretação dos fenômenos sociais, através da descrição. Esta descrição consiste na recolha e análise de dados, descrição e análise de elementos de informação, de modo a facilitar a compreensão do seu significado e produzir uma visão sobre o fenômeno.

Richardson (1999), Para o autor salienta que neste tipo de pesquisa existe uma relação directa e indissociável entre o objectivo e a subjectividade do sujeito o qual não pode ser expresso em forma numérica, os dados não podem ser analisados através de instrumentos estatísticos, pois não representam o seu foco.

Este posicionamento claro e compreensível do autor permitiu a pesquisadora descrever de forma explícita a operacionalidade do CE como órgão democrático no processo de gestão escolar em Moçambique e no contexto em análise em particular.

Paradigma do estudo

A educação pertence ao grupo das ciências sociais, mas devido às especificidades da área, as pesquisas efectuadas são diferenciadas.

Neste prisma as pesquisas em educação podem ser efectuadas em três principais paradigmas a saber: hipotético- dedutivo, fenomenológico –interpretativo e sociocrático (Gomes, 1996). Dos paradigmas acima apresentados, a pesquisa enquadra-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, conforme acima exposto a pesquisa é qualitativa e este tipo de paradigma é usado nas pesquisas do tipo qualitativa. O autor aprofunda a sua posição fundamentando que o principal ponto deste tipo de paradigma consiste no entendimento e compreensão das intenções e significações, opiniões, percepções e representações expostas pelos sujeitos em relação as suas próprias acções num determinado grupo e contexto social (Gomes, 1996).

Uma outra opção para a escolha deste paradigma cinge-se ao facto do objecto de estudo ser em termos de acção viável, o que permitiu que toda a informação fosse percebida e respeitada como pedaço da vida. Os membros da comunidade local permitirão compreender numa dimensão humanística as suas experiências em relação ao pesquisado bem como os respectivos sistemas de significado (Lasserd- Herbert et al., 1994).

Na sua concepção Lessard, Hebert, et al., (1994) considera como sendo um paradigma de investigação realístico, aberto e menos controlado.

Para além do exposto anteriormente, salientar que a escolha deste paradigma para a pesquisa desenvolvida relacionou-se ao facto de diferentemente de outros paradigmas, este permitir realizar a análise do assunto em exposição, através da interpretação dos dados e documentos colectados em forma de opiniões e percepções dos entrevistados, assim como da observação.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No processo de pesquisa são usados técnicas e instrumentos de recolha de dados. Na opinião de autores como Gil (2002), defende que as técnicas e instrumentos de recolha de dados são engenhos que o pesquisador idealiza. Complementado esta opinião, Lakatos e Marconi (2002), salientam que técnicas constitui conjunto de preceitos sobre a qual as várias ciências se servem no processo de pesquisa e necessitam de habilidades para o seu uso.

Para Estrela (1994), nas pesquisas as técnicas possibilitam a recolha de dados de opinião que permitem não só o fornecimento de pistas para a caracterização do processo em estudo como também para o conhecimento de alguns aspectos e intervenientes do processo.

Comungando com as teorias dos autores acima apresentados, para a concretização da presente pesquisa foram privilegiados a elaboração e uso de algumas técnicas e instrumentos de recolha de dados como: observação, análise documental e entrevista semiestruturada.

Observação

De acordo com Lakatos e Marconi (2002), a observação constitui uma técnica de colecta de dados e consiste para além de ver e ouvir também examina os fenômenos a serem analisados. Portanto, importa ressaltar que a observação efectuada foi aplicada em todo o contexto da pesquisa tendo como principal objectivo observar as estratégias, actividades desenvolvidas, satisfação das comunidades entre outros aspectos usados durante o processo de envolvimento da comunidade, com especial enfoque para as reuniões do CE.

Conforme anunciado anteriormente, para além de ter acesso à informação através de outras técnicas, julgou-se melhor fazer a observação do fenómeno através de participação nos encontros realizados pelo CE. para o efeito, a pesquisadora teve a oportunidade de participar em três reuniões deste órgão, duas reuniões ordinárias e uma extraordinária. A participação directa nestas reuniões possibilitaram o contacto directo com o ambiente e os sujeitos, o que de certa forma facilitaram na colecta de dados relacionados ao funcionamento do órgão, sua participação nas actividades, problemas existentes no CE e respectivos mecanismos de tomada de decisão.

Análise documental

Para além da observação, optou-se por anexar e usar outras técnicas e instrumentos de recolha de dados como a análise documental. O uso desta técnica consentiu entrar em contacto e analisar os diferentes documentos existentes no local de estudo que suportam e sustentam a legalidade da acção desenvolvida. Para o efeito, foram analisados alguns documentos que sustentarão a pesquisa:

- Actas de reuniões, neste documento procurou-se analisar a aderência de participação através de número de participantes, agenda dos encontros, assuntos mais debatidos, participação dos membros na tomada de decisões;
- Relatórios de actividades, neste documento procurou-se analisar assuntos reportados como: número de participantes, actividades realizadas pelo órgão, participação na abordagem dos assuntos, opiniões dos participantes, data de participação, decisões tomadas;
- Fichas de participação dos membros, procurou-se analisar o nível de participação em termos numéricos.

Entrevista

Na óptica de Gil (2002), a entrevista representa uma técnica em que o entrevistador se apresenta frente ao entrevistado e lhe formula perguntas abertas ou fechadas e sua vantagem reside na possibilidade de conseguir subsídios que escapam com a observação e a mente do investigador.

Na mesma perspectiva, Lessard-Herbert & Boutin (1990), defendem que esta técnica mostra-se bastante útil nas pesquisas com enfoque qualitativo, pelo facto de apoiar o pesquisador a

efectuar uma inteiração directa com o fenómeno o que abre espaço para as respectivas confrontações em relação aos significados atribuídos pelos sujeitos. Olhando para uma outra vertente, os autores enfatizam que ela orienta o investigador a colher informações válidas sobre o fenómeno pesquisado. As informações são colhidas de forma directa, a inteiração é directa, o que permite compreender e aprender, o pensamento, as representações, as acções, e os argumentos do sujeito pesquisado (Severino, 2007).

Assim sendo, ponderando a natureza da pesquisa e seus objectivos e tomando em consideração que a entrevista representa muito além de um instrumento de conversa, optou-se pela entrevista semiestruturada, auxiliei-me das teorias defendidas pelos autores acima citados que aconselham a não limitar as respostas, admitindo que os entrevistados apresentem de forma aberta o seu pensamento em função das perguntas efectuadas, embora procurando esclarecer os quadros de referência utilizados pelas mesmas levando-as a esclarecer situações concretas. O uso desta técnica permitiu a recolha de dados, ideias e opiniões que admitem não só o fornecimento de informações estabelecidas pelo guião de entrevista como também para o conhecimento de outros aspectos relacionados. A colecta destes conhecimentos permitirão a aquisição de elementos sobre a real operacionalização do CE no processo de gestão escola.

Participantes da Pesquisa

Diferentemente de outros tipos de enfoque, no enfoque qualitativo o cerne da pesquisa não se restringe na mensuração numérica ou percentual da representatividade, ela aceita representações pequenas do sujeito desde que sejam significativos em termos sociais (Guerra, 2006).

Para Gil (2002), o critério de selecção por conveniência consiste na utilização de grupos de indivíduos que apresentam disponibilidade. Concordando com a visão do autor, a selecção dos participantes da pesquisa obedeceu o critério de escolha intencional e de conveniência. Nesta perspectiva a pesquisa contou com um total de onze (11) participantes, dos quais dois (2) representantes dos professores, dois (2) representantes dos pais e encarregados de educação, um (1) Director de escola, um (1) Director adjunto pedagógico, um (1) Líder comunitário, um (1) Técnico administrativo dos Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano, dois (2) representantes dos alunos e um (1) presidente do CE. Salientar que os instrumentos orientadores prevêm o técnico administrativo como membro do CE. De acordo com dados da direcção da escola este técnico foi substituído pelo director pedagógico pelo facto da escola não possuir essa figura.

CAPITULO III: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este é o capítulo reservado para ilustrar os resultados da pesquisa, fruto da apresentação e análise dos dados colhidos no campo, confrontados com base no marco teórico, fontes empíricas da entrevista semiestruturada, análise dos documentos e observação em reuniões participadas.

Como forma de facilitar o processo, o trabalho delineou categorias que serviram de base para a sua orientação. Para o efeito, o capítulo foi orientado em três grupos de questões, de acordo com o quadro de categorização.

Composição do Conselho de Escola

De acordo com o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio, o CE é composto por diferentes seguimentos da comunidade: director da escola, representantes dos professores, representantes dos alunos, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais e encarregados de educação e representantes da comunidade.

Como se pode constatar, esta composição integra os representantes conforme previsto no artigo 10 do Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio, o que leva a confirmar a observância do princípio de pluralidade e a possibilidade do desenvolvimento do exercício da gestão democrática na escola.

Critério de Selecção dos Membros do CE

Os dados colectados e analisados, permitiram concluir que a selecção dos membros para o CE não obedeceu às etapas orientadas pelo MEC (2005).

De acordo com este órgão, a selecção dos membros para o CE deve obedecer ao seguinte:

Primeira etapa: consiste em comunicar à comunidade envolvida no processo, representante através de diferentes meios e recursos como rádios comunitárias, jornais locais e de paredes, confissões religiosas, panfletos, palestras, reuniões comunitárias, entre outras.

Em relação a esta etapa, constatou-se que embora não terem sido usados todos os meios e recursos mencionados pelo MEC (2005), os dados mostraram que a escola elaborou convocatórias e reuniões como meio de comunicação. Entendeu-se que este critério usado pelo órgão não se mostra eficaz porque por um lado contraria o previsto no Manual de Apoio a Escola Primária assim como o MEC (2005), que orientam que a votação do PC realiza-se sete dias depois da eleição dos restantes membros e esta também deve ser efectuada através de

votação aberta ou fechada. No nosso entender, a indicação prévia da figura do PC, sobretudo quando efectuada pelo superior hierárquico pode proporcionar uma pressão psicológica para com os restantes membros, pois os submete a concordarem, para além de ficarem impossibilitados de escolherem outra figura o que Estanque (2006), denomina por democracia elitista, em que as decisões se encontram nas mãos da elite e não dos eleitores.

Comissões de Trabalho do CE

De acordo com MEC (2005), para analisar o decorrer das actividades que lhes são atribuídas ao CE sobre os seus avanços, as comissões possuem funções e competências específicas, articuladas as competências do CE.

Para o efeito, foram questionados todos os membros do CE em relação às comissões de trabalho do órgão e a respectiva funcionalidade. Em resposta, com excepção dos representantes da comunidade e dos alunos, que mostraram não possuírem conhecimento relacionado com as comissões de trabalho para além das comissões a que pertencem, os restantes membros foram unânimes em mencionar a existência de três comissões, nomeadamente a comissão de Finanças, Património, Produção e Segurança escolar; Comissão de Assuntos Sociais e a comissão de Assuntos Pedagógicos.

Actividades realizadas pelos membros do CE

A operacionalização deste órgão passa necessariamente pela realização de várias actividades que concorrem para o alcance dos resultados. Na mesma concordância, MEC (2005), salienta que para o melhor funcionamento do CE, deve-se cumprir acções específicas como: Elaboração do plano anual de actividades; Aprovação do Plano de desenvolvimento (3 a 5 anos) e plano anual da Escola; Aprovação do Regulamento Interno da Escola e garantir a sua aplicação; Aprovação dos relatórios das comissões de trabalho; Análise, pronunciamento e deliberação sobre a execução orçamental; Análise e pronunciamento sobre o desempenho dos titulares de cargos de direcção; Apreciação das reclamações e/ou problemas apresentados pela comunidade escolar sobre o funcionamento da escola; Análise e pronunciamento sobre aspectos disciplinares e medidas a aplicar aos membros da comunidade escolar; Aprovação dos funcionários e outros membros da comunidade escolar distinguidos e premiados; Apresentação à Assembleia Geral da Escola, no início de cada ano lectivo, o relatório de actividades desenvolvidas no ano anterior.

CONCLUSÕES

O presente capítulo constitui o fim de um longo percurso de pesquisa relacionada com a operacionalização do Conselho de Escola. A pesquisa foi realizada na Escola Primária Completa de Quissimajulo em Nacala-porto e teve como principal objectivo, analisar a operacionalização do Conselho de Escola da Escola Primária Completa de Quissimajulo. As conclusões apresentadas resultaram das análises dos dados colhidos no campo com auxílio a teorias de diferentes autores, documentos da escola e observação participada.

A participação activa desejada pelos membros deve caracterizar-se pelo facto dos actores possuírem atitudes e comportamentos de elevado envolvimento dentro da organização, traduzido no desenvolvimento de capacidade de mobilização e conhecimento aprofundado de direito e dever dos participante em relação aos aspectos considerados pertinentes de modo a influenciarem na tomada de decisão, o que não foi constatado.

A participação quando exercida com vontade por parte dos membros da organização escolar, mostra-se acima do seu direito, observando-se um dever e responsabilização nas acções e decisões a serem tomadas em conjunto (Zaragoza, 2008).

O estudo empírico analisado com auxílio a diferentes teorias permitiram concluir que no CE existe participação, os membros participam através de opiniões, contribuições, exercendo algumas actividades quando delegados. Contudo, observa-se que esta participação ainda não é a desejada, pois necessita de melhorias na articulação entre os membros, as actividades devem ser envolventes e interactivas para todos. Uma outra conclusão que a pesquisa chegou foi que o tipo de participação exercida no CE é uma participação passiva. Este tipo de participação, sem quebrar com o princípio de participação, caracteriza-se por uma certa apatia, apresenta atitudes e comportamentos de desinteresse, de alienação de certas responsabilidades, falta de informação, não aproveitamento de possibilidades, falta de comparência em algumas reuniões, dificuldades de eleição de representantes, resistência oferecida a aceitação de certos cargos, falta de informação e desconhecimento de regras em vigor na organização. Para além destas características, o autor salienta que este tipo de participação também se configura como uma estratégia sem expressão na acção (Lima, 2011).

Para a obtenção de conclusões referentes à Composição do Conselho de Escola da Escola Primária Completa de Quissimajulo recorreu-se a alguns documentos como o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio, o qual concebeu que o CE é um órgão da escola que deve ser composto por diferente sectores da comunidade: Director da escola, representantes

dos professores, representantes dos alunos, representantes do pessoal administrativo, representantes dos pais e encarregados de educação e representantes da comunidade.

Os dados colhidos permitiram concluir que o CE em análise é composto por 21 membros, dos quais 13 homens e 7 mulheres, distribuídos da seguinte forma: Um director da escola indicado por inerência das suas funções, três representantes dos professores, quatro representantes dos alunos, um director adjunto que substitui o lugar do representante do pessoal administrativo. Esta substituição resultou da inexistência desta figura na escola. Oito representantes dos pais e encarregado de educação, quatro representantes da comunidade. Conforme se pode observar em termos de composição o CE obedece o estipulado nos documentos, o que permite afirmar que está de acordo com o Diploma Ministerial nº 54/2003 de 28 de Maio, o que leva a confirmar a observância do princípio de pluralidade e a possibilidade do desenvolvimento do exercício da gestão democrática na escola. Os dados permitiram concluir também que a composição deste órgão, embora obedeça a quantificação estipulada pelos documentos orientadores, a selecção dos membros não obedece ao estipulado nos documentos em relação à sua eleição. Constatou-se que os representantes foram indicados e formalizados como membros e não eleitos de forma democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cury, C.R.J. (2004). Os conselhos de Educação e a Gestão do Sistema. In Ferreira, N.S.C & Aguiar, M.A.S (orgs). Gestão de Educação. Impasses, Perspectiva e Compromisso.
- Estrela, A. (1994). Teoria e pratica da observação de classe: Uma estratégia de formação de professores (4^a. ed.). Porto, Portugal: Porto editora.
- Gil, A. C. (2002). Como elaborar um projecto de pesquisa (4^a. ed.). São Paulo, Brazil.
- Gomez, M. B. (1999). Educação moçambicana – história de um processo: 1926-1984.
- Gumieiro, A. H. (2010) *Organização e gestão da formação continuada dos professores de língua portuguesa no âmbito municipal: impasses e possibilidades*. Tese de Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. (2002). Técnicas de pesquisa: Planeamento e execução de Pesquisa (5^a. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos e pratica*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Lima, L. (1998). *Escola como organização e a participação na organização escolar* (2ª. ed.). Braga, Portugal: UM.
- Luck, H. (2006). *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. v. 1. Petrópolis: Vozes.
- Luluva, S. (2016). *Políticas educacionais em Moçambique: O Conselho de Escola como componente da gestão democrática da escola pública moçambicana (1975-2003)*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária.
- Machel, S. M. (1979). *Fazer da Escola para o Povo Tomar o Poder*. Departamento do trabalho Ideológico. Maputo, Moçambique.
- Maputo, Moçambique. Livraria Universitária.
- Marconi. M, de, A. & Lakatos. E, M. (2002) *Metodologia de Trabalho Cientifico* (6ª. ed.). Brasil, São Paulo, Editora Atlas.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento.
- MEC – (2005) Ministério da Educação. *Manual de apoio ao conselho de escola*. Maputo: INDE, 2005.
- MEC (2015). *Manual de apoio ao conselho de escola primária*. Maputo: INDE
- Richardson, R, J. (1999). *Pesquisa social: Métodos e técnicas* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas- Hill.
- Zaragoza, M. C. I. (2007). *La nueva pedagogia comunitária: Un marco renovado para la acciona sociopedagógico interprofesional*. Valência: Guada.

Legislações consultadas

- Constituição da República de Moçambique. Maputo, 2004.
- Ministério da Educação (2008). Diploma Ministerial nº 46/2008, de 14 de Maio. Maputo.
- Ministério da Educação e Cultura (2008). Regulamento Geral do Ensino Básico. Moçambique
- MINED (2012). *Plano estratégico da educação 2012-2016*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação e Cultura (2003). Diploma Ministerial nº 54/2003, de 28 de Maio. Maputo.

Ministério da Educação e Cultura (2006). Plano Estratégico de Educação e Cultura, 20062010/11: Maputo.

República de Moçambique (1992). Lei nº 6/92 do Sistema Nacional de Educação.

República de Moçambique (1995). Política Nacional de Educação e Estratégia de Implementação: Resolução nº 8/95 de 22 de Agosto.

República Popular de Moçambique (1983). Lei nº 4/83 do Sistema Nacional de Educação.

ESTRATÉGIA DA RETENÇÃO DA RAPARIGA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: UM ESTUDO A PARTIR DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA RURAL NO DISTRITO DE NACALA-PORTO

Por: Jorge Caetano Fonseca¹- 2021 jorgecaetanofonseca859@gmail.com⁹

RESUMO

A escola não é somente um lugar de aprendizagem, é também um lugar de socialização, onde a criança e o jovem aprendem a viver e a desenvolver-se no seio de uma colectividade, que tem como função fundamental favorecer sua inserção social e profissional. É nessa perspectiva que o pesquisador constituiu o tema: Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir uma escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto, temos como objectivo da pesquisa analisar as estratégias de retenção de rapariga no processo de ensino e aprendizagem, com especial enfoque as escolas públicas. Levantado o problema da pesquisa surge a questão: Quais são as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem. A opção pelo tema da pesquisa justifica-se pelo facto de constituir uma prioridade a operação de mudanças tendentes à melhoria da inserção da rapariga na escola, sua permanência, conclusão dos níveis a que o município tem disponível e aspiração pelos níveis superiores. Assim, a escolha do tema encontra-se alicerçada em três principais razões. A situação retratada pelo sector da educação a questão da desistência da rapariga da escola continua preocupante instigou-me, por um lado, em perceber as causas dessas desistências para servir de base para um conhecimento no que respeita à educação no geral e da rapariga em particular naquele ponto do estudo e no contexto académico. Metodologia da pesquisa, para este estudo foi utilizado paradigmas interpretativo e o tipo de pesquisa é qualitativa, o método usado foi indutivo, os instrumentos utilizados foram, entrevista semiestruturado, análise documental e observação Este

⁹ O autor tem uma obra intitulado: ONDE APLICAR, PORQUÊ APRENDER CÁLCULO FINANCEIRO, Licenciado em Economia e Gestão, Mestre em Administração e gestão de Educação com especialidade em Ciência de Educação pela Universidade Pedagógica da Beira e Doutorando em Educação e Comunicação com especialização em Inovação Educativa pela universidade Católica de Mocambique-Nampula

estudo teve 08 participantes. Tivemos como resultado da pesquisa os seguintes: a fraca participação da comunidade no processo do ensino e aprendizagem dos seus filhos e a uma necessidade de envolver os encarregados de educação dos seus educandos ou e é pertinente a participação o percurso escolar dos alunos e promover a colaboração entre a escola e a família. Concluimos que o maior número dos desistentes nas escolas é por falta das condições. Nas escolas a fraca divulgação das informações de explicar as crianças sobre a importância de escola e sua vantagem de estudar e concluimos a fraca divulgação das mensagens no seu da comunidade.

Palavras-chave: Estratégia, retenção no processo ensino aprendizagem

INTRODUÇÃO

Devemos entender que a escola não é somente um lugar de aprendizagem, é também um lugar de socialização, onde a criança e o jovem aprendem a viver e a desenvolver-se no seio de uma colectividade, que tem como função fundamental favorecer sua inserção social e profissional.

Desta forma, nota-se que a desistência das raparigas é uma realidade no país e constitui uma grande preocupação para as estruturas educacionais, pais e encarregados de educação. É fundamental perceber as Estratégias da retenção das raparigas no processo de ensino e aprendizagem que permitam não só uma acção sobre a inteligência das crianças, mas igualmente sobre sua sensibilidade, sobre sua vontade, sobre a sua adaptação a sociedade de hoje e do futuro.

É nessa perspectiva que constitui o tema: **Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto.** Temos como objectivo da pesquisa analisar as estratégias de retenção de rapariga no processo de ensino e aprendizagem em uma secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto, com especial enfoque em escolas públicas.

O problema de pesquisa reside no facto do pesquisador pressupor a existência de muitas raparigas a desistirem a escola e encontrando-se nas vias públicas a fazer o seu pequeno negócio e outros preferem ir ao casamento sem obedecer a idade e sem concluir pelo menos o nível desejável, este facto tem sido objecto de preocupação para os demais actores que gerem a educação em Moçambique no geral, caso vertente, no Município de Nacala Porto.

Este facto remete ao pesquisador a perceber, esta abertura de que as raparigas desistem nas escolas integrando nelas não só saberes e técnicas, mas também ideias, costumes, falta de alimentos, falta de equipamento de higienização individual constitui-me uma preocupação em perda para toda a humanidade onde a diversidade das culturas constitui um dos seus mais preciosos tesouros factores levantados a pesquisa surge a questão: Quais são as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem, escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto?

A opção pelo tema da pesquisa justifica-se pelo facto de constituir uma prioridade a operação de mudanças tendentes à melhoria da inserção da rapariga na escola, sua permanência, conclusão dos níveis a que o município tem disponível e aspiração pelos

níveis superiores. O tema vai permitir o conhecimento das representações sobre a educação escolar da rapariga rural em Nacala-Porto. Assim, a escolha do tema encontra-se alicerçada em três principais razões.

Em primeiro lugar, no âmbito individual, destacam-se as motivações profissionais, uma vez que sou estudante do curso de Doutoramento em Inovação educativa. A situação retratada pelo sector da educação a questão da desistência da rapariga da escola contínua preocupante instigou-me, por um lado, em perceber as causas dessas desistências para servir de base para um conhecimento no que respeita à educação no geral e da rapariga em particular naquele ponto do país.

Em segundo lugar, a relevância da pesquisa prende-se ao facto de continuar a ser urgente assegurar o acesso da rapariga à educação escolar e melhorar a qualidade de ensino para que ela possa ultrapassar muitos dos obstáculos existentes no quotidiano. Essa última ideia de obstáculo surge por se estar ciente e concordar com a ideia de que, com a escolarização não se resolvem todos os problemas, mas se contribui bastante para a superação de muitos deles.

Assim, se os educadores lançarem boas sementes a sociedade colherá bons frutos.

O exercício do objecto deste estudo foi desenvolvido no âmbito das buscas de alternativas e possibilidades com o intuito de apoiar as instituições educativas, o qual teve como objectivo central Analisar as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma Escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto. Para o efeito, o pesquisador propõem os seguintes objectivos específicos:

Tabela 1. Objectivos específicos e instrumentos da pesquisa

Ordem	Objectivos específicos	Instrumentos
01	Identificar as Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem	Por meio de entrevista e análise documental procurar identificar as estratégias da retenção da rapariga na escola secundária no distrito de Nacala
02	Caracterizar o grau de disseminação das estratégias nas comunidades	Por meio de entrevista e análise documental procurar caracterizar o grau de disseminação das estratégias nas comunidades

03	Descrever As estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem;	Por análise documental procurar Descrever As estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem;
04	Perceber juntos de todos envolventes no processo de ensino e aprendizagem aos encarregados de educação nas estratégias de retenção das rapruga	Por meio de entrevista

Fonte: Fonseca, 2021

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Escola, retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem

Com base **esses** questionamentos, foi possível proceder sobre Estratégias da retenção da raparigano processo de ensino e aprendizagem. Esses tópicos são fundamentados a partir de vários autores, que são relacionados no decorrer do trabalho. Assim sendo, o enquadramento teórico do trabalho empírico e a revisão bibliográfica foram realizados em torno da importância do envolvimento dos pais e encarregados de educação no Processo de Ensino e Aprendizagem.

De acordo com Delors, na Declaração da Quarta Conferência Mundial sobre as Mulheres, que decorreu em Pequim (Beijing) em setembro de 1995, foram apontados diversos objectivos fundamentais, a saber: "[...] garantir a igualdade de acesso das mulheres à educação, eliminar o analfabetismo feminino, melhorar o acesso das mulheres à formação profissional, ao ensino tecnológico e à educação permanente", (Delors, 2012, p. 158).

2.1. Escola

A palavra escola deriva do grego e significa etimologicamente o lugar do ócio. A organização da escola advém da educação dos membros da classe dominante, que se dispunham ao ócio, ao lazer, e ao tempo livre. A educação da classe dominada **se contrapõe** a isso ao coincidir com o processo de trabalho. Vê-se, pois, que já na origem da instituição educativa, ela recebeu o nome de escola (Paramá, 2006).

Para Canário (2005), a escola de hoje não é a do princípio do século nem sequer a escola da "reprodução" descrita por Bourdieu, pois aquela sofreu ao longo dos tempos duras críticas pelo facto de não conseguir satisfazer as suas promessas. Este sentimento de mal-estar segundo o autor remonta ao diagnóstico, formulado no final dos anos 60, da existência de uma "crise mundial da educação", que deve ser entendida como uma "crise da escola". A crise a que se refere Canário (2005) é uma crise à escala mundial e comum a muitos países industrializados que surge associada ao desarme da massificação da escola e, portanto, trata-se de uma crise de legitimidade do estado-providência.

Constitui um meio de vida onde o aluno aprende a ser actor social ou seja, enquanto organização social, induz nos alunos a aprendizagem de um conjunto de competências susceptíveis de mais tarde serem transferidas, ou recontextualizadas, para outros tipos de organizações sociais em que se integram os adultos (empresas, organizações sindicais, partidos políticos) refere (Canário, 2005).

Como se pode perceber, a escola constitui um o local ou instituição na qual se inicia e se promove a socialização das pessoas, é muitas vezes o único espaço social de convivência de crianças e jovens. É na escola que são criadas e se afirmam as regras de convivência social, o respeito aos outros e as normas de convivências entre os sujeitos.

Escola ao educativo

A aprendizagem implica sempre uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Podemos entender estes três aspectos são indissociáveis e é a articulação entre estas três dimensões que dá ou não dá sentido as aprendizagens, só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito, portanto, a questão central da escola é a construção do sentido, refere o (Canário, 2005).

Por esta razão a escola não se pode preocupar exclusivamente com as questões técnicas e didácticas da aprendizagem formal, nomeadamente em termos de disciplinas, porque a grande questão que está presente nas escolas é ausência de sentido para o trabalho escolar, a inserção social das actividades escolares numa realidade territorial que transcenda as fronteiras escolares constitui um aspecto decisivo para esta construção de sentido.

Boavida e Dujo, (2007) definem a teoria da educação como a teoria explicativa e global dos processos educativos na medida em que estes são aprendizagem de informações de atitudes e de habilidades.

Canário (2005) considera que para definir escola é necessário analisarmos três eixos distintos que constituem: a forma escolar, a organização escolar e a instituição escolar. Para o autor, a escola é uma forma, é uma organização e é uma instituição.

Gestão Participativa

Campos (2014) aponta as características da gestão participativa como sendo: Compartilhamento de autoridade; Delegação de poder; Responsabilidades assumidas em conjunto; Valorização e mobilização da sinergia de equipa; Canalização de talentos e iniciativas em todos os segmentos da organização; Compartilhamento constante e aberto de informações.

Para Monteiro (2006), a participação, como engajamento, envolve dinamicamente os processos sociais, assumindo a responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação buscando promover os resultados que foram propostos e desejados. Um ensino de qualidade depende de que as pessoas afectadas por decisões das instituições tenham o direito de participar desse processo de decisões, como também o dever de agir na sua execução.

Diante disso podemos entender que a escola não é responsabilidade somente da direcção, o director não é autoridade plena da escola é sim um líder capaz de compartilhar tarefas para desenvolver o projecto da escola. Desta forma a gestão democrática da escola implica que a comunidade, pais, alunos, professores e funcionários assumam suas responsabilidades pelo projecto da escola, pois há pelo menos duas importâncias que justificam a implantação de um processo de gestão democrática na escola pública:

- A escola deve formar para a cidadania e, para isso, ela deve dar exemplo. A gestão democrática da escola é um passo importante no aprendizado da democracia.
- A escola não tem um fim em si mesma. Ela está a serviço da comunidade. Nisso, a gestão democrática da escola está prestando um serviço também à comunidade que a mantém;

Apesar de Moçambique adoptar o sistema de gestão democrática na educação, ainda não chegou na fase de eleição do director da escola. Na realidade os directores são nomeados desde que reúna requisitos exigidos no qualificador profissional e por confiança.

Fazem parte da comunidade escolar os alunos e seus pais. A comunidade tem como objectivo analisar o trabalho da escola e esperar sempre pelo melhor do ensino que será transmitido em salade aula.

Faz-se necessário o contacto entre comunidade e escola, não somente por que a comunidade traz benefícios para a escola, mas sim por que de acordo com o MEDH (2015) do Regimento das Escolas Estaduais, os pais de alunos têm direitos.

De acordo MEDH (2015), refere o Direitos dos pais/responsáveis, como participantes do processo educativo: I – ter acesso a informações sobre a vida escolar dos seus filhos ou pupilos; II – ter ciência do processo pedagógico; III – participar da definição das propostas educacionais da escola.

Ornelas (2008), Carmo (2014) e Costa (2010) trazem um posicionamento que essas informações transmitiriam aos pais não somente os resultados escolares dos seus filhos, mas também a apreciação sobre o seu trabalho, o que lhes permitirá agir sintonisadamente com a escola (justificação de faltas, maior atenção aos trabalhos para casa...); Oraís, através de reuniões sistemática com os pais de uma mesma classe, com seu professor e o director; Individuais, através de encontros dos professores ou do director com os pais que o desejem (ou por iniciativa dos professores); Institucionais, se os pais se reunirem em uma associação; De convívio, aproveitando as festas, a organização de uma exposição dos trabalhos dos alunos ou em um dia de portas abertas, para convidar todos os pais a virem, sem receio à escola;

- Visitas as famílias;
- Mensagens aos pais:

No decurso desses múltiplos e variados contactos, a comunicação aos pais deverá fixar-se:

- No respeito à lei e ao regimento;
- Nos conselhos a transmitir aos pais sobre:
 - Higiene
 - Alimentação
 - Momentos de descanso indispensáveis
 - ...

Os resultados obtidos pelos alunos: o director criará as condições para que as observações dos professores sejam transmitidas de forma positiva.

AGENTE DO DESENVOLVIMENTO EDUCATIVO

Agente do desenvolvimento educativo, segundo Paro (2008), pode ser entendido como um processo reflexivo e contínuo que se preocupa com as necessidades pessoais do professor. Pressupõe uma aprendizagem ao longo de toda a carreira, em contextos diversificados, em que o professor assume um papel fundamental, sendo as suas potencialidades valorizadas.

Carvalho (2004) afirma que a situação se agravou nos países em desenvolvimento devido a aplicação irreflectida de programas educacionais ou de julgamentos económicos sobre o rendimento da educação que aplicaram nas regiões desenvolvidas. Este autor alertara que num quadro de transição cada um dos componentes da educação tem o seu lugar próprio: a herança, fornecendo não somente as linhas básicas para a transformação, mas muitas vezes a estabilidade e a integridade pessoal com que os indivíduos podem encarar o futuro; a participação, consistindo na mais significativa estruturação da vida que um homem pode encontrar; e a contribuição, qualidades características da modernização ou transformação para um futuro melhor. Desta forma, parece que a transladação dos programas dos países a eficiência da educação nestes países: a disparidade entre o sistema educativo e o sistema produtivo e a cultura, especialmente nas zonas rurais, refere (Boaviada & Dujo, 2007).

Outros problemas foram apontados (Gomez, Freitas & Callejas, 2014):

- a) Currículos obsoletos: métodos educativos antiquados caracterizados sobretudo pela aprendizagem passiva, conteúdos orientados quase exclusivamente para a obtenção de um título e com uma nula ou deficiente avaliação. Acrescenta-se a existência de professores pouco qualificados, desmotivados pela percepção de salários muito baixos e, noutra extremo,

universidades modeladas de acordo com os critérios de excelência mas a margem do desenvolvimento social dos pais.

- a) Desequilíbrio entre educação e emprego: as crises económicas e a emigração massiva para as cidades debilitaram o vínculo entre educação e trabalho, produzindo fenómenos novos: aparecimento de “educados desempregados”, “disfunção” profissional de titulados – os de nível superior ocupam os empregos próprios da secundária -, fuga de pessoas inteligentes e válidas devido ao facto de algumas universidades produzirem pessoal altamente especializado que não pode ser absorvido pelo escasso nível de desenvolvimento tecnológico do país.

- b) Problema de equidade: sem políticas específicas, o sistema educativo tende a reproduzir as desigualdades. Daqui a importância excepcional da educação dos primeiros níveis do ensino básico em países onde a escola cumpre múltiplas funções, destinadas a, melhorar as condições de vida (nutrição, saúde, higiene) e a respeitar as culturas próprias.
- c) O problema do financiamento, importante num contexto económico de endividamento, de perda geral de produtividade, diminuição na percentagem do comércio internacional, etc. Dada esta situação, o financiamento só pode ligar-se com políticas de qualidade, e que procurem a eficiência administrativa, docente e curricular.

O PROCESSO DE EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO E FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HUMANA

A partir da sua presença na realidade, o sujeito, “ser em situação” como agente de educação e desenvolvimento, tem consciência no lugar que ocupa no mundo e do significado da sua existência. Edgar, (2002), refere que esta consciência é produto da sua observação das circunstâncias do meio que o rodeia e da sua experiência vital, e fruto do reconhecimento devem possibilitar que os homens, através da problematização do Homem-mundo ou do Homem nas suas relações com o mundo e com os demais, aprofundem a sua consciência da realidade, na qual e com a qual estão. Carmo (2014) refere que o acto de estar no mundo, como ser em situação que se da conta e das suas condições de vida, impõe ao sujeito uma praxis transformadora baseada na reflexão (mágica, dóxica e lógica) como exercício intelectual e empírico que, na vida de cada dia, remete para a formação de uma consciência e de uma prática social, económica, política, ecológica e cultural.

- a) A consciência social

O Homem desenvolve a sua actividade transformadora e reflexiva em relação com os outros sujeitos inseridos num contexto limitado.

Gomez, Freitas e Callejas (2014), transmitem-nos que no processo de socialização ou interação com os demais seres, o indivíduo assume e constrói uma determinada identidade colectiva que tem adjacente um conceito singular de pessoa, de comunidade, de autoridade e de organização.

Estas noções incidem na distribuição dos papéis, na estruturação das instituições e no controlo ena coesão social (Edgar, 2002).

b) A consciência económica

Além de dar-se conta da situação no meio humano, no processo de educação-desenvolvimento também tema consciência do contexto económico.

De acordo Gomez, Freitas e Callejas (2014), podemos perceber os meios materiais que estão a sua disposição e que o podem servir para satisfazer as suas necessidades, o que exige observar a dotação de recursos naturais e a sua transformação, actividades que coincidem com a produção de bens e a organização das diversas modalidades de distribuição e consumo, que variam de acordo com a cultura onde tem lugar (Boavida & Dujo 2007).

Ter consciência dos meios naturais com o que conta para o desenvolvimento da própria sociedade exige organizar o sistema de produção, distribuição e consumo de bens. Tarefas que, conforme a sua eficiente ou deficiente disposição e administração, determinam a pobreza das comunidades e o bem ou mal-estar das pessoas (Boavida & Dujo, 2007).

a) A consciência política

A presença do homem no mundo não se reduz a estar com os demais e a satisfação das suas necessidades materiais, já que, como ser social, descobre que é um ente capaz de participar e assumir decisões. Estas possibilidades outorgam ao acto de estar no mundo um sentido eminentemente político.

Gomez, Freitas e Callejas, (2014) referem que a acção e a reflexão política do ser humano reflectem-se no seu descontentamento ou conformismo frente ao seu modelo de vida a levantar questões diante dessa realidade:

O que se transforma? Quais são os agentes que participam no processo de mudança? O que se intercambia? Como se participa? Que modelo de vida se esta a estruturar a partir de transformação do mundo natural, social e económico? As mudanças geradas ocorrem segundo os interesses da comunidade e dos indivíduos? Qual é o modelo de sociedade que se esta a propagar? Etc. A consciência política, como premissa para a tomada de decisões, torna-se patente nos processos de educação-desenvolvimento, que pela sua natureza dinâmica, reflexiva e transformadora, instigam a capacidade participativa das pessoas.

b) A consciência ecológica

O homem tem consciência do meio em que habita e da acção que exerce sobre o seu ecossistema. De uma forma deliberada ou não, o sujeito apropria-se do mundo natural e

transforma-o, o que sugere a sua essencial dependência e união com a natureza. Dar-se conta do meio e das suas possibilidades compromete o individuo com uma postura activa frente ao mundo, para saber aproveitar as vantagens que oferece e aplicar os procedimentos que facilitem a sua transformação sustentável.

Boavida e Dujó (2007) apontam que as necessidades humanas fundamentais são universais, mas os factores de satisfação não. Cada cultura, e de acordo com o seu meio natural e social, tem os seus modos próprios para definir as suas necessidades e para elaborar os seus factores de satisfação. Os mesmos autores afirmam que cada sistema económico, social e político adopta diferentes alternativas para a satisfação das mesmas necessidades. Efectivamente, uma das características que permitem definir uma cultura é a forma como elege os seus factores de satisfação.

É por isso que o nível de bem-estar e as formas de satisfação das necessidades básicas só podem ser definidas e valoradas a partir da experiência e da idiosincrasia cultural de cada povo.

Gomez, Freitas e Callejas, (2014) e Edgar (2014) destacam as principais afinidades transversal com o desenvolvimento global estrutural das sociedades educativas:

a) Educação ambiental

São três os principais factores que impulsionaram a expansão e institucionalização desta prática formativa: a maior gravidade dos problemas ambientais – as sociedades actuais consomem muito em troca -; o incremento das discussões da carácter internacional, nacional e local sobre os problemas ambientais e a maior confiança na educação para resolver estes problemas. Nos seus primeiros anos (décadas de 40, 50 até meados de 60) esta noção e prática, designando-se como Educação Ecológica, assumia uma perspectiva mais naturalista e centrava-se na transmissão de conhecimentos relativos às ciências naturais, orientados para a necessidade de conservar os espaços verdes e as espécies ameaçadas pela pressão do progresso e da mercantilização progressiva da natureza de um planeta finito. No contexto internacional, e desde a Conferência das Nações Unidas Sobre o Meio Ambiente (1972), reforça-se esta versão conservacionista do meio. Nos anos 80, denominados de transição, as estratégias e práticas educativas da educação ambiental caminham para a consciencialização. Numa década marcada pela manifesta crise dos países do Terceiro Mundo, pelo início do estancamento das políticas ambientais e da necessidade de novos modelos para o desenvolvimento e gestão do meio ambiente, estabelece-se uma relação

directa entre a crise ecológica e a cidadania e os problemas sociais, como o neocolonialismo e a pobreza, a desigualdade e o consumismo.

Desde finais dos anos 80 até ao presente, educar para mudar revela-se imperativo que a globalização barra os ideais do desenvolvimento humano e sustentável com maiores e novos problemas globais (incremento das disparidades entre países ricos e pobres, insegurança, crime global, pandemias, homogeneização cultural e social, desigualdade de acesso a cultura e informação e degradação ambiental).

No plano internacional, a Conferência do Rio (1992) e a Cimeira de Joanesburgo (2002), para Gomez, Freitas e Callejas, (2014) trazem uma visão que são os marcos, respectivamente, para a mobilização dos recursos e instituições responsáveis para o desenvolvimento sustentável, a responsabilidade de toda a sociedade na educação para um futuro sustentável, as estratégias e acções a desencadear a nível internacional e local e a responsabilidade dos governos e dos cidadãos no desenvolvimento social.

- b) Neste contexto, segundo Edgar (2002), a educação ambiental integra, nos seus princípios, conteúdos e metodologias, as contribuições das ciências naturais e sociais, partindo duma visão global e interdisciplinar nos problemas biofísicos, sociais, económicos, políticos e humanos. Por conseguinte, desenvolve a sua acção para formar pessoas civicamente responsáveis e participativas na criação duma nova ordem ambiental, social e económica. Educação para a saúde

Hoje, a saúde não se considera apenas a ausência da doença. Na maioria das linhas que definem saúde, é comum a ideia do bem-estar geral: o estado completo de bem-estar físico, psíquico e social.

Assim Estanqueiro (2010) integra o nível individual, social e ambiental e tem em conta os seus factores de risco (com a higiene, a manipulação dos alimentos e a qualidade dos mesmos) e os factores característicos da nossa sociedade actual (como o desemprego, o stress, a contaminação, etc.), directamente relacionados com os estilos de vida, os hábitos individuais e o aparecimento de doenças prematuras.

Com o objectivo de promover a melhoria geral da qualidade de vida, conflui com a Educação para o Consumo, a Educação Ambiental, a Educação Sexual, etc.

- c) Educação para o Consumo

O consumo traduz-se nos modelos de conduta próprios da organização de determinada sociedade para satisfazer as necessidades da população. Nas sociedades avançadas, o consumo transcende a satisfação das necessidades básicas de subsistência: não só se criam novas necessidades (culturais, de lazer...), como a abundância de produção, o desenvolvimento do marketing, a introdução constante de novas técnicas de comercialização, etc., como se apresentam serviços e bens de forma fascinante e atractiva, longe das necessidades fundamentais.

Estanqueiro (2010) entende como uma bola de neve, criam-se necessidades para que consumamos, o nosso consumo sustenta mais produção, a produção cria mais necessidade. Nestarealidade, regulada segundo os interesses do mercado, o individuo encontra-se imerso num meio social de consumo e todos são potenciais consumidores. Carmo, (2014), faz uma abordagem, que nem sempre é possível compreender a pouca informação e as diferenças de produtos para que possam actuar com liberdade e decidir de forma racional e critica (quem encaminha as suas decisões são as técnicas da gigantesca maquina produtiva.

d) Educação Intercultural

Educação para a Convivência, a Educação para os Valores, a Educação para a Igualdade de Oportunidade e a Educação Anti-Racista, a Educação Intercultural parte dos princípios de uma sociedade democrática igualdade, justiça, tolerância que pressupõe o respeito, a aceitação e valorização de indivíduos e grupos sociais por diferentes religiões, raças, etnias e outros tipos de identidade.

Gomez, Freitas e Callejas, (2014), referem que a Educação Intercultural estimula valores como dignidade, o respeito, a compreensão e a tolerância e atitudes de conhecimento mutuo, a abertura e diálogo para fazer frente a essas realidades. Consequentemente, a Educação Intercultural pretende permitir que cada comunidade tenha a oportunidade de conservar e desenvolver a sua cultura e as suas tradições num espaço social partilhado com outras, também valorizando-as.

e) Educação para a Paz

Num mundo que promove relações comerciais injustas e fomenta, com as suas irracionalidades, condutas xenófobas e racistas, Gomez, Freitas & Callejas, (2014), entende a Educação para a Paz assume uma forma particular de educar desde e para valores como a justiça, a tolerância, a cooperação, a solidariedade, a empatia, etc.; ao mesmo tempo que

actua contra os valores da discriminação, da intolerância, da indiferença, do conformismo e muitos outros antiéticos da cultura da paz.

DESENHO METODOLÓGICO

O presente capítulo trazemos uma breve apresentação acerca do procedimento metodológico e das técnicas escolhidas para a realização do presente investigação.

Neste contexto, visa fazer uma apresentação das técnicas, métodos e instrumentos que foram usados para efectivar a pesquisa com a temática relacionada com Estratégias da retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem: um estudo a partir de uma escola secundária rural do primeiro ciclo sediada no município de Nacala Porto.

Propõe-se um caminho metodológico a fim de desvelar problemas e indicar directrizes para solucionar questões evidenciadas nos enunciados deste trabalho, bem como ir ao encontro dos objectivos propostos. Para Mattos (2005), a metodologia é sistematização de práticas na solução de problemas de pesquisa. É com este princípio que tentamos sistematizá-la de modo a alcançar os propósitos do estudo.

Segundo a ideia dos autores podemos perceber que a metodologia científica pode ser definida como um conjunto de procedimentos e abordagens técnicas intelectuais operacionalizáveis pela ciência para resolver questões atinentes a aquisição objectiva do conhecimento de uma forma sistemática no que se refere aos procedimentos metodológicos como: O paradigma e o tipo de pesquisa, a seleção dos participantes da pesquisa as técnicas de recolha de dados, as considerações éticas, a descrição do local do estudo e os procedimentos para análise dos dados provenientes da entrevista e da análise documental, abaixo apresentamos a tabela que ilustra os objectivos específicos da pesquisa, as questões levantadas e os conceitos chaves da pesquisa.

3.1. Paradigmas da Investigação

Ramos e Naranjo (2014) definem paradigma como sendo uma estrutura mental assumida que serve para classificar o real antes do estudo ou investigação mais profunda que comporta elementos de natureza metodológico mais também metafísica, psicológica por ai em diante.

Para este estudo foi utilizado paradigmas interpretativo porque este paradigma valoriza a explicação e compreensão holística das situações, o carácter complexo e essencialmente

humano da actividade de interpretação do real e o papel privilegiado que nessa actividade toma o plano da intersubjectividade resultante do encontro e interacção de múltiplos actores sociais entre os quaiſe inclui o investigador refere o (Amado, 2014).

3.2. Tipo de Pesquisa

Para este foi utilizado o estudo qualitativo porque a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados (Bardin, 2010).

Podemos entender que os processos de pesquisa qualitativos dão-se por meio de um escopo de base mais indutiva e presumem uma abordagem não apenas mútua, mas também, simultânea de factores. Igualmente, notamos como nos processos qualitativos existem possibilidades mais factíveis para identificarmos, e ainda trabalharmos, categorias que possam surgir ao longo da análise, essas ligadas a factores contextuais.

3.3. Método de pesquisa

Carvalho (2009) define o método científico como um processo racional que se emprega na investigação, ou é a linha de raciocínio adoptada no processo de pesquisa. Os métodos de abordagem, tradicionalmente divulgados em termos que fornecem as bases lógicas a investigação são: Método dedutivo, o método indutivo e o método hipotético dedutivo. Para este estudo vamos utilizar método indutivo.

Considera que o conhecimento é fundamentado na experiência, não levando em conta princípios preestabelecidos.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para reunir informações pormenorizadas, escolheu-se um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos capazes em abordagem qualitativa, interpretar uma realidade com maior riqueza de detalhes, como é pertinente num estudo de caso: entrevistas, observação, análise documental e grupos de discussão focalizada. A opção por estas técnicas justifica-se pelo facto de ter-se escolhido uma abordagem qualitativa na modalidade de estudo de caso, pois as técnicas seleccionadas podem ser combinadas conforme diz Vilelas (2009) para obter informação muito credível.

Para colher informações em causa, foi utilizado estudo qualitativo de recolha de dados, nomeadamente:

- a) Entrevista semi-estruturada (para obtenção de dados primários 08 participantes do estudo)
- b) Análise documental (para obtenção de dados secundário)
- c) Observação (para obtenção de dados terciário)

3.5. Participantes

Para a seleção dos participantes, importa referir que nas pesquisas qualitativas os indivíduos do estudo geralmente não são chamados por sujeitos ou elementos da amostra mas sim de participantes.

Entretanto, para este estudo tem como participantes (08) elementos da escola secundária do primeiro ciclo sediada em Nacala-Porto

4. Discussão dos Resultados

4.1. Os estudantes inscritos e desistentes em 2019

Analisando mapa de aproveitamento pedagógico da escola secundária podemos notar que o número de desistente de raparigas foi de 9,65%. No entender do pesquisador, os pais devem reconhecer que o seu envolvimento na escolarização dos filhos e a participação nas tarefas da escola não se limitam a pura recepção dos conhecimentos transmitidos pelos professores, como também proporciona um engajamento dos educandos á vida de forma que possam conseguir responder as demandas da sociedade onde eles (pais, encarregados de educação e alunos) estão inseridos.

De acordo com as demonstrações podemos obter a percentagem acima de seguinte maneira:

Total de matriculado das raparigas 259 alunas . 100% Total de desistente das raparigas 25 alunos X

$$\text{Assim, } X = \frac{25 \times 100}{259} = \frac{2500}{259} = 9,65\%$$

Do ponto de vista do pesquisador, esta questão assume-se de uma pertinência peculiar, pois os pais e encarregados de educação, pautar-se em uma posição como os principais interessados na educação e formação dos seus filhos, podendo para o efeito, estarem inteirados sobre todo o processo de gestão da escola dos seus filhos, de modo a possibilitar e contribuir para a promoção sucesso académico.

4.1. Estratégias de retenção das raparigas no processo de ensino e aprendizagem

Quanto a categoria a cima exposta, o pesquisador procurou saber quais são estratégias de retenção das raparigas no processo de ensino e aprendizagem na escola, nesta questão procuramos saber os participantes da ESM (RDES, DAPES,DTES1, DTES2, RPEES1 e RPEES2,PCES e RALES),

podemos perceber que todos entrevistados responderam divulgação das informações aos estudantes informarem a importância da escola envolvimento dos pais e encarregados da educação, reuniões com encarregado explicarem as vantagens de deixar as crianças a irem a escola.

No que concerne as respostas dos representantes da Escola, podemos perceber que tem convocado as reuniões com os encarregados de educação, criam grupos de danças, informam a importância da escola e aproximam a madraça para ajuda-los na sensibilização das meninas a não desistir a escola, deve haver um reforço de incentivos para ocuparem as raparigas.

Devem criar equipas de monitorias nas escolas, para incentivar as crianças, devem criar palestras, criar pequenas condições para as crianças desfavorecidas visto que na sua maioria que desiste não tem dinheiro para continuar com os seus estudos. É necessário mobilizar, que a escola é lugar onde as crianças aprender tudo para respeitar pai, mãe, professores e outras famílias, referem (RPEES1, RPEES2 e PCES).

As entrevistas feitas aos representantes dos pais e encarregados de educação, as suas respostas deixam entender que eles têm o conhecimento suficiente sobre o que deve ser feito ou mecanismo de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem referem é preciso a comunicação eficaz, incentivos e explicar as crianças a importância da escola.

O incentivo é a base fundamental para a retenção das crianças na escola, RALES

No que concerne as respostas do representante dos alunos, entrevistado sobre quais são as estratégias de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem este afirma que é fundamental o incentivo visto que a maioria das crianças vem em locais diferentes.

4.2. Divulgação das estratégias nas comunidades

Quanto à categoria acima exposta, o pesquisador procurou saber como são divulgado as estratégias na comunidade, nesta questão procuramos saber os participantes da ESM(RDES, DAPES,DTES1, DTES2, RPEES1 e RPEES2,PCES e RALES), podemos perceber que todos entrevistados responderam através das reuniões com a comunidade ou encarregado de educação explicam as vantagens de deixarem as crianças a irem a escola criam debates com os pais e encarregados no sentido deles se sentirem a vontade a expor as suas dificuldades de mandar a criança a escola para tentar ajudar. As vezes tentam conversar com a madraça para os ajudar a mobilizar os pais e encarregado da educação para deixarem seus filhos irem a escola visto que na sua maioria são muçulmanos.

Para esta categoria de acordo com os nossos entrevistados representados por Directora da escola, Director adjunto pedagógico, directores de turmas e representantes dos alunos podemos perceber que estão conscientes é necessário transmitir a mensagem às crianças e a comunidade ou encarregados da educação de deixarem os seus filhos a irem a escola e explicarem a importância de estudarem.

Deve ser por via de reuniões com os encarregados e por via de cartas ou mensagens. É necessário sempre aproximar a comunidade apresentando os problemas que existe na escola RPEES1, RPEES2 e PCES

Para esta categoria aos nossos entrevistados representantes dos pais e encarregados de educação, as suas respostas deixam entender que eles têm o conhecimento suficiente sobre o que deve ser feito ou mecanismo para a divulgação das estratégias de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem referem é preciso a comunicação eficaz, aproximar a comunidade apresentarem os problemas que existe na escola.

4.3. Motivação que levam as raparigas a desistir no processo de ensino e aprendizagem

Quanto à categoria a cima exposta, o pesquisador procurou saber quais as razões que levam as raparigas a desistir no processo de ensino e aprendizagem, nesta questão procuramos saber os participantes da ESM, (RDES, DAPES, DTES1, DTES2, RPEES1 e RPEES2, PCES e RALES),

podemos perceber que todos entrevistados responderam na sua maioria é falta de condições financeira para continuar com os seus estudo, casamento prematuro, na algum momento tem sido por obrigação dos pais e os rapazes preferem desistir para procurar biscatos para auto sustentofamiliar.

Para esta categoria podemos perceber a motivação da desistência da rapariga a escola no processo de ensino e aprendizagem de acordo aos nossos entrevistados foram unanimes em afirmarem as crianças que desiste é motivado por falta de condições e também podemos perceber que tem sido o resultado de casamento prematuro

A relação entre a educação e o desenvolvimento adquire sentido na existência quotidiana, organizada ao redor do desenho de estratégias que dão resposta às necessidades vitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No ambiente escolar estudado, não verifiquei alguma situação que contribuísse para a desistência da rapariga da escola, não obstante achar que estratégias concernentes ao gênero em situação de sala de aula e não só restrito a esse ambiente devem fazer parte da rotina

escolar. Por isso, é possível afirmar que as estratégias referentes ao gênero não estão a ser efectivadas como se almeja;

Notam-se os grandes problemas da humanidade são de natureza moral. A fome e a miséria do mundo derivam da falta de solidariedade, não da falta de recursos. Há recursos suficientes para todos, mas insuficientes para a ganância de alguns!

A sociedade de consumo continua a produzir pessoas interesseiras e egoístas. Precisam de cidadãos críticos, responsáveis e solidários. Na família e na escola, é fundamental educar em valores, estimulando o amor aos outros. O serviço gratuito ao próximo, sem esperar recompensas, contribui para a formação pessoal e ajuda a construir uma sociedade mais justa.

O egoísmo é a raiz de todos os males. O altruísmo combate a frustração existencial e dá um sentido a própria vida.

Analisando estas questões podemos concluir que o maior número dos desistentes nas escolas é por falta das condições financeira e deve haver intervenção imediata para ajudarmos as crianças ou flores que nunca murcha. Nas escolas a fraca divulgação das informações de explicar as crianças sobre a importância de escola e sua vantagem de estudar.

- Em relação às estratégias de retenção da rapariga no processo de ensino e aprendizagem nas escolas das zonas rurais, é necessária que cada professor difunda a informação aos seus estudantes explicar a importância da escola, transmitir as mensagens aos alunos as consequência de desistências escolar.
- O uso da divulgação das estratégias nas comunidades – Quanto a este processo podemos constatar que há fraca divulgação das informações juntos a comunidade e também podemos notar há fracos envolvimento dos pais e encarregados de educação no processo de ensino e aprendizagem dos seus educandos.
- Razões que levam as raparigas a desistir no processo de ensino e aprendizagem, relativamente a este processo podemos concluir que falta de condições financeiras, pobreza do encarregado de educação e outro factor menos importante pela necessidade de ganhar dinheiro mais cedo. Este facto não afecta apenas as raparigas mais também os rapazes.
- O fenómeno dos casamentos prematuros apresenta-se inscrito na sociedade moçambicana de forma profunda e deverá ser generalizada, cuja mitigação e eliminação exige do Estado uma intervenção forte e generalizada, tendo em

consideração os factores que propiciam a sua prática. Um saco vazio não fica de pé!

- Notamos também o material fornecido aos estudantes desfavorecidos na escola justificada pelo valor de ADE não é suficiente.

Sugestões para próximas pesquisa.

Sugerimos o seguinte:

- A quem de direito passassem nas escolas para ajudar as crianças desfavorecidas e deve ser um processo árduo e urgente, visto que muitas crianças desistem por falta das condições e temsido o resultado de casamento prematuro
- Ao Ministério de género e Acção social passasse nas escolas fazer o levantamento das crianças desfavorecidas e o fazer o seu devido procedimento e é urgente.
- As escolas que continuem a divulgar as mensagens e dar conhecer as crianças a importância de ir a escola.
- Que conselho das escolas façam o seu máximo o envolvimentos dos pais e encarregadosde educação no processo de ensino e aprendizagem.
- Que haja mais actividades no país, como palestras, seminários abordando as questões de gênero, da educação da rapariga e outros temas correlacionados, mas de forma regular, nas escolas, comunidades, nos bairros, de forma a abranger toda a sociedade civil.
- A comunidade ou os pais e encarregado de educação se envolver no processo de ensino aprendizagem do seu educando ou devem fazer parte na vida escolar porque para educar uma criança, é necessário o esforço de toda uma aldeia.
- Os interessados para futuras pesquisas devem olhar os factores de fraca envolvimento dos pais e encarregado de educação no processo de ensino e aprendizagem do seu educando.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bardin, L. (2010). *Análise de conteúdos*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- Boavida. João, DUJO. D. G. Ângela. (2007). *Teoria da Educação Contributos Ibéricos*. Coimbra
- Campos, Medeiros de Casemiro. (2014). *Gestão escolar e docência*, (4ª. Ed.).-São Paulo-Brasil
- Canário. Rui. (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto Editora, LDA-Portugal
- Carmo, Hermano. (2014). *A educação para a cidadania no Século XXI trilhos de intervenção*– escolar editora
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico. «Saber Fazer» da investigação para dissertações e teses* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Escolar Editora
- Costa, Renato (2010). *Uma educação para a vida, um projecto de educação internacional doSEC.XXI*. Portugal
- Delors, Jacques (2012). *Educação: um tesouro a descobrir. Tradução de José Carlos Eufraúzio*. (7ª. ed.). São Paulo
- Edgar, Morin. (2002). *Os setes saberes para a educação do futuro* – Coleção: Horizontes Pedagógicas/88
- Estanqueiro, António (2010). *Boas Práticas na Educação- O Papel dos Professores*.(1ª. ed.). Lisboa
- Gomez, C.A. José; Freitas, P.M. Orlando; Callejas, V.German. (2014). *Edução e desenvolvimento Comunitário Local perspetivo pedagógico e sociais da sustentabilidade*.Profedições
- Mattos, P.LC.L.A. (2005). *Entrevista não estruturada como forma de conversão: razões e sugestões para sua análise*. RAP: Revista de Administração Publica, Rio de Janeiro, v.4.Recuperado em www.ebape.fgv.br
- MINEDH (2015). *Estratégia de Género do Sector de Educação e Desenvolvimento Humano para o período 2016 – 2020*. Maputo.

- Monteiro, A. (2006). *A participação dos alunos no conselho pedagógico*. Tese apresentada à Universidade Aberta, Lisboa.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de século.
- Paraná. Secretaria de Estado da Educação. (2006). *Sociologia*. Curitiba, Brasil: vozes.
- Paro V. Henrique. (2008). *Gestão democrática da escola pública*. (3ª.ed.). São Paulo: editoraática.
- Ramos, C.T.Santa e Naranjo, S.E. (2014). *Metodologia da Investigação Científica, by Escolar Editora- Angola*
- Severino, A.J. (2007). *Metodologia do trabalho científico (23ª.Ed.)*. São Paulo: Cortez Editora.

EMPREENDEDORISMO E AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Martinho Amisse Niamale, MBA, PhD

Universidade Católica de Moçambique

msrtinhoniamale@gmail.com

Leonardo Isamel Azarate

Academia Militar Samora M. Machel-Nampula

Leonardoazarate87@gmail.com

Alberto João Alfredo

Academia Militar Samora M. Machel-Nampula

Alberto.j.aalfredo@gmail.com

Resumo

O empreendedorismo tem sido objecto de ensino e pesquisa crescente nos últimos anos em Moçambique. Uma das maneiras como este tema vem emergindo no ambiente universitário é através da criação de disciplinas que, de alguma forma, visam estimular um comportamento empreendedor nos estudantes com enfoque os graduados universitários que depois dos seus cursos estes se veem jogados ao desemprego. A partir da percepção dos objectivos do empreendedorismo e sua essência, buscou-se verificar a influência da disciplina nas intenções de direcionamento profissional dos estudantes graduados nas universidades Moçambicanas. Foi usado o método de pesquisa qualitativa no paradigma interpretativo, procurou se igualmente perceber de que forma as instituições de ensino superior, no âmbito da sua a responsabilidade na produção de conhecimento, contribuem para a solução da problemática do défice de empregabilidade no País, e consequentemente como a disciplina de empreendedorismo está a ser acomodada nas grelhas curriculares como forma de responder a essa questão de défice empregabilidade para a criação de autoemprego.

Palavras-chave: empreendedorismo, empreendedor, Instituições de ensino superior

INTRODUÇÃO

O aumento de número de estudantes graduados do ensino superior com dificuldades de inserção no mercado de trabalho tem contribuído para que, muitas instituições de ensino

superior passem a introduzir disciplinas ligadas ao empreendedorismo os planos curriculares dos cursos licenciatura e mestrado. Esta estratégia de introduzir disciplinas ligadas ao empreendedorismo nos planos curriculares é vista pelas instituições do ensino superior como forma de desenvolver competências empreendedoras que permitam aos estudantes a criação do auto emprego (Langa 2014)

O presente trabalho visa abordar sobre o Empreendedorismo e as Instituições de Ensino Superior. Nele iremos debruçar questões relacionadas ao envolvimento das instituições de ensino superior na divulgação do empreendedorismo como meio de auto-emprego nos estudantes após o término da sua carreira estudantil.

Empreendedorismo é o acto de empreender, ou seja, fazer algo novo e diferente dentro de um mercado, de uma empresa ou para a sociedade. No mundo dos negócios, o termo se refere à busca por novas oportunidades por meio da criatividade e da inovação, (Dicionário Financeiro).

Actualmente o empreendedorismo é um foco tão importante no interesse académico, embora não se reconheça a sua importância como um meio impulsionador para a criação de emprego e de produtos inovadores no crescimento económico duma sociedade. Também é um meio de acesso ao mercado de trabalho porque gera mudanças que podem criar melhores condições de vida para os indivíduos e para toda a sociedade. O empreendedorismo conduz, por um lado, à criação de novos negócios e, por outro, ao desenvolvimento de negócios já constituídos. Sarkar (2010) acrescenta ainda que para promover o empreendedorismo é indispensável a colaboração de todos os indivíduos bem como das instituições que podem de alguma forma contribuir neste domínio.

O empreendedorismo detém um papel de destaque no progresso da economia e da sociedade, sobretudo, na criação de novos empregos. Contudo, é fundamental que haja indivíduos que queiram empreender. Assim, há vários motivos que levam os indivíduos a tornarem-se empreendedores podendo estes passar pelo lucro, por motivos pessoais e/ou familiares, pelo reforço da autonomia e da realização pessoal ou pela inexistência/insatisfação de outras opções de vida a nível profissional.

As Instituições superiores podem inserir nos seus planos curriculares disciplinas e iniciativas que deem aos jovens competências empreendedoras. No passado os sistemas educativos não se norteavam com o objectivo de estimular o empreendedorismo. Assim, o ensino tradicional deve-se converter num ensino empreendedor (Bucha, 2009). Ao tomar consciência da

importância da educação neste domínio, torna-se indispensável que o sistema de Ensino Superior insira esta temática nos seus currículos e aprimore a relação entre a rede escolar e o mercado de trabalho.

PROBLEMATIZAÇÃO

No início do século XXI, a diminuição de postos de trabalho e as modificações nas relações de trabalho exigiram uma nova postura dos estudantes e das instituições de ensino superior relativamente à inserção no mercado de trabalho. Como afirmamos anteriormente, várias instituições de ensino superior têm procurado introduzir alternativas que possibilitassem aos estudantes ganharem competências empreendedoras de modo a criarem o autoemprego (Andrade & Torkomian, 2001). Para Freitas (2006), as formas de empregabilidade tradicionais estão desaparecendo e como consequência surge a necessidade de se encontrar outras alternativas de inserção dos estudantes do ensino superior no mercado de trabalho. Uma das alternativas apontadas pelos autores tem sido o desenvolvimento de práticas empreendedoras ao longo da formação dos estudantes no ensino superior como forma de desenvolver competências para a criação do autoemprego.

Segundo o Global Entrepreneurship Monitor (2010), o empreendedorismo compreende a criação de novos negócios e o desenvolvimento de novas oportunidades em empresas já constituídas. O empreendedorismo tem ganho uma maior importância no ambiente de negócios da economia global, sendo visto como uma solução para a estagnação ou declínio da actividade económica. Neste contexto, as políticas dos governos têm adotado medidas com o objectivo de o estimular (O'Connor, 2012).

As Instituições de Ensino Superior podem colaborar para que o empreendedorismo seja bem-sucedido. As competências empreendedoras devem ser obtidas na aprendizagem ao longo da vida, ou seja, devem começar desde o primeiro ciclo do ensino básico até à universidade inserindo-se também no ensino profissional de Nível Secundário e nas instituições de Ensino Superior. Assim, para se conseguir obter uma base mais sólida para a educação para o empreendedorismo é necessário inserir nos currículos académicos objectivos específicos e orientações para a sua respetiva aplicação prática. A questão fundamental é compreender de que forma as instituições de ensino superior inclui as temáticas de empreendedorismo nos seus conteúdos.

JUSTIFICATIVA

O pesquisador nasce numa família camponesa e criador de cabritos como meio de sobrevivência da própria família. Dos produtos colhidos durante a campanha e os animais produzidos, uma parte era vendido como meio de sustentar a família financeiramente. Esta actividade era praticada sem um conhecimento exaustivo de criar emprego ou negócio com fins lucrativos. Apesar do empreendedorismo já ser praticado há muitos séculos pelos indivíduos, na actualidade é encarado numa perspectiva diferente (Salim & Silva, 2010).

Nesta vertente o pesquisador fica igualmente motivado em compreender de que forma os conteúdos temáticos universitários são planificados, implementados para a incorporação de conteúdos do empreendedorismo. Torna-se fundamental identificar e analisar qualitativamente as obras bibliográficas que se relacionam com o tema em destaque.

Para Gerba (2012), as Instituições de Ensino Superior na educação consistem num programa educacional que dá aos alunos conhecimentos e habilidades que lhes permitem impulsionar o sucesso empresarial. Possibilita ainda, o desenvolvimento das intenções empreendedoras dos alunos, porém, muitos dos alunos que usufruem de educação nesta área não se tornam empreendedores.

No entanto, esta formação dá-lhes competências que lhes permitem ser uma mais-valia no seu local de trabalho. O empreendedorismo é um tema complexo de entender. Existem várias formas de estudo e leccionar o empreendedorismo. Desta forma, a educação para o empreendedorismo pode ser ministrada através de competições de planos de negócios, de simulações em computador, de *workshops* empresariais e também pode abranger empreendedores que partilham a sua experiência com os alunos, tornando-se aqui interessante o debate.

No século XX, os economistas Baumol, Kirzner e Schumpeter desenvolveram esta temática como sendo um tema digno de interesse académico e de debate (Mars & Rios-Aguilar, 2010). Contudo, Gartner (2001) e Nazir e Ramzan (2012) referem que o estudo acerca do empreendedorismo tem sido dificultado, dada a inexistência de consenso académico do significado do conceito.

As Instituições de Ensino superior ainda não estimula suficientemente as competências empreendedoras dos alunos, não promove a criatividade, nem o espírito inovador e não os prepara para usufruírem das oportunidades de negócio que emergem.

O empreendedorismo é qualquer tentativa de constituição de um novo negócio, de um emprego próprio, de uma nova organização empresarial ou o desenvolvimento de um negócio já estabelecido, por parte de um indivíduo, de um grupo, ou de negócios já constituídos.

Neste contexto, constata-se que nos últimos anos houve um aumento de cursos e de programas nesta área. No ensino básico e secundário salienta-se o Projeto Nacional de Educação para o Empreendedorismo.

Objectivos

No presente trabalho temos como nosso objectivo Geral Analisar a propensão do empreendedorismo nos estudantes das instituições do Ensino superior, enquanto os específicos são de descrever o empreendedorismo no seu contexto educacional; avaliar o impacto de empreendedorismo nos estudantes das instituições de Ensino Superior; e por fim sugerir métodos que visam melhorar o ensino de empreendedorismo nas instituições de ensino superior.

REVISÃO DA LITERATURA

O mercado de trabalho está passando por uma verdadeira revolução com novos padrões de relações de trabalho, onde o emprego formal está desaparecendo e surge a necessidade de se encontrar outras alternativas de colocação profissional. Da mesma forma que a tecnologia tem revolucionado os hábitos de milhões de pessoas, a nova relação entre empresas e funcionários, a forma dos profissionais enxergarem suas carreiras e a mudança na gestão de recursos humanos têm contribuído para formar um cenário empregatício muito diferente de algumas décadas atrás.

Com base nesta realidade, emerge o tema empreendedorismo, que já existe de longa data, porém tem sido mais difundido nos últimos tempos no meio empresarial e, especialmente, no meio acadêmico, começando a nortear a forma de agir de algumas instituições de ensino superior (IES) que tradicionalmente se preocupavam em preparar profissionais para este mercado de trabalho. O mais novo desafio dessas instituições passa a ser o de inserir o ensino do empreendedorismo como parte de todos os cursos superiores oferecidos, independente da área de conhecimento, focando o desenvolvimento da capacidade empreendedora dos estudantes, como ferramentas de suporte ao desenvolvimento de novas e inovadoras actividades, buscando assim a geração de novas fontes de emprego e renda e o consequente desenvolvimento local e regional.

Com o crescimento do interesse a respeito das práticas empreendedoras e da criação de empresas, a pesquisa e o estudo do empreendedorismo e das Pequenas e Médias Empresas vêm sendo desenvolvidos. Muitos Programas específicos e/ou Centros de Empreendedorismo ligados a instituições de ensino superior estão sendo criados, bem como é crescente o número de experiências reportadas que visam a propagar as práticas e compartilhar os resultados que aumentem a compreensão dos riscos e facilidades dos que pretendem trabalhar nessa via.

A educação para o empreendedorismo no ensino superior é um fenómeno recente, tendo em 1949 surgido o primeiro jornal sobre empreendedorismo, o *Explorations in Entrepreneurial History* (Katz, 2003). Volkman (2004) refere que até 1970 foram poucas as universidades americanas que tinham cursos nesta área mas, a partir deste período, surgiu um aumento destes cursos, embora na sua maioria sejam na área da gestão.

Posteriormente, apareceram noutras áreas designadamente nas ciências e engenharias. De acordo com Lewrick, Omar, Raeside e Sailer (2010) desde a década de 1970 têm surgido muitas escolas de negócios e universidades que oferecem formação acerca do empreendedorismo e até há percursos académicos inteiros nesta área, pois considera-se que o empreendedorismo pode ser aprendido, tal como as facetas de um indivíduo empreendedor.

Para Anderson e Jack (2008) a procura do empreendedorismo na educação iniciou-se em 1980 e 1990. Neste período, o número de cursos disponíveis também aumentou. Em 1999 existiam pelo menos 2200 cursos em 1600 faculdades e universidades nos EUA, tendo estes sido apoiados por 44 jornais de língua inglesa e por mais de 100 centros de empreendedorismo (Katz, 2003). Por sua vez, Boyles (2012) constatou que o número de cursos de empreendedorismo nas instituições de ensino superior cresceu de apenas alguns cursos na década de 1970 para mais de 1600 cursos em 2005. Volkman (2004) menciona ainda que no final de 2002, as universidades e as escolas de gestão ofereciam mais de 700 programas de empreendedorismo. Contudo, Brush, Duhaime, Gartner e Stewart (2003) referem que o número de programas de doutoramento nesta área ainda é muito reduzido.

Para Duarte e Esperança (2012) o sistema educativo tem de sofrer alterações para poder responder à presente crise e ao elevado índice de desemprego. Para Ferreira, Santos e Serra (2010) o empreendedorismo é uma alternativa ao trabalho assalariado e constitui um meio para os indivíduos concretizarem alguns dos seus desejos. Desta forma, é necessário investir na formação de empreendedores, para que assim estes obtenham competências que lhes possibilitem criar valor, quer para si ou para os outros indivíduos.

Reconhece-se a importância que a educação para o empreendedorismo tem na construção de sociedades mais fortes e flexíveis e, por isso, é indispensável que as Instituições de Ensino Superior insiram o ensino desta temática no seu sistema educativo e melhore a relação das escolas com o tecido empresarial. Compete às Instituições de Ensino Superior impulsionar atitudes empreendedoras junto dos jovens, sendo esta uma dimensão crítica na educação das novas gerações e do progresso sustentado (Pereira, Ferreira & Figueiredo, 2007).

Já existem disciplinas, especialmente no ensino secundário, que podem ser aproveitadas pelas escolas e pelos docentes para a aprendizagem desta temática. No entanto, o ensino do empreendedorismo na maior parte das Instituições de Ensino Superior é efectuado através da realização de actividades extracurriculares. Neste âmbito, é imprescindível uma maior sensibilização para os benefícios da aprendizagem de conceitos base sobre o empreendedorismo para toda a sociedade em geral e também para os estudantes que se encontram nos primeiros anos de escolaridade.

Assim, o aluno vai assumir o controlo do processo de desenvolvimento e os seus resultados. Observa a exequibilidade do seu sonho, tal como a aptidão que este tem para se concretizar. Neste sentido, o ciclo de aprendizagem do empreendedor passa por dois momentos. No primeiro momento, o aluno desenvolve um sonho e projeta a imagem do futuro que pretende alcançar. Já no segundo momento, o aluno pretende concretizar o sonho e para o conseguir, identifica e aprende o que for preciso. Vai ser a natureza da relação entre estes momentos que vai motivar o início e a intensidade do carácter empreendedor (Bucha, 2009).

Duarte e Esperança (2012) corroboram esta perspectiva e referem que

o empreendedorismo também fomenta a competitividade, o desenvolvimento de ferramentas de negócios inovadoras e é um componente de extrema importância numa economia de mercado cada vez mais marcada pela globalização e competitividade. Apesar de a sorte ser relevante em quase todos os momentos da vida, não se pode afirmar que o empreendedorismo dependa apenas dela, tal como não é necessário que um indivíduo que deseja criar um dado negócio “tenha nascido em berço de ouro”, pois é possível ter um negócio próprio com pouco capital. Também não é um “dom divino” intrínseco ao indivíduo, uma vez que este pode ser ensinado como todas as outras temáticas.

Na sociedade contemporânea o empreendedorismo é encarado como uma alternativa ao trabalho por conta de outrem e é também um meio para realizar algumas das aspirações dos

indivíduos, não sendo somente uma forma de ganhar dinheiro para fazer face às despesas dos indivíduos, mas também uma forma de realização pessoal e profissional.

A educação também interfere com o empreendedorismo, já que há uma maior inclinação para os indivíduos com maiores níveis de formação optarem por serem empreendedores no seu percurso profissional. A formação dá competências para saber gerir os problemas e dá conhecimento em relação às atividades técnicas da empresa.

Os docentes também podem incentivar o empreendedorismo, já que podem leccionar cursos nesta área com o objectivo de estimular e desenvolver novos empreendedores. Estes cursos ainda podem melhorar a forma da sociedade encarar o empreendedor.

Para Duarte e Esperança (2012):

o empreendedor para criar uma empresa tem de ter uma forte motivação, a qual pode estar relacionada com a experiência profissional e formação adquiridas. Porém, também se pode dever a outros motivos, designadamente, querer mudar a atual situação em que se encontra, como por exemplo, deixar de trabalhar por conta de outrem ou estar desempregado e consequentemente desenvolver uma atitude pró-ativa, especialmente a criação de uma empresa. Pode querer utilizar os conhecimentos que possui para desenvolver um produto ou serviço dirigido a outros nichos de mercado, o qual se pode traduzir numa atividade rentável. Pode ver o trabalho por conta própria como a forma mais apropriada de expor as suas competências.

CONCLUSÃO

A partir desses resultados fica clara a importância da disciplina de empreendedorismo como um meio para estimular o comportamento empreendedor em alunos de curso superior, ao mesmo tempo em que se acredita que as IES passam a ter o papel de serem facilitadoras e estimuladoras da geração de um ambiente propício para o desenvolvimento de empreendedores. Sugere-se, assim, a continuidade das acções que vêm sendo realizadas em prol do desenvolvimento de empreendedorismo na IES em questão.

Para estudos futuros, é sugerida a continuação desta pesquisa a fim de aumentar a amostra de alunos por curso, visando identificar uma possível diferenciação nas intenções de direccionamento profissional dos estudantes de diferentes áreas, o que ainda não foi possível aqui, em função do número reduzido de alunos na maioria dos cursos. Também se entende que seria interessante investigar, de forma longitudinal, os alunos que já cursaram a disciplina, a fim de verificar reais efeitos da mesma nas suas actividades profissionais efectivas, uma vez que a pesquisa aqui apresentada focou apenas as intenções de

direccionamento profissional. Sugere-se, ainda, a aplicação da mesma pesquisa em outras instituições que, estejam desenvolvendo

O empreendedorismo é estimulado com o objectivo de gerar lucro ou qualquer outro tipo de recompensa, podendo estas ser de carácter monetário, realização pessoal, progressão na carreira, modificação do estilo de vida, pelo reconhecimento ou por outros benefícios. Desta forma, é um processo que pode acarretar a criação e o desenvolvimento de empresas.

Assim, as Instituições de Ensino Superior devem apostar mais na inclusão das temáticas de empreendedorismo nos seus conteúdos, como forma de preparar e motivar os estudantes a serem empreendedores.

A realização de campanhas que demonstrem casos de sucesso podem realçar os benefícios resultantes para a sociedade das empresas com sucesso. Estas campanhas devem ser direccionadas principalmente para as escolas, universidades, investidores, instituições locais e regionais, organizações setoriais, consultores e meios de comunicação social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, A. R., & Jack, S. L. (2008). *Role typologies for enterprising education: The professional artisan? Journal of Small Business and Enterprise Development*, 15, 2, 259-273.
- Andrade R.F.&Torkomian A, L,V,(2001) *Factores de Influencia na estruturação do*
- Boyles, T. (2012). *21st Century knowledge, skills, and abilities and entrepreneurship competencies: a model for undergraduate entrepreneurship education. Journal of Entrepreneurship Education*, 15, 41-55.
- Brush, C. G., Duhaime, I. M., Gartner, W. B., & Stewart, A. (2003). *Doctoral education in the field of entrepreneurship. Journal of Management*, 29, 3, 309-331.
- Bucha, A. I. (2009). *Empreendedorismo, aprender a saber ser empreendedor (1ª ed.)*. Lisboa: Editora RH, Lda.
- Duarte, C., & Esperança, J. P. (2012). *Empreendedorismo e Planeamento Financeiro – Transformar oportunidades em negócios. Criar micro, pequenas e medias empresas (1ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ferreira, M. P., Santos, J. C., & Serra, F. R. (2010). *Ser Empreendedor - Pensar, Criar e Moldar Nova Empresa (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.

- Freitas I.A. De; Brandão, H.P. (2006) Trilhas de aprendizagem como estratégia de TD&E, In J.E, Borges Andrade G, DA S, Abbad & Mourao, L. *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e Trabalho: Fundamentos para a Gestão de pessoas*, Porto Alegre, Brazil, Artmed,
- Gartner, W. B. (2001). *Is there an elephant in entrepreneurship? Blind assumptions in theory development. Entrepreneurship Theory and Practice*, 25, 4, 27–39.
- Gerba, D. T. (2012). *The context of entrepreneurship education in Ethiopian universities. Management Research Review*, 35, 3/4, 225-244.
- Gonçalves, V. (2009). *Empreendedorismo: do ensino básico ao ensino superior*.
- Katz, A. J. (2003). *The chronology and intellectual trajectory of American entrepreneurship education: 1876–1999. Journal of Business Venturing*, 18, 2, 283-300.
- Langa P.V (2014). *Alguns desafios do Ensino superior em Moçambique*, Do Conhecimento Experimental a Necessidade de Produção do Conhecimento Científico.
- Lewrick, M., Omar, M., Raeside, R., & Sailer, K. (2010). *Education for Entrepreneurship and Innovation: "Management Capabilities for Sustainable Growth and Success"*. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*, 6, 1/2, 1-18.
- Mars, M. M., & Rios-Aguilar, C. (2010). *Academic entrepreneurship (re)defined: Significance and implications for the scholarship of higher education. Higher Education*, 59, 4, 441-460.
- O'Connor, A. (2012). *A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes. Journal of Business Venturing*, 1-18. OECD. (2012).
- Pereira, M. M., Ferreira, J. S., & Figueiredo, I. O. (2007). *Guião «Promoção do Empreendedorismo na Escola»*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- programa de educação empreendedora em instituições de ensino superior* in. Encontro de estudo sobre empreendedorismo e gestão de pequenas empresas. Londrina Ano do ensino superior. Reitado de [//recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/677/1/A/.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/677/1/A/.pdf). recuperado 15 out,2019..
- Salim, C. S., & Silva, N. C. (2010). *Introdução ao Empreendedorismo, Despertando a Atitude Empreendedora*. Brasil: Elsevier.

Volkman, C. (2004). *Entrepreneurial studies in higher education*. Higher Education in Europe, 29, 2, 177-185.

A estrutura, atribuições e actividades do conselho de escola: uma percepção a partir de seus membros numa EPC de Nampula.

Saide Augusto¹⁰

Faculdade de Educação e Comunicação – UCM

Resumo

Este artigo teve como objectivo analisar as percepções da estrutura, atribuições e actividade dum conselho de escola a partir dos seus membros. O estudo enquadra-se no programa de doutoramento em Inovação Educativa. Teoricamente, centrou-se na exploração e discussão dos conceitos associados ao tema, tais como: gestão participativa, descentralização; autonomia e conselho de escola. Para a elaboração do quadro teórico do artigo, partiu-se do pressuposto de que a gestão democrático-participativa da escola pode concorrer para a qualidade da educação em geral, e dos serviços oferecidos pela escola em particular, pois, a participação faz emergir um espaço de trabalho onde o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões, constrói um ambiente de trabalho conjunto, o que implica a adesão dos membros da comunidade na gestão da escola e a integração de práticas escolares consistentes e articuladas. Metodologicamente, o estudo seguiu uma abordagem qualitativa, tendo como técnica de recolha de dados a entrevista semi-estruturada a 6 membros de um conselho de escola. Os resultados do estudo mostraram haver equívocos, por parte dos membros, no que diz respeito à natureza e propósitos de um conselho de escola. Os membros revelaram falta de conhecimentos sobre como o conselho de escola é criado e implementado (estrutura e composição) e que obrigações recaem sobre este órgão (atribuições e actividades). Por fim, as conclusões indicam que, o conselho de escola, apesar de ser considerado um órgão máximo de uma escola, e por isso, ter um conjunto de atribuições de carácter orientador e prescritivo, funciona na inacção, com uma estrutura fracamente articulada e com limitações na realização de actividades, sendo que, as figuras do director da escola e do presidente do conselho de escola, são vistas, pelos restantes membros, como as entidades responsáveis para organizar e dinamizar o órgão.

Palavras-chave: *gestão; participação; descentralização; autonomia e conselho de escola.*

Abstract

This article aimed to analyze the members' perception about structure, assignments and activity carried out by the school council. The study is part of the doctoral program in Educational Innovation. Theoretically, it focused on the exploration and discussion of concepts associated with the theme, such as: participatory management, decentralization; autonomy and school council. For the elaboration of the theoretical framework of the article, it was assumed that democratic-participative school management can contribute to the quality of education in general, and the services offered by the school in particular, because participation makes a space emerge work where the involvement of all in the decision-making process, builds a joint work environment, which implies the adhesion of the community members in the school management and the integration of consistent and articulated school practices. Methodologically, the study followed a qualitative approach, using semi-structured interviews as the data collection technique. Six members of a school council participated in the study, with the president of the council and the school director being excluded from the study, as they are more active members and are more involved in the school's activities. The results of the study showed that there were misunderstandings on the part of the members with regard to the nature and purposes of a school council, in revealing a lack of knowledge about how a school council is created and

¹⁰ e-mail: saugusto@ucm.ac.mz

Mestrado em Administração educacional pela FEC-UCM, doutorando em Inovação Educativa

implemented (structure and composition) and what obligations fall on the body (duties and activities). Finally, the conclusions indicate that the school council, despite being considered a maximum organ of a school, and for that reason, being granted a set of attributions of a guiding and prescriptive character, still continues to show signs of inaction. , with a weakly articulated structure and with limitations in carrying out activities, and the figures of the school director and the president of the school council are seen, by the other members, as the entities responsible for organizing and dynamiting the organ.

Keywords: *management; participation; decentralization; autonomy and school council.*

INTRODUÇÃO

A partir dos anos 90 por imposições externas e internas, Moçambique foi forçado a implementar um conjunto de políticas no sector da educação, das quais se pode destacar a orientação da escola no sentido da sua maior aproximação com a comunidade, promovendo uma gestão mais participativa e ambiente mais colegial, através da implantação dos Conselhos de Escola. Esta aproximação tinha em vista promover a participação dos vários sectores da sociedade com interesses nas actividades que a escola realiza, nomeadamente, pais e encarregados de educação, professores, alunos e demais representantes dos interesses da comunidade. A criação e implantação dos Conselhos de Escola visava, essencialmente, tornar a escola num espaço de debates e de criação de soluções diante dos vários problemas ali vividos, como forma de descentralização na tomada de decisões ligadas à algumas actividades escolares. E, por via disso, a gestão da unidade escolar passou a receber maior atenção, ampliando-se suas responsabilidades na busca de melhoria da qualidade de ensino. Nesta perspectiva, a descentralização do sistema educacional como um caminho para a democratização da gestão da escola, deveria provocar melhorias na qualidade de ensino, uma vez que haveria maior assunção das actividades da escola e a apropriação do sentido de pertença, por parte da comunidade, como consequência, haveria de se registar maior controlo da coisa pública, mais fiscalização e melhores resultados escolares.

Embora os Conselhos de Escola estejam criados e, aparentemente a funcionar dentro das escolas públicas, alguns estudos como o de Ibraimo (2015) revelam certa ineficiência e alguma passividade no exercício das suas atribuições. Muitas vezes, o presidente do CE tem sido o membro mais activo e mais participativo na vida da escola, enquanto que, os demais membros se fazem de meros espectadores da actividades do CE. Ainda, depois de constituídos os conselhos de escola, não tem havido esforços, por parte dos seus constituintes, no sentido de se desenvolver um plano de acção com a participação de todos os membros eleitos ou nomeados e a sua devida monitorização, fazendo com que os membros dos Conselhos de Escola sejam meros figurantes na organização e realização das actividades escolares e na

tomada de decisões, e não agentes activos, dinâmicos, comprometidos com a qualidade de ensino e, conseqüentemente, reduz o nível de participação, por não se registar a partilha de responsabilidades por parte dos membros do conselho na tomada de decisões e, afastando a possibilidade de, a escola ganhar uma autonomia relativa¹¹ na realização das suas actividades. Estas constatações fizeram emergir a inquietação que resultou na realização deste estudo, com o objectivo de analisar os conhecimentos que os membros de um conselho de escola têm sobre estrutura, atribuições e actividade realizadas pelo conselho de escola. Para a concretização do estudo foram levantadas algumas questões, nomeadamente: qual é a percepção dos membros do conselho de Escola sobre a estrutura do conselho de escola? Que conhecimentos têm os membros sobre atribuições do conselho de escola? Que entendimento têm os membros sobre actividades que se esperam que sejam realizadas pelo conselho de escola? Que estratégias são usadas pelo conselho de escola para maior participação dos membros nas actividades do órgão? Como se articulam as comissões de trabalho que constituem o conselho de escola na realização de actividades

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Nesta parte do artigo, são apresentadas e discutidas as principais abordagens teóricas consideradas pertinentes para o embasamento teórico do artigo. Para o efeito, foram apresentados conceitos associados ao tema e as respectivas teorias explicativas. Assim, o enquadramento teórico foi feito tendo em conta os conceitos como: gestão participativa, descentralização; autonomia e conselho de escola.

A Gestão Participativa

Por definição, a gestão participativa pode ser “entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e na avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, enfim, nos processos decisórios da escola” (Oliveira, Moraes & Dourado, 2004, p. 4).

A democratização da actividade escolar, como forma de “aprimoramento da eficácia e da qualidade da educação pública” (Luck et al., 2002, p. 12), é manifestada pela gestão participativa da escola. Ainda segundo esta autora a gestão participativa pode ser definida

¹¹ Cfr. Libâneo, 2004, p. 142. O controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e da actuação dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar

como uma forma regular e significativa de envolvimento dos funcionários da organização no seu processo decisório.

Se repararmos pela definição acima apresentada, podemos concluir que, ela engloba todas as organizações, incluindo unidades escolares. Para o caso particular da escola, a gestão participativa “constitui um principal meio de assegurar a gestão democrática da unidade escolar” (Libâneo, 2004, p. 102).

A gestão participativa produz eco quando a organização e os processos de gestão assumem um significado baseado na concepção democrático-participativa. Isto é, “o processo de tomada de decisões se dá colectivamente, participativamente” (Libâneo, 2004, p. 101). O autor mostra que, a tomada de decisões com recurso a consultas e deliberações, cria maior envolvimento dos seus sujeitos e pode elevar os índices do sentimento de pertença dentro da organização.

A colectivização da actividade escolar

Por meio de participação, faz emergir um espaço de trabalho onde o envolvimento de todos no processo de tomada de decisões, constrói um ambiente de trabalho conjunto, isto é, trabalho em equipe. Para tal, terá que ter-se em conta, os seguintes aspectos: a) adesão do grupo: a constituição de uma equipe de trabalho requer a consciencialização dos seus membros em “construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões colectivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi decidido” (Libâneo, 2004, p. 103); b) práticas escolares consistentes e articuladas: as práticas escolares envolvem um conjunto de actividades como:

- processos de gestão definidos e eficazes;
- prática participativa;
- projecto pedagógico curricular;
- formas de avaliação da escola e da aprendizagem
- formação contínua.

Portanto, a realização destas práticas, de forma articulada conduz, à uma “estrutura organizacional sólida” (Libâneo, 2004, p. 103) promovendo deste modo a distribuição de responsabilidade, de cooperação, de dialogo, partilha de atitudes e modos de agir, como condições suficientes que “possibilitam encarar as mudanças necessárias” (Libâneo, 2004, p. 103) e meio através do qual vêm-se rompidas as práticas individualistas. Ou seja:

- a) Os membros constituintes de equipe devem reunir competências como: capacidade de comunicação e expressão oral; habilidades de trabalhar em grupo; capacidade de argumentação e formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis.
- d) Planificação participativa.

Uma das características não menos importantes manifestadas na gestão participativa de uma unidade escolar é a planificação das actividades. A planificação é participativa quando há envolvimento de grupos no processo de planificação, por isso, a planificação participativa constitui “uma actividade de trabalho, que se caracteriza pela integração de todos os sectores de actividade humana social, num processo global, para a solução dos problemas comuns” (Dalmás, 2001, p. 27).

Normalmente, o processo de planificação tem incorporado diferentes visões/olhares no dia-a-dia da unidade escolar através de efectiva participação dos pais, alunos, professores, funcionários e especialistas nas decisões sobre os rumos da escola.

Descentralização na gestão do trabalho da escola

Nos últimos anos, com o avanço das políticas educacionais que postulam a descentralização, a gestão de unidade escolar passou a receber maior atenção, o que, conseqüentemente, ampliou as suas responsabilidades na busca da melhoria de qualidade de ensino.

A descentralização da gestão do trabalho escolar, não se reduz apenas a uma determinada “organização e na racionalização do trabalho escolar para alcançar determinados resultados” (Paro, 1997, p. 241), mas sobretudo, a uma renovação dos dispositivos de controle que garantam níveis mais altos de governabilidade de unidade escolar, isto é, “sua relação de poder no interior de sistema educativo e da instituição escolar e ao carácter regulador do Estado e de sociedade no âmbito educacional” (Paro, 1997, p. 242).

A planificação no contexto da gestão participativa

A planificação é um processo prático que consiste na previsão de actividades, dentro de um contexto escolar e os seus resultados. Isto é, “antecipação da prática, de modo a prever e programar as acções e os resultados” (Libâneo, 2004, p. 194), o que implica necessariamente a formulação de objectivos e a tomada de decisões.

Portanto, o carácter processual da planificação deixa transparecer por um lado, uma acção permanente na busca de resultados em conformidade com os objectivos traçados - no acto de planificação e, por outro lado, a busca constante de “alternativas para a solução de problemas

e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projectos, a correcção no rumo das acções” (Libâneo, 2004, p. 150).

Pela sua complexidade, a planificação envolve, em princípio, todos os segmentos da comunidade escolar¹². É neste contexto que se torna pertinente e imprescindível a participação, na planificação, de vários elementos que compõe a comunidade escolar.

Segundo Dalmás (2001), a planificação para que seja participativa, ela deve abranger a comunidade escolar, não só no seu envolvimento no acto e no processo da planificação, mas, sobretudo, na “realização das pessoais e na transformação da comunidade, na qual, a escola está inserida” (Dalmás, 2001, p. 28). O autor vai mais longe ao afirmar que a planificação participativa, “por meio do diálogo e do debate, em que discutem, decidem e assumem as realidades comuns, provoca crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação escolar mais humana e mais participativa” (Dalmás, 2001, p. 29).

O objecto de relacionamento entre a direcção da escola e os membros escolar

A relação orgânica entre a direcção da escola e os demais membros no que diz respeito a gestão participativa das actividades escolares, tem como seu eixo fulcral, o processo organizacional da actividade escolar. exige-se nesse processo, “a participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade” (Libâneo, 2004, p. 143), isto para permitir que, a tomada de decisões assuma um carácter colectivo. Algumas das consequências resultantes do processo organizacional participativo são: segundo Libâneo (2004, p. 143): a interacção comunicativa; a busca de consenso; o diálogo intersubjetivo.

Para que estes elementos sejam observados, há que se considerar um conjunto de pressupostos inerentes ao processo organizacional dentro da unidade escolar. Assim, o processo organizacional “implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos” (Libâneo, 2004, p. 143).

A participação como princípio da democratização da gestão escolar

A busca constante de alternativas com vista a solução de problemas ligados à organização escolar, por partes dos gestores e os demais membros da comunidade escolar, faz emergir alternativas democráticas para tal organização. Estas alternativas em geral, incorporam a

¹² A comunidade escolar normalmente é constituída por profissionais de educação e os beneficiários dos seus serviços.

necessidade de maior e mais ampla participação no processo de tomada de decisão. Isto implica a adopção do princípio de devolução de autoridade, poder e responsabilidade para a comunidade escolar e “para os processos compartilhados de tomada de decisão” (Foster, 1989, p. 87). Nesta perspectiva, “a democratização das relações sociais é um requisito fundamental da emancipação humana” (Foster, 1989, p. 87).

Portanto, a liderança em instituições educacionais deve se preocupar com “a transformação de valores e que este propósito é melhor alcançado em organizações que estão comprometidas com finalidades sociais como democracia, justiça e liberdade” (Foster, 1989, p. 87).

A parceria com os pais, a abertura da escola à sua participação no processo decisório sobre questões julgadas substantivas como política, organização e currículo, são consideradas por Popkwitz (1979) como “formas efectivas de superação da prática tradicional de administradores e professores, de desconfiança e resistência ao envolvimento dos pais na vida da escola” (Popkwitz, 1979, p. 167).

A autonomia como pressuposto de gestão democrática

A autonomia, na perspectiva adoptada aqui, pressupõe um ambiente relacional democrático dentro de uma unidade escolar, onde os actores envolvidos não apenas almejem uma relação autónoma em relação ao sistema, mas estejam cientes de que é a partir das relações quotidianas na rotina das práticas escolares, que devem passar a expressar espontaneamente o sentimento de autonomia.

Portanto, isto significa que cada actor deve agir, diante das especificidades inerentes à realidade escolar de que faz parte, numa postura autónoma, enquanto indivíduo pertencente a um colectivo, tendo em conta as suas capacidades de intervenção segundo suas reflexões individuais.

Gadotti (2000), afirma que:

A construção da gestão democrática implica luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, participação efetiva nos processos de tomada de decisão, incluindo a implementação de processos colegiados nas escolas, e, ainda, financiamento pelo poder público, entre outros (p.10).

Segundada Libâneo (2004), “as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas e da gestão política [...] o controle local e comunitário não pode prescindir das responsabilidades e de actuação dos órgãos centrais e intermédios do sistema escolar” (p. 142).

Por isso mesmo, “o que está em causa não é conceder maior ou menor autonomia às escolas, mas sim, reconhecer a autonomia como um valor intrínseco à sua organização, e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos” (Barroso, 2004, p. 18).

A autonomia dentro de um contexto escolar, pode nascer de própria comunidade escolar, sobretudo, dos membros integrantes do órgão máximo de tomada de decisões numa unidade escolar¹³ - quer-se referir aqui, do conselho de escola. Por isso, a prática de gestão participativa da escola, leva ao “exercício da cidadania em sua expressão mais prosaica” (Aguiar, 2004, p. 69).

Gadotti (2000), chama atenção sobre os ganhos que se podem ter na autonomização da escola, ao mostrar as repercussões do exercício da cidadania na gestão escolar, ao afirmar que cidadania “implica tratar da autonomia da escola, do seu projeto político-pedagógico, da questão da participação (p. 4).

Oliveira, Moraes e Dourado (2004), sintetizam as implicações da construção da autonomia por via da participação, nos seguintes termos:

A gestão democrática implica um processo de participação coletiva. Sua efetivação na escola pressupõe instâncias colegiadas de caráter deliberativo, bem como a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, além da participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico e na definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola (p. 4).

Para que tal cidadania se faça sentir, na implantação da autonomia não pode haver embate entre a tendência de democratização da prática escolar através da gestão participativa, daí que, “a democracia assim como a cidadania não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexões e práticas” (Freire, 1998, p.128).

O Conselho de Escola no Contexto Internacional

As experiências sobre a gestão participativa de unidades escolares por via dos conselhos de escola veem sendo vividas em várias partes do mundo. Para uma visão mais ampla sobre a gestão participativa e a descentralização de tomada de decisões nas unidades escolares, basear-se-á no estudo comparativo apresentado pelo Prof. Joan Squelch da Universidade Rand Afrikaans – África do Sul.

Este Proeminente cientista educacional apresenta as circunstâncias que levaram à gestão descentralizada em Chicago que culminou com a criação dos conselhos de escola. Segundo

¹³ Membros do Conselho de Escola

Squelch (2006), o “Programa de Reforma Escolar de Chicago” é consequência da crise educativa do Chicago. Por isso, “a Assembleia Geral do Illinois adoptou *Acto de Reforma Escolar de Chicago de 1988*, com o mandato específico de melhorar a qualidade de educação e o aproveitamento dos estudantes” (Squelch, 2006, p. 118). Portanto, isto significou “a transferência considerável de poder e autoridade de tomada de decisão dos serviços centrais para os conselhos escolares locais” (Squelch, 2006, p. 118). A outra experiência apresentada pelo autor diz respeito à iniciativa do Kentucky onde as reformas conduziram ao estabelecimento obrigatório de Conselhos Decisórios de Base Escolar (CDBE) com o objectivo de “fortalecer a autoridade decisória de cada escola, localizando-a a nível escolar” (p. 119).

Outras quatro experiências (Australia; Nova Zelândia; Inglaterra e África do Sul) apresentadas no estudo comparativo de Lemmer (2006), visualizam as circunstâncias que ditaram a descentralização da gestão escolar com a consequente criação de órgãos de gestão de carácter eminentemente participativo. Isto é, gestão centralizada provou ser ineficiente, por isso os sistemas educativos destes países entraram numa situação de crise que só viria a ser ultrapassada com o desenvolvimento de políticas que incentivassem a gestão descentralizada e a partilha cada vez maior do poder de tomada de decisões pelos órgãos locais.

Conselho de Escola no Contexto Moçambicano

De acordo com o Manual de Apoio ao Conselho de Escola do MINED (2005, p. 10), Conselho de Escola "é o órgão máximo do estabelecimento com a missão de participar no ajustamento das normas e das metas estabelecidas centralmente na indicação das necessidades da escola, na gestão e controlo do processo de ensino e aprendizagem sob a direcção de um presidente democraticamente eleito, de entre os membros".

Segundo a Agenda do Professor do MINED (2005, p. 48), "Conselho de Escola é o órgão máximo do estabelecimento do Ensino Básico e que tem como objectivos ajustar as directrizes e metas estabelecidas a nível central e local à realidade da escola, bem como garantir a sua gestão democrática, solidária e co-responsável".

Analisadas as definições acima feitas, ressaltam alguns aspectos em comum como:

- Órgão máximo do ensino básico;
- Objectivo ajustar as metas definidas centralmente as necessidades locais;
- Papel de controle e gestão dos estabelecimentos de ensino.

Com base nestes pontos comuns, pode afirmar-se que o **conselho de escola**, é o órgão máximo do ensino básico, criado com o objectivo de enquadrar as comunidades locais na gestão e controlo das instituições do ensino básico, fazendo deste modo cumprir os objectivos traçados centralmente de acordo com a realidade local.

Origem e natureza do conselho de escola

A implantação dos conselhos de escola no nosso país, surge em resposta ao crescente desafio de “estender a todas as crianças em idade escolar, o acesso à educação de qualidade.” (Agenda do Professor, 2007: 48). A materialização deste desafio tem a ver com o envolvimento de pessoas de diferentes segmentos sociais dentro da comunidade escolar. Daí que, a representatividade destes segmentos seria significativa envolvendo a direcção da escola; pais e encarregados de educação; a comunidade; professores e alunos.

O conselho de escola é essencialmente um órgão que promove a gestão participativa de uma unidade escolar. Por isso, “os problemas e as iniciativas para a melhoria da escola desenvolvem-se e encontram as suas soluções em diálogo entre os membros do conselho de escola” (Agenda do Professor, 2006, p.50).

Composição do Conselho de Escola

O número de componentes do Conselho de Escola, varia conforme o tipo de escola, isto é, o número de alunos que existem na escola, mas no geral o Conselho de Escola, de acordo com o Manual de Apoio ao Conselho de Escola, deverá ser composto pelos seguintes membros: Director da escola, representante dos professores, representante do pessoal administrativo, representante dos pais e encarregados de educação, representante da comunidade e representante dos alunos.

As Escolas que possuem um efectivo de alunos inferior que 1000, o seu Conselho de Escola será composto por 15 membros; As escolas com efectivo de alunos que varia entre 1000-1500 alunos, será composto por 17 membros e por último, as escolas com um efectivo de alunos superior a 1500, os seus Conselhos de Escolas, serão compostos por 21 membros.

Estrutura e Funcionamento do Conselho de Escola

O Conselho de Escola, deve estar dotado de uma estrutura que garantam o seu funcionamento efectivo nas diferentes áreas de actividades da escola. Assim, este órgão “funciona através das comissões de finanças, património, produção e segurança escolar, comissão de assuntos sócias e comissão de assuntos pedagógicos (MINEDH, 2015, pp. 27-29).

Competências do Conselho de Escola

Compete ao Conselho de Escola, dentre as várias atribuições, as seguintes (MEC, 2008, p.17):

- aprovar o Plano de Desenvolvimento da Escola e garantir a sua implementação;
- aprovar o Plano Anual da Escola e garantir a sua implementação;
- aprovar o Regulamento Interno da Escola e garantir a sua aplicação;
- apreciar a proposta do relatório de contas do orçamento do Estado e outras receitas do ano anterior e apresentar devidas recomendações;
- propor superiormente o calendário escolar, em casos de escolas com problemas específicos como calamidades naturais e outro;
- aprovar e garantir a execução de projectos de atendimento psico-pedagógico e material aos alunos, quando seja iniciativa da escola;
- elaborar e garantir a execução e programas especiais visando a integração da família-escola-comunidade;
- pronunciar-se sobre as infracções cometidas e medidas disciplinares a aplicar aos docentes, pessoal administrativo e outros trabalhadores e alunos da escola, sem prejuízo da confidencialidade do processo disciplinar.

Com estas atribuições, o Conselho de escola está investido de poder e autoridade para tomar importantes decisões de nível local, mas que podem influenciar as decisões de níveis superiores. Bem articulado, o trabalho das comissões de trabalho poderá produzir soluções conjuntas para os vários problemas que podem advir da realização de actividades escolares.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O estudo seguiu uma abordagem qualitativa na medida em que procurou compreender, através da análise e reflexão, o que sabem e pensam os membros do CE (Sampieri, Collado & Lúcio, 2013) sobre a estrutura, funcionamento e actividade do órgão. Pois, acreditou-se que, por via da análise e reflexão, seria possível “explorar as interpretações, os sentidos de acção, os sentimentos dos sujeitos” (Amado, 2017, p. 51).

O estudo optou pela entrevista semi-estruturada, a opção por esta técnica justifica-se pela função que se lhe atribuiu neste estudo, pois, pretendeu-se fazer uma análise compreensiva da problemática já levantada e explicitada, por via da análise interpretativa dos conteúdos

resultantes das entrevistas (Guerra, 2006; Amado, 2017; Afonso, 2014). Portanto, a escolha desta técnica, esteve associada a dois factores essenciais:

- i. A sua aplicação permitiu recolher um conjunto de informações qualificadas, uma vez que esta técnica propiciou o aprofundamento e a diversificação dos pontos de vista (Richardson, 1999 e Gil, 2012).
- ii. O material empírico recolhido a partir das entrevistas, e em conformidade com as características sócio-ocupacionais dos entrevistados (Pais e encarregados de educação, professores, alunos, pessoal técnico-administrativo com estatuto de membros do Conselho de Escola), possibilitou que tal material fosse analisado e reconstruído tendo em conta “a relação entre o sentido subjectivo da acção, o acto objectivo (práticas sociais) e o contexto social em que decorrem as práticas em análise” (Guerra, 2006, p. 31).

Para efeitos deste estudo, foram envolvidos membros do Conselho de uma escola primária completa da cidade de Nampula classificada como do tipo 1 (MEC, 2008). Porém, em função da problemática levantada e a qual guiou este estudo, que tem a ver com a percepção dos membros em relação a estrutura, funcionamento e actividade realizadas pelo CE, foram excluídos do processo de recolha de dados o director da escola e o presidente do Conselho de Escola (membros do CE) como participantes do estudo. A não inclusão deste dois se explica pelo facto de eles, se mostrarem mais activos e mais presentes nas actividades do CE, por isso, são considerados para estudo, como sendo os membros que mais conhecimentos têm sobre as actividades do órgão e que, provavelmente, poderia distorcer as informações no processo de recolha de dados, diferentemente dos demais membros, em que a sua participação nas actividades do órgão tem sido fraca e, quase, inexistente. Portanto, o estudo contou com a participação de 6 dos 21 membros que compõem o CE, conforme a classificação da escola que é do tipo 1 (MEC, 2008), sendo dois professores, um elemento do corpo técnico-administrativo, um pai, um representante da comunidade e um aluno. As entrevistas foram realizadas na modalidade face-a-face, e de forma individualizada.

Após o processo de recolha de dados com recurso a entrevista e feita a transcrição, foram definidas quatro categorias de análise, nomeadamente: a) estrutura, composição e funcionamento; b) Atribuições do Conselho de Escola; c) Actividades realizadas pelo Conselho de Escola; d) Articulação entre comissões de trabalho do Conselho de Escola na realização de actividades.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

Os dados deste estudo foram analisados tendo como base as respostas dadas pelos entrevistados, que, através do processo de análise de conteúdo (Guerra, 2006, Amado, 2017 e Afonso, 2014), foram constituídas quatro categorias de análise, já descritas na parte metodológica deste artigo. A partir das constatações feitas na análise dos dados, procurou-se fazer a confrontação teórica das experiências vivenciadas pelos membros do conselho de escola, o que possibilitou interpretar o significado dos mesmos diante das abordagens teóricas, a propósito, apresentadas anteriormente.

Estrutura, composição e funcionamento do Conselho de Escola

Nesta categoria, procurou-se analisar o que os membros daquele conselho sabiam sobre questões estruturais e funcionais de um conselho de escola, sendo este conhecimento, necessário para qualquer membro poder integrar-se no órgão, sendo que, o como foi descrito anteriormente, um conselho de escola é constituído, sob o ponto de vista estrutural, de sub-comissões de trabalho, o que implica a apropriação, por parte de qualquer membro, de conhecimentos relativos estrutura e do funcionamento de um conselho de escola.

Em relação à estrutura, composição e funcionamento do conselho de escola, os membros revelaram não ter uma clara noção da estrutura de um CE, muito menos da representatividade dos membros no órgão. Relativamente as comissões de trabalho do conselho de escola, alguns membros afirmaram que pertencem a todas as comissões de trabalhos e outros disseram que o CE não tinha comissões, o que revela um claro desconhecimento sobre a forma como a estrutura de um CE é constituída e sua organização em comissões de trabalhos. Mas, conforme as orientações emanadas pelo DNEP/MINEDH (2015) e MINED (2005) o conselho de escola é constituído por sub órgãos chamados de comissões de trabalho. Antes o Conselho de escola era constituída por 4 comissões, mais tarde, o órgão foi reestruturado para 3 Comissões, sendo: a) Comissão de Finanças, Património, Produção e Segurança Escolar; b) Comissão de Assuntos Sociais; c) Comissão de Assuntos Pedagógicos. A falta de conhecimentos por parte dos membros do CE, sobre a estrutura e composição, pode ter implicações directas nos resultados das actividades realizada pelo órgão, pois, a participação das várias sensibilidade na vida da escola vê-se enfraquecida, o que pode minar a possibilidade de criação de uma visão de conjunto e a assunção do sentido de pertença, (Libâneo, 2004; Marra, 1994; Luck et al, 2002), pois os membros não se sentem envolvidos nas actividades escolares e nem aderem a visão de participação, por não perceberem a sua pertinência.

Atribuições do Conselho de Escola

O conselho de escola é o órgão máximo do ensino básico, criado com o objectivo de enquadrar as comunidades locais na gestão e controlo das instituições do ensino o que significa que, é um órgão investido de poder e autoridade para tomar decisões que impactam o funcionamento de uma escola, procurou-se saber dos entrevistados que entendimento tinham sobre as atribuições de um CE.

Os resultados analisados, permitiram inferir que há falta de conhecimentos, por parte dos membros do órgão, sobre competências e atribuições de um conselho de escola, sendo esta uma realidade demonstrada pelos participantes do estudo.

Portanto, estes resultados, conduzem a dedução de que, a fraca participação dos membros no conselho de escola, resulta da não valorização da autoridade, do poder e responsabilidade dada à comunidade escolar (Foster, 1989), pelos órgãos centrais de tutela para participar dos processos compartilhados de tomada de decisão no seio da escola, contribuindo assim na melhoria da qualidade de ensino.

Como se sabe, a prática de gestão participativa da escola, quando concretizada, torna-se num exercício da cidadania (Aguilar, 2004; Freire, 1998; Gadotti, 2000), pois, os membros do conselho de escola, ao aderirem ao processo de gestão conjunta, conduzem a escola para a conquista da autonomia (Barroso, 2004), e a conseqüente criação de espaços de maior interação comunicativa e busca de consensos (Libâneo, 2004; Oliveira, Moraes e Dourado, 2004) para a viabilização de soluções de problemas e implementação de projectos de desenvolvimento da escola.

Ainda, os resultados permitiram constatar que, para além da falta de conhecimentos que os membros têm sobre os princípios e competências, organização estrutural e o funcionamento dos conselhos de escola, e a falta de participação em reuniões regulares do órgão, concorrem para a inacção do órgão.

Actividades realizadas pelo Conselho de Escola

Nesta categoria de análise, procurou-se perceber o que os membros do órgão estudado (conselho de escola) tinham como conhecimento sobre as actividades que tem que ser realizadas pelo CE e, destas, quais tinham sido realizadas.

Os membros envolvidos no estudo afirmaram que, o conselho de escola, não tem realizados actividades inerentes às suas atribuições tendo chegado a afirmação de nunca terem participado em encontros de planificação de actividades do órgão, somente em reuniões de

turmas com pais e encarregados de educação, para divulgação de resultados escolares, por isso não tinham ideias claras do tipo de encontros (reuniões de planificação, monitorização, assembleias ordinárias e extraordinárias) que justificassem a produção de documentos (planos, relatórios e actas) e a organização de uma base de dados sobre as actividades realizadas, tendo (eles) indicado o presidente do conselho de escola e o director da escola como responsáveis pelas actividades inerentes ao órgão.

Como se pode depreender, os membros do conselho de escola (retirando o director e o presidente do órgão), têm informação pouco clara sobre aquelas que são as actividades de um conselho de escola, embora estas estejam plasmadas no Manual de Apoio ao Conselho de Escola (MINED, 2005; DNEP/MINEDH, 2015), como, por exemplo, “Aprovar o Plano Estratégico da Escola e garantir a sua implementação; aprovar o plano anual da escola” (p. 29). Isto é revelador de que os propósitos que levaram a criação dos conselhos de escola (Squelch, 2006; MINED, 2005; Aguiar, 2004), ainda estão longe de serem concretizadas. Pois, o espaço de diálogo e de reflexões sobre os problemas da escola, desvanece em função da fraca participação dos membros do conselho de escola nas actividades do órgão.

A planificação de actividade envolvendo os vários interessados na actividade da escola, pode proporcionar crescimento, pois, segundo Dálmas (2001), “por meio do diálogo e do debate, em que discutem, decidem e assumem as realidades comuns, provoca crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação escolar mais humana e mais participativa” (p. 29). Por outro lado, a planificação de actividade mostra-se necessária, por se tratar de um processo que permite identificar “alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projectos, a correcção no rumo das acções” (Libâneo, 2004, p. 150).

Articulação entre comissões de trabalho do Conselho de Escola na realização de actividades

Neste indicador de análise, o estudo procurou relacionar as actividades do conselho de escola com as comissões de trabalho. O exercício de relacionar estas duas variáveis, surge da necessidade de avaliar a percepção dos membros do órgão, sobre o tipo de actividades associadas a cada comissão de trabalho, tendo em conta as atribuições que cada comissão tem dentro do órgão. Os resultados indicam que, há a semelhança dos indicadores anteriores, uma fraca percepção da estruturação do conselho de escola em comissões de trabalho. Isto indicia, não só a falta de conhecimentos sobre as comissões de trabalho e suas respectivas atribuições, mas, principalmente, a incapacidade colectiva de perceber que, a realização destas práticas, de

forma articulada conduz, à uma “estrutura organizacional sólida” (Libâneo, 2004, p. 103) promovendo deste modo a distribuição de responsabilidade, de cooperação, de dialogo, partilha de atitudes e modos de agir, como condições suficientes que “possibilitam encarar as mudanças necessárias” (Libâneo, 2004, p.103) e através do qual vêm-se rompidas as práticas individualistas. É imprescindível que os membros de uma organização como escola (Lobaneu, 2004; Paro, 1997; Dalmás, 2001), reúnam competências que lhes conferem uma série de competências como: capacidade de comunicação e expressão oral; habilidades de trabalhar em grupo; capacidade de argumentação; formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis.

Havendo desconhecimentos das formas como um conselho de escola deve ser estruturado, não tendo ideias claramente consolidadas sobre as atribuições de cada comissão de trabalho por parte dos membros do conselho de escola, faz sentido que as comissões sejam inactivas, incipientes e inconsequentes nas suas acções, pois, conforme revelaram os entrevistados deste estudo, o presidente do órgão tem sido a pessoa, juntamente com o director de escola, que tem emprestado esforços no sentido de viabilizar as actividades do conselho. Porém, o conselho de escola funcionando nesses moldes, dificilmente terá resultados consistentes e efectivos, no quadro do “cumprimento de responsabilidades compartilhadas conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos” (Libâneo, 2004, p. 143).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou analisar a percepção dos membros do conselho de escola, em relação à estrutura, atribuições e actividades do órgão, e os resultados permitem concluir que os membros percebem o conselho de escola como órgão inserido dentro do ordenamento administrativo da escola, isto é, como parte da estrutura administrativa da escola e não como órgão máximo de um estabelecimento de ensino, sobre o qual recai um conjunto de atribuições com vista a dinamizar a participação de todos os interessados na gestão da unidade escolar.

A falta de conhecimentos sobre os procedimentos observados para a criação e implantação de conselho de escola, deixa os membros, algo confundidos, pois, os mesmos, ao revelaram esses equívocos, mostraram que, a sua participação na vida da escola é quase inexistente, uma vez que, não têm claramente identificada a comissão de trabalho a qual integram, muito menos as responsabilidades de cada comissão de trabalho.

Uma outra nota de observação, tem a ver com as fragilidades de ordem funcional do conselho de escola que resultam do facto de, os seus membros (com excepção do director da escola e do presidente do conselho de escola), participarem das actividades da escola em situações em que a escola (e não o conselho de escola) tem solicitado os pais e encarregados de educação para reuniões com diversificadas agendas (abertura do ano lectivo, apresentação de projectos de desenvolvimento, divulgação de resultados escolares dos alunos). Esta forma de estar dos membros, dificulta a concretização das orientações ministeriais sobre a necessidade de criar e consolidar maior aproximação da comunidade à escola para uma maior participação de todos os interessados pela qualidade de ensino.

O conselho de escola, apesar de ser considerado um órgão máximo de uma escola, e por isso, conceder-se-lhe um conjunto de atribuições de carácter orientador e prescritivo, ainda continua a dar mostras de inacção, com uma estrutura fracamente articulada e com limitações na realização de actividades, sendo que, as figuras do director da escola e do presidente do conselho de escola, são vistas, pelos restantes membros, como as entidades responsáveis para organizar e dinamizar o órgão. Esta visão, pode explicar-se em razão de que, havendo pouca participação dos restantes membros e dos demais membros da comunidade nas actividades da escola, crie visões distorcidas sobre a verdadeira função de um conselho de escola e sobre as formas da sua dinamização enquanto órgão de gestão.

Portanto, este conjunto de conclusões a que o estudo chegou, remete a todos os interessados a uma reflexão com carácter de urgência, sobre a necessidade de se encontrar melhores estratégias de criação e implementação de um conselho de escola e, sobretudo, a apropriação, por parte dos membros do órgão, de todas as informações ligadas ao conselho de escola em toda a sua dimensão, nomeadamente: os princípios do conselho de escola; objectivos e competências do conselho de escola; a estrutura do conselho de escola; a relação entre o conselho de escola e a direcção da escola; as formas de criação de um conselho de escola; as formas de funcionamento de um conselho escola; os critérios de planificação; entre outros, pois, o conhecimento da natureza sobre a qual nascem os conselhos e os desafios que se colocam às formas de organização e gestão das unidades escolares, facilitariam aos envolvidos na gestão da escola, uma maior participação na vida escolar.

Portanto, o pensamento acima apresentado assenta na ideia de que, a participação de todos os envolvidos no dia-a-dia da escola nas decisões sobre os seus rumos, pode garantir a produção de consensos num quadro de diferenças nas perspectivas sobre as quais se fazem os “olhares” da realidade escolar, possibilitando assim, a criação de vínculos entre as diferentes

representações da comunidade escolar. A participação pode originar e enriquecer o debate democrático, o que possibilita a criação de critérios colectivos na orientação dos processos organizacionais da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Gaia, Portugal: Fundação Manuel Leão.

Aguiar, M. (2004). *Gestão da Educação: Impasses, Perspectivas e Compromissos*. Cortez, (4ª. ed.), São Paulo.

Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3ª. ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Barroso, J. (1996). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa, Portugal: Ministério de Educação

Dalmás, A. (2001). *Planejamento Participativo na Escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. Vozes, (9ª.ed), Petropolis

Gadotti, M. (2000). *Perspectivas actuais da educação*. São Paulo, Brasil: São Paulo em Perspectiva.

Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais, Portugal: Principia.

Lemmer, E. (2006). *Educação Contemporânea: questões e tendências Globais*. Texto Editores, Maputo.

Libâneo, J. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática.*, (5ª. ed.). Goiânia, Brasil: Alternativa.

Lima, C. F. C. (1997). *Políticas e trabalho*. p. 201-202.

Luck, H et al. (2002). *A Escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. (6ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: DP e A.

MEC (2008). *Guião de Capacitação Distrital em Planificação, Orçamentação e Análise da Implementação do Plano Estratégico da Educação e Cultura*. Maputo: InWent;

MEC. (2005). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola*. Ministério de Educação e Cultura, Maputo.

- Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2015). *Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária*. Maputo, Moçambique: MINEDH;
- Oliveira, J. F.; Moraes, K. N.; Dourado, L. F. (2004). *Políticas e gestão na educação*. Goiás, Brasil: UFC;
- Paro, V. (1987). *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo. Brasil: Ática.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social. Métodos e técnicas* (3^a. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F. e Lucio, M. P. B. (2006). *Metodologia de pesquisa*. Porto Alegre, Brasil: Penso.

A LIDERANÇA DO DIRECTOR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES: UM ESTUDO A PARTIR DE PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO DO ENSINO SUPERIOR.

Tomás Alfredo

talfredo@ucm.ac.mz

Mahomed Nazir Ibraimo

mibraimo@ucm.ac.mz

Resumo

A liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores constitui um assunto crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores no exercício das suas funções docente, os directores podem contribuir activamente para dinamizar e apoiar as dinâmicas organizacionais. O presente artigo tem como tema a liderança do Director no desenvolvimento profissional dos professores. Entretanto, neste estudo, procurou-se analisar como é que a liderança do director contribui no desenvolvimento profissional dos professores e especificamente procuramos caracterizar os estilos de liderança do director; perceber a influência da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores; e finalmente descrever as práticas ou acções promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores. Em termos metodológicos privilegamos o paradigma interpretativo e a metodologia qualitativa do tipo descritivo, pois trata-se de uma investigação com procedimentos técnicos de natureza dum estudo de caso. Quanto as técnicas e instrumentos de colecta de dados, optamos pela entrevista do tipo semiestruturado. Como resultados do estudo, constatou-se que a liderança do director contribuiu bastante para o desenvolvimento profissional dos professores. Também evidenciamos que o director não praticava um único estilo de lidera, pois orientava-se pelas situações e contextos para a tomada de decisão. Ainda foi possível perceber que o director proporcionou várias condições para que os professores se formassem profissionalmente, promovendo formações, desafiando-os a fazerem parte das jornadas científicas, a pesquisar e escrever artigos científicos para publicar na revista da faculdade.

Palavras chave: Liderança, Desenvolvimento Profissional, Cultura Organizacional

Abstract

The director's leadership in the professional development of teachers is a crucial issue in order to maintain and improve the quality of teachers in the exercise of their teaching functions, directors can actively contribute to dynamize and support organizational dynamics. The subject of this article is the Director's leadership in the professional development of teachers. However, in this study, an attempt was made to analyse how the director's leadership contributes to the professional development of teachers and specifically we sought to characterize the director's leadership styles; understand the influence of the director's leadership on the professional development of teachers; and finally describe the practices or actions promoted by the director for the professional development of teachers. In methodological terms, we privilege the interpretive paradigm and the qualitative methodology of the discretionary type, as this is an investigation with technical procedures of the nature of a case study. As for data collection techniques and instruments, we opted for a semi-structured interview. As a result of the study, it was found that the director's leadership contributed a lot to the professional

development of teachers. We also evidenced that the director did not practice a single style of leadership, as he was guided by situations and contexts for decision making. It was also possible to see that the director provided several conditions for teachers to train professionally, promoting training, challenging them to take part in scientific journeys, to research and write scientific articles to be published in the faculty magazine.

Keywords: Leadership, Professional Development, Organizational Culture.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como temática a liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores. É uma investigação no âmbito dum mestrado em psicopedagogia da Universidade Católica de Moçambique na Faculdade de Educação e Comunicação.

O desenvolvimento profissional dos professores depende muito da liderança do director e das políticas e contextos nos quais se realizam as actividades docentes, daí que, Day (2001) realça que a liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores constitui um assunto crucial no sentido de manter e melhorar a qualidade dos professores no exercício das suas funções docentes.

Ainda nesta esfera de pensamento Caixeiro, Verdasca e Estêvão (2014), salientam que a liderança constitui um factor determinante na conquista de bons resultados em virtude de boas e significativas aprendizagens dos alunos, os directores devem contribuir activamente para dinamizar e apoiar as dinâmicas organizacionais que promovam o desenvolvimento profissional dos professores.

Ainda neste contexto, refere Day (2001) que o desenvolvimento das competências e do saber fazer profissional, as condições de trabalho, as culturas de ensino, o planeamento de desenvolvimento pessoal e sua mudança, formação continua e o aperfeiçoamento são actividades que devem ser priorizadas pela liderança no sentido de alcançar o crescimento do professor.

A natureza do ensino exige que os professores se empenhem num processo de desenvolvimento profissional contínuo, ao longo de toda a carreira, mas as circunstâncias, as suas histórias pessoais e profissionais e as disposições do momento irão condicionar as suas necessidades particulares e a forma como estes poderão ser identificados (Day, 2001).

Assim, o desenvolvimento profissional dos professores é tido como uma responsabilidade conjunta, invocando-se a liderança do director a contribuir de forma que os seus liderados atinjam as mais elevadas capacidades e habilidades na função docente.

Portanto, os directores dos estabelecimentos de ensino devem ser administradores, projectando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, lidando com a estrutura e os sistemas, com futuro imediato de promoção de desenvolvimento profissional. Estes directores devem articular uma visão global, promovendo a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva dos seus professores (Louis e Miles, 1990, cit. em Day, 2001).

É neste contexto que o presente estudo procura analisar o papel da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores particularmente numa instituição de ensino superior.

O estudo está estruturado em cinco partes: introdução, estado da arte, desenho metodológico, apresentação, análise e discussão de resultados e por último as considerações finais. Na parte introdutória, fazemos a enunciação e contextualização do tema em estudo, mostrando a sua pertinência através da problematização que originou o interesse do estudo, a justificativa, os objectivos e as respectivas questões de investigação. Na segunda parte, apresentamos e desenvolvemos a revisão da literatura com conceitos considerados fundamentais: Liderança nas organizações; o desenvolvimento profissional dos professores; e a cultura organizacional. Na terceira parte encontra-se o desenho metodológico utilizado no estudo para o alcance dos objectivos. E na quarta parte, faz-se apresentação, análise e discussão dos resultados como forma de responder à questão colocada. Na quarta parte apresenta-se as considerações finais como forma a sintetizar as percepções dos entrevistados em relação ao fenómeno em estudo e também a apresentação das conclusões por parte do autor do estudo.

Estado da arte

O conceito de liderança.

Sobre o conceito de liderança Jesuíno (1999) refere que tanto os vocábulos “líder” como “liderança” são relativamente recentes no dicionário português, derivam dos termos ingleses *leader* que teria aparecido por volta de 1300 e de *leadership* surgido na primeira metade do século XIX estando este último associado ao Parlamento Britânico e significando “conduzir” e “dirigir”.

Em língua portuguesa o conceito de liderança tem seus antecedentes na arte de comando, pelo que focava muito mais o líder e o actor do que a própria liderança. O conceito foi evoluindo e, segundo vários autores, de entre os quais Rego (1998), Jesuíno (1999) e Whitaker (2000), existem quase tantas definições de liderança como os autores que a tentaram definir.

É assim que para Sobral (2008) a liderança é um conceito controverso e de difícil definição uma vez que existem várias definições cada uma orientada de acordo com a perspectiva do autor. Já Kouzes e Posner (1991), dizem que a liderança é uma arte. O domínio desta arte da liderança vem com o domínio de si mesmo, ou seja, o desenvolvimento da liderança é um processo de autodesenvolvimento.

McWhinney (1997) define liderança como uma actividade apontada para trazer mudanças na organização e melhorar a vida dos colaboradores. Locke (2003) vai mais além e diz que a liderança é o processo de induzir outros a realizar acções na direcção das metas comuns. Ghilardi & Spallarossa (1983), Maximiano (2008), também dizem que a liderança é um processo de conduzir as acções ou influenciar o comportamento e a mentalidade de outras pessoas em direcção ao alcance de um ou mais objectivos. Já de acordo com Ogbornia, (2007), liderança é a habilidade de integrar e maximizar com sucesso recursos disponíveis nos ambientes interno e externo para atingir metas sociais ou organizacionais.

Para Hunter (2006), liderar significa conquistar as pessoas, envolvê-las para que coloquem sua mente, coração, criatividade e excelência a serviço de um objectivo, fazendo com que se empenhem ao máximo nessa missão.

Um dos clássicos da teoria da liderança Fielder (1967, cit. em Barracho & Martins, 2010) acredita que a liderança significa poder exercido sobre os outros para alcançar os seus objectivos. Para Fonseca (1998) “liderança é sobretudo a intenção explícita de promover a eficácia colectiva, tendo em conta a realização de objectivos comuns, tanto de líderes como de seguidores” (p. 47).

Já Robbins (2002) define a liderança como “um conjunto de actividades de um indivíduo que ocupa uma posição hierarquicamente superior, dirigidas para a condução e orientação das actividades dos outros membros, com a finalidade de atingir eficazmente o objectivo do grupo” (p.304).

Acompanhando a visão de Robbins (2002), Cunha (2006) advoga que a liderança ocorre apenas em casos em que as pessoas são influenciadas para fazer aquilo que o líder acha ser ético e benéfico para a organização e para elas próprias. Chiavenato (2006) também define a liderança como sendo um processo de exercer influência sobre um indivíduo ou grupo de indivíduos nos esforços para a realização de um objectivo em determinada situação.

A liderança é vista como sendo um processo recíproco de mobilização de pessoas com certos motivos e valores, recursos económicos, políticos e outros, num contexto de competição e

conflito, a fim de realizar os objectivos propostos, pelos líderes e seguidores. Daí que, a “liderança é um processo que pretende influenciar os outros de modo a conseguir que façam aquilo que o líder quer” (Morais, 2012, p.76).

O desenvolvimento profissional dos professores

O desenvolvimento Profissional dos professores é uma área do saber muito vasta e diversa como se pode ver e em que tentaremos mostrar algumas ideias gerais. O objectivo neste ponto é procurar trazer as lentes teóricas que nos ajudarão a perceber melhor como se constrói o desenvolvimento profissional do professor. Assim, começaremos por trazer o conceito de desenvolvimento profissional, depois falaremos do papel do director no DPP e por último a formação continua e o DP.

Rudduck (1991, cit. em Marcelo, 2009) conceitua o desenvolvimento profissional do professor como a capacidade de este manter a curiosidade acerca da sua turma e identificar interesses significativos nos processos de ensino e aprendizagem, valorizando e procurando o diálogo com colegas experientes como apoio na análise de situações.

O desenvolvimento profissional dos professores vai para além de uma etapa meramente informativa, implica adaptação à mudança com o fim de modificar as actividades de ensino-aprendizagem, alterar as atitudes dos professores e melhorar os resultados escolares dos alunos.

O desenvolvimento profissional de professores preocupa-se com as necessidades individuais, profissionais e organizativas (Heideman, 1990, cit. em Marcelo, 2009);

Define-se como desenvolvimento profissional todo aquele processo que melhora o conhecimento, agilidades ou atitudes dos professores, implica a melhoria da capacidade de controlo sobre as próprias condições de trabalho, uma progressão de *status* profissional e na carreira docente (Oldroyd & Hall, 1991, cit. em Marcelo, 2009);

Para Day (1999) o desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planificadas e conscientes, tentam, directa ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula.

Ainda o autor refere que é o processo mediante o qual os professores, aços ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com

as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes.

Maia (2008) salienta que, quando se fala do desenvolvimento profissional do professor entendemos que o desenvolvimento pessoal e organizacional também lhe está associado, bem como, acima de tudo, a melhoria de aprendizagens dos alunos. Sendo que o desenvolvimento profissional implica um compromisso de continuidade da formação, articulada com a formação inicial.

No entanto, é preciso reconhecer que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado com o clima de liderança que é exercido pelos directores nas escolas. A qual permite que os professores impulsionem mudanças e inovações, a par de uma cultura de colaboração, (Mia, 2008).

Grácio (1973), sugere que as autoridades e os professores devem reconhecer a importância do aperfeiçoamento durante a sua actividade, para assegurar o sistemático melhoramento da qualidade e do conteúdo do ensino e das técnicas pedagógicas e consequentemente promover o desenvolvimento profissional.

Como se pode verificar, as definições entendem o desenvolvimento profissional do professor como um processo, que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do professor - a escola - e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais.

O papel do director no desenvolvimento profissional dos professores

Segundo Day (2001), os directores dos estabelecimentos de ensino devem ser administradores, projectando e implementando planos, centrados na realização das tarefas, lidando com a estrutura e os sistemas, com o futuro imediato e *status quo*. Devem ser líderes que articulam uma visão global, que promovam a partilha de ideias e se empenham numa planificação evolutiva, lidando com a cultura o desenvolvimento e a mudança.

A responsabilidade pela cultura de aprendizagem profissional da escola constitui o aspecto central do papel da cultura educativa de liderança dos directores das escolas, sendo que, ela é absolutamente necessária para promover o desenvolvimento profissional do professor e, através deste, a melhoria das escolas (Day, 2001).

O relacionamento entre os directores e os professores proporciona um modelo para todas as relações existentes na escola e o desenvolvimento profissional contínuo, dentro e fora da sala de aula (Day, 2001).

É chamada a responsabilidade do director na sua liderança estabelecer condições de aprendizagens para os professores. Essa ideia encontra seu apoio nos apontamentos de Day (2001), o qual advoga que os directores dos estabelecimentos de ensino devem insistir que o crescimento profissional é um processo contínuo e a longo prazo, onde os professores se sentem seguros e reforçam a sua identidade pessoal, o que irá contribuir para o seu sentido de valor profissional.

Day (2001) afirma que a figura do director no estabelecimento de ensino é antes, de mais, um líder educativo de comunidades educativas e é provável que este papel central se torne cada vez mais importante ao longo dos tempos. O papel desempenhado pelos líderes de grupo é crucial para o nível de sucesso das várias tarefas.

O papel que o director desempenha no apoio ao professor no desenvolvimento profissional é uma variável crítica, ao determinar se é visto como uma mais-valia em relação aos papéis do professor na implementação de políticas ou como uma parte integrante da concepção de escola como uma comunidade de aprendizagem dinâmica, quer para os adultos, quer para os alunos (Day, 2001).

Para Maia (2008), considera o director é uma figura essencial de promoção de um clima de liderança institucional que impulse mudanças e inovações nos professores, a par de uma cultura de colaboração.

Portanto, Fonseca (1998) indica que o director no exercício de seu papel de líder deve facilitar o desenvolvimento, a comunicação e a colaboração dos professores de modo a criar um ambiente eficaz de trabalho e que as inovações e mudanças tenham lugar.

Formação contínua e desenvolvimento profissional

Uma das preocupações que hoje em dia, enfrentam os professores, assenta na aspiração de serem reconhecida a sua ocupação como profissão. Entretanto, a profissão docente para ser exercida com sucesso deve estar em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor (Mesquita, 2013).

É nesse contexto que Pacheco e Flores (1999) referem que a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o

propósito global subjacente a expressão formação contínua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem.

Assim, Pacheco e Flores (1999) conceituam a formação contínua como um conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem a melhoria da qualidade da educação a proporcionar os educandos.

Portanto, acrescentam mais os autores Pacheco e Flores (1999) que a conceituação da formação contínua não equivale à ideia de reciclagem, mas à ideia de desenvolvimento profissional do professor nas suas diversas dimensões.

Corcoran (1995, cit. em Pacheco e Flores, 1999) embora reconhecendo que, muitas vezes, os conceitos de desenvolvimento profissional e formação contínua são utilizados como sinónimos, sublinha os aspectos subtis que os diferenciam, nomeadamente nos significados implícitos quanto ao seu conteúdo, à forma, ao local, à iniciativa e ao controlo das actividades que conotam.

Daí que, enquanto a expressão formação contínua remete para as oportunidades formais de aprendizagem profissional promovidas pelas entidades formadoras competentes, o desenvolvimento profissional constitui um conceito mais abrangente e inclusivo, incluindo um vasto leque de actividades que afectam o processo de aprender a ensinar e o crescimento intelectual e profissional dos professores (Pacheco e Flores, 1999).

Para Simões (1995) concebe a formação como um processo que confere sentidos e se interpretam as próprias acções, as acções dos outros e a respectiva interacção.

Para uma abordagem mais exaustiva da formação contínua recorreremos a Day (2001), que conceitua como um acontecimento planeado, um conjunto de eventos ou um programa amplo de aprendizagens acreditadas e não acreditadas, de modo a distingui-la de actividades menos formais de desenvolvimento profissional.

A formação contínua na perspectiva de Day (2001) tem como objectivo proporcionar uma aprendizagem intensiva, durante um período limitado de tempo, e, apesar de poder ser planeada em conjunto, tem geralmente um líder nomeado cuja função consiste em facilitar, mas também estimular, aprendizagem de uma forma activa. Assim, é provável que a formação contínua resulte num crescimento acelerado, quer se trate de um crescimento aditivo, quer se trate de um crescimento transformativo.

Salienta Day (2001) que embora o conceito tradicional de formação contínua, seja uma actividade ou um conjunto de actividades isoladas da aprendizagem, realizadas na escola ou ainda como principal meio de desenvolvimento dos professores, esteja a desaparecer, continua a ser verdade que, nalgumas escolas, os professores recebem pouca ajuda no sentido do seu desenvolvimento profissional.

A formação contínua segundo Day (2001), é deixada ao livre arbítrio do professor e, assim é muitas vezes eleita pelos mais ambiciosos e por aqueles que menos precisam dela. A maior parte da formação contínua existe sob a forma de cursos, tem lugar fora das escolas e é realizada para benefício individual.

Flores (2000), diz que a perspectiva da formação de professores depende de uma determinada concepção de currículo, de ensino e de escola, mas também da forma como se entende a sua formação num dado momento.

Na formação continuada, a metodologia deveria ser decantada por um processo de participação inerente a situações problemáticas, o qual não pode acontecer simplesmente por uma análise teórica da situação em si. A formação contínua do professor permite criar processos próprios de intervenção, em vez de dar uma instrumentação já elaborada (Flores, 2000).

Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) referem que a formação contínua emerge de uma inspiração no modelo escolar de carácter universal, obrigatório e gratuito, passando deste modo, de direito a dever obrigatório, única forma de generalizar uma lógica inibidora que pelo menos, não estimula a formação centrada nos contextos.

A obrigatoriedade da formação contínua por si só, gera desmotivação e resistências nos formandos, transformando-os mais em consumidores de formação para progredir na carreira do que em consultores de uma formação que leve ao seu desenvolvimento pessoal e profissional capaz de produzir inovações nos contextos em que trabalham (Moraes, Pacheco & Evangelista, 2003).

Entretanto, esta ideia é reforçada em Pacheco e Flores (1999) referindo que, quando a formação contínua é imposta pela administração através do crédito e como pré-requisito para a progressão na carreira e quando a formação não corresponde a uma necessidade sentida pelos próprios professores, é natural estes partilhem uma perspectiva que os coloca numa situação passiva, que optem por um paradigma onde têm muito mais a receber do que a dar ou partilhar, na medida em que estar na formação é preferível ao participar.

Portanto, para Formosinho, Ferreira e Silva (1999), A formação contínua de professores deve ser encarrada como um instrumento da competência das escolas e estruturante de toda a sua acção, daí que, a formação não pode ser olhada apenas como um princípio para progressão da carreira do que leve ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Moraes, Pacheco e Evangelista (2003) referem que, nestes contextos “os professores assumem-se mais como espectadores do que como autores do seu próprio processo de formação. Esperam que lhes sejam apresentadas as acções que são depois obrigados a fragmentarem, em áreas que vão de encontro as mudanças traçadas pela administração” (p.122).

Desenho metodológico

A metodologia visa responder ao problema formulado e atingir os objectivos do estudo, permite também um mínimo possível de interferência da subjectividade do pesquisador. Portanto, neste ponto pretende-se fazer a caracterização em diferentes níveis das variadas ferramentas utilizadas para a consecução da pesquisa, sobretudo os paradigmas e tipos de estudos, métodos e as técnicas de colecta de dados, os participantes e a descrição do local do estudo.

Razão pela qual, tendo em consideração o objectivo de analisar o contributo da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores, segue o perfil metodológico que irá nortear a realização do estudo.

Paradigma Interpretativo

Segundo Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015), o paradigma pode ser definido como “o modo que vemos e interpretamos a realidade na qual estamos inscritos, seguindo determinados pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológicos” (p.8).

Amado (2018), define o paradigma como a representação do reflexo, algo que, na mente dos sujeitos corresponde ao mundo real que lhe é externo permitido o conhecimento da realidade.

Já em Afonso (2014) podemos dizer que um paradigma é “uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica” (p.26). Entretanto, o conceito de paradigma ganhou mais espaço nas ciências sociais, histórias e na filosofia, sendo visto como um instrumento heurístico central para a caracterização das diversas correntes e tradições científicas (Afonso, 2014).

Portanto, em Amado (2018) existem duas funções de abordagem paradigmática. A primeira abordagem do paradigma, hipotético-dedutivo que tem como objectivo central do conhecimento estabelecer soluções causais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno.

A Segunda abordagem de Paradigma fenomenológico é totalmente contrária com a investigação qualitativa. Entretanto, o paradigma fenomenológico-interpretativo centra-se na compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, percepções, representações que nos seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e os contextos em que integram Amado (2018). “Este paradigma, do ponto de vista filosófico, inscreve-se nas correntes do idealismo, fenomenologia e hermenêutica” (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015, p.10).

A escolha deste paradigma interpretativo para o estudo justifica na perspectiva do Amado (2017), o qual refere que “o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; representatividade das conclusões, longe de ser estatística é social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertinência” (p.46).

Daí que, Vilelas (2015), refere quanto ao paradigma interpretativo parte do fundamento de que existe um vínculo dinâmico e indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade do sujeito.

Para Afonso (2014) o Paradigma interpretativo caracteriza-se pela preocupação em quer compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva. Deste modo, as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir da consciência individual e da subjectividade, no contexto da estrutura de referência dos actores sociais e não na estrutura de referência do observador da acção.

A escolha deste paradigma para estudo, centra-se na pretensão de querermos compreender um fenómeno social a partir de uma experiência de vida, estudantil e profissional, e uma vez que, os resultados não procuram fazer generalizações do fenómeno em estudo. Tendo como centralidade a ideia de que a realidade é construída na interacção com os indivíduos que se encontram envolvidos com a situação e, neste contexto, interessa-se pela compreensão dos significados uma vez que são os pontos de vista individuais de modo a reconstruir e compreender do interior a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios interessados

Metodologia Qualitativa

Lakatos e Marconi (1995) salientam que uma abordagem qualitativa é aquela que permite a compreensão de forma aprofundada do fenómeno a partir dos indivíduos que fazem parte do estudo.

Segundo Richardson (2010), “a pesquisa qualitativa pode ser entendida como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de produção de medidas quantitativas de comportamentos” (p.90).

A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobre tudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social.

A pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados recolhidos são predominantemente descritivos; o material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos inclui transcrições de entrevistas e depoimentos (Mazzotti e Gewandszajder, 1990).

Zanella (2011), refere que a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análises qualitativas, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimentos teórico-empíricos que permitem atribuir-lhe cientificidade.

Tendo como centralidade a ideia de que a realidade é construída na interacção com os indivíduos que se encontram envolvidos com a situação e, neste contexto, interessa-se pela compreensão dos significados uma vez que são os pontos de vista individuais de modo a reconstruir e compreender do interior a lógica própria das situações tal como ela é percebida e vivida pelos próprios interessados.

Quanto à abordagem do tema deste trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, porque, a finalidade é simplesmente compreender os resultados das respostas dadas pelos entrevistados, e por outro lado ela constitui um método de investigação científica que se focaliza no carácter subjectivo do objecto analisado, procurando assim estudar as experiências particulares. A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobre tudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social.

Participantes do Estudo.

O estudo em curso trata-se de uma investigação com procedimentos técnicos de natureza estudo de caso (Vilelas, 2009), o qual se orienta no paradigma interpretativo e com uma

metodologia qualitativa, razão pela qual neste tipo de investigação não se define universo e nem amostra, mas sim participantes.

Como podemos ver em Ibraimo (2014) o qual refere que em pesquisas qualitativas geralmente não se designam os indivíduos do estudo por sujeitos ou elementos da amostra, como é imperioso nas pesquisas quantitativas. O mais comum é designá-los de Participantes para demonstrar o papel activo no estudo a ser efectuado.

Ainda refere o autor que:

Os participantes são seleccionados tendo em conta a sua experiência, interacção social ou fenómenos de interesse. Os participantes podem ser um grupo de pessoas, contextos, eventos, factos, comunidades de análise, sobre o qual deverão ser colectados dados, sem que necessariamente seja representativo da população em estudo (Ibraimo, 2014, p.91).

Deste modo, fizeram parte do estudo os professores num total de 7 participantes. Quanto ao critério de selecção, privilegiou-se uma selecção focalizada na experiência profissional de mais de 7 anos de exercício da função docente.

A relevância destes para o estudo é pelo facto de querermos colher deles a percepção em torno da liderança no desenvolvimento profissional dos professores e por pertencerem aos departamentos académicos da instituição e participarem dos programas de formação contínua e assim considerarmos que tem informações relevantes para o estudo e estão directamente ligados ao fenómeno em estudo.

Apresentação, análise e discussão dos resultados.

No presente capítulo, Apresentação, análise e discussão dos resultados proveniente das entrevistas de professores, foi aplicada para este estudo a análise de conteúdos organizados em categorias e subcategorias e unidades de registos.

A organização dos dados foi feito com base no guião de entrevista, instrumento elaborado pelo pesquisador, composto de 9 questões abertas onde procuramos criar liberdade nas respostas dos inquiridos em torno do tema.

No capítulo da metodologia já foi discutido com pormenor como a entrevista foi aplicada e tratada. Desta forma, procuramos descrever de forma detalhada como os dados foram organizadas e apresentados.

A partir dos dados provenientes das entrevistas emergiram as seguintes categorias: estilos de liderança do director, a influência da liderança do director no desenvolvimento profissional; o desenvolvimento profissional dos professores associado a cultura organizacional; a liderança

do director como motivação para o desenvolvimento profissional; as práticas ou acções promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores; o envolvimento dos professores nas práticas ou acções promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional; e o desenvolvimento profissional dos professores como resultado das práticas ou acções promovidas pelo director.

Neste contexto a apresentação, análise e discussão dos nossos dados e resultados são organizados mediante as categorias e subcategorias. Assim, num primeiro momento iremos apresentar e analisar os dados e num segundo momento discutir os resultados a partir das inferências e convocando os autores apresentados no capítulo de revisão de literatura.

Estilos de liderança do Director.

Nesta primeira categoria pretendíamos saber quais os estilos de liderança praticados pelo director da Faculdade. Para tal emergiram dos nossos dados, 4 subcategorias, a saber liderança democrático, liderança autoritária, liderança contingencial e liderança Laissez-faire.

Na primeira subcategoria referente a estilo de liderança democrático, os entrevistados (P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7) afirmaram que o director é alguém que não tomava decisões antes de escutar as propostas dos seus colaboradores e quando houvesse necessidade de ouvir as opiniões dos colegas ele ouvia. Deste modo, os entrevistados transpareceram que o director praticava um estilo de liderança democrático.

Na segunda subcategoria referente a estilo de liderança autoritário, os entrevistados (P2, P4, P5 e P7) referiram que o director se houvesse necessidade de impor a sua posição também fazia, pois há momentos que tomava posições de autoridade. Desta forma, os depoentes fizeram-nos entender que o director praticava um estilo de liderança autoritário.

Para a terceira subcategoria referente a estilo de liderança contingencial os inqueridos (P2, P5 e P7) disseram não conseguiam caracterizar o director com um único tipo de liderança, pois que, tentou ser um pouco de tudo conforme as situações e circunstâncias, dando-nos a entender desta feita que o director praticava um estilo de liderança contingencial.

Na quarta subcategoria referente ao estilo de liderança Laissez-faire, os depoentes (P4 e P7) declaram que haviam momentos que as vezes ele deixava as coisas ir acontecendo para tomar um posicionamento. Deste modo, os entrevistados fizeram nos entender que o director praticava um estilo de liderança de deixa andar (Laissez-faire).

Dum modo geral, relativamente à categoria sobre os estilos de liderança do director, os entrevistados deixaram transparecer que o director não usava um único estilo de liderança.

Conforme os entrevistados, ele praticava a liderança democrática, a liderança autoritária, a liderança contingencial e liderança Laissez-faire. Ainda os entrevistados fazendo a caracterização dos estilos de liderança do director deram a entender que director pautava pelo envolvimento dos membros ou colaboradores na tomada de decisão e procurava ouvir as opiniões ou ideias dos colaboradores. Também consideram deste modo, os entrevistados que o estilo de liderança praticado pelo director sendo uma forma justa, pois conseguia ser imparcial com os colaboradores.

Para tal, Jesuíno (2005), advoga que não há um melhor estilo de liderar uma vez que tudo depende de situação, podendo o líder ser altamente eficaz numas situações e noutras não. O contexto, a motivação e capacidade dos liderados, bem como o grau de estruturação da tarefa, desempenham um papel fundamental na liderança eficaz. Nesta ordem de ideia, Robbins, Judge e Sobral (2010) acreditam que uma pessoa pode variar a sua forma de liderança, olhando a ideia que o líder competente se transforma e modifica sua forma de liderar em função do liderado e da situação.

Já Afonso (2011) considera que a relação entre os estilos de liderança e a eficácia depende da favorabilidade da situação. Acredita este autor que a situação é favorável quanto melhor forem as relações do líder e liderados.

Barracho e Martins (2010) referem que a combinação dos vários estilos de liderança ocorre tendo em conta a dois eixos. O primeiro eixo, dá-nos indicação acerca do nível de eficácia que o líder procura diante dos colaboradores melhorando progressivamente os resultados obtidos pelos colaboradores; e o segundo eixo, refere-se ao envolvimento do líder na execução das tarefas e na procura de realização de objectivos traçados, constituindo o reforço contingente. Ainda estes autores afirmam que a liderança óptima é caracterizada por baixas presenças ou frequências do estilo Laissez-faire na variedade dos estilos de liderança.

Olhando os depoimentos dos entrevistados e das ideias dos autores fica claro que o facto de variar as formas de liderança, implica necessariamente que é uma procura de ajuste da melhor forma de liderar segundo o contexto e a situação com finalidade de atingir determinados resultados predefinidos. Assim, no nosso entender, é que o líder deve saber adequar o seu estilo de liderança conforme a situação e o contexto em se encontra.

A liderança do director no desenvolvimento profissional.

Para esta categoria pretendíamos saber junto dos entrevistados a influência da liderança do director no desenvolvimento Profissional dos Professores. A partir dos nossos dados

emergiram três (3) subcategorias distintas: promoções de formações, fonte de inspiração, autonomia na gestão dos PEA.

Na primeira subcategoria referente a promoções de formações, os nossos entrevistados (P2, P4, P5 e P7) consideram que a liderança do director foi influente na medida que havia Promoções de Formações, para as pessoas fazerem os upgrades dos seus níveis. Um dos entrevistados afirmou que o director era um líder que queria que todo seu pessoal estivesse em formação constantemente e permanente. Um outro entrevistado acrescentou dizendo que, o director foi influente a medida que ele soube incentivar as pessoas a se profissionalizar.

Na segunda subcategoria referente a fonte de inspiração, o entrevistado (P1) considerou que a influência do director reside na questão de ele ser uma fonte de inspiração de muitos que fazem parte do corpo docente. E por esta razão o entrevistado acredita que procurou seguir os caminhos percorridos pelo director não só em casos profissionais, mas também pessoais.

Para a terceira e última subcategoria autonomia na gestão do PEA, o entrevistado (P6) referiu que o director foi influente na medida em que criava autonomia na gestão dos processos de ensino e aprendizagem e do trabalho docente. Este entrevistado afirmou que o director ensinou ou passou esta modalidade de trabalhar onde a pessoa é responsável e autónoma para exercer a sua actividade docente.

Portanto, olhando por aquilo que foi a influência da liderança do director, percebe-se através dos depoimentos dos entrevistados que o director foi muito influente a medida que havia promoções de formações, para as pessoas fazerem os upgrades dos seus níveis e concedeu autonomia aos professores para o exercício de suas funções docente, a qual aos professores conduzirem os processos de ensino e aprendizagem de forma independente, conseqüentemente se desenvolvessem profissionalmente. Por outro lado, o director foi influente a medida que os professores o viam como uma fonte de inspiração e procuravam seguir os caminhos por ele trilhados a nível profissional bem como pessoal.

Parreira (2010), considera que a liderança é um processo de influência do líder sobre os seus liderados. Assim, a sua influência reside no modo como ele desempenha as funções de liderança sobre os seus colaboradores. Nesta perspectiva, Fachadas (2014) refere que, os líderes necessitam de extrair o melhor das pessoas com quem trabalham. Mas além disso, o líder tem que estabelecer vínculos emocionais duradouros com suas equipas, inspirando-as e fazendo-as sentirem-se verdadeiramente úteis para a sociedade e realizadas a nível pessoal e social.

Mia (2008) recorda a necessidade de reconhecer que o desenvolvimento profissional está intimamente ligado com o clima de liderança que é exercido pelos directores nas escolas. A qual permite que os professores impulsionem mudanças e inovações, a par de uma cultura de colaboração. Já Day (2001) salienta que os directores dos estabelecimentos de ensino devem insistir no crescimento profissional dos professores de modo que estes se sintam seguros e reforçam a sua identidade pessoal, o que irá contribuir para o seu sentido de valor profissional.

Enfim, estas articulações fazem-nos perceber que a responsabilidade do director na sua liderança é de influenciar os seus liderados a uma determinada actividade e estabelecer condições de aprendizagens para os professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e uma formação contínua que lhes é exigido para o exercício da sua função docente.

As Práticas ou acções promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores.

Para esta categoria procuramos junto dos entrevistados perceber as práticas ou acções que foram promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos Professores. Para tal emergiram oito (8) subcategorias de acções, a destacar: pesquisa; jornadas científicas; formações; níveis de pós-graduação; reuniões; revista da faculdade; planificação; boas maneiras.

Na primeira subcategoria concernente a pesquisa, os entrevistados (P1, P3 e P4) afirmaram que uma das práticas promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores ao longo dos anos foi a investigação, pesquisa e escrever artigos. Os entrevistados afirmaram que uma das práticas foi pautar pelo processo de investigação acção e da pesquisa.

Para a segunda subcategoria de jornadas científicas, os entrevistados (P1 e P4) indicaram que o director promoveu a implementação das jornadas científicas e que de alguma forma serviram para o desenvolvimento profissional dos professores.

Entretanto, na terceira subcategoria os entrevistados (P1, P5, P6 e P7) afirmaram que uma das actividades de desenvolvimento profissional dos professores foi a formações. Os entrevistados disseram que o director convidou os professores da universidade católica portuguesa e estes vieram dar formação psicopedagógica; formação, seminários e as formações na ética e deontologia profissional, na forma de estar, na formação de atendimento ao público, etiqueta, formação no uso das tecnologias.

Na subcategoria quatro sobre os níveis de pós-graduação, os entrevistados (P4, P5 e P7) destacaram o início dos cursos do doutoramento na faculdade e o início dos mestrados na faculdade. Deste modo, para estes entrevistados os níveis de pós-graduação é sem dúvida a prática mais directa do desenvolvimento profissional dos professores, pois desafia directamente aos professores a continuarem seus estudos.

Na subcategoria cinco acerca das reuniões, o entrevistado (P2) considerou que os fóruns do desenvolvimento profissional foram as reuniões que o director mantinha com os professores. Afirmou o entrevistado que estas reuniões faziam com que o director partilhasse apelos de várias ordens e orientadas para o desenvolvimento profissional.

Na subcategoria seis sobre a revista da Faculdade, o entrevistado (P4) destacou a implementação da revista da própria faculdade, da universidade como uma prática que permitiu o desenvolvimento profissional dos professores pois permitia com se envolvessem no momento que escreviam artigos e publicavam nesta plataforma.

Na subcategoria sete referente a planificação, o entrevistado (P7) destacou que houve modelos de planificação, de planos analíticos planos de aulas, houve modelos de organização das próprias aulas, como consultar artigos e como valorizar este ou aquela forma de conhecimento, como ponderar, ver como o estudante está a reflectir. Assim, entendemos que o entrevistado dá a planificação como uma das práticas que permitiu o desenvolvimento profissional dos professores.

E por fim na oitava subcategoria, ainda o (P7) refere que uma das práticas foi pautar pelas Boas Maneiras: como interagir, como posicionar-se em sala de aulas, como vestir-se e a linguagem adequada, como tratar o estudante e como agir em comportamentos inadequados. Afirmou o entrevistado que estes elementos orientadores fizeram com que mudasse a forma de abordagem do trabalho docente e isso o desenvolveu profissionalmente.

Deste modo, podemos afirmar que nesta categoria, a liderança do director foi exercida de forma consciente e tendo em conta ao desenvolvimento profissional dos professores para fazer face as suas exigências profissionais. Pelos depoimentos percebemos que foram desenvolvidas várias acções com vista ao desenvolvimento profissional dos professores.

Pacheco e Flores (1999) referem que a promoção do desenvolvimento profissional dos professores, nas suas mais diversas vertentes e dimensões, constitui o propósito global subjacente a expressão formação continua, o que pressupõe um leque variado de situações de aprendizagem.

Assim, Pacheco e Flores (1999) conceituam a formação contínua como um conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e visa o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar aos educandos.

Day (2001) refere que a liderança da escola pode utilizar a formação contínua como parte de um vasto número de oportunidades para apoiar o desenvolvimento profissional dos professores.

Já Fonseca (1998) indica que o director no exercício de seu papel de líder deve facilitar o desenvolvimento, a comunicação e a colaboração dos professores de modo a criar um ambiente eficaz de trabalho e que as inovações e mudanças tenham lugar.

Decerto que é a responsabilidade do director na sua liderança estabelecer condições de aprendizagens para os professores e deste modo, encontramos através dos depoimentos algumas actividades promovidas pelo director como forma de condicionar o desenvolvimento profissional dos professores, a saber a pesquisa, as Jornadas Científicas, as Formações, os Níveis de Pós-Graduação, as Reuniões, a Revista da Faculdade, a Planificação e Boas Maneiras.

O desenvolvimento profissional dos Professores como resultado das práticas ou acções promovidas pelo director.

Nesta última categoria, foi procurado junto dos entrevistados saber de que modo as práticas ou acções desenvolvidas pelo director promoveram o desenvolvimento profissional dos professores de forma individual. Sendo assim, dela surgiram 3 subcategorias, aquisição de competências e habilidades profissionais, engajamento no processo de pesquisa e a nível profissional devido a tipologia da liderança

Para a primeira subcategoria aquisição de competências e habilidades profissionais, os entrevistados (P1, P4, P5, P6 e P7) disseram que o seu resultado reside na aquisição de competências e habilidades profissionais devido às várias participações em acções de formações contínuas. Assim os entrevistados referiram que quando participavam na medida do possível nas jornadas científicas, é onde adquiriam um know-how e um know-how efectivamente é algo que transforma alguém. Ainda referiram que as formações psicopedagógicas ajudaram como gerir os estudantes em sala de aulas, como preparar as aulas, como avaliar o estudante.

Para a segunda subcategoria sobre engajamento no processo de pesquisa, o entrevistado (P3) considerou que pela pressão e boa pressão, acabou se engajando no processo de pesquisa e de escrever. Afirmou que sempre tirou um tempo para que pudesse escrever qualquer coisa que tivesse a ver com as exigências de um professor no ensino superior.

Na terceira e última subcategoria o entrevistado (P5) refere que teve como resultado o desenvolvimento a nível profissional devido a tipologia da liderança que foi exercido pelo director. Considerou o entrevistado que o tipo de liderança praticado pelo director influenciou bastante, porque ele é tipo de líder que não dificulta o trabalho do outro, pelo contrário, facilita, assessora, aconselha e havendo necessidade critica e ajuda a melhorar.

No entanto, olhando para esta última categoria fica claro que houve vários resultados que os professores adquiriram a partir das actividades que foram promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional, destacando a especificidade de compreensão dos participantes.

Percebemos dos entrevistados que houve um grande progresso no desenvolvimento profissional como resultado das várias acções que foram desenvolvidas pela liderança do director no exercício das suas funções. E deste progresso profissional encontramos segundo os entrevistados aquisição de competências e habilidades profissionais, engajamento no processo de pesquisa e a nível profissional devido a tipologia da liderança, como supõe a formação contínua dos professores que deve preparar o professor com competências e habilidades para o exercício de suas funções docentes.

Portanto, podemo-nos apoiar em Pacheco e Flores (1999) quando consideram que a possibilidade da formação contínua deve ter um conjunto de actividades formativas de professores que vêm na sequência da sua habilitação profissional inicial e do período de indução profissional e que tenham como resultado o aperfeiçoamento dos seus conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação a proporcionar os educandos.

Portanto, acrescentam mais os autores Pacheco e Flores (1999) que da formação continua não equivale à ideia de reciclagem, mas à ideia de desenvolvimento profissional do professor nas suas diversas dimensões. Para Mesquita (2013), indica que a formação contínua de professores deve resultar num desenvolvimento contínuo que envolve toda a carreira profissional dos professores, no qual é responsável pela angariação e desenvolvimento de competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como nota final daquilo que nos propusemos percorrer em nossa investigação, é importante fazer a síntese dos elementos resultantes do estudo a liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores.

Assim, podemos entender que este momento constitui o ápice da investigação, e as conclusões presentes neste estudo são resultantes de um cruzamento teórico e do trabalho de campo realizado pelos autores. Sendo que, os nossos resultados não tencionam em nenhum momento, fazer generalizações em torno do fenómeno ora estudado, mas por outro lado, acredita-se que podem servir de um instrumento útil para a compreensão de realidades semelhantes a instituição em estudo.

Deste modo, partiremos por olhar o elemento que constitui o guia orientador que é a pergunta de partida, a qual deu origem a nossa investigação: *de que modo a liderança do director contribui no desenvolvimento profissional dos professores?*

Para responder à pergunta de partida, procuramos a seguir responder as perguntas da investigação.

Assim, procuramos entender *quais eram os estilos de liderança do director*.

Com esta indagação, permitiu perceber e concluir que o director cessante da faculdade não aplicava um único modelo de liderança. Verificou-se que o director era um individuo que invoca vários estilos de liderança para incorporar na sua gestão e muitas das vezes permitiu adequação de cada estilo nas diferentes situações e contextos. Desta feita, podemos afirmar que o director é orientado por uma liderança alternada, depende muito das situações e dos contextos para aplicação de um estilo que seja eficaz naquele momento. Com esta abordagem dá-lhe a liberdade de variar a forma de liderar em função os objectivos que se pretendem alcançar na instituição e com os colaboradores.

Assim, foi possível compreender que os estilos de liderança praticados por ele são caracterizados por 4 elementos essenciais a saber o envolvimento que é considerado a característica básica para os líderes atingirem os seus objectivos, pois que o colaborador entende que é parte importante da instituição; o ser consultivo, uma caracterização que entendemos nós, a qual permitiu o conhecimento real da opinião e do nível de satisfação e insatisfação dos colaboradores sobre como estão sendo dirigidos os destinos institucionais e profissionais. Permitindo desta feita, a reconstrução dos modelos de gestão; a justiça na gestão, característica esta sublinhada pelos nossos entrevistados pois o colaborador sentia a

imparcialidade nas decisões que o director tomava; e a valorização do papel de cada colaborador, uma característica que permitiu explorar o lado positivo e do melhor de cada colaborador fazendo que contribua de forma significativa para o crescimento da instituição.

Caminhando ainda nesta investigação, foi o nosso propósito procurar saber *quais eram as práticas ou acções promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores.*

Com os dados colhidos foi possível perceber dos nossos entrevistados que houve várias acções que foram promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional dos professores. Das acções encontramos: a pesquisa, as jornadas científicas, as formações, os níveis de pós-graduações, as reuniões, a revista da faculdade, a planificação e as boas maneiras. Assim, estas foram as condições que o director procurou criar para que os seus colaboradores pudessem desenvolver-se a nível profissional e pessoal. Estas e outras condições acreditamos serem de extrema exigência aos líderes para que os seus colaboradores estejam em constante formação e desenvolvimento profissional.

Sendo que a liderança era exercida a grupo num contexto institucional, procuramos perceber do grupo alvo (Professores) *qual era o seu envolvimento nas acções e práticas promovidas pelo director para o desenvolvimento profissional.* Com base nos dados recolhidos, nos deu a entender que o envolvimento teve duas fases. Onde a primeira fase é caracterizada pela resistência de alguns colaboradores. Assim, alguns colaboradores escolheram abandonar a instituição devido a esses apelos de orientação para o desenvolvimento profissional. Aqui nos remete a entender que nem sempre os colaboradores se identificaram com os estilos de liderança do director.

E a segunda fase é caracterizada pela aceitação, tendo a compreensão e reconhecimento dos benefícios das acções e práticas para o desenvolvimento profissional. Onde entendemos que os professores que compõem o grupo alvo da acção exercida pelo director, compreenderam a necessidade de fazer parte pois que, eram orientados para o seu desenvolvimento profissional.

Ainda os nossos entrevistados deram a entender que, as acções que o director promoveu orientaram os professores na aquisição de conhecimentos, habilidades, mudanças na concepção do processo de ensino. Alguns reconheceram que desenvolveram hábitos de pesquisa pela pressão que por ele era feita de modo a torná-los docentes do ensino superior e com competências que são exigidos a este nível superior.

Prosseguindo, quisemos entender *qual era contributo da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores*. Portanto, percebemos que o director foi muito influente para os seus colaboradores. A sua influência foi exercida de forma directa. De forma directa quando ele procurava usar-se como modelo a seguir na formação profissional e académica por meio das formações que promovia; e quando as pessoas olhavam no director como uma motivação para as suas vidas profissionais e bem como pessoais, seguindo os caminhos que ele percorreu. Acreditamos desta feita, que o director fez o bem uso a sua posição de liderança para influenciar aos outros pois que, o bom líder é aquele que consegue influenciar pessoas a se identificar com os seus objectivos como deles próprios.

Alguns dos nossos entrevistados disseram que a liderança do director foi motivadora pois orientava para a participação em formação continua, em níveis de pós-graduações e até outros consideram que são fruto do trabalho motivacional feito por ele. Desafiou os colaboradores a buscarem os mais altos níveis académicos para melhor contribuir na instituição e desenvolvimento profissional e pessoal.

Em suma, como forma de responder à pergunta de partida e tendo em conta os resultados obtidos em relação à contribuição da liderança do director no desenvolvimento profissional dos professores, foi possível constatar que é de inteira responsabilidade do director criar condições para o progresso dos professores com os quais colabora. Ainda percebemos também que, a liderança do director no exercício das suas funções procurou criar condições para que os professores pudessem fazer upgrades dos seus níveis de pós-graduação, e consideravam o director um modelo a seguir por parte dos professores no processo de desenvolvimento profissional. Além dos resultados profissionais, percebemos que houve outros ganhos por parte dos professores, pois como constatamos muitos construíram a sua personalidade devido ao trabalho exercido pelo antigo director, melhoram as relações pessoais e sociais pois viam no director um exemplo de vida a seguir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação*. Vila Nova da Guia, Portugal: Fundação Manuel Leão.
- Afonso, P. L. (2010). *Liderança: Elementos-Chave do Processo* (2ª ed.). Lisboa, Portugal: Escolar Editora.

- Amado, J. (2017). A investigação em educação e seus paradigmas. Em. J. Amado (coord.). *Manual de Investigação Qualitativa em educação* (3ª.ed.). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.pp.42-53.
- Araújo, J. (2002). *Liderança: reflexões sobre uma experiência profissional*. Porto, Portugal: Vida Económica.
- Barracho, C. & Martins, C. (2010). *Liderança e Género*. Lisboa, Portugal: edições sílabos.
- Barracho, C. (2012). *Liderança em contexto organizacional*. Lisboa, Portugal: Escolar editora.
- Barros, A. J. P. & Lehfeld, N. A. S. (2012). *Projecto de Pesquisa* (21ª ed.). Petrópolis. Vozes:
- Carvalho, J. E. (2009). *Metodologia do trabalho científico: saber fazer da investigação para dissertações e teses*. Lisboa, Portugal: Escolar editora.
- Cervo, A. L. & Bervian P. A. (1996). *Metodologia científica* (4ª ed). São Paulo, Brasil: Brasil Editora.
- Chiavenato, I. (2003). *Introdução a teoria geral da administração* (7ª ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Editora Campus.
- Chiavenato, I. (2006). *Administração de recursos humanos: Fundamentos básicos* (6ª.ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fechada, O. (2014). *Liderança: a prática da liderança; a liderança na prática* (2ª.ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabos.
- Formosinho, J., Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem: tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabos.
- Gaspar, P. & Diogo, F. (2010). *Sociologia da educação e administração escolar*. Porto, Portugal: Plural editores.
- Ghilardi, F. & Spallarossa, C. (1983). *Guia para a Organização da Escola*. (2ª.ed.). Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (5ª ed.), São Paulo, Brasil: Atlas;
- Gil, A. C. (2007). *Gestão de Pessoas: enfoques nos papéis profissionais*. São Paulo, Brasil: Atlas.

- Gil, A. C. (2016). *Gestão de Pessoas: enfoques nos papéis estratégicos* (2ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Ibraimo, M.N. (2014). *O conselho de Escola como Espaço de Participação da Comunidade*. Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, Portugal.
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de Liderança*. (4ª. ed.). Lisboa, Portugal: Livros Horizontes.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2002). *Técnicas de pesquisa: Planeamento e Execução de Pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (5ª ed.), São Paulo, Brasil: Atlas.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2007). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Luck, H. (2004). *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro, Brasil: DP&A.
- Maia, I. M. O. G. (2008). *O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Marques, M. (2003). *Motivar os professores: um guia para o desenvolvimento profissional*. Lisboa, Portugal: Presença.
- Maximiano, A. (2008). *Teoria Geral da Administração: da revolução urbana à revolução digital*. (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas Editora.
- Mazzotti, A. J. A. & Gewandszajder, F. (1990). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais*. São Paulo, Brasil: Pioneira.
- Megginson et al. (1998). *Administração conceitos e aplicações*. (4ª.ed.). Brasília, Brasil: Harbra Ltda.
- Moraes, M. C., Pacheco, J. A. & Evangelista, M. O. (2003). *Formação de Professores: Perspectivas educacionais e curriculares*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Muawmuenda, T. (2005). *Psicologia da Educação, uma perspectiva africana*. Maputo, Moçambique: Textos-Editoras.
- Oliveira, M.L.G. (2013). *A liderança na promoção da melhoria da organização escolar*. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4040/Trabalho%20de%20projeto%20-%20Lu%c3%adsa%20Oliveira.pdf?sequence1>.

- Pacheco, J. A. & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto, Portugal: Porto editora.
- Parreira, M. (2010). *Liderança: a fórmula Multiplex*. Lisboa, Portugal: Edições Silabo.
- Pessanha, M. (coord.). (2013). *Psicologia da Educação*. Portugal: Plural Editores.
- Robbins, S. P. (2007). *Comportamento Organizacional*. (11ª edição). São Paulo, Brasil: Prentice Hall.
- Robbins, S., Judge, T. A. & Sobral, F. (2010). *Comportamento Organizacional: teoria e prática no contexto brasileiro* (14ª. ed.). São Paulo, Brasil: Pearson.
- Robbins, S.P. (2002). *A Verdade Sobre Gerenciar pessoas*. São Paulo, Brasil: Pearson Education.
- Rodrigues, A, Ferreira, M & Mourão, L. (2013). *O fenómeno da liderança: uma revisão das principais teorias*. São Paulo, Brasil: Goiânia.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F. & Lúcio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (5ª.ed.). Porto alegre, Brasil: Mc Graw Hill.
- Sergiovanni, T. (2004). *O mundo da liderança*. Lisboa, Portugal: Asa Editoras.
- Soto, E. (2002). *Comportamento Organizacional: o impacto das emoções*. São Paulo, Brasil: Pioneira Thomson Learning.
- Sousa, M. J. & Batista, C. S. (2016). *Como fazer investigação, dissertação, teses e relatórios segundo Bolonha*. Lisboa, Portugal: Pactor.
- Vilelas, J. (2009). *Investigação: o Processo de construção do conhecimento*. Lisboa, Portugal: edições sílabos.
- Wagner III. J. A & Hollenbeck, J. R. (2006). *Comportamento Organizacional: criando vantagens competitiva*. São Paulo, Brasil: Saraiva.
- Zanella, L. C. H. (2011). *Metodologias de Pesquisa*. (2ª.ed.). Florianópolis, Brasil: Departamento de ciências da Administração-UFSC.

O PROCESSO DE ESCOLHA E NOMEAÇÕES DOS REITORES NAS INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS.

Gussule, Amarildo Taquidir.

Chefe do Centro de Pesquisa e Extensão e Avaliação de Qualidade de Ensino da UMBB

Doutor em Ciências de Educação: Inovação Educativa

agussule88@gmail.com

Resumo

O artigo exposto retrata em torno do “*processo de escolha e nomeações dos reitores nas instituições do ensino superior em Moçambique: histórico e perspectivas*”. Conciliando para tal, nomeação é usada para descrever um sistema de selecção de candidatos, em que a escolha é feita por um indivíduo ou grupo. Reitor é normalmente considerado como o órgão máximo de uma universidade. No caso das instituições de ensino superior pública, compete ao Presidente da República nomear os reitores e vice reitores, a partir de lista organizada pelo colegiado máximo da respectiva instituição. O pressuposto das instituições de ensino superior privadas, cabe ao patronato escolher o reitor e os vice reitores, na mesma ordem de ideia das instituições públicas. Contudo, os dados colhidos demonstram que as instituições do ensino superior em Moçambique não mais utilizam esse sistema, adoptando, crescendo assim a reivindicação por parte dos actores das instituições do ensino superior, porem o que se vive na prática e que a vontade do Presidente da República, como o patronato das instituições privadas, eles e que ditam a escolha e nomeação dos reitor e vice reitores. Nesse contexto surge a seguinte questão: “*Como ocorre o processo de escolha e nomeações dos reitores nas instituições do ensino superior em Moçambique?*”. Analisar o processo de escolha e nomeações dos reitores nas instituições do ensino superior em Moçambique; Para a operacionalização deste estudo destacam-se os seguintes objectivos específicos: Identificar os critérios na escolha e nomeações dos reitores nas instituições do ensino superior moçambicana; Caracterizar o processo de escolha e nomeações dos reitores nas instituições do ensino superior moçambicana; Compreender a importância de escolha e nomeações dos reitores nas instituições do ensino superior moçambicana. O estudo, de metodologia qualitativa, num paradigma interpretativo. As conclusões parciais deste artigo indicam que, as instituições do ensino superior são dotadas de autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, contudo no que se refere à escolha e nomeações dos reitores e vice reitores, esta centralizada na vontade do Presidente da República no caso das instituições públicas, já as privadas e o patronato. Além disso, a tentativa de institucionalização do então inédito princípio da gestão democrática do ensino superior não levou, como se poderia esperar, a significativas modificações em direcção a uma participação mais ampla de diferentes agentes no processo de escolha dos ocupantes de cargos de reitoria. Sugerindo assim autarquização das instituições de ensino superior publica e valorização do colegial interno.

Palavras-chave: O processo de escolha; Nomeações dos reitores; Instituições do ensino superior; Moçambique.

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior em Moçambique surge desde o ano de 1962 e teve um marco histórico que constitui uma oportunidade de reflexão sobre os caminhos trilhados, a sua natureza e característica, bem como a visão que hoje dá o suporte para a sua comparticipação plena no

desenvolvimento de Moçambique. O regime jurídico das Instituições de Ensino Superior em Moçambique é consagrado pela Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro, que altera a Lei nº 5/2003 de 21 de Janeiro, e estabelece o modelo de organização e gestão de instituições de ensino superior, introduzindo diversas mudanças na clarificação e reforçando a margem da autonomia das instituições.

O presente artigo científico pretende analisar o processo de nomeações de Reitores nas Instituições de Ensino Superior Públicas em Moçambique, a luz da lei acima citada, demonstrando que a quem compete estas nomeações é o Presidente da República no domínio do governo, previstas na Constituição moçambicana.

A metodologia utilizada é basicamente, o levantamento de dados ou informações de variadas fontes, a colecta de dados através de consultas bibliográficas e documentos legais. Portanto, ao realizarmos a pesquisa bibliográfica, permitiu-nos trazer informações, tomando como base toda matéria que já foi escrita, dita ou publicada em relação ao tema.

1. Teoria de base

O processo de nomeações de Reitores nas Instituições de Ensino Superior Públicas em Moçambique: Histórico e Perspectivas. Antes de se dar o ponto de partida ao estudo, convém salientar que, as instituições de ensino superior gozam de autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico pedagógica. Sendo assim, ta autonomia é uma atribuição que o estado concede-as para a prossecução de seus objectivos e das politicas educacionais e de gestão do estado e na interacção destas com as causas que promovam o desenvolvimento da comunidade, patente no nº2 do artigo 114 da Constituição da República de Moçambique, na alínea f), do artigo nº 2 e das alíneas b) do nº 1 e de todas alíneas do nº 2 do artigo 3, e artigo 6 e seguintes, todos da Lei do Ensino Superior. Aliado a isto, importa referir que o Governo reconhece esta autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico pedagógica das instituições de ensino superior públicas, porém, nota-se que essa liberdade concedida às instituições de ensino superior não deve nunca desonrar os objectivos destas, suas estratégias, políticas e deve sempre ser exercida tendo em conta os planos nacionais.

1.1. Historial da constituição das instituições de ensino superior em Moçambique

O Ensino Superior em Moçambique surge desde o ano de 1962, quando foram criados os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), como resposta às críticas dos movimentos nacionalistas das colónias portuguesas, acusando-a de não fazer nada pelo desenvolvimento dos povos das colónias.

Em 1985 foi criado o Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação e do Instituto Superior Pedagógico (ISP) pelas necessidades de elevação do nível de entrada dos estudantes e do aumento da duração dos cursos, para além de que, tendo em conta o seu tamanho, ela se tornaria incomportável dentro da UEM. O ISP que em 1995 foi transformado em universidade pedagógica, estabeleceu-se assim a segunda universidade pública do país.

A seguir à criação do ISP, foi criado o Decreto 1/86 de 5 de Fevereiro referente a implantação do Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) vocacionado para formação de quadros para as áreas de relações internacionais e diplomacia.

Com o crescimento da população estudantil do ensino superior é publicado em 1991 o Diploma Ministerial que institui os exames de admissão ao ensino superior e em 1993 é aprovada pela Assembleia Popular a Lei do Ensino Superior, criado assim o Quadro Legal para aprovação dos Estatutos Orgânicos de cada instituição, e para a Instituição do Conselho Nacional do Ensino Superior.

De acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional em Moçambique (2021), o país conta, de certa forma com 22 instituições públicas do ensino superior nomeadamente, 9 universidades, 8 institutos superiores, 2 escolas superiores e 3 academias. Por sua vez, conta também com 34 instituições privadas do ensino superior, destacando-se, 12 universidades, 20 institutos superiores e 2 escolas superiores. Explicam-se aqui factos que fazem referência a aplicação das instituições, isto é, a algumas universidades são dados nomes segundo as suas funções, relativamente ao fornecimento que elas cedem, cursos de licenciatura ou outras formações.

Importa salientar que as instituições públicas de ensino superior são aquelas cuja fonte principal de receita é o orçamento do Estado e são por este supervisionadas. Já as privadas são instituições pertencentes as pessoas colectivas, privadas ou mistas, cujas fontes principais de receita são privadas, podendo-se classificar em lucrativas e não lucrativas e revestir a forma de associação, fundação, sociedade comercial e cooperativa.

1.2. O funcionamento das instituições de ensino superior públicas

De acordo com o nº 1 do artigo 13 da lei 27/2009 de 29 de Setembro (Lei do Ensino Superior), entende-se que as instituições de ensino superior são pessoas colectivas de direito público ou privado, com personalidade jurídica, que gozam de autonomia científica e pedagógica, administrativa, disciplinar, financeira e patrimonial, e classificam-se consoante a sua missão ou tipo de propriedade e financiamento.

Nas instituições de ensino superior, a governança e gestão terá que possuir órgãos e estruturas correspondentes. Surge desta intenção, dois conceitos: governança e gestão. Certamente, várias abordagens procuram emendar esforços para que se chegue a um acordo em relação o funcionamento destes dois conceitos. Eurydice (2008) afirma que governança corresponde ao:

Exercício formal e informal da autoridade no âmbito das leis, políticas e regras que articulam os direitos e as responsabilidades de diversos actores, incluindo as regras pelas quais aquelas se interagem, ou seja, o quadro na qual uma instituição prossegue as suas metas, objectivos e políticas de maneira coerente e coordenada, de modo a responder as questões: quem é o responsável e quais são as fontes de legitimidade para as decisões tomadas pelos diversos actores?

Em sincronia com esta clarificação inferimos que a governança das instituições de ensino superior relaciona-se igualmente com a identificação dos actores que coordenam ao nível estratégico das instituições. Em Moçambique, a governação das universidades cabe aos Reitores coadjuvados pelos Vice-Reitores ou Pró-reitores, na Academia Militar e de Ciências Policiais esta faculdade é reservada ao comandante da academia, enquanto nas restantes instituições, como o caso dos institutos superiores e escolas, temos o Director Geral. Compete igualmente a eles não só o exercício do poder político das instituições, mas igualmente representá-las legalmente dentro e fora.

De acordo com Dias (2008), as estruturas de gestão e administração de instituições de ensino superior são mais ou menos semelhantes tanto nas públicas como nas privadas, o que leva a resultados que estas, apesar de estarem organizadas em função dos seus promotores, espelham-se de certa forma nas instituições públicas que geralmente organizam-se por faculdades, Centros, departamentos, escolas. Em Moçambique, a governação das universidades cabe aos reitores, percebendo-se assim deste modo que a reitoria é o órgão máximo da administração de qualquer instituição de ensino superior.

1.3. Nomeações de reitores nas instituições do ensino superior em Moçambique

A escolha do Reitor varia, de acordo com a natureza da própria instituição ou dependendo do patronato da mesma no caso das instituições privadas, quanto as instituições públicas variam de acordo com o critério plasmado na constituição de cada país. Em algumas nações ou países, a própria comunidade universitária encarrega-se em eleger através de eleições directas, com sufrágio livre, justo e transparente. O mais frequente é que o voto para a eleição seja ponderado segundo as percentagens de representação dos diversos sectores, “direcções, docentes, CTA, e discentes.

Nas outras nações ou países, o reitor é escolhido directamente pelo conselho de administração de cada instituição. Isto significa que os docentes, CTA, discentes não podem votar em eleições, o que fica por conta dos membros do conselho de administração. Não obstante, a duração do cargo do Reitor varia segundo cada caso, mas como regra geral ronda por cerca de quatro anos.

Em Moçambique, o processo de nomeações de reitores e vice-reitores é regulado pela lei 27/2009, de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior. No número 2 do artigo 16 da mesma Lei está patente que os Reitores e Vice-Reitores das universidades públicas são nomeados, exonerados e demitidos pelo Presidente da República.

Com base no número 5 do mesmo artigo, a duração e limitação dos mandatos dos Reitores e Vice-Reitores, Directores ou outras das instituições do ensino superior são fixadas nos respectivos estatutos tendo em consideração a natureza e o estado de cada instituição.

Para que se possa chegar ao cargo ou a proposta desta posição de Reitor, observam-se primeiro os requisitos, onde para a sua compreensão, servimo-nos dos preceitos do Estatuto da UniRovuma DL 7/2019. O artigo 55º diz que para o cargo de Reitor e Vice-Reitor das universidades públicas obedecem-se os seguintes passos:

- Possuir a nacionalidade moçambicana;
- Ter no mínimo o nível académico de Doutor;
- Experiência de 10 anos de assistente como professor auxiliar de reconhecimento por mérito;
- Capacidade de realização e objectivos da instituição e dirigir a instituição no contexto e programa de desenvolvimento do país.

Assim sendo, compete ao conselho universitário propor ao Presidente da República três individualidades para o cargo de Reitor e outras três individualidades para o cargo de Vice-Reitor. Contudo, a quando a última eleição de Reitores e Vice-Reitores da Universidade Lúrio, embora o Conselho da Universidade tenha proposto as três individualidades para o cargo de Reitor, o Presidente da República nomeou uma outra individualidade alheia a lista para o cargo em referência.

Mediante este posicionamento, fez-se empréstimo ao pensamento de Luluva (2016), ao abordar em torno da centralização do sistema nacional de educação (SNE), que foi chancelada pelo decreto presidencial nº71/83, apoiando-se ao decreto presidencial nº 04/82, atribuiu ao ministério de educação e cultura (MEC) a função de realizar e controlar a administração

unitária do SNE, de criação e dirigir estabelecimentos escolares e a coordenação de actividades científicas.

Quando o estado promove uma administração de pendor *taylorista* pode-se entender que existe certa regressão do ponto de vista da democracia popular, se comparado com o modelo plasmado no OPAE cujo mérito era a administração colectiva da educação por meio da participação e envolvimento das massas populares.

Quanto às instituições privadas do ensino superior, existe liberdade nas perspectivas de escolher, nomear e demitir os seus respectivos reitores mediante os seus estatutos internos, daí que o processo de selecção e nomeação é feita através do Conselho Universitário ou Académico da respectiva universidade, ora vejamos, segundo Decreto 13/98 de 17 de Março, que cria o estatuto da Universidade Mussa Bin Bique, no número 1 do seu artigo 14, diz que o Reitor da Universidade Mussa Bin Bique é nomeado pela entidade Instituidora com o grau de Doutoramento ou Mestrado e elevado prestígio social. Por sua vez, de acordo com o Decreto nº 41/2002 de 26 de Dezembro cria o Estatuto da Universidade Técnica de Moçambique, no nº1 do seu artigo 13, estando patente que o Reitor é nomeado pela entidade Instituidora, ouvido o Conselho Académico e reporta directamente aos órgãos de Direcção da entidade Instituidora ou a quem este delegue para o efeito.

Como se pode observar, busca-se desenvolver uma cultura de gerência nas organizações ou instituições de ensino público, com ênfase nos resultados, e aumentar a governação do Estado, isto é, a capacidade de gerir com efectividade e eficiência, e por assim dizer que a educação como base de todos e qualquer um desenvolvimento os Reitores nomeados representam os objectos e seguem os objectivos sobre um plano tais como se apresentam à vista política e o dever do Estado na educação e formação superior adequada a sociedade universitária e em geral.

2. RESULTADOS

Não se trata de um estudo de caso intrínseco, como se tivesse um interesse particular por uma situação ou caso específico, mas um estudo de caso instrumental, uma vez, que ao sentir a necessidade de uma compreensão mais global sobre um determinado assunto constata que pode aprofundar esse conhecimento se estudar um caso particular.

No percurso já feito, individuamos três fases:

- Fase exploratória, em que procuramos levantar questões, pontos críticos, depurando-os à medida que o processo avança, tendo em conta também a bibliografia produzida;

- Fase de recolha de dados, através da pesquisa bibliográfica e documental;
- Fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados.

2.1. Critérios de escolha e nomeações de Reitores nas Instituições do Ensino Superior em Moçambique

Salientar que os critérios variam de acordo com as instituições “públicas e privadas”, em instituições de ensino superior públicas a CRM, não esclarece com exactidão quais os critérios, contudo pelo que é visível apoiamo-nos nos seguintes critérios visíveis em algumas IES públicas:

- Possuir a nacionalidade moçambicana;
- Ter no mínimo o nível académico de Doutor;
- Experiência de 10 anos de assistente como professor auxiliar de reconhecimento por mérito;
- Capacidade de realização e objectivos da instituição e dirigir a instituição no contexto e programa de desenvolvimento do país.

De acordo com a literatura consultada e documentos mapeados em torno da pesquisa percebe-se claramente que existem IES estatais, privadas (religiosas, familiares e associações).

2.2. Processo de escolha e nomeações de Reitores nas Instituições do Ensino Superior em Moçambique

De acordo com o preceituado do disposto da alínea b) no número 2 do artigo 59 da CRM-2018, diz que: “compete ao Presidente da República nomear, exonerar e demitir os Reitores e Vice-Reitores das universidades estatais sob proposta dos respectivos membros da Direcção nos termos da lei”. Entende-se neste dispositivo faz-nos entender que o Presidente da República nomeia, demite e exonera os Reitores e Vice-Reitores Estatais.

Para Motta (2000), a organização burocrática é um tipo de sistema social dominante nas sociedades modernas, sendo apresentada como uma estratégia de administração e dominação. As organizações burocráticas têm, como uma das suas funções principais, a reprodução do conjunto das relações sociais determinadas pelo sistema económico dominante, ou seja, constituem uma categoria histórica inserida na história dos modos de produção.

Compondo-se predominantemente de linhas duras, essa dobra se é mais fiel a subjectivização capitalista, fazendo com que a vida se curve às forças do agenciamento estatal. As palavras de

ordem são: cumprimento da lei, organização, burocratização, controle da fala e os corpos, segmento do calendário, escolarização, etc. (Luluva, 2016).

Este procedimento do Presidente da República demite e exonera os Reitores e Vice-Reitores Estatais abre debate académico sobre a forma e legitimidade do actual modelo de eleição dos reitores e vice-reitores das instituições públicas do ensino superior. Isto leva a crer que devia ser da competência legítima do Conselho Universitário, dado que este é um órgão com maior propriedade de indicar a individualidade que reúne qualificações e competências para exercer o cargo, conferindo apenas ao Presidente da República a última chancela.

Os factos revelam que reitores escolhidos pela comunidade académica têm que, necessariamente, estar atentos à diversidade de perspectivas que se abrigam no ambiente universitário. Assim, são impulsionados a gerir as instituições tendo em foco o fortalecimento do ensino, da pesquisa, da extensão, da cultura, da busca da inovação e do bem-estar social, privilegiando o interesse público e o desenvolvimento nacional.

Andifes (2020) entende que nomeação como reitor, do escolhido maioritariamente pela comunidade universitária, unindo a legitimidade, a legalidade e a impessoalidade, garante a sintonia do dirigente com o projecto académico da universidade e a liderança institucional também necessárias para a gestão eficiente e plural, em benefício da sociedade. O colaborador mais votado deve ser nomeado Reitor.

Numa fase em que Moçambique se depara com novos desafios em diferentes áreas do saber teórico e prático, com as frequentes descobertas dos minerais, as instituições de ensino superior precisam estar à altura de responder e acompanhar todo esse processo nas diferentes áreas como o comércio, indústria, mineração, transportes e telecomunicações. Já está ultrapassada a ideia de nomeações de reitores e vice reitores, isto é, em muitos países, como é o caso do Brasil e Portugal, estes por muitas vezes saem de uma eleição, neste caso, de um processo democrático, isto com vista na melhoria da qualidade de ensino, desvinculando-se assim do carácter político a que as instituições públicas do ensino superior em Moçambique seguem. O mesmo sentimento sente-se nas instituições privadas, a escolha dos reitores depende da vontade do patronato e a confiança em termos de rendimento monetário, perigando o princípio do ensino.

O realce da IES como objecto de estudo não se explica apenas pela sua importância cultural, mas também pelas estratégias de modernização e pela busca da eficácia no sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito a descentralização das IES, atribuindo as IES maior poder

de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países, as propostas curriculares, recorrem hoje, cada vez mais, a estratégias de acção como autonomia das IES, o projecto pedagógico, a gestão centrada e a avaliação institucional. Contudo devemos acrescentar o quanto é relevante a escolha e nomeações dos reitores das IES em Moçambique, quer no sector público ou privado.

CONCLUSÃO

Após uma reflexão profunda acerca do processo de escolha e nomeações de reitores nas instituições do ensino superior em Moçambique, feitas as análises, importa referir que a nomeação destes deve estar na competência das respectivas instituições, o reinando o princípio de liberdade de escolha, ouvido pelo respectivo conselho académico ou universitário, diferentemente do que acontece nas instituições públicas de ensino superior em Moçambique, onde compete ao Presidente da República, nomear, demitir e exonerar os reitores.

Não se pode recusar a ideia de que o ensino superior é parte principal da agenda do governo de Moçambique, pois este ganhou a consciência da importância que o investimento e controlo da educação representam para a política. E sem dúvidas a educação é parte das políticas públicas que o estado oferece ao cidadão como meio de preparação para a liderança.

Portanto, dando um olhar atencioso, entende-se que o funcionamento das instituições de ensino superior em Moçambique, estão vinculadas com questões políticas, o que não é saudável, pois estas deveriam abster-se destas decisões, mas sim, deveriam depender das qualificações feitas pelo conselho académico, com vista a garantir-se a qualidade do ensino superior no país. Esta ligação política, não se desliga também das instituições privadas, como se referiu durante o estudo, estas se espelham nas instituições públicas no segmento das modalidades do seu funcionamento.

As conclusões parciais deste artigo indicam que, as instituições do ensino superior são dotadas de autonomia didático-científica, administrativa, gestão financeira e patrimonial, contudo no que se refere à escolha e nomeações dos reitores e vice reitores, está centralizada na vontade do Presidente da República no caso das instituições públicas, já as privadas é o patronato. Além disso, a tentativa de institucionalização do então inédito princípio da gestão democrática do ensino superior não levou, como se poderia esperar, a significativas modificações em direcção a uma participação mais ampla de diferentes agentes no processo

de escolha dos ocupantes de cargos de reitoria. Nesta locução de reflexão, profunda, apela-se à necessidade de autarquizar as instituições de ensino superior público e valorização do colegial interno nas IES privadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Decreto 1/86 de 5 de Fevereiro – Estatuto do Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI).

Decreto 13/98 de 17 de Março – Estatuto da Universidade Mussa Bin Bique (UMBB).

Decreto 41/2002 de 26 de Dezembro – Estatuto da Universidade Técnica de Moçambique.

Despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação e Instituto Superior Pedagógico (ISP).

Dias, S. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES e Índices. Revista Avaliação. Campinas – São Paulo: Sorocaba.

Eurydice, A. (2008). Governança do Ensino Superior na Europa. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Legislação

Luluva, S. (2016). *Práticas educacionais em Moçambique: o conselho de escola como componente de gestão democrática na escola pública moçambicana (1975-2003)*. Maputo, Moçambique: Imprensa universitária.

Motta, F.C.P. (2000). *O que é burocracia*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.

Portal eletrónico do Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique. (2021).

República de Moçambique. (2009). Lei nº 27/2009 de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior. Maputo.

República de Moçambique. (2018). Lei nº 1/2018 – Lei da Revisão Pontual da Constituição da República (2004), Maputo: Plural Editores.

República de Moçambique. (2019). Lei nº 7/2019 de 18 de Fevereiro - Estatuto da UniRovuma.

Universidade Federal ANDIFES. (2020). Brasil.

PAINEL III.2.

**GESTÃO ESCOLAR E O PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM**

O CONTRIBUTO DOS RECURSOS DE ENSINO NA MELHORIA DO DESEMPENHO DO PROFESSOR

Alde Daúda

aldedaudo@gmail.com

Angela Saina Camorai

ascamorai@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Resumo

Os recursos de ensino são meios que permitem ao professor exercer suas actividades de uma forma diferente e mais eficaz no processo de ensino e aprendizagem. O presente artigo tem como tema “O contributo dos Recursos de Ensino na melhoria do desempenho do professor”, procura-se perceber como é que os recursos de ensino contribuem na melhoria do desempenho do professor na sala de aula. Era nosso problema perceber: como é que os recursos de ensino contribuem para melhoria do desempenho dos professores na sala de aula? Temos como objectivo geral: analisar o contributo dos recursos de ensino na melhoria do desempenho do professor, acompanhado dos seus objectivos específicos: identificar os recursos de ensino utilizados na melhoria do desempenho do professor; identificar as estratégias de utilização dos recursos de ensino e descrever o contributo dos recursos de ensino na melhoria do desempenho do professor. Em relação à metodologia de pesquisa utilizada foi uma pesquisa qualitativa, que envolve um estudo de caso, que para obter os dados usou-se uma técnica de dados: entrevista semiestruturada aos entrevistados no total que foram 7 indivíduos. De acordo com os dados recolhidos, analisados e interpretados chegou-se à conclusão de que os recursos de ensino são meios auxiliares para o processo de ensino e aprendizagem, e contribuem na melhoria do desempenho dos professores, na medida em que estes tornam as aulas perceptíveis para os alunos, permitindo maior participação dos alunos nas aulas e fazendo com que a actuação dos professores seja de bom grato para ele e alunos.

Palavras-chave: *Recursos de ensino e trabalho docente.*

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de quaisquer recursos de ensino busca auxiliar o processo de aprendizagem dos alunos sobre um assunto específico tratado em sala de aula. Além de colaborar para a aprendizagem da matéria vista em sala de uma maneira descontraída e em pequenos grupos, acredita-se que o material permite ao professor esclarecer possíveis dúvidas.

Os recursos de ensino, de uma maneira geral, são todos os materiais e/ou objectos utilizados durante o processo de aprendizagem com o intuito de o tornar mais agradável, rápido e eficaz. Por outras palavras, os recursos didáticos são ferramentas que podem ser utilizadas para introduzir uma temática, facilitar a compreensão e clarificar um determinado aspecto de um problema durante uma sessão de formação. Segundo Pais (2000), “os recursos didáticos envolvem uma diversidade de elementos utilizados como suporte experimental na

organização do processo de ensino e de aprendizagem, ou seja, o recurso é um mediador que facilita a interacção aluno-professor e o conhecimento”.

O presente artigo tem como tema geral “O contributo dos recursos de ensino na melhoria do desempenho do professor”, portanto, falar do contributo dos recursos de ensino na melhoria do desempenho do professor, envolve diversos assuntos voltados como a questão de tipos de recursos que são utilizados durante as aulas, e até certo ponto isso torna-se um objectivo a centrar-se nesse estudo. Por outra, os ambientes de aprendizagem apresentam vários instrumentos utilizados pelo professor que de alguma forma facilitam essa aprendizagem dos alunos em sala de aula. E para este estudo foi feita uma pesquisa qualitativa onde se recorreu a entrevista semiestrutura para recolha de dados.

A utilização dos recursos de ensino no processo de ensino e aprendizagem tem sido muito importante, visto que esses permitem uma melhor interacção entre o professor, aluno e o conteúdo em análise. Dessa forma, a utilização desses recursos no processo de ensino possibilita a aprendizagem dos alunos de forma mais significativa, ou seja, no intuito de tornar os conteúdos apresentados pelo professor mais contextualizados propiciando aos alunos a ampliação de conhecimentos já existentes ou a construção de novos conhecimentos. Com a utilização de recursos de ensino diferentes é possível tornar as aulas mais dinâmicas, possibilitando que os alunos compreendam melhor os conteúdos e que, de forma interactiva e dialogada, possam desenvolver sua criatividade, sua coordenação, suas habilidades, dentre outras.

Portanto, olhando para o cenário actual, o uso, desses recursos, não tem sido frequente, isto porque, os professores numa certa forma não conseguem escolher o recurso adequada para cada matéria ou conteúdo, e isso até certo momento faz com que a aprendizagem seja um pouco fraca da parte do aluno assim como do próprio professor, deste modo, com o passar do tempo, os alunos podem perder o interesse pelas aulas, porque não são utilizados diferentes recursos e metodologias para a implementação das aulas. Existem diversos recursos que podem tornar a aula mais atractiva e contribuem para que aluno tenha interesse pelo conteúdo trabalhado, construindo conhecimentos.

Actualmente, no nosso dia-a-dia, tem-se visto inúmeras inovações de várias tecnologias de informação, que de um modo também contribuem e facilitam na melhoria da actuação dos professores nesse processo todo, por outro lado, nota-se também que nos ambientes de ensino actualmente existem vários recursos, como por exemplo os livros, os quadros, os projectores, filmes, gravações, entre outros que de certa forma estimulam a aprendizagem dos alunos,

mesmo assim os professores não são capazes de criar mecanismos adequados para uma aprendizagem favorável para os alunos, de forma que eles possam assimilar os conteúdos duma forma correcta.

1. Recursos de Ensino

Em princípio considera-se recurso de ensino toda aquela ferramenta que ajudar ou auxiliar para que o processo de aprendizagem seja encaminhada de uma forma adequada para os alunos. Como refere Piletti (2006), “recursos de ensino são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno. Esses componentes podem ser professor, os livros, os mapas, os objetos físicos, as fotografias, as fitas gravadoras, as gravuras, os filmes, os recursos da comunidade, os recursos naturais” (p. 151).

Assim, os recursos de ensino constituem uma forma de estimular a aprendizagem e o interesse do aluno a aprender, uma vez que esses recursos trazem o concreto daquilo que está sendo aprendido na aula. Os recursos de ensino podem ser associados a vários outros aspectos como o nível de assimilação, o grupo de alunos e a capacidade de utilização por parte do professor. “Também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais” os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação com o conteúdo” (Freitas, 2007, p. 21).

Na opinião, de Gonçalves (1978), “entende-se por recurso de ensino todos os objetos que auxiliam o professor a exercer sua função educativa” (p. 76). O objectivo de recurso de ensino é ajudar o professor a desempenhar a sua tarefa de ensinar mas de um maneira mais simples e clara.

O valor dos recursos de ensino explica-se pelos objectivos do seu emprego que são: Enriquecer a experiência sensorial, porque implica a utilização de maior número de sentidos para a aprendizagem; Facilita a aquisição e afixação da aprendizagem, porque concretiza a realidade; Motiva porque desperta o interesse; Estimula a imaginação economiza tempo. Na mesma perspectiva:

Para Costoldi e Polinarski (2009,) os recursos didáticos são de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno”, uma vez que desenvolve a capacidade de observação, aproxima o educando a realidade e permite com maior facilidade a fixação do conteúdo e conseqüentemente, a aprendizagem de forma mais efetiva, onde o educando poderá empregar esse conhecimento em qualquer situação do seu dia-a-dia” (p. 2).

Libâneo (2013), refere que: “recursos de ensino designamos todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem” (p. 191).

Assim, no momento em que o professor utiliza um recurso didático dentro da sala de aula, ele transfere os conhecimentos que estão expressos no livro para a realidade do educando. Dessa forma, o professor pode usar o recurso didático para preparar, melhorar ou aprimorar a aula que será dada.

Para Nerice (1966):

O material didático é, no ensino, ligação entre as palavras e a realidade. O ideal seria que toda a aprendizagem se efetuasse em situação real e vida. Não sendo isso possível, material didático tem por fim substituir a realidade, representando-o da melhor forma possível, de maneira a facilitar a sua intuição por parte do aluno (p. 309).

2. Tipos de Recursos de Ensino

No processo de ensino e aprendizagem são vários os recursos que podem auxiliar os professores a exercerem bem as suas actividades dentro da sala de aulas. Desde os materiais físicos, digitais, naturais que permitam uma boa estimulação da aprendizagem.

Por isso, Piletti (2006), afirma que tradicionalmente os recursos de ensino são classificados da seguinte maneira:

- ❖ Recursos Visuais: projetores, cartazes, gravuras;
- ❖ Recursos auditivos: radio, gravações;
- ❖ Recursos audiovisuais: cinema, televisão;
- ❖ Recursos humanos: professor, aluno, pessoal escola, comunidade;
- ❖ Recursos materiais: do ambiente: natural (agua, folha, pedra.) e escolar (quadro, giz, cartazes); da comunidade: bibliotecas, industrias, lojas, repartições públicas) (pp. 151-152).

Na opinião de Quirino (2011), “são muitos os recursos didáticos que podem subsidiar a prática docente, no entanto, apresentamos a seguir aqueles que são mais comuns no ambiente escolar caracterizando-os com suas especialidades”:

Quadro de Escrever: Também chamado de quadro de giz, quadro negro ou lousa o quadro de escrever é considerado um excelente recurso visual, visto por muitos como o mais importante recurso incorporado a qualquer programa de ensino e aprendizagem.

Cartazes: São recursos visuais constituídos de folhas soltas de papel ou cartolina, contendo apenas uma ou mais ilustrações e uma mensagem. Os cartazes podem ser de diversos tamanhos, cores e formatos, podendo ser afixados para a exposição em qualquer lugar desejado. Desta forma, Zoboli (1990), afirma que “ o cartaz é um meio de comunicação de massa de natureza visual cuja finalidade é anunciar os mais diversos tipos de mensagens comerciais, políticas, religiosas, educativas, de utilidade pública”. (p. 39).

Data Show: Um projector de vídeos processa um sinal e projecta imagem correspondente numa tela da projecção usando um sistema de lentes e é necessário um computador portátil.

Jogos: São maneiras de realizar actividades estruturadas ou semi-estruturadas geralmente é praticado com fins recreativos e, hoje vem sendo muito utilizado como instrumento educacional.

Mapas: No meio pedagógico é uma ferramenta em que podemos encontrar representações de uma área geográfica ou parte da superfície da terra, desenhada ou impressa numa superfície plana, contendo informações para uma compreensão e interpretação de uma determinada representação. Globo: É um recurso que serve para mostrar com clareza as posições de países, continentes, ilhas entre outras. O globo é a melhor representação que podemos ter da terra.

3. Critérios ou Estratégias para utilização dos Recursos de Ensino

A aplicação dos recursos de ensino ou recursos tecnológicos não deve ser usada unicamente como técnica de ensino, pois não garante suficientemente a aprendizagem dos conteúdos escolares. Por isso, é necessário, a participação efectiva do professor no processo de criação de um ambiente de aprendizagem que possibilite que os alunos tenham liberdade de expressão, afim de, tomarem iniciativas na solução de problemas e na criação de soluções pessoais. Piletti (2006), refere que: “para que os recursos de ensino realmente colaborem no sentido de melhorar a aprendizagem, na sua utilização devem observar alguns critérios e princípios:

- ❖ Ao seleccionar um recurso de ensino deve-se ter em vista os objectivos a serem alcançados. Nunca se deve utilizar um recurso de ensino só porque está na moda;
- ❖ Nunca se deve utilizar um recurso que não se conhece suficientemente de forma a poder empregá-lo correctamente;
- ❖ A eficácia dos recursos dependerá da interacção entre eles e os alunos. Por isso devemos estimular nos alunos certos comportamentos que aumentam a sua receptividade, tais como a atenção, a percepção, o interesse, a sua participação activa;

- ❖ A eficiência dependerá também das características dos próprios recursos com relação a função que podem exercer no processo da aprendizagem;
- ❖ As condições ambientais podem facilitar ou, ao contrário, dificultar a utilização de certos recursos;
- ❖ O tempo disponível é outro elemento que deve ser considerado. A preparação e utilização dos recursos, exige determinado tempo e, muitas vezes o professor não dispõe desse tempo.

Um ponto muito positivo na aplicabilidade dos recursos tecnológicos é que eles servem como uma alternativa possível para a realização de determinadas tarefas. O importante é que os alunos recebam, dos professores e da escola, incentivos e subsídios necessários para produzir e apresentar trabalhos escritos de diferentes áreas, como pesquisas sobre assuntos variados. Por isso, na opinião de Souza (2007), salienta que: “temos que saber que os recursos didáticos devem servir apenas como mediadores neste processo, como algo que aproxime professor, aluno, conhecimento, respeitando as suas devidas proporções e sendo utilizados em momentos específicos. Sempre aliados a uma boa formação do professor a sua concepção pedagógica” (p. 112).

4. Investigação Empírica. Discussão dos resultados e conclusão

A nossa pesquisa parte do seguinte problema: como é que os recursos de ensino contribuem para melhoria do desempenho dos professores na sala de aula? Em relação ao objectivo geral vinculava-se em analisar o contributo dos recursos de ensino na melhoria do desempenho dos professores.

Em seguida, depois de termos feito uma entrevista semiestruturada com guião a sete (7) participantes, entre elas o director adjunto pedagógico, quatro (4) professores e (3) alunos da escola secundária Y de Nampula de uma forma aleatória sobre o contributo dos recursos de ensino na melhoria de desempenho dos professores, fizemos a análise dos dados consoantes as respostas apresentados pelos entrevistados. Fizemos algumas categorias fundamentais: Recursos de Ensino, Para que servem os recursos de ensino na sala de aula, a necessidade de identificar recursos de ensino utilizados na melhoria do desempenho dos professores, a escola disponibiliza recursos de ensino para serem utilizados durante as aulas, aplicação dos recursos de ensino durante as aulas, os recursos de ensino e os objectivos traçados para cada conteúdo, o ambiente da aprendizagem é favorável para a utilização dos recursos de ensino, recursos de ensino contribuem na melhoria do desempenho profissional, a utilização de diferentes recursos de ensino durante as aulas ajuda na melhor compreensão da matéria, as vantagens e

desvantagens de utilização de vários recursos de ensino, a interacção dos professores com os alunos diante dos recursos de ensino, o uso dos recursos de ensino possibilita ao professor uma maior motivação para exercer suas actividades, o comportamento dos alunos diante dos recursos de ensino e a satisfação do aluno no uso dos recursos de ensino por parte dos professores.

4.1. Recursos de Ensino

São todos os meios, entre materiais, humanos e financeiros que viabilizam o ensino (DAP). Recursos de Ensino são meios que auxiliam o PEA, que ajudam o professor durante o PEA (P1). Recursos de ensino são meios de ensino que nos viabilizam o PEA (P2).

Piletti (2006), “recursos de ensino são componentes do ambiente da aprendizagem que dão origem à estimulação para o aluno” (p. 151).

Recursos de ensino são meios que estimulam ou criam motivação no PEA (P3).

Por isso Freitas (2009), refere que: “também conhecidos como “recursos” ou “tecnologias educacionais”, os materiais e equipamentos didáticos são todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo” (p. 21). Ainda para Souza (2007), “recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos” (p. 111).

4.2. Tipos de recursos de ensino utilizados

Dependendo da cadeira, podemos utilizar o quadro de escrever, os livros didáticos, os cartazes, o giz, mapas e o próprio professor em pessoa (DAP, A1, P2).

Aliado a isso, Quirino (2011), salienta que são vários os recursos de ensino que podem subsidiar a prática docente. Tais como: quadro de escrever, cartazes, retroprojectores, mapas, globo, o computador, televisão, gravuras, entre outros.

São vários objectos desde os livros, objectos físicos, meios naturais e da comunidade e outras (P3).

Como afirma Nerice (1971), este ainda os classificam como: material permanente de trabalho, estes são os mais comuns em sala e são quadro de giz, giz, cadernos, régua, projetores, flanelógrafo, etc. Há os informativos que são utilizados tanto pelo professor e aluno e reforçam as aulas comumente por imagens: dicionários, mapas, livros, enciclopédias, revistas, jornais, fichários, modelos, caixa de assuntos (p. 398).

4.3. Para que servem os recursos de ensino na sala de aula

Os Recursos de ensino na sala servem para viabilizar o PEA (DAP, P2). Servem para tornar as aulas mais perceptíveis, isto é, sair do abstrato para a realidade (P1). Os recursos de ensino servem para melhorar a aprendizagem, para que todos alunos aprendam sem dificuldades (A1).

Com afirma Costoldi e Polinarski (2009, “os recursos didáticos são de fundamental importância no processo de desenvolvimento cognitivo do aluno”, uma vez que desenvolve a capacidade de observação, aproxima o educando a realidade e permite com maior facilidade a fixação do conteúdo e conseqüentemente, a aprendizagem de forma mais efectiva, onde o educando poderá empregar esse conhecimento em qualquer situação do seu dia-a-dia, (p. 2).

Em minha opinião, os recursos de ensino servem para ajudar o aluno a compreender melhor a matéria (A2).

Por isso, Nerice (1971), afirma que: “As funções do material didático em sala de aula são: Aproximar o aluno da realidade do que se quer ensinar, dando-lhe noção mais exata dos fatos ou fenômenos estudados; Motivar a aula; Facilitar a percepção e compreensão dos fatos e conceitos; Concretizar e ilustrar o que esta sendo exposto verbalmente; Economizar esforços para levar os alunos a compreensão de fatos e conceitos; Auxiliar a fixação da aprendizagem pela impressão mais viva e sugestiva que o material pode provocar e Dar oportunidade de manifestação de aptidões e desenvolvimento de habilidades específicas com o manuseio de aparelhos ou construção dos mesmos, por parte dos alunos (p. 402).

4.4. A necessidade de identificar recursos de ensino utilizados na melhoria do desempenho dos professores

Para se adequar ao critério da aula (DAP). Há necessidade sim porque os recursos de ensino ajudam a congestionar o processo de ensino e aprendizagem, e ajudam na planificação (P1). As necessidades de identificar os recursos de ensino utilizados que contribuem na melhoria do desempenho do professor são para melhorar o nível de aprendizagem e inculir todo conhecimento no aluno (P2).

“Os professores podem utilizar esses instrumentos didático- pedagógicos para desenvolver um tipo de aula diferente, de forma mais dinâmica e proveitosa. Quando o professor usa esses, ele torna a aprendizagem dos educandos significativa, acessível e evitam que as aulas tornem-se monótonas, rotineiras ou que caiam na mesmice do dia-adia” (Ferreira, 2007, p. 3).

4.5. A escolha dos Recursos de Ensino que utilizam na sala de aula

Depende da planificação e o tipo de aula (P1). Para escolher os RE que utilizo na sala é necessário conhecer a característica da disciplina em causa (P2).

Sobre isso, Costoldi & Polinarski, (2009) afirmam que: “a escolha depende de fatores como a visão do educador acerca do recurso, a finalidade de sua utilização, a 43 disponibilidade financeira para sua aquisição e principalmente da aceitabilidade dos alunos. Assim, embora as possibilidades de uso sejam amplas, o critério de escolha deve ser particularmente adotado pelo educador após várias considerações”. Portanto, aliando-se com as respostas dos entrevistados, Gasparin (2007), afirma que: “cabe, no entanto, ao professor no ato de planejar suas aulas, selecionar àquele que mais possa auxiliá-lo no desenvolvimento do conteúdo e ainda contribuir para o aprendizado do aluno.

4.6. A escola disponibiliza recursos de ensino para serem utilizados durante as aulas

Evidentemente que sim disponibiliza (DAP). Disponibiliza mas não todos os meios necessários para PEA (P1, P2, P3).

Por isso Behrens (1996) afirma que, atualmente os materiais disponíveis na escola são livros, quadro-branco, TVD, aparelho de DVD, Data show, mapas, globo, Internet, Laboratório de Informática, jogos educativos, brinquedos pedagógicos, caixa de som, borrachas, revistas, em respeito da avaliação bem como o papel docente na facilitação da aprendizagem”.

Tores (2008), afirma que: “a escola tem um compromisso com o estudante a fim de proporcionar-lhe conteúdo científico e a valorização da interação entre todos os envolvidos com a educação. Além dos recursos didáticos em sala de aula já consagrados no contexto escolar, também a utilização de tecnologias e da exploração de equipamentos laboratoriais podem servir de elementos para a democratização do saber em prol de uma educação de qualidade” (p. 28).

4.7. Aplicação dos recursos de ensino durante as aulas

Aplico durante as aulas, e vai depender dos objectivos traçados (P1). Os RE durante as aulas são feitas de uma forma expositiva ou apresentado de material concreto na sala de aula (P2).

Quirino (2011), “os recursos didáticos a serem utilizados devem ser aplicados devidamente duma maneira adequada com o contexto e a diversidade dos alunos para se poder atingir, os objectivos desejados no âmbito pedagógico” (p. 30).

Para aplicar os RE depende da disciplina ou até mesmo matéria, eu aplico logo no início da aula para estimular o aluno a interessar-se pela aula (P3). Cabe aos professores, além de aplicabilidade dos recursos de forma precisa e eficaz, investigativa no sentido de observar como os alunos estão aprendendo, observando-os individualmente, procurando resolver as dificuldades específicas de cada um. Para Santos (2014), os recursos ajudam na concretização de conceitos ditos abstratos, a sua empregabilidade também está condicionada a necessidades de cada turma. E essas necessidades podem mudar em função da faixa etária, de condições socioeconómicas e culturais e até de género, já que cada conjunto de discentes apresenta determinadas características em comuns, determinando, desse modo, uma identidade coletiva que geralmente diferencia-se de outras identidades coletivas mesmo que coabitem mesmo espaço educacional” (p. 15).

4.8. Os recursos de ensino e os objectivos traçados para cada conteúdo

Os recursos de ensino vão sim ao encontro dos objectivos porque para traçar os objectivos de todo conteúdo quando é planificado deve-se escolher um recurso a usar na aula (P1, P3). Nem todos RE vão de acordo com os objectivos porque alguns recursos não são adequados aos conteúdos lecionados (P2).

Com isso, Souza, (2007) salienta que: “o uso de materiais didáticos no ensino escolar, deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e de aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto. Não se pode perder em teorias mas também não se deve utilizar qualquer recurso didático por si só sem objetivos claros” (p. 133).

4.9. O tempo do professor para aplicar os recursos de ensino numa aula

Os professores dispõem sim de tempo para aplicar os RE durante as aulas (DAP, A1). Não, porque o professor às vezes leva muito tempo a manusear o recurso, ditando os apontamentos do que fazer a devida demonstração dos recursos (A2, A3).

Como afirma Piletti (2006), “o tempo disponível também é outro elemento importante que deve ser considerado. A preparação e utilização dos recursos exige determinado tempo e, muitas vezes o professor não dispõe desse tempo. Deverá buscar outras alternativas, tais como utilizar recursos que exigem menos tempo, solicitar a ajuda dos alunos para preparar os recursos, solicitar a ajuda de outros profissionais” (p. 155).

4.10. O ambiente da aprendizagem é favorável para a utilização dos recursos de ensino

O ambiente até certo ponto não é favorável isto porque as salas ficam sujas (A1). O ambiente é favorável sim, porque as salas têm janelas e carteiras suficientes isso faz que o RE do professor seja agradável (A2). Sim porque o espaço utilizado para aprendizagem corresponde a realidade dos recursos (A3).

Piletti (2006), refere que as condições ambientais podem facilitar ou ao contrário, dificultar a utilização de certos recursos (p. 154).

Para Fiscarelli (2001), “a sala-ambiente é vista pelos professores como um lugar eficiente, dinamizador de sua prática e principalmente motivador da aprendizagem do aluno. A eficiência da sala-ambiente, para os professores, consiste na disponibilização de todos os materiais didáticos necessários ao ensino de uma determinada disciplina, estando sempre a mão, fazendo com que o professor gaste menos tempo para procurá-los pelas dependências da escola e organizá-los para o ensino em sala de aula” (p. 5).

4.11. Recursos de ensino contribuem na melhoria do desempenho profissional

Com o uso dos Recursos de ensino a aula torna-se perceptível para os alunos e automaticamente o meu desempenho é bom (P1). Os Recursos de ensino contribuem na melhoria do meu desempenho profissional porque consigo manusear os objectos na sala de aula (P2).

Por isso Libâneo (2016), “os professores precisam dominar, com segurança esses meios auxiliares de ensino, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los” (p. 191). Na opinião de Fiscarelli (2001), “os professores vêm no uso do material didático oportunidades de proporcionar uma participação mais ativa dos alunos durante as aulas. Somente a fala dos professores, muitas vezes, não desperta a atenção do aluno, cansando tanto aluno quanto professor. Os materiais didáticos quebram o excesso de verbalismo e concretizam o assunto abordado pelo professor, facilitando a aprendizagem do aluno, diminuindo os esforços do professor. Enfim, tornam a aula mais interessante e prazerosa para ambos” (p. 6).

Os RE contribuem na melhoria do meu desempenho profissional no momento em que os alunos conseguem perceber aquilo que explico usando os RE fico mais motivado em trabalhar e ajudar também a ver onde melhorara ou não (P3).

4.12. A utilização de diferentes recursos de ensino durante as aulas ajuda na melhor compreensão da matéria

Ajuda em grande medida pelo facto de permitir a diversificação da aprendizagem (DAP). Não há necessidade de utilizar diferentes recursos de ensino porque não ajuda na melhor compreensão da matéria (P1). A utilização de diferentes RE ajuda na melhor compreensão da matéria porque cada conteúdo é um, então é necessário usar diferentes RE para ser possível compreender a matéria (P3, A3).

Por isso Souza (2007), afirma que, o professor deve ter objetivos claros ao trabalhar utilizando os vários recursos didáticos que lhe são apresentados atualizando-se a todo o momento, para isso mais uma vez é preciso enfatizar a importância do apoio estrutural da escola, manipulando materiais concretos o aluno envolve-se fisicamente em uma situação de aprendizagem ativa (p. 113). Ainda na mesma linha de ideias, “quando um professor utiliza diferentes tipos de recursos didáticos ele não só faz com que sua aula se torne mais interessante minimizando a monotonia à qual o ensino tradicional pode estar relacionado, mas também pode favorecer a obtenção de melhores resultados” (Costoldi & Polinarski, 2009).

A utilização de diferentes RE durante as aulas ajuda na medida em que há boa percepção e visibilidade daquilo que o Professor está a dar e não explicou bem (A1, A2).

Como afirma Moreira (2011), “A utilização de materiais diversificados, e cuidadosamente selecionados, ao invés da “centralização” em livros de texto é também um princípio facilitador da aprendizagem significativa crítica” (p.229).

4.13. As vantagens e desvantagens de utilização de vários recursos de ensino

As vantagens que os RE possibilitam aos alunos é uma boa interação com o professor e as desvantagens são que nenhum ensino deve ser operacionalizado sem o uso RE (DAP). Vantagens: permitem uma melhor percepção da matéria e tem como desvantagem: se não saber utilizar os recursos acaba gastando tempo. Não escolher um recurso adequado também faz-te gastar tempo (P1).

Como salienta Fiscarelli (2001), “Os materiais didáticos dinamizam a aula, facilitam a aprendizagem, atraem a atenção, mantêm os alunos ocupados, motiva-os, despertando o interesse pela aula, conforme as seguintes palavras de alguns professores, essas são algumas das vantagens que uso do material didático oferece”.

As vantagens: permitem uma maior percepção por parte dos alunos e a uma boa comunicação entre o professor e os alunos e as desvantagens: tira a atenção excessiva dos alunos um recurso novo pode distrair os alunos e aplicar mal também pode atrapalhar o ensino (P3, A2).

Por outro lado, Souza (2007), afirma que: “o uso inadequado de um recurso didático pode resultar no que se chama, “inversão didática”, isso acontece quando o material utilizado passa a ser visto como algo por si mesmo e não como instrumento que auxilia o processo de ensino e de aprendizagem”, criando assim uma desvantagem no seu uso (p. 133).

4.14. A interacção dos professores com os alunos diante dos recursos de ensino

A interacção é boa, porque o aluno tira suas curiosidades, então pela minha experiência a interacção é muito boa (P1). Na minha aula a interacção é boa porque utilizo recursos conhecidos pelos alunos tais como tabelas, régua, giz (P2). A minha interacção é recíproca pois, ponho o aluno no controle das atenções ele fala aquilo que conhece daí alcança os conhecimentos dele, para aquilo que são os meus objectivos (P3).

Para Libâneo (2016), a interacção professor-aluno é um aspecto fundamental da organização da “situação didática”, tendo em vista alcançar os objectivos do processo de ensino: a transmissão e assimilação dos conhecimentos, hábitos e habilidades” (p. 274). Ainda para o autor, podemos destacar dois aspectos da interacção professor-aluno no trabalho docente: o aspecto cognitivo (que diz respeito a formas de comunicação dos conteúdos escolares e as tarefas escolares indicadas aos alunos) e aspectos sócio -emociais (que diz respeito às relações pessoais entre professor e aluno e as normas disciplinares indispensáveis no trabalho docente).

4.15. O uso dos recursos de ensino possibilita ao professor uma maior motivação para exercer suas actividades

Auxiliando na leccionação das diferentes matérias (DAP.). o professor fica mais motivado quando tem livros suficientes para ele escrever, e esses recursos facilitam e motivam para dar aulas (A1). O uso de Recursos de ensino possibilita ao professor uma maior motivação para exercer suas actividades na medida em que o professor se sente seguro em utilizar os RE pois estes ajudam os alunos a compreenderem a matéria (A3).

Por isso Gasparin (2007) salienta que: “no momento que se permite o envolvimento com as actividades e com todos da sala de aula, cria-se um ambiente de socialização das informações, revelando outro ponto importante dos recursos didático-pedagógicos, onde 51 despertam nos estudantes a curiosidade, a capacidade de observar, de questionar e a vontade de participar das actividades”. Na opinião de Fiscarelli (2001), “frente a um professor competente, o material

didático é irrelevante, quase supérfluo, pois nada substitui a presença do professor. O bom professor pode motivar e incentivar seus alunos, despertando-os para o conhecimento e obtendo resultados positivos de aprendizagem somente com a sua vontade e competência profissional, além de seu carisma e a maneira como interage com seus alunos” (pp. 6-7).

4.16. O comportamento dos alunos diante dos recursos de ensino

Bem, o comportamento dos alunos é notável que é de bom grato e noto também que eles tem mais interesse pelas aulas (P1). O comportamento dos alunos diante dos RE ficam muito motivados com as aulas e desperta com facilidade a atenção do aluno (P2).

Justino (2011), salienta que: “os professores para avaliar o comportamento de um certo aluno numa sala de aula deve ter em conta certos aspectos importantes, primeiro a questão da linguagem que utiliza durante as aulas, a maneira como assimila e participa das aulas, o professore deve analisar aquilo que ele observa durante as aulas”.

O comportamento dos alunos diante dos RE é duma forma muito positiva porque noto nos alunos o interesse mais pelas matérias diferentemente quando não uso os RE (P3).

Ainda na opinião do autor, o comportamento dos alunos quando são submetidos a meios que lhes permite uma maior visibilidade e concretização do abstrata para a realidade, evolui para o positivo, fazendo com que eles tenham mais interesse em aprender” (p. 21).

4.17. A satisfação do aluno no uso dos recursos de ensino por parte dos professores.

Fico satisfeito porque o professor não sente preguiça em transmitir a matéria, vejo ele motivado para transmitir conhecimentos e ele também fica satisfeito (A1). A satisfação no uso dos RE é muito boa porque conseguem perceber bem aquilo que o professor fala e demonstra durante as aulas (A2, A3).

Então, Freitas (2009), “todos os alunos quando são submetidos a uma certa estimulação para aprenderem crias certas habilidades e consequentemente fazendo-os ficar satisfeitos com o que vem ou ouvem durante a sua aprendizagem, isto é, os recursos de ensino fazem uma conexão entre o que o aluno vê e o que ele quer perceber fazendo assim uma ligação entre a sua realidade e o que lhe foi apresentado” (p. 27). Na opinião de Souza (2007), “a utilização de recursos de ensino permite que os alunos se sentam felizes e motivados nas atividades desenvolvidas durante as aulas, e consequentemente perceber o que esta ser dado pelo professor, o aluno, é capaz de resolver problemas de raciocínio lógicos, desafios, jogos, mostrando assim o interesse e o comprometimento com a aprendizagem”.

Assim sendo evidencia-se neste estudo a importância do uso dos recursos de ensino na medida em que se apontam as várias vantagens do uso do recurso didático e ao mesmo tempo que se evidencia a sua importância no processo de ensino aprendizagem do aluno, porém, é correcto dizer que o professor, que é a figura mais próxima desta criança, esteja preparado para utilizar tais recursos visando o objectivo de fazê-lo apreender realmente o conteúdo de determinada disciplina, por isso percebe-se que o contributo dos recursos de ensino na melhoria do desempenho dos professores, só é possível quando os professores reconhecem a real importância do uso dos recursos de ensino no exercício das suas actividades cotidianas como profissionais. Destaca-se ainda a grande contribuição dos recursos de ensino na melhoria do desempenho profissional dos professores na medida em que estes tornam fácil a percepção dos conteúdos para os alunos e quando estes permitem uma maior participação dos alunos durante as aulas fazendo assim com que o professor não fique isolado na aula. Percebe-se também que o uso de uma diversidade de recursos para responder às diferenciações pedagógicas existentes entre os alunos, o uso de diferentes recursos de ensino permite também uma maior visibilidade dos conteúdos em várias dimensões e vários sentidos de acordos com cada recurso de ensino.

Portanto, os recursos de ensino contribuem não só no bom desempenho do professor ajudando a tornar fácil a sua actuação e intervenção com os alunos, mas também permite que haja uma boa interacção como os alunos durante o processo de ensino e aprendizagem. Deste modo, os recursos de ensino devem sempre procurar viabilizar todo o processo de ensino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beltren, M. A. (1996), *formação contínua e matérias didacticos*. Brasília, Brasil: Universidade de Brasil.
- Chizzotti, A. (2001), *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. (5ª. ed.), São Paulo, Brasil: Cortez.
- Cortez, C. D. C. (2003) *Estudar, Aprender, Ensinar, Mudar, Transformar-se: Um processo contínuo*. Campinas, Brasil: Mercado de letras.
- Costoldi, R & Polinarski, C. A. (2009), *utilização dos recursos didacticos-pedagógicos na motivação da aprendizagem*, São Paulo, Brasil: UCV.
- Ferreira, S. M. M. (2007), *os recursos didacticos no processo de ensino-aprendizagem*, Praia, Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Cabo verde.

- Freitas, O. (2007), *equipamento e material didático*, Brasília, Brasil: Universidade de Brasília.
- Friscarelli, R. B. de O. (2001), *material didático e prática docente*, Rio de Janeiro, Brasil: Asus editor.
- Gasparin, J. C. (2007), *um debate para a pedagogia histórico-critico*. (4ª. ed.), Campinas, Brasil: Autores Associados.
- Goncalves, R.O. (1978), *didática geral*. Vol. 2. Rio de Janeiro, Brasil: Biblioteca Basto.
- Justino, M. N. (2011), *pesquisa e recursos didáticos na formação e prática docente*, Curitiba, Brasil: Ibplex.
- Kubata, L; Froes, R de C & Fontanezi, R. M. M. (2010), *a postura do professor em sala de aulas: atitudes que promovem bons comportamentos e alto rendimento escolar*, Paraíba, Brasil: Gráfica Megan.
- Libâneo, J. C. (2006), *Adeus professores. Adeus Professoras? Novas exigências educacionais e profissão docente*. (9. ed.), São Paulo, Brasil. Cortez
- Libâneo, J. C. (2013), *didactica*, (2ª.ed.), São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mackay, S. L. (2003) *O Professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo, Brasil: Special Books.
- Morreira, M. A. (2011), *teorias de aprendizagens*, São Paulo, Brasil; EPU.
- Nerice, I. O. (1966), *introdução a didactica geral, dinâmica da escola*, (4ª.ed.), São Paulo, Brasil: Editora Fundo de Cultura.
- Nicola, J. A. & Paniz, C. M. (2016), *importância de utilização de diferentes recursos didático no ensino de ciências biológicas*, São Paulo, Brasil: INFOR.
- Nidelcoff, M. T. (1983) *Uma escola para o povo*. São Paulo, Brasil: Brasiliense.
- Oliveira, V. B. (1996), *informática em psicopedagogia*, São Paulo, Brasil: FTD.
- Pais, L. C. (2000) *Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria*. In: reunião da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 23, caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1919t.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.
- Piletti, C. (2000). *Didactica Geral*. (23ª.ed.) São Paulo, Brasil: Ática.
- Piletti, C. (2006). *Didactica Geral*. São Paulo, Brasil: Ática.
- Quirino, V. L. (2011), *recursos didacticos: fundamentos de utilização*, Campina Grande, Brasil: universidade estadual do Paraíba.

Rego, R. M & Rego, R. G. (2006), *desenvolvimento e uso de recursos didacticos no ensino de matemática*, Campinas, Brasil: Autores Associados.

Souza, S. E. (2007), *o uso dos recursos didacticos no ensino escolar*, Maringá, PR, Brasil: Arq Mudi.

Tores, C. A. (2008), a escola precisa saber debater as influências da globalização. *Revista nova escola*, 23, 212, 26-30.

Zoboli, G. (1990), *Praticas de ensino: subsídios para a atividade docente*. São Paulo, Brasil: Ática.

O CONTRIBUTO DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO

Edson Canamala – Licenciado em Educação

kanamalaedson@gmail.com

UCM – Faculdade de educação e Comunicação

Tomás Samuel Liomba – Mestre em educação

tliomba@ucm.ac.mz

UCM – Faculdade de Educação e Comunicação

Resumo

O presente artigo tem como tema o contributo da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno. Referir que os resultados obtidos depois da pesquisa feita em uma da escola da cidade de Nampula através de uma entrevista feita com os intervenientes, neste caso, professores, encarregados de educação e o corpo directivo da escola relativo ao contributo da família. O objectivo principal foi de compreender o contributo que a família tem face ao processo de ensino e aprendizagem do aluno. Já os objectivos específicos limitam-se a identificar o papel da família e da escola no processo de ensino e aprendizagem do aluno; relacionar o papel da escola com o da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno; explicar a importância do contributo da família no processo de ensino e aprendizagem. Em termos metodológicos optou-se pelo uso da pesquisa qualitativa com a abordagem interpretativa pelo facto desta se adequar às ciências naturais e ao trabalho de pesquisa em curso. Ao final deste estudo concluiu-se que o contributo da família no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível. A família é a base de todos os avanços e a concretização da vida da sociedade. A família exerce um poder enorme na vida do aluno porque é ela que vai dar início aos valores morais que os acompanha por toda a vida.

Palavras-chave: família, ensino e aprendizagem

CONTEXTUALIZAÇÃO

Falar do contributo da família é um assunto pouco explorado pelas ciências de educação. Actualmente a família continua a ser vista como a base do processo de ensino e aprendizagem, tanto para a educação não formal como para a educação formal, a sua participação é indispensável.

A família e a escola são os meios que ligam os homens e as mulheres ao processo de ensino e aprendizagem tanto social como científico. Dentro da família buscamos os primeiros conceitos da vida onde nos deparamos como o primeiro meio de ensinamentos, onde são processadas as primeiras intervenções do processo de ensino e aprendizagem e a escola é o

segundo meio que reforça os conhecimentos científicos e sociais, estes permitem a aquisição de conteúdos importantes da vida e para a vida.

Há necessidade de haver uma relação por parte da família com a escola, isto é, na relação encarregado e o professor no que tange ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nos dias de hoje, a família participa no processo de ensino e aprendizagem do seu educando, quando é chamada a intervir nas questões que concernem ao comportamento do educando ou na divulgação de resultado e informação de carácter administrativo.

Acontece que o professor, muitas vezes interage com o encarregado quando há algum problema que afecta o aluno e um comportamento negativo. Entretanto, quando se trata das dificuldades na assimilação dos conteúdos e desenvolvimento intelectual do educando, o professor não presta essa informação à família e nem esta busca essa informação da parte do professor.

Olhando esta realidade encontramos hoje crianças que carecem desse acompanhamento familiar e escolar, de tal modo que notamos ainda um número elevado de crianças nas ruas no período escolar que deveriam estar na escola ou nas famílias sendo acompanhados pelos pais, vemos crianças ainda na rua marginalizadas, abandonadas pela família, crianças que deveriam estar no processo de ensino e aprendizagem, mas encontram-se nas ruas muitas vezes vítimas do abandono da família.

Nos dias, actuais a família tem entregado o encargo de ensinar os seus filhos para a escola acreditando que os professores contagiam os valores morais e regras de conduta. Além disso, nota-se uma aparente falta de colaboração entre a família e a escola para a educação das crianças. As famílias esperam que as escolas instrua em direcção ampla, deixando a responsabilidade de educar para a escola.

E por outro lado a escola esquece que os pais e os alunos são sujeitos do processo de ensino e aprendizagem que são colaboradores e que os mesmos pais têm sugestões para melhoria do processo de ensino e aprendizagem do aluno na escola. Razão pela qual se procurou entender com a pergunta de partida seguinte: Qual é o contributo da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno?

Não obstante, foram formuladas as seguintes questões de investigação que guiaram o estudo: Qual é o papel da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno? Como é envolvida a família no processo de ensino? Qual é a relação que existe entre o papel da escola e família no processo de ensino e aprendizagem da criança? Qual é o contributo da família no processo de ensino e aprendizagem do aluno? Qual é importância que a família tem no processo de ensino e aprendizagem do aluno?

Esta pesquisa é relevante, para entender as razões que explicam a colaboração da família e a relação existente entre a família e escola no processo de ensino e aprendizagem da criança, sem colocar no segundo plano uma nem outra instituição de educação da criança até a sua formação.

Assim, espera-se com esta pesquisa contribuir para o fortalecimento da relação família e escola face ao desenvolvimento e desempenho do aluno. Levando assim a família e a escola a uma conscientização dos seus papéis no desenvolvimento do aluno, formando assim indivíduos capazes de desenvolver a sociedade em que estão inseridos.

O objectivo geral que orientou o estudo em destaque foi, compreender o contributo que a família tem face ao processo de ensino e aprendizagem do aluno.

Família

Este estudo fundamentou-se na teoria de Barros, Pereira & Goe (2007) segundo o qual “um maior envolvimento parental na escola está associado a um maior sucesso académico e a uma adaptação mais positiva à escola por parte de crianças e jovens” (p.133).

Parafrazeando esta elucidação teórica sobre a relação entre a escola e a família, remete-nos para uma aproximação entre a família e a escola para que se possa alcançar o desejo de tornar a nossa criança formada.

A criança responde melhor e está segura dos seus passos quando é acompanhada pela família e pelo professor, obviamente. O sucesso académico implica ultrapassar ou contornar obstáculos em todas as fases importantes na vida académica.

Sabendo que “a família é o primeiro grupo social a que pertencemos. É um tipo de agrupamento social cuja estrutura, em algum aspecto, varia no tempo e no espaço. Essa variação pode ser quanto ao número de casamentos, quanto à forma de casamento e quanto ao tipo de família” (Oliveira, 1998, p.64). A família é a principal instituição com quem a escola se deve relacionar melhor e no seu dia-a-dia, isto é, a principal parceira da escola na educação da criança e em todos os âmbitos.

Dai que Diogo (1998) reconhecendo essa importância da família e do seu papel educativo, refere que:

A família, espaço educativo por excelência, é considerado o núcleo central do desenvolvimento moral, cognitivo e afetivo, no qual se “criam” e “educam” as crianças, ao proporcionar os contextos educativos indispensáveis para cimentar a tarefa de construção de uma existência própria. Lugar em que as pessoas se encontram e convivem, a família é também o espaço histórico e simbólico do qual se desenvolve a divisão do trabalho, dos espaços, das competências, dos valores, dos destinos pessoais de homens e mulheres. A família revela-se,

portanto, um espaço privilegiado de construção social da realidade em que, através das relações entre os seus membros, os factos do quotidiano individual recebem o seu significado (p.37).

De facto uma das grandes e importantes responsabilidades da família na educação e acompanhamento da criança é ensinar o valor que a escolarização tem na vida da criança, das pessoas e da sociedade toda. A escola também na sua relação com a família deveria realçar a importância e mesmo ensinar o papel que a família desempenha no acompanhamento e educação da criança.

O processo de Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem é praticamente constituído por dois processos educativos. Por um lado está o processo de ensino, que é cheio de informações diferenciadas mediadas em diversas fases da vida para a assimilação da criança. E por outro, se concretiza o processo de aprendizagem que, decorre mediante a assimilação das informações carregadas de símbolos e significados para a criança, em condições e circunstâncias apropriadas, e às vezes não apropriadas, dependente da capacidade de captação dessa informação.

O processo de ensino implica uma série de actividades desenvolvidas pela criança e orientadas por alguém que pode ser professor ou não. Libânio (2013) define o processo de ensino “como uma sequência de actividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, por meio dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outros)” (p.56).

Não obstante, as actividades desenvolvidas para o ensino devem respeitar a globalidade, para que não sejam meias informações, com o risco não serem entendidos e consequentemente não assimiladas. As actividades de ensino devem respeitar o nível de desenvolvimento da criança, com o risco de não ser suportadas e consequentemente não entendidas, não realizadas, podendo até atrofiar-se esses e não contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Piletti (2008) descreve a aprendizagem como sendo (um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser e agir” (p.31).

Na aprendizagem a criança adquire habilidades, competências e valores resultados das actividades de aprendizagem realizadas de forma cabal e lhe permitem de forma criativa e inovadora enfrentar os desafios que a vida lhe coloca.

“Aprendizagem é um processo contínuo que envolve a mudança de comportamento como resultado do que é experienciado e isto pode ser visível quer no modo como a pessoa pensa (cognitivo), age (psicomotor) ou sente (afetivo)” (Mwamwenda (2005, p.163).

Segundo o autor acima citado refere ainda que o processo de aprendizagem não só ocorre na escola através do esforço do professor para transmitir a informação, mas também em casa na interacção dos pais com os outros e com os seus filhos.

Ensino e aprendizagem são duas faces de um mesmo processo. O professor planeja, dirige e controla o processo de ensino, tendo em vista estimular e suscitar a actividade própria do aluno para aprendizagem. A tarefa principal do professor é garantir a unidade didáctica entre ensino e aprendizagem, por meio do processo de ensino.

METODOLOGIA

Para este estudo optamos pela metodologia qualitativa, com uma abordagem interpretativa. Em termos de técnicas de recolha de dados, seleccionamos a entrevista semiestruturada que foi aplicada aos participantes da pesquisa. Também foi usada a técnica de análise documental, através da qual foram analisados os seguintes documentos: regulamento interno da escola, acta de reunião com os pais encarregados de educação e Plano anual de actividade da escola. Com os procedimentos de recolha de dados adotados da entrevista procurou-se gravar as entrevistas e posteriormente transcritas.

Nesta pesquisa participaram da entrevista 6 indivíduos a saber 1 Director da escola, 1 pedagógico da escola, 2 professores e 2 encarregados de educação.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da pesquisa foram apresentados, analisados, interpretados em categorias criadas para o efeito. Assim, tem seis categorias criadas a saber: o papel da família no processo de ensino e aprendizagem, o papel da Escola no processo de ensino e aprendizagem, o envolvimento da família no PEA, a relação existente no papel da escola com o da família, o contributo da família no PEA, a importância do contributo da família no PEA do aluno.

O papel da família no processo de ensino e aprendizagem

Com relação a esta categoria, ao responder à pergunta os nossos entrevistados E1, E3, E5 e E6 declararam que a família tem o papel de “dar o acompanhamento a criança”. Ao passo que os entrevistados E2, E3 e E5 aferiram que a família deve- se preocupar na “educação da criança”

Por sua vez os entrevistados E1 e E6 afirmaram que a família tem o papel de “incentivar a criança”.

Ainda nesta categoria privilegiou-se a análise documental do regulamento interno da escola em pesquisa para se extrair as informações em relação ao papel da família no PEA, onde obtivemos o seguinte: Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2019), refere que:

- Acompanhar cuidadosamente o processo de ensino – aprendizagem do seu educando;
- Participar em reuniões com os professores sempre que for convocado;
- Desenvolver relações com professores baseando-se na ajuda mútua e colaboração tendo a elevar o comportamento e do rendimento pedagógico dos alunos.

Olhando nos depoimentos dos nossos entrevistados adicionados aos do regulamento da escola foi possível compreender que a família tem o papel de acompanhar cuidadosamente o processo de ensino e aprendizagem, educar a criança, incentivar a criança e desenvolver relações com os professores baseando-se na ajuda mútua e colaboração tendo a elevar o comportamento e do rendimento pedagógico dos alunos. Deste modo analisando os depoimentos dos entrevistados e os documentos, apresentam-nos de uma forma específica o papel da família, enquanto os entrevistados de uma forma genérica descrevem as actividades que cada uma realiza de modo a demonstra o seu conhecimento com relação ao seu papel.

No entanto, Oliveira (1998), refere que “por muito tempo, a família desempenhou o papel no processo de educação. A medida que o tempo passa, porém, embora continue exercendo grande influencia na formação das crianças e dos jovens como grande agência de socialização, ela vem perdendo bastante das suas funções pedagógicas. A educação dos filhos é uma das grandes finalidades da família” (p.65).

Por sua vez, Diez (1989) refere que aos pais estão sujeitos há:

- Colaborar activamente com os professores na educação dos filhos;
- Procurar que estes cumpram as normas estabelecidas na escola;
- Tomar parte activa nas reuniões e nas entrevistas para que sejam convocados.
- Justificar ou solicitar por escrito as ausências dos filho às aulas ou às actividades gerais;
- Prestar o seu contributo pessoal, sempre que possível, em todas as actividades escolares que possam ser da sua competência.

Deste modo, pode-se perceber que a família tem um papel importante no processo de ensino do aluno tendo este inicialmente em casa através da educação dos filhos de modo a prepará-lo para o ingresso na escola e na escola através do apoio e acompanhamento nas actividades escolares dadas pelos professores, apoiando na dificuldade identificada pelos professores de modo a resolver a mesma, actuando como agente participante do PEA do aluno de modo a contribuir para a eficácia e eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

O Papel da Escola no Processo de Ensino e Aprendizagem

Nesta categoria para dar resposta à pergunta os nossos entrevistados E3, E4, E5 e E6 foram unânimes declarando que a escola tem o papel de “ensinar”. Ao passo que os entrevistados E3, E5 e E6 referiram que a escola tem o papel de “formar o aluno”. Por sua vez o entrevistado E6 declarou que a escola tem o papel de “preparar o aluno”

Ainda nesta categoria privilegiou-se a análise documental para se extrair as informações em relação ao papel da escola no PEA do aluno, onde obtivemos o seguinte:

- Desenvolver capacidades do educando, de modo a permitir-lhe viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente na melhoria da qualidade de vida, tomar decisões fundamentais e prosseguir a sua aprendizagem ao longo da vida;
- Proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação e ciências sociais, ciências naturais e matemática e de actividades práticas;
- Proporcionar uma formação básica da personalidade, aumentar a oportunidade educativa e garantir a participação de todos os alunos.

Por sua vez, Oliveira e Oliveira (2016), refere que “o papel da escola e concretamente dos professores, não é apenas de ensinar, mas levar os seus alunos a aquisição dos saberes. A escola é assim chamada a: preparar o aluno para o exercício da cidadania; qualificar o aluno para progredir no mundo do trabalho; a criar uma articulação de escola com a família” (p.70).

Em contrapartida, Carvalho (1998) refere que “a escola cumpre sempre um papel de orientação, até pela forma como se relaciona com outras instâncias sociais, mesmo quando não participa num processo claro de construção de projecto de futuro e assume várias formas conforme os espaços e os actores sociais de onde emana” (p.96).

Deste modo pode-se perceber que a escola tem o papel de ensinar, proporcionar uma formação, desenvolver capacidades do educando de modo a permitir-lhe viver e trabalhar com dignidade, proporcionar uma formação básica de personalidade e orientar e que estes papéis variam conforme com os objectivos pretendidos e o meio em que a escola está inserida.

O envolvimento da família no PEA

Ao responder à questão os entrevistados E3 e E4 referiram que envolvem a família através de “chamada ao encarregado de educação quando necessário”.

Por sua vez os entrevistados E5 e E6 referiu que uma das formas de envolver as famílias é através do “órgão do conselho da escola”.

Ao passo que o entrevistado E6 declarou que envolve as famílias através de “reuniões com os encarregados”.

Ainda nesta categoria foram analisadas as acta de reunião com os pais encarregados de educação e plano anual de actividade da escola para se extrair informações que demonstram o envolvimento da família no PEA do aluno. Onde obtivemos as seguintes respostas.

- Presença dos pais (encarregados de educação) - Estava presente na reunião 47 pais encarregados de educação.
- As contribuições das famílias com relação ao aproveitamento pedagógico dos seus educandos.
- audiências dos pais com a direcção da escola/professores para tratar assuntos dos seus educandos.
- Actividades programadas com a família para a participação e nomeação do melhor professor, aluno e encarregado de educação, e concursos apresentados pelos parceiros.

Analisando os depoimentos dos nossos entrevistados e dos dados extraídos na acta de reunião com os pais encarregados de educação e o plano anual da escola, foi possível perceber que as famílias têm sido envolvidas ou se relacionam com a escola através do órgão do conselho da escola, chamada ao encarregado de educação quando necessário, reuniões com os encarregados e pela iniciativa dos pais quando estes por sua vez necessitam de se inteirar dos assuntos relevantes aos seus educandos.

Por sua vez, Brandão (citado por Pereira, 2008, cit. em Picaço 2012) “define envolvimento como um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores (p.40)”.

Ainda assim refere Ebersole (1979, cit. em Lemmer, 2005, p141) que:

O círculo de respeito que rodeia os estudantes, professores e pais é uma relação essencial para uma aprendizagem eficaz. Qualquer quebra nesse círculo resulta numa quebra no aproveitamento dos estudantes. Contudo, se existir uma comunicação próxima, colaboração e preocupação sincera, parece não haver limites para o que possa acontecer – os

estudantes aprendem mais, os professores sentem-se mais realizados e os pais sentem-se melhores com os seus filhos e consigo próprios.

Deste modo, pode-se perceber que o modo pelo qual a família se tem envolvido é através da comunicação entre a escola e a família esta que por sua vez envolve a chamada dos encarregados pelos professores quando necessário, participação de reunião dos encarregados sejam ela formais ou menos formais, através da execução de tarefas ou actividades programadas pela escola e através do órgão de conselho da escola que é responsável para responder às inquietações dos encarregados de educação. Deste modo havendo esta comunicação entre a escola e a família haverá uma boa aprendizagem por parte dos alunos, os professores sentem-se mais realizados e os pais sentem-se melhores com os seus filhos e consigo mesmo havendo deste modo uma confiança entre a escola e a família.

A relação existente no papel da escola com o da família

Ao responder esta pergunta os entrevistados E3, E4, E5 e E6 referiram que a relação existente entre o papel da escola com o da família esta “na educação das crianças”. Ao passo que o entrevistado E1 referiu que o papel existente entre a escola e a família é de “colaboração”. Por sua vez o entrevistado E2 respondeu que a relação que deve existir entre a escola e a família de haver uma “sinergia”. E o entrevistado E6 referiu que a relação existente entre a escola e a família deve haver uma “interajuda”.

Como podemos ver, a família e a escola são instituições que embora distintas, se completam. Ambas são responsáveis pelo aprendizado e pela formação da criança. Por essa razão, entendemos que entre essas duas instituições deve haver uma parceria que possibilita um processo de aprendizagem agradável e eficiente, capaz de produzir um desenvolvimento integral e conveniente (Dessen e Polonia 2007, cit. em F.C.C. Martins e V. S. Nascimento, 2013, Dezembro).

Na óptica de Barros, Pereira e Goês, (2007), “uma das obrigações básicas da escola é a comunicação bilateral entre as famílias e a escola” (p.151).

Deste modo, pode-se perceber que entre a família e a escola deve haver uma relação de parceria que permita que ambos se empenhem no desenvolvimento e educação integral do educando e que esta parceira seja capaz de reproduzir no estudante a aprendizagem eficaz e eficiente. Deste modo é preciso que cada um saiba exactamente quais são as suas atribuições, ou seja, o que é responsabilidade da escola o que é responsabilidade da família. nesta parceria é importante que a família tome posição da escola de modo a caminhar juntos rumo ao desenvolvimento da criança.

O contributo da família no PEA

Para esta categoria obtivemos as seguintes respostas dos entrevistados E3 e E6 que referiram que a família contribui “financeiramente”. Ao passo que os entrevistados E4 e E6 referiram que a família contribui “no apoio da criança”. Por sua vez o entrevistado E5 referiu que a família contribui dando o “acompanhamento da criança” Ao passo que o entrevistado E3 a família contribui dando o “apoio moral, emocionalmente, pedagógico”. Em quanto que o entrevistado E6 referiu que a família contribui “na tomada de decisão da instituição escolar”.

Por sua vez, Brandão (citado por Pereira, 2008, cit. em Picaço 2012) “define envolvimento como um leque de interações entre a Escola e a Família desde a simples participação dos encarregados de educação em reuniões mais ou menos formais, até à execução de tarefas específicas na escola, em colaboração com os professores (p.40)”.

Deste modo, pode-se perceber que a família contribui de formas variadas no PEA do aluno sendo a família o principal fornecedor de matéria prima que são os alunos, financeiramente na medida em que cria condições para o acesso do material didático e por fim pedagogicamente através da participação nas actividades escolares dos seus educandos.

A importância do contributo da família no PEA do aluno

Para esta categoria tivemos como resposta do entrevistado E2 referindo que a família é importante no processo de ensino e aprendizagem do aluno porque “melhora a aprendizagem da criança”.

Por sua vez o entrevistado E3 referiu que a importância da família no processo de ensino e aprendizagem da criança é que a família “auxilia o professor e motiva o aluno”.

Sendo assim, Marques (2001), refere que “o envolvimento dos pais aumenta a motivação dos alunos pelo estudo, ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores, ajuda os pais a desempenhar melhor os seus papéis, ou seja, incentiva os pais a serem melhores pais da mesma forma estimula os professores a serem melhores professores” (p.20).

Sendo assim é possível perceber que o contributo da família tem uma enorme importância no processo de ensino e aprendizagem, pelo facto de este motivar o aluno a aprender mais, melhora a aprendizagem do aluno, facilita a identificar as dificuldades dos alunos e por sua vez ajuda a resolver, auxilia o professor no PEA, por ser a base do PEA, ajuda a que os pais compreendam melhor o esforço dos professores, melhora a imagem social da escola, reforça o prestígio profissional dos professores, ajuda os pais a desempenhar melhor os seus papéis, ou

seja, incentiva os pais a serem melhores pais da mesma forma estimula os professores a serem melhores professores.

CONCLUSÃO

Depois da apresentação, análise e interpretação de dados adquiridos no campo, neste capítulo foram descritas as conclusões concebidas pelo pesquisador. Este capítulo inicia pela descrição das constatações das principais abordagens arroladas ao longo do presente trabalho tendo em conta as categorias desenvolvidas ao longo do trabalho que levaram ao alcance dos objectivos pretendidos.

Para a primeira categoria relacionada ao papel da família no PEA do aluno, conclui-se que a família tem um papel importante no processo de ensino do aluno tendo este inicialmente em casa através da educação dos filhos de modo a prepará-los para o ingresso na escola e na escola através do apoio e acompanhamento nas actividades escolares dadas pelos professores, apoiando na dificuldade identificada pelos professores de modo a resolver a mesma, actuando como agente participante do PEA do aluno de modo a contribuir para a eficácia e eficiência do processo de ensino e aprendizagem.

Com relação ao papel da escola no processo de ensino e aprendizagem, conclui-se que a escola tem o papel de ensinar, proporcionar uma formação, desenvolver capacidades do educando de modo a permitir-lhe viver e trabalhar com dignidade, proporcionar uma formação básica de personalidade e orientar e que estes papéis variam conforme com os objectivos pretendidos e o meio em que a escola está inserida.

Com relação ao envolvimento da família no PEA, concluiu-se que o modo pelo qual a família se tem envolvido é através da comunicação entre a escola e a família esta que por sua vez envolve a chamada dos encarregados pelos professores quando necessário, participação de reunião dos encarregados sejam elas formais ou menos formais, através da execução de tarefas ou actividades programadas pela escola e através do órgão de conselho da escola que é responsável para responder às inquietações dos encarregados de educação. Deste modo havendo esta comunicação entre a escola e a família haverá uma boa aprendizagem por parte dos alunos, os professores sentem-se mais realizados e os pais sentem-se melhores com os seus filhos e consigo mesmo havendo deste modo uma confiança entre a escola e a família.

No que diz respeito à relação existente entre a escola e a família, concluiu-se que entre a família e a escola deve haver uma relação de parceria que permita que ambos se empenhem no desenvolvimento e educação integral do educando e que esta parceira seja capaz de

reproduzir no estudante a aprendizagem eficaz e eficiente. Deste modo é preciso que cada um saiba exactamente quais são as suas atribuições, ou seja, o que é responsabilidade da escola e que é responsabilidade da família. Nesta parceria é importante que a família tome posição da escola de modo a caminhar juntos rumo ao desenvolvimento da criança.

Com relação ao contributo da família no processo de ensino e aprendizagem, concluiu-se que a família contribui de formas variadas no PEA do aluno sendo a família o principal fornecedor de matéria prima que são os alunos, financeiramente na medida em que cria condições para o acesso do material didáctico e por fim pedagogicamente através da participação nas actividades escolares dos seus educandos.

De acordo com os resultados de pesquisa feitas no campo, foi possível perceber que tanto a escola quanto a família se sente responsável pela educação das crianças, por esse motivo deve haver realmente uma parceria entre elas, é preciso que cada um saiba exactamente quais são as suas atribuições.

Com tudo a pesquisa conclui que de facto a família exerce um contributo muito importante no processo de ensino e aprendizagem, pelo facto de esta ser a instituição onde a criança está inserida, sendo ela responsável pelo cuidado e plena formação deste cidadão. É na família que a criança encontra apoio para se desenvolver nos vários aspectos da vida.

Ao final deste estudo podemos concluir que o contributo da família no processo de ensino e aprendizagem é imprescindível. A família é a base de todos os avanços e a concretização da vida da sociedade. A família exerce um poder enorme na vida do aluno porque é ela que vai dar início aos valores morais que os acompanha por toda a vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros L., Pereira A. I. & Goes A. R. (2008). *Educar com sucesso: manual para técnicos e pais*. Lisboa, Portugal: Texto editores. Porto, Portugal: Porto Editora
- Carvalho A. (1998). *Da escola ao mundo do trabalho: uma passagem incerta*. Coimbra, Portugal: IE imigrantes na sua relação com a escola. Lisboa, Portugal: Acime.
- Diez J. J. (1989). *Família-escola, uma relação vital*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Lemmer E. (2005). *Educação contemporânea: questões e tendência lobais*. Maputo, Moçambique: Texto Editores.
- Libâneo J. C. (1994). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez.

- Marques R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Martins F. C. C. & Nascimento V. S. (2013). *Família escola: uma parceria necessária*. *Revista brasileira de educação e saúde*, 4, 40.
- Moreno C. I. (2001). *Educar em valores*. São Paulo, Brasil: Paulinas.
- Oliveira, L. A. C. N. (2016). *A relação escola – família: uma necessidade actual de*
- Oliveira, P. S. (1998). *Introdução a sociologia de educação (3° ed.)*. São Paulo, Brasil: Editora Afiliada.
- Picaço A. L. B. (2012). *A relação entre escola e família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado. Escola superior de educação João de Deus. Lisboa, Portugal
- Ricotta L. (2006). *Valores do educador: uma ponte para a sociedade do futuro*. São Paulo, Brasil: Ágora.
- transformação no ensino secundário geral. *Revista de investigação e desenvolvimento*.
-

A Crise na Educação, suas implicações na construção e consolidação da Cidadania em Moçambique

Palmira Albertino Revula¹⁴

Resumo

A educação desempenha um papel fundamental na vida do Homem, ela tem em vista garantir o pleno desenvolvimento do indivíduo, prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho. Segundo alguns autores como Sabino & Subuhana (2018, pag 6) defendem que após a independência a educação em Moçambique, foi considerada o factor principal para o desenvolvimento do país para a concretização da democracia popular, o que pressupunha a transmissão de valores mediante os processos educacionais vigentes por forma a adequar os indivíduos à sua realidade social. Como forma de responder aos desafios enfrentados, houve várias reformas dos sistemas de ensino (antigo sistema, para novo sistema, geralmente designado por novo currículo), os planos curriculares que passaram a ser implementados em todas as escolas do país, pese embora tivessem por objectivo melhorar a educação para todos, visando o bem-estar e desenvolvimento humano em geral, vem, conhecendo novos contornos que convergem num único aspecto “retrocesso”. Os educandos têm registado enormes dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, isto é, de modo geral os alunos tanto do ensino primário, tanto do ensino secundário apresentam “sérias dificuldades na apreensão das matérias transmitidas em sala de aulas. Verifica-se que os alunos têm dificuldade de ler, escrever, contar, articular palavras de forma coerente, interpretar textos simples etc. Para Arendt, (1961, pag 2) a crise na educação pressupõe a transformação do sistema educacional numa questão política, esta crise de que a autora se refere está ligada a transformação do sistema educacional num sistema de americanização das crianças. Ainda sustenta que a educação foi ilusoriamente influenciada por teorias modernas ocidentais provenientes da Europa Central que por sua vez culminou numa crise educacional. O relatório de auto-avaliação de Moçambique através do Mecanismo Africano de Revisão de Pares da NEPAD publicado em 2018, afirma que a sociedade moçambicana é entendida como sendo fraca, o que torna difícil a interacção e o diálogo com governo. Portanto, pressupõe-se que num país como Moçambique, onde a democracia foi institucionalizada, a educação desempenha um papel político fundamental, educar o cidadão de modo que possa participar nos processos de governação do seu país, com vista a consolidar o conceito de cidadania que segundo Macamo (2014 pag 43) ²é definida pelo seu usufruto, pela fruição de direitos e deveres, o que a torna até certo ponto questionável, uma vez que há um desconhecimento desses direitos e deveres, quer por parte dos provedores de serviços quer por parte dos cidadãos, o que de certa forma fragiliza a consolidação da cidadania. A produção do texto é decorrente de revisão bibliográfica.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Moçambique.

The Crisis in Education, its implications for the construction and consolidation of Citizenship in Mozambique

Abstract

Education plays a fundamental role in human life, it aims to ensure the full development of the individual, prepare him for the exercise of citizenship and qualify him for the job market. According to some authors such as Sabino & Subuhana (2018, page 6) argue that, after independence, education in Mozambique was considered the main factor for the country's development towards the realization of popular democracy, which presupposed the transmission of values through educational processes

¹⁴ Licenciada em Sociologia com habilitações em desenvolvimento Rural pela Universidade Rovuma, delegação de Nampula. Pesquisadora das seguintes áreas: educação, desenvolvimento sustentável, políticas sociais; Comentadora na Rádio Encontro de Moçambique ;

in order to adapt individuals to their social reality. As a way to respond to the challenges faced, there were several reforms of the education systems (the old system, to the new system, generally known as the new curriculum), the curriculum plans that started to be implemented in all schools in the country, although they had the objective of improving education for all, aiming at the well-being and human development in general, is coming, knowing new contours that converge in a single “regression” aspect. Students have experienced enormous difficulties in the process of teaching and learning, that is, in general, students in both primary and secondary education have “serious difficulties in apprehending the material transmitted in the classroom. It appears that students have difficulty reading, writing, counting, articulating words coherently, interpreting simple texts, etc. For Arendt (1961, pg 2), the crisis in education presupposes the transformation of the educational system into a political issue, this crisis that the author refers to is linked to the transformation of the educational system into a system of Americanization of children. It still maintains that education was deceptively influenced by modern Western theories coming from Central Europe which in turn culminated in an educational crisis. Mozambique's self- assessment report through the NEPAD African Peer Review Mechanism published in 2018 states that Mozambican society is perceived to be weak, which makes interaction and dialogue with government difficult. Therefore, it is assumed that in a country like Mozambique, where democracy has been institutionalized, education plays a fundamental political role, educating citizens so that they can participate in the governance processes of their country, with a view to consolidating the concept of citizenship that according to Macamo (2014 pg 43) it is defined by its usufruct, by the enjoyment of rights and duties, which makes it to some extent questionable, since there is a lack of knowledge of these rights and duties, either by service providers or by the citizens, which in a way weakens the consolidation of citizenship. The production of the text results from a bibliographic review.

INTRODUÇÃO

*Grande astro! Que seria da tua
felicidade se te faltassem aqueles a quem
iluminas? Faz dez anos que te abeiras da
minha caverna, e, sem mim, sem minha águia
e a minha serpente haver-te-ias cansado da
tua luz e deste caminho.*

Nietzsche, Assim falava Zarathustra 2002.

Em Moçambique a educação vem se configurando um campo que suscita vários dilemas. Nos últimos anos, pode se observar mudanças curriculares no ensino primário e secundário, com vista a melhoria da própria educação no país. Apesar desse cenário promissor, tem-se constatado o déficit do processo de ensino e aprendizagem nos educandos, deficiência esta, que de certa forma afecta na construção da cidadania, no que diz respeito à formação do cidadão como um membro participativo na vida política, cultural e económica do país.

Entretanto, neste primeiro aspecto, tem-se constatado uma fraca participação cidadã, por vários factores que envolve a própria crise na educação, pois, acredita-se que a educação primária tanto como secundária desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos e não de meros indivíduos que compõem a sociedade apenas pelo facto da sua existência.

Para Siqueira e Lopes (2013), o que se torna inseparável a cidadania é a ideia de participação, o actuar, o agir com a finalidade de construir um destino próprio. Portanto é necessário que tenhamos em conta que este actuar deve ser consciente, pensamos na palavra actuar consciente por constatar através de um estudo realizado pela autora, na cidade de Nampula, no ano de 2019 (dados não publicados), mostrou que umas partes consideráveis de jovens não se sentem cidadãos, posição esta que é devido a exclusão no que diz respeito as desigualdades sociais entre as diversas classes que compõem a cidade de Nampula.

O emprego de tal posicionamento de modo geral permite discutir com clareza a concepção e construção da cidadania tendo como pressupostos a crise na educação. Portanto, o texto visa a discutir a cidadania em Moçambique, sob ponto de vida da educação.

1. A educação

Entende-se por educação como o processo pelo qual, atinge uma pessoa estimulando-a para que desenvolva capacidades cognitivas e físicas para poder integrar plenamente a sociedade que o rodeia. Há que salientar que a educação possibilita o crescimento individual, a produção e reprodução social, cultural entre outros que permite a sobrevivência humana. A “sobrevivência humana”, dá-se mediante a apreensão do conhecimento que por sua vez é inculcado numa determinada área que se pretende.

A educação está dividida em dois (tradicional). Tem-se por educação formal como aquela que é efectuada por profissionais, que se serve de componentes pedagógicas para atingir os seus objectivos. A educação formal em Moçambique é tutelada pelo Governo, pese embora não seja o único actor promotor da educação no país. As demais instituições educacionais agem dentro dos parâmetros governamentais. O Sistema Nacional de educação (SNE) em Moçambique, está estruturada de forma hierárquica, partindo do menor (menino pré-escolar) até ao ensino superior. Enquanto a educação informal, tem-se como aquela que é efectuada por qualquer indivíduo independentemente da sua formação profissional.

Para Durkheim (1999), a educação é a acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que não estão maduras para a vida social, tendo por objecto suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos pela sociedade, acção pela qual há transmissão de valores morais que integram a sociedade. Tais valores ajudariam na reintegração moral dos indivíduos desviados socialmente. Ora, a educação é primordial para a integração do indivíduo na sociedade, tal integração de um certo modo abarca vários pontos, sendo o que nos interessa discutir nesse texto é a construção e consolidação da cidadania, sob ponto de vista da “educação formal”.

1. Cidadania

A palavra cidadania, tem origem da palavra Latina “*civitatem*” que por sua vez é a tradução da palavra grega *Polis*. Na antiguidade clássica, a *polis* era entendida como cidade e comunidade política, esta era a ideia fundamental do significado da cidadania, uma vez que nas cidades gregas, eram os próprios membros das comunidades políticas que estabeleciam suas leis e escolhiam os seus governantes. Assim, a cidadania era vista como o acto de participar activamente na vida e nas decisões da cidade. Sintetizando, cidadão era aquele que gozava de direitos e deveres e tinha participação dentro da cidade (Siqueira & Lopes, 2013).

No século das luzes, a cidadania esteve ligada com a superação da condição de súbdito, assim, cidadão era entendido como um indivíduo livre e não apenas como um ente da comunidade política. O conceito de cidadania, se encontrava ligada a ideia de participação no poder do Estado através do sufrágio.

Para se constituir a cidadania, era imprescindível a igualdade de direitos, oriunda da natureza humana, nela estipula-se a liberdade como indispensável, seja ela política ou individual protecção contra arbitrariedades em relação aos indivíduos ou o seu património, de ir e vir, de pensamento de se reunir. Portanto, cidadão passou a ser então, o indivíduo portador, não apenas dos seus direitos políticos, mas também dos seus direitos individuais e agora sociais e económicos. Em suma, cidadão toma-se como aquele que possui e exerce direitos humanos, constitucional e legalmente garantidos. É aquele que não apenas vota, mas participa da construção de seu futuro, com a custódia dos meios de que precisa para se auto determinar, (Siqueira & Lopes, 2013).

Macamo (2014), defende que em Moçambique o conceito de cidadania está sujeito a concepção de direitos, a constituição da República no capítulo V, enumera uma série de direitos sociais e económicos. Assim, a cidadania em Moçambique é definida pelo usufruto de direitos e deveres, nesses pressupostos ainda na óptica do autor, seria difícil falar de cidadania em Moçambique pelo facto de o país registar ainda índices bastante elevados de pobreza absoluta, colocando assim a ideia de separação da cidadania e os moçambicanos.

É importante referenciar que alguns autores defendem a prerrogativa de conferir a cidadania como direito soberano, diferentemente da base dos projectos políticos que confere a cidadania uma concepção muito específica. Desta feita, para estes autores, só pode ser cidadão de pleno direito aquele que usa a razão como instrumento de libertação. Não obstante, no cenário político moçambicano, emana a ideia de falsa consciência no que se refere a cidadania, a desqualificação de todo anseio de liberdade que não coaduna com os projectos políticos, e pela ideia paternalista segundo a qual, o exercício do Poder local precisa de ser gradual, e pelo direito que a indústria do desenvolvimento se arroga ao falar do bem-estar com tudo que é compatível ao discurso ⁴Jacobino e totalitário.

O actual conceito de Cidadania, pressupõe que cidadão não é aquele que apenas elege ou é eleito, mas sim, a pessoa que tem meios para exercer o voto de forma consciente e participativa. Portanto, o conceito contemporâneo de cidadania defende que é a condição de acesso aos direitos sociais, económicos e políticos (educação, saúde, segurança, previdência, emprego, e participação activa, organizada e consciente na construção da vida colectiva do

Estado democrático, (Melo, 2013). Dessa realidade, surgem controvérsias referentes à cidadania moçambicana, por se acreditar que de forma concreta o conceito é problemático devido a condição do cidadão moçambicano perante os seus direitos e deveres com o Estado.

O Jacobinismo foi um Governo francês que após a ascensão ao Poder na França que por sua vez defendia os interesses da pequena burguesia e as demais classes sociais (artesãos e camponeses), semeando assim um sistema de terror contra os chamados “inimigos do povo”. O Terror foi marcado por ações violentas perpetradas pelo Governo em alusão em forma de repressões violentas. Robespierre, Maximilien. 1908 Discours et rapports de Robespierre. Disponível em www.biblioteca.unesp.br

Ademais, milhares de moçambicanos enfrentam níveis extremamente baixos de educação formal, altos níveis de analfabetismo e um acesso limitado aos órgãos de informação, sob ponto de vista da cidadania estes fatores constituem aspectos determinantes na obtenção de conhecimentos e informação política, que por sua vez permite aos cidadãos avaliar o nível de desenvolvimento social, económico e políticos, aprender as regras de funcionamento das sociedades e dos governos, formar opiniões sobre o desempenho político e preocupar-se com o desenvolvimento e consolidação da democracia.

Por outra, a cidadania requer do cidadão um certo grau saudável de ceticismo, que não ofereçam aos seus dirigentes nem uma “fé cega”, nem uma desconfiança cínica e automática. Alguns autores modernos defendem a ideia da educação contemplar a questão de “segurança material”, que se traduz na garantia de liberdade económica, que por sua vez constitui um dos pressupostos para o exercício de uma cidadania plena (Shenga & Robert Mattes, 2017). Assim, formula-se o corrente conceito de Cidadania, que é a completa fruição e exercício dos direitos individuais, sociais, políticos, e económicos – Direitos - humanos garantidos no ordenamento jurídico. Igualmente, para o perfeito exercício da cidadania, requer-se igualdade, não apenas jurídica, mas de oportunidades; liberdade física e de expressão; educação; saúde; trabalho; cultura; lazer; pleno emprego; meio ambiente saudável; sufrágio universal e secreto; iniciativa popular de leis entre outros, (Siqueira & Lopes, 2013) Implicações da crise na educação na construção e consolidação da cidadania.

Falar da crise educacional em Moçambique remete a discussão dos resultados alcançados pelos sistemas educacionais instituídos pós independência até então. Entretanto, Para Arendt (1961, p. 2), a crise na educação pressupõe a transformação do sistema educacional numa questão política, a autora refere-se à transformação do sistema educacional num sistema de americanização das crianças. Ainda sustenta que a educação foi ilusoriamente influenciada

por teorias modernas ocidentais provenientes da Europa Central que por sua vez culminou numa crise educacional.

Nota-se claramente nas ideias da autora o factor “politização” da educação, que se circunscreve na instituição de sistemas educacionais que visem o alcance de um certo “objectivo” político como resposta a uma meta imposta por agentes externos (ocidente), que no caso de Moçambique tem sido a imposição de “quotas” na área educacional, factor que tem culminado na deterioração da qualidade do sistema de educação, fazendo com que por sua vez a educação moçambicana forme “analfabetos alfabetizados”.

Nos últimos anos seguiram-se algumas reformas dos planos curriculares do Sistema Nacional de educação (SNE), com o intuito de trazer mudanças graduais na própria educação visando o bem-estar e desenvolvimento humano em geral. Pese embora tenha-se empregue mecanismos com o intuito de gerar mudança no sentido de melhorias do processo de ensino e aprendizagem no país, nota-se que os educandos têm registado enormes sérias dificuldades na apreensão das matérias transmitidas em sala de aulas, verificando-se assim nos educandos problemas de leitura de textos simples, escrita, cálculos entre outras componentes afins.

Actualmente, a falta de ensino verdadeiramente primário e secundário, levanta problemas que tem efeitos em cadeia: numerosas dificuldades em ler e escrever, analisar, criticar, reflectir de forma racional sobre alguns assuntos de interesse social ademais, nota-se nas instituições do ensino superior uma deficiência causada pelos ciclos educacionais anteriores (ensino primário e secundário), que por sua vez compromete a produtividade e desempenho enquanto estudante universitário, gerando desta feita, graduados com poucas capacidades de responder positivamente aos desafios impostos pela sociedade.

Todavia tais efeitos comprometem na construção da própria cidadania, partindo do pressuposto de que a cidadania só pode ser exercida de forma eficaz por indivíduos livres, conhecedores e defensores dos seus direitos enquanto cidadãos. A esta esta deficiência, que por sua vez é condicionada por factores externos (politização) da educação, chama-se crise na educação.

Assim, por um lado a crise na educação moçambicana anuncia em parte o fracasso da educação progressista e cria um problema bastante difícil por se tratar de uma sociedade de massas na qual é necessário que haja uma resposta às demandas. De igual modo, atinge quase todas áreas da vida humana, trazendo consigo várias implicações negativas sob ponto de vista social.

A baixa qualidade de educação pode se reflectir nos sistemas de participação e inclusão dos cidadãos nas questões que lhes dizem respeito enquanto cidadão. Assim, pensa-se que o fraco acesso à informação e ao conhecimento político, económico e social pode limitar as capacidades dos indivíduos participarem nos processos decisórios do Estado, que por sua vez leva a um afastamento da população das questões políticas, e o desconhecimento dos seus direitos e deveres como cidadãos.

Após a independência de Moçambique, a área da educação foi considerada o factor principal para o desenvolvimento do país para a concretização da democracia popular (Sabino & Subuhana, 2013).

O que se observa, é que a educação no país tem sido uma questão meramente politica, esta, se tem mostrado intrinsecamente ligada a satisfação dos interesses da minoria, refere-se o crescimento quantitativo de educandos, no que diz respeito a qualidade e credibilidade do ensino ainda enfrenta enormes desafios.

Gomes (2005), no seu livro “*A educação em novas perspectivas Sociológicas,*” defende que não pode haver educação livre ou universal enquanto existirem classes sociais. Este pressuposto, nos remete a analisar a realidade nacional no que diz respeito a existência de escolas primárias, secundárias e de ensino superior privadas onde para se ingressar nas mesmas, torna-se necessário o pagamento de certos valores monetários periodicamente. Nestas escolas, a qualidade de ensino e aprendizagem tem-se mostrado melhor em relação as escolas públicas.

Humbane (2011), defende que a educação, tem o papel de educar, educar para a vida económica, social, cultural, e política. No que concerne a área política, a educação tem um papel fundamental, pois, é através dela que o indivíduo ganha consciência dos seus direitos e deveres dentro da sociedade. No caso de Moçambique pode se dizer que a educação até certo ponto, visa a “moçambicanização” das crianças, esta que é feita mediante a transmissão de valores morais que interessam as massas da elite, para a perpetuação da dominação, visto que este, tem priorizado os seus interesses em relação aos interesses pelos quais a educação no seu verdadeiro sentido reflecte.

Um facto como estes, **tráz** consigo um significado nefasto, por se tratar de um Estado que se diz democrático, onde o poder pertence ao povo, a questão que se coloca é: Como um indivíduo sem consciência, dos seus direitos e deveres e boas capacidades cognitivas,

intelectuais e domínio de algumas áreas do saber pode exercer um poder consciente e racional visando ao progresso, visto que este repousa na mais pura ignorância?

No entanto, o direito individual de liberdade de consciência vem alicerçado pelo direito à educação, a qual possibilita um adequado desenvolvimento intelectual e cultural, que gera capacidade crítica e de discernimento, sem o qual não se alcança um grau satisfatório de consciência livre de induções e manipulações.

Sendo Moçambique um país de mão estendida segundo Ngoenha (2018), sobrevive na base de doações do “ocidente” que geralmente impõe metas e identifica áreas de intervenção que se deve alocar o fundo, no entanto, há que frisar que esta forma de cooperação como bem sustenta Cuco (2018), traz consigo sanções severas caso os países não cumpram com medidas por eles impostas. Ainda na óptica do autor, os modelos ocidentais não são eficazes porque não basta que os países africanos, particularmente Moçambique receba fundos, mas é necessário que os governos criem modelos próprios e independentes que possam fomentar o desenvolvimento, e por sua vez melhorar a educação e instituir uma democracia no seu verdadeiro sentido.

Não obstante, assiste-se a falta de liberdade de expressão e escolha, as acções individuais giram em torno da defesa de interesses pessoais (o emprego, a previdência, espaço de terra, até a protecção da própria vida. Assim, pode se dizer que, a construção e consolidação da cidadania em Moçambique, ainda constitui um desafio, factor condicionado pela “crise na educação instrumentalista”. Desta feita, é importante salientar que a actual educação em Moçambique, não é favorável para o quer para o cidadão, quer para a democracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A crise na educação constitui um problema iminente, não só por comprometer a qualidade da educação no país, como também por colocar em causa o futuro colectivo e universal, visto que esta situação compromete a continuidade do mundo “autodestruição” (problemas ambientais, sociais, políticos), a partir do momento em que os indivíduos apresentam deficiência no domínio de técnicas praticas para desenvolver acções que visem procteger o seu contexto social e a humanidade em geral.

Portanto, é imprescindível a cidadania, a educação, a assimilação crítica de ideias e experiências, da nossa reflexão lógica, a aquisição de sólidas capacidades técnicas, científicas, intelectuais, com vista o desenvolvimento do país, de modo a proporcionar um

bem-estar individual e coletivo, para a construção de uma sociedade livre de arbitrariedades, tendo em conta a dignidade humana. Assim, educação é um instrumento fundamental para a integração social, através dela se transmite valores e diversos tipos de conhecimentos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arendt, Hannan. *A crise na educação*. Disponível em: www.gestaoecolar.diaadia.pr.gov.br. Acesso em 3 de Junho de 2019.
- Coraggio, José Luís. *Desenvolvimento Humano e educação para todos*, 3ª Ed, São Paulo: Cultrix.
- Cuco, Arcénio Francisco. *Será a China uma boa alternativa de cooperação para África? 2019*. Disponível em www.researchgate.net. Acesso 10 de maio de 2019. DURKHEIM, Émile. *Educação e Sociologia* 1ª Ed. Lisboa/Portugal.
- Editorial *Que conceito*. São Paulo. Disponível em: <https://queconceito.com.br/educação>. Acesso em 3 de Junho de 2019.
- Humbane, Eduardo Moisés. *Educação e diversidade: caso de Moçambique*. Disponível em: <https://periódicos.ufes.br>. Acesso em: 3 de Junho de 2019.
- INDE/MINED-Moçambique. *Plano curricular do ensino básico*. Ed: © INDE/MINED-Moçambique. Disponível em: www.MINED.gov.mz. Acesso em 3 de Junho de 2019.
- Macamo, Elísio. *Cultura política e cidadania em Moçambique: uma relação conflituosa*. Desafios para Moçambique 2014
- Mohamed, Cherkaoui. *Sociologia da Educação*. 2ª Ed. Europa-América.
- Sabino, Tobana Intaque & Subuhana, Carlos. *Educação pós-independência em Moçambique*. Disponível em: www.africaeaficanidades.com.br. Acesso em 3 de Junho de 2019.
- Ngoenha, Severino Elias. *Lomuku*. Maputo, 2019.

Siqueira, Lígia Aire Moraes & Lopes, Marcelo Leandro Pereira. *Evolução histórica dos conceitos de cidadania e direitos humanos*. Disponível em www.mobilizadores.org.br. Acesso

em 3 de Junho de 2019.

O CONTRIBUTO DO ENSINO BILINGUE NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA EM LÍNGUA EMAKUWA NO DISTRITO DE MOGOVOLAS: ESTUDO DE CASO DA EPC X.

Samuel Fernando Chave – Licenciado

Samfecha89@gmail.com

Tomas Samuel Liomba – Mestre

tliomba@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique – FEC

Resumo

O uso da língua local no ensino propicia o desenvolvimento de sentimentos de auto-afirmação e auto-estima por parte das comunidades beneficiárias que vêm reconhecidas as suas línguas e sua cultura. O presente artigo tem como tema o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua Emakuwa no Distrito de Mogovolas: estudo de caso numa da EPC X. O mesmo tem como objectivo geral, analisar o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa no 1º ciclo da EPC X do distrito de Mogovolas. Constituem objectivos específicos, identificar o modelo de ensino utilizado no processo de ensino bilingue para aprendizagem de leitura e escrita em língua emakuwa; identificar as dificuldades que os professores têm/encaram no processo de ensino bilingue; e descrever o contributo do ensino bilingue no processo de ensino e aprendizagem. Para a realização do estudo foi formulado a seguinte pergunta de partida: qual é o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa na EPC X do Distrito de Mogovolas? E a nível metodológico usou-se uma abordagem qualitativa. Para o estudo de campo, seleccionou-se um total de (6) seis participantes a saber, três Professores, um DAE, um encarregado de educação e um aluno do ensino bilingue. Portanto, os dados foram colectados por meio da entrevista semi-estruturada e tratou-se de estudo de caso realizado na EPC X do distrito de Mogovolas. Dos dados colectados foram obtidos os seguintes resultados: o modelo usado no ensino da leitura e escrita em língua emakuwa é de transição, com características de manutenção. Este modelo usado permite que o ensino bilingue tenha um contributo muito relevante para a leitura e escrita em língua emakuwa no distrito de Mogovolas. Pese embora haja algumas dificuldades que os professores e a escola em geral enfrentam, principalmente a falta de uma formação profissional dos professores para este modelo de ensino, demora da recepção de materiais didáticos no início do ano lectivo e a falta de material extra-curricular para estimular os alunos a terem o gosto pela leitura em língua emakuwa em casa.

Palavras-chave: Ensino bilingue, aprendizagem; leitura e escrita, língua emakuwa.

INTRODUÇÃO

Saindo do pressuposto que as crianças que iniciam a escolaridade na sua língua materna têm melhor desempenho escolar nas primeiras classes (Unesco, 2003), surge a necessidade de fazer um estudo sobre o ensino bilingue, para perceber o seu contributo. O presente trabalho

tem como tema **o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa no Distrito de Mogovolas: estudo de caso**, o mesmo tem como objectivos: geral analisar o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa no Distrito de Mogovolas: 1º ciclo de uma das EPC's de Muvuruta e específicos, identificar o modelo de ensino utilizado no processo de ensino bilingue para aprendizagem de leitura e escrita em língua emakuwa; identificar as dificuldades que os professores têm/encaram no processo de ensino bilingue; e descrever o contributo do ensino bilingue no processo de ensino e aprendizagem.

A sociedade actual vive em processo de constantes transformações económicas, políticas, sociais, culturais, de valores e na forma de ver e interagir no mundo. A escola, por sua vez, se encontra no interior deste processo de mudança e tem o desafio de adaptar-se a esta sociedade cada vez mais dinâmica. Os estabelecimentos de ensino são unidades especiais, são organismos vivos que fazem parte de um contexto socioeconómico e cultural, marcado pela pluralidade e diversidade.

Para a presente investigação foi usada a pesquisa qualitativa, que é aquela que procura compreender de forma detalhada as características de um fenómeno social, isto é, o porquê dos seus acontecimentos na perspectiva dos participantes, com base naquilo que é representada pelo grupo alvo da pesquisa.

E quanto à estrutura do presente trabalho está dividido em introdução, marco teórico, a metodologia de investigação, análise e interpretação de dados e por último fala-se acerca da conclusão, onde se faz a síntese de todo o trabalho em resposta a pergunta de partida e aos objectivos da investigação.

1. Quadro teórico

No presente capítulo são apresentadas teorias de alguns autores, as quais deram sustentação do tema em estudo da pesquisa em comparação com os pontos de vista diferentes sobre o assunto e as revisões bibliográficas dos temas recentes que falam sobre o tema deste trabalho.

O presente trabalho baseia-se na teoria de Manuel (2018), segunda a qual diz que “a introdução do ensino Bilingue (língua materna /Português ou português/ Língua materna) é vista como uma estratégia para o sucesso escolar, com maior enfoque para as zonas rurais, onde o ambiente linguístico não permite o contacto com a língua portuguesa” (p.23). Com esta teoria podemos perceber que não existe um contacto linguístico do português nas zonas rurais. Esta fundamentação de falta de contacto linguístico do português nas zonas rurais é também reforçada nos próprios documentos orientadores de ensino bilingue, como destacamos:

(...) a maioria das crianças moçambicanas, quando ingressa no ensino primário, não fala a língua portuguesa, acrescido do facto de que vive num meio social em que a oferta linguística no que refere à língua portuguesa é bastante pobre, ou inexistente, em alguns casos, tornando esta língua, uma língua estrangeira (LE), do ponto de vista metodológico. A excepção é para as zonas urbanas, em que as crianças falam o Português como L2, e a oferta linguística nesta língua pode considerar-se razoável (PEB, 2003, p. 128).

Concretamente uma das EPC's da localidade de Muvuruta no distrito de Mogovolas, a maioria das crianças falam a língua Emakuwa assim como os seus pais não têm um contacto frequente da língua portuguesa, isto por que a população das zonas rurais (concretamente na localidade de Muvuruta), na sua maioria não são alfabetizadas. E o único alfabetizado que vive nesta localidade é o funcionário da educação e da secretaria da localidade; isto leva a maior parte das crianças falarem e se expressarem correctamente em Emakuwa. Estas crianças após serem matriculadas para fazer a 1ª classe deparam-se com uma língua que elas desconhecem, que nunca falaram em casa com seus pais, familiares, e amigos; como consequência deste novo contacto de uma língua desconhecida por elas, quando são ensinadas alguma matéria nada percebem e só limitam-se em dar as respostas “sim, não”, levando assim o baixo aproveitamento pedagógico, o insucesso escolar e em muitos casos levando a desistência de muitos alunos. Por isso, neste estudo e com base nos autores acima citados, de uma forma clara e detalhada percebemos os modelos de ensino bilingue, isto é, como é feito o ensino bilingue em Moçambique; quais são as dificuldades que os professores encontram no ensino bilingue; e por fim descrevemos o contributo que o ensino bilingue traz para a sociedade da localidade de Muvuruta na leitura e escrita em língua emakuwa.

2.1. Bilinguismo – conceitos básicos

Quando pensamos sobre o bilinguismo a primeira ideia que nos paira pela cabeça é de que bilinguismo pode ter um significado tão simples de que consiste na fala de duas línguas. Procuramos recorrer ao dicionário ilustrado da Língua Portuguesa (2001) também encontramos o significado de bilinguismo como sendo “uso de dois idiomas; situação de quem conhece e fala duas línguas (p. 130).

Também no dicionário Aurélio, (1988), aparece a mesma definição em que o “bilingue é aquele que tem duas línguas. Que fala duas línguas” (p. 95).

Importa referir que ter o conhecimento de diversas definições sobre bilingue ou bilinguismo sob ponto de vista de vários autores poderá contribuir significativamente para uma melhor compreensão da aprendizagem e processo de aquisição de uma segunda língua. Dai que com a preocupação de uma melhor compreensão destes conceitos a partir dos séculos XX procurou-

se definir o bilinguismo com maior precisão. No âmbito desta procura, Hornby (1977) afirma que o bilinguismo é:

Uma situação linguística em que duas línguas coexistem na mesma comunidade ou em que um indivíduo apresenta competência gramatical e comunicativa em mais do que uma língua. O bilinguismo costuma ser considerado como um contínuo linguístico, situado entre dois extremos teóricos, o de competência mínima e o de competência nativa (p.8).

Na perspectiva de Perryh (2013) o bilinguismo pode ser percebido como sendo a capacidade de um indivíduo comunicar-se em duas línguas diferentes, alternadamente, e com capacidade de escrever, ler, entender e falar, com um controle quase total, dessas línguas.

Megale (2005), realizou um estudo intitulado “Bilinguismo e Educação Bilingue” onde o mesmo considerou que “bilingue é o indivíduo que possui competências mínimas em falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa” (p.2).

Já para MiersScothon (2006 cit. in Sallgado et al, 2009, p.3) afirmam que falar apenas uma única língua, tipicamente a língua que se adquire como sua primeira língua ou ‘língua materna’ (geralmente a língua falada em casa, pela família) é chamado de monolinguismo. Bilinguismo é o termo usado para a situação em que o indivíduo fala duas ou mais línguas.

Caneta (2008) seguindo a teoria de Apple e Muysken (1996) afirma que o bilinguismo refere-se à pessoa que é capaz de aplicar duas ou mais línguas, onde a pessoa além de apenas aplicar, deve saber ouvir, saber falar, saber compreender e saber ler em uma segunda língua.

Megaly (2005) afirma que os estudos sobre bilinguismo devem considerar alguns aspectos nomeadamente:

Grau de proficiência: o conhecimento do indivíduo sobre as línguas em questão deve ser avaliado. A função e o uso das línguas: situações, nas quais o indivíduo faz uso das duas línguas, também devem ser objecto de estudo ao conceituar o bilinguismo. Alternância de código: deve ser estudado como e com qual frequência e condições o indivíduo alterna de uma língua para outra. Fenómeno da interferência: deve ser estudado, como uma língua influencia a outra e como uma interfere na outra.

2.2. Ensino bilingue

Não é realmente fácil definir educação bilingue, por ter conceitos divergentes, mas para o nosso campo de estudo, seleccionamos alguns conceitos de vários autores que julgamos importantes para o nosso trabalho.

Em Moçambique o ensino bilingue é entendido como processo de ensino-aprendizagem que inicia com (LM) língua materna do aprendente como meio de ensino com a transição gradual para L2 (Português), partindo do princípio de que maior parte dos alunos, quando ingressam

na escola, já têm desenvolvida a competência comunicativa nas suas línguas maternas ou locais (Guião do Professor, 2015).

Por sua vez, Hamers & Blanc (1989), referem que a expressão educação bilingue é usada para descrever a variedade de programas educacionais que envolvem duas ou mais línguas no seu ensino. Considerando-se educação bilingue para o caso em que as duas línguas são usadas como meio de ensino e não para o caso em que a outra língua é usada como disciplina ou mesmo para o caso em que a língua materna é usada nas classes iniciais.

Mas para Mello (2010) diz que a expressão educação bilingue é usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente usam em casa.

Com base nos conceitos acima, percebemos que o ensino ou educação bilingue é o processo de ensino-aprendizagem administrado em duas línguas (L1 e L2) gradualmente para facilitar a aprendizagem do aluno em sua própria língua materna.

O ensino bilingue surge em Moçambique desde 1990, com o projecto PEBIMO, e tem como objectivo a melhoria da qualidade de ensino básico, como refere Benson (1997) “Respondendo as tentativas mundiais de melhorar a qualidade de ensino primário e as necessidades particulares do país, em particular a situação linguística, um projecto chamado "Uma Experiência de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)" foi iniciado no ano de 1990”.

Por sua vez Ngunca et al (2010), advoga que o ensino Bilingue foi introduzido em Moçambique por causa das constatações feitas pelo Ministério da Educação que revelavam que o uso exclusivo da língua portuguesa como meio de ensino em Moçambique era uma das principais causas do baixo desempenho nas classes iniciais, isto é, desconhecimento da língua usada na escola pelos alunos e consequentes reprovações em massa no ensino primário.

Para além das razões da introdução do ensino bilingue em Moçambique apresentado pelos autores acima, Timbane (2015), diz que a educação bilingue em Moçambique se justifica por três razões:

- a) Razões linguístico-pedagógicas, pelo facto de existir uma diversidade linguística no país e não existe uma única fórmula para resolver os problemas de ensino-aprendizagem, principalmente no ensino primário;
- b) Razões culturais e de identidade: a língua é a riqueza cultural e de identidade de uma comunidade ou grupo étnico, o que significa que precisa ser preservado e divulgado de gerações em gerações;

- c) Razões de direitos humanos: significa que todo indivíduo tem o direito de aprender língua do seu povo, do seu grupo étnico ou da sua comunidade.

2.3. Modelos/programas usados para o ensino bilingue em Moçambique

Existem vários tipos de programas/modelos de educação bilingue por que são definidos tendo em conta os objectivos linguísticos, educacionais e das orientações ideológicas em relação à diversidade linguística e cultural na sociedade (Hornberger, 1991).

Embora sejam muitos programas/modelos de educação bilingue, Baker (1993 p.153) agrupa os vários tipos de programas de ensino bilingue em dois conjuntos:

- a) **Modelos fracos (submersão e transição)** - Constituem modelos fracos, aqueles cujo objectivo principal é o abandono da língua materna (L1) como língua de ensino e a assimilação da língua segunda (L2) para servir de meio de ensino o mais cedo possível. Promovem uma forma fraca de educação para o bilinguismo.
- b) **Modelos Fortes (imersão e manutenção)** - São considerados modelos fortes, aqueles cujo alvo é o uso da língua materna (L1) ao longo de todo sistema de ensino, onde a língua segunda (L2) é ensinada como disciplina ou usadas em simultâneo como meio de ensino. Promovem uma forma forte de educação para o bilinguismo.

De uma forma breve caracterizaremos dos quatro modelos de ensino bilingue acima referidos, para tal, usaremos a caracterização feita pelo Mello (2010).

Modelo transicional caracteriza-se pelos seus objectivos de, encorajar os alunos das “minorias linguísticas” a assimilar a língua e as normas culturais da sociedade maioritária em detrimento das suas línguas étnicas. Esses modelos, valorizam a proficiência das crianças na língua dominante (L2) para que as minorias possam funcionar linguística e academicamente nas salas de ensino regular. Este modelo de ensino consiste em ensinar temporariamente a criança na sua LM até que ela seja suficientemente proficiente na L2. Depois disto, faz-se a transição da LM para L2, uma vez que se pensa que a criança domina suficientemente esta língua para funcionar em todas as áreas do currículo.

Modelo de manutenção ou de desenvolvimento é caracterizado pelos seus objectivos pluralísticos, pelo encorajamento da manutenção da língua minoritária, orientação aditiva de línguas e pela reafirmação da identidade cultural e dos direitos civis dos grupos minoritários na sociedade nacional. Neste modelo, a LM não é vista como um problema, pelo contrário, ela vale por si só, e é tão importante como a L2. Portanto, não é apenas usada como um meio de instrução nas primeiras classes, mas sim em todas as classes.

Modelo assimilação por submersão, tem a ver com a inclusão do aluno bilingue em uma sala de aula monolíngue e não tendo com quem interagir em sua língua materna (LM), o aluno será forçado a abandoná-la e aprender a língua Portuguesa (Maher, 2007), cit in Bazarim et al, 2012). Neste tipo de modelo, a criança é ensinada na L2, embora a sua LM seja usada na comunicação durante uma parte da aula.

Modelo de assimilação por transição, a língua de instrução nas classes iniciais é a língua materna do aluno. No entanto, é um modelo substractivo, pois assim que a criança é alfabetizada em sua LM (língua materna), passa a entender o funcionamento da escrita, o português é inserido aos poucos, até que a LM do aluno seja excluída do currículo. Neste modelo, “a língua local é apenas usada nos primeiros anos, uma vez que a sua principal função é de fazer a ponte entre a casa e a escola” (Appel & Muysken, 1993).

Para Moçambique, o modelo adoptado para o seu ensino bilingue é o modelo de transição com características de manutenção, por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos (Ngunga et al. (2007).

De salientar que a LM neste programa de ensino adoptado em Moçambique, é apenas usada para facilitar mais tarde a aprendizagem da L2 ou da língua oficial. Com efeito, na 1ª e 2ª classe, as aulas são ministradas na LM do aluno, introduzindo-se gradualmente, a língua portuguesa no início da 3ª classe, como disciplina e meio de instrução. Os alunos iniciam, na 3ª classe, a aprendizagem da leitura e escrita em Português, através de um processo de transferência de habilidades adquiridas na sua L1. Esta classe (3ª classe) funciona, assim, como a classe de transição da LM/L1 para a L2 (língua portuguesa). Este modelo de educação bilingue, segundo INDE (1997), representa o “estado ideal” em termos de ensino e aprendizagem, pois descreve o ensino da L2 desde o início, a transição da L1 para a L2, e a manutenção da L1 como disciplina.

2.4. Dificuldades do ensino bilingue em Moçambique

Segundo MINED (2020), depois da fase experimental do ensino bilingue feita pela PEBIMO e dos resultados satisfatórios registados sobre o aproveitamento pedagógico no ensino bilingue, aumento a pressão das comunidades para a introdução desta modalidade de ensino nas suas escolas. Esta pressão levou uma expansão rápida do ensino bilingue sem observar os pressupostos estabelecidos para o efeito, particularmente a disponibilidade de professores capacitados e de livros escolares. Contudo, por causa desta pressão encontramos uns desafios enfrentados por esta modalidade de ensino que são:

- a) Formação e capacitação regular de todos os profissionais, tendo em conta a filosofia e metodologia de ensino bilingue;
- b) Provisão do material escolar, particularmente do livro escolar;
- c) Melhoria do desenvolvimento dos alunos do ensino bilingue, sobretudo a partir da fase de transição da L1 para L2 como meio de ensino, isto é, fazer com que estes alunos aprendam a falar, ler e escrever na língua portuguesa;
- d) Regulamentação e sustentabilidade da expansão horizontal;
- e) Disseminação das filosofias, objectivos e resultados do ensino bilingue;
- f) Desenho de uma estratégia de Expansão do Ensino Bilingue e
- g) Realização periódica de avaliações externas/internas da fase transição da L1 para L2.

2.5. O contributo/vantagens do ensino bilingue

Com vista à promoção do ensino bilingue nas escolas moçambicanas, temos como contributo/vantagens do uso das línguas maternas dos alunos no ensino (Benson, 1997):

- a) Promoção da valorização e manutenção de línguas desfavorecidas (que podem ser línguas maioritárias ou consideradas como minoritárias);
- b) Valorização da cultura da comunidade falante destas línguas, com vista a desenvolver, ao mesmo tempo, a auto-estima e auto-afirmação, protegendo a sua identidade;
- c) Proteger o direito da criança ao ensino através da sua língua materna, seja língua Bantu assim como língua portuguesa sem nenhuma discriminação;
- d) Facilita a comunicação geral entre o professor e o aluno, professor e pais, principalmente na alfabetização inicial;
- e) Privilegia capacidade do aluno de entender e do professor de explicar os conteúdos das disciplinas leccionadas, e os alunos participam nas aulas, sem nenhum receio, pois eles são menos inibidos pela língua para responderem as perguntas dos seus professores;
- f) Respeitar os direitos linguísticos da criança apresentados pela declaração universal da UNESCO;
- f) Promover ao mesmo tempo, o uso das línguas Bantu de uma forma mais humana, justa e harmoniosa, abrindo caminho para uma eventual educação bilingue em toda escolarização para as futuras gerações.

3. Metodologia da investigação

Para o presente trabalho foi usada a metodologia qualitativa, que é aquela que procura compreender de forma detalhada as características de um fenómeno social, isto é, o porquê do seu acontecimento na perspectiva dos participantes, com base naquilo que é representada pelo grupo alvo da pesquisa. Segundo Teixeira (2001), a pesquisa qualitativa pode ser denominada de pesquisa interpretativa e que privilegia as experiências do pesquisador (p. 124).

O uso da pesquisa qualitativa permitiu colher dos professores, dos encarregados, aluno e do DAE as suas percepções sobre o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa.

Quanto aos objectivos, o autor optou pela pesquisa descritiva e Quanto ao procedimento técnico usou-se a pesquisa de campo.

3.1 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Na concepção de Moresi (2003), técnica de recolha de dados é o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e análise dos dados.

Pode-se considerar de instrumento de pesquisa que o autor utilizará para a recolha de dados que estes nos levam a confirmar ou refutar as hipóteses previamente elaboradas. Para a realização do trabalho, usou-se as seguintes técnicas de colecta de dados: entrevista semi-estruturada, questionário, observação, e participantes.

No que diz respeito a entrevista, importa referir que as perguntas foram abertas e usamos o guião de entrevista, canetas e bloco de notas como instrumento de recolha de dados. Escolhemos o questionário como uma das técnicas de recolha de dados por percebermos que é uma das vias mais fácil de colectar os dados. E esta técnica foi dirigida aos três professores, um encarregado de educação, um aluno e um DAE, somando assim (6) seis intervenientes. Para esta técnica de recolha de dados (questionário), usou-se o guião de questionário, a caneta e o bloco de notas como instrumento de recolha de dados. E escolhemos a observação como técnica de recolha de dados por que achamos que com esta técnica teremos a facilidade de sabermos a realidade do problema que investigamos. Neste âmbito, esta técnica (observação) foi feita na turma do ensino bilingue numa das EPC's da localidade de Muvuruta num período de um dia, observando as aulas. O guião de observação das aulas, caneta e bloco de nota foram os instrumentos pertinentes para a recolha de dados para esta técnica.

Para esta investigação, os nossos participantes foram três professores que leccionam as classes abrangidas com o ensino bilingue, um encarregado de educação, um aluno e sem se esquecer de um DAE.

4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste ponto apresentamos os argumentos e contra argumentos em relação aos resultados obtidos e facultados com os nossos participantes.

No que diz respeito a modelo usado no ensino bilingue, todos os nossos participantes entrevistados disseram que usam o modelo de transição com características de manutenção, usam este modelo por que é o modelo orientado pelo MINED durante a capacitação dos professores sobre a matéria de ensino bilingue. Este resultado vai em concordância com o que diz Ngunga et al. (2007), que para Moçambique, o modelo adoptado para o seu ensino bilingue é o modelo de transição com características de manutenção, de forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos. Com isso, podemos concluir que o modelo de ensino bilingue usado em Mogovolas para o ensino aprendizagem em língua emakuwa é o modelo de transição com características de manutenção. Durante a nossa pesquisa procuramos identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores e assim como a escola neste processo de ensino bilingue, onde, com base nas respostas dadas pelos nossos entrevistados, concluímos que eles enfrentam enormes dificuldades tais como: a demora da chegada dos materiais didáticos (livros do aluno e do professor); a falta de formação de professores para o ensino bilingue e entre outras várias dificuldades. De acordo com o MINED (2020), percebemos que a demora da chegada do material escolar e a falta de formação dos professores para o ensino bilingue não é apenas a dificuldade da escola onde fizemos o estudo, mas também consta na lista dos desafios/dificuldade do ministério da educação relacionados ao ensino bilingue.

Reconhecendo os desafios do Ministério da educação relativamente a questão de formação dos professores para o ensino bilingue, há necessidade de medir mais esforços de modo que seja uma realidade para que tenhamos professores bem habilitados no modelo do ensino em questão para que produza mais efeitos positivos no processo de ensino-aprendizagem. E, sabendo que o processo de ensino e aprendizagem deve ser programado e planificado, deve se criar condições mais cedo possível do modo que o material fique disponível atempadamente nos locais do ensino para que isso não comprometa o arranque das aulas.

No que tange a questão do contributo do ensino bilingue nas classes iniciais, os nossos participantes entrevistados (director adjunto, professores e encarregados de educação) nos

confirmaram que o ensino bilingue tem um contributo muito relevante nas classes iniciais das zonas rurais, e cria uma base sólida de leitura e escrita nas classes iniciais melhorando assim o aproveitamento pedagógico e diminuindo a taxa de desistência dos alunos do primeiro ciclo do ensino primário das zonas rurais. Estes resultados apresentados por nossos entrevistados vão em concordância com o que diz Manuel (2018), que “a introdução do ensino Bilingue (língua materna /Português ou português/ Língua materna) é vista como uma estratégia para o sucesso escolar, com maior enfoque para as zonas rurais, onde o ambiente linguístico não permite o contacto com a língua portuguesa” (p.23). Por isso, entendemos que o ensino bilingue até certo ponto traz uma motivação ao estudante uma vez que o aluno não se sente excluído olhando que a comunicação é a base do sucesso, e o falar e escrever com entendimento é a chave do entendimento. Por sua vez Chimbutane 2011, sustenta a mesma ideia dizendo que “o programa de ensino bilingue foi, em parte, criado tendo em vista contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Básico em Moçambique” (p.105).

Para além dos autores mencionados acima, também estudos realizados pela UNESCO (2003) sustentam este contributo positivo do ensino bilingue apresentado pelos nossos entrevistados para que esses estudos apontam que crianças que iniciam a escolaridade na sua língua materna têm melhor desempenho escolar nas primeiras classes. Por isso concluímos que ao ensinar a escrita e leitura em língua local inclui directamente ao aluno no processo de ensino e aprendizagem e em que este tem uma facilidade de aquisição do conhecimento.

5. CONCLUSÃO

No presente trabalho de investigação que tem como tema o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa, procuramos alcançar com ajuda dos autores e entrevistados o nosso objectivo geral que é analisar o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa no Distrito de Mogovolas. Para além deste objectivo geral, tivemos outros objectivos específicos que com todo esforço queríamos alcançar que são: identificar o modelo de ensino bilingue utilizado para aprendizagem de leitura e escrita em Mogovolas/Muvuruta; identificar as dificuldades que os professores encaram no processo de ensino bilingue; e descrever o contributo do ensino bilingue no processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa; e, sem nos esquecer de responder a questão de partida que foi: qual é o contributo do ensino bilingue na aprendizagem da leitura e escrita em língua emakuwa no Distrito de Mogovolas?

Após discussões, desde os autores até os participantes, neste caso os entrevistados que deram lugar as interpretações dos resultados a volta do tema em estudo, chegamos à conclusão que o

ensino bilingue tem um contributo muito relevante nas classes iniciais das zonas rurais muito em particular no distrito de Mogovolas, por que cria uma base sólida de leitura e escrita nas classes iniciais melhorando assim o aproveitamento pedagógico e diminuindo a taxa de desistência dos alunos do primeiro ciclo do ensino primário das zonas rurais. Mas para que este contributo seja notório no seio da comunidade da zona rural, muito em particular no distrito de Mogovolas, os professores envolvidos neste ensino bilingue daquele distrito usam o modelo de transição com características de manutenção, de forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos. Apesar de usarem este modelo de ensino para que o contributo do bilingue seja notório em todo distrito, eles têm enfrentado enormes dificuldades que são: a demora de chegada dos materiais didáticos (livros do aluno e do professor); a falta de formação de professores para o ensino bilingue e entre outras várias dificuldades.

Em fim, o ensino bilingue tem um contributo muito relevante nas zonas rurais por que traz uma motivação ao estudante a não desistir e a ter o gosto de leitura e escrita em língua emakuwa uma vez que o aluno não se sente excluído olhando que a comunicação é a base do sucesso, e o falar e escrever com entendimento é a chave do entendimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (PEB) Programa de Educação Bilingue para o II Ciclo do Ensino Básico Ministério da Educação (s/d), [Consultado em: 30/05/2021], disponível em www.inde.gov.mz
- Apple, R. e Muysken, P. (1993) *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Apple, R. e Muysken, P. (1996) *Bilinguismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Baker, C. (1993). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. England: Multilingual MatersLtd.
- Barros, A.; Lehfeld, N. & Aparecida, S. (2003). *Projecto de pesquisa: propostas Metodológicas* (14.^a ed.). Petrópolis: Vozes;
- Benson, C. J. (1997). *Relatório Final Sobre o Ensino Bilingue: Resultados da Avaliação Externa da Experiencia de Escolarização Bilingue em Moçambique (PEBIMO)*. Maputo, Moçambique: INDE.
- Bidsong, D. (2008). *Age and second language acquisition and processing: a selective overview*. Language Learning.

- Caneta, G. L. R. (2008). *Educação bilíngue: uma experiência em Porto Alegre*. Centro Universitário La Salle - Unilasalle. Canoas-RS.
- Chomsky, N. (1977). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70.
- Demo, P. (2000). “*Metodologia do Conhecimento Científico*”. São Paulo, Atlas;
- Dias, R. e Traldi, M. C. (2004). “*Monografia Passo a Passo*”. Campinas.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gil, A. C. (1994). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (4 ed.). São Paulo: Atlas;
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisa*. (4ªed.), São Paulo: Atlas.
- Hamers, J.F. &Blanc, M, H, A. (1989). *Bilinguity and Bilingualism*. London, Cambridge University Press.
- Hornyby, P. A. (1977). Dicionário de Termos Linguísticos, Disponível em: < http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/dtl_pdf/B.pdf >. Acesso em 30 de Maio de 2020.
- INDE (1997). *Relatório do Debate sobre “Estratégias de Introdução e Expansão do Ensino em Língua Moçambicanas”*. Maputo: INDE.
- Manuel, F. F. (2018). *Relevância do ensino das línguas nacionais no sistema educativo moçambicano*. Texto inédito. Tese de mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal.
- Mazula, B. (1995). *Educação cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo Afrontamento.
- Megale, A. H. (2005) “*Bilinguismo e Educação Bilíngue-Discutindo Conceitos*”. Revista Virtualde Estudos da Linguagem-ReVEL.
- Ministério da Educação (2015). *Agenda do Professor*. Maputo, MINED.
- Moresi, E. (2003). *Metodologia de pesquisa*. Programa de pós-graduação strictosensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica: Brasília.
- Ngunga, et al (2010). *Educação Bilingue na Província de Gaza: Uma avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – Universidade Eduardo Mondlane (UEM).
- Ngungaet al. (2007). *Educação Bilingue: Uma Estratégia de Apropriação da Escola em Moçambique*. Maputo: INDE.

- Perri, M. (2013). *A alfabetização em escolas bilíngues: possibilidades e consequências*, 2013. Disponível em: <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-alfabetizacao-em-escolasbilingue-possibilidades-e-consequencias/>>. Acesso em 30 de Maio de 2021.
- Sell, S. (2002) Chomsky e o inatismo cartesiano. working papers em lingüística, ufsc.
- Severino, A. (2007). *Metodologia do Trabalho Científico*. (23 ed.) São Paulo;
- Teixeira, E. (2001). *As Três Metodologias: Acadêmica, da ciência e da pesquisa*. (5ed). Belém.

PAINEL IV

**FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E COMPETÊNCIAS
PROFISSIONAIS**

O CONTRIBUTO DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DOS ALUNOS

Nharongue David Araújo

nharonguearaujo@gmail.com

Inovação educativa - UCM

RESUMO

O presente artigo pretende evidenciar as contribuições que a formação pedagógica pode trazer na aprendizagem significativa do aluno na sala de aula. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, tendo como base de sustentação em alguns autores como Ausbel (1980); Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1997); Masetto (1998); Gatti (1999); Tardif (2000); Pimenta e anastasiou (2002); Cunha (2003); Masetto (2003, 2009); Esteves (2004); Imbernon (2011) e Pachane (2004). Acredita-se que a presente pesquisa seja relevante, uma vez que podemos perceber que a interferência de um professor com uma formação pedagógica em sala de aula, tem influência directa no processo de ensino e aprendizagem. Depois duma análise através da revisão bibliográfica, o estudo permitiu nos concluir que: a presença do professor com formação pedagógica em uma sala de aulas seria mais-valia na actualidade; a formação pedagógica tem proporcionado uma visão mais íntima da realidade educacional, bem como do processo ensino-aprendizagem; é de fundamental importância o fortalecimento de políticas públicas e institucionais para ampliação de programas de formação pedagógica para os professores e que essas acções contribuam significativamente para a consolidação de boas práticas pedagógicas, dando aos professores o respaldo suficiente para a construção de sua práxis docente e aos alunos a possibilidade de construção de experiências na aprendizagem significativas do aluno. A formação pedagógica ajuda ao professor a criar ambiente propício de aprendizagem com novos métodos pedagógicos activos na produção e construção de novos conhecimentos de forma colaborativa contribuindo assim a trazer resoluções assertivas aos problemas que a sociedade enfrenta nesse mundo de incertezas.

Palavras-Chave: Professores; formação pedagógica; aprendizagem dos alunos, sala de aula.

Abstract

This article aims to highlight the contributions that pedagogical training can bring to meaningful student learning in the classroom. This is a study with a qualitative approach, descriptive in nature, based on some authors such as Ausbel (1980); Nóvoa (1992, 1995, 1998, 1997); Masetto (1998); Gatti (1999); Tardif (2000); Pepper and anastasiou (2002); Cunha (2003); Masetto (2003, 2009); Esteves (2004); Imbernon (2011) and Pachane (2004). It is believed that this research is relevant, since we can see that the interference of a teacher with a pedagogical training in the classroom has a direct influence on the teaching and learning process. After an analysis through the literature review, the study allowed us to conclude that: the presence of a teacher with pedagogical training in a classroom would be an asset today; pedagogical training has provided a more intimate view of the educational reality, as well as of the teaching-learning process; It is of fundamental importance to strengthen public and institutional policies to expand pedagogical training programs for teachers and that these actions contribute significantly to the consolidation of good pedagogical practices, giving teachers sufficient support to build their teaching practice and students the possibility of building meaningful student learning experiences. Pedagogical training helps the teacher to create a favorable learning environment with new pedagogical methods active in the production and construction of new knowledge in a collaborative way, thus contributing to bring assertive resolutions to the problems that society faces in this world of uncertainty.

Keywords: Teachers; pedagogical training; student learning, classroom.

1.INTRODUÇÃO

Vivenciamos actualmente uma sociedade em rápidas mudanças, onde urge a necessidade da presença de professores bem capacitados para mediar o processo de construção de conhecimentos dos alunos através de métodos activos de aprendizagem. Deparamos a cada dia com diferentes percepções da realidade, novas maneiras de construir o mundo, transformações claras nas relações sociais e transformações mundiais ocorrendo de modo muito bem acelerado e desordenado. Segundo Gatti (2013), o papel do professor, enquanto mobilizador da educação, é fundamental e imprescindível, e sua formação torna crucial. Contudo, considera-se a escola como a base da formação para a vida civil e o ingresso para outras formações existentes no mundo. É neste sentido que se pode afirmar que é necessário repensar as estruturas de formação do professor, não só, mas também é indispensável avançar na formação de bons professores capazes de trazer soluções a problemas do sector da educação.

2. O contributo da formação pedagógica do professor

Acreditamos que a formação voltada especialmente à prática pedagógica do professor, torna-se, então, um desafio indispensável das escolas Moçambicanas. Pensamos que a formação pedagógica pode ajudar ao professor para fazer um diagnóstico sobre a sua própria prática pedagógica do seu dia-a-dia, ajudando-o a fazer uma reciclagem, tornando-a também uma fonte de aprendizagem numa perspectiva de transformação e de processo de inovação que o mundo contemporâneo nos apresenta.

Segundo Garcia (1999), o professor é uma pessoa profissionalmente dedicada ao ensino, é um profissional da educação que partilha sua função básica de aprendizagem com outras pessoas os estudantes. Nesta mesma linha de pensamento, Nóvoa (2008): salienta que não existe ninguém que ensina a quem que não quer aprender. Isto para outros profissionais é ao contrário, porque o trabalho do professor depende da inteira colaboração e cooperação do seu aluno. Nesta visão, e fazendo uma comparação com outros profissionais de outras áreas do saber, como é o caso do cirurgião que opera um doente anestesiado e um advogado que pode defender um cliente silencioso, mas dizer que o sucesso do professor depende muito da cooperação activa do seu aluno no processo de construção do saber.

Nesta perspectiva, a docência tem características que faz com que sua actividade se torne complexa do ponto de vista emocional, e de acordo com Nóvoa (2008): “Os docentes vivem num espaço carregado de afectos, de sentimentos, de conflitos” (p.229). O professor é

considerado de um especialista do mais alto nível numa ciência, naturalmente implica na capacidade e no hábito de estar sempre em actualização e investigação que lhe permita ampliar as fronteiras encontradas na sua área do saber. Assim a profissão do professor não se limita apenas à actividade em sala de aula, inclui também outros contextos que influenciam a decisão de como, quando, por quem e com que objectivo o ensino vai ser transmitido para os alunos (Nóvoa, 2008).

Dando seguimento ao que já foi dito anteriormente, Garcia (1999) relata que a função de docência engloba num conjunto de actividades que o professor tem que realizar para assegurar a aprendizagem significativa do aluno. Assim, dentro deste conjunto de actividades, encontra-se a acção de investigar. Neste contexto, é através dessa, que o professor aprofunda seu acervo de conhecimento numa área específica de estudo. Obviamente isso possibilita também que o aluno – enquanto futuro profissional – se identifique com a profissão, despertando nele uma visão crítica e actualizada de seu objecto de estudo.

A profissão é produzida pelo professor. No processo de aprendizagem do aluno, o professor delinea aquela profissão. Nesta caminhada, professor o faz com uma postura investigativa e reflexiva. É neste contexto que Pimenta e Anastasiou (2002) complementam esta ideia dizendo que o foco da aula é a experimentação e a investigação e, que o professor, é aquele que se empenha individualmente a questões de reflexão e à melhoria dos seus alunos. E para Nóvoa (1995) a questão de formação do aluno deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva nessa caminhada de trazer soluções acertadas para cada problema que o mundo contemporâneo nos proporciona. No entanto, é de extrema importância que o professor conheça, pesquise e actualize a sua profissão, de forma reflexiva constantemente.

Para Zabala (2004), o processo formativo é complexo e deve considerar que:

o objectivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e otimizar sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didácticos para adequar a organização dos cursos e os métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de alunos (p. 190).

Segundo Gil 2011, a ausência da formação didáctico-pedagógica da parte do professor principiante dificulta de certa forma a sua acção no processo de ensino e aprendizagem. O quotidiano nas salas de aulas, tem demonstrado, a todos aqueles que estão envolvidos no processo educativo, que o indivíduo chamado professor, quer do nível universitário quer de outro nível de ensino, precisa, proporcionalmente, tanto de alto grau de conhecimentos sólidos

da disciplina que aspira leccionar quanto de competências pedagógicas bastantes para permitir o desenvolvimento eficaz do processo de ensino-aprendizagem numa forma crítica e reflexiva.

Esta ideia é secundada também por Libânio (2011), quando sublinha que antes de tudo, o professor precisa dominar o conteúdo da matéria que lecciona, além disso, a formação didáctico-pedagógica é fundamental para que estabeleça a ligação dos princípios gerais que regem as relações entre o ensino e a aprendizagem, com problemas específicos do ensino de determinada matéria. Pimenta e Anastasiou (2008) entendem que tais conhecimentos e práticas são relevantes na medida em que o ensino é uma actividade complexa, contextualizada, muitas vezes imprevisível e que demanda escolhas éticas e políticas. Para as autoras, o conhecimento do docente tem como base a sensibilidade da experiência e a indagação teórica; ele emerge da prática (reflectida) e se legitima em projectos de experimentação reflexiva e democrática do processo de (re) construção das práticas institucionais. Portanto, a formação de professores demanda investimentos académicos para que os docentes possam estabelecer a relação com o campo e o contexto de produção dos conhecimentos na história e na sociedade.

Na mesma linha de pensamento Pachane (2006) sustenta que a dimensão do conhecimento didáctico dos conteúdos, consiste na combinação entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didáctico de como ensinar, e também a necessidade de os professores construírem pontes entre o significado do conteúdo curricular e a construção deste significado por parte dos alunos. Então, cabe ao professor compreender e analisar criticamente os princípios que norteiam o encaminhamento metodológico dos conteúdos, englobando o ato de planejar suas aulas, os métodos de ensino e aprendizagem adoptados para a especificidade de cada conteúdo, a sistematização de critérios avaliativos e o domínio sobre as relações que se estabelecem entre o professor, seus alunos e o conhecimento.

Nesse âmbito, para analisar os dilemas-contradições da formação pedagógica do professor, partimos de um pressuposto orientador que considera essa formação como parte integrante do seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional, como o intuito de respeitar e apoiar os alunos a melhorarem a sua aprendizagem (Garcia, 1999). Cruz (2006), salienta que esse desenvolvimento envolve o conhecimento pedagógico e o conhecimento da compreensão do professor sobre si mesmo, do seu desenvolvimento cognitivo, dos princípios

do ensino, do currículo, do aluno, dos meios e recursos didácticos, da aprendizagem e do contexto.

A formação continuada pedagógica docente, no entanto, não se encerra no fiel cumprimento de aspectos práticos, de carácter didáctico ou metodológico da actuação docente, vai além, ao exigir um olhar mais amplo que agregue a dimensão ética, social, política e afectiva (Nóvoa 1992). O mesmo autor diz que o processo de formação deve estimular uma perspectiva reflexivo-crítica do professor, que lhes forneça os meios necessários para um pensamento autónomo que os ajude nas dinâmicas de autoformação continua. Portanto, estar em processo de formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projectos próprios; com vistas à construção de uma identidade que é também a chamada uma identidade profissional.

Para Bolzan e Isaia (2006), o professor deve enfatizar, além do conhecimento específico, a dimensão pedagógica da docência, considerando que envolve situações como a relação professor/aluno, valorização dos saberes, da experiência, da aprendizagem compartilhada, da indissociabilidade teoria/prática e ensino focado no processo de aprender do aluno, que requerem competências maiores que dominar plenamente o conteúdo a ser ensinado. Para a docência no ensino superior, exige-se conhecimento aprofundado nos conteúdos que compõem a matéria a ser ensinada. Esses conteúdos podem ser de ordem prática (fruto da actuação profissional) ou teórica (originado no exercício académico). Geralmente o que diz respeito aos aspectos pedagógicos pouco ou raramente é lembrado. Antigamente acreditava-se como também actualmente alguns ainda acreditam que “quem soubesse fazer, saberia automaticamente ensinar”, não havendo preocupações mais profundas com a necessidade do preparo pedagógico do professor, esse pressuposto em pleno século XXI deixa de ter sentido (Masetto, 1998).

Portanto, Zabalza, 2004 diz que:

é evidente a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica de nossa docência para adaptá-la às condições variáveis de nossos estudantes. Impõe-se a nós a necessidade de repensar as metodologias de ensino que propomos a nossos estudantes (considerando a condição de que estamos trabalhando para um processo de formação contínua); a necessidade de revisar os materiais e recursos didácticos [...]; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho [...]. Este não é, naturalmente, um trabalho fácil; ao contrário disso, exige uma reconstrução do perfil habitual dos professores universitários (p. 31).

Vasconcelos 2009, completa afirmando que iniciativas mais concretas de formação seriam necessárias uma vez que, por meio da formação pedagógica do professor é que se dá a ele o tempo indispensável para ‘pensar’ a educação: seus objectivos, meios, fins, raios de influência, envolvimento com a sociedade, e compromisso com os estudantes.

Neste fio de pensamento sobre a educação, pode-se reiterar a contribuição de Tardif (2000) quando ele questiona “quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades) que eles utilizam efectivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objectivos?” (P. 5). Entretanto o mesmo autor acrescenta dizendo que “o objecto do trabalho do professor são seres humanos e, por conseguinte, os saberes dos professores carregam as marcas do ser humano”, a aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente (p. 16).

Assim sendo, segundo Klaassen (2002), o professor necessitaria de “sensibilidade pedagógica” na sua actuação. Por seu turno e partindo do pensamento de Korthagen (2004) também questiona quais seriam as qualidades essenciais do bom professor e como é possível ajudar as pessoas a se tornarem bons professores. Embora o autor afirme que é impossível e pedagogicamente indesejável formular respostas para essas questões, ele deixa clara a necessidade da sensibilidade pedagógica como um caminho possível na busca de tal essência.

Diante do exposto acima, Masetto, 2003, consubstancia que há necessidade de se desmistificar a crença de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar” até porque ensinar requer muito mais do que o domínio de determinados conteúdos e/ou demonstrações de como as coisas acontecem na prática. Para Masetto (2009), três classes de competências são esperadas de um bom professor. A primeira classe: refere-se à competência em determinada área de conhecimento, elevado domínio dos conhecimentos, quer adquiridos na formação básica, quer adquiridos na actividade profissional. Tal domínio, em face da velocidade com que o conhecimento se modifica, requer constante actualização, o que é conseguido pela actividade de pesquisa e participação em eventos científicos ou na realização de cursos. A segunda classe de competência: é a competência pedagógica, o que envolve conhecer em profundidade o processo ensino aprendizagem e os factores que afectam a sua dinâmica e a qualidade dos seus resultados. Inclui, ainda, a capacidade de estabelecer adequadas relações com os alunos e entre os alunos, possuir a visão do currículo como um todo, dominar as tecnologias educacionais, entre outras. Por fim, uma terceira classe de competência: competência envolve o exercício da dimensão política, já que como cidadão, a ele não é dado

o direito de negligenciar a realidade social, a vida em sociedade, devendo ter uma visão crítica, da própria educação como processo social.

Cunha (2010) refere que no âmbito na educação, direccionando a atenção aos estudos da formação dos professores, entende-se que é preciso fortalecer nas investigações a compreensão de que a docência é uma actividade muito complexa e de que o papel do professor na escola precisa ser problematizado, em aspectos conceptuais e práticos, com os estudos de teóricos, mas principalmente com pesquisas que envolvam o professor, seus saberes, numa perspectiva que valorize suas acções e dêem importância às características reflexivas do seu desenvolvimento profissional no quotidiano.

Na antiguidade e de acordo com Sacristan (1982), alerta que o professor que se prende ao livro didáctico, aquele que não sobrevive sem ele, não permite que o aluno seja capaz de discernir, de questionar, de criticar, de sugerir, tornando-se um reproduzidor do autor, querendo adivinhar o que o autor quis dizer (e a resposta do aluno tem que coincidir com a sugerida no livro do professor, caso contrário será considerada errada resposta e conseqüentemente esse aluno chumba). É neste contexto que Belloni (1999) recomenda que o processo de formação de professores venha a atender a necessidades de actualização em três grandes dimensões: pedagógica, tecnológica e didáctica. A primeira: *A dimensão pedagógica* refere-se as actividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui o domínio de conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e vindos da psicologia, das ciências cognitivas e das ciências humanas. A segunda: *A dimensão tecnológica* envolve as relações entre tecnologia e educação, desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando esses meios. Por último a terceira: *A dimensão didáctica* refere-se ao conhecimento do professor sobre a sua disciplina específica, envolvendo também a necessidade de constante actualização.

Bolzan (2008) define o conhecimento pedagógico como um conceito base que se refere a um conhecimento amplo construído por diversos intervenientes: (pelo professor, em seu processo formativo, implicando o domínio do saber fazer, bem como do saber teórico e conceptual e suas relações). Sobre as acções de formação pedagógica, Zabalza (2004) explica que essas acções precisam ser baseadas tanto nas necessidades de desenvolvimento individuais do professor como nas necessidades institucionais; necessitam integrar a motivação intrínseca do professor em participar de processos formativos com o reconhecimento externo como a avaliação institucional e a valorização na carreira docente e a docência exige uma preparação específica como qualquer outra profissão.

Recorrendo mais uma vez Nóvoa (2009), há uma recomendação sobre os factores importantes que alicerçam programas de formação de professores que passamos a apresentar:

- ✓ a formação de professores precisa articular teoria e prática, a partir da análise de situações concretas do quotidiano escolar, a procura de um conhecimento pertinente na reelaboração desse conhecimento, traduzindo um processo de inovação;
- ✓ é relevante que a formação de professores passe para “dentro da formação”, isto é, ser conduzida e planejada pelos próprios professores, de forma que os professores principiantes aprendam com os professores mais experientes;
- ✓ a formação de professores necessita valorizar o trabalho em equipe, pois a reflexão e o trabalho colectivo transformam-se em conhecimento profissional, instigando processos de mudança e práticas concretas de intervenção;
- ✓ a formação precisa incentivar os professores a darem visibilidade social ao seu trabalho, a aprenderem a se comunicarem com o público, a ter uma voz pública, a conquistar a sociedade para o trabalho educativo, comunicar para fora da escola (p. 43).

Para Esteves (2010), a formação pedagógica dos professores é concebida, não como um rol de iniciativas fragmentadas e esporádicas das quais os docentes normalmente são obrigados a participar, com um carácter de treinamento, reciclagem ou capacitação, mas como um sistema, consagrado institucionalmente, de que todos os docentes participem como pensamos ser de seu direito e de seu dever, enquanto profissionais do ensino. Na ideia de Pimenta e Anastasiou (2002), para que a formação pedagógica se consolide é necessário que a instituição ofereça condições para a efetivação de mudanças produzidas e sugeridas pelos docentes, sendo um aspecto importante. Como o objectivo da formação é a melhoria/modificação da prática pedagógica, é essencial que os professores, ao colocarem-se nesse processo, contem com o apoio institucional.

Uma formação específica para o professor, ajudará o mesmo a: auxiliar no desenvolvimento e difusão do conhecimento na comunidade, questionando sua legitimidade social e originalidade; desenvolver uma formação crítica e transformadora; estar disponível para mudanças; promover sua autoformação; envolver-se em temas sociais, culturais e políticos; manter a articulação entre teoria e prática docente (Imbernón, 2011). Essa concepção do professor vai de acordo com Ferreira (2009) que refere que a formação deve provocar mudanças nas suas práticas docentes. Se os professores não mudam sua maneira de

conceber e compreender a educação, o ensino e a aprendizagem, não são capazes de mudar a sua maneira de agir em relação a eles.

A partir da afirmação acima poderemos considerar que a formação pedagógica pressupõe uma actualização, desenvolvimento, mudanças de práticas do docente de um método tradicional de ensino centrado no docente, onde os aprendizes são dependentes do professor para um modelo de aprendizagem centrado no estudante onde os aprendizes são independentes. O professor nesse caso é facilitador nesse processo de construção de conhecimento, e o aprendiz participa activamente no processo de construção desse mesmo conhecimento.

4. Aprendizagem Significativa

Segundo Tavares (2004), na década de 1960, David Ausubel (1980, 2003) propôs a sua teoria da aprendizagem significativa, onde enfatiza a aprendizagem de significados (conceitos) como aquela mais relevante para seres humanos. Ele ressalta que a maior parte da aprendizagem acontece de forma receptiva e, desse modo, a humanidade tem-se valido para transmitir as informações ao longo das gerações. Uma das suas contribuições é marcar claramente a distinção entre aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica. Na mesma linha de pensamento Moreira (2000), sustenta que o processo de ensino e de aprendizagem ganhou uma nova cara quando David Ausubel, em 1963, propôs o conceito de aprendizagem significativa. Até então, falávamos de aprendizagem e de não aprendizagem enquanto actualmente, apesar de ainda ser uma realidade a se construir, o produto do processo de ensino é analisado, quando se considera que ocorreu aprendizagem, como um ponto no *continuum* entre a aprendizagem significativa e a mecânica. A aprendizagem significativa é um processo no qual o indivíduo relaciona uma nova informação de forma não arbitrária e substantiva com aspectos relevantes presentes na sua estrutura cognitiva (Ausubel et al, 1980). São esses aspectos relevantes que ao interagirem com a nova informação dão significado para a mesma.

4.1. Requisitos ou condições para aprendizagem significativa

Existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: o primeiro requisito: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica; o segundo requisito: a existência de conhecimentos na estrutura cognitiva que possibilite a sua conexão com o novo conhecimento; e por último o terceiro requisito: a atitude explícita de apreender e conectar o seu conhecimento com aquele que pretende absorver. Esses conhecimentos prévios

são também chamados de conceitos subsunçores ou conceitos âncora. Quando se dá a aprendizagem significativa, o aprendente transforma significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, à medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva, e cada pessoa tem um modo específico de fazer essa inserção (Tavares, 2004).

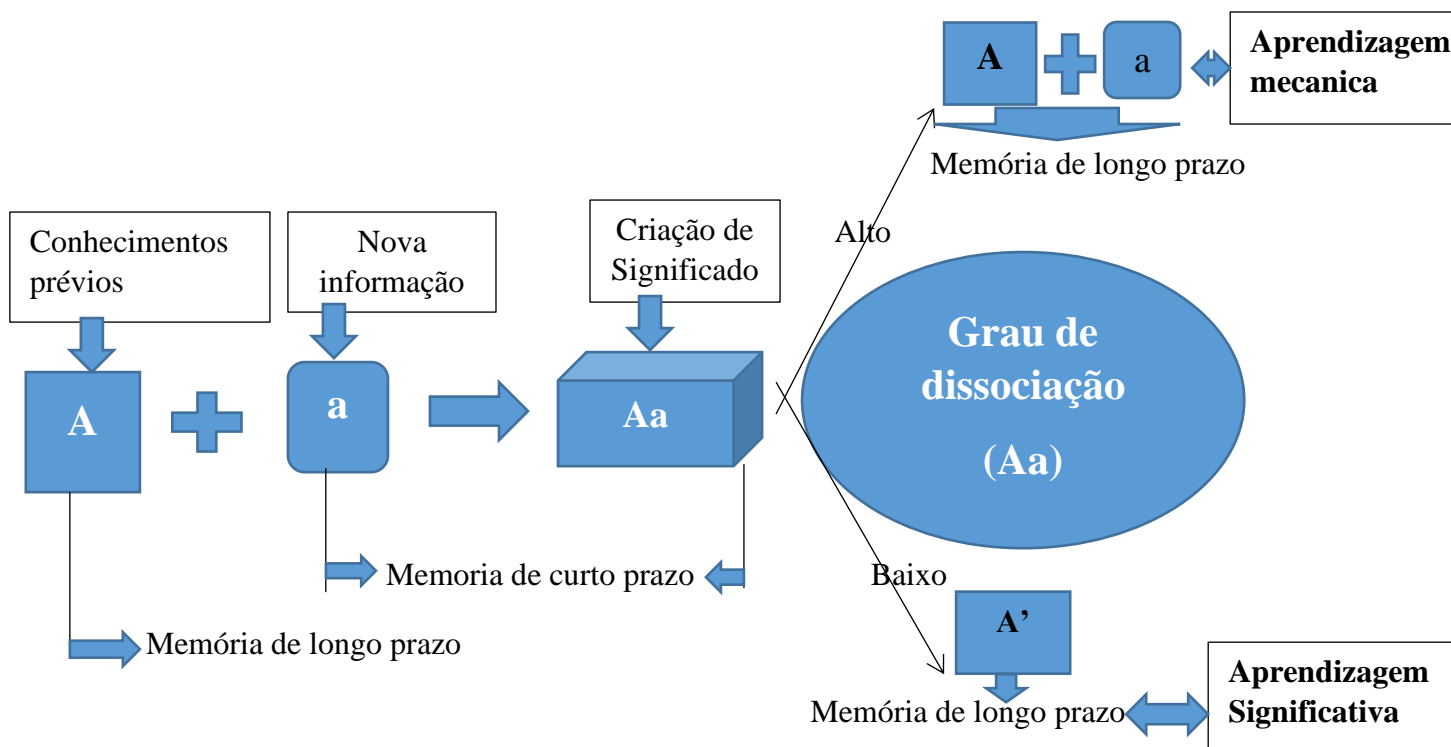
Segundo Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck e Dorocinski (2002), para que a aprendizagem significativa ocorra é preciso entender um processo de modificação do conhecimento, em vez de comportamento em um sentido externo e observável, e reconhecer a importância que os processos mentais têm nesse desenvolvimento. As ideias de Ausubel também se caracterizam por basearem-se em uma reflexão específica sobre a aprendizagem escolar e o ensino, em vez de tentar somente generalizar e transferir à aprendizagem escolar conceitos ou princípios explicativos extraídos de outras situações ou contextos de aprendizagem. Para haver aprendizagem significativa são necessárias duas condições. Em primeiro lugar, o aluno precisa ter uma disposição para aprender: se o indivíduo quiser memorizar o conteúdo arbitrário e literalmente, então a aprendizagem será mecânica. Em segundo, o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio (Pelizzari, Kriegl, Baron, Finck & Dorocinski, 2002).

Para Ausubel (1980, 2003) são necessárias duas condições para ocorrência de aprendizagem significativa:

- ✓ A primeira condição: a organização de um material de ensino potencialmente significativo. Tanto a natureza da estrutura cognitiva do aluno quanto a do conhecimento a ser ensinado (e aprendido) é fundamental para que esta condição seja atendida. Assim como cada um de nós tem um conhecimento próprio, existe diferença entre aprender história, biologia e matemática pois cada área de conhecimento tem suas especificidades, sua estrutura própria. Portanto, organizar um material de ensino potencialmente significativo requer que a relação entre a natureza desses dois conhecimentos – a estrutura lógica do conhecimento em si e a estrutura psicológica do conhecimento do aluno – seja considerada nesse processo de aprendizagem.
- ✓ A segunda condição: é a intencionalidade do aluno para aprender de forma significativa, ou seja, é o aluno que deverá relacionar de forma substantiva e não

arbitrária a nova informação com as ideias relevantes que já existem na sua estrutura cognitiva. As duas condições não são excludentes, elas devem acontecer simultaneamente visto que é possível aprender sem ensino e, do mesmo modo, se o aluno não decidir aprender de forma significativa, não haverá ensino ou material potencialmente significativo que garanta a aprendizagem do aluno. Do mesmo modo, se o aluno tiver intencionalidade para aprender de forma mecânica, como comumente ocorre actualmente, não haverá ensino potencialmente significativo que garanta aprendizagem significativa.

Exemplo de Aprendizagem significativa



Etapa da aprendizagem

Verificando atentamente o esquema acima, recorreremos a ideia de Tavares 2004, quando esclarece que um aprendente que tenha conhecimentos prévios sobre as características de mamíferos terrestres usará esses atributos, quando se deparar com novas informações sobre mamíferos aquáticos. Esses conhecimentos (sangue quente, respiração através do oxigênio gasoso, gestação interna, etc.) auxiliarão a entender o comportamento dos mamíferos aquáticos e servirão como âncora na aquisição do novo conhecimento. Nesse processo de interação entre o conhecimento novo e o antigo, ambos serão modificados de uma maneira específica por cada indivíduo que aprende, como consequência de uma estrutura cognitiva

Etapa da Retenção

peculiar a cada pessoa. Depois da aprendizagem sobre mamíferos aquáticos, o aprendente terá uma concepção mais inclusiva sobre os mamíferos, onde antes só existiam os terrestres.

O processo de aprendizagem decorre em duas maneiras: a primeira é Mecânica e a segunda é significativa. Segundo Ausubel (1980, 2003), sugere o uso da aprendizagem mecânica quando não existirem na estrutura cognitiva do aprendente ideias-âncora que facilitam a conexão entre esta e a nova informação, quando não existirem ideias prévias que possibilitem essa ancoragem. A mesma ideia é sustentada por Tavares (2004) quando sublinha que a aprendizagem mecânica ou memorista se dá com a absorção literal e não substantiva do novo material. O esforço necessário para esse tipo de aprendizagem é muito menor, daí, ele ser tão utilizado quando os alunos se preparam para exames escolares. Principalmente aqueles exames que exigem respostas literais às suas perguntas e que não exijam do aluno uma capacidade de articulação entre os tópicos do conteúdo em questão. Apesar de custar menos esforço, a aprendizagem memorista é volátil, com um grau de retenção baixíssimo na aprendizagem de médio e longo prazo.

Na segunda aprendizagem que é a significativa, ainda Tavares 2004, sublinha que quando duas pessoas aprendem significativamente o mesmo conteúdo, elas partilha significados comuns sobre a essência deste conteúdo. Neste contexto, têm opiniões pessoais sobre outros aspectos deste material, tendo em vista a construção peculiar deste conhecimento. A aprendizagem significativa requer um esforço do indivíduo que aprende em conectar de maneira não arbitrária e não literal o novo conhecimento com a estrutura cognitiva existente. Nessa aprendizagem é necessária uma atitude proactiva, pois numa conexão uma determinada informação liga-se a um conhecimento de teor correspondente na estrutura cognitiva do aprendiz; e em uma conexão não literal a aprendizagem da informação não depende das palavras específicas que foram usadas na recepção da informação. Desse modo, podemos ter uma aprendizagem receptiva significativa em uma sala de aula convencional, onde se usam recursos tradicionais tais como giz e quadro-negro, quando existirem condições de o aprendente transformar significados lógicos de determinado conteúdo potencialmente significativo, em significados psicológicos, em conhecimento construído e estruturado idiossincraticamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou reflectir aspectos relacionados com o contributo da formação pedagógica dos professores na aprendizagem significativa dos alunos. A partir dessa reflexão, nos permitiu afirmar que para melhorar a qualidade do processo de ensino - aprendizagem, para além da formação académica dos professores, eles precisam duma formação pedagógica. O professor com formação pedagógica, estará apto para formar com boa qualidade ou formar o aluno crítico e reflexivo capaz de participar activamente na sociedade onde se encontra inserido. É de fundamental importância o estabelecimento de programas de formação pedagógica voltados para a docência que considerem a reflexão sobre a prática na sala de aula, a escola como o lugar de formação e socialização. A formação pedagógica pode ajudar a proporcionar o contacto com novos saberes, ferramentas, metodologias, técnicas, conceitos que depois de percebidos como úteis, se tornarão necessidades e influenciarão directamente na prática pedagógica do professor no seu processo contínuo de reconstrução do saber. A formação pedagógica é a mola impulsora do processo de mudança nas práticas do professor e se não houver mudança de concepção, de postura, de entendimento das metodologias actualizadas educacionais que é proporcionado pela formação, não haverá modificação na prática dos professores e conseqüentemente o sistema de ensino estará comprometido. Nesta perspectiva, podemos aferir que a formação do professor é ponto fulcral para que aconteça a melhoria da profissionalização do corpo docente e de uma Instituição de Ensino, pois contribui bastante para a melhoria da qualidade de ensino. O trabalho do professor reflecte na aprendizagem significativa do aluno e conseqüentemente melhora o aproveitamento do seu aluno. Podemos dizer que Bom professor ou professor competente forma bom aluno ou aluno competente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva*, Lisboa: Editora Plátano.
- Ausubel, D. P.; Novak, J. D. e Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional* .(2ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Interamericana,
- Ausubel, D.; Novak, J. e Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Interamericana.

- Belloni, M. L. (1999). “Professor colectivo – Quem ensina a distância?”, in Belloni, M. L., *Educação a distância*. São Paulo, Editora Autores Associados.
- Bolzan, D. P. V. (2008). Pedagogia universitária e processos formativos: *a construção do conhecimento pedagógico compartilhado*. In: *Encontro nacional de didáctica e práticas de ensino*. Porto Alegre, Brasil: PUC/RS, 14, 102-120.
- Cruz, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada – España: Grupo Editorial Universitario.
- Cunha, M. (2003). Formação de professores e currículo no ensino superior. Reflexões sobre o campo político-epistemológico. In M. Moraes, J. Pacheco e M. Evangelista (orgs.) *Formação de professores. Perspectivas educacionais e curriculares* (pp. 67-81). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Cunha, M. I. (2010). Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Trajectórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, São Paulo, Brasil: Junqueira & Marin, 45-57.
- Esteves, M. (2010). Sentidos da inovação pedagógica no ensino superior. In: LEITE, Carlinda (Org.). *Sentidos da Pedagogia no Ensino Superior*. Porto, Brasil: CIEE/Livpsiv, 45-61.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e seus efeitos: do modelo escolar à formação em contexto. In: FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, 329-344.
- Garcia, M. C. (1999). Formação de professores: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2013, out/dez). *Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses*. Educar em Revista, 50, p. 51-67. Curitiba: UFPR.
- Imbernón, F. (2011). *La formación pedagógica del docente universitario*. *Educação, Santa Maria*, Brasil:,3, 387-396.
- Klaassen, C. A. (2002). Teacher pedagogical competence and sensibility. *Teaching and Teacher Education*, London, v. 18, n. 2, p. 151-158.

- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, London, v. 20, p. 77-97.
- Libâneo, J. C. (2011). Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: Pimenta, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo, Brasil: Cortez. p. 188-212.
- Masetto, M. (1998). *Docência na Universidade*. Campinas, SP, Brasil: Papirus, p. 77-94.
- Masetto, M. T. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Masetto, M. T. (2009). Professor universitário: um profissional da educação na actividade docente. In: Masetto, Marcos Tarciso (Org.). *Docência universitária*. 10. ed. Campinas: Papirus. p. 9-26.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizagem Significativa: teoria y práctica*. Ed. Visor. Madrid.
- Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília, Brasil: UnB, 129 p.
- Morosini, M. C. (2000). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: _____. (Org.). *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. p. 11-20.
- Novoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Novoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote
- Nóvoa, A. (1995). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Nóvoa, A. (2008). Os professores e o “novo “espaço público da educação. In: Tardif, Maurice; Lessard, Claude. *O ofício do professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa.
- Pachane, G. G., & de Aguiar P. E. M. (2004). A importância da formação didáctico-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-13.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo, Brasil: Cortez. (Coleção Docência em Formação).

- Sacristan, J. G. (1982). Consciência e acção sobre a pratica como libertação profissional dos professores, in Novoa, António (org.), *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários – elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.13, p. 5-24, jan./abr.
- Tavares, R. (2004). Aprendizagem Significativa *Revista Conceitos*, 55, 10.
- Vasconcelos, M. M. M. (2009). Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Org.). *Docência universitária*. (10^a. ed.). Campinas: Papyrus, 2009. p.77-94.

Dimensões de qualidade na educação profissional

Rosinda Cláudia Zefanias Cossa

Docente no Instituto Superior Dom Bosco

cossarosinda@gmail.com

Resumo



presente artigo apresenta a problematização em torno do conceito de qualidade na educação, de modo geral e em particular na educação profissional, assim como suas respectivas dimensões no seu carácter polissémico considerando suas múltiplas significações. O objectivo do estudo é de compreender as dimensões da qualidade na educação sob as diferentes perspectivas, trazendo como enfoque a qualidade em educação profissional.

Foi adoptada como metodologia o uso da pesquisa bibliográfica. Como resultados, apresentam-se a associação da qualidade da educação à avaliação e à consideração de dimensões intra e extra-escolares na análise da qualidade na educação. Quanto à Educação Profissional, o conceito de qualidade reflecte o cumprimento dos padrões de qualidade estabelecidos pelas entidades competentes para o desenvolvimento das competências dos graduados.

Palavras-chave: Qualidade da educação. Educação profissional. Dimensões de qualidade

INTRODUÇÃO

A necessidade de construção e explicitação de dimensões, factores e indicadores de qualidade que expressem a complexidade do fenómeno educativo tem ocupado a agenda de

políticas públicas para educação e a agenda de pesquisadores do campo da educação, pois nos últimos anos, a preocupação dos governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas. Nesta discussão, o significado da qualidade em educação tem assumido várias formas, abarcando as estruturas, os processos e os resultados educacionais. Contudo, o que a torna essencial no seu contributo e representativo papel às instituições de ensino, é que esta tenha um conceito próprio às necessidades autênticas de cada instituição (Davok, 2007).

A escola é um espaço de aprendizagem, ensino, vivência de valores e socialização. Os profissionais e alunos que convivem neste ambiente passam horas diariamente, dividindo o mesmo espaço e mesmos objectivos, por isso um ambiente de harmonia, respeito às diferenças e alegria pode contribuir para que esses objectivos sejam alcançados. Deste modo, a análise do processo de organização do trabalho escolar, passa pelo estudo das condições de trabalho, da gestão da escola, do currículo, da formação docente, até à análise de sistemas e unidades escolares, isto é, por meio da avaliação de qualidade rotineira.

Avaliar a qualidade de uma escola, ou da educação sistematizada nessa escola, é um processo difícil e que, muitas vezes, exige coragem. Deste modo, recomenda-se que se simulem resultados positivos, e os problemas devem ser tratados com realismo dentro dos fóruns pertinentes estabelecidos pela escola (Souza, s.d).

Em Moçambique a qualidade de ensino é evidentemente um dos maiores desafios do sistema de educação. Com efeito, o sistema de educação tem funcionado com inputs insuficientes, com altos rácios alunos professor e alunos por turma, com professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento (Castiano, 2015 pp. 166-167).

O conceito de qualidade sempre envolverá aspectos objectivos e subjectivos da organização e da gestão escolar que devem ser identificados como tais. Cabe ao gestor objectivar os aspectos subjectivos, para que os processos não se tornem esvaziados de sentido ou as discussões e debates colectivos não se percam em disputas pessoais. Aliados aos aspectos objectivos, merecem destaque as características da gestão administrativa e pedagógica, os juízos de valor, bem como a visão dos agentes escolares e da comunidade referente ao papel e às finalidades da escola e do trabalho nela desenvolvido.

Por um lado, para que a qualidade da educação seja alcançada, aponta-se ainda que é necessário dotar as escolas de suporte tecnológico que permita transmitir aos educandos novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento, imprimir maior força e

dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente, aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de infra- estruturas necessárias.

Por outro lado, segundo Moran (2006) citado por CESC15 (2011), há diferenças importantes entre a qualidade da educação e a qualidade de ensino. Na educação, o foco vai para além do simples ensinar, integrando o ensino à vida, promovendo o conhecimento ético, a reflexão e a acção. Já o ensino de qualidade é feito basicamente na escola, ou através desta, e envolve variáveis como a organização e o projecto educativo, docentes bem preparados e motivados e com boas condições de trabalho para exercerem com qualidade a sua actividade profissional.

Conforme terá sido referido, a questão da qualidade é vista como um fenómeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas, assumindo desta forma, diferentes dimensões.

Actualmente, com a reforma da educação profissional no país, o conceito de qualidade tem atraído a atenção das instituições de educação profissional a nível do sistema, assim como dos provedores de formação. Contudo, apesar da sua importância, o seu conceito em educação e formação profissional torna-se difícil de definir e medir, o que consequentemente leva a confundir a interpretação da qualidade na educação nas suas diferentes perspectivas.

Deste modo, a presente pesquisa foi desenvolvida com o objectivo de compreender as dimensões da qualidade na educação sob as diferentes perspectivas, trazendo como enfoque a qualidade em educação profissional.

As motivações para o estudo prendem-se na necessidade de compreender, que elementos reflectem a qualidade da educação profissional, uma vez implementada a reforma da Educação Profissional através do Programa Integrado de Reforma da Educação Profissional (PIREP) no período de 2006- 2011 e posteriormente pela Lei nº. 6/2016 de 16 de Junho.

O objectivo do estudo é de compreender as dimensões da qualidade na educação sob as diferentes perspectivas, trazendo como enfoque a qualidade em educação profissional. Foi adoptada como metodologia o uso da pesquisa bibliográfica. Como resultados, apresentam-se a associação da qualidade da educação à avaliação e à consideração de dimensões intra e extra-escolares na análise da qualidade na educação. Quanto à educação profissional, o

¹⁵ *Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil*

conceito de qualidade reflecte o cumprimento dos padrões de qualidade estabelecidos pelas entidades competentes para o desenvolvimento das competências dos graduados.

Perspectivas conceituais da qualidade na educação

Para iniciar a discussão em torno das diferentes perspectivas sobre a qualidade na educação, importa antes de mais compreender o carácter polissémico do termo qualidade.

O padrão de qualidade é a descrição das características que um fenómeno/grandeza deve assumir para ser reconhecida/aceite pelos actores (instituições, pessoal docente, famílias, estudantes, empresas, sociedade, etc.).

Segundo Genesine (1998):

o conceito de qualidade na educação deve estar ligado à concepção da educação como um processo contínuo, no qual todos os envolvidos têm um papel importante e determinante na melhoria. Uma escola de qualidade deve garantir a discussão política da prática pedagógica, a retroinformação sistémica (através de resultados de avaliações do processo de ensino-aprendizagem e de diagnósticos das necessidades do sistema), a melhoria da produtividade da escola e satisfação dos seus clientes (p.21).

De acordo com a UNESCO (2002), a qualidade da educação é definida com relação aos recursos materiais e humanos que nela se investem, assim como em relação ao que ocorre no âmbito da instituição escolar e da sala de aula, seja nos processos de ensino e aprendizagem, seja nos currículos e nas expectativas com relação à aprendizagem dos formandos. Assim como também se articula à avaliação, ao afirmar que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes, contudo, esta carece de ser acompanhada por análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenómeno educativo.

O discurso da UNESCO pode ser associado a Genesine (1998) que por sua vez referiu que: falar em qualidade da educação, seja ela relativa à qualidade do sistema educacional, qualidade da escola ou qualidade do ensino, é falar em avaliação. A questão central da avaliação é a qualidade, não só como diagnóstico, mas também como processo de melhoria. Daí a estreita relação entre avaliação e qualidade, pois a primeira deve estar comprometida com a melhoria, assim como a segunda, a qualidade, tem como princípio a melhoria constante (p.4).

Por outro lado, para Davok (2007),

a expressão “qualidade em educação”, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação de qualidade pode significar, tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos planos curriculares, como aquela que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. Por outro lado, a expressão “qualidade educacional” tem sido utilizada para referenciar a eficiência, a eficácia, a efectividade e a relevância do sector educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições. De modo geral, quando se diz que um objeto educacional tem qualidade, está-se explicitando um juízo sobre seu valor e mérito (p.506).

O autor sustenta o seu pensamento apoiando-se em Demo (2001) que destaca dois tipos de qualidade: a qualidade formal e a qualidade política. Sendo a primeira relacionada à capacidade de usar recursos, meios, instrumentos, métodos e técnicas, assim como procedimentos para garantir a inovação por meio da produção de conhecimentos. E a qualidade política refere-se à capacidade do indivíduo de construir a sua história, assim como contribuir na construção da sociedade de forma participativa. Deste modo, assume-se a qualidade formal como um meio para alcançar a qualidade política, estas dimensões que por sua vez são cruciais para garantir a qualidade na educação e, portanto, são inseparáveis e uma não substitui a outra.

Demo (2001) por sua vez, ao construir o conceito de qualidade na educação, toma como base Sander (1995) ao referenciar que a qualidade na educação é concebida a partir de quatro conceitos essenciais: eficiência, eficácia, efectividade e relevância.

A eficiência refere-se à capacidade de uso racional na produção de resultados, isto é, ser capaz de produzir ao máximo, mas usando o mínimo de recursos possível. A eficácia tem o seu entorno no alcance das metas e dos resultados estabelecidos. A efectividade reflecte a capacidade de a educação responder às preocupações, exigências e necessidades da sociedade. E finalmente, a relevância, por sua vez mede o impacto da actuação da educação para a melhoria do desenvolvimento humano e qualidade de vida dos indivíduos e grupos que participam do sistema educacional e da comunidade como um todo.

Todavia, Gadotti (2013) apresenta no seu discurso, um elemento novo ao referenciar a UNESCO (2001, p.2), segundo a qual, “a qualidade se transformou em um conceito

dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e económicas”.

No seu discurso, o autor (2013) referencia ainda, os estudos de Padilha e Silva (2004) e Padilha (2007) que acentuam a necessidade de uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental, respectivamente.

A qualidade de educação deve ser abordada na perspectiva político-pedagógica, remetendo à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento, dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no ecossistema (Padilha, 2007, p. 22 citado por Gadotti, 2013). Portanto, segundo Gadotti (2013), “para garantir a qualidade da educação deve-se educar com qualidade sociocultural e socioambiental, o que significa educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação ao outro e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação” (p.7).

Dimensões da qualidade na educação

Genesine (1998) destaca a dimensão formal e a dimensão política como dimensões da qualidade, sustentando deste modo o discurso de Demo (2001), segundo o qual, a qualidade formal é um meio para alcançar a qualidade política, sendo estas dimensões cruciais para garantir a qualidade na educação e, portanto, são inseparáveis e uma não substitui a outra.

Para satisfazer essas duas dimensões da qualidade, uma instituição educacional, partindo de uma visão clara e compartilhada, deve atentar para a adequação curricular, a capacitação docente, o desenvolvimento de metodologias de ensino e de materiais didáticos eficientes, a adequação de condições ambientais, além de garantir melhores condições de trabalho para o professor (Genesine, 1998, p.20).

Por outro lado, ao discutir a questão da qualidade, a UNESCO (2002) entende tratar-se de um fenómeno complexo e multifacetário a ser compreendido por meio de diversas perspectivas. Nesse sentido, aponta quatro dimensões que compõem a qualidade da educação, nomeadamente: a pedagógica, a cultural, a social e a financeira.

A dimensão pedagógica é fundamental e se efectiva quando o currículo é cumprido de forma eficaz. No que concerne à dimensão cultural, deve-se ressaltar que os conteúdos abordados na educação devem estar contextualizados, precisam partir das condições, possibilidades e aspirações das distintas populações às quais se dirigem. A dimensão social,

reflecte o contributo para a equidade, como sinal de garantia de qualidade na educação. E finalmente, na dimensão financeira, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação.

As dimensões destacadas pela UNESCO encontram o seu fundamento apresentado nos discursos de Genesine (1998) e Demo (2001), visto que se percebe na dimensão pedagógica e financeira, a incidência da dimensão formal destacada por Genesine (1998), segundo o qual, esta enfatiza o uso racional dos recursos, meios e procedimentos para a produção de conhecimento de modo inovador. E na dimensão cultural e social encontramos a incidência da dimensão política, uma vez que esta refere-se à participação activa do indivíduo na construção da sociedade, garantindo condições favoráveis à sua existência e às das gerações vindouras. Por sua vez, Demo (2001) no seu discurso, ao destacar a eficiência e a eficácia, reflecte também a intrínseca relação com as dimensões pedagógica e financeira, e por outro lado, ao destacar a efectividade e relevância, reflecte a relação com as dimensões cultural e social.

Para Gadotti (2013), ao se abordar a qualidade de educação deve-se considerar as dimensões extrínsecas ou extra-escolares e as dimensões intra-escolares como fundamentais para a definição e compreensão teórico-conceitual e para análise da situação escolar em termos de qualidade da educação.

Há a necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, mas para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores da qualidade devem ser levados em conta: a qualidade tem factores extra-escolares e intra-escolares (Gadotti, 2013, p. 10).

Dourado e Oliveira (2009) também destacam as dimensões extra e intra-escolares como fundamentais para a compreensão da abordagem da qualidade na educação. Nas dimensões extra-escolares destacam-se dois níveis: o do espaço social e o dos direitos, o das obrigações e das garantias e, nas dimensões intra-escolares destacam-se quatro níveis: (i) condições de oferta do ensino; (ii) gestão e organização do trabalho escolar; (iii) formação, profissionalização e acção pedagógica; e, ainda, (iv) acesso, permanência e desempenho escolar, cada um com aspectos relevantes na conceituação e definição da qualidade de educação.

Segundo os mesmos autores (2009), no referente às dimensões extra-escolares, o nível do espaço social diz respeito sobretudo, à dimensão socio-económica e cultural, uma vez que o

acto educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acumular de capital económico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem); à necessidade do estabelecimento de políticas públicas e projectos escolares para o enfrentamento de questões como fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.; à gestão e organização adequada da escola, visando lidar com a situação de heterogeneidade socio-cultural dos alunos; e, às múltiplas determinações e às possibilidades de superação das condições de vida das camadas sociais menos favorecidas e assistidas.

O nível das obrigações e das garantias diz respeito à dimensão dos direitos do cidadão e das obrigações do Estado, por meio da ampliação da obrigatoriedade de educação básica pelo Estado, definição e garantia de padrões de qualidade, incluindo a garantia de mesmas condições à todos para o acesso e permanência na escola; definição e efectivação de diretrizes nacionais para os níveis, ciclos e modalidades de educação ou ensino; implementação de um sistema de avaliação voltado para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem; implementação de programas suplementares, de acordo com as características de cada estado e município, tais como: manual didáctico, refeição escolar, podendo ser lanches ou mais, saúde escolar, transporte escolar, recursos tecnológicos, segurança nas escolas (Dourado & Oliveira, 2009).

De modo geral, pode-se afirmar que aspectos como o nível de renda, o acesso a bens culturais e tecnológicos, como a Internet, a escolarização dos pais e o seu comportamento, enquanto indivíduos alfabetizados, a sua participação na vida escolar do formando, a qualidade do ambiente familiar, o aproveitamento escolar e nível de sucesso ou insucesso, as actividades extra-curriculares, entre outras, interferem significativamente no desempenho escolar e no sucesso dos formandos. Assim como, a garantia de condições, para a oferta de um ensino de qualidade social também acarreta vários desafios e constrangimentos perante uma realidade marcada pela desigualdade socio-económica e cultural e dos sujeitos envolvidos, sobretudo para os usuários da escola pública (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

Portanto, para os autores,

a produção de qualidade da educação, sob o ponto de vista extra-escolar, implica, por um lado, políticas públicas, programas compensatórios e projectos escolares e extra-escolares para enfrentamento de questões como fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer, entre

outros, considerando-se as especificidades de cada país e sistema educacional (p.15).

Por outro lado, as dimensões intra-escolares, afectam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em termos de uma aprendizagem mais significativa, reflectindo sob os processos de organização e gestão, nas práticas curriculares e sua respectiva planificação, nos processos formativos, na percepção social do formando relativamente as suas expectativas e conseqüentemente no seu papel social e contributo, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (Dourado, Oliveira & Santos, 2007).

Outro nível referente a dimensão intra-escolar é o das condições de oferta de ensino, cuja garantia de qualidade deve incidir sobre a existência de instalações gerais adequadas aos padrões de qualidade definidos pelo sistema nacional de educação, nomeadamente: a criação de um ambiente escolar adequado à realização de actividades de ensino, contando com campos para lazer, recreação, práticas desportivas e culturais, reuniões com a comunidade etc.; à existência de equipamentos em quantidade e em condições de uso adequadas às actividades escolares; existência de biblioteca com espaço físico apropriado para leitura e meios para pesquisa que sejam abrangentes ao número de formandos existentes na escola, laboratórios de ensino, informática; existência de serviço de atendimento e acompanhamento aos estudantes, condições de acessibilidade e atendimento para portadores de necessidades especiais e garantia de um ambiente escolar seguro para toda a comunidade académica (Dourado, Oliveira & Santos, 2007). A componente de gestão e organização do trabalho escolar também reflecte os níveis da dimensão intra-escolar, através da existência de uma estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico, obedecendo aos processos de planificação, monitoria e avaliação dos programas e projectos; assim como também, através de uma gestão democrático-participativa, incluindo condições administrativas, financeiras, pedagógicas e estratégias de fluidez da comunicação; e, a garantia de existência de qualificação necessária e experiência aos gestores e dirigentes de topo por meio da formação contínua e prática constante da avaliação de desempenho.

No nível da formação, profissionalização e acção pedagógica considera-se o perfil docente, desde a sua formação inicial, à formação em exercício e a formação contínua, qualificação adequada; vínculo efectivo de trabalho com a instituição, assim como a valorização da experiência docente; progressão na carreira, por meio da qualificação permanente e outros requisitos; políticas de formação e valorização do pessoal docente, através da existência de plano de carreira, incentivos, benefícios; definição da relação alunos/docente adequada ao

nível, por isso há necessidade de apostar na formação contínua, criar condições favoráveis para a realização de actividades de trabalho, apostar em políticas de retenção e estabilidade do corpo docente.

Em relação ao último nível: acesso, permanência e desempenho escolar, o foco centra-se no formando. Segundo Klein (2006) citado por Freitas, Pacífico e Tamboril (2014), “uma educação de qualidade não apenas universaliza o acesso à escola, mas também garante a permanência do formando na escola. Portanto, é necessário criar políticas públicas efectivas com vista a universalização do acesso a educação” (p.25).

Deve-se assumir uma pedagogia de acompanhamento, enfatizando a dimensão humana, afectiva, criando um ambiente favorável à satisfação do formando; pautando por uma gestão participativa, visando o envolvimento da instituição de formação com a comunidade circunvizinha, uma boa relação entre os formandos e os formadores, entre estes e os outros profissionais da instituição e com os pais e encarregados de educação.

Neste sentido, para Dourado e Oliveira (2009), “as dimensões, intra e extra-escolares, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direccionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades” (p. 210).

O estudo feito pelo CESC6 (2011), apresenta também de forma clara a relação entre as dimensões extra e intra-escolares enfatizando a componente, política, financeira, cultural e social para a análise da qualidade da educação, ao destacar nos resultados do estudo feito, as seguintes sete dimensões a ter em conta na reflexão sobre a qualidade da educação: “ambiente sócio-cultural educativo; prática pedagógica; avaliação; gestão escolar participativa; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; ambiente físico escolar, e por último, acesso, permanência e sucesso na escola” (p.23).

Conceito e definições da qualidade na educação profissional

“Na educação profissional, os novos paradigmas são resultados de modificações decorrentes da introdução de novas tecnologias, e de mudanças na organização do trabalho, forçando as instituições de educação profissional a mudar seu modelo de gestão e garantir maior qualidade em seus currículos” (Genesine, 1998, p. 21).

De acordo com o autor, com os novos paradigmas, o conceito qualificação na educação profissional passa a ser configurado como competência e deste modo, considera-se que a qualidade de educação é: propiciar uma educação contínua; flexibilizar os currículos;

formar para a polivalência; desenvolver capacidades e competências; desenvolver conteúdos significativos para o desempenho profissional.

Para Joba16 (2019), existe qualidade na educação profissional quando os estudantes desenvolvem habilidades necessárias, para serem empregues, ou entrar num emprego decente e relevante para o seu contexto de desenvolvimento económico e social. Nesta senda, pode-se concluir que a melhor forma de aferir a qualidade de educação profissional é o sucesso dos graduados a longo termo, isto é, se estiverem realizados nas suas carreiras, se forem sucedidos no trabalho e no mercado de emprego; se fizerem uma renda decente e estiverem preparados para aprendizagem ao longo da vida.

Entretanto, no caso de uma instituição de formação profissional, além do aluno, a família do aluno, a sociedade, existe ainda o empregador com suas necessidades específicas que a escola tem que atender (Genesine, 1998).

Importa desta forma destacar, Joba (2019) em relação ao conceito de qualidade de formação para o mercado, ao referir que:

é definida como aquela que é relevante para as necessidades do mercado de trabalho por meio de parcerias com a indústria; Currículo relevante e focado nas necessidades dos diferentes sectores e tipos de emprego; Providenciado por formadores treinados e apoiados por direcção bem treinada, resultando em boas taxas de transição para o trabalho e altos níveis de satisfação de estudante e empregador (p.2).

Para melhor reflexão da qualidade na educação profissional, apresentamos como exemplo a forma como esta é abordada em Moçambique.

No contexto da Educação Profissional, os objectivos de qualidade estão ligados com as leis e políticas estabelecidas para o sistema no país, o que pressupõe a presença de certos tipos de padrões de qualidade aprovados. Como resultado, os provedores aplicam várias técnicas e meios para verificar se esses padrões aprovados estão sendo cumpridos ou não.

No caso vertente, com o início da Reforma da Educação profissional em 2006 e a implantação da lei da Educação Profissional- Lei nº. 6/2016 de 16 de Junho, esta que por sua vez trouxe algumas inovações como a Introdução do Conceito de Educação Profissional combinando os conceitos de Ensino Técnico e da Formação Profissional; a Implementação de um Sistema Nacional de Qualificações Profissionais alicerçado por um Quadro Nacional de Qualificações Profissionais; o Estabelecimento da Autoridade Nacional da Educação Profissional (ANEP); e

¹⁶ Programa britânico para capacitação de jovens e mulheres para o trabalho em Moçambique

o Estabelecimento de um Sistema de Gestão de Qualidade (SGQ) para as Instituições de Educação Profissional (IEPs), dentre outras.

Neste sentido, abordar o conceito e significado de qualidade em educação profissional visa facilitar uma compreensão institucional comum para a melhoria contínua da gestão escolar, da relevância e qualidade da oferta formativa nas IEPs, através da aplicação efectiva do Sistema de Gestão de Qualidade (SGQ) em conformidade com a lei da Educação Profissional, cuja mesma visa trazer como resultados nas IEPs: boa governação que incremente a sua capacidade de desenvolver força de trabalho competente (graduados); contributo para uma maior empregabilidade dos graduados e bem-estar das famílias; um apropriado e efectivo sistema de gestão e recursos; oferta de serviços adequados de apoio à aprendizagem e aos formandos, o que melhora a qualidade da formação, taxas de sucesso escolar e número de graduados; o reconhecimento da sua qualidade e relevância da oferta formativa e dos graduados; maior envolvimento do sector produtivo/empresarial para responder à demanda; a internacionalização da profissão; a aplicação de forma pedagógica dos procedimentos e mecanismos da reforma.

De acordo com o PIREP (2009), as instituições de ensino profissional, prestam contas aos seus intervenientes: o governo, empregadores, comunidade em geral, pais e estudantes pela contínua melhoria do sucesso escolar dos alunos, através da qualidade da sua instrução.

Desta feita, é pertinente compreender as diferentes perspectivas da qualidade na educação profissional segundo os diferentes intervenientes.

Para o Governo, a qualidade centra-se primeiro na análise da taxa de aprovação/reprovação, as desistências e o tempo de permanência na IEP. Portanto, o maior número possível de formandos terminando o curso dentro do tempo previsto no nível e a custos reduzidos.

Para os empregadores a qualidade refere-se aos conhecimentos, habilidades e atitudes obtidos durante a formação, no qual, o “produto” testado é o graduado devendo as competências por este adquiridas, estarem em conformidade com as especificações ou padrões.

Entretanto, para os formandos e pais/encarregados de educação, a qualidade está ligada à contribuição para o desenvolvimento individual e à preparação para uma posição na sociedade. A educação deve se relacionar com os interesses pessoais do formando. Mas o processo educacional também tem que ser organizado de tal forma que os formandos possam terminar seus estudos no tempo determinado (CESC, 2011).

E para a ANEP como entidade que tutela a educação profissional no país, a Lei da Educação Profissional (Lei n° 6/2016 de 16 de Junho) estabelece a entidade como órgão regulador e de garantia de qualidade, respeitando à observância da política e objectivos de qualidade no quadro de garantia de qualidade do Sistema Nacional de Qualificações Profissionais, operando dentro dos padrões definidos.

Em relação as dimensões da qualidade da educação profissional, esta reflecte-se na intrínseca relação entre a qualidade e a avaliação, resgatando-se desta forma os conceitos de Genesine (1998) e UNESCO (2002) segundo os quais, falar de qualidade é falar de avaliação, devendo esta actuar sobre as seguintes dimensões: liderança e governação; sucesso escolar do formando; gestão do pessoal; currículo; ensino e aprendizagem; gestão de recursos; ambiente de aprendizagem; envolvimento da comunidade; receptividade das escolas.

A dimensão Liderança e Governação refere-se ao aumento da eficácia da liderança da equipa de gestão para assegurar o compromisso de todos os intervenientes no alcance da missão e visão da IEP e isto pode ser conseguido através do conhecimento e domínio claro da missão, visão, valores, objectivos pela direcção da IEP e todos os intervenientes; sentido de pertença, da missão e visão da IEP por todos os funcionários docentes e não docentes e estudantes; estabelecimento consensual de altos padrões de sucesso escolar; tomada de decisões sobre operações escolares de forma participativa envolvendo toda a cadeia de gestão institucional, incluindo professores e estudantes; existência de relações de trabalho harmonioso.

A dimensão do sucesso escolar do formando refere-se à capacidade de assegurar alto nível de competências técnicas e comportamentais, de modo a facilitar a sua inserção no mercado laboral (emprego ou auto-emprego), neste sentido importa referenciar Freitas, Pacífico e Tamboril (2014), ao afirmarem que a educação de qualidade vê-se reflectida na formação do indivíduo através do cumprimento do papel da educação que é desenvolver o educando em suas dimensões cognitivas, sociais, políticas e para o mundo laboral.

A dimensão da gestão de pessoal refere à melhoria das competências científico-práticas, psico-pedagógicas e comportamentais dos professores e da equipa de gestão e administrativa, p o r forma a prestar um serviço escolar de qualidade. Neste sentido, a IEP deve possuir formadores devidamente qualificados e vinculados às suas áreas de conhecimento e interesse; dar oportunidades de desenvolvimento profissional aos formadores; garantir uma comunicação excelente entre os membros das equipas da IEP; e estimular o trabalho em equipa dos formadores.

A dimensão do currículo reflecte o aumento do número de qualificações baseadas em padrões de competência e de estudantes inscritos nas qualificações por forma a facilitar a empregabilidade dos graduados.

Na dimensão de ensino-aprendizagem aborda-se a melhoria da planificação, controle e condições de ensino-aprendizagem por forma a melhorar as competências dos graduados e professores. E relativamente ao ambiente de ensino-aprendizagem, esta dimensão reflecte a criação de um ambiente escolar que endereça as necessidades intelectuais, físicas, sociais, emocionais, espirituais, culturais e morais para facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Quanto à dimensão da gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, o objectivo é melhorar o planeamento, controlo e condições de ensino-aprendizagem por forma a melhorar as competências dos graduados e professores.

A dimensão do envolvimento com indústria/comunidade refere-se ao mundo exterior à IEP, aos empregadores, à sua interacção com representantes da indústria e da comunidade, por forma a aproveitar oportunidades da envolvente e melhorar o nível de resposta às necessidades do sector produtivo.

Por fim, a dimensão da receptividade reflecte a garantia da existência de mecanismos de interacção e implementação com a Secretaria do Estado da Educação Profissional e a ANEP para assegurar a resposta às necessidades destes em tempo útil e com a qualidade requerida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da qualidade na educação reflecte um carácter múltiplo, devido às múltiplas significações que o conceito assume.

Deste modo, a qualidade na educação deve considerar uma visão dimensional ampla. Destacaram-se as dimensões extra e intra-escolares, envolvendo aspectos da componente pedagógica, política, social e cultural.

Na educação profissional os objectivos de qualidade estão ligados às leis e políticas estabelecidas para o sistema no país, o que pressupõe a presença de certos tipos de padrões de qualidade aprovados, contudo, importa referenciar que todos os actos políticos que visam a qualidade da educação e a melhoria dos processos da prática educativa devem ser dialogados e negociados com todos os intervenientes. Portanto, as dimensões pedagógicas, políticas

culturais e sociais, manifestam-se claramente abordando questões de gestão escolar, nível de sucesso dos graduados, envolvimento dos intervenientes, a IEP, Governo, empregadores, comunidade, gestão de recursos financeiros, etc.

A garantia da qualidade de educação constitui enorme desafio no que concerne a garantia de infra-estruturas adequadas e ao provimento de recursos, a garantia de boas condições de trabalho, a formação contínua dos formadores, assim como garantia do nível de satisfação; por isso o governo vem empreendendo esforços para superá-los, buscando envolver toda a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castiano, J. P. et al. (2015). A longa marcha de uma educação para todos. Maputo.
- CESEC. (2011). Avaliação da qualidade dos serviços de educação no ensino básico na óptica dos beneficiários. Maputo, Moçambique: Movimento de educação para todos.
- Davok, D. F. (2007). Qualidade em Educação. Revista Avaliação, 3, 505-513.
- Demo, P. (2001). Educação e Qualidade. (6ed.). São Paulo, Brasil: Papyrus editora.
- Dourado, L. F, Oliveira, J. F & Santos, C. A. (2007). A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Recuperado em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287>.
- Dourado, L. F. & Oliveira, J. F. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos. Cedes, 78, 201-215. Recuperado em doi.org/10.1590/S0101-32622009000200004.
- Freitas, S. L., Pacífico, J. M. & Tamboril, M. I. B. (2014). Em J. L. P. Bueno, J. M. Pacífico & N. F. G. Amaral (Orgs). Qualidade na educação e práticas pedagógicas: realidade e desafios. Florianópolis, Brasil: Pandion, pp.19-34.
- Gadotti, M. (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. Comunicação apresentada no Congresso de Educação Básica da Rede Municipal de Ensino, Florianópolis, Brasil.
- Genesine, T. A. G. (1998). Avaliação e qualidade na educação profissional. Dissertação de mestrado. Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, UNICAMP, Campinas, Brasil.

Joba. (agosto, 2019). Formação de qualidade no programa Joba. Relatório de qualidade. Recuperado em <https://newwebsite.jobamoz.org/wp-content/uploads/2020/09/VERSAO-2-RELATORIO-DE-QUALIDADE.-09jan-1.pdf>.

PIREP. (2009). Sistema de Gestão de Qualidade para Instituições de Ensino Profissional. Um Guião para Auto-Avaliação. Moçambique.

Souza, M. M. (s.d). Qualidade da educação: dimensões e indicadores.

UNESCO. (setembro, 2002). Laboratório Latino-americano de avaliação de qualidade na educação. (LLECE). Estudo qualitativo de escolas com resultados destacados em sete países latino-americanos. Santiago de Chile.

Legislação Consultada

Lei n° 6/2016 de 16 de Junho (Lei da educação profissional).

EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS: UMA NOVA ABORDAGEM CRISTÃ DE ENSINAR

Faruk Carlos Abdul Carim¹⁷

RESUMO

A escola tem vindo a afirmar cada vez mais os seus processos educativos, a par de uma sociedade em mudança, com diferentes normas e valores, deste modo a escola torna-se alvo de mudanças, perante uma sociedade que não se compadece com uma escola parada no tempo, mas antes exige uma escola activa e dinâmica que responda às novas realidades sociais. Diante do actual quadro de crise ética e moral que o país atravessa, vê-se a necessidade de um projecto de educação que fortaleça os valores e princípios da disciplina, igualdade, dignidade e honestidade. Com o objectivo de resgatar os valores importantes na promoção da ética, cidadania e dignidade humana e com o intuito de fortalecer as bases da educação com valores morais a ética e princípios cristãos apresentam-se como um possível caminho de estabelecimento de parâmetros para um modelo de sociedade que corrija as fragilidades mencionadas acima. A educação por princípios é definida como uma maneira de ensinar e aprender tendo a Palavra de Deus como essência de cada matéria do currículo escolar. Na aplicação dessa metodologia o aluno pensa e aprende através de princípios. A partir desta abordagem se apresenta a educação por princípios bíblicos como uma alternativa educacional para a educação sem perder de vista a preocupação com as orientações propostas pelos Planos Curriculares Moçambicano que prevê inculcar na criança, no jovem e no adulto padrões aceitáveis de comportamento, lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade. É de se concluir que a educação não é neutra, mas pressupõe a formação de carácter com base moral e espiritual. É preciso adoptar uma visão cristã na criança reconhecendo que ela tem um potencial e todo trabalho educacional visa despertar esse potencial para auxiliar a criança a ser um aprendiz.

Palavras – Chaves: Educação, qualidade, princípios bíblicos, Educação por Princípios, Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

The school has been increasingly asserting its educational processes, along with a changing society, with different norms and values, in this way the school becomes the target of change, in a society that does not sympathize with a stagnant school in time, but rather requires an active and dynamic school that responds to new social realities. Given the current framework of ethical and moral crisis that the country is going through, there is a need for an education project that strengthens the values and principles of discipline, equality, dignity and honesty. In order to rescue the important values in the promotion of ethics, citizenship and human dignity and in order to strengthen the foundations of education with moral values, ethics and Christian principles are presented as a possible way of establishing parameters for a model of society that corrects the weaknesses mentioned above. Principled education which is defined as a way of teaching and learning having the Word of God as the essence of each subject in the school curriculum. In applying this methodology, the student thinks and learns through principles. From this approach, education based on biblical principles is presented

¹⁷ Licenciado em Ensino de Matemática pela UP – Nampula, Mestre em Gestão Administração Educacional pela UCM – Faculdade de Educação e Comunicação Nampula, Mestrando em Ensino de Matemática pela UniRovuma. E-mail: farukcarim.fc@gmail.com

as an educational alternative to education without losing sight of the concern with the guidelines proposed by the Mozambican Curriculum Plans, which provide for inculcating in children, young people and adults acceptable standards of behavior, loyalty, respect, discipline and responsibility. It is to be concluded that education is not neutral, but presupposes the formation of character on a moral and spiritual basis. It is necessary to adopt a Christian vision in the child, recognizing that he/she has a potential and all educational work aims to awaken this potential to help the child to be a learner.

Words – Keys: Education, quality, biblical principles, Education by Principles, Pedagogical Proposal.

INTRODUÇÃO

Na actualidade vê-se nas escolas e na sociedade em geral, o desrespeito às autoridades, desinteresse pelo aprendizado, irresponsabilidade, influência que as mídias proporcionam nas crianças e adultos que muitas vezes está ligado a imoralidade, a corrupção, entre tantos outros episódios que proporcionam a má conduta do homem. A sociedade de hoje mostra claramente que precisa ultrapassar estas crises incorporadas na ética e moral que está enfrentando, dando ênfase no resgate dos valores morais perdidos pelo cidadão na promoção da ética, cidadania e dignidade humana e fortalecer as bases da educação com valores morais a ética dando deste modo lugar aos princípios cristãos apresentando-se como um possível caminho de estabelecimento de parâmetros para um modelo de sociedade que corrija as fragilidades mencionadas acima.

Ao querer definir o termo “educação”, entende-se o mesmo como um processo amplo e contínuo do ser humano, que envolve não só a formação do aspecto cognitivo, mas de todo o ser, e compreende o desenvolvimento da personalidade, sentimentos, percepções e relacionamentos.

Ainda, entendendo que a educação no seu sentido amplo seja um processo de transmitir à próxima geração conhecimentos e valores que a capacitem a uma participação construtiva na sociedade, compreende-se que educar uma criança é trabalhar em um projecto de vida, o que compete primordialmente aos pais, como responsáveis diretos pelos resultados.

A prática educativa é um fenómeno social e universal, sendo uma actividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a usar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades económicas, sociais e políticas da colectividade.

Através da acção educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação activa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências manifestam-se através dos conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

Segundo Libâneo (1990, p.17), caracteriza as influências educativas em duas, tais como:

Educação não – intencional, referem-se às influências do contexto social e meio ambiente sobre os indivíduos. Tais influências também denominadas de educação informal, correspondem a processos de aquisição de conhecimentos, experiências, ideias, valores, práticas, que não estão ligados especificamente a uma instituição e nem são intencionais e conscientes.

Educação intencional, referem-se às influências em que há intenções e objectivos definidos conscientemente, como é o caso da educação escolar e extra - escolar. Há uma intencionalidade, uma consciência por parte do educador quanto aos objectivos e tarefas que se devem cumprir.

Salientar que, o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado socialmente, há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determinando objectivos e lhe provê condições e meios de acção.

O ambiente educacional frente aos problemas apresentados anteriormente que permeiam a sala de aula com um mundo complexo, violento e embrutecido coage o aluno a transformar-se num ser desprovido de sensibilidade e apego ao ser humano.

A prioridade de um educador neste mundo conturbado é educar visando à virtude (tentar aproximar-se do bem) na complexidade do ser. A situação moral e a existência de descrédito em relação às instituições, e a ordem constituída, reverte-se num processo e num ciclo vicioso de descontentamento com a realidade. Este descrédito é que potencializa crimes e a corrupção, na medida em que não mais se acredita que o sistema possa defender os interesses da sociedade, na medida em que se gera uma descrença de que a ordem e a lei possam defender a paz para proteger a liberdade e a propriedade, tudo se torna possível.

Pelas razões apresentadas acima e outras aqui não mencionadas a intenção do trabalho é ajudar a sociedade que está conturbada. A sociedade está distorcida, dando origem a novos conceitos que invadem vidas, acabam com o amor e constroem um mundo desleal e

individualista. Assim, a família torna-se um fracasso, onde os pais se esquecem do caminho que devem ensinar aos seus filhos, perdendo a solidez e tornando-se uma família desestruturada.

Na actualidade, considera-se a educação um dos sectores mais importantes para o desenvolvimento de uma nação, pois é indiscutível que através da produção de conhecimentos que um país cresce, aumentando sua renda e a qualidade de vida das pessoas.

Nossa sociedade vive actualmente em um momento que valores passam a ser atributos atrevidos num passado cada vez mais distante e longínquo, o aumento da irresponsabilidade moral e ética se dá de forma tão nítida e rápida, que já se embrenha pelos campos da política, da educação e dos princípios básicos e norteadores das condutas sociais como um todo.

É lamentável assistir à decadência e o empobrecimento dos valores sociais, que por sua vez, indissociavelmente se derivam da estrutura familiar cada vez mais abalada por uma avalanche de deturpações e desvalorização dos preceitos sociais.

Para resgatar tais valores, éticos e morais e preparar a próxima geração, dando-lhe uma visão através de princípios onde os pais e os educadores podem resgatar os valores das crianças e garantindo uma educação centrada na difusão de valores, voltado para a humanização, valorizando o pensar crítico e criativo, construindo e transformando a subjectividade aponta-se a educação por princípios bíblicos como uma alternativa.

Segundo Alves (2015, p. 21), define educação por princípios sendo o processo que consiste em uma abordagem de ensino e aprendizagem com o objectivo de promover o desenvolvimento integral, corpo, alma e espírito, tendo como base uma formação acadêmica fundamentada nos princípios bíblicos.

Para Santos (2018, p. 10), Educação por Princípios é uma abordagem de ensino e aprendizagem que parte do raciocínio sobre conhecimentos bíblicos e identifica os fundamentos desse conhecimento, conduzindo à reflexão, visando produzir conhecimento reflexivo e carácter sábio baseada numa perspectiva cristã e de líderes servidores que auxiliam, inspiram e motivam em suas vocações.

O objectivo deste artigo é de resgatar os valores importantes na promoção da ética, cidadania e dignidade humana procurando fortalecer as bases da educação com valores morais a ética e princípios cristãos, apresentam-se como um possível caminho de estabelecimento de parâmetros para um modelo de sociedade que corrija as fragilidades vividas nos dias actuais, produzindo cidadãos reflexivos e conscientes de seus deveres para com a sociedade, sem

perder de vista a preocupação com a proposta curricular do sistema de educação vigente no país.

Neste artigo foi realizado uma pesquisa bibliográfica e foram consultadas várias literaturas relativas ao assunto em estudo, artigos publicados em periódicos, revistas, livros, monografias, dissertações, teses que possibilitaram que este trabalho tomasse forma para ser fundamentado.

EDUCAÇÃO COM PRINCÍPIOS

Libâneo (1990, p. 17) define educação como sendo uma actividade humana necessária à existência e funcionamento das sociedades.

Já Comblim (2004, p. 99) define educação como uma “série de operações pelas quais os adultos exercitam as crianças para lhes favorecerem o desenvolvimento de certas tendências e de certos hábitos”.

Lenhard (1973, p.193), escreve que a educação é uma “acção exercida pelas gerações maduras, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social, com a intenção de socializá-las”.

A educação é um processo amplo, mas, na maioria das vezes, é tido como uma instrução, que se caracteriza como transmissão de conhecimentos e que está restrita à acção da escola. No processo da educação, durante o período em que o aluno frequenta a escola, ele se confronta com modelos que lhe poderão ser úteis no decorrer de sua vida durante e pós-escolar.

Segundo o dicionário Houaiss, educação é o acto ou processo de educar, ou qualquer estágio desse processo. Também é a aplicação dos métodos próprios para assegurar a formação e o desenvolvimento físico, intelectual e moral de um ser humano.

A palavra princípio significa “a origem, a causa, um rudimento, uma verdade absoluta, um princípio é algo que não muda, difere-se de uma opinião, de uma boa ideia, não é relativo e não está preso a um contexto histórico, a uma época específica ou um costume”.

Na apostila da Associação das Escolas Cristãs por Princípios (AECEP), o princípio é definido como “origem, causa primeira, aquilo do que algo procede”. No contexto de educação, refere-se a um padrão de pensamento, um referencial básico. Está intimamente ligado ao conceito de semente. A semente contém “o todo da planta de forma embrionária”, que irá manifestar-se posteriormente.

Nérci escreve que os princípios podem distribuir-se entre princípios da razão e princípios do coração. Nos princípios da razão a pessoa tem um espírito crítico; “uma atitude de que, para todos os problemas, nada impede que sejam encontradas soluções; propósito de fazer o melhor (não melhor que outra pessoa, mas o melhor que cada um possa fazer)”. Já nos princípios do coração a pessoa:

Ama o próximo como a si mesmo, o que implica respeito e valorização contínua da pessoa humana; ela também não vê no próximo um inimigo ou adversário, mas um ser igual a nós mesmos, quando não superior; tolerância para os que nos são inferiores ou para os que esposam ideias diferentes das nossas, quando esposadas com sinceridade; crença em um ente superior que, intimamente, nos anima e alegra a alma quando agimos bem e nos repreende quando agimos mal.

Princípio também é um modelo, tanto histórico quanto bíblico. Tal modelo tem sido praticado por diferentes educadores ao longo de toda a história. Os princípios são considerados o centro na acção educativa, o que traz a necessidade de se educar com princípios, pois ninguém consegue viver sem princípios e tão pouco é possível educar sem eles.

Segundo Moreno, “nenhuma educação é possível sem que a noção de princípios seja central nela e nenhum projecto educativo pode ser realizado sem que um plano de educação em princípios ocupe um lugar central”. É importante que os educadores e escolas se conscientizem do que estão fazendo em sua prática educativa com relação aos princípios.

A Bíblia é um livro que possui esses inúmeros princípios, que são verdades absolutas que não se prendem ao contexto histórico ou à época em que foram escritas: são verdades eternas. Para se identificar um princípio bíblico, segundo o autor, é necessário ver se ele é uma verdade do Antigo ou Novo Testamento e se pode ser aplicada em qualquer lugar do mundo e se esse poderia ser aplicado numa situação do passado bem como no presente; isso devido ao facto de um princípio bíblico ser atemporal, ou seja, pertencente a todos os tempos.

A expressão Abordagem por Princípios, foi criada por Rosalie Slater, que através de seus estudos, demonstrou que esta abordagem diz respeito ao método bíblico de raciocínio cristão que faz das verdades da Palavra de Deus a base de cada disciplina no currículo escolar, sendo assim é definida como um método de estudo e investigação que desenvolve o raciocínio por princípios a partir dos fundamentos bíblicos identificados em qualquer disciplina e ensina o aluno como pensar e aprender.

A abordagem por princípios é uma concepção fundamentada numa visão cristã de mundo, que em educação se traduz como aquela fundamentada numa filosofia de educação cristã. Para que uma educação seja considerada cristã ela deve ser pautada na Bíblia e em três pontos: Filosofia (por que), Currículo (o que) e Método (como). Sabemos que todo o educador e toda a escola possuem estes três pontos, até mesmo porque eles nos dão uma direção e produzem resultados. Como mestres, os métodos e currículos da Abordagem por Princípios, permitem-nos a liberdade e expressão criativa para satisfazer as necessidades reais de nossos estudantes de maneira plena. Cada criança é vista como um indivíduo de infinito valor, feita à imagem de Deus e digna de nosso respeito. Cada criança é plena, pronta a ser cultivada, inspirada, consagrada e instruída, ao invés de as vermos vazias, servindo apenas para serem estimuladas, motivadas ou doutrinadas.

O uso dos princípios na educação requer uma metodologia complexa que leva em conta desde os estímulos valorativos que se oferecem ao estudante até a reflexão sobre o ser humano e o seu destino. Estudos antropológicos, culturais, demonstram que muitos dos comportamentos da pessoa têm origem em sistemas subconscientes que o indivíduo forma ao longo da vida, cujos componentes são o princípio e a atitude, e sua origem, em grande parte, é determinada pela cultura.

METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS

A proposta da metodologia da Educação por Princípios é desenvolver o raciocínio criativo e construir o conhecimento através da pesquisa, fundamentando seu aprendizado na aplicação de princípios bíblicos. O ensino é visualizado como um processo individual, adequado à necessidade de cada criança. Opõe-se a métodos pré-fabricados e consumistas, que acarretam dependência do meio psicossocial.

Webster define método como:

Organização adequada e conveniente das coisas, procedimentos ou ideias; a disposição natural ou regular de coisas ou partes separadas; a ordem conveniente de se conduzirem transações comerciais ou para se compreender qualquer assunto complicado.

Na metodologia da Educação por Princípios são utilizados quatro passos no processo de Ensino e da Aprendizagem (PRRR), Pesquisar, Raciocinar, Relacionar e Registrar.

Pesquisar (incluindo a fonte bíblica do assunto a ser estudado), isto aplica-se logo que o professor disponibiliza o assunto, os alunos já começam a pesquisar, sendo que as fontes utilizadas são várias: dicionário, enciclopédias, livros e Internet, entre outros, e tudo que foi encontrado é levado para a próxima aula.

Raciocinar (identificando os princípios do assunto), aplica-se logo que haja material pesquisado, começa então a parte de raciocinar, depois de uma socialização do que foi encontrado pela turma. Cada aluno tem a oportunidade de raciocinar com base no que procurou, tentando considerar, meditar e ponderar de maneira que a pesquisa o conduza a pensar e criar um relacionamento com o mundo.

Relacionar (perguntando-se o que isso significa para a própria vida, a sociedade e o mundo), consiste em relacionar o assunto em questão com as diversas áreas, como, por exemplo: a vida, a escola, a família e principalmente outros componentes do currículo escolar.

Registrar (sintetizando o assunto estudado com as próprias conclusões), Este processo é considerado como uma forma de estudo e investigação que proporciona o raciocínio em qualquer área da vida do educando; consiste em seguir todas as etapas, sem omitir nenhuma delas, toda vez que se inicia um assunto diferente do que já foi visto.

Após pesquisar, raciocinar e relacionar, o aluno tem agora a oportunidade de registrar os seus apanhados em um portfólio (fichário) o resultado de todo o seu trabalho. O portfólio torna-se algo tão importante e é individual porque este método é utilizado na componente curricular, e como os registros são pessoais, o aluno tem a possibilidade de futuramente recorrer aos seus registros como forma de estudo e futuras pesquisas.

Pode-se assim observar que a Abordagem por Princípios prioriza o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do respeito ao bem comum, bem como a inserção da ética na vida dos alunos, tendo assim o compromisso de cumprir todos os conteúdos propostos, porém, pautados em textos bíblicos, que têm como função nortear as práticas pedagógicas de uma escola sem perder de vista os Parâmetros Curriculares Nacionais.

PRINCÍPIOS BÍBLICOS FUNDAMENTAIS APLICADOS NA EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS

Cada abordagem possui uma estrutura filosófica que norteará os seus aspectos educativos, assim também na Educação por Princípios há uma estrutura metodológica. Segundo Lyons

(2002, p. 12), “é através dos métodos que se aplica uma filosofia nas práticas educativas, por isso são extremamente importantes”.

Sendo assim, não é apenas introduzir versículos no dia-a-dia do aluno, é importante observar como está sendo ensinado para alcançar o objectivo da verdadeira educação cristã. “O sistema educacional baseado na Educação por Princípios integra filosofia (o porquê), currículo (o quê) e metodologia (como fazer) de empregar os princípios nos conteúdos estabelecidos” (Tocantins, 2016, p. 22).

O processo educacional por princípios baseia-se em nove princípios bíblicos, tendo em vista os objectivos que cada um deles proporciona na formação humana, vejamos a seguir os princípios:

Princípio da soberania: Trata-se do reconhecimento da supremacia de Deus sobre todas as coisas. O objectivo é desenvolver no aluno o amor e a reverência a Deus.

Princípio do Autogoverno: O governo de si próprio é um diferencial que nos distingue dos animais que apenas seguem instintos. O desenvolvimento dessa habilidade gera em nós o domínio próprio. “[...] o ser humano livre é capaz de exercer domínio sobre si mesmo, submetendo-se ao governo e controle de Deus”. (Borges, 2001, p.196).

Princípio da Aliança: Enfoca o valor da união e tem por objectivo fortalecer os vínculos dos relacionamentos, baseados no amor. Os alunos são ensinados que mesmo sendo diferentes é necessário expressar união, tendo em vista que possuímos algo em comum.

Princípio da Individualidade: Valoriza a singularidade de cada ser humano e de cada cultura, paisagem ou história. Os alunos são estimulados a encararem este princípio nas letras, números, pessoas, ou seja, em todas as coisas. O objectivo de que cada um se perceba como um ser único.

Princípio da Mordomia: Utilizamos este princípio para gerar zelo, responsabilidade, cuidado e organização, tanto com os pertences utilizados em nosso dia-a-dia, quanto com as pessoas que nos foram confiadas. Características do bom mordomo: não desperdiça nada, cuida do seu próprio corpo, é prestativo, tem prazer em servir, cuida de tudo com excelência, usa de maneira correcta o que tem (guarda, limpa, organiza), respeita e cuida da natureza como criação de Deus, respeita a propriedade alheia e os bens públicos, conserta o que está danificado, devolve sem danos o que pega emprestado, planeia a vida financeira, não gasta mais do que ganha, paga suas contas em dia.

Princípio da Semeadura e Colheita - Trata-se de permitir que se “colham frutos” das atitudes semeadas, sendo elas positivas ou negativas. O objectivo é mostrar que toda atitude do indivíduo resulta em uma consequência.

Princípio do Carácter: É a marca que identifica a personalidade de cada indivíduo, é o carácter. Segundo Borges (2001, p.196) “A Educação por Princípios enfatiza que o carácter é demonstrado pelo produto do trabalho realizado”.

Princípio da Honra: Honra é estimar valor ao outro. É reconhecer a importância do outro, não só com palavras, mas também com atitudes.

Princípio da Liderança: Líder é o que influencia, mas também é aquele que serve. Preparo de uma geração que lidera com carácter e competência em vários níveis da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O actual contexto educacional requer a perspectiva de um atendimento lúdico, com práticas pedagógicas flexíveis, atendendo ao desenvolvimento do aluno. Igualmente, que os professores compreendam os alunos em sua singularidade e apresentem seu olhar e sua leitura do mundo, estimulando e permitindo o acto criativo, respeitando sentimentos e emoções, valorizando as diferentes formas de expressão e possibilitando o pleno desenvolvimento dos alunos.

O desafio da abordagem por princípios é recuperar conceitos, valores, princípios, uma geração com a mente renovada. A formação do ser humano íntegro, sendo justamente o alicerce dessa educação. “A formação integral do ser humano é a proposição nuclear da educação cristã”, afirma Wilhoit (1998, p. 12). Essa formação se dará pelo processo educativo, associado com a espiritualidade nos demais aspectos, sejam eles individuais ou sociais.

A educação por princípios busca uma harmonia entre a instrução escolar e as demais áreas de instrução do educando, coerência no seu todo, de uma forma que verdade, sabedoria e excelência instruem todo o contexto de sua vida.

A educação escolar cristã não se resume, a começar uma aula com a *leitura da Bíblia e oração*. A proposta pedagógica da escola cristã objectiva é promover formação escolar e acadêmica que possibilite ao aluno aptidão para se relacionar com Deus, com o seu próximo e também com o mundo físico e social, baseado em sua relação com Deus, então, essa é a tarefa

da educação cristã esforçar-se em reverter o quadro social e cultural com que se defronta na actualidade.

A abordagem por princípios não abandona os objectivos propostos pelos currículos de ensino pelo contrário, ela aceita e acrescenta valores que vão reflectir na actividade educacional. A filosofia de educação por princípios organiza diversas áreas do conhecimento com as verdades bíblicas, mas visando um resultado muito benéfico ao educando e os que estão ao seu redor. Solano Portela (1988) afirma a importância dessa metodologia quando diz que: É imprescindível que consideremos a questão educacional no seu contexto moral e, portanto, não como uma actividade autónoma do esforço humano, mas como sujeita às determinações e directrizes que o criador de todas as pessoas colocou em sua Palavra, para nossa orientação.

Já Zabatieiro (2009, p.15) afirma que “novos tempos demandam novas metáforas, capazes de provocar impacto e reflexão em tempos nos quais pouco ou nada se reflete”.

Nesse sentido, o desafio da Educação por Princípios é inspirar esse aluno a ser um ser humano reflexivo e de carácter diante da realidade de sociedade em que vivemos. Zabatieiro aponta também que, “novas metáforas não podem ocultar sua história: precisam nascer do solo em que vicejaram as antigas” (2009, p.15). Não é um manual ou um livro de receitas, mas sim que sejam apresentados elementos de reflexão que busca uma mudança de mentalidade.

A prática pedagógica que mais encontramos é a que o professor fala e os alunos apenas ouvem e aprendem. É necessária uma troca de saberes, onde se ensina e aprende tanto os professores, quanto os alunos.

Conclui-se deste modo que a educação na abordagem por princípios cristãos é um meio educativo que busca proporcionar ao indivíduo a transformação, também liberdade e capacitação dele para actuar no seu meio e ela não visa atrair esses indivíduos para um determinado grupo religioso, mas direccionar apresentando princípios que o ajudará na sua convivência social.

Pois ela tem como objectivo central promover uma educação em que a palavra de Deus, conforme a Bíblia, esteja no contexto de aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento das habilidades de cada indivíduo, a formação de um carácter cristão, e ao mesmo tempo preparar os sujeitos para protagonizarem com responsabilidade na sociedade, através dos princípios éticos e espirituais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves M. P.** (2015). Educação por princípios: uma abordagem de ensino e aprendizagem para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Tese de Doutorado. Escola Superior em Teologia. São Leopoldo
- Borges, I. A.** (2001). Educação e Personalidade: A dimensão sócia histórica da educação cristã: editora Mackenzie.
- Comblim, J.** (2004). Educação e fé. São Paulo: Herder, 1962. 187 p. EVANS, Julia. Fundamentos da psicologia da educação. Trad. Susana Klassen. São Paulo: Associação Religiosa Imprensa da fé.
- Lenhard, R.** (1973). Sociologia educacional. 6. ed. São Paulo: Pioneira.
- Libâneo, J. C.** (1990). Didática. Cortez editora. São Paulo.
- Lyons, M.** (2002). A Abordagem por Princípios: O método educacional para desenvolver uma Cosmovisão Bíblica. Tradução de Fernando Guarany Jr. 1. ed. Belo Horizonte: Copyright.
- Modes, G. B.** (2009). Educando com princípios bíblicos. Monografia. Faculdade Batista Pioneira Ijuí.
- Santos, V.S.S.** (2008). Educação cristã: conceituação teórica e implicações práticas. In: Fides Reformata, XIII, n. 2. São Paulo.
- Santos, F. A. F.** (2018). Educação Por Princípios: perspectivas para uma confessionalidade escolar cristã. Monografia.
- Solano, P.** (1988). Educação Cristã? São Paulo: Fiel.
- Tocantins, V.** (2016). Manual do educador: um caminho percorrido na Escola Videira – Visão e prática. Ed. V3 publicações. Goiânia.
- Zabatiero, J.** (2009). Novos caminhos para a educação cristã. Ed. Hagnos. São Paulo.

FORMAÇÃO BASEADA EM COMPETÊNCIAS, ÂMAGO DO FAZER COM QUALIDADE DOCENTE FACE AO ENSINO HÍBRIDO EM MOÇAMBIQUE

Irene Celestino Mário Vahocha, PhD.

irezmcrona@yahoo.com.br

Bonifácio Da Piedade, PhD.

bpiedade@ucm.ac.mz

Resumo

O desenvolvimento das competências profissionais constitui um exercício de aprimoramento do repertório de competências pessoais que é impulsionado pelos desafios impostos pela profissão em prol do saber fazer com qualidade. Este estudo, pretende reflectir em torno da necessidade da formação baseada em competências como um dos recursos essenciais para lidar com a nova realidade de ensino híbrido adoptado recentemente por várias instituições de ensino superior moçambicanas. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, que através das técnicas de entrevista semi- estruturada e análise de conteúdo, vai permitir reflectir sobre caminhos a seguir na nova realidade de ensino. No caso deste estudo, apesar da urgente hibridização do ensino imposta pela COVID-19, a maioria das instituições de ensino, para além da insuficiência financeira para sustentar ambientes virtuais de ensino aprendizagem, a realidade mostra que os docentes enfrentam dificuldades quanto ao ensino na modalidade híbrida por vários factores. O artigo reflecte, também, sobre que competências a desenvolver para garantir uma hibridização de ensino eficaz. Os resultados mostram que, uma formação baseada em competências deve ser feita em exercício e de forma contínua sem prejuízo programático. Sugere-se um trabalho conjunto entre as instituições, dando primazia a troca de experiências como uma das formas e vias para o desenvolvimento das competências do saber fazer docente, na modalidade híbrida.

Palavras-chave: Competência profissional, ensino híbrido, qualidade docente no ensino superior.

SKILLS-BASED TRAINING - ANGLE OF DOING WITH TEACHING QUALITY FACING HYBRID EDUCATION IN MOZAMBIQUE

Abstract

The development of professional skills is an exercise in improving the repertoire of personal skills that is driven by the challenges imposed by the profession in favor of knowing how to do with quality. This study aims to reflect on the need for skills training as one of the essential resources to deal with the new reality of hybrid education recently adopted by several Mozambican higher education institutions. This is a qualitative study, which, through semi-structured interview and content analysis techniques, will allow us to reflect on the paths to be followed in the new teaching reality. In the case of this study, despite the urgent hybridization of teaching imposed by COVID-19, most educational

institutions, in addition to the financial insufficiency to support virtual teaching-learning environments, reality shows that teachers face difficulties in teaching in the modality hybridized by several factors. The article also reflects on what skills to develop to ensure effective teaching hybridization. The results show that competency-based training must be carried out on-the-job and continuously without programmatic prejudice. A joint work between the institutions is suggested, giving priority to the exchange of experiences as one of the ways and means for the development of competences of teaching know-how, in the hybrid modality.

Keywords: Professional competence, hybrid teaching, teaching quality in higher education.

INTRODUÇÃO

A formação baseada em competências profissionais docentes, mais do que o cerne que proporciona o desenvolvimento dos indivíduos, também pode reservar respostas aos acontecimentos condicionados pelas demandas contextuais continuamente actuais no processo de ensino aprendizagem.

Neste contexto, para fazer face as demandas educacionais, o sistema de ensino moçambicano, desde a independência, vem passando por várias reformas curriculares exigindo novos modelos de ensino que requerem do profissional docente mudança de atitudes face a nova regulação educativa. Como se pode perceber, são as tais reformas das quais as instituições do ensino superior não estão isentas tal como assistimos desde a década 90 a reestruturação dos seus currícula para os alinhar com o Modelo Curricular de Bolonha que, servindo-se de metodologias activas, acreditamos que proporciona o desenvolvimento de competências e aprendizagem ao longo da vida (Laita, 2014).

Desta feita, podemos assumir que as reformas acima arroladas constituem mudanças que afectam não só a gestão e as condições de trabalho nas instituições de ensino mas, também, na adopção de métodos do trabalho docente consequentemente, na sua configuração profissional.

Actualmente, com as circunstâncias impostas pela COVID-19, importa referir que o sistema educativo está confrontado pela necessidade de pautar pelo ensino híbrido. Portanto, um novo modelo de ensino que pode assegurar que todos os conteúdos programáticos sejam ministrados, e, acima de tudo, que os saberes, previamente planificados para o ensino superior, neste caso, sejam apreendidos de forma eficaz e integral.

Outrossim, o ensino híbrido ora adoptado pelas instituições de ensino superior moçambicanas, está dependente de pessoas cujo nível académico superior pressupõe seu ingresso na docência e que, a maioria destes, por falta de emprego, sentiram-se obrigados a seguir tal carreira, portanto, requisito e motivação por um lado pouco confiáveis e divisores de opiniões no que

tange a sua prestação como profissionais da área de ensino e por outro lado, estas ideias nos remetem a percepção de que a profissão docente requer uma aptidão de quem a abraça.

Diante do acima exposto, apoiamo-nos em Sapato (2017, p.57), que questiona se “esta pessoa que abraçou a profissão de professor por não ter escolha, desempenhará cabalmente a sua profissão de conductor de novas gerações?” acrescentado a questão anterior, procurando saber ainda, como um professor contratado nessas condições e confrontado por demandas impostas pela COVID-19 irá garantir um ensino híbrido com a qualidade almejada?

Neste sentido, importa referir que, para além das fragilidades acima arroladas, o que se assiste atualmente na maioria das instituições superiores moçambicanas, é também a insuficiência financeira para sustentar ambientes virtuais de ensino aprendizagem e um grande número de docentes que carecem de saberes psicopedagógicos para um exercício eficaz dessa profissão, o que nos leva a pensar que, até certo ponto, compromete a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Pelos factos acima acreditamos que, para um processo de ensino híbrido eficaz, mais do que saberes científicos, os docentes devem ser astuto, dinâmico e detentor de saberes específicos da área de ensino pois, o saber que caracteriza a função profissional de ensinar é aquilo que se designa por saber educativo ou seja, um saber específico que permite ao profissional exercer a função que dele se espera.

Esta é uma ideia que encontra suporte em Roldão (2007), ao defender que a profissão de ensinar não pode ser assimilada ao simples domínio de conhecimentos científicos relativo ao conteúdo escolar e nem deve ser reduzido aos saberes científicos e metodológico do campo das ciências da educação embora seja uma das exigências, e, muito menos se limite ao praticismo resultante do domínio de técnicas e rotina de ensinar o que nos leva a apontar para a formação baseada em competências específicas para área de ensino como mais um reforço para um processo de ensino aprendizagem com qualidade face ao ensino híbrido adoptado em Moçambique.

É desta feita que humildemente opinamos que as instituições em questão revejam os requisitos para contratação de novos docentes e, de forma continua dotem aos professores já contratados nas condições anteriormente referidas de saberes específicos de ensino e tal como Correia (2017) alerta, caso contrario, estes docentes podem deformer os seus estudantes.

Um aspecto importante é referir que o ensino superior não deve ser visto como um simples exercício e que, o nível académico superior adquirido com nota generosa¹⁸, seja a referência do saber fazer docente pois, crendo em Sant'Anna e Menegola (2011), o ensino não pode ser uma acção casual ou empírica porque, ela deve ser lógica e estruturada com base em princípios que motivem ao profissional a questionar: como ensinar? Qual é o método de ensino? Que técnicas são melhores?

São questões que nos permitem acrescentar: na primeira: a estes estudantes adolescentes ou senhores e senhoras com todas suas especificidades? Na segunda: que facilita ao estudante na busca e construção de conhecimentos científicos e técnicos? E na última: para facilitar ao estudante na apreensão e uso dos conhecimentos no seu dia-a-dia?

Em termos de estruturação, o artigo inicia com o estado de arte onde se apresenta a formação profissional, hibridização do ensino em Moçambique face à adversidades do COVID-19 e formação contínua como solução em permanência na profissão docente. Em seguida mostramos a metodologia que nos permitiu realizar a pesquisa de onde a partir da qual trazemos os detalhes sobre o assunto em estudo e as conclusões patentes nas considerações finais.

A este respeito, apontamos para a formação psicopedagógica em exercício aos docentes que não a têm como uma das alternativas para responder as demandas impostas ao processo de ensino aprendizagem na modalidade híbrida pois, acreditamos que a psicopedagogia como um saber fulcrar que amenisa a mediação do ensino e aprendizagem, ela permite que o profissional deva ter visão global sobre como exercer a sua profissão em resposta do esperado nesse processo.

Ademais, para ser docente no ensino superior há que estar atento às demandas contemporâneas da profissão docente acreditando que a didáctica do ensino superior deva ser necessário para responder ao novo modelo de ensino ora adoptado em Moçambique.

Esta ideia encontra sustento em Da Piedade (2019) ao defender que urge que os docentes se adaptem as transformações do processo de ensino aprendizagem como forma de se adequar aos padrões internacionais na área do ensino superior tendo em conta a nova realidade onde o docente deva ser capaz de organizar uma pedagogia construtivista a partir da criação de situações de aprendizagem, experiências e por meio de diálogo estabelecido com a sua realidade de trabalho e sua actuação.

¹⁸ Designação atribuída a nota que parte de 14 a 20 valores.

Ainda na mesma linha de pensamento abraçamos o que Masseto (2012) alertou ao dizer que se vivendo numa aldeia global onde a sociedade encontra-se pontualmente informada, os docentes neste contexto são chamados a dominar as tecnologias de informação e comunicação para desenvolver o seu exercício docente.

Desta feita, para além de um docente resolvido no emprego como Sapato (2017) referiu, esperamos um profissional com habilitações literárias desejáveis, com formação psicopedagógica, que domina as tecnologias de informação e comunicação (Da Piedade, 2019). E mais esperamos um profissional docente de facto, aquele que se doa e que durante o seu exercício docente, desenvolva nos alunos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente ir construindo seus saberes-fazer, a partir da troca de experiências como uma das formas e vias para o desenvolvimento das competências do saber fazer docente, na modalidade híbrida.

Estado da arte

Parte-se do princípio de que as instituições de ensino superior, mais do que locais importantes para a socialização dos indivíduos, elas têm sido vistas como espaços que através dos seus profissionais, garantem que qualquer indivíduo que de lá passa, desenvolva competências ligadas ao seu curso e são capazes de responder a quaisquer desafios advindos da área de sua formação.

Assim, as perspectivas teóricas tomadas como base neste estudo, tornam evidente que para discorrer sobre a formação baseada em competências profissionais, tem que ser em atenção a reflexão a ser feita em torno das metodologias que as instituições do ensino superior moçambicanas devem adoptar de modo a que os docentes possam se beneficiem de formações profissionais da área de ensino em prol do fazer com qualidade docente, face ao ensino híbrido ora adoptado.

Formação profissional

Acredita-se que a formação de profissionais em qualquer área de saber, corresponde a teorias curriculares de ensino isto é, dependendo de instituição para instituição. Desta feita, lembrando que o foco do estudo é a formação baseada em competências, importa referir que ter profissionais com saberes específicos da área de ensino que sabem usá-los no exercício de sua função é um desafio que aponta não só para o comprometimento das instituições do ensino superior moçambicanas, mas também, se espera pela entrega dos docentes no aprimoramento de suas competências de forma contínua.

Respeitante a profissão docente, segundo o Sistema Nacional de Qualificações à luz do Decreto-Lei nº 14/2017, de 26 de Janeiro, a **formação profissional** docente é um tipo de instrução que visa dotar os indivíduos de competências para mobilizar conhecimentos, aptidões e atitudes que lhes garantam o exercício de ensinar com a qualidade requerida.

Tomando em consideração de que o docente nutre a figura de um intelectual em processo contínuo de formação, acreditamos que neste processo, ele desencadeia uma reflexão constante de confronto com as práticas pedagógicas e experiências quotidianas quando durante as aulas que lecciona expõe os saberes docentes e sua identidade profissional (Pimenta, 1999).

O que se percebe é que, a formação acima referida, pode acontecer sem prejuízo programático. Portanto, caso o docente não tenha tido a formação por meio de um curso de magistério ou por meio de uma faculdade de licenciatura na área de ensino, estas podem ocorrer de forma contínua e em pleno exercício da função docente, a partir de troca de experiência, prática do que lê sobre ensinar e a busca voluntária e contínua de ensinar melhor.

Ademais, ser profissional docente de facto, passa necessariamente pela mobilização dos conhecimentos adquiridos na experiência distintamente constituídos pela prática docente e é por isso que acreditamos na ideia de Pimenta (1999), que acha imprescindível que o professor relativize seus saberes em busca de uma nova verdade; verdade esta que deve ser valorizada, entendendo-a na “relatividade”, sendo analisada, reflectida e verificada constantemente para a obtenção da boa formação profissional.

Desta feita, guiados pela ideia de Nóvoa (1997) consideramos a formação profissional docente como um estímulo do desenvolvimento autónomo e contextualizado, pois, profissionais competentes têm capacidade de desenvolvimento reflexivo-crítico e julgamos que, com docentes críticos e dotados de conhecimentos, habilidades e atitudes específicas da área de ensino, as instituições de ensino estarão preparadas para enfrentar as adversidades contínuas aliando aos conhecimentos e o saber fazer das quais o ensino está exposto.

Hibridização do ensino em Moçambique face à adversidades do COVID-19

Qualquer processo de ensino aprendizagem é norteado pelos intervenientes desse processo e também durante esse exercício que o professor se constrói e se molda profissionalmente. Desta feita, a planificação, leccionação e a avaliação são actividades específicas do professor, pois, devem ser reflectidas e pensadas e para o efeito, exigem dele o uso dos saberes da profissão em função dos seus alunos (Roldão, 2007).

Assim, atentos ao ensino híbrido descrito nos dispositivos legais e reconhecido pela sua dualidade na valorização do melhor do presencial e do *online*, faz-nos olhar atentamente para o profissional docente como o principal garante do sucesso/retrocesso do ensino híbrido adoptado pelas instituições de ensino superior moçambicanas. Portanto, um tipo de ensino que Peres e Pimenta (2011) chamaram de aprendizagem combinada.

Importa referir que a abordagem do ensino híbrido não refere apenas a uma combinação das modalidades presencial e online porque trata-se de uma abordagem na qual o estudante é colocado no centro do processo de ensino aprendizagem, sendo protagonista da sua aprendizagem e a ser assim, o professor passa a ser o incentivador, mediador e problematizador do processo, unindo o melhor do presencial e do ensino a distância (Moran, 2015).

Reflectindo em torno da combinação acima referida e atentos a utilidade das tecnologias de informação e comunicação (TIC) no PEA por causa do ensino híbrido adoptado em moçambique, pensamos que importa antes descorrer sobre as TICs; como seria o PEA no contexto da COVID-19 sem as TIC e como as TICs podem ser usadas no PEA para fazer face a nova modalidade de ensino.

Neste sentido, podemos assumir as TICs como meios que se usam para transformar a informação e permitem comunicar no mundo actual isto é, meios tecnológicos como rádio, televisão, telemóvel, computador, tablet entre outros que também podem servir de material didáctico.

Em relação ao modelo de ensino híbrido imposto pela COVID-19, as TIC constituem meios benéficos na medida em que, para além de facilitar a comunicação e/ou colocar a todos a par do que se passa no mundo em tempo recorde, elas constituem também alternativa visível para a prossecução do PEA e, o ensino híbrido adoptado pelo ensino superior moçambicano constitui um testemunho disso.

Seguindo a lógica acima, percebemos que o ensino híbrido como modelo opcional para condução do processo de ensino aprendizagem é de mais-valia pois, permite que as modalidades online, presencial entre outras modalidades estejam conectadas e forneçam uma aprendizagem integrada.

Portanto, e apesar de estimulador, ensinar na modalidade híbrida, não constitui uma tarefa fácil pois, para alcançar a qualidade de ensino esperada remete a instituição de ensino, ao professor bem como ao estudante uma responsabilidade acrescida e cautelosa pois, no caso da

utilização da aprendizagem on-line dentro ou fora da sala de aula, a concretização do ensino deve ser coordenado e devidamente supervisionada isto é, as condições que garantem o funcionamento da plataforma virtual, o tempo de aula, o quanto o estudante aprendeu entre outros factores.

Crendo na ideia de Kenski (2012), para o ensino híbrido ser de qualidade, deve incentivar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes permitindo a flexibilização do tempo, resolução das actividades propostas, integrar as tecnologias digitais ao ensino criando novas possibilidades de aprendizagem e que a partir de plataforma virtual, professores e estudantes interajam em um ambiente comum, sendo possível integrar actividades, materiais didácticos, fóruns de discussões, entre outras propostas. E mais, esta modalidade deve permitir ainda obtenção individualizada sobre o desempenho dos estudantes auxiliando ao professor a elaboração de diferentes estratégias de ensino de acordo com as necessidades de cada um dos seus estudantes.

Percebemos que a ideia acima credibiliza ainda mais a necessidade do profissional docente estar capaz de responder a toda demanda o que leva a acreditar que para além da vocação, a formação baseada em competência contínua é importante e as instituições de ensino bem como os docentes devem assumila integralmente.

Podemos dizer ainda que, se não fosse pelas TICs, o PEA na modalidade híbrida adoptada seria algo perdido porém, em 2020, com o isolamento social imposto pela COVID-19, ainda que não assumido de facto, as TICs foram de grande valia e actualmente, continuam sendo a esperança para o sucesso do um processo de ensino aprendizagem na modalidade híbrida adotado pelo ensino superior em Moçambique.

Formação contínua como solução em permanência na profissão docente

Percebemos que o mundo é constantemente confrontado por novas situações; situações essas que remetem a um cogitar atualizado sobre o modo de ser e estar porque, os diversos campos da vida onde o ensino faz parte, também apontam para a flexibilidade do profissional face a realidade actual.

Desta feita, a descoberta de novas práticas embasadas numa teoria que fundamente à acção pedagógica diária actualizada deve ser mais um argumento que mostra o porquê da necessidade da formação contínua.

Destacando particularmente os intentos da COVID-19 em relação ao exercício docente, o Governo moçambicano agarrou-se à hibridização do ensino em resposta plausível. Desta feita,

acreditamos que a formação contínua do professor constitui a solução em prontidão para responder a quaisquer situações impostas ao ensino.

Aliás, é o próprio professor quem tem de encontrar caminhos, as soluções e assumir as decisões pois, em relação ao pleno exercício de ensinar, ele é autónomo e, por estar nessa área, deve procurar responder as várias questões que a profissão lhe exige e propõe-lhe a encontrar melhores vias e respostas para cada uma das questões em cada momento (Nóvoa, 2007).

Crendo ainda no autor acima citado, responder cabalmente as questões que o exercício de ensinar coloca, importa que as instituições de ensino permitam a inovação, ou seja, dêem aos docentes o trabalho de pensar sobre o trabalho. E mais, as instituições de ensino devem priorizar um pensamento transformador, produção de ideias autónomas que se busque fortalecimento no corporativo, nos seus pares, nas escolas, e invistam em profundidade no trabalho intelectual transformador a partir da realidade educacional concreta para que a formação no espaço escolar tenha sentido (Silva & Machado, 2018).

Com isso, pensamos que para fortalecer a formação contínua em questão, importa que o docente olhe atentamente para sua vocação e entrega na profissão de ensinar durante as aulas porque, este percebe melhor os desafios trazidos pelos seus alunos que são diferentes pelo seu mundo quotidiano como, problemas da adolescência, familiares, inquietudes constantes, complexos em relação aos colegas e aos docentes entre outros males que como profissional incumbido na sua tarefa deve ultrapassar.

Agarrados na ideia de Freire (1997), pensamos que a vontade torna-se imprescindível na vida escolar, a abertura e o cuidado com o aluno, o querer bem, não significa uma relação de infantilização ao aluno, mas de comprometimento com o ensino e a educação que ele está recebendo. Portanto, a afectividade constitui algo saudável e não deve assustar o docente, nem inibi-lo de expressá-la, pois, ela mostra a abertura e comprometimento com os estudantes numa prática específica do ser humano e sem com isso permitir que esse afecto interfira no cumprimento ético do dever profissional no exercício de sua autoridade.

Nesse sentido, corroborando com Silva e Cabrera (2013), a formação contínua impulsiona o aprimoramento contínuo do profissional e não pode supor apenas o enriquecimento cultural e científico, mas sim, a necessidade para poder fazer frente aos novos desafios que o trabalho diário impõe ao docente. Portanto, à medida que o docente reflete sobre seu fazer pedagógico

no contexto local e global, surge a necessidade de fundamentar sua prática mediante estudos significativos e permanentes a respeito de si como profissional e do mundo em que se insere.

Ademais, o professor nesta situação deve procurar compreender os sentidos da instituição de ensino, integrar-se num grupo, procurar aprender com os colegas mais experientes porque é nessa instituição e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão docente (Nóvoa, 1995).

METODOLOGIA

Servir-se de teorias sobre a necessidade do saber específico docente em prol da qualidade de ensino aprendizagem permitiu-nos construir naturalmente a ideia patente neste estudo e, para tal, optamos pelo paradigma interpretativo na modalidade de estudo de caso (Guba, 1990; Yin, 2003).

Assim, corroborando com a ideia de Yin (2003), o estudo de caso possibilitou-nos investigar de forma mais detalhada o ensino híbrido adoptado no ensino superior moçambicano atentos à formação baseada em competências específicas da área de ensino. E mais, para além de proporcionar uso diversificado de técnicas de recolha de dados, a modalidade de estudo de caso permitiu-nos aplicar numa das Instituições de Ensino Superior em Cabo Delgado, isto é, num contexto da vida real e possibilitou-nos, ainda, o cruzamento de ângulos de análise.

Convictos de que a formação baseada em competências é um dos recursos essenciais para lidar com a nova realidade de ensino, ora adoptado, recentemente, no ensino superior moçambicano, para uma reflexão exaustiva sobre o assunto, a representatividade estatística não foi necessária neste estudo (Guerra, 2006). Desta feita, guiados pela ideia da Aires (2011) usando critérios estratégicos pessoais, intencionalmente seleccionámos 13 (treze) participantes¹⁹ que porporcinaram informação detalhada e diversificada sobre o assunto em estudo.

A análise documental, entrevistas semi-estruturadas e observação não paratiapiante são as técnicas que proporcionaram a obtenção da informação (Gil, 2008). Assim sendo, para organizar a análise do conteúdo, usou-se um conjunto de técnicas de análise de comunicações e seguindo uma lógica, permitiu interpretar o conteúdo das informações colhida o que facilitou no exercício da conclusão (Bardin, 2011).

¹⁹ Dois Gestores de uma instituição de ensino superior; dois Formadores do Instituto de Formação de Professores (IFP) Alberto Joaquim Chipande, três docentes com formação psicopedagógica; três docentes sem formação psicopedagógica e três estudantes.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Com o quadro conceptual recheado de informações relacionadas com formação profissional, ensino híbrido e formação contínua, os dados que aqui apresentamos e discutimos, são provenientes das entrevistas feitas aos treze participantes do estudo reforçados com o que se observou aquando da assistência de aulas.

Como tal, nesta parte, constam depoimentos que respondendo a uma única questão aberta “Que competências os profissionais docentes devem desenvolver para garantir um ensino com qualidade?”. Esta é uma questão para além de proporcionar questões depois das respostas dadas pelos entrevistados, gerou o título abaixo como também permitiu falar de forma livre, espontânea e detalhada sobre o processo de ensino aprendizagem trazendo a tona a relação desejável ou não entre os docentes e estudantes, as metodologias de ensino e as competências profissionais requeridas para o exercício docente de qualidade na modalidade híbrida conforme expomos a diante.

Docente e competências profissionais para um ensino de qualidade

Em relação ao assunto em epígrafe, os gestores da instituição em estudo assumiram que, apesar de recheados de docentes com níveis de licenciatura, mestrado e até doutorado, estes, gostariam que todo corpo docente fosse detentor de saberes e habilidades da área de ensino.

Segundo um dos gestores acima referido, se a instituição tivesse pelo menos três docentes do tipo “X”²⁰, teriam poucas reclamações sobre formas de tratamento entre docente e estudante durante as aulas e pouco ouviriam murmurar sobre a forma como o docente do tipo “Y”²¹ trata os estudantes e ministra as suas aulas.

Este gestor disse ainda que ultimamente, antes do início das aulas, por intermédio de profissionais reconhecidos que tenham formação psicopedagógica optou por capacitar a todos os docentes da instituição, com ou sem formação. Durante essa capacitação o que reina são as práticas pedagógicas concretizadas a partir de exercícios práticos como planificação conjunta, discussão sobre metodologias de ensino a serem usadas no ensino superior, simulação de aulas, entre outros aspectos pedagógicos tudo para ultrapassar algumas lacunas durante o exercício docente e fazer face a qualidade de ensino almejada.

²⁰ Docente com formação psicopedagógica

²¹ Docente sem formação psicopedagógica

Ainda sobre competências requeridas no exercício docente, o outro gestor entrevistado disse que, vezes há em que os estudantes, principalmente os adultos, os contactam para pedir que o docente “Y” deixe de transformar a aula em um espaço para publicitar o seu nível académico, vitórias da sua vida invés de dar a conhecer os conteúdos da aula da disciplina que lecciona, enfim, que separe a sua vida pessoal a da profissional.

Atentos a isso, percebemos que, pese embora a instituição em estudo possua docente com níveis académicos plausíveis para leccionar o ensino superior, a ausência dos saberes psicopedagógicos comprometem a observância da delicadeza e responsabilidade que a profissão docente exige, para atender a todo e a qualquer estudante independentemente da sua especificidade²².

Portanto, ter recursos humanos com nível aceitável para a profissão docente, não significa garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem, pois, para além dos factores que acima mencionamos, destacamos igualmente, o facto de que muitos desses docentes dão aulas por falta de emprego. Portanto, esses graduados, muitas vezes sem formação psicopedagógica, recorrem a docência para satisfazerem a necessidade de emprego, o que leva a corroborar com Sapato (2017), que diz que parte dos que pretende abraçar esta profissão, verifica-se mais a preocupação de resolver o problema de falta de emprego.

A esse respeito, em conversa com os formadores do IFP Alberto Joaquim Chipande de Pemba, percebemos que as competências requeridas para um profissional da área de ensino são as básicas nomeadamente, saber ser e estar, ter conhecimentos científicos, técnicas pedagógicas e saber fazer docente.

Em relação a isso, os depoimentos dos professores com formação psicopedagógica mostrou que, mais do que ter conhecimentos científicos e técnicas pedagógicas, para ser um profissional de facto, é necessário que o docente se doe para ensinar com qualidade pois, na sua opinião, o docente deve ser amigo dos seu estudantes ao invés de constituir ameaça, portanto, uma ideia que encontra sustento em Freire (1997), que diz que a abertura do professor para com os estudantes e vontade de ensinar torna-se necessária na vida escolar.

Já, para os professores sem formação psicopedagógica entrevistados, apesar de serem integrantes do mesmo processo de ensino aprendizagem, eles devem evitar a relação de amizade, afecto pois, cada um é distinto no PEA e como tal, os estudantes devem respeito e

²²Adolescente, adulto ou velho.

consideração ao seu docente, uma ideia que contradiz o que Freire (1997) considerou de abertura e o cuidado com o aluno como algo necessário na convivência escolar.

É nesta divergência de pensamentos entre professores com formação psicopedagógica e sem a mesma que acreditamos que é por falta dos saberes específicos sobre a área de ensino que os professores simplesmente dotados de conhecimentos científicos, dificilmente encarnam na profissão docente com todas as suas exigências e muito menos se sentem comovidos pelas necessidades educativas específicas de casa um dos seus estudantes conforme podemos notar nos depoimentos dados pelos estudantes entrevistados a seguir.

O profissional no exercício docente

Questionados os estudantes participantes²³ do estudo em separado sobre qual disciplina preferiam e por que, todos responderam que preferiam a disciplina de Psicologia Aplicada à Organização e de Gestão de Recursos Humanos porque, na opinião destes entrevistados as aulas era agradáveis, conversadas e perfeito. Conscientemente as duas disciplinas eram ministradas por professores do tipo “X” vejamos.

“... as aulas do professor “X1²⁴” são agradáveis e não terminam nas quatro paredes da sala de aula e nem nos cinco dias úteis da semana. Podemos discutir a vontade sem medo de represálias...” (E1²⁵);

“...o professor “X1” tem paciência de auscultar e explicar os conteúdos...a aula dele é como se fosse uma conversa” (E2);

“...o professor “X2²⁶” é amigo dos estudantes...até deixa-nos fazer perguntas “miúdas”...ele gostaria de ser jovem para sempre...devia ser padre...” (E3²⁷).

Conforme podemos notar, a última resposta acima coincide com a gíria popular referida por Goveia (2007), segundo a qual, ouvimos dizer que alguém devia ser professor por ter muito jeito para explicar, da mesma forma se sugere a algumas pessoas que optem pela psicologia pelo facto de parecerem demonstrar alguma facilidade a ouvir, compreender e aceitar os outros.

²³De diferentes cursos e anos

²⁴ Professor de Psicologia Aplicada à Organização

²⁵ Primeiro estudante entrevistado

²⁶ Professor de Gestão de Recursos Humanos

²⁷ Terceiro estudante entrevistado

Porém, para o presente estudo, é nesta resposta onde mais uma competência requerida para o profissional docente reside, pois, de forma tímida e desajustada, o estudante mostrou que pelo facto de o docente **X2** estar numa profissão errada na sua opinião e ser pouco “desviado” do que pensa que é perfil de um professor, é nesse contexto que o PEA decorre de forma saudável e dá azos ao uso de metodologias activas e outros meios didácticos como telemoveis neste caso, para fazer face ao desejado na modalidade de ensino híbrido.

Em relação ao professor “**Y**” a opinião sobre o seu fazer docente, podemos assumir que é um fazer que ao olhos dos estudantes está beliscado porque, notamos que conscientemente o início das respostas foi reticente vejamos abaixo:

“...epha, ya... dá aulas nem?... mas, ele não é de brincadeira” (**E1**);

“... o docente “**Y**” é sério... quando questionamos sobre algo, ele pergunta qual é o nosso papel como estudantes universitários?... e...vá investigar” (**E2**);

“...o docente “**Y**”é muito nervoso, não nos sentimos livres para colocar questões...” (**E3**).

Conforme podemos perceber, para além das respostas acima darem razão as inquietações dos gestores questionados neste estudo, os depoimentos dão a entender, ainda, que ter conhecimentos científicos não é o suficiente para exercer a profissão docente com o brio requerido.

Ademais, apesar de ter conhecimentos científicos, técnicas pedagógicas, saber ser, estar e fazer constituem competências requeridas na profissão docente, em si só, elas não bastam para se afirmar cabalmente que o fazer docente será de qualidade porque, neste caso concreto, a realidade mostra que apesar de serem necessárias, para o fazer docente ser integralmente factual e de qualidade, a vocação, a motivação e o carisma do profissional são qualidades importantes.

Desta feita, mesmo que possua competências técnicas acima referidas, não devemos assumir que este seja um profissional de facto porque, sem o carisma, todas essas competências reduzem-se a um conjunto de atributos para a ostentação de quem as tem pois, podemos encontrar professores com formação psicopedagógica ou da área de ensino que não são docentes de facto, mas também, não pretendemos afirmar que se pode ser profissional docente sem tais atributos.

O que se deve perceber é que, saber ser e estar, ter conhecimentos científicos e técnicos psicopedagógico não basta para garantir um processo de ensino aprendizagem de qualidade na

medida em que, a vocação, a motivação e o charisma do profissional são qualidades indispensáveis para a ligação afectuosa entre o profissional e o estudante na garantia da concretização eficaz do exercício docente. Ademais, continuar a apostar em docentes sem carisma e atributos acima, não só compromete a qualidade do ensino superior na modalidade híbrida como também, promove a defraudação do cidadão (Langa, 2014).

Em suma, cientes da necessidade de desenvolver competências profissionais para o exercício docente, corroborando com Mazula (2015) acreditamos que para se tornar-se um docente com competências profissionais da área de ensino de facto, passa necessariamente pelo poder de ensinar com qualidade, paciência e perseverança movidos pelo desejo de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tal como Da Piedade (2017) pensamos que uma educação de qualidade deve proporcionar uma formação em competências para que o saber fazer e ser sejam uma realidade nas pessoas.

No caso do presente estudo, ser dotado de competências profissionais específicas da área de ensino, para além de necessárias, poderão ser a força da qual os docentes sem formação psicopedagógica necessitam para suprir as prováveis lacunas durante o exercício da sua função.

Importa referir que, a modalidade híbrida de ensino imposta pela COVID-19, mais do que instituições de ensino superior que dispõe docente com nível aceitável para leccionar o ensino superior, requer profissionais vocacionados pelo ensino, que sabem ser e estar perante os desafios que a profissão lhes impõe, têm conhecimentos científicos e técnicos psicopedagógicos capazes de garantir um processo de ensino aprendizagem de qualidade.

Desta feita, para suprir as dificuldades que as instituições de ensino superior enfrentam causadas pela insuficiência de profissionais com competência específicas para docente, o estudo aponta como solução em permanência a formação contínua. Neste sentido, a troca de experiências entre docentes, simulação de aulas, seminários, reuniões de estudo e a planificação conjunta, devem ser assumidos por todos²⁸ pois, o alcance da qualidade de ensino deve ser igualmente a conquista reforçada continuamente pela colaboração de todos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

²⁸ Gestores da instituição e docentes

- A.G., Ibraimo, M.N., Laita, M.V. & Mussagy, I. (Coord.). *Desafios da Educação* Nampula.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo. Edição Revista e Actualizada*. Lisboa Portugal: (70ª ed.), Lda.
- conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, 12 (34), 95. Recuperado
- Correia, H.P. (2017). *A formação pedagógica de professores do ensino superior e suas implicações no*
- Da Piedade, B. J. A. (2019). *A função do professor universitário na actualidade face ao novo paradigma*
- Da Piedade, B.J.A. (2014). *Práticas comunitárias de mediação social estudo de caso - bairro de ensino – implicações didácticas no ensino superior*. Revista da Faculdade de gestão e Turismo e Informática. Pemba, Moçambique: UCM Editora. Ed.) São Paulo, Brasil: Paz e Terra. editora. *educação e cidadania: aproximações jovens*. Vol. II, Coleção Mídias Contemporâneas. Educação e Psicologia, Porto, Portugal. Educação e Psicologia. Porto, Portugal. em <http://www.appstate.edu/~jacksonay/rcoe/guba.pdf>. em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234>.
- Estoril Principia editora. Roldão, M. (2007). *Função docente: natureza e construção do*
- Ferreira, C.A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia (Saberes Necessários a Prática Educativa)*. (25ª,
- Gil, A.C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. (6ª. ed.). São. Paulo, Brasil: Atlas.
- Guba, E.G. (1990): *The alternative paradigm dialogue. The paradigm dialog*. Newbury Park. Recuperado
- Guerra, C, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo - Sentido e formas de uso*, princípio: Imprensa Universitária UEM.
- Joana Paulin (2009) *Formação e Profissionalização docente*. Curitiba: Ibpex.
- Kenski, V. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. São Paulo. Brasil: Editora Lisboa. Portugal.

- Masseto, M.T. (2012). *Competências pedagógicas do professor universitário*. S. Paulo, Brasil: Summus
- Mazula, B. (2015). *A Universidade na lupa de três olhos: ética, investigação e paz*. Maputo, Moçambique: Moçambique: Leituras Atuais. *modo de ensinar*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de
- Moran, J. M. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. In: Convergências midiáticas, *Mutauanha Nampula*. Tese de Doutoramento. Universidade Católica de Portugal. Faculdade de
- Nóvoa, António (1991) *Concepções e práticas da formação continuada de professores*. Aveiro:
- Nóvoa, António (1995). *Os professores e a sua formação*. (2a ed). Lisboa, Portugal: Dom Quixote.
- Papirus.
- para formação de formadores. (9ª. ed.). São Paulo, Brasil: Loyola.
- Peres, P. Pimenta, P. (2011). *Teorias e práticas de b-learning*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo. *profissional*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan.-abr. Romanowski,
- Roldão, Maria do Céu (2007) *Função docente: natureza e construção do conhecimento* Sage publication 95).
- Sant'Anna, I. M., & Menegolla, M. (2011). *Didática: aprender a ensinar. Técnicas e reflexões Pedagógicas*
- Sapato, P.R. (2017). *A figura do professor na atualidade em Moçambique e a educação*. Em Barbosa,
- UEPG/PROEX, 2015. Disponível em: recuperado em: 28. jun. 2021. Universidade de Aveiro.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: design and Methods*. (3ª ed., vol. 5). Califórnia, EUA:
-

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

António Bruno de Morais

703200419@ucm.ac.mz /brunomorais2007@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objectivo central compreender a relevância da formação pedagógica dos professores do ensino superior, e qual o seu lugar nas políticas nacionais. Existem muitos relatos sobre a existência do professor que conhece a matéria, mas que não sabe como transmiti-la ao aluno, nem como conduzir as aulas. Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação para o professor nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário. Discutir sobre as questões de formação pedagógica para dotar o professor de conhecimentos, habilidades e atitudes a fim de formar profissionais reflexivos e investigativos é de fundamental importância. O método qualitativo irá ser usado para gerar os dados tendo como técnica principal a entrevista. A formação pedagógica do professor deve apoiar-se em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir-lhes examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, bem como suas atitudes em um processo de constante auto-avaliação, orientando-lhes o seu trabalho. Chegamos à conclusão de que a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à actividade docente para melhorarem a sua qualidade. Assim, formar novos profissionais com qualidade não é uma tarefa fácil, requer um aprofundamento científico pedagógico que os capacite a enfrentar questões fundamentais numa prática social, implicando suas ideias de formação e reflexão durante o seu exercício pedagógico.

Palavras-chave: Ensino superior. Práticas pedagógicas. Formação docente.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a docência para a educação superior tem provocado o interesse de pesquisadores da área da educação, que se têm preocupado com o fortalecimento do campo da formação dos professores universitários, especialmente a pedagógica, como uma política institucional. Com o crescimento e a expansão dos cursos superiores, esse corpo precisou ser ampliado com profissionais das diferentes áreas de conhecimento.

Este artigo de pesquisa tem como objecto de estudo “*a formação pedagógica dos professores do ensino superior*”. Pretende-se, através dele, compreender a relevância da formação pedagógica dos professores do ensino superior, e qual o seu lugar nas políticas nacionais.

Para responder a esse propósito, utilizou-se pesquisas de tipo Teórico, Documental e de Levantamento. De acordo com Gil (2009), [...] o levantamento é a interrogação directa das

peças cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados colectados.

O tema justifica-se pela pertinência que o mesmo representa porque, quando se fala em “formação pedagógica de professores do ensino superior”, vem-nos à cabeça o processo de formação para a docência na educação básica (ensino primário e secundário). Dificilmente a abordagem de formação de professores estende-se para a formação de professores universitários, como se a formação específica para o magistério nesse nível fosse algo supérfluo, ou mesmo, desnecessário. No entanto, uma das críticas mais comuns dirigidas aos cursos superiores diz respeito à didáctica dos professores universitários, ou seria melhor dizer, à falta dela. Tal facto pode ser constatado tanto através da literatura específica da área, como através de conversas com estudantes em diferentes tipos de instituição e em diferentes cursos. Relatos de que o professor sabe a matéria, porém não sabe como transmiti-la aos estudantes, de que não sabe como conduzir a aula, não se importa com o estudante, é distante, por vezes arrogante, ou que não se preocupa com a docência, priorizando seus trabalhos de pesquisa, são tão frequentes que parecem fazer parte da “natureza”, ou da “cultura”, de qualquer instituição de ensino superior. Ao mesmo tempo, amplia-se cada vez mais a exigência de que os professores universitários obtenham os títulos de mestre ou doutor. No entanto, é questionável se esta titulação, do modo como vem sendo realizada, possa contribuir efectivamente para a melhoria da qualidade didáctica no ensino superior. Temos hoje no cenário do ensino superior, apenas dois tipos de docentes: os que tem formação pedagógica e são poucos, geralmente atuam nos cursos de licenciatura e, os que não tem formação pedagógica que são a grande maioria. Portanto, a discussão sobre a formação de professores para o exercício da docência, torna-se cada vez mais séria, uma vez que é preciso dar conta da complexidade que envolve esse grau de ensino.

A partir dessa pesquisa foi nos possível perceber a inexistência de amparo na legislação maior que estimule a formação pedagógica dos professores universitários. Assim, a formação pedagógica dos professores universitários fica a cargo dos regimentos de cada instituição responsável pelo oferecimento de cursos de pós-graduação, reflectindo, e ao mesmo tempo regulamentando, a crença na não necessidade de que esta formação seja oferecida. Mais é preciso referir que para exercer a profissão de docente de ensino superior, não basta ter apenas a formação na área específica; é preciso buscar incessantemente o aprendizado e saberes

necessários à prática educativa, juntamente com valores éticos e morais, formando, assim, cidadãos capazes de produzir e construir sua própria identidade, isto é, ensinar e aprender com competência pedagógica.

Como intencionalidade deste estudo, propõem-se subsídios incentivadores de reflexões, análises, debates e compreensões sobre questões pedagógicas que, integrando-se à formação científica e profissional do professor, estimulem respostas criativas às demandas da educação superior na contemporaneidade. Neste sentido ele está dividido em 5 partes: na primeira parte temos algumas notas introdutórias em que se apresenta o objecto do estudo, pertinência e relevância, resultados mais relevantes; na segunda parte temos a revisão da literatura, onde encontramos a Legislação do Ensino Superior em Moçambique, a formação pedagógica do professor de ensino superior, e a necessidade da formação do professor de ensino superior; na terceira parte temos a metodologia, onde se faz a descrição pormenorizada do trabalho de campo (caracterização do objecto, sujeitos de investigação, técnicas e instrumentos, tempos e procedimentos); na quarta parte temos a apresentação, análise e discussão dos resultados; e na quinta e última parte encontramos as conclusões e as referências bibliográficas.

Legislação do Ensino Superior em Moçambique

Dentre vários países do continente africano, Moçambique é tido como um dos países que mais mudanças experimentou no desenvolvimento do ensino superior, desde a proclamação da sua independência em 1975.

O Ensino Superior em Moçambique surge pela primeira vez em 1962, devido à pressão da comunidade internacional sobre o governo colonial (Nações Unidas) para criar uma instituição do ES nas colónias. Assim, foi criada a primeira Instituição do Ensino Superior (IES) designada – Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), que tinha como objectivo a formação dos filhos dos colonos e a integração de alguns negros no sistema de administração e no exército colonial. Em 1968 o Governo colonial transformou os Estudos Gerais Universitários em Universidade de Lourenço Marques (ULM). Neste período, o sistema de regulação do ES (Ensino Superior) adoptado era extremamente selectivo (desagregação) em termos de acesso, progressão e exames. Em 1976, a Universidade de Lourenço Marques que foi transformada em Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e, em 1980, a UEM através da Faculdade de Educação, assumiu o papel de formar professores para o ensino secundário em várias áreas.

Em 1985 e 1986, pela primeira vez, o número de instituições aumentou com a criação de mais duas IES públicas no País, nomeadamente, o Instituto Superior Pedagógico (ISP), em 1985, pelo despacho Ministerial n.º 73/85, de 25 de Abril do Ministério da Educação, com a missão de formar professores para o ensino secundário e com vista a focalização da UEM em outras áreas científicas; e em 1986 o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI), criado através do Decreto n.º 1/86, de 5 de Fevereiro, do Conselho de Ministros, para formar técnicos superiores em Relações Internacionais e Diplomacia.

Com a entrada em vigor da nova Constituição da República de Moçambique, em 1990 e a abertura do país à economia do mercado, abriu-se um novo cenário, em que as entidades privadas podiam estabelecer Instituições de Ensino Superior em Moçambique. Nesta sequência, houve a institucionalização da entrada de actores privados no ES em 1993, materializada pela 1ª Lei do ES n.º 1/93, de 24 de Junho, contudo sem regulamentação. Para suprir esta lacuna, através da Lei n.º 5/2003, de 21 de Janeiro, foi revogada a primeira Lei do Ensino Superior, com vista a harmonização e regulamentação de aspectos ligados ao Controlo da Qualidade no subsistema do ensino superior. Isto sucede após a criação, em 2000, do Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia (MESCT) e, conseqüentemente, a aprovação e implementação do primeiro Plano Estratégico do ES (2000-2010). Em 2009, surge a Lei n.º 27/2009, de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior, em revogação da Lei n.º 5/2003, de 21 de Janeiro e em 2012 é aprovado o Plano Estratégico do ES 2012-2020, que dá primazia à formação em pós-graduação do corpo docente. Ainda na esteira de governação e garantia de qualidade do ES foram constituídos os seguintes órgãos: (i) Conselho Nacional de Avaliação e Garantia de Qualidade do ES (2007); (ii) Estratégia de Formação de Professores do ES (2009); (iii) Conselho Nacional do ES (2012) que congrega os dirigentes da IES pública e privadas e tem como missão assessorar o Ministro que superintende o ensino superior; e (iv) Conselho Nacional do ES (2012), órgão de assessoria ao Conselho de Ministros. Assim, com a aprovação desta lei, houve uma expansão territorial deste subsistema de ensino, de 3 IES públicas em 1993, para 53 em 2017, sendo 19 públicas e 34 privadas. Relativamente à introdução de novos, um dado que constitui uma inovação é a obrigatoriedade de acreditação prévia dos cursos pelo Conselho Nacional de Avaliação e Garantia de Qualidade do ES, contrariamente ao que vinha acontecendo antes da revogação do Decreto n.º 48/2010, de 11 de Novembro pelo Decreto n.º 46/2016, de 1 de Agosto, que aprova o Regulamento de Licenciamento e Funcionamento de IES em Moçambique.

A expansão e o aumento do acesso que se verificou desde a liberalização do ES até aos dias de hoje levam-nos a ver a questão da formação de docentes qualificados que respondam aos requisitos plasmados na legislação do ES vigente no País (por exemplo: o Decreto nº 46/2018, de 1 de Agosto), no que se refere à composição do corpo docente.

A formação pedagógica do professor de ensino superior

Muitas pesquisas sobre a docência na universidade, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), constataam uma realidade preocupante: na sua percepção, a maioria dos professores actuantes nesse patamar da educação é despreparada, revelando mesmo um desconhecimento dos processos de ensino e de aprendizagem. Ainda que detenham uma formação teórica consistente e tenham vivenciado experiências pedagógicas significativas.

A questão da formação pedagógica do docente universitário vem sendo objecto de preocupação em várias IES em Moçambique, que visa melhorar a aprendizagem e proporcionar renovação contínua para o educador. Com relação à formação profissional, actualmente, as Instituições de Ensino Superior adoptam diferentes formas para seleccionar seus docentes, considerando, em seus critérios de selecção, a formação desses profissionais. Na maioria dos casos, esquece-se da parte pedagógica, levando-se em conta somente o conhecimento do professor e o domínio que possui da matéria que será leccionada. A graduação tem sido ‘alimentada’ por docentes titulados, porém, sem a menor competência pedagógica”.

Zabalza (2004) apresenta-nos uma definição actual do que seria a formação pedagógica do professor universitário: [...] Esta é uma transformação do ensino universitário na qual o eixo fundamental não é ensinar, mas aprender. Um processo de formação que não se justifica tanto pela oferta que é feita (ensino) quanto pelos resultados reais que cada aluno atinja (aprendizagem). Processo de aprendizagem que, além de tudo, não ocorre em abstracto ou focado no próprio conteúdo de cada disciplina, mas deve ser feito tendo em conta o processo que segue cada aluno para adquirir o conhecimento e o contexto em que ocorre este processo. Uma abordagem que é quase utópica quando comparado com estilos usuais de ensino universitário. A profundidade da carga de ensino que uma abordagem deste tipo tem, é imensurável.

Quando Zabalza (2004) coloca que a formação pedagógica do professor está direccionada ao entendimento da aprendizagem, o papel do ensino é primordial, ou seja, a tarefa do professor deve ser presente, sistemática, comprometida e consistente, ou ainda, um professor que seja

ético e profissional: Uma formação baseada em um perfil profissional amplo e comprometido. O ensino é uma tarefa complexa que requer habilidades específicas. E é através da educação, tal como definido e desenvolvido pelo profissionalismo dos professores. Esse é o nosso compromisso. Um compromisso profissional e ético.

Ainda segundo Zabalza (2004), quanto à necessidade da formação pedagógica: Formar-se pedagogicamente não só é necessário, é parte da ética profissional: o compromisso que assumimos com os nossos alunos e nós mesmos para activarmos todos os recursos que estão ao nosso alcance e para melhorar a formação dos mesmos.

Quanto às habilidades específicas a que se refere Zabalza (2004), o mesmo aponta as seguintes considerações: necessidade da formação pedagógica; considerar o professor como pessoa; o professor é a peça fundamental no desenvolvimento da docência universitária; ter a actividade docente como uma actividade profissional; considerar a dimensão administrativa da profissão; considerar o ensino como uma actividade interactiva; saber identificar o que o aluno já sabe; saber estabelecer uma boa comunicação com os alunos, ter habilidades comunicativas (individual e colectivamente): dar explicações claras, manter uma relação cordial; saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes, sabendo estimulá-los a prender, a pensar e a trabalhar em grupo, transmitir-lhes a paixão pelo conhecimento, pelo rigor científico e actualidades; ter envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes, buscando meios para facilitá-la, estimulando o interesse dos mesmos, favorecendo uma formação com êxito; motivar os alunos a trabalharem em grupo e intensamente; ser acessível e reforçar as qualidades dos estudantes, ou seja, ter interesse e preocupação por cada um dos estudantes; saber analisar e resolver problemas; analisar o conteúdo até detalhá-lo e torná-lo compreensível; observar qual é a melhor maneira de se aproximar dos conteúdos e de abordá-los; seleccionar as estratégias metodológicas adequadas e os recursos que maior impacto possam ter como facilitadores da aprendizagem; organizar as ideias, a informação e as tarefas para os estudantes; ter alto nível do conhecimento específico da disciplina.

A partir das contribuições da pedagogia, como subsídio teórico para o entendimento e análise da prática educativa (formal), proporcionando possibilidades de modificações da mesma e dos alunos, Almeida (2012) preconiza a pedagogia universitária, [...] como um conjunto de concepções de natureza pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre universidade e sociedade. Ela oferece referencial teórico capaz de subsidiar as provocações consistentes que o trabalho

educativo requer como meio para sua permanente transformação e alimenta o exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética.

Silva (2013) reforça esta posição quanto à formação pedagógica, salientando-a como necessária para o bom desempenho da função docente. O conhecimento pedagógico é de grande complexidade, sendo o que diferencia o professor dos especialistas das diversas áreas do saber. [...] Assim, tal conhecimento vai além daquele da disciplina em si, situando-se na dimensão da disciplina a ensinar, pois nele estão incluídos os modos que o professor utiliza para representar e formular os conhecimentos científicos de sua disciplina, elaborando-os em conhecimentos compreensíveis para os alunos.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), os saberes pedagógicos são necessários para a profissionalização, bem como para o exercício competente da docência. Ser professor demanda ir muito além das características historicamente consolidadas por um ensino tecnicista e pela exclusiva transmissão de conhecimentos. É necessário que o professor tenha formação científica, pedagógica, prática, técnica e política, desenvolvendo assim, as competências profissionais de um educador (Freitas & Seiffert, 2007).

A UNESCO apresentou oito missões da educação superior em um apelo, na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, em que salienta: Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis (...), incluindo capacitações profissionais (...), mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; Prover oportunidades para a aprendizagem permanente; Implementar a pesquisa em todas as disciplinas, a interdisciplinaridade; Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação à distância até as instituições e sistemas de educação superiores totalmente virtuais; Contribuir na protecção e consolidação dos valores da sociedade, cidadania democrática, perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas; Novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos; (Faria, s.d.).

Na percepção de Cruz (2006) apud Leitinho (2008), a formação pedagógica do professor universitário é “pensada como aperfeiçoamento da acção docente em processo de educação inicial e continuada”. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional inclui o conhecimento pedagógico e o conhecimento do professor sobre si mesmo, desenvolvimento cognitivo, pressupostos de ensino, de currículo e de procedimentos, recursos didáticos e de aprendizagem. Esses aspectos, associados à área de conhecimento de actuação do professor,

exigem novas competências e habilidades que viabilizem o aprendizado na linha de valores éticos e da reflexão epistemológica.

A formação do docente universitário fundamenta-se no estabelecimento de estratégias de pensamento e estímulos, facilitando a tomada de decisões para processar, sistematizar e comunicar a informação. Desse modo, assume importância a reflexão sobre a prática em um contexto determinado, estabelecendo um novo conceito de investigação, em que a pesquisa qualitativa se sobrepõe à quantitativa. É por meio das competências pedagógicas que surge o comprometimento com as questões do ensino e da Educação. Durante a formação pedagógica, o professor possui um tempo indispensável para “pensar” em seus objetivos, seus meios, seu envolvimento com a sociedade, bem como em seu compromisso com todos os alunos que passam pela Instituição.

Formar novos profissionais com qualidade não é uma tarefa fácil, requer um aprofundamento científico pedagógico que os capacite a enfrentar questões fundamentais numa prática social, implicando suas ideias de formação e reflexão durante o exercício pedagógico. Para tanto, é preciso considerar que a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num certo tempo e espaço.

A necessidade da formação do professor de ensino superior

Moçambique tem vivenciado um período de diversas alterações no sistema de ensino superior, que englobam, além do crescimento destacado anteriormente, a expansão e flexibilização do sistema, mudanças na estrutura curricular (diretrizes curriculares), alterações nos critérios de ingresso nas IES, exigência de titulação do corpo docente, processos sistemáticos de avaliação, tanto em âmbito institucional como nacional, entre outros indicadores. Esse processo, no entanto, não se tem dado de modo proporcional entre os diferentes tipos de instituição existentes no país, havendo uma diferenciação cada vez maior entre os programas que incentivam a pesquisa e programas que priorizam o ensino. As oportunidades de emprego vêm aumentando com a expansão das instituições particulares de ensino em todo o território nacional, expansão esta que não é acompanhada de um processo de profissionalização, nem inicial nem continuada, dependendo do tipo de instituição ao qual o professor se vincula, um tipo de produção diferente será exigido dele, seja ela relativa a actividades de docência, de extensão ou pesquisa, cabendo lembrar que a docência estará presente em todos.

Pimenta e Anastasiou (2002) observam que a formação actualmente oferecida aos pós-graduandos separa-os de qualquer discussão sobre o pedagógico, desconsiderando, inclusive, que os elementos-chave do processo de pesquisa (sujeitos envolvidos, tempo, conhecimento, resultados e métodos) não são os mesmos necessários à actividade de ensinar, e elaboram uma comparação entre as características dos elementos constituintes de cada actividade.

Considerando as diferenças entre as actividades de pesquisar e ensinar, as autoras concluem que não seja difícil compreender por que ser um reconhecido pesquisador, produzindo acréscimos significativos aos quadros teóricos existentes, não é garantia de excelência no desempenho pedagógico e, conseqüentemente, por que os programas de pós-graduação não oferecem, necessariamente, melhoria na qualidade docente: como a pesquisa e a produção de conhecimentos são objectivos da pós-graduação, os docentes, quando participam desses programas, sistematizam e desenvolvem habilidades próprias ao método de pesquisa, deixando de lado o desenvolvimento das características necessárias para o desenvolvimento do ensino.

Assim, podemos perceber que os cursos de formação, quando voltados exclusivamente para a realização de pesquisas, não atendem às necessidades específicas dos professores no tocante a suas actividades de docência. Ou seja, a qualificação oferecida pelos cursos de pós-graduação, como actualmente estruturados, possibilitam aos professores a titulação, porém, a maior titulação não significa, necessariamente, melhoria na qualidade docente.

Hoje, com a expansão do número de vagas, e a conseqüente ampliação do acesso ao ensino superior, proporciona uma maior heterogeneidade do público que se dirige às instituições de ensino superior. Portanto, é necessário ao professor saber lidar com uma diversidade cultural que antes não existia no ensino superior, decorrente do ingresso de um público cada vez mais heterogêneo. Um público que pode, por um lado, não estar tão bem preparado, tanto emocional quanto intelectualmente, para o ingresso no ensino superior; um público talvez mais jovem, mais imaturo, e, por vezes, pouco motivado e comprometido com sua aprendizagem, tendo em vista que o ensino superior hoje não é mais garantia de um emprego estável no futuro, mas um público que pode, por outro lado, ser muito mais exigente quanto à qualidade do curso oferecido, tendo em vista especialmente o alto grau de competitividade do mercado de trabalho.

Além disso, os professores passam a ter necessidade de aprender a lidar com turmas cada vez mais numerosas, pois a baixa correlação do número de alunos por professor, antes tomada como índice de qualidade de um curso, hoje passa a identificar a “ineficiência do sistema”. É

necessário destacar também que o ensino superior, por muito tempo considerado ponto terminal da educação e voltado à formação profissional, tem agora para si outras funções e, dependendo do ponto de vista que adoptarmos, configura-se apenas como um primeiro passo rumo a um processo de educação permanente. Tais constatações nos levam a uma preocupação em relação à formação dos professores para actuar no ensino superior.

O professor universitário não se forma, hoje, para actuar necessariamente em uma universidade, porém, num complexo sistema de ensino superior, que envolve diferentes instituições e tipos de cursos. Mas, mais que isso, além de preparar-se para agir neste meio, para trabalhar com o novo perfil de alunos que chegam ao ensino superior, como também com o novo perfil exigido dos egressos do ensino superior, acreditamos que seja necessário a este professor conhecer esta realidade e saber entendê-la e analisá-la, ou seja, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que permitam a ele reflectir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual ela se acha inserida.

Benedito, Ferrer e Ferreres (1995) apontam que as funções que fazem parte do trabalho do professor universitário são, principalmente, as seguintes: o estudo e a pesquisa; a docência, sua organização e o aperfeiçoamento de ambas; a comunicação de suas investigações; a inovação e a comunicação das inovações pedagógicas; a orientação (tutoria) e a avaliação dos alunos; a participação responsável na selecção de outros professores; a avaliação da docência e da investigação; a participação na gestão académica; o estabelecimento de relações com o mundo do trabalho, da cultura etc.; a promoção de relações e intercâmbio departamental e interuniversitário, e a contribuição para criar um clima de colaboração entre os professores.

Portanto, a formação do professor de ensino superior deve ser vista como um processo dinâmico, vivo, no sentido de oferecer e suscitar no mesmo o sentimento de confiança, segurança, conhecimentos, capacidades, uma familiaridade com o trabalho que irá realizar, para que seja comprometido com o processo de um ensino que visa a promoção humana, esta articulada com as dimensões da prática social, política, económica, cultural e institucional.

METODOLOGIA

Relativamente às opções metodológicas, o método empregue na abordagem do problema em estudo é qualitativo, porque, como referem Henning, Van Rensburg & Smit (2004), um estudo neste paradigma metodológico examina as qualidades, as características ou as propriedades de um fenómeno para a sua melhor compreensão e explicação. Para Lakatos

(2009), o método qualitativo permite analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Segundo este autor, o método qualitativo fornece também uma análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento.

No caso vertente, pretende-se compreender a relevância da formação pedagógica dos professores do ensino superior e qual o seu lugar nas políticas nacionais. Por isso, o mesmo foi conduzido sob a forma de estudo de caso, que é, segundo Baranano (2008), um método que se caracteriza pelo pesquisador estudar de forma profunda e exaustiva um ou alguns objectos de modo a permitir o conhecimento amplo e detalhado do (s) mesmo (s).

O estudo baseou-se na consulta de documentos e na aplicação de entrevistas a indivíduos envolvidos no processo em análise, com vista a apreender a situação em estudo, descrever e analisar a complexidade dos factos, pois, através deste método de estudo de caso, pode-se reunir o maior número de informações detalhadas (Lakatos, 2009). Assim, Gil (2008) refere que “estudo de caso consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objectos, de maneira que permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

No mesmo diapasão, Ludke André (1986), citado por Lakatos (2009), considera o estudo de caso o método que permite analisar e retratar o objecto em estudo de forma ampla através de fontes diversas de informações. Assim, para a presente pesquisa, o estudo de caso apresenta-se como o método mais adequado com vista a poder analisar e descrever a complexidade do tema. Neste sentido, além da entrevista, privilegiou-se também o estudo de documentos, a fim de completar a informação necessária.

Apesar das vantagens que caracterizam o estudo de caso como, por exemplo, a possibilidade de analisar com profundidade os objectos em estudo, este método tem algumas limitações, na medida em que ele se restringe apenas ao caso que estuda e não pode ser generalizado (Lakatos, 2009).

O tema abordado neste estudo sugere também uma pesquisa de natureza exploratória, na medida em que permite, por um lado, ter uma maior familiaridade com o problema em estudo, por outro lado, torná-lo mais explícito, considerando os mais variados aspectos relacionados com o facto em estudo (Selltiz et al., 1967 citado em Gil, 2008).

Segundo Selltiz et al. (1967) citado por Gil (2008) muitas vezes, a pesquisa exploratória envolve o levantamento bibliográfico e as entrevistas com pessoas que têm experiência prática com o problema pesquisado. Neste sentido, para além do estudo bibliográfico, a opção

pela pesquisa exploratória permitiu buscar dados sobre o assunto em estudo através de entrevistas a pessoas envolvidas com o mesmo. Por outro lado, a opção pela pesquisa exploratória justifica-se pela necessidade de se ter uma visão geral do problema através do levantamento bibliográfico, documental e de entrevistas.

A entrevista é o principal instrumento usado para a recolha de dados junto aos informantes com recurso à entrevista semi-estruturada. De acordo com Eisman (1997), citado por Lakatos (2009), a entrevista apresenta-se como a técnica mais usada na investigação qualitativa, portanto, um dos instrumentos mais apropriados para um estudo desta natureza.

Para Alves-Mazzotti (1999), citado por Lakatos (2009), a entrevista semi-estruturada permite tratar de temas complexos explorando-os com profundidade. É uma conversa entre duas pessoas, ou seja, entre o entrevistador e o entrevistado. Tem como objectivo obter informações importantes e compreender as perspectivas e experiências das pessoas entrevistadas (Lakatos, 2009). O recurso à entrevista semi-estruturada nesta pesquisa permitiu que os entrevistados estruturassem o seu ponto de vista em torno do objecto da pesquisa e aprofundassem as questões pouco explícitas.

As entrevistas aplicadas aos informantes foram constituídas por perguntas abertas para permitir que os entrevistados respondessem às perguntas com frases mais elaboradas e com maior liberdade, facto que ajudou a obter mais informações sobre a matéria em estudo. Elas procuravam perceber o que os respondentes identificam como ‘formação pedagógica’ e, por outro, aceder às opiniões sobre a pertinência da formação. Assim:

- Pergunta 1: Teve algum tipo de formação pedagógica? (Sim/Não)
- Pergunta 2: Se sim, em que âmbito?
- Pergunta 3: Considera que o facto de ter tido essa formação contribuiu para um melhor desempenho da função docente no Ensino Superior? (Sim/Não). Por favor justifique.
- Pergunta 4: Se não, considera que o facto de não ter tido essa formação prejudicou/dificultou o seu desempenho da função docente no Ensino Superior? (Sim/Não). Por favor justifique.

A combinação das duas técnicas (análise documental e entrevista) usadas na colecta de dados permitiu fazer uma análise conjugada de forma a relacionar as informações obtidas.

O trabalho que apresentamos abrange a população docente de duas IES da Cidade de Maputo, uma pública e outra privada. A selecção da cidade mencionada prende-se com o facto de

integrar o maior número de IES presentes no nosso país. Trata-se, portanto, de um trabalho circunscrito contextual e temporalmente, decorrente das limitações inerentes a um trabalho de natureza académica, mas que pensamos poder permitir encontrar regularidades que contribuam para uma maior compreensão do processo formação pedagógica de professores do ensino superior.

O grupo de sujeitos entrevistados não seguiu os critérios de uma amostra representativa na sua constituição. Tratou-se de uma amostra de conveniência construída a partir de um conjunto de critérios delimitadores e dependente da disponibilidade dos docentes para colaborar.

Para selecção dos sujeitos a entrevistar estabelecemos como variáveis ou critérios a atender: - as fases da carreira: foram seleccionados professores em início da carreira (professores com menos de cinco anos de actividade no ensino superior). Foram entrevistados 6 docentes em exercício de funções no ensino superior. No final da entrevista os docentes entrevistados preencheram um pequeno questionário. Em síntese, as entrevistas abrangeram quatro elementos do sexo masculino e dois do sexo feminino. Quatro dos entrevistados têm menos de 35 anos, tendo o mais novo 28 anos; dois têm entre 40 e 50 anos. Um dos entrevistados está a realizar o curso de doutoramento, dois possuem o grau de mestre, três estão a realizar o curso de mestrado.

Para analisar os dados recolhidos, procurou-se organizá-los e sumariá-los de acordo com as categorias dos mesmos, tendo em conta as perguntas de pesquisa, e interpretá-los de modo a possibilitar o fornecimento de respostas ao problema proposto para a investigação, como sugere (Gil, 1999). Ainda neste contexto, a análise dos dados foi feita em concordância com a metodologia usada para a recolha dos mesmos, isto é, cruzou-se e discutiu-se a informação obtida através da análise de documentos relevantes, com a obtida através das entrevistas aos diferentes participantes do estudo, observando-se as categorias pré-determinadas para a análise. As informações obtidas no estudo foram analisadas em harmonia com o enquadramento teórico e os objectivos da pesquisa, conforme sugerido por Freixo (2009).

Para a recolha dos dados procurou-se verificar a disponibilidade dos entrevistados, mediante a negociação do tempo e do local das entrevistas. Os entrevistados foram informados e explicados sobre os objectivos da pesquisa e sobre a importância da valiosa contribuição que resultaria das entrevistas. Foi igualmente assegurado o maior sigilo e confidencialidade das identidades dos entrevistados.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tendo em conta que, o processo de formação dos docentes no ensino superior como algo inútil vem-se constituindo historicamente e que os critérios de avaliação dos docentes são concentrado na produtividade académica, a tentativa de promover a valorização da actividade docente e do ensino de graduação, e conseqüentemente, a formação pedagógica do professor universitário, necessita passar pela mudança na cultura académica, que atribui valores díspares a cada uma das actividades constituintes a qualidade de ensino superior. Os novos docentes universitários são frequentemente contratados sem qualquer experiência de ensino anterior ou formação pedagógica.

No que diz respeito se os entrevistados tiveram algum tipo de formação pedagógica e se sim, em que âmbito (que correspondem as perguntas 1 e 2), 4 disseram que já tiveram e só 2 disseram que ainda não tiveram. Desses 4 que já tiveram, 3 disseram que tiveram ao longo da sua formação académica e 1 teve aquando de uma capacitação.

Ilustram cada uma das perspectivas assinaladas as passagens que se seguem:

“Eu tive uma formação pedagógica aquando da minha graduação porque fiz um curso de ensino. Mais temos sempre de aprender porque a realidade do ensino superior é outra.” (D3).

“...Fiz um curso técnico e não passei de uma formação e desde que estou na instituição ainda não passei de nenhuma formação pedagógica, mas espero brevemente ter essa oportunidade porque vejo que me faz falta...” (D5).

“Desde que estou na instituição já tive a oportunidade de participar em 3 capacitações de formação pedagógica e mesmo assim gostaria de participar mais” (D1).

Isso mostra que mesmo que muitos docentes entrem no ensino superior sem nenhuma formação pedagógica, as IES devem promover capacitações nesta área de conhecimento. Como reafirma Morosini (2000:13), embora o sistema nacional de avaliação não estabeleça normas de capacitação didáctica do docente, há uma íntima relação entre o desempenho didáctico do professor e o desempenho do aluno e, dessa forma, sugere que tais avaliações, mesmo não incidindo directamente na qualidade docente, indirectamente, afectam-na.

Formar professores universitários significa entender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões básicas da universidade como instituição social, uma experiência social que implica as ideias de formação, reflexão, crítica. A formação docente para a educação superior fica, portanto, a

cargo das iniciativas individuais e das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós graduação. A preparação dum docente não deve terminar só, em nível de pós graduação, em programas de mestrado e doutorado, mas devem ser acompanhados da respectiva formação didáctico-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Foi possível extrair do discurso dos entrevistados um conjunto de ideias relativamente à Pergunta 3: Considera que o facto de ter tido essa formação contribuiu para um melhor desempenho da função docente no Ensino Superior? (Sim/Não). Por favor justifique.

Ilustram algumas das ideias que assinalamos os excertos que se seguem:

“A formação pedagógica contribuiu muito e acho que quem nunca foi professor tem que ter umas luzes... do que...da parte científica do que é ser professor...como não sei mas acho que se não tivesse tido essa formação antes era impensável, estaria completamente às escuras. Permitiu-me aprender a transformar o saber em saber ensinável ...” (D6).

“De qualquer forma eu acho que ajuda, para quem inicia, não ser lançado às feras, não é?! Porque eu lembro-me da minha primeira sessão, eu tinha 26 anos, tinha três horas pela frente e tinha quarenta pessoas em frente de mim! Claro que logo no primeiro ano fiz um erro de palmatória do ponto de vista da avaliação, aprendi nesse ano para o próximo, e para o seguinte, e pronto. É assim.” (D2).

Sobre a pergunta 4: Se não, considera que o facto de não ter tido essa formação prejudicou/dificultou o seu desempenho da função docente no Ensino Superior? (Sim/Não). Por favor justifique. Tivemos o seguinte excerto:

“Acho que não prejudicou porque para mim, na minha prática, é importante abordar apenas conteúdos que tenha bem preparados, que domine bem, é importante elaborar o programa de forma a incluir aquilo que considero essencial aprenderem na minha disciplina e é importante garantir que transmito aos alunos segurança no domínio dos conteúdos.” (D4).

“Não foi difícil porque procurei usar estratégias de ensino que vi resultar com professores mais experientes, ter o apoio/orientação de colegas mais experientes” (D5).

Poderemos inferir que os professores sem formação revelam maior preocupação com o próprio domínio dos conteúdos e em demonstrar segurança. Usam o critério “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, citado por Masetto (1998), e que vai ao encontro de estudos críticos realizados por Pimenta e Anastasiou (2002) quanto à construção da identidade do professor de ensino superior, ao apontarem que “[...] a docência no ensino superior não requer

formação no campo de ensinar. Para ela seria suficiente o domínio de conhecimentos específicos, pois o que a identifica é a pesquisa e/ou o exercício profissional no campo”.

Das referências destaca-se a valorização da aquisição conhecimentos/competências do domínio didáctico, domínio pedagógico e ao nível da articulação teórica. Como Nóvoa (2002) afirma: “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente; e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” E nesse sentido, referir a escola, a universidade. A formação do docente universitário implica, na verdade, uma combinação de esforços e de compromissos entre a instituição e os seus profissionais.

CONCLUSÃO

A partir dessa pesquisa podemos concluir que o professor universitário não se forma, hoje, para actuar necessariamente numa universidade. Mas, mais que isso, além de preparar-se para agir neste meio, para trabalhar com o novo perfil de estudantes que chegam ao ensino superior, como também com o novo perfil exigido dos ingressões do ensino superior, é necessário a este professor conhecer esta realidade e saber entendê-la e analisá-la, ou seja, torna-se necessário que o professor desenvolva estratégias que lhe permitam reflectir sobre sua docência e o contexto mais amplo no qual se acha inserida.

Ao considerarmos tudo o que foi apresentado neste presente estudo, em conjunto com as críticas dirigidas à falta de didáctica dos docentes universitários, podemos concluir que o panorama do ensino superior hoje aponta, cada vez mais, para a necessidade de formação pedagógica de seus professores, podendo até vir a constituir-se numa exigência do sistema educacional. A competência científico-pedagógica, embora tenha o seu início nos programas de pós-graduação, o processo de formação contínua deve ocorrer no âmbito da acção colectiva de construção, desenvolvimento e avaliação dos projectos pedagógicos dos cursos.

Complementando, o professor universitário precisa repensar e ressignificar seus esquemas conceituais e sua prática docente, reconhecendo que não é detentor de verdades absolutas. Saber o que é ensino, o que é aprendizagem e como ensinar para conseguir aprendizagens significativas são requisitos para a profissionalidade docente. Observa-se, porém, que existem professores universitários que são altamente qualificados no saber específico de sua disciplina, muito competentes no exercício de uma profissão, mas que não possuem formação pedagógica e não se ressentem de sua necessidade e valor. Embora a formação pedagógica não surja como requisito legal de acesso à profissão, a preocupação com a qualidade do

ensino e com a competência não só científica, mas também pedagógica dos docentes é fortemente realçada nos documentos nacionais, visíveis por exemplo na afirmação constante da necessidade de avaliar e garantir a qualidade nesse campo.

Animadoras são as posições reveladas pelas entrevistas: a formação pedagógica é altamente valorizada enquanto requisito para o desempenho profissional docente, embora os dados também sugiram que esta valorização surge mais facilmente por parte de quem possui esse tipo de formação. Finalizando, vale a expectativa de que as ideias expressas neste estudo sejam compreendidas e interpretadas como uma contribuição em termos de aportes para análise e auto-reflexão quanto às possibilidades e dificuldades inerentes à docência num tempo de inquietude, ruptura de paradigmas e busca de respostas aos apelos da educação no século XXI. Não basta apenas o professor tomar conhecimento da teoria que cerca o seu trabalho e reflectir sobre a sua prática, sem haver uma mobilização de sua consciência, de acordo com os novos desafios propostos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, I. M. (2012). *Formação do professor do Ensino Superior desafios e políticas institucionais*. (1ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Baranano, A. M. (2008). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Benedito, A. V, Ferrer, V e Ferreres, V. (1995). *La Formación Universitária a Debate*. Barcelona: Publicaciones Universitat de Barcelona.
- Cruz, M. F. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Granada España: Grupo Editorial Universitario.
- Faria, M. A. T. (s/d). *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. Porto: Porto Editora.
- Freitas, M. A. de O.; Seiffert, O. M. L. B. (2007). *Formação docente e o ensino de Pós-Graduação em Saúde: uma experiência na UNIFESP*. Revista Brasileira de Enfermagem [online], Brasília, vol.60, n.6, p. 635-640, Nov-Dez,
- Freixo, M. J. V. (2009). *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gil, A. C. (1999). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. (5ª ed.). São Paulo: Edições Atlas.

- Gil, A. C. (2008). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- GIL, A. C. (2009). *Como Elaborar Projectos de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Henning, E., Van Rensburg, W., & Smit, B. (2004). *Finding your way in qualitative research*. Pretoria: Van Schaik.
- Lakatos, E. M. (2009). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas SA.
- Leitinho, M. C. (2008). *A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições*. Brasil: Universidade de Brasília. Linhas Críticas, v. 14, n. 26 jan/junho,
- Masetto, M. (1998). *Docência na Universidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Morosini, M. C. (2000). Docência Universitária e os desafios da realidade nacional. *Professor do Ensino Superior – Identidade, docência e formação*. Brasília: Inep/MEC, p. 11-20.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Pimenta, S. G.; Anastasiou, L. das G. C. (2002). *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez. (coleção Docência em Formação v. 1).
- Silva, L. A. da. (2013). *Formação Docente e Profissional do Professor Universitário*. São Paulo: Editora Cortez.
- Zabalza, M.A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Legislação

- Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro – Lei do Ensino Superior, publicado no BR nº 38, Série I, de 29 de Setembro de 2009
- Decreto nº 46/2018, de 1 de Agosto – Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das IES, publicado pelo BR nº 150, Série I de 1 de Agosto de 2018
- Decreto nº 32/2012, de 8 de Agosto – Altera pontualmente o Decreto nº 48/2010, de 11 de Novembro, publicado no BR nº 32, Série I, de 8 de Agosto de 2012
- Decreto nº 15/2018, de 17 de Abril, que revoga o Decreto nº 27/2011, de 25 de Julho – Regulamento de Inspeção às Instituições de Ensino Superior, publicado no BR nº 76, Série I, de 17 de Março de 2018.

Decreto nº 63/2007, de 31 de Dezembro – Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES), publicado no BR nº 52, Série I, de 31 de Dezembro de 2007.

MINED, (2012). Plano Estratégico do Ensino Superior (PEES, 2012 – 2020), Maputo, Moçambique.

PAINEL V

COMUNICAÇÃO ORGANIZACIONAL E MARKETING

OS MÍDIAS DIGITAIS E O SEU PAPEL ESTRATÉGICO NA COMPETITIVIDADE ORGANIZACIONAL: UMA PERSPECTIVA DOS GESTORES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO X

Ana Elisa Nadine Quirinchene Rodriguês

Universidade Católica de Moçambique

Email: naddyro@yahoo.com

Neusa da Silva Pereira

Universidade Católica de Moçambique

Email: nsilva@ucm.ac.mz

RESUMO

Com o avanço tecnológico, os mídias digitais têm um papel estratégico muito importante na competitividade organizacional e estas mídias, encontram-se em constantes mudanças. É uma das novas estratégias usadas pelas empresas, para garantir o contacto constante com os seus consumidores. O presente estudo, inspirado na monografia de final de curso apresenta uma abordagem focada nos mídias digitais, mais precisamente sobre os mídias digitais e o seu papel estratégico na competitividade organizacional numa perspectiva dos gestores de uma Instituição de Ensino. Vem responder a seguinte questão: Qual o papel estratégico dos mídias digitais na competitividade organizacional? Procura também, analisar o papel estratégico dos mídias digitais na competitividade da organização, este é o objectivo principal do estudo. Assim, e em resposta ao objectivo principal, foram definidos os seguintes objectivos específicos: Identificar as estratégias de comunicação digital propostos pela instituição de ensino; conhecer os meios de comunicação digital usadas pela instituição; descrever a opinião dos gestores da instituição de ensino sobre papel estratégico dos mídias digitais na competitividade organizacional. 4 colaboradores da instituição de ensino foram os participantes da pesquisa e foi considerada a abordagem qualitativa para este estudo, de forma exploratória-descritiva de modo que se pode explorar as opiniões, motivos, aspirações, crenças e diferentes perspetivas do papel estratégico dos mídias digitais e concluiu-se que uma das formas mais eficazes e eficientes de garantir que as organizações estejam ao pé de igualdade ou avançadas em relação aos seus concorrentes é o uso adequado dos mídias digitais, isto também garante a visibilidade e conquista de novos clientes.

Palavras-chave: Mídia digital, comunicação, estratégia organizacional, competitividade.

ABSTRACT

With technological advances, digital media have a very important strategic role in organizational competitiveness and these media are in constant change. It is one of the new strategies used by companies to ensure constant contact with their consumers. This study brings an approach focused on digital media, more precisely on digital media and its strategic role in organizational competitiveness from the perspective of managers of an Educational Institution x. It answers the following question: What is the strategic role of digital media in organizational competitiveness? It also seeks to analyze the strategic role of digital media in the organization's competitiveness, this is the main objective of the study. Thus, and in response to the main objective, the following specific objectives were defined: Identify the digital communication strategies proposed by the educational institution; know the digital media used by the institution; describe the opinion of the educational institution's managers on the strategic role of digital media in organizational competitiveness. 4 collaborators of the educational institution were the research participants and the qualitative approach for this study was considered, in an exploratory-descriptive way so that the opinions, motives, aspirations, beliefs and different perspectives of the strategic role of the media can be explored and it was concluded that one of the most effective and efficient ways to ensure that organizations are on an equal footing or advanced in relation to their competitors is the proper use of digital media, this also ensures visibility and acquisition of new customers.

INTRODUÇÃO

Contextualização

Os mídias digitais têm um papel estratégico muito importante na competitividade organizacional. E com o avanço tecnológico, os mídias encontram-se em constantes mudanças. Nos anos passados, as organizações recorriam aos *mídias* tradicionais para manter contacto com os consumidores e marcarem a sua presença, hoje existe um leque de opções e necessidade de usá-los nas organizações para manter comunicação com os consumidores na medida em que o contexto actual no mundo nos obriga a optar por meios digitais.

A comunicação constitui uma importante variável, se não a mais importante na vida de qualquer indivíduo, e o mesmo acontece no caso das organizações. Ela é a chave do funcionamento das organizações que por sua vez são constituídas por grupos de dois ou mais indivíduos que de forma organizada trabalham a fim de atingir um objectivo comum, que só é possível através da comunicação.

Nos últimos anos com avanço da tecnologia é bastante notável o constante e progressivo avanço da comunicação em todo o mundo. Com o auge dos *mídias* digitais, que constitui actualmente a principal, maior, mais usada e mais abrangente ferramenta de comunicação no mundo, utilizada tanto pelos indivíduos quanto pelas empresas, esta tem gerado não só uma forte aceitação por parte da sociedade, como também tem estado por detrás de grande parte das soluções sobre problemas de interacção actuais.

Paralelamente, com o andar do tempo várias e boa parte das organizações de Nampula, Moçambique, de África têm usado os *mídias* digitais como uma ferramenta estratégica de comunicação e de competitividade, o que faz do tema em estudo um tema actual e bastante relevante. Portanto, o presente trabalho tem como tema: *Os mídias digitais e o seu papel estratégico na competitividade organizacional: uma perspectiva dos gestores da instituição de ensino X*, foi elaborado com o objectivo de analisar o papel estratégico dos *mídias* digitais na competitividade da instituição de ensino.

Este trabalho é de carácter avaliativo, e serve para compilação da monografia do final de curso para a obtenção de grau de licenciatura na Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação (UCM – FEC), curso de Gestão de Relações Públicas e Marketing Estratégico, e foi realizado na província de Nampula. Portanto, o estudo justifica-se por um lado, por ser actual e comportar componentes que são discutidos nos diferentes fóruns do mundo inteiro e por outro lado, pelo facto de se estar actualmente a enfrentar uma pandemia (COVID-19) que restringe muito o contacto pessoal e a interacção entre os clientes e empresas.

Ainda, uma das maiores motivações para a realização do estudo em causa é pelo facto da autora ser uma estudante de Gestão de Relações Públicas e Marketing Estratégico em frequente contacto com os *mídias* digitais e também possuir grande interesse no entendimento acerca do papel estratégico que os *mídias* digitais possuem na competitividade organizacional. Numa outra vertente, as motivações sobre o estudo se prende igualmente pelo facto de nos dias actuais, na esfera dos negócios a comunicação entre a organização e os seus diferentes públicos de interesse passou a ser feita maioritariamente através das plataformas digitais, fazendo mais uma vez do tema um assunto extremamente interessante.

2.1. Dos *mídias* tradicionais aos *mídias* digitais

Antes de mais, é de suma importância compreender, para o sucesso da presente empreitada, o que é *mídia*, como surgiu e qual é o seu propósito. De acordo com Briggs e Burk (2004, cit. em Diémé, 2010), indicam que a palavra *mídia* evoluiu da palavra inglesa “*media*”, que é o plural de *medium*, termo de origem latina que significa “meio”. Para estes autores, o termo passou a ser empregado para designar os meios que sustentam ou mantêm a comunicação.

Debray (1994) entende que *mídia* designa qualquer suporte de difusão maciça da informação (imprensa, rádio, televisão, cinema e publicidade). De forma preliminar, o termo *mídia*, como está implícito na sua etimologia, é associado aos meios de comunicação de massa como os

jornais, a rádio, a televisão, a publicidade e a internet, cujo propósito primeiro prende-se coma difusão de informações de natureza diversa.

Uma dessas invenções que provocou uma verdadeira revolução na comunicação escrita foi a invenção da impressora. Segundo Pinto (2018), “foi através da invenção da máquina impressora por Gutenberg, no século XV, que a reprodução de informação em escala e maior velocidade foi possível a partir de um papel mais maleável” (p.18).

Também foi no século XX que a rádio, o cinema e a televisão permitiram massificar e aprofundar os feitos da imprensa escrita, pois não exigiam a alfabetização dos receptores (Miskolci, 2011). Barbosa (2018) esclarece que a *mídia* tradicional, no âmbito da comunicação, está directamente ligada aos meios. *mass media*, ou seja, aqueles cujo alcance engloba um grande número de receptores. Os mais conhecidos são: TV, Rádio, Jornal, Internet, Revistas e Cinema. Este autor enfatiza que numa visão regional, a ideia de *mídias* tradicionais é formada pelas seguintes ferramentas: TV, Rádio, Jornal Imprenso, Outdoor, Faixas, Revista e Flyers.

Acredita-se que tanto o digital como o analógico não vêm competir, mas sim criar sinergias de modo a garantir a sua eficácia. Segundo Kotler (2017, cit. em Claudino, 2018):

O digital não pretende substituir o tradicional, ambos devem coexistir, com papéis permutáveis, ao longo do caminho do consumidor isto, para garantir que nem os mídias tradicionais, nem os digitais desapareçam, pois, ambos enfatizam um ao outro (p.40).

.Kotler, Kartajaya e Setiawan (2017) reforçam ainda que:

Muitas pessoas buscam as últimas notícias no Twitter, mas acabam retornando à televisão para assistir aos canais de notícias em busca de uma cobertura noticiosa mais confiável e profunda. Por outro lado, assistir à TV costuma incentivar as pessoas a realizar actividades *on-line* em seus *smartphones*. Por exemplo, um filme exibido na televisão poderia desencadear a busca por uma avaliação *on-line*. Um comercial no intervalo da programação também pode ser um gatilho para as pessoas comprarem produtos *on-line* (p.41).

Por outro lado, no que tange ao seu desenvolvimento na história, Sá e Martino (2014) afirmam que os *mídias* digitais originalmente, foram desenvolvidas durante os anos de 1950 e 1960 na chamada “Guerra Fria”, como parte de uma rede de operações militares norte-americanas, e o sistema transitou pouco a pouco para o uso comum, nas instituições de ensino superior e, mais tarde, para o público.

Em 1991, Tim Beners-Lee e seus colegas desenvolvem a “*World Wide Web*”, na qual se destacou o início da criação de páginas e *sites*. Até aquele momento, a partilha de dados era feita por lista de mensagens e e-mails. A partir de 1995, de forma mais veloz, os *mídias* digitais e a internet passaram a fazer parte do quotidiano, não só em computadores, mas também nos *smartphones* e outros equipamentos electrónicos (Miskolci, 2011).

A *mídia* digital é considerada uma forma rápida, flexível, simples e relativamente barata para se relacionar e conhecer a opinião do público, o que faz com que se torne uma ferramenta estratégica de competitividade organizacional como acrescentam Mangold e Faulds (2009), os *mídias* digitais devem ser incluídos no *mix* de comunicação organizacional, sendo consideradas extensões da tradicional comunicação. Diferem no que tange à velocidade do processo de comunicação e no número de pessoas atingidas, por através destes meios, o fluxo da comunicação se intensificar.

Para o presente estudo, os *mídias* tradicionais serão considerados como meios de transmissão de mensagens através dos canais tradicionais como rádio, Televisão, jornal, revista e o *Outdoor*. Já os *mídias* digitais como sendo o conjunto das plataformas de comunicação digital, neste caso a comunicação feita através da internet, como são os casos das Redes sociais.

2.2.Mídia digital

- **Mídias sociais**

Para Fontoura (2008) mídias sociais são práticas e tecnologias *on-line* que são usadas por pessoas e organizações para divulgar conteúdos, com objectivo de criar opiniões, ideias, experiências e expectativas. Do mesmo modo, Madeira e Galluci (2009) afirmam que “*mídias* sociais são meios para uma pessoa partilhar com o mundo aquilo que mais lhe interessa, mostrando seu ponto de vista” (p.2).

2.2.1. Redes Sociais

O ser humano está inserido na sociedade por meio de relações que são desenvolvidas por toda a vida em diferentes âmbitos como, familiar, na escola, a comunidade e até no trabalho. Segundo Marteleto (2001) as redes sociais representam “um conjunto de participantes autónomos, unindo ideias e recursos em torno de valores e interesses compartilhados” (p.72).

As redes sociais são os vários meios onde o ser humano se encontra inserido devido à sua naturalidade, mas no âmbito tecnológico, as redes sociais estão baseadas na internet onde ao ser humano é permitido interagir com outros seres humanos de forma digital.

2.3.A gestão estratégica e competitividade organizacional

Para McGrath e Bates (2014), o termo gestão tem que ver com a organização e monitoria de um sistema para que ele alcance os resultados ou objectivos desejados, sejam eles pessoais ou colectivos. Podemos ir mais além, definindo como o acto que consiste em organizar e gerenciar recursos, pessoas, processos e estratégias de forma padronizada sob proposta de alcançar um objectivo pré-estabelecido pela equipa ou organização. O objectivo de gestão é criar um cliente. Isto porque, os clientes são formados quando compram os seus produtos e, dessa forma, a manutenção, crescimento e o desenvolvimento da gama de produtos é a chave para o sucesso.

Estes autores ainda afirmam que das várias teorias existentes para garantir uma gestão estratégica eficaz consideram que a teoria de *Boston Consulting Group* seja a melhor, isto porque, esta fornece uma maneira clara para analisar qualquer conjunto de produtos ou serviço, considerando-a uma teoria simples e engenhosa. O conceito de estratégia é encontrado com diferentes conotações, em diferentes contextos, seja na esfera teórica da academia, ou seja na vida real de organizações. Além disto, este é um conceito que, ao ser incorporado no vocabulário da ciência da administração, veio evoluindo ao longo das últimas décadas a partir de contribuições de diversos pesquisadores na área. Portanto, uma definição exacta, precisa e única para estratégia não será encontrada, mas sim uma miríade de definições.

Falar de competitividade remete automaticamente a falar de inovação, actualização, estar atento às mudanças e mover-se de forma estratégica. De acordo com os institucionalistas, as organizações estão inseridas em um ambiente constituído por regras, crenças e valores, criados e consolidados por meio da interacção social.

Nesse sentido, a sua sobrevivência depende da capacidade de atendimento a orientações colectivamente compartilhadas, cuja permanente sustentação contribui para o êxito das estratégias implementadas e, por conseguinte, para o pleno funcionamento interno. Assim, diante das mesmas prescrições ambientais, as organizações também competem pelo alcance da legitimidade institucional, o que torna suas práticas cada vez mais homogéneas, ou isomorfias (Meyer & Rowan, 1992; Scott, 1987).

É possível garantir conversas instantâneas e objectivas com os clientes de modo a garantir o crescimento da visibilidade e aceitabilidade da organização, como dito “Os *mídias* digitais possibilitam a construção de uma conversa directa e transparente com o cliente, com vários

objectivos, dentre eles, a colaboração em massa, para contribuir na criação de bens e serviços” (Saraiva, 2019, p. 487). O mesmo autor afirma que empresas actualizadas e que investem em seu marketing digital estão cada vez mais contribuindo como uma forma de diálogo entre a empresa e os clientes, visando sempre à geração de oportunidades e mantendo-se sempre à frente de suas concorrentes (Saraiva, 2019).

Através dos *mídias* digitais a organização ou empresa pode estar e ser mais acessível ao seu público de interesse e, de igual forma, acompanhar, em primeira mão, sobre o que se diz sobre ela pelo público, no geral, e em que direcção estão a andar as outras organizações, bem como poder expandir o seu público e alcançar mercados sem fronteiras.

METODOLOGIA

A pesquisa, quanto à sua abordagem foi qualitativa, atendendo e considerando o facto de neste se poder fazer a interpretação dos fenómenos e atribuição dos significados, onde há um vínculo indissociável entre o mundo objectivo e a subjectividade da pessoa que não poderá ser traduzida em números (Asis, 2007). Quanto à sua forma de estudo foi usada a pesquisa exploratória-descritiva combinada pois, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que estes são estudos exploratórios que têm como objectivo descrever completamente determinado fenómeno onde podem ser encontradas descrições quantitativas e qualitativas e os procedimentos de amostragem são flexíveis. Para a pesquisa em alusão, contou-se com 4 participantes que foram as fontes de recolha de dados. Neste contexto, os participantes são um (1) Director Pedagógico, um (1) Gestor de Marketing, um (1) colaborador de Recursos Humanos e um (1) Professor da instituição que explicaram como funciona a utilização dos Mídias Digitais, e qual é o valor que agrega a estratégia de competitividade. No que tange as técnicas de recolha de dados para o estudo em causa foi usada a entrevista semiestruturada. No que concerne às técnicas ou ferramentas de análise de dados da pesquisa, utilizamos a análise de conteúdos.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A comunicação digital na empresa: Publicidade na execução dos seus trabalhos que têm um reflexo no feedback na mídia digital, uso e partilha de informação pelos meios de comunicação digital. Uso de Meios de Comunicação Digital como a Internet e Facebook mas nota-se pouca disponibilidade dos meios digitais, centralização do departamento de

comunicação e Marketing, fraco acesso a Internet e a falta de treinamento no uso e domínio dos mídias.

A comunicação digital e a competitividade organizacional: percebe-se a importância deste meio para garantir a adequação ao mercado actual de modo a garantir lucros e visibilidade igual ou superior à concorrência, considera-se uma arma poderosa para melhorar a compreensão e imagem no seio do ambiente externo, é um meio rápido de interacção com o público sem que estes tenham o esforço de sair de casa e neste momento de pandemia, torna-se uma ferramenta imprescindível por conta do distanciamento social. tem um impacto satisfatório e positivo na medida em que se nota interacção por parte dos que têm acesso a esses meios. Há desafios como a incapacidade financeira para aquisição de equipamentos, falta de profissionais capacitados na matéria de mídias digitais e ausência de profissionais na área de comunicação ao nível da Delegação Provincial. Espera-se que haja mais Investimento em equipamento adequado, capacitação de profissionais em matéria de meios de comunicação digital e descentralização do departamento de comunicação.

CONCLUSÃO

Os mídias digitais têm um papel muito importante e primordial para garantir que a organização esteja à frente no que tange a competitividade diante dos seus concorrentes.

As várias estratégias de comunicação utilizadas como divulgação de conteúdos nos mídias digitais, interacção online, entre outras tem dado credibilidade e garante vantagem competitiva para a instituição.

Nota-se algumas lacunas como a falta de meios financeiros, falta de equipamentos adequados, a insuficiência de colaboradores treinados em matéria de uso de plataformas digitais e a ausência de um departamento de comunicação e imagem ao nível local

Constatou-se que os meios de comunicação digital usados pela instituição acabam por concretizar as estratégias traçadas no plano estratégico de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Assis, M. C. (2007). Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo, Brasil: Atlas.
Recuperado de http://biblioteca.virtual.ufpb.br/files/metodologia_do_trabalho_cientifico_1360073105.pdf em 6/05/2020 em 02/10/2020.

- Barbosa, R. (2018). *A imprensa e o Dever da Verdade*. S/L: Monte Cristo Editora.
- Claudino, B. S. (2018). *Canais De Comunicação Pensados Para O Consumidor 4.0 Estudo De Caso: Lança Perfume*. Monografia de Bacharel. Universidade Do Sul De Santa Catarina. Recuperado em <https://www.riuni.unisul.br/bitstream/handle/12345/6329/Monografia%20Beatriz%20%20OFICIAL.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Debray, R. (1994). *O Estado Sedutor: As Revoluções Midiológicas do Poder*, Rio de Janeiro: Vozes.
- Diémé, K. (2010). *Mídia e Evolução do Marketing*, Goiás: Universidade Federal de Goiás.
- Fontoura, W. (2008). *A hora e a vez das mídias sociais*. Recuperado de: <http://www.boombust.com.br/a-hora-e-a-vez-das-midias-sociais/> em: 02/10/2020.
- Madeira, C. G. & Galluci, L. (2009). *Mídias Sociais, Redes Sociais e sua Importância para as Empresas no Início do Século XXI*. São Paulo, Brasil: Intercom.
- Kotler, P., Kartajaya, H. & Setiawan, I. (2017). *Marketing 4.0*. Rio de Janeiro, Brasil: Sextante.
- Mangold, W. G. & Faulds, D. J. (2009). *Social media: The new hybrid element of the promotion mix*. Business horizons.
- Marteleto, R. M. (2001). *Análise de redes sociais: aplicação nos estudos de transferência da informação*. Brasília, Brasil: Ciência da Informação.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos da metodologia científica*(5ª.ed.). São Paulo, Brasil: Editora Atlas, S.A.
- McGrath, J. & Bates, B. (2014). *O pequeno livro das grandes teorias de Gestão... E de como usá las*. Famalicão, Portugal: Centro Atlântico.
- Meyer, J. W., & Rowan, B. (1992). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. In J. W. Meyer & W. R. Scott (Coords.), *Organizational environments: ritual and rationality*. London: Sage Publications.
- Miskolci, R. (2011). *Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais*. Trabalho de conclusão de Curso à obtenção do título de Pós-Graduação. Natal, Brasil: Cronos.

Pinto, E. S. (2018). *Gazeta Do Aracaju (1879-1888): história e características de um periódico sergipano oitocentista*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Federal De Sergipe.

Miskolci, R. (2011). *Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais*. Trabalho de conclusão de Curso à obtenção do título de Pós-Graduação. Natal, Brasil: Cronos.

PAINEL VI

RESPONSABILIDADE SOCIAL E MÍDIA

IMPACTO DA RESPONSABILIDADE SOCIAL EMPRESARIAL DESENVOLVIDA PELA EMPRESAMCELNA CIDADE DE NAMPULA

Isaura Salé Mamad Soares

isaurasmamad2012@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objectivo avaliar o grau de implementação da Responsabilidade Social desenvolvida pela empresa Moçambique Celular (actual Tmcel). O artigo é baseado na pesquisa realizada em 2009 por Isaura Salé Mamad Soares, para a monografia de licenciatura na Universidade Mussa Bim Bique em Nampula. A responsabilidade social ocupa cada vez mais espaço na agenda das empresas – e há boas razões para que isso aconteça. A principal delas, talvez, aponte para o próprio mercado, hoje movido por um consumidor cada vez mais exigente. Com aspectos conceituais do termo Responsabilidade Social empresarial, visto que existe uma vasta gama de concepções a respeito, que por vezes podem levar a distorção do termo. Usou-se a técnica de entrevistas estruturadas e questionário de perguntas abertas com participação de dois grupos de indivíduos dos quais 50 participantes foram clientes da empresa escolhidos aleatoriamente e 10 participante foram funcionários da firma na cidade de Nampula. Como resultados registou-se que a empresa tem uma popularidade apreciável e foi a escolha principal do público-alvo no mercado por ter maior abrangência da rede com uma qualidade considerada razoável.

Constatou-se também que os clientes têm conhecimento das acções de RS nos sectores de cultura, educação, desporto, meio ambiente e saúde. Com evidências de apoio em material informático, patrocínio e campeonatos locais, plantio de árvores e combate a propagação do HIV-SIDA nos respectivos sectores

Assim, para acelerar o grau de implementação de Responsabilidade social da Moçambique Celular, sugere-se que, incorpore e divulgue interna e externamente, continuamente estas práticas, de modo a influenciar positivamente, quer concorrentes quer outras empresas, designadamente as da sua cadeia de fornecimento, onde terão eventualmente mais influência. Sugere-se ainda, uma maior sensibilização ou formação generalizada sobre estas matérias dando a conhecer, sistematicamente, novas estratégias, políticas e práticas internacionais.

Palavras-chave: Responsabilidade social, impacto, desenvolvimento

1. INTRODUÇÃO

As transformações socioeconómicas dos últimos 20 anos têm afectado profundamente o comportamento de empresas até então acostumadas a pura e exclusiva maximização do lucro. Se por um lado o sector privado tem cada vez mais lugar de destaque na criação de riqueza e por outro lado, quanto maior a capacidade dos recursos financeiros e humanos maior será a responsabilidade social da empresa (Garcia, 2004).

Responsabilidade social é uma forma de gestão que envolve a ética e a sustentabilidade com todos os grupos de interesse, " *stakeholders* ", que implica na correcção dos seus processos administrativos internos, qualidade dos seus produtos e serviços, bem como o relacionamento ético com os clientes, a rectidão de fornecedores, o respeito pelas leis e pelo pagamento de impostos, o tratamento justo com os empregados e boa governação com os accionistas PENA, (2007).

Moçambique destaca-se por ser um País Africano com uma população jovem, com uma economia crescente e estável e com um grande crescimento do investimento directo estrangeiro. É possível verificar que com o crescimento, o País tem apresentado um aumento de projectos e actividades relacionados com a responsabilidade social das empresas. Kaufmann (2016), destaca alguns exemplos desses projectos e actividades, como: cidadania Empresarial em Moçambique; políticas de Investimento Social; políticas de Responsabilidade Social Interna; entre outras.

Dentre vários deveres e obrigações de uma empresa a responsabilidade social faz parte desse leque de sendo vista como a restituição a comunidade circundante aos efeitos das actividades da empresa através do fornecimento de produtos ou serviços, bem como a concessão de outros benefícios sociais que visa em melhorar a qualidade de vida da comunidade.

Estudos realizados no sector empresarial demonstram que uma organização deve comprometer-se com a conduta ética e moral para com os seus colaboradores, clientes, Governo, ONG's, comunidade local e meio ambiente para cumprir com os padrões mínimos de acções que fazem a responsabilidade social empresarial. Considera-se actualmente a responsabilidade social como um aspecto central da ética empresarial que torna-se uma grande vantagem e estratégica competitiva no mercado (Carroll, 1999).

Segundo Momad Piaraly "Moçambique, desde a primeira hora, adaptou os objectivos de Desenvolvimento Sustentável ao Plano Económico Social e Programa Quinquenal do Governo e incluiu-os na governação" (Lusa, 2015). Em 2015, Moçambique aderiu ao plano de Desenvolvimento Sustentável da ONU, traçando os seus objectivos estratégicos com base nos objectivos do plano, para além de se ter comprometido a eliminar as desigualdades de géneros.

Verificar e analisar o estágio da responsabilidade social empresarial da Mcel (Moçambique celular) actualmente TMcel, torna possível a avaliação da qualidade de produtos e serviços,

assim como da satisfação comunitária face aos investimentos dessa firma na cidade de Nampula com base em fontes não ligadas aos benefícios lucrativos.

É importante ter em conta os valores empresariais bem como a sua missão de modo a gerar uma visão ampla do cenário actual e princípios éticos no qual a Mcel sobreviveu no mercado nacional, especificamente na cidade de Nampula. Desse modo mediu-se o impacto da responsabilidade social da Mcel durante o exercício comercial no ano de (2009), pesquisa realizada por Isaura Salé Mamad Soares, para obtenção do grau de licenciatura na Universidade Mussa Bim Bique em Nampula.

Assim, a Responsabilidade Social visando o equilíbrio interno e externo da empresa, está a conhecer, nos últimos tempos, uma nova dinâmica, onde as empresas estão a dar valor ao cliente e debatem-se com a questão de não só vender os seus bens ou serviços, mas também a criação de projectos sociais que tenham impacto na mudança e melhoria da qualidade de vida nas regiões e comunidades onde tem lugar as suas actividades (revista das maiores 100 empresas publicada pela KPMG: (2005).

O objectivo geral da pesquisa foi demonstrar impacto da responsabilidade social empresarial desenvolvida pela empresa Mcel na cidade de Nampula, baseado na problemática de falta de divulgação das acções de RS praticadas por empresa nacionais e engajamento com os seus clientes, funcionários e colaboradores.

Por conseguinte, a escolha deste tema visa, essencialmente, chamar a atenção aos gestores, accionistas, e outros *stakeholders*— conjunto de indivíduos interessados na empresa, que têm poder de decisão dentro da empresa, para o impacto que adopção da estratégia da Responsabilidade Social traz para a empresa. O trabalho não pretende, de maneira alguma, esgotar os conceitos e abordagens referentes à Responsabilidade Social e seu impacto nas organizações. O autor pretendeu fazer um estudo para compreender se de facto as organizações ao implementarem a estratégia de Responsabilidade Social conseguem ter uma boa imagem institucional e dos seus produtos, reter e atrair trabalhadores talentosos, ter protecção das suas infra-estruturas.

Este artigo analisa as iniciativas de RSE da Mcel com o intuito de avaliar as suas práticas, as expectativas de todos os parceiros interessados e tirar lições para o futuro. O método de estudo de caso foi o escolhido para a análise dos processos de RSE e com isso compreender qual é a sustentabilidade dos projectos ora em curso. Inclui-se uma revisão da literatura, análise de relatórios de sustentabilidade e uma pesquisa de campo para colecta de dados.

Deste modo o presente trabalho vem com estrutura padrão de relatório de pesquisa, que, começa pela introdução onde vem aspectos gerais sobre o tema, os objectivos e a problematização, seguida da revisão da literatura de suporte, depois a metodologia que descreve os métodos e técnicas usadas para alcançar os resultado que vem no ponto seguinte, discussão dos resultados, considerações finais e por fim as referências bibliográficas.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Origem e visão da Responsabilidade Social

Segundo Megginson et al (p.79), “nas décadas 70 e 80 havia convergência entre várias forças económicas o que levou alguns estudiosos a reexaminarem a noção de Responsabilidade Social, desenvolvendo modelos ”.

“O aspecto social do sector empresarial começa a ganhar espaço a partir da década de 70, com o aumento da contestação da expansão económica quantitativa, cuja expressão máxima foi o primeiro relatório do Clube de Roma, também denominado *relatório meadows*, sobre os limites do crescimento económico (1972) ”, mas é em Andrew Carnegie onde se encontra a sua génese. A sua origem, remonta ao final do século XIX e início do século XX, quando Carnegie com a sua obra intitulada *O Evangelho da Riqueza*, em (1899), estabeleceu a abordagem clássica da Responsabilidade Social das grandes empresas, e se baseava em dois princípios:

As origens e os exemplos de uma política socialmente responsável por parte das empresas, entretanto, vêm de longe e estão por vezes relacionados a credos religiosos. A título de exemplo, podem-se destacar os *Quakers*, membros de uma comunidade protestante criada em (1747) por George Fox, que eram detentores de empresas e ficaram conhecidos por se recusarem a indústria de guerra e de escravatura (Schiavo, 1999).

O primeiro fundo de investimento socialmente responsável também tem uma origem religiosa e é conhecido por *Pioneer Fund* lançado em (1928) pela Igreja Evangelista Americana que se opunha ao consumo de álcool e do tabaco. Estes episódios marcaram o início da Responsabilidade Social das empresas tal como a entendemos hoje.

Ainda de acordo com Schiavo (1999), antes dos anos 70 do séc. XX, eram as mulheres da classe média que tomavam conta da área social, realizando obras sociais através da filantropia que é definida como a actividade de distribuição do excesso de lucros para outras pessoas que

tenham direito, como os accionistas terem sido pagos. É uma actividade voluntária de parte das empresas e normalmente não faz parte do seu funcionamento diário de negócios.

Actualmente, a maioria dessas actividades, outrora feitas por mulheres da classe média, são exercidas por organizações ou empresas devido ao crescimento da concorrência. Assim, as técnicas modernas de gestão dos negócios, obrigam que pouco a pouco as empresas incorporem a área social. A partir de (1970), em alguns países houve a necessidade de aumento de impostos, a fim de manter o bem-estar social. Contudo, os proprietários de grandes empresas começaram a questionar o sistema, já que pagavam impostos por serviços que não recebiam pessoalmente (Gustafson, 2001).

Os cidadãos também questionavam o sistema e começaram a formar movimentos para pedir as empresas para compensar o bem-estar social que lhes faltava por parte do Estado. Apesar disso, alguns economistas, como Friedman, afirmavam que o governo era o único responsável pelo bem-estar social, enquanto as empresas tinham como responsabilidade a geração de lucros para os seus accionistas.

Segundo Schiavo (1999), decorrente dessa crise hegemónica do sistema keynesiano⁴, em 1980, o Estado foi influenciado por uma ideologia neoliberal e *laissez-faire*, segundo a qual o mercado é o responsável pelo desenvolvimento.

Novas estratégias foram desenvolvidas para contribuir para o comércio mundial, mudança económica e a erradicação da pobreza em massa. Contudo, a desigualdade entre as pessoas, foi aceite, e a globalização e interdependência económica foram promovidas por meio da desregulamentação do mercado e privatização de empresas estatais (Gustafson, 2001).

“Passou a existir ainda um discurso a favor do individualismo e do consumo. A sociedade civil começou a fragmentar-se, constatando-se indivíduos alienados da economia, da sociedade, da política, dos outros e até de si mesmo”.

Nesse ambiente neoliberal, a Responsabilidade Social tornou-se um sinónimo de oportunidade de negócios Schiavo, (1999). Uma empresa só desenvolveria programas sociais ou ecológicos caso estes programas garantissem a obtenção de uma imagem positiva à companhia.

O conceito de responsabilidade social empresarial (RSE) tem estado a crescer em importância e significado a partir de 1950 até hoje (Dahlsrud, 2008). Ele é aplicado em diferentes áreas, mas ainda permanece com muitas definições. A responsabilidade social das empresas é hoje bastante importante para que as organizações desenvolvam objectivos nesta área.

De acordo com Carroll (1999) e Carroll e Shabana (2010), uma corporação tem quatro responsabilidades principais como o cumprimento de responsabilidades económicas – ser rentável; Responsabilidades éticas - ser éticas; Responsabilidades legais - obedecer às leis; e filantrópicas - contribuem para melhorar a qualidade de vida da comunidade.

Segundo Dahlsrud (2008), as duas definições mais comuns de RSE são as apresentadas pela Comissão das Comunidades Europeias (CCE) em 2001 e pelo Conselho Mundial de Negócios para o Desenvolvimento Sustentável (WBCSD) em 1999. A CEC define a RSE como "Um conceito pelo qual as empresas integram preocupações sociais e ambientais nas suas operações de negócio e na sua interacção com as suas partes interessadas numa de forma voluntária" (Dahlsrud 2008).

O WBCSD define a RSE como "o compromisso das empresas de contribuir para o desenvolvimento económico sustentável, trabalhando com os funcionários, suas famílias, a comunidade local e a sociedade em geral para melhorar sua qualidade de vida" (Dahlsrud, 2008).

2.2. Conceitos gerais de ética e responsabilidade social

No final dos anos (60/70 do século XX), a emergência dos movimentos ambientalistas e a crise petrolífera fizeram dos recursos naturais, da energia e do ambiente em geral, um tema de importância política, económica e social. É nessa altura que é publicado o relatório sobre o desenvolvimento sustentável que aponta para um cenário catastrófico: a impossibilidade de perpetuar o crescimento económico devido à exaustão dos recursos naturais por ele motivado.

Este relatório e a reflexão por ele gerada levaram a crítica ao modelo de desenvolvimento económico vigente, apontando uma incompatibilidade entre crescimento económico, tal como era entendido na altura, e a preservação dos recursos naturais. É o primeiro passo para o nascimento do conceito de Desenvolvimento Sustentável.

No ano de (1972), é lançado na Conferência de Estocolmo um relatório em que inaugurava a discussão interestadual sobre o tema sobre a interligação entre o desenvolvimento humano e o desenvolvimento ambiental, e em (1987), é finalmente popularizada a palavra - Desenvolvimento Sustentável - na Comissão Mundial da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o Ambiente e o Desenvolvimento denominada Comissão *Brundtland*.

Nessa Comissão é dada também a primeira e mais consensual definição para o termo “desenvolvimento sustentável”, que é o desenvolvimento que responde às necessidades das gerações presentes sem comprometer a possibilidade de satisfazer essas mesmas necessidades

às gerações futuras. Um desenvolvimento que em termos de conceito já não é visto de uma forma fechada e estanque, mas como uma procura permanente de equilíbrios e compromissos entre:

- Os interesses das gerações actuais e futuras;
- Os interesses dos Países industrializados do Norte e os Países em desenvolvimento do Sul;
- As necessidades dos seres humanos e a preservação dos ecossistemas;
- Os interesses dos diferentes grupos sociais no mesmo País;
- O urbano e o rural.

A questão agora é definir como pode ser o crescimento económico à luz da nova consciência, qual a forma? Qual o conteúdo? Quais as linhas mestras? É dessa reflexão que surgem os três pilares do Desenvolvimento Sustentável:

- O económico, que se traduz pela procura no novo contexto da eficácia económica;
- O ambiental, que significa que o desenvolvimento deve contribuir para preservar, melhorar e valorizar o ambiente.
- O social, que exprime o facto de que esse desenvolvimento deve partir das necessidades humanas e responder a objectivos de equidade social;

Estes três pilares estão em pé de igualdade e foram assumidos como a base fundamental para as políticas ambientais da Comissão Europeia em 1995. A sustentabilidade antes de uma categoria restrita a padrões ambientais tornou-se palavra de ordem no mundo dos negócios. EGões (2003) cit. Em Melo Neto e Brennand (2004, p.73), define a sustentabilidade como “conservação do meio ambiente, redução dos custos de energia, investimento em pesquisa e desenvolvimento e Responsabilidade Social”.

A sustentabilidade é, às vezes, chamada de Responsabilidade Social empresarial ou cidadania corporativa. Embora se use aqui a palavra sustentabilidade, reconhece-se que em muitos pontos os termos são sinónimos e cobrem os mesmos amplos aspectos dos negócios: a gestão, o modo de tratamento dos empregados, o impacto sobre o meio ambiente e sobre a comunidade local e as relações com os fornecedores e clientes.

Segundo Melo Neto e Brennand (2004), o binómio Responsabilidade Social – sustentabilidade representa a busca de um novo padrão de desenvolvimento com crescimento económico, inclusão social e justiça ambiental. De uma forma geral pode-se dizer que é a mesma ideia ao percorrer caminhos diferentes, com origens diferentes: a Responsabilidade

Social tem como pontos de partida questões ligadas à postura das empresas face aos colaboradores e à comunidade, e o Desenvolvimento Sustentável parte de questões económicas e ambientais.

O ponto de chegada é o mesmo: uma empresa que se diz socialmente responsável, tem de se reger pelos princípios do Desenvolvimento Sustentável e uma empresa que se rege pelos princípios do Desenvolvimento Sustentável é uma empresa responsável socialmente. De acordo com Oliveira (2001, p.35), a Responsabilidade Social, refere-se aos princípios e técnicas para a promoção de causas, ideias ou comportamentos sociais.

No entanto, essa própria sociedade está centrada para estes factores sociológicos culminando nos emergentes valores como a solidariedade, a ecologia e a globalização das relações sociais. A solidariedade tem como objectivo fundamental promover a mudança social, mas isto não é muito simples. As pessoas que vivem numa determinada sociedade têm seu conceito de vida e sua personalidade está de acordo com o vínculo social e no que acontece em sua volta. Assim, a solução dos problemas sociais implicam uma mudança da postura social: mudar as formas com que os indivíduos e os grupos desenvolvem suas vidas, transformando práticas adversas em produtivas, modificando as atitudes e os valores nas comunidades e nas sociedades na sua totalidade, e criando novas tecnologias sociais que introduzem as mudanças desejadas e elevem a qualidade de vida das pessoas.

A Responsabilidade Social pode ser entendida como uma estratégia de mudanças de comportamentos e atitudes, que pode ser utilizada em qualquer organização privada ou pública com ou sem fins lucrativos, desde que tenha uma meta final de produção e de transformação de impactos sociais (Araújo, 2001).

Melo Neto e Brennand (2004) de acordo com Para Ferrel, Fraedrich e Ferrel (2000), a Responsabilidade Social é a obrigação que a empresa assume com a sociedade. Segundo os autores, ser socialmente responsável implica maximizar os efeitos positivos sobre os *stakeholders* e minimizar os efeitos negativos das suas acções na sociedade. Para atingir tal objectivo, eles dividem a Responsabilidade Social em quatro tipos de responsabilidade: económica, legal, filantrópica e ética.

A *responsabilidade económica* da empresa, consiste em produzir bens e serviços que a sociedade necessita a preços que possam garantir as actividades da empresa e satisfazer as suas obrigações com os investidores.

A *responsabilidade legal* da organização, diz respeito às leis que elas precisam cumprir.

A responsabilidade filantrópica, diz respeito aos comportamentos e actividades desejada pela sociedade e que são ditados pelos valores da empresa.

A responsabilidade ética, refere-se às actividades e comportamentos que a sociedade espera das empresas e que não estão codificados em leis e regulamentos. A responsabilidade ética apesar de não estar codificados em leis regulamentos, são esperadas pelos membros da sociedade em relação às empresas, já que a sociedade possui expectativas acima dos requisitos legais em relação aos negócios.

Para Chiavenato (2002), a Responsabilidade Social “está voltada para atitude e comportamento da organização em face das exigências sociais da sociedade em consequência das suas actividades. Ocorre quando depois de cumpridas as prescrições de leis e de contratos, constitui uma resposta da organização às necessidades da sociedade”.

A comissão europeia, define a Responsabilidade Social como «um comportamento que as empresas adoptam voluntariamente e para além das prescrições legais, porque consideram ser esse o seu interesse a longo prazo». A Responsabilidade Social segundo o Instituto Ethos (2003) “é uma forma de conduzir os negócios da empresa. A empresa socialmente responsável é aquela que possui a capacidade de ouvir, compreender e satisfazer as expectativas e interesses legítimos de seus diferentes públicos (funcionários, fornecedores, consumidores, poder público, comunidade, accionistas e meio ambiente) incorporando-os no planeamento de suas actividades”.

Responsabilidade Social é uma atitude e um compromisso que a empresa adopta em relação a sociedade, ao governo, a média e aos seus diversos públicos-alvo, movida por um desejo de transformação social e que se baseia na adopção de um modelo próprio de gestão social, cujas principais características são a regularidade, a intensidade e a qualidade.

Assim, numa visão mais ampla, Responsabilidade Social é um modelo de gestão, de solidariedade universal, direccionado a práticas de relacionamento entre negócios e a sociedade, associando o desempenho empresarial ao desenvolvimento comunitário, através de respostas da empresa a determinadas carências da sociedade ou da comunidade em questão.

2.3. Os Segmentos de actuação

Uma forma de identificar e analisar a Responsabilidade Social é o estudo dos segmentos que nela se integram, existem as seguintes acções sociais das empresas;

- ✓ Desporto, cultura e recreação
- ✓ Educação, saúde, e meio ambiente;
- ✓ Assistência social interna e externa;
- ✓ Desenvolvimento defesa dos direitos;
- ✓ Infra-estruturas e saneamento;
- ✓ Alimentação e abastecimento;
- ✓ Segurança e higiene de trabalho.

A Responsabilidade Social divide-se em dois grandes grupos: Responsabilidade Social interna e Responsabilidade e social externa, (Melo Neto e Froes, 2002).

(i) A *Responsabilidade Social interna* é voltada para o público interno da empresa, empregados e seus dependentes, com destaque para as áreas de saúde, educação, salários e benefícios. O objectivo principal é obter maior retorno de produtividade e para os accionistas.

As principais características nesta abordagem são:

Investimento no bem-estar dos trabalhadores e seus dependentes e investimentos na qualificação dos empregados, com ênfase para os programas de remuneração, participação dos lucros, treinamento e desenvolvimento, capacitação, higiene e segurança no trabalho, benefícios, financiamento de cursos externos, etc.

(ii) E a *Responsabilidade Social externa* tem como foco a comunidade, através de acções sociais voltadas, principalmente, para as áreas de saúde, educação, assistência social, alimentação e abastecimento, saneamento do meio ambiente.

2.4. Responsabilidade Social empresarial em Moçambique

O tema Responsabilidade social empresarial não é novo e está em evolução. Disso é exemplo a análise sobre essa evolução de Matten e Moon (2005) relacionando-a com eventos históricos. Começando a análise pelo período clássico verificaram que na época da industrialização a RSC, foi encarada como um produto do processo. Com o desenvolvimento de grandes empresas em 1870, as tarefas dessas empresas afectavam cada vez mais outros domínios da sociedade. De 1900 a 1920, surgiu legislação para substituir algumas medidas voluntárias encaradas como responsabilidade social empresarial, aprovadas sobre a bandeira da colecção de reformas sociais defendidas posteriormente.

No início deste novo século e associado aos compromissos na Cimeira de Rio em 1992, a Comissão Europeia inicia um debate alargado sobre o tema com o lançamento, em 2001, do

Livro Verde “Promover um quadro europeu para a Responsabilidade Social das Empresas” (Comissão Europeia, 2001). Nele se pode ler que “A maioria das definições descreve a responsabilidade social das empresas como a integração voluntária de preocupações sociais e ambientais por parte das empresas nas suas operações e na interacção com outras partes interessadas”. Este excerto denota desde logo a “existência de múltiplas definições, apesar de tendencialmente concordantes sobre 1) a natureza voluntária, 2) pilares ambiental e social, para além do económico e 3) práticas internas e externas” (APICCAPS, 2011).

No caso particular de Moçambique, no entanto, ainda não é uma prática sistemática nem generalizada, são acções esporádicas, onde não existe qualquer tipo de coordenação entre as autoridades públicas e o sector empresarial, repetindo-se programas. “Às vezes, a Responsabilidade Social Empresarial pode ser um substituto para a intervenção ou regulação do Estado, pode ser uma licença para operar e pode ser filantrópica. Dadas as fracas capacidades estatais, encontramos os projectos de Responsabilidade Social empresarial "para o cumprimento" (porque não há execução), "além da conformidade" e Responsabilidade Social empresarial sem qualquer *benchmark*, pois não há regulamentação ou um papel claro do que deve ser feito pelo Estado e o que não” (Kaufmann & Simons-Kaufmann, 2016).

Nos dispostos do Artigo 14 do parágrafo único do Código Comercial Moçambicano, aprovado pelo Decreto-lei nº 2/2005 de 27 de Dezembro publicado pelo SAFLII, vem o seguinte “O empresário, na proporção crescente da sua capacidade contributiva, deve assumir a sua responsabilidade social, especialmente perante a comunidade onde desenvolve actividade económica, obrigando-se a preservar o meio ambiente, atender a justa expectativa da comunidade, quanto à sua participação na expansão do mercado de trabalho e na sua capacidade de geração de receita tributária, respondendo, solidariamente, com os sócios ou accionistas controladores e com seus administradores pelo cumprimento integral das suas obrigações sociais, na hipótese de acção ou omissão culposa ou dolosa”.

2.5. Indicadores De Rs: Instituto Ethos

Os Indicadores Ethos de Responsabilidade Social Empresarial são uma ferramenta que tem auxiliado as empresas no sentido de permitir que incorporem em sua gestão os conceitos e compromissos que assumem em favor do desenvolvimento sustentável.

Com a evolução da discussão do tema RSE e o aumento do comprometimento das empresas tornou necessário gerar indicadores que foram estabelecidos pelo Instituto Ethos de Responsabilidade Social Empresarial no artigo de Melo e Moya (2007), que seguem-se na sequência e divisão abaixo:

i. **Valores, Transparência e Governança:**

a) **Auto Regulação da Conduta**

- ✓ Indicador 1: Compromissos éticos
- ✓ Indicador 2: Enraizamento na Cultura Organizacional
- ✓ Indicador 3: Governança Corporativa

b) **Relações Transparentes com a Sociedade**

- ✓ Indicador 4: Relações com a concorrência
- ✓ Indicador 5: Dialogo e Engajamento das Partes Interessadas (Stakeholders)
- ✓ Indicador 6: Balanco Social

ii. **Público Interno**

a) **Diálogo e Participação**

- ✓ Indicador 7: Relações com Sindicatos
- ✓ Indicador 8: Gestão Participativa

b) **Respeito ao Individuo**

- ✓ Indicador 9: Compromisso com o Futuro das Crianças
- ✓ Indicador 10: Compromisso com o Desenvolvimento infantil
- ✓ Indicador 11: Valorização da Diversidade
- ✓ Indicador 12: Compromisso com Não-Discriminação e Promoção da Equidade Racial
- ✓ Indicador 13: Compromisso com a Promoção da Equidade de Género
- ✓ Indicador 14: Relações com Trabalhadores terciarizados

c) **Trabalho Decente**

- ✓ Indicador 15: Política de Remuneração, Benefícios e Carreira
- ✓ Indicador 16: Cuidados com Saúde, Segurança e Condições de Trabalho
- ✓ Indicador 17: Compromissos com o Desenvolvimento Profissional e a Empregabilidade
- ✓ Indicador 18: Comportamento nas Demissões
- ✓ Indicador 19: Preparação para a Aposentadoria

iii. **Meio Ambiente:**

a) **Responsabilidade com as Gerações Futuras**

- ✓ Indicador 20: Compromisso com a melhoria da Qualidade Ambiental
- ✓ Indicador 21: Educação e Conscientização Ambiental

b) **Gestão de Impacto Ambiental**

- ✓ Indicador 22: Gestão dos impactos Ambientais e do Ciclo de vida de Produtos e Serviços
- ✓ Indicador 23: Sustentabilidade da Economia Florestal
- ✓ Indicador 24: Minimização de Entradas e Saídas de Materiais

iv. **Fornecedores**

a) **Seleção, Avaliação e Parceria com Fornecedores**

- ✓ Indicador 25: Critérios de Seleção e Avaliação de Fornecedores
- ✓ Indicador 26: Trabalho Infantil na Cadeia Produtiva
- ✓ Indicador 27: Trabalho Forçado na Cadeia Produtiva
- ✓ Indicador 28: Apoio ao Desenvolvimento de Fornecedores

v. **Consumidores e Clientes**

a) **Dimensão Social do Consumo**

- ✓ Indicador 29: Política de Comunicação Comercial
- ✓ Indicador 30: Excelência no Atendimento
- ✓ Indicador 31: Conhecimento e Gestão de danos Potenciais de Produtos e Serviços

vi. **Comunidade**

a) **Relações com a Comunidade Local**

Indicador 32: Gestão do Impacto da Empresa na Comunidade Periférica

Indicador 33: Relações com Organizações Locais

b) **Acção Social**

- ✓ Indicador 34: Financiamento de Acção Social
- ✓ Indicador 35: Envolvimento com Acção Social

vii. **Governo e Sociedade**

a) **Transparência Política**

- ✓ Indicador 36: Contribuições para Campanhas Políticas
- ✓ Indicador 37: Construção da Cidadania pelas Empresas
- ✓ Indicador 38: Práticas Anticorrupção e Antipropina

b) **Liderança Social**

- ✓ Indicador 39: Liderança e Influência Social
- ✓ Indicador 40: Participação em Projectos Sócios do Governo

Segundo Melo e Moya (2007), os Indicadores Ethos são baseados em questionários bem organizados nos sete temas mencionados de i à vii, cada tema é dividido em um conjunto de indicadores cuja finalidade é explorar em diferentes perspectivas como a empresa pode melhorar seu desempenho naquele aspecto. Os indicadores têm uma estrutura formada por uma questão de profundidade, questões binárias e questões quantitativas.

3. METODOLOGIA

Para realização do presente artigo, baseou-se no estudo feito no ano 2009 com o Impacto da Ética empresarial e Responsabilidade Social na Gestão de Negócios – Estudo de Caso da Mcel em Nampula, com os dados colhidos na cidade de Nampula nas instalações da Mcel. Foram feitas abordagens com o método hipotético-dedutivo.

A amostragem foi feita a partir de entrevistas com declarações colhida em torno de 30% do universo, com participantes inqueridos dos quais 50 foram clientes maiores de idade aleatoriamente escolhidos e 10 colaboradores da firma ligados ao departamento de gestão de vendas e marketing considerados como participantes diretos na pesquisa.

As técnicas usadas foram, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário e entrevistas com perguntas pré-elaboradas do tipo binárias e quantitativas e foram apresentadas em anexo ao relatório de I. Soares (2009) para monografia de fim de curso de Licenciatura. Considerou-se a amostra estratificada, confirmação recolhida a partir de inquérito com entrevistas a dois grupos de participantes, onde 80% (50 participantes) foram clientes aleatoriamente escolhidos e 40% (10 participantes) funcionários da firma com questionários respectivos previamente elaborados.

Em seguida foram tratados estatisticamente com uso do método misto na escala ordinal de análise de dados apresenta-se neste artigo os resultados em tabelas e gráficos com referências

a popularidade da Mcel, divulgação de seus produtos e serviços, sua influência na promoção cultural, educação, desportos, meio ambiente e saúde.

O impacto da responsabilidade social foi verificado de acordo com as acções classificadas como internas e externas, utilizando-se as variáveis abaixo (quad.1), com uma relação de dependência assimétrica do tipo probabilístico.

Quadro 1: Relação entre as variáveis e indicadores

Variável Independente (X)	Indicadores	Variável dependente (Y)	Indicadores
Acções internas	- Solidariedade como os colaboradores em casos necessários	Motivação e desempenho dos colaboradores	- Vontade de trabalho - Rendimentos produzidos - Faltas e ausências
Acções externas	- Atendimento ao cliente - prestação de serviços - postura perante o público	Satisfação dos clientes	- Procura por serviços percepção positiva dos clientes - número de utentes dos serviços
Acções de responsabilidade social	- Construção de escolas - construção de centros de saúde - financiamento de actividades desportivas e culturais	Redução de perdas e aumento de beneficiou comerciais	- Credibilidade - reputação

Análise estatística foi feita com base nos dados da mostra e os dados foram tratados no pacote MS Excel onde quantificou-se as respostas para cada questão e fez-se a relação com os objectivos específicos e resultou com ajuda de funções de soma, media e conversão de percentagem que resultou em gráficos de percentagem e tabelas relacionadas.

3.1. Breve caracterização da empresa Moçambique Celular S.A.R.L (Mcel)

Criada em 1997, a Mcel tem vindo a crescer de uma forma vertiginosa e assume-se hoje com o maior operador nacional de telecomunicações em termos de proveitos até ao ano que realizou-se o presente estudo de caso, com maior número de clientes, quota de mercado, cobertura territorial e populacional e taxa de penetração com parceria roaming com 235 operadores em mais de 100 países Fernandes, Rui (2005).

Com a expansão da cobertura de rede no território nacional e o número de assinantes foi aumentando a partir do ano 2000, com introdução do serviço pré-pago, o compromisso da empresa em relação à sociedade foi também crescendo. Ou seja, se a empresa obtém recursos da sociedade, é seu dever restituí-los não apenas sob a forma de produtos e serviços comercializados com a devida qualidade, mas, principalmente, através de acções concretas voltadas para a solução dos problemas sociais que afligem essa mesma sociedade. Pode-se assim dizer que ao investir em projectos de carácter social, a empresa assume a sua responsabilidade social.

Esse princípio de prática de responsabilidade social, partindo apenas de uma definição elementar até (2001) e caracterizada apenas por algumas acções sociais não documentadas, assumiu na Mcel contornos mais importantes a partir de (2002) e tem vindo a cobrir até hoje áreas socialmente tão importantes com a educação, saúde, arte e cultura e ainda o ambiente, através de um conjunto de projectos implementados em todo o país.

Em (2006), a empresa desenvolveu valores e regras em um código de conduta a ser seguido pela empresa, com vista a poder traçar uma linha de orientação. Este código de conduta define o sigilo relativamente às informações dos clientes, o cumprimento de prazos para quaisquer serviços prestados e propõe valores, atitudes, comportamentos e práticas a serem seguidos por todos de modo a contribuírem de forma decisiva para o crescimento continuado e estável.

4. RESULTADOS

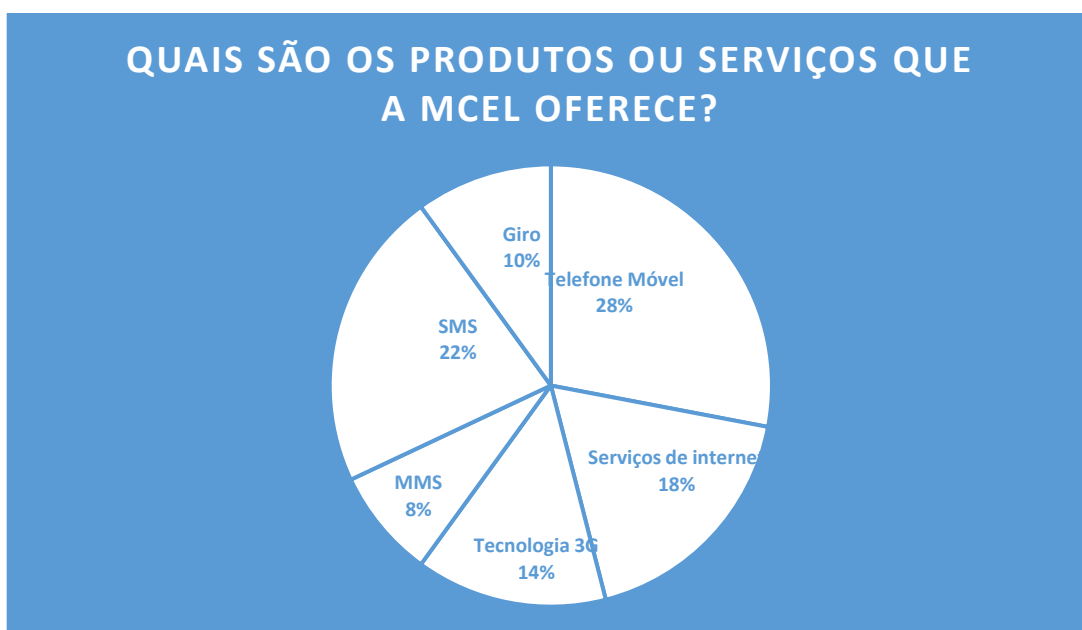
A tabela abaixo, foi o resultado das entrevistas feitas aos clientes de modo a perceber o seu engajamento na popularidade da Mcel. Conforme demonstra, observou-se que todos os participantes conhecem a empresa.

Quadro 1: Popularidade da Mcel

Questão	Tipo de resposta	Total de respondentes
Conhece a Mcel?	Sim	50
	Não	0

Referente aos produtos e serviços proporcionados ao público fez-se o inquérito ao total de clientes, e obteve-se maior percentagem de respostas para os serviços de telefonia móvel conforme mostra o gráfico abaixo com gráfico percentual de cada resposta (fig. 1).

Figura 1: Gráfico percentual de respostas sobre os produtos e serviços da Mcel



4.1. ACÇÕES EXTERNAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL DA MCEL

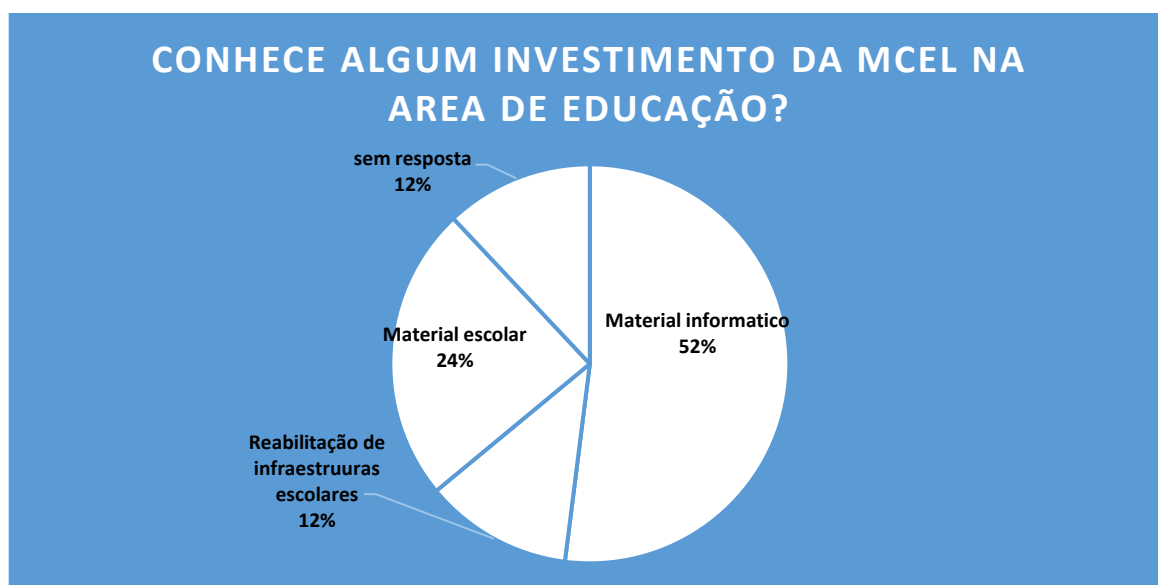
De um modo geral fez-se uma análise com base nos dados colectados e verificou-se que a maior influência da responsabilidade social da Mcel no sector de cultura vai para a promoção de eventos do tipo espectáculos musicais, sem deixar de lado outras actividades no mesmo sector, conforme demonstra a quadro abaixo (quad. 2).

Quadro 2: Responsabilidade social no sector de cultura

Questão	Formas de investimento	Número de respondentes
Conhece algum investimento da Mcel na área de cultura?	Promoção de espetáculos	28
	Outros	22
Total		50

Os resultados da pesquisa em torno de responsabilidade social da Mcel no sector de Educação, demonstraram que, a firma tem investido maior parte de seus fundos para comunidade na oferta e distribuição de material informático de acordo com as respostas obtidas dos clientes entrevistados que é conforme gráfico abaixo (Fig. 2) e destacou-se com menor percentagem a reabilitação de infra-estruturas e abstinência ou sem resposta.

Figura 2: Responsabilidade social no sector de Educação



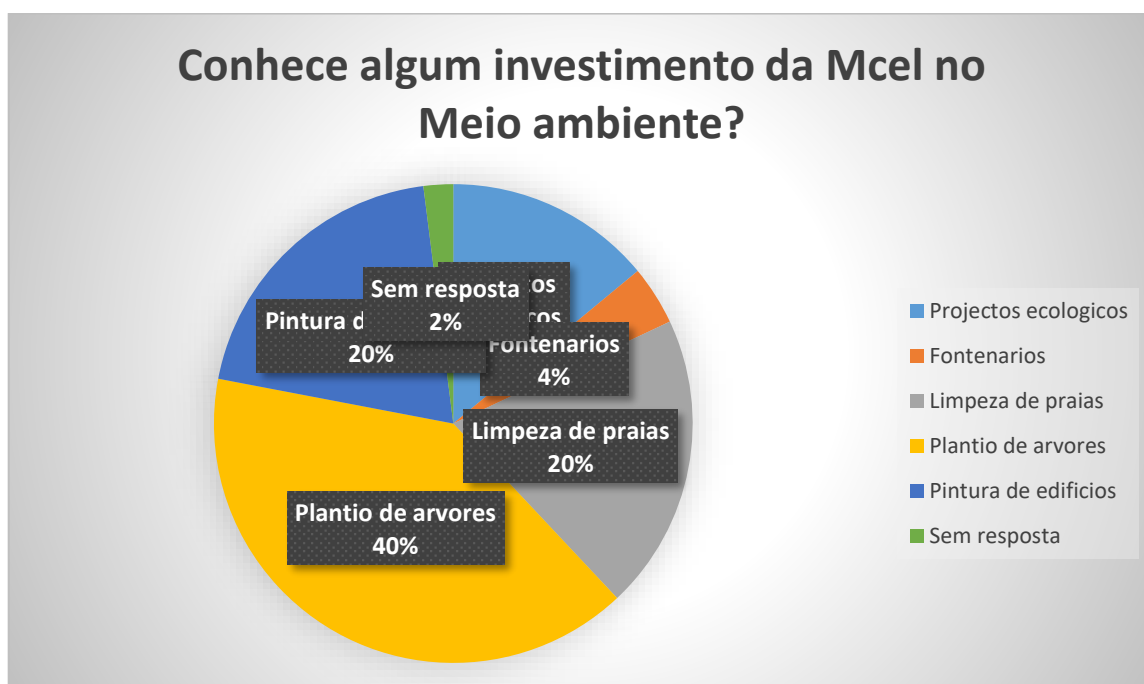
Fez-se também um levantamento do engajamento da responsabilidade social da firma no sector dos desportos e constatou-se que maior número dos participantes demonstrou terem conhecimentos de investimentos em patrocínio a campeonatos locais conforme a tabela (Quadro 3) que segue-se abaixo.

Quadro 3: Responsabilidade social no sector de Desporto.

Questão	Área de investimento	Percentagem de respostas
Conhece algum investimento da Mcel na área do Desporto?	Patrocínio a campeonatos	56%
	Oferta de material desportivo	24%
	Reabilitação de infra-estruturas desportivas	12%
	Sem resposta	8%
Total		100%

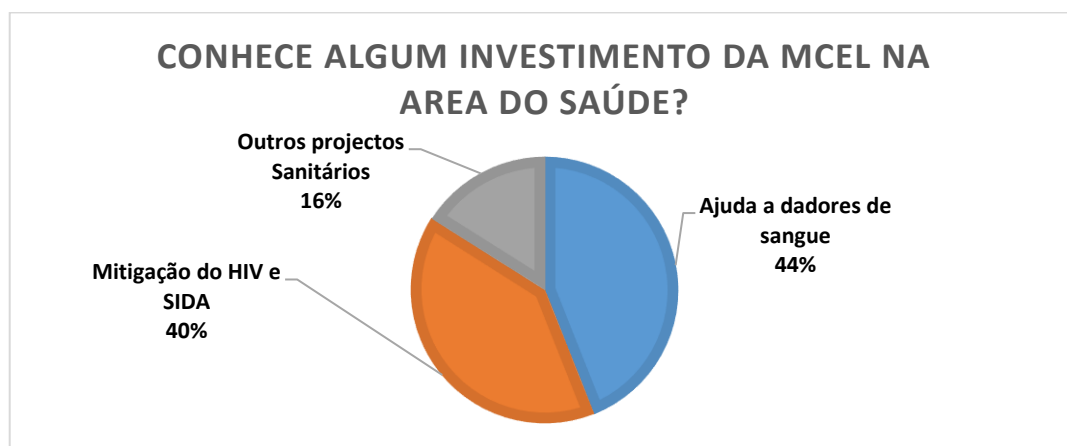
O meio ambiente é sector em que o investimento pode não fazer-se sentir pela comunidade directamente, mas pelo que os resultados demonstram o gráfico abaixo (fig.3) ter 40% (Quarenta por cento) de investimentos no plantio de árvores, seguido a limpeza de praias e pintura de edifícios com 20% (Vinte por cento) respectivamente.

Figura 3: Responsabilidade social no sector de meio ambiente.



No que diz respeito a saúde os participantes responderam com maior intensidade aos investimentos em projectos de ajuda a doadores de sangue com quarenta por cento de conhecimento e seguido vai a mitigação do HIV e SIDA, conforme observou-se o gráfico abaixo (fig. 4) tendo ainda respostas para outros projectos sanitários com a menor percentagem remanescente.

Figura 4: Responsabilidade social no sector da Saúde



4.1. ALIAÇÃO DE QUALIDADE DE SERVIÇOS

Avaliar a qualidade dos serviços da Mcel, levou a constatar que o papel da empresa perante os seus clientes tem uma significância e amplitude que demonstra influência da responsabilidade social com acções externas visíveis ao Público.

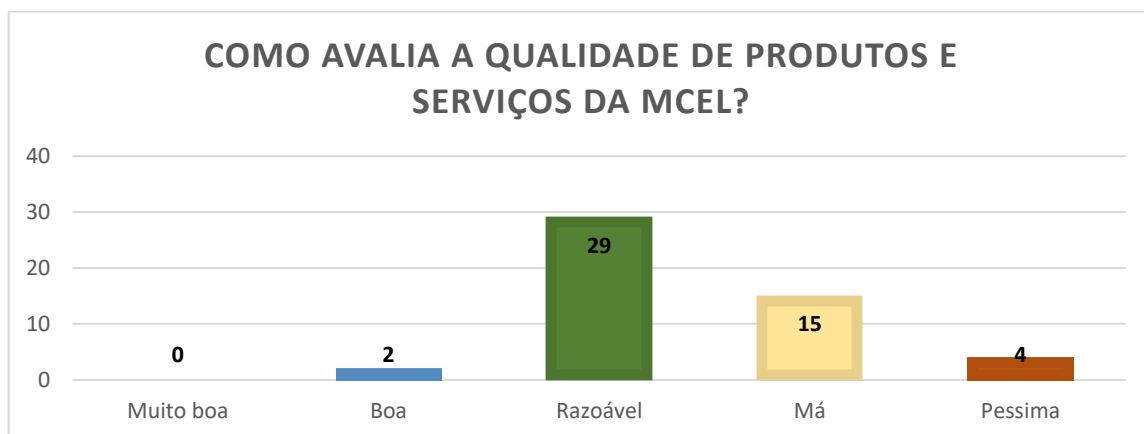
O gráfico abaixo (fig. 5) abaixo demonstra que conforme os dados colectados por participantes que optaram pelos serviços da firma foi por maior abrangência da rede móvel com 56% (cinquenta e seis por cento) e a menor percentagem teve como razão a melhor qualidade com 4% (quatro por cento).

Figura 5: Opção pelos serviços da Mcel.



Resultados sobre a avaliação da qualidade dos serviços da Mcel, foram demonstrados no gráfico abaixo (fig. 6), onde constatou-se que não houveram participantes que classificaram como muito boa e maior número classificou como razoável.

Figura 6: Classificação da qualidade dos serviços da Mcel.



4.2.ACÇÕES INTERNAS DE RESPONSABILIDADE SOCIAL DA MCEL

As acções internas de responsabilidade social da Mcel foram analisadas a partir de dados colectados durante o inquérito realizado aos trabalhadores da firma ligados ao departamento de vendas e Marketing em Nampula. Os resultados no quadro abaixo (fig. 4), constatou-se que

maior número de respostas foi para o aumento do volume, considerada a maior influência da responsabilidade social da empresa, seguido pela motivação dos colaboradores.

Quadro 4: Impacto de acções internas de responsabilidade social

Questão	Item	Número de respostas
Que impacto a nível interno das acções de responsabilidade social empresarial na Mcel?	Motivação dos empregados	2
	Sentimento de pertença	1
	Desempenho dos empregados	1
	Aumento do volume de vendas	4
	Redução de custos	1
	Reforço da marca e imagem	1
Total		10

Os benefícios e vantagens das acções internas de responsabilidade social da Mcel foram identificados conforme o quadro abaixo (qud. 5), onde constatou-se que o melhor posicionamento no mercado, captação de novos clientes e sua fidelização são os maiores benefícios da vantagem de aplicação destas acções.

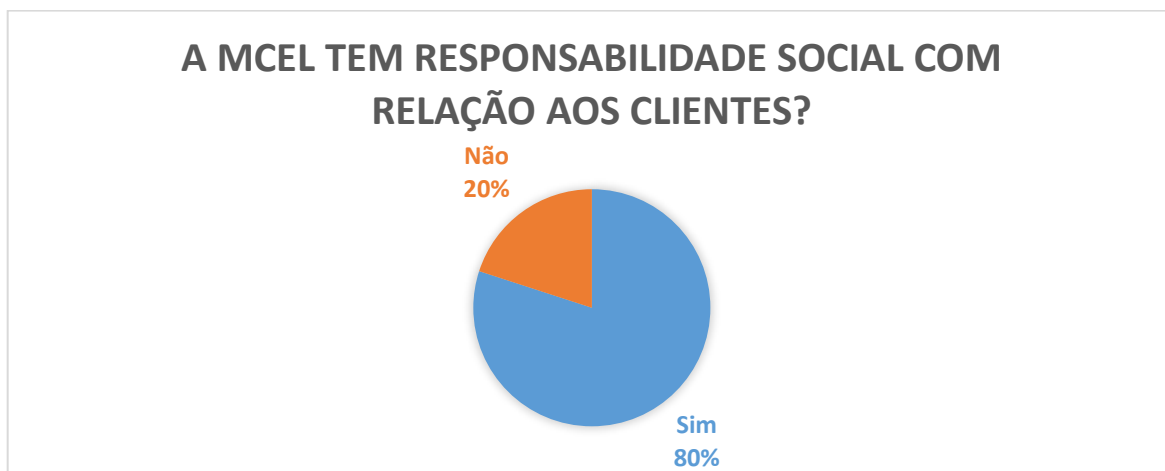
Quadro 5: Vantagens das acções internas de responsabilidade social da Mcel.

Questão	Benefícios	Número de respostas
Que benefícios e vantagens a Mcel tem como retorno das acções de responsabilidade social empresarial?	Melhor posicionamento no mercado	2
	Captação de novos clientes	2
	Fidelização de clientes	2
	Acesso a formadores de opinião	1
	Apoio ao lançamento e novos produtos	2
	Abertura de novos mercados	1
Total		10

Dos colaboradores inqueridos 80% (oitenta por cento) fez sentir que a responsabilidade social da firma tem o seu papel sobre os clientes e 20%(vinte por cento) declara que não, pois este não tem sido visível de acordo com os padrões esperados, tal como o gráfico a abaixo (Fig.7).

Essas respostas demonstram que a responsabilidade social empresarial da firma faz-se sentir com intensidade superior ao mínimo (30%) do intervalo de confiança, sendo vista como participativa.

Figura 7: Responsabilidade social empresarial com relação aos clientes



5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A popularidade da Mcel, como mostra o gráfico na figura 1, não houve percentagem sem resposta aos serviços da firma entre os entrevistados considerando-se que a qualidade dos serviços e produtos da Mcel são razoáveis comparativamente aos esperados estes dados demonstraram uma realidade diferente.

Relativamente a motivo que os clientes optaram pela aderência aos serviços, o gráfico na figura, demonstrou 56% para a abrangência e cobertura da rede, facto que vai de acordo com as hipóteses esperadas anulando a possibilidade de opção por divulgação e influência de amigos e familiares.

Quanto as acções externas de responsabilidade social da empresa os participantes apresentaram o maior destaque para o patrocínio de campeonatos locais que comparativamente a outras acções supera os cinquenta e cinco por cento de investimento para

a comunidade local, comparativamente aos dados observados no portal da firma²⁹, verificou-se maior destaque para actividades culturais como desfiles de moda, organizações de canto e dança, etc..

A diferença desta influencia ou impacto da responsabilidade social naquilo que são as acções externas ao comparar os dados divulgados pela empresa e a presente pesquisa, deve-se pelo facto dos clientes estarem mais abrangidos aos eventos relacionados ao desporto face a outros sectores como meio ambiente, saúde, educação e cultura.

No que concerne as acções internas de responsabilidade social, os participantes apresentaram, que o maior impacto positivo foi para a motivação de trabalhadores baseada em evidências como satisfação na posição e ambiente de trabalho que conseqüente melhora qualidade de atendimento ao público pois estes profissionais executam suas actividades com brio, zelo e dedicação conforme alguns comentários extraordinários.

De acordo com Slack (1997), a melhoria da qualidade dos serviços de uma firma depende factores externos e internos sendo vista com mais intensidade os custos e produtividade bem como a divulgação. Para esta pesquisa assumiu-se que a Mcel teve a qualidade necessária para obter lucros maiores e sem deixar de fazer o seu papel perante a comunidade abrangendo de forma significativa todos os sectores externos com impactos positivos na responsabilidade social de forma a levar maior vantagem e benefícios conforme as tabelas 4 e 5 respectivamente.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade social ocupa cada vez mais espaço na agenda das empresas – e há boas razões para que isso aconteça. A principal delas, talvez, aponte para o próprio mercado, hoje movido por um consumidor cada vez mais exigente.

Esta pesquisa demonstrou que o papel da Mcel no mercado sempre foi de acordo com os princípios de ética empresarial beneficiando-se das suas acções de responsabilidade social em todos os sentidos.

O maior impacto da responsabilidade verificado com os resultados desta pesquisa foi nas acções externas como projectos sócias que beneficiam a comunidade local, juventude e desportos, os quais ajudam na divulgação da marca. A análise de impacto da responsabilidade social para as acções internas levou a concluir que estas tendem a melhorar o nível de

²⁹<http://www.mcel.co.mz>

motivação e desempenho dos colaboradores. De mesmo modo as acções externas tendem a melhorar o grau de satisfação dos clientes, o torna possível a minimização de perdas e maximização dos lucros da empresa.

No entanto, para além dos diversos projectos desenvolvidos junto à comunidade, existe uma responsabilidade fortemente voltada aos seus funcionários (Responsabilidade Social Interna). Isto é, há uma série de investimentos da empresa que proporcionam benefícios e programas que priorizam a saúde e segurança no trabalho, bem como os seus agregados. Observou-se igualmente um ambiente interno bastante democrático e participativo, no qual prevalece a transparência e o comprometimento mútuo. Conclui-se que a Mcel procura, cada dia, ter a responsabilidade social integrada a toda sua rede de relacionamentos, o que posiciona a firma como socialmente responsável.

Conclui-se também que, se as empresas privadas se consciencializarem em adquirir uma postura mais responsável e ética, tanto para com os seus funcionários como para os seus clientes e para com a sociedade em que se enquadram, as necessidades da sociedade como um todo poderão ser minimizadas, reduzindo o nível de analfabetismo, grau de mortalidade, e passará a haver uma maior criação de empregos que por sua vez irá aumentar o Produto Interno Bruto (PIB) do país.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bicalho, Aline. (2003). Responsabilidade Social das Empresas: Contribuição das Universidades. São Paulo: Editora Peirópolis, (2003). p. 364-(2003). Responsabilidade Social das Empresas: Contribuição das Universidades. São Paulo: Editora Peirópolis, (2003).
- Campbell, B. (2012). *Corporate Social Responsibility and development in Africa: Redefining the roles and responsibilities of public and private actors in the mining sector*. Resources Policy, 37(2), 138-143.
- Carroll, A. B. (1999). *Corporate social responsibility evolution of a definitional construct*. Business & Society, 38(3), 268-295.
- Carroll, A. B., & Shabana, K. M. (2010). *The business case for corporate social responsibility: a review of concepts, research and practice*. International Journal of Management Reviews, 12(1), 85-105.

- Carroll, Archie B. (1999). Corporate Social Responsibility: Evolution of a Definitional Construct. s.l.: Business & Society.,(1999). pp.268 –295. Vol. XXXVIII
- Chikkatur, A. P., Sagar, A. D., & Sankar, T. L. (2009). *Sustainable development of the Indian coal sector*. Energy, 34(8), 942-953.
- Dahlsrud, A. (2008). *How corporate social responsibility is defined: an analysis of 37 definitions*. Corporate Social Responsibility and Environmental Management, 15(1) 1-13.
- Friedman, Milton The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits, The New York Times Magazine (13-09-1970)
- Garcia, Joana. O negócio do social. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, (2004).
- Gómez, E. Sánchez, N. Casal d'Aliga, R. Martínez (2015). *RESPONSABILIDADE SOCIAL, EMPRESA E DESENVOLVIMENTO Apontamentos para Moçambique*, FIIAPP, 16 – 44, 52.
- Kaufmann, F., & Simons-Kaufmann, C. (2016). Corporate Social Responsibility in Mozambique. In F. Kaufmann, & C. Simons-Kaufmann, *Corporate Social Responsibility in Sub-Saharan Africa* (pp. 31-50). Springer International Publishing.
- KPMG, *100 Maiores Empresas de Moçambique*, edição (2005).
- Lusa. (2015). Moçambique incorporou Objectivos de Desenvolvimento Sustentável em plano quinquenal. *Sapo Notícias*.
- Melo N. & Brennand, J. M. *Empresas Socialmente Sustentáveis: o novo desafio da gestão moderna*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, (2004)
- Melo Neto, F.P.de, Froes, César. *Gestão de Responsabilidade Social Corporativa: o caso brasileiro*. Rio de Janeiro Qualitymark Editora, (2001).
- Oliveira, J. A. *Responsabilidade Social em pequenas e médias empresas*. Revista de Administração de Empresas, v. 24, n.º 4, p. 203-210, Out./Dez., (2001)
- Pena, Roberto P. (2007). Responsabilidade social e formas e gestão, Porto editora, (2007)
- Schiavo, Márcio Ruiz. *Conceito e evolução do marketing social; conjuntura social*. São Paulo: (1999).
- Triola, Mário F. Introdução à Estatística. LTC. 10a edição (2008). 722p. ISBN 85-216-1586-8

A Responsabilidade Social Corporativa Para o Público Interno da Empresa de Transportes e Construções Y

Juvêncio Gwedeza Jacinto, MA

& Faizal Daniel Alberto, Lic

jjacinto@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique

Resumo

A Responsabilidade Social Corporativa Para o Público Interno é o tema em alusão. Foi desenvolvido na cidade de Nampula em 2017 na empresa de Transportes e Construções Y. O objectivo geral consistiu em avaliar as acções de responsabilidade social corporativa para o público interno da empresa de Transportes e Construções Y. Já os objectivos específicos, circunscrevem-se em descrever a transparência com o público interno na empresa de Transportes e Construções Y; descrever a segurança de trabalho na empresa de Transportes e Construções Y, analisar os benefícios dos trabalhadores na empresa de Transportes e Construções Y no âmbito da responsabilidade social. A pergunta de partida imane em saber, de que forma a empresa de Transportes e Construções Y vem desenvolvendo as acções de responsabilidade social voltadas ao público interno?. A pesquisa apresenta características de um estudo de caso e abordagem qualitativa. A colecta de dados ocorreu através da aplicação de entrevista estruturada a cinco (5) trabalhadores da empresa. Relativamente ao primeiro objectivo específico concluiu-se que, a empresa não tem pautado pela transparência com o seu público interno. Relativamente ao segundo objectivo específico conclui-se que, a empresa não garante a segurança dos trabalhadores durante a prossecução das suas actividades. No que alude ao terceiro objectivo específico conclui-se que, a empresa não oferece benefícios sociais aos trabalhadores. Respondendo à pergunta de partida, vale epilogar que, a empresa Y não desenvolve as acções de responsabilidade social para o público interno.

Palavras-chaves: Responsabilidade Social Corporativa; Público Interno.

INTRODUÇÃO

Avaliar as Acções de Responsabilidade Social Corporativa para o público interno da empresa de Transportes e Construções Y em Nampula é o isento desta investigação. A empresa é transportadora rodoviária de mercadorias e iniciou suas actividades em 2005. A sua relevância consiste em melhorar o desempenho e a sustentabilidade da empresa a médio e longo prazo, proporcionando, dentre outros factores, motivação do público interno, reconhecimento dos dirigentes como líderes empresariais e melhoria do clima organizacional. A priori a metodologia usada foi uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de material já elaborado de autores que citar-se-ão nas respectivas referências bibliográficas. A posteriori optou-se na pesquisa de campo com intuito de avaliar o tema em questão testando a veracidade dos factos. O conceito e a discussão dos resultados foram apresentados de forma

clara, coerente, concisa, lógica e objectiva por forma a elucidar os leitores e tornar mais compressível a ideologia do trabalho.

É importante sublinhar que, uma organização incorpora a responsabilidade social em sua estrutura organizacional por meio de valores éticos ao processo de decisões no trabalho, não apenas cumprindo a legislação, mas respeitando as pessoas, as comunidades e o meio ambiente.

Segundo Dias (2012), a Responsabilidade Social Corporativa apresenta duas dimensões, a interna e a externa, onde na dimensão interna as práticas responsáveis socialmente estão voltadas para os trabalhadores e se referem a questões como os investimentos realizados em recursos humanos, a saúde e a segurança do trabalho, já a dimensão externa está voltada para práticas que defendem os interesses das comunidades e do meio ambiente.

De maneira geral, podemos identificar duas categorias básicas de actividades que poderiam expressar a responsabilidade social empresarial de uma organização: a responsabilidade social interna e a responsabilidade social externa; a primeira com foco no público interno e a segunda com foco na comunidade (Neto & Froes, 1999).

Este trabalho está voltado à dimensão interna da Responsabilidade Social Empresarial, que se baseia essencialmente nas condições laborais e na qualidade de vida dos empregados e de seus dependentes.

A responsabilidade social corporativa vem-se tornando uma importante ferramenta para a sustentabilidade das organizações. O gestor deve estar atento às suas relações éticas e ser transparente em relação a todo o público que se relaciona com a empresa para o desenvolvimento do seu negócio e da sociedade.

Toda a acção de responsabilidade social precisa do comprometimento dos trabalhadores. O público interno deve estar comprometido. Mas só é possível ter trabalhadores comprometidos se eles conseguirem verificar algum benefício para eles. Entende-se que esta percepção, poderá contribuir para a motivação do ambiente de trabalho interno, proporcionando aos trabalhadores melhor comunicação interna.

É de grande importância a implementação do conceito de responsabilidade social empresarial, implicando seu público interno, actuando de forma socialmente comprometida, colocando este público como prioridade da actuação social.

Opção Metodológica

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa exploratória documental com os objectivos de adquirir mais conhecimento sobre os conceitos com os quais se envolve a RSC e para actualização sobre o cenário actual da prática de RSC. Fase a seguir, foi efectuar entrevistas para colher a percepção dos trabalhadores relativamente aos aspectos ligados a RSC.

A metodologia relaciona-se aos métodos e técnicas que se utiliza na elaboração de pesquisas científicas. Para Andrade (2001), metodologia é conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento (p.131).

Participantes do estudo

A recolha de dados foi efectuada a cinco (5) participantes a saber: Motoristas (2), Mecânico (1), Serralheiro (1) e ao Chefe dos Recursos Humanos.

A escolha destes participantes foi relevante pelo facto de serem colaboradores (funcionários) internos da empresa Transportes e Construções Y e responsáveis pelo cumprimento dos objectivos e metas previstas.

Após a colheita de dados os participantes foram codificados em: **EGRH**-entrevistado Gestor de Recursos Humanos; **EM**- Entrevistado Motorista; **ESER**- Entrevistado Serralheiro, **EMEC**- Entrevistado Mecânico.

Técnicas de recolha de dados

Para o presente estudo, optou-se em aplicar a entrevista estruturada. A entrevista estruturada é relevante porque, o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido. Não é permitido adaptar as perguntas a determinada situação, inverter a ordem ou elaborar outras perguntas.

A entrevista padronizada é aquela na qual as questões e a ordem em que elas comparecem são exactamente as mesmas para todos os respondentes.

Todas as questões devem ser comparáveis, de forma que, quando aparecem variações entre as respostas, elas devem ser atribuídas a diferenças reais entre os respondentes.

A entrevista padronizada é feita com o auxílio de questionários ou de listas de perguntas, e geralmente abrangem um número muito grande de entrevistados, para o que a própria padronização das perguntas irá auxiliar na tabulação das respostas.

Segundo Marconi e Lakatos (2007), a entrevista padronizada ou estruturada que realiza-se de acordo com um formulário elaborado é efectuada de preferência com pessoas

selecionadas. O entrevistador segue um roteiro estabelecido previamente, as perguntas feitas são predeterminadas.

Para Richardson (1989), no caso de uma entrevista estruturada, a escolha das perguntas é mais importante ainda, pois este será o roteiro de questionamentos a ser utilizado pelo pesquisador e, por isso, conforme Gil (1999), “as perguntas devem ser padronizadas na medida do possível a fim de que as informações obtidas possam ser comparadas ente si” (p. 124). Cabe um treinamento adequado aos entrevistadores para que todos compreendam os termos adoptados e a correcta forma de aplicação do instrumento.

Procedimentos analíticos

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados a partir da análise dos conteúdos. Assim, para Bardin (2006), a análise de conteúdo se revela como um conjunto de técnicas de análise das comunicações ou passagens com objectivo de chegar aos procedimentos sequenciados, com vista à interpretação dos conteúdos das informações colhidas, que facilitam a conclusão dos mesmos.

Discussão dos resultados

Transparência com Público Interno no Âmbito da Responsabilidade Social Interna

De acordo com os entrevistados percebe-se que, a empresa não tem sido abrangente no processo da transparência com os seus colaboradores, ou seja, limita-se apenas em transmitir informações básicas e restritas, ocultando deste modo a partilha de informações relevantes sobre o funcionamento da instituição aos seus colaboradores.

"Eu como chefe dos recursos humanos, faço questão pelo menos, no âmbito da adição, questões de aumento salariais?! Logicamente que faço, isso é uma obrigação, é um imperativo, quando a gente vai contratar um trabalhador novo normalmente temos que lhe dizer, como a empresa funciona, quais são os procedimentos, quais são os deveres, obrigações que ele tem... ". (EGRH).

"Bem para não ter que falar muito, eu sei que transparência é informação, bem a empresa tem tido mínimas informações, não podia ser assim, tinha que ser um bocado maior, essa mínima para nos não chega, tínhamos que ter aqui mais ou menos, de 15 em 15 dias, ou de 1 em 1 mês, um encontro do patronato e os trabalhadores que é para cada um poder exprimir aquilo que sente, aquilo que vê, aquilo que acha que deve estar assim, então trocamos de ideias, que é para irmos numa única ideia." (EM1).

“Essa empresa aqui isso não tem, não dão essa informação, não existe.” (ESER).

As respostas apresentadas mostram que a empresa precisa trabalhar um pouco mais na sua comunicação com os funcionários para que possa ser transparente, tal como salienta Matos (2009), quando afirma que “Uma gestão transparente, focada na comunicação, visa a informar e esclarecer aos funcionários sobre tudo o que está acontecendo.”

Capelli e Leite (2008), afirmam que transparência no processo organizacional “é a existência de políticas organizacionais que visam fornecer aos interessados informações sobre a organização segundo características gerais de acesso, uso, apresentação, entendimento e acessibilidade”.

Olhando para a visão de Matos (2009), a empresa poderia transmitir informação acerca de dados positivos como os negativos do desempenho, tais como problemas identificados e pendentes de solução, projectos novos que pretende trabalhar, metas estratégicas não alcançadas e variações negativas em alguns indicadores operacionais ou financeiros. Quedas de produção, vendas e margens de lucro. Poderia também possibilitar o acesso a informações em questões mais críticas como acidentes, problemas financeiros, dilemas como a demissão, entre outros.

Segundo Cenerini (2009), falta de uma comunicação transparente abala a confiança dos funcionários, pois quando os objectivos e metas não são claros para todos e as informações são restritas aos altos escalões das empresas, há reflexos nos resultados da companhia, que perdem em produtividade.

Em relação aos meios usados para transmitir as informações percebe-se que a empresa usa meios verbais (reuniões, encontros) e escritos (anúncios, avisos). Todos entrevistados mencionam o uso do meio verbal, afirmando que alguns chefes transmitem as informações aos restantes trabalhadores.

Quanto a auscultação de reclamações, sugestões e críticas, percebe-se que a empresa peca neste aspecto, pois todos os entrevistados foram unânimes ao afirmarem que a empresa não escuta as reclamações, sugestões e críticas dos empregados.

A Segurança de Trabalho no Âmbito na Responsabilidade Social Interna

Constatou-se que a empresa não garante a segurança de trabalho de todos os trabalhadores com excepção para os motoristas na medida em que são facultados todo material necessário para o desempenho das suas actividades como também fazendo um controle sobre o uso e as condições desse material. Para os trabalhadores das restantes áreas

percebe-se que existe uma negligência tanto por parte da empresa como por parte dos trabalhadores, pois a empresa não faz um controle eficaz e eficiente do equipamento e desta forma os trabalhadores apenas usam uma parte do equipamento.

“Dizer honestamente segurança de trabalho é dar equipamento, mas como podes ver, eu já fiz questão ate dar lista do pessoal, botas, fardamento, luvas, ele foi directo, não compro para ninguém, ... Sei que é obrigatório ter luvas, botas, fardamento e não tem que ter um par, fardamento pelo menos tem que ter 2 pares, são operários ficam fora todo dia, mas honestamente não.” (EGRH).

“Sim essa parte de segurança no trabalho é que é um pouco complicado porque o trabalhador deve estar minimamente uniformizado na empresa, ter aquele equipamento mínimo, botas, fardamento, mascaras para aqueles que trabalham nas obras e tenho notado de que muitos trabalhadores não usam esse equipamento, não sei se é porque não tem ou porque não usa porque não querem por, mas aconselhavelmente tínhamos que usar porque o equipamento é mesmo para proteger o trabalhador.” (EM1).

“Usando os meios de segurança, em caso nas construções capacetes, botas, entre nos como motoristas usamos, os carros são equipados tem chaves, tem kit médicos, tem um uniforme que identifica o trabalhador.” (EM2).

“Não há nenhuma segurança, o exemplo eu serralheiro não tenho fardamento...” (ESER).

“Ai é difícil, porque você sabe, só vendo minhas botas, isso são diferentes, comprei sozinho, nem pelo menos batas temos, nem pelo menos bata de trabalho temos, a empresa não nos dá direitos de botas nem nada, a gente tem que fazer nossas maneiras, vela calças estão furadas.” (EMEC).

Nota-se claramente que, há déficit no processo de segurança de trabalho por parte, tanto do patronato assim como dos colaboradores.

Segundo Michel (2008), as empresas precisam garantir aos empregados certas condições mínimas, exigidas por lei, que assegurem a saúde e a segurança do empregado no ambiente de trabalho. Infelizmente, alguns empregadores assumem poucas responsabilidades relativamente à protecção da saúde e da segurança dos seus trabalhadores. De facto, os empregadores, em algumas situações nem sequer têm conhecimento de que têm responsabilidades, muitas vezes, legal, de proteger os trabalhadores.

De acordo com Chiavenato (2004), segurança do trabalho está relacionada com as condições de trabalho seguras e saudáveis para as pessoas.

Assim, percebe-se que os funcionários da empresa Transportes e Construções Óscar deveriam em algum momento ter luvas, óculos de protecção, protector auditivo, mascaras respiratórias, botas, capacete e outros equipamentos de segurança, pois devido a natureza do trabalho que desempenham estão constantemente expostos a múltiplos riscos para a saúde como; Poeiras; Gases; Ruído; Vibrações; Temperaturas extremas, entre outros.

Para Zocchio (2002), segurança do trabalho” é um conjunto de medidas e acções aplicadas para prevenir acidentes e doenças ocupacionais nas actividades das empresas ou estabelecimentos, tendo medidas e acções de carácter técnico, educacional, médico, psicológico e motivacional, incluindo também medidas administrativas favoráveis”.

Em relação ao uso correcto do equipamento de segurança, percebe-se que os trabalhadores são negligentes, porque limitam-se a usar apenas uma parte do equipamento, com excepção dos motoristas.

Quanto às campanhas de conscientização, todos os entrevistados concordaram ao afirmarem que a empresa não realiza campanhas de conscientização sobre a segurança no trabalho.

De acordo com Oliveira (2003), deve haver uma preocupação da direcção e de todos os gestores em se forçarem às práticas de treinamento em prevenção de acidentes, desvinculadas dos processos produtivos, acreditando que a capacitação do trabalhador para fazer segurança seja a solução mais produtiva na prevenção de acidentes, o que nem sempre ocorre.

Benefícios dos Trabalhadores no Âmbito da Responsabilidade Social Interna

Com base nas entrevistas efectuadas, a empresa não oferece benefícios sociais aos trabalhadores porque estes não têm beneficiado de questões como assistência médica e medicamentosa, seguro de vida, 13º salário, gratificações, refeições, transporte, entre outros.

“Benefício que eu vejo se é que se chama benefício, é o salario, em caso de pessoas que trabalham horas extras, tem as suas horas extras, temos outro benefício também falar de de que? Como é que se diz, ferias direito a ferias, não temos ajuda médica medicamentosa, não há assistência, no caso de você esta ferrado isso é contigo.” (EGRH).

“Benefícios, bem, benefícios que eu saiba dizer é remunerações, não sei se é por talvez o patronato ainda não estar bem, mas não, ainda não vi benefícios mesmo reais para os trabalhadores.” (EM1).

”Experiencia no trabalho, uma das coisas, é o que eu vejo, as pessoas só amadurecem no trabalho.” (EM2).

“O benefício dessa empresa aqui, que ele fornece aos trabalhadores, vamos dizer não há, ou te acontecer uma coisa, tu pedires vale te dão esse dinheiro, se tiveres sorte, ou tens que mentir uma coisa incrível vão te emprestar esse dinheiro...” (ESER).

“Eu tenho visto benefícios de fazer vales não estou a ver mais nada.” (EMEC).

Nessa ordem de ideias, os entrevistados fizeram menção do adiantamento salarial “vale” que corresponde ao adiantamento de uma parte do salário em casos de necessidades como benefício. mas olhando para o conceito, o “vale” não corresponde a um benefício, como nos mostra o autor Limongi-França (2009), quando menciona que os benefícios sociais constituem um importante aspecto do pacote de remunerações. Existe um leque de benefícios, desde os mais básicos como a assistência médica, seguro de vida, auxílio farmácia e plano de saúde até aos mais sofisticados como academia de ginástica e creche dentro da própria empresa.

Chiavenato (2009) afirma que benefício social é uma forma de remuneração indirecta, são facilidades, vantagens, conveniências e serviços oferecidos pelas organizações aos seus empregados, tendo por objectivo proporcionar a satisfação de algumas de suas necessidades pessoais, poupando-lhes esforços e preocupações.

Quanto aos benefícios referentes ao alcance de metas, compreendeu-se que a empresa também não os oferece aos trabalhadores.

Em relação a satisfação dos trabalhadores com relação a política de benefícios, o estudo mostrou que a empresa não procura medir a satisfação dos trabalhadores em relação à sua política de benefícios.

Considerações finais

Chegado a este momento vale ressaltar que o trabalho foi de grande relevância, pois foi possível perceber que a Responsabilidade Social Corporativa para o público interno contempla basicamente as condições laborais e qualidade de vida dos funcionários.

Assim no que diz respeito a transparência com o público interno na empresa Transportes e Construções Y conclui-se que, a empresa não tem pautado pela transparência com o seu público interno pelo facto de esta se limitar apenas em transmitir informação básica na medida em que transmite apenas informação referente aos principais direitos e obrigações dos trabalhadores.

Quanto a segurança dos trabalhadores conclui-se que a empresa não garante a segurança de trabalho de todos os trabalhadores.

No que diz respeito aos benefícios oferecidos aos trabalhadores conclui-se que a empresa não oferece benefícios sócias aos trabalhadores.

Relativamente à questão de partida, conclui-se que a empresa Transportes e Construções Y vem desenvolvendo as suas acções de responsabilidade social corporativa para público interno de forma caricata, ou seja, não tem pautado pela eficiência e eficácia das suas acções, porque a responsabilidade social corporativa para público interno consiste essencialmente nas condições laborais e na qualidade de vida dos empregados. São programas de remuneração e participação nos lucros; conservação dos direitos trabalhistas; gestão participativa; investimento no bem-estar dos funcionários e seus dependentes; respeito aos direitos humanos, assistência médica, odontológica, social, alimentar e de transporte; investimentos na capacitação do corpo funcional; gerenciamento do ambiente e das condições de trabalho, que engloba aspectos como jornada de trabalho, organização do trabalho, materiais e equipamentos, segurança e saúde do empregado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, B. D. (2004). *Pesquisa Participante*. Brasil.

Ashley, A. (2002). *Ética E Responsabilidade Social Nos Negócios*. São Paulo: Saraiva.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Lda.

Castro, M. (1997). *Estrutura e apresentação de publicações científicas*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

Cenerini, V. (2009). *As ferramentas da Comunicação interna – um estudo sobre os veículos de comunicação nas organizações*. 2009. 54 f. Trabalho acadêmico (graduação) – CESUMAR – Centro Universitário de Maringá.

- Chiavenato, I. (2004). *Recursos Humanos: o capital humano das organizações*. São Paulo: Atlas.
- Coelho, H. (2004). *Gestão Do Público Interno Em Duas Empresas Filiadas A Instituto Ethos De Responsabilidade Social Empresarial: Visão Dos Trabalhadores, Dos Gestores De Pessoas E Dos Sindicalistas*. 156f. Dissertação(Mestrado) –Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Programa De Pós- Graduação Em Administração.
- Costa, D. (2010). *Endomarketing Inteligente: a empresa pensada de dentro para fora*. Porto Alegre: DUBLIDENSE.
- Ferramentas de gestão: responsabilidade social empresarial 2007*. São Paulo: Instituto Ethos, 2007. 5v.
- Flannery, P.; Hofrichter, D. & Platten E. (1997). *Pessoas, Desempenho e Salários: a mudança na forma de remuneração nas empresas*. São Paulo: Futura.
- Gil, A, C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed. São Paulo: Atlas.
- Instituto Ethos De Empresas E Responsabilidade Social - ETHOS.
- Lakatos, E, M. & Marconi, M, A. (2000). *Metodologia Científica*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Lakatos, E. M. de A.; Marconi, M. de A. (2007). *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas.Le Goff, J. Documento/Monumento. (1996). In: Enciclopédia Einaudi: memória – história.
- Limongi, F. (2002). *As pessoas na organização*. 7. ed. São Paulo: Editora Gente.
- Marras, J. P (2001). *Administração de Recursos Humanos: do operacional ao estratégico*. 3.ed. São Paulo: Futura.
- Matos, G. (2004). *Comunicação sem complicação; 2. Ed*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Michel, O. (2008). *Acidentes do trabalho e doenças ocupacionais*. 3. ed. São Paulo: LTR.
- Neto, F., Froes, C. (1999). *Responsabilidade Social E Cidadania Empresarial*. Rio De Janeiro: Qualitymark.
- Oliveira, C. (2011). *Segurança e medicina do trabalho: guia de prevenção de riscos*. São Caetano do Sul: Yendis.
- Oliveira, J. (2003). *Segurança e saúde no trabalho: uma questão mal compreendida*. São Paulo Perspec. São Paulo v. 17, n. 2, disponível em:

http://www.scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010288392003000200002&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 13 de Jan 2007. doi: 10.1590/S0102-88392003000200002.

- Orchis, M, A. & Morales, S, C. (2002). *Impactos da Responsabilidade Social nos Objetivos e Estratégias Empresarias*. São Paulo: Peirópolis.
- Pena, M. (2003). *Responsabilidade Social Da Empresa E Business Ethics: Uma Relação Necessária?* 26o Encontro Da Associação Nacional Dos Programas De Pós-Graduação Em Administração – ENANPAD, 26, 2002. Anais Eletrônicos. Salvador.
- Predebon, A. Sousa, B. (2013). *As organizações, o individuo e a gestão participativa*. Disponível em: Rodrigues, M. (2005). *Avaliação Da Gestão Social Nas Empresas: Desafios E Possibilidades*. 29º Encontro Da Associação Nacional Dos Programas De Pós-Graduação Em Administração, Brasília/DF.
- Ribeiro, A. (2006). *Gestão de Pessoas*. São Paulo: Saraiva.
- Richardson, R. J. (1989). *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Srour, R. (2000). *Ética Empresarial: Posturas Responsáveis Nos Negócios, Na Política E Nas Relações Pessoais*. Rio De Janeiro: Campus.
- Vieira, I. (2000). *Manual de Saúde e Segurança no Trabalho*. Florianópolis: Mestra.
- Zocchio, A (2002). *Prática Da Prevenção De Acidentes – ABC Da Segurança Do Trabalho*. 7. Ed. São Paulo: Atlas.
-

RESPONSABILIDADES SOCIAIS EM INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS

Martinho Amisse Nimale, MBA, PhD

Universidade Cattolica de Moçambique

martinhoniamale@gmail.com

Leonardo Isamel Azarate

Academia Militar Samora M. Machel-Nampula

Leonardoazarate87@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho visa sobre a Responsabilidade Social em Instituições Educativas. Assim, numa visão geral a responsabilidade em instituições educativas é toda e qualquer acção que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade. A Instituição Educativas é responsável pelo processo de formação integral do profissional, pela produção de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento da sociedade. Instituições Educativas responsáveis são aquelas que se ocupam e se preocupam com o desenvolvimento das pessoas com as quais interagem, com suas relações entre si, com o meio ambiente, com o mercado de trabalho e com as comunidades globais. Dessa forma, ações de responsabilidade social das Instituições Educativas indicam o comprometimento das instituições com sua função ética, política e social. Assim, este estudo foi realizado mediante pesquisa bibliográfica com base em material teórico pertinente no sentido de perceber quais as ações de responsabilidade social são utilizadas pelas Instituições Educativas e avaliar as acções de apoio psicopedagógico. Para tal, como metodologia, desenvolvemos a pesquisa bibliográfica exploratória e análise qualitativa com o objetivo de identificar, analisar os resultados da pesquisa de modo a construir uma proposta multidimensional de responsabilidade social que contempla diferentes dimensões das Instituições Educativas.

Palavras-chave: Responsabilidade Social, Comunidades, Instituições Educativas.

INTRODUÇÃO

Não se ignorem as monstruosas mazelas da vida humana. Miséria de toda ordem: violência, conflitos, ódios, ignorância, injustiça, desequilíbrios sociais, corrupção e tantas outras barbaridades corroem os valores e ideais que deveriam fundar e impulsionar os horizontes de emancipação da humanidade. Mas a consciência dolorosa da miserabilidade humana não deve impedir aspirações otimistas e acções proactivas no sentido de encaminhar soluções a alguns dos problemas mais aflitivos, preservar os valores mais caros e resguardar as possibilidades de sonhar um mundo em que a justiça social e a paz prevaleçam sobre as injustiças e o ódio.

A factibilidade das aspirações rasteiras não deve barrar os mais elevados sonhos de liberdade, ainda que estes muito dificilmente sejam realizados nas dimensões ideais. Para a universidade, trata-se de resgatar seu papel de instituição proeminente nas difíceis buscas de construir mais equidade e de aumentar a coesão social.

A educação tem papel importante na espacialidade da interacção do desenvolvimento da consciência crítica e da produção de condições favoráveis à elevação dos indivíduos e das sociedades. A universidade é um dos espaços públicos em que privilegiadamente podem e devem vicejar as reflexões, os conhecimentos e técnicas, em clima de normal aceitação das contradições, das diferentes visões de mundo, da liberdade de pensamento e de criação. Não como torres de marfim mas sim como instituições mergulhadas nas contradições da barbárie e da liberdade humanas, têm, portanto, enormes potencialidades e graves responsabilidades públicas.

É neste âmbito que os investigadores Leonardo Isamel Azarate, estudante do curso de Mestrado em Formação, Emprego e Recursos Humanos da Academia Militar Samora Moisés Machel em Nampula, e o Professor Doutor Martinho Amisse Niamale, decidiram conjuntamente produzir o presente trabalho, que se tange numa investigação científica, sobre a problemática da Responsabilidade Social das Instituições Educativas, no mundo e em Particular em Moçambique.

De acordo com Chiavenato (2004, p. 332) a responsabilidade social significa o grau de obrigações que uma organização assume por meio de acções que protejam e melhorem o bem-estar da sociedade à medida que procura atingir seus próprios interesses. Neste cenário de cobranças e pressões externas por práticas sociais que evidenciem a responsabilidade social das empresas, encontram-se também as Instituições de Ensino Superior (IES) que são organizações focadas na Educação e formação de seres humanos. Como formadoras de

competências, as Instituições de Ensino Superior tem importante papel na formação dos seus discentes tanto em aspectos sociais quanto econômicos.

Sendo assim cabe às universidades trazerem ao conhecimento dos seus discentes os problemas da sociedade em geral e de forma particular da sua comunidade de modo que possam ser criadas soluções viáveis, inovações e a responsabilidade com a sociedade de forma geral. Desta forma, as IES também precisaram inserir-se nesse contexto adequando as suas actividades e leis de forma a regulamentar as práticas de ensino e pesquisa de modo a integrar essas actividades e os diversos problemas e exigências das pessoas na busca de conhecimento científico e inovações.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objectivo analisar a responsabilidade social de Instituições de Ensino Superior sob e a partir de uma pesquisa exploratória será discutida a importância da Responsabilidade Social em Instituições de Ensino Superior e cabe ainda ressaltar que esse estudo possivelmente será de grande importância para as Instituições de Ensino Superior, pois suas reflexões acerca de Responsabilidade Social poderão instigar as pessoas a pensar mais quão é importante.

Problematização

Na actualidade a responsabilidade social nas Instituições de Ensino Superior tem ganho amplo destaque. Isso decorre do facto de ser compreendida como um meio para melhorar os problemas sociais tão frequentes na comunidade estudantil, decorrentes de desinteresse por parte das Instituições de Ensino Superior de forma geral do comprometimento com o bem-estar social. Muito se discute a respeito do papel das Universidades nesse cenário de falta de inclusão nos seus conteúdos temáticas, valores humanitários, da ética e responsabilidade com o próximo.

Quazi e O'Brian, (2000) atribuem conceitos para a Responsabilidade Social das Instituições de Ensino Superior de acordo com critérios pré-estabelecidos, exclui o direito legal dessas instituições de conduzirem suas acções e sem papel social de maneira ética e responsável, considerando uma visão moderna e ampla de responsabilidade social corporativa e não uma visão estreita e filantrópica.

Nesta visão deseja se discutir a responsabilidade social dentro do contexto da educação superior contribuindo desta maneira com a construção da responsabilidade social que são utilizadas pelas Instituições de Ensino Superior.

Justificativa

Os pesquisadores enquanto não só estudante de um curso de Formação, emprego e Recursos humanos, como também funcionário da mesma instituição de ensino superior (Academia Militar), com posição de chefia, ocorrem-lhe ideias de investigar esta temática que de uma certa forma abrangerá a sua instituição, ao segundo investigador, corresponde tacitamente por ser doutorado em ciências de educação, motivos suficientes para sustentar a presente intenção.

Os pesquisadores ficaram igualmente interessados nesta área de estudo, para que pudessem entender como uma instituição educacional considerado socialmente responsável traz para a academia os problemas da sociedade e cria um ambiente que fomente a formação de lideranças que propõe soluções, intervenções, discussões e tecnologias que contribuem para que a própria sociedade possa superar esses problemas por meio das suas actividades de Ensino e da pesquisa com os demais da maioria da população. Neste sentido permite a formação de um profissional que possa ser credenciado cada vez mais junto à sociedade.

Objectivo Geral

O objectivo geral deste trabalho é de compreender se a Instituição Educativa é responsável pelo processo de formação integral do profissional, pela produção de novos conhecimentos e pelo desenvolvimento da sociedade.

Objectivos específicos

Os objectivos específicos deste trabalho está centrado no sentido de perceber quais as acções de responsabilidade social são utilizadas pelas Instituições Educativas, avaliar as acções de apoio psicopedagógico e sugerir medidas a serem tomadas de modo a incluir a responsabilidade social nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

REVISÃO DA LITERATURA

A responsabilidade social está presente, ou deveria estar, em todas as Instituições de Ensino Superior públicas ou privadas preocupadas com o seu crescimento e com a criação de soluções para os problemas da sociedade. Maximiano (2008) trata do assunto dizendo que: Não há discussão sobre o facto de que as Instituições de ensino superior, assim como os indivíduos, têm responsabilidades sociais, na medida em que seu comportamento afecta outras pessoas e, querendo elas ou não, há pessoas e grupos dispostos a cobrar essas responsabilidades por meio do activismo político, da imprensa, da legislação e da actuação nos parlamentos.

A prestação de serviço faz parte da realidade das instituições de Ensino superior, enquanto a actividade de extensão constitui precioso instrumento de aprendizado. Entretanto, há alguns anos, vem ganhando espaço como missão universitária (Scott,2006) em um cenário que evidencia o compromisso social das IES mas não define claramente a natureza do relacionamento que esta desejam estabelecer com a sociedade. Pode se distinguir acção de intervenção social, acções filantrópicas assistencialismo, ou até mesmo de marketing social, como actividade intencionista um descompasso conceitual entre responsabilidade social e as acções sociais das Instituições de Ensino Superior.

A Extensão é considerada como prática académica que interliga a Universidade por meio das suas actividades de Ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população. Existe sentido permanente na formação dos profissionais credenciando junto da sociedade como espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo.

Reafirmando a extensão universitária como processo académico definido e efectivado em função das exigências da realidade indispensável da formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica em relação multidisciplinar ou transdisciplinar e interprofissionais.

Contudo, a Responsabilidade Social não é apenas o cumprimento das leis, e sim, uma mudança de atitude das universidades com relação ao seu papel na sociedade. Ainda mais longe, Passos (2004) afirma que “a responsabilidade social pressupõe uma nova filosofia, uma nova orientação para as organizações produtivas”. No que tange as universidades, por serem grandes propulsoras de conhecimento e formação de profissionais, as suas contribuições com responsabilidade social atinge um patamar mais elevado.

O professor deve preocupar-se em fornecer não apenas teorias para os alunos, mas também contribuições com práticas sociais. Isto não apenas com um olhar para o bem da comunidade, mas também para oferecer ao mercado, ao mundo um profissional melhor preparado para solucionar os problemas sociais. Isto decorre da exposição do estudante à prática ainda na faculdade e, assim torna-se possível a construção de uma visão mais realista de mundo, mais humanitária.

Porém para que haja essa interação da universidade com os problemas sociais, é preciso à conscientização de todo o corpo docente quanto à relevância da Responsabilidade Social para os estudantes. Todos devem estar presentes e trabalhando para que as informações cheguem ao seu destino e as críticas sejam bem acolhidas. Nota-se também como hoje é urgente às universidades conectarem-se com as questões reais da sociedade e não fiquem apenas focadas na transmissão de matérias que pouco se relacionam, ou desenvolvem competências e valores tão essenciais para o mundo.

De acordo com (Calderón, 2006, p. 14):

Os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades é um exemplo da construção de pontes entre a universidade e a sociedade. No caso destes projetos, existe a identificação de um problema específico e a construção de um programa que será desenvolvido com a parceria da universidade, professores, alunos e a comunidade. Sendo assim, as IES devem estar conectadas com as necessidades da comunidade local em que esta inserida com o objetivo de formar alunos éticos e responsáveis com os problemas da sociedade.

Desta forma, cumpre-se a função das IES que abrange além do ensino e da pesquisa, a extensão. Esta última é a aproximação da universidade com a sua comunidade: Tradicionalmente, a construção das pontes entre a universidade e a sociedade, a concretização do compromisso social da universidade e a reflexão ética sobre a dimensão social do ensino e da pesquisa têm sido uma atribuição da chamada extensão universitária.

Tomando em consideração que as IES pela sua interação e proximidade com a comunidade local agrega desenvolvimento quando da busca da construção do conhecimento, sendo este um grande propulsor da transformação social, o processo educacional, consiste num factor mais ou menos decisivo nos resultados do desenvolvimento econômico, é também um dos mecanismos operativos de transformação da estrutura social a qual acompanha o progresso econômico.

Discutir a finalidade principal da educação superior deve ou não ser a formação de profissionais com forte formação ética e cidadã não mais se sustenta já que se trata de uma demanda social mundial e, além de tudo faz parte das exigências quanto às directrizes curriculares da maior parte dos cursos o que se discute com propriedade e até que ponto cidadania e ética podem ser ensinadas no Ensino superior. E como organizar os conteúdos e as actividades curriculares para dar vida a um profissional socialmente responsável.

A promoção de Ensino saudável responsável abarcaria a formação de indivíduos qualificados para a inclusão no mercado profissional igualmente a formação de indivíduos críticos, moralmente competentes, capazes de tomada de decisões frente a questões éticas, não apenas considerando uma visão deontológica, mas também seus contextos pragmáticos, morais e sociológicos. As IES devem desenvolver acções que fomentem o compromisso dos estudantes com a vida e sua preservação envolva sua capacidade para ir além do reconhecimento de problemas ambientais no sentido amplo da palavra. Envolver a formação de indivíduos capazes de solucionar seus problemas.

Mas especificamente a pesquisa instrumental e metodológica refere-se a produção de conhecimento como instrumento de aprendizagem de Ensino em qualquer nível ou de conhecimento para a resolutividade de problemas da comunidade ou do mercado. Assume carácter transdisciplinar que desta forma, abrange na maior diversidade e inserção social (Reeds, 2004, Gibbons,1997).

O professor universitário, neste sentido pode praticar a pesquisa instrumental metodológica no contexto de responsabilidade social, trar para a sala de aula os problemas da sociedade e junto aos discentes empregará estratégias metodológicas e científicas para a busca de soluções.

Ao explicitar que a Educação Superior é responsável por formar profissionais comprometidos com o meio social em que estão inseridos, a LDB (1996) aponta para a responsabilidade social das instituições que a concretizam, uma vez que esse meio social extrapola o contexto da IES e se estende para o conjunto de pessoas, recursos naturais e instrumentais, sejam eles tecnológicos ou não, que compõem o espaço de vida e de acção dessas pessoas. Espaços onde os estudantes e os demais membros da comunidade acadêmica, orientados, teórica e metodologicamente, actuam na gestão e prática de projectos com vistas à promoção do outro e da sociedade, mas, também, de si mesmos nesse processo.

Portanto, a responsabilidade social efetiva-se na construção da cidadania, na qual, com uma perspectiva transdisciplinar de actuação pedagógica e profissional, ocorre a circulação e o

entrelaçamento de saberes acadêmicos e populares, em um processo singular de aprendizagem e de produção de conhecimento em torno, inclusive, dos desafios emancipatórios da sociedade local e global. Entende-se emancipação como justiça capacitante e justiça como a distribuição de bens materiais, trabalho, processos de decisão, cultura e reconhecimento (Sousa Santos, 2007).

Para Pereira (2003, p. 232), a responsabilidade social nas IES não pode ser executada apenas como um cumprimento de leis, ela precisa ser debatida nos diferentes espaços acadêmicos como uma nova ordem social, uma nova forma de conceber o mundo, as pessoas e as relações que elas estabelecem entre si e o meio ambiente. Então, não cabe falar em RS como um pilar das IES, mas como uma missão inerente à sua natureza: “o sentido essencial da responsabilidade social da Educação Superior consiste em produzir e socializar conhecimento que tenha não só mérito científico, mas também valor social e formativo” (Dias Sobrinho, 2005, p. 28).

CONCLUSÕES

A universidade tem responsabilidade sobre o modelo de desenvolvimento da sociedade global. Esse modelo precisa ser construído em uma direção distinta daquela que hoje se impõe como hegemônica. A sociedade contemporânea requer trabalhadores do conhecimento e profissionais capazes de responder a complexas exigências e a desafios de todo tipo que se avolumam, se renovam e, muitas vezes, se sobrepõem e se contradizem. Importante é que esse novo modelo de desenvolvimento se fundamente em conhecimentos que alcancem a todos e alimentem a realização dos sonhos de liberdade e felicidade.

A universidade é atravessada de contradições e dissensos. Ela não está isenta das lutas de ocupação de ideias e espaços que invadem os campos de poder em todos os sectores do mundo. Não são discórdias apenas a respeito de questões organizacionais. No fundo, os dissensos mais importantes se referem à questão dos fins. O que realmente está em questão são as concepções de educação e os objectivos ou referências da universidade. Isso tem a ver com as posições filosóficas e políticas a respeito do público e do privado.

A universidade é instituição de formação humana integrada a projectos civilizacionais, ou é instância a serviço do mercado e dos interesses privados dos indivíduos? Não são nada gratuitas e irrelevantes as tomadas de posição de uma ou de outra concepção. São diferenças conceptuais, filosóficas e políticas a respeito da ciência, da formação, das finalidades da

universidade e guardam relações com os problemas vitais de hoje e as esperanças que prospectam desenhos de um futuro melhor.

O campus universitário é um campo de disputas de poder que envolvem ideias e lugares sociais distintos e frequentemente conflitantes. As discrepâncias se disputam nos currículos, na organização das estruturas de ensino e pesquisa, nas políticas de desenvolvimento institucional, nas avaliações, nas salas de aula, nos laboratórios, nos hospitais, nos temas de investigação, nos projectos de financiamento, nas instâncias administrativas, nos organismos de relacionamento com as empresas e sectores da sociedade, enfim, em todas as instâncias que constituem o cotidiano universitário. É nesse palco que se disputam ideologias, poderes, conceitos de qualidade e de finalidades da educação em geral e, obviamente, da universidade.

Mas, como a universidade perdeu o protagonismo na definição da qualidade e das finalidades da educação, da formação e do conhecimento, um outro campo de disputas, aderências e discordâncias se instaura entre os actores internos e externos, entre o próprio da instituição educativa e as externalidades do mundo globalizado, lembrando que uns e outros estão permanentemente cruzados de contradições de toda espécie também em seus respectivos procedimentos, Estabelecendo a responsabilidade social como directriz de trabalho, propondo programas teoricamente fundamentados e metodologicamente traçados com vistas à emancipação pessoal e coletiva das pessoas que compõem a comunidade universitária, interna e externamente, a psicologia escolar concretiza sua função social, ampliando sua actuação para uma forte integração com a comunidade local e global

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calderón, A. I. (2006). *Responsabilidade social universitária: contribuições para o fortalecimento do debate no Brasil*. Revista da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, Brasília, v.24, n. 36, p. 7-22.
- Chiavenato, I. (2004). *Planejamento Estratégico: Fundamentos e Aplicações*. N. ed. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Dias S., J. (2005). *Educação Superior, globalização e democratização. Qual universidade?* Revista Brasileira de Educação, 28, 164-173.
- Maximiano, A.C.A. (2005) *Teoria Geral da Administração – Da Revolução Urbana à Revolução Digital*. São Paulo: Atlas.
- Passos, E. (2004). *Ética nas Organizações*. 1 ed. São Paulo: Atlas,
- Pereira, R. da S. (2003). *Responsabilidade Social na Universidade*. Revista Gerenciais, 2, 113-125
- Quazi & O’Brain (2000). *An Empirical Test of a Cross National Model of Corporate Social Responsibility*, Journal of Business of Academic Ethnics.
- Scott, J.C. (2004) *The Mission of University Medieval to Postmodern Transformation*. The Journal of Higher Education.v.77.
- Sousa S. B. (2007). *A crítica da razão indolente, contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- Sousa, M. do A. (2011). *Desenvolvimento humano no contexto do voluntariado: interfaces com a ética e a sustentabilidade*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF.

ANÁLISE DA PRODUÇÃO CULTURAL DA INDÚSTRIA TELEVISIVA: A REVISTA DE IMPRENSA EM MOÇAMBIQUE

Por Tomás Samuel Liomba – Mestrado

tliomba@ucm.ac.mz

Universidade Católica de Moçambique - FEC

Resumo

Com o tema acima queremos abordar com uma postura de estudo de campo sobre a revista de imprensa na televisão (TV). Parte da percepção de que as TV's são também indústrias de produção da informação de massa, assim como os jornais e revistas de imprensa, estas últimas em vias de extinção, particularmente em Moçambique, devido da falta de mercado. No seu lugar apenas vemos o surgimento de revistas de imprensa em versões eletrónicas e na TV. Esta última chamou atenção do autor. Na TV são criados espaços, nos seus vários programas de informação, principalmente em telejornais ou noticiários, que correm, com maior destaque no jornal informativo que é dado diariamente nas horas nobre da TV. Os espaços são normalmente intitulados por “a revista de imprensa”, uma total reinvenção da revista, não só pela sua estrutura que não é mais igual à revista de imprensa antes conhecida, como também pelo facto de trazer aqui a leitura das manchetes e outras notícias de destaque dos diversos jornais principais das praças. Dai que nos questionamos: quais são as razões que estão por de trás da produção industrial televisiva da revista de imprensa? Com esta questão, queremos objectivamente compreender as razões que levam as TV's a criarem as revistas de imprensa na sua programação. Ainda que as indústrias televisivas tenham o seu foco na produção ou venda, ou serviços, de informações áudio visuais. Aqui notamos que também tem interesse em jornais impressos que passam a ler durante as transmissões televisivas de notícias, as principais notícias em destaque em cada jornal impresso. Nas referidas transmissões são lidas as principais notícias de destaque nos principais jornais das praças onde estão sediados e das outras praças. É nesse sentido que nos sugerimos a realizarmos uma pesquisa qualitativa, que usa análise de conteúdo, conforme Guerra (2014). Também serão realizadas entrevistas semiabertas a 2 jornalistas editores de duas TV's de abrangência nacional, sendo uma pública e outra privada, receptores, a própria agência de notícias e um líder de opinião. Os entrevistados poderão partilhar as suas opiniões sobre as razões que estão por detrás da criação da página da revista de imprensa na TV. A escolha dessas pessoas não precisou alguma metodologia, será aleatória por acessibilidade. Os dados recolhidos serão tratados e analisados por categorias a serem criadas segundo os resultados obtidos do trabalho empírico e teórico.

Palavras-Chave: *Revista de imprensa; TV; informação, jornais.*

I - INTRODUÇÃO

O presente artigo científico com o tema de **a reinvenção da produção cultural da indústria da TV: a revista de imprensa**, se quer abordar sobre a revista de imprensa na televisão (TV). Parte da percepção de que as TV's são também indústrias de produção da informação de massa, assim como os jornais e revistas de imprensa, estas últimas em vias de extinção, particularmente em Moçambique, devido da falta de mercado. No seu lugar apenas vemos o surgimento de revistas de imprensa em versões eletrónicas e na TV. Esta última chamou atenção do autor.

Na TV são criados espaços, nos seus vários programas de informação, principalmente em telejornais ou noticiários, que correm, com maior destaque no jornal informativo que é dado diariamente nas horas nobre da TV.

Os espaços são normalmente intitulados por “a revista de imprensa”, uma total reinvenção da revista, não só pela sua estrutura que não é mais igual a de revista de imprensa antes conhecida pelo autor que era um semanário impresso de informação, como também pelo facto de trazer aqui a leitura das manchetes e outras notícias de destaque dos diversos jornais principais do país e do além fronteira. O que traz mais inquietação é o facto da revista de imprensa parecia estar a desaparecer e paradoxalmente agora a ressurgir através de programas informativos das TV's com características totalmente diferentes.

A curiosidade científica de perceber as reais razões que levam as TV's a produzirem páginas televisivas que denominam, em específico em moçambique, pela revista de imprensa. Na senda das inquietações acima, formulou-se uma questão de partida para a investigação da seguinte: **quais são as razões que estão por detrás da produção industrial televisiva da revista de imprensa?**

Foi feito um estudo de pesquisa de campo com o objectivo geral de **compreender as razões que levam as TV's a criarem as revistas de imprensa na sua programação**. Com este objectivo e aquela questão de partida, achou-se que se deveria elaborar objectivos específicos seguintes, os quais levaram-nos a investigar as particularidades do fenómeno em questão:

- Identificar os objectivos da criação da revista de imprensa nas TV's;
- Caracterizar as revistas de imprensa televisivas;
- Descrever as razões que levam as TV's a criarem as revistas de imprensa.
- Perceber o ponto de vista da recepção em relação a revista de imprensa na TV.

Com esses objectivos específicos, acham-se suficientes para compreender as razões da produção industrial televisiva das revistas de imprensa.

Para o trabalho empírico foram elaboradas as seguintes questões de investigação que nortearam a pesquisa: Quais são os objectivos da criação da revista de imprensa na TV? Como se caracteriza a revista de imprensa na TV? Quais são as razões que estão por detrás da criação da revista de imprensa na TV? Qual é o seu ponto de vista em relação a revista de imprensa criada pela STV? Esta última questão de investigação foi apenas para os receptores da revista de imprensa.

Terminada esta primeira parte introdutória do artigo, segue agora o estudo da arte da pesquisa, a tentativa de enquadrar o estudo no mundo da literatura, da teoria e dos estudos científicos relacionados.

II. ESTADO DA ARTE

Pretende-se aqui proceder o enquadramento teórico do objecto desta investigação que é a revista de imprensa de autoria e transmissão das indústrias televisivas. Este fenómeno ocorre nas televisões, sempre nas horas nobres, especificamente nas horas da transmissão das notícias. A revista de imprensa é basicamente a leitura das principais e bombásticas notícias do dia ou da semana que constam dos jornais impressos, cobrindo parte do tempo de informação televisiva da Soico televisão (STV).

Este estudo enquadra-se na teoria de McLuhan (1975) segundo a qual as práticas de comunicação, se organizam a volta da essência formada pelas Mídias existentes e prontas para o estabelecimento das relações entre as pessoas, o que faz da mídia a protagonista dos actos de comunicação, ao redor da qual giram os outros elementos, articulando-se conforme a tecnologia da informação disponível no momento.

Esta teoria ajuda a entender este acto de comunicação que a STV criou “a revista de imprensa”, que actualmente é uma prática diária concretizada através da televisão, amplia o leque de informação aos receptores.

Também, este estudo se enquadra na teoria do meio, segundo a qual cada geração cresceu em um ambiente formado por mídias completamente diferentes e as diferenças geracionais dos mídias provocam mudanças na maneira de pensar, viver e entender a realidade de cada uma das gerações humanas, a articulação dos meios com as mensagens (Martino, 2014).

A televisão é a mídia desta geração da tecnologia televisiva, a qual permite obter informações ou transmitir informações imediatas. Mas esta nem sempre consegue cobrir o mundo inteiro, daí que as TV's também recorrem aos jornais impressos para transmitir ao telespectador mais notícias do mundo, o que chamam de revista de imprensa. Essa informação recebida pelo

midia do tempo, também estimula aos telespectadores a procurarem o jornal impresso da notícia do seu interesse.

A revista de imprensa na TV integra práticas da informação e comunicação de massas e o público em geral, da qual se direcciona as notícias, com finalidades não somente de informar e comunicar, como também de educar. Nesse sentido, podemos enquadrar essas práticas de informação e comunicação que acontecem através de leitura de jornais impressos na TV durante as transmissões de telejornais na teoria da informação que defende que a forma mais económica de transmitir os sinais ou a informação, sem criar incerteza e na neutralização de ruídos no canal ou erros de transmissão (Wolf, 2006). Assim essa teoria em parte apela para o cuidado na informação e comunicação que são feitas que não devem vir com erros que podem dificultar a compreensão das mensagens recebidas.

As organizações industriais televisivas mentoras das revistas de imprensa tem usado os seus programas televisivos para veicular as informações. Segundo a teoria hipodérmica a comunicação de massa provoca a mudança comportamental e o estímulo é a condição primária para o agente da resposta (Wolf, 2006). Na abordagem desta teoria hipodérmica da comunicação os meios de comunicação de massa usados nesse sentido, como a televisão, para veicular as informações noticiosas dos jornais impressos podem sim ou não provocar mudanças, estimular ou não para maior aquisição e leitura dos jornais impressos. Como também podem sim ou não provocar mudanças e estimular ou cativar os telespetadores para os eus programas de TV.

Este estudo direcciona-se para a área da comunicação social ou de massa e de estudos jornalísticos, por tratar de investigação de um objecto relacionado com a comunicação social ou de massa, da televisão.

Em geral uma teoria sistematiza e fundamenta as decisões epistemológicas (Pacheco, 2001). Neste estudo, esta teorização tem em vista a sistematização e fundamentação do estudo sobre as razões que estão por detrás da revista de imprensa na TV. Essa vontade de compreender as verdadeiras razões de criação da revista de imprensa.

A teoria de comunicação é “como campo da crítica que desconstrói textos, para entender os diversos temas a partir de articulações e mediações” (Prado, 2001. p.109). Sendo assim, pode-se entender que a teoria da comunicação é um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenómenos da comunicação.

Wolf (2006) entende que não há uma teoria da comunicação, mas sim várias teorias da comunicação, tendo em conta as várias perspectivas de estudo dos fenómenos da

comunicação que também são sociais, aliás que a própria comunicação é um fenómeno social (p.110-112).

A teoria da comunicação se baseia tanto na acção como no efeito de comunicar. A comunicação implica alguma relação entre duas partes. Corresponde ao processo de transmissão e reacção de sinais (ideias, mensagens, dados), é também um sistema de signos e de regras que são comuns entre as duas partes (emissor e recetor). Na transmissão procura-se reduzir ao mínimo da perda da informação, com a finalidade de gerar no receptor a cópia da mensagem emitida pelo emissor (Prieto, 2014).

Porém, compete à pessoa humana a competência de atribuir significados os objectos, as ideias e os factos ou fenómenos, codificando e decodificando as mensagens num processo que tem uma dosagem de subjectividade devido das “diferentes sensações e percepções, motivações e desejos, emoções e sentimentos, pensamentos e ideias, opiniões e crenças, atitudes e valores, comportamentos e experiências” (Prieto, 2014. p.35).

Na verdade aqui o que se está a estudar são as reais razões, percepções e desejos dessa produção ou criação da revista de imprensa na indústria televisiva. Porém também se abordará sobre a sua natureza, caracterizando-a e os objectivos da criação na TV.

2.1 A Televisão

Segundo o Dicionário da Língua portuguesa da Academia das Ciências de Lisboa (S/A), a televisão é

Conjunto de processos e técnicas que permitem a transmissão a distância, por ondas hertzianas, de imagens instantâneas de objectos fixos ou em movimento, de cenas animadas. Meio de comunicação de massas que utiliza essas técnicas de transmissão de imagem e som para difusão de informações, espetáculos, etc. A televisão é o mais poderoso dos meios de comunicação.

A televisão permite a comunicação de massa mediática no momento da ocorrência, permite a transmissão em directo ou ao vivo. Isso faz da televisão um dos meios mais poderosos em termos de informação e comunicação para as massas. Este meio se torna mais eficaz na medida em que possibilita aos telespectadores captarem as mensagens transmitidas pelas imagens e sons, o que cativa ainda mais ao telespectador e provocando nele as emoções sobre o acontecimento.

Essa sua natureza é de facto, para os outros médios, de aproveitar para que os telespectadores ganhem interesse pelas notícias ou informações que são produzidas pelas suas imprensas.

2.1.1. A Comunicação na TV

Segundo Vassoa (2010, p.113) a comunicação é “o processo pelo qual a informação é intercambiada, compreendida e compartilhada por duas ou mais pessoas, com a intenção de influenciar o comportamento”. Esta definição dá-nos a entender que a comunicação é um processo que activa a transmissão da mensagem envolvendo a origem, a própria mensagem, o canal, os ruídos, o receptor e o retorno.

O modo como as pessoas comunicam afecta a maneira como se relacionam com as outras, os laços de cooperação que vão estabelecendo, o nível de ajuda que recebem, a sua capacidade de persuasão e influência são devidas a comunicação. A abertura comunicacional desenvolve atitudes e acções correspondentes. Grande parte do trabalho humano é despendido a comunicar. (Rego, 2013, p.20).

Na sua concepção, Vassoa (2010) refere que “comunicação corresponde à complexidade dos fenómenos do intercâmbio de todo o tipo, que se produzem por meio de signos e símbolos entre indivíduos ou grupos”. O que significa, a televisão produz informação por meio do canal televisivo que passa a ser recebida e percebida por meio do dispositivo TV.

No entanto, a informação em questão ou em estudo é aquela que a televisão transmite buscando ou lendo dos jornais impressos, que denomina de revista de imprensa. Mas a revista de imprensa propriamente dita está em extinção, a merce do surgimento das modernas Mídias de massa, a televisão e as digitais resultantes da internet. De facto os jornais ainda resistem nas suas formas impressas e ainda se reinventaram também na forma digital. A televisão faz uso das notícias ou dissemina as notícias constantes dos jornais impressos para a sua “revista de imprensa”.

Segundo Prieto (2014, p35) os significados na comunicação conseguem-se a partir das sensações e percepções, motivações e desejos, emoções e sentimentos, pensamentos e ideias, opiniões e crenças, atitudes e valores, comportamentos e experiências. A comunicação na TV consegue transmitir, provocando nos telespectadores todas essas sensações que Prieto refere. Isso torna a TV o meio de comunicação poderoso.

Rego (2013, p.20) afirma que “a comunicação é a base de toda a interação humana – inclusive nas organizações”. Ainda, segundo Rego (2013), a comunicação é determinante para a satisfação, o empenho e o desempenho dos indivíduos, bem como para a eficácia dos líderes, o desempenho organizacional, para a prestação de serviços.

Para Prieto (2014, p.35-36) a comunicação é um processo de transmissão e recessão de sinais (ideias, mensagens, dados) através de um código (sistema de signos e de regras) que é comum

tanto ao emissor como ao receptor. Ainda, para o mesmo autor, entende que a comunicação é mais um dos comportamentos do ser humano, assim como se deve entender que qualquer comportamento também é comunicação e que esta por sua vez afecta o comportamento.

Ainda, se deve entender que a comunicação é um dos comportamentos humanos, por isso qualquer comportamento também é comunicação e que afecta o comportamento. Portanto, mesmo não fazendo nada a pessoa está a comunicar (Prieto, 2014, p.36). Revista de imprensa na TV é uma forma de comunicação que as TV's encontram para passar informações importantes para os telespectadores, as quais as suas camaras televisivas não foram a tempo de captar, por algum motivo.

Segundo Prieto (2014) a teoria da comunicação preconiza 5 (cinco) axiomas de comunicação a saber:

1ª) Não é possível não comunicar;

- Qualquer comunicação mostra um aspecto de conteúdo – referencial – e um aspeto relacional – conotativo;

- A natureza de uma relação depende de como os comunicadores pontuam a sequência da comunicação;

- Os seres humanos estabelecem uma comunicação tanto verbal – digital – como não-verbal – analógica;

- A troca comunicativa entre as pessoas tem um carácter simétrico ou complementar (pp.39-41).

Prieto (2014, p.37-38) aponta três tipos de comunicação a saber comunicação verbal (oral e escrita); comunicação não-verbal que compreende as componentes fisiológicas (postura, gestos, distancia, olhar e movimentos), também inclui a respiração (frequência respiratória), as palpitações (frequência cardíaca), a transpiração, o fluxo sanguíneo e activação muscular; e comunicação para verbal que compreende a voz (volume, entoação, clareza, timbre), fluência verbal, perturbação da fala (pausas, silêncios, hesitações), velocidade da emissão, e tempo que se passou a falar.

A comunicação na TV assume as formas verbal, a não-verbal e a para verbal. Isso faz da TV uma preferência nas comunicações de massas apesar da sua forma reticente para a interacção imediata com o receptor, na medida em que raramente a comunicação é bilateral. Mas isso não a deixa ser preferencial para os receptores.

2.1.2. A informação Televisiva

Vassoa (2010, p.113) define a informação como sendo “um conjunto de dados com um determinado significado”. Entendendo por dado “o registo ou anotação de algum evento ou ocorrência.”

Pode-se definir por informação as mensagens codificadas ou signos transmitidos unilateralmente por um emissor a um receptor (Vassoa, 2010). Os desafios na informação para a revista de imprensa na TV consistem na aquisição dos jornais impressos e tornar as notícias que neles contam em notícias televisivas.

Segundo Santos e Correia (2004), a teoria da informação defende que a informação dada é inversamente proporcional à sua probabilidade, ou seja, a informação é uma propriedade estatística de um signo ou de uma mensagem. Ainda afirmam que “informação é incerteza e redundância é certeza” (p.13).

Os autores Santos e Correia (2004) explicam que a unidade de informação não é uma mensagem, a percepção ou a intelecção de um facto, de uma ocorrência ou de um estado de coisas. A unidade de informação é a unidade de escolha simples, uma alternativa. É a parte mínima da informação, que habitualmente é chamada de “bit” (uma abreviatura de duas palavras inglesas), que em português significa “dígito binário”. Ainda segundo os mesmos autores, a informação é o logaritmo do número de escolhas possíveis (pp. 15-16).

Segundo Wolf (2006) em cada processo comunicativo existe sempre uma origem da informação, a partir da qual é expedido um sinal, através de um aparelho veiculador, esse sinal viaja através de um canal, ao longo do qual pode ser perturbado por um ruído. Quando sai do canal, o sinal é apanhado por um receptor que o converte em mensagem que, como tal é apreendida pelo destinatário (pp.113-114).

Ainda, Wolf (2006) refere que o destinatário passa a apreender correctamente o sinal se no momento da transmissão, bem como no momento da recepção, seja usado um mesmo código. Entendendo por código um sistema de regras que atribui a determinados sinais um dado valor. Ainda, clarifica que se trata de valor e não significado pelo facto de se tratar da relação entre duas máquinas feitas e preparadas para responder uma solicitação ou programa (p.115).

Para Wolf (2006) a teoria da informação se interessa na forma mais económica de transmitir os sinais, sem criar incerteza e na neutralização de ruídos no canal ou erros de transmissão. O que quer dizer que a teoria da informação se interessa pelo código, o que torna possível a transmissão de informação. Sempre tendo em conta que o destinatário faz a selecção da informação, formulando a mensagem (p.116-120).

Os jornais impressos nas suas imagens não em movimento, ou melhor usam fotografias, uma linguagem verbal escrita ou visual por assim dizer.

As televisões é mais comum usarem imagens em movimento, apesar de também usarem imagens sem movimento, vulgo fotografadas. A linguagem verbal que usa as televisões é uma combinação de sons e da escrita, o que faz dessa informação ser mais autêntica e mais poderosa, há possibilidade de captar por mais formas de sentidos.

2.2 A revista de Imprensa na TV

A revista de imprensa da TV é uma das informações e comunicações criadas e produzidas pela TV a fim de fornecer notícias para os telespectadores.

A palavra revista vem do verbo revistar, que significa acção de revistar, análise ou pesquisa minuciosa com objectivo de encontrar alguma coisa. Segundo o dicionário da língua portuguesa contemporânea da academia das ciências de Lisboa, a revista de imprensa é a recolha e análise de artigos em jornais sobre determinados temas.

A revista de imprensa na STV em estudo é uma prática diária informativa que consiste em adquirir jornais impressos nacionais e internacionais os quais são lidos as principais notícias de destaque e do dia durante a transmissão televisiva. O telespectador tem aqui a oportunidade de ver as principais notícias desenvolvidas em cada um dos jornais impressos e também fica informado sobre os acontecimentos relevantes nacionais e do mundo.

Para McLuhan (1975) as práticas de comunicação, se organizam à volta da essência formada pelas mídias existentes e prontas para o estabelecimento das relações entre as pessoas, o que faz da mídia a protagonista dos actos de comunicação, ao redor da qual giram os outros elementos, articulando-se conforme a tecnologia da informação disponível no momento.

Relacionando, a TV é uma mídia e uma tecnologia da informação que na sua prática comunicativa está a ser protagonista neste sentido da revista de imprensa.

De acordo com Martino (2014, p.206) “é muito difícil não olhar para a tela, (..) parece quase involuntário lançar olhares constantes, por mais que se queira conversar ou prestar atenção em outra coisa. Isso acontece por conta da relação direta entre as características” da mídia e “da mente humana”. A televisão tem suas características que são muito atraentes aos seres humanos na sua forma de transmitir as mensagens, isso faz da TV uma das mídias preferenciais dos homens.

Na verdade, mesmo no trabalho, na cozinha, em famílias, em amizades, na cama, ao lado do outro e, até na casa de banho, as pessoas se comunicam, conversam, digitam mensagens, assistem TV, leem quase tudo que encontram nas suas interfaces.

Vemos muitos concidadãos portando celulares, tablet e computadores portáteis ou em TV em quase todos momentos dos seus afazeres do dia-a-dia, ao que Kerckhove (2011) chamou de “ambiente mediático”.

Se olharmos no tempo notamos que cada mídia e cada tecnologia que surge transformam o todo da cultura (Martino, 2014, p.206). Nesta ótica pode-se pensar que a actual reinvenção da STV da revista de imprensa proporciona um novo ambiente de se relacionar entre as diferentes mídias, concretamente com as mídias de imprensas, fortalecendo as que já se haviam enfraquecidas e restabelecer as mídias que já haviam quase sido banidas do mercado, transformando-se num suporte de outras mídias ou em mega-mídia.

Segundo Toro (1993, p.179-181) esta nova prática de revista de imprensa na TV viu pela primeira vez que admirou entre 1964 – 1967 na Grã-Bretanha, na BBC, ele chamou de nova técnica que consistia em “analisar, comentar, matizar, discutir e discordar as noticias do dia, ocorridas durante as ultimas vinte e quatro horas”. Ao que ele chamou de nova forma de jornalismo televisivo, alargava-se mais as notícias, segundo Toro (1993), milhões de pessoas iam para a cama com as notícias do dia assimiladas, pelo facto de que lhes tinham sido apresentadas, digeridas, analisadas e comentadas.

Nessa óptica é um jornalismo não só informacional, mas sim didático e pedagógico, em que as pessoas saem da tela com a assimilação das notícias. As pessoas podem falar ou comentar tudo o que lhes foi informado.

Ainda que as indústrias televisivas tenham o seu foco na produção ou venda, ou serviços, de informações áudio visuais, nota-se também o interesse das TV's pelos jornais impressos. Durante as transmissões noticiosas televisivas, em certos programas como manhãs informativas, telejornais e outros da STV são lidas notícias do dia ou da semana dos jornais impressos, a essas criações televisivas são denominadas por revista de imprensa.

2.2.1 Objectivos da revista de imprensa na TV

A TV tem seus objectivos ao introduzir a revista de imprensa na sua programação diária de telejornal e mesmo de outros programas televisivos. Uma delas é a de comunicar ou melhor **informar** os telespectadores, é sem dúvidas e as outras podem ser de **publicitar** e **contextualizar** o mundo tendo em conta o significado cultural de tais produções, servir como fonte de notícia que não foi captada pelas camaras da TV, **aumentar a audiência e credibilidade** com sua audiência, (Gomes, 2011).

Ainda, outro objectivo da criação da revista de imprensa na TV, é trazida por Toro (1993) que diz “a televisão tem um efeito benéfico sobre as tiragens dos jornais (...). **Estimula o telespectador** a procurar mais amplitude na imprensa” (p.180). Dai que a teoria hipodérmica

afirma que “cada elemento do público é pessoal e directamente atingido pela mensagem”. Esta teoria está preocupada com o efeito que têm os mass-mídia numa sociedade de massa (Wolf. 2006, p. 22). A teoria hipodérmica vai além da explicação da simples comunicação, quer compreender qual o comportamento ou qual a mudança comportamental que uma comunicação de massa provoca. Para esta teoria a manipulação só é possível quando exposto no isolamento físico e normativo do individuo na massa. Esta teoria a sua componente principal é o conceito de sociedade de massa.

Outro objectivo da TV na criação da revista de imprensa é **educativo**. Toro (1993) refere que “a televisão tem um efeito educativo quando se trata de assuntos sérios, especialmente políticos. Ela inocula no telespectador um maior interesse por temas não banais” (p.180). Interpretando esse autor, a revista de imprensa **estimula o interesse** pelos jornais e temas que são tratados. É verdade que isso acontece, mas em parte tem a ver com a seriedade do jornalista que está a frente dessa revista de imprensa e da linha editorial da televisão.

Na sua explicação, Wolf (2006), o estímulo é a condição primária para o agente da resposta (efeitos) desejado ou não do comportamento da sociedade de massa. Segundo a teoria os estímulos que não produzem resposta não são estímulos. Uma resposta tem necessidade de ser estimulada (p.27).

Vemos de facto que um bom estímulo não só educa, como também inocula os telespectadores em assuntos sérios.

Ainda, a revista de imprensa **contribui para o aumento da sociedade de imprensa** popular na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos a circulação de jornais cada vez maior (Toro, 1993. P.180-181).

Por isso esses são os objectivos da revista de imprensa, educar, contribuir para aumento da sociedade de imprensa popular, aumentar a circulação dos jornais impressos, inocular ou estimular no telespectador o interesse pelos temas sérios e não aos banais, estimular o telespectador a procurar mais amplitude na imprensa. Em fim a revista de imprensa é benéfica para tiragem dos jornais impressos, por que ela também publicita o jornal que é lido e passa a ser conhecido no mercado pelos temas importantes que aborda e para o telespectador porque este aprende com os assuntos sérios tratados durante a revista de imprensa.

2.2.2 **Caracterização da revista de imprensa na TV**

A revista de imprensa na TV como caracterizá-la? Eis a questão. A revista de imprensa na TV ocorre em certos programas televisivos tanto informativos, como de noticiário, de debates e

de entretenimento. O jornalista televisivo apresenta a revista de imprensa com objectivo de analisar algo que consta dos tais jornais impressos que faz passar.

A revista de imprensa é uma prática moderna do jornalismo televisivo, ela ocorre em vários países e em diversos programas televisivos como na Grã-Bretanha, Estados Unidos (Toro, 1993). Também é visível nas TV's de Portugal, Brasil e alguns países da África como Angola.

Em Moçambique é um caso novo, a revista de imprensa da STV.

Segundo Blumler & Gurevitch (1995) na televisão temos a notícia como género discursivo e o programa jornalístico televisivo como um género mediático.

A revista de imprensa na TV ocorre tanto em programas de género mediático, como em géneros discursivos (sob forma de notícias).

Weaver (1993) refere que a “notícia é um género, um modo distinto de escrever e relatar experiências”, mas esse género apresenta-se em duas variantes de imprensa e de televisão (p.295). As duas variantes de notícias se distinguem no uso de linguagens diferentes.

A notícia da TV usa a linguagem visual, verbal ou oral, em quanto que a notícia impressa usa a linguagem visual e verbal apenas. A semelhança entre as notícias de TV e impressas é por serem ambos relatos atuais, de acontecimentos atuais e constroem a sua cobertura por meio das reportagens do que observam em cima dos acontecimentos (Blumler & Gurevitch, 1995).

As revistas de imprensa nos programas informativos tomam a característica do programa informativo dependendo da criatividade do jornalista. Na revista de imprensa não há fusão das características das notícias televisivas com impressas, mas sim há uma integração das notícias impressas em televisivas. As notícias impressas ganham voz e dinâmica ao serem rerepresentadas, dependendo também da dinâmica do apresentador.

A revista de imprensa nos programas de entretenimento e culturais também tomam as características do programa, ficando na responsabilidade da criatividade do jornalista para dar a forma. Por último, a revista de imprensa em telejornais ou em géneros noticiosos tomam a forma das notícias televisivas de revista de imprensa.

Em ambos géneros jornalísticos, as revistas de imprensa na televisão os jornalistas tem abordagens de análises dos conteúdos nas suas formas de abordagem, a seriedade em que são tratadas as mesmas notícias ou informações em diferentes jornais, o posicionamento dos jornalistas, a profundidade com as quais são abordadas as notícias, as personagens que são referenciadas nos jornais, as notícias do dia, etc.

A revista de imprensa é também caracterizada pelas técnicas usadas neste tipo de jornalismo moderno, analisar, comentar, matizar, discutir, discordar os conteúdos jornalísticos impressos (Toro, 1993). Essa forma de tratar os jornais impressos pela TV caracteriza sim a revista de

imprensa na TV. Porque vai de acordo com o conceito de revista de imprensa que consiste na busca analítica criteriosa dos conteúdos de jornais impresso. Para além de pertencer os dois géneros jornalísticos televisivos e a leitura activa dos jornais impressos. A leitura não deve ser apenas simples leitura, mas uma leitura crítica sobre os conteúdos e posicionamento dos editoriais.

As reportagens aqui nessa nova forma jornalística da TV não é mais precisa, a produção é feita com outros jornais, e também não está dependente da má ou boa reportagem dos outros editoriais, porque este jornalismo se reserva de várias técnicas na sua produção, pode fazer a crítica dessa mesma má ou boa reportagem, por isso está livre da dependência da sua reportagem, mas dependente das produções dos outros órgão informativos para produzir a sua revista de imprensa.

2.2.3 As razões da criação da revista de imprensa na TV

Qualquer empreendimento humano tem sua razão de ser. Assim como a revista de imprensa tem a sua razão de ser criada. Aqui se quer arrolar as diversas e possíveis razões que os autores e teóricos apresentam pela criação ou realização da revista de imprensa na TV. Sobre essa matéria foi conseguida muito pouca literatura, razões pelas quais está empobrecida essa teorização, é um tema muito pouco estudado.

O jornal da MTV – um jornal televisivo de música e entretenimento que usava revistas segmentadas, suplementos culturais dos jornais impressos, programas de rádio sites especializados no assunto. Publicitava e contextualizava o mundo tendo em conta o significado cultural de tais produções. Em contrapartida, o programa televisivo da MTV era mais difundido na mídia impressa, as especificidades do ambiente televisivo (Gomes, 2011).

Interpretando a síntese no parágrafo acima das descrições da Gomes (2011) percebe-se que entre a MTV e a mídia impressa havia uma espécie de acordo da qual uma mídia publicitava e comentava sobre as especificidades de conteúdos da outra, o que nos leva a entender que o seu acordo tinha as razões de **sinergia**, para além da própria **publicitação** do produto do outro. Esta última razão é de marketing do jornal impresso por um lado e por outro para cativar e fidelizar a audiência do programa televisivo e os leitores dos jornais impressos. Aqui ambas as partes saem a ganhar.

Outras razões que aponta Gomes (2011) são **a busca de construir uma relação com o espectador, o ajuizamento do valor das notícias do dia** constantes nos tais jornais que serão lidos ou referenciados no programa da MTV.

Segundo Gomes (2011) a Globo Rural e Globo Repórter fazia a reprodução com maior ou menor intensidade uma proximidade, familiaridade, naturalidade e encantamento com os valores, notícias, tradições, procedimentos, processos, traços culturais e modo de vida social. O que significa que a outra razão para produção de uma revista de imprensa num dado programa é **a paixão pelas produções alheias**, de certos jornais ou mesmo de outros programas televisivos ou telejornais, razões pelas quais fazem as reproduções desses programas, dos temas, debatendo ou comentando a volta dos tais objectos em análise ou em revista.

Segundo Gomes (2011), no programa de entretenimento Roda-viva, também faziam debates sobre o programa da TV Cultura em busca da inovação. O programa queria construir a marca pessoal, numa modalidade do texto jornalístico que traduz com clareza suas intenções voltadas para a valorização de aspectos culturais.

Nisso nota-se que a revista de imprensa não acontece apenas com os jornais impressos, como também com outros programas televisivos ou de rádios. Nota-se ainda que nesse caso a razão da revista foi por um lado **a busca da inovação** e por outro o programa quer **construir a marca pessoal**, esse aspecto é meramente do marketing, a criação de diferencial do produto jornalístico e cultural, que é muito importante ao fazer algum programa, para captar sua própria audiência.

Por último, Gomes (2011) fala-nos do telejornal veiculado pela TV Record nos anos 2004 a 2005, “cidade alerta” com o foco na produção de notícias sobre a violência urbana, policia e segurança, servia como fonte de notícias que não foram captadas pelas suas camaras jornais impressos. Isso fez aumentar a audiência do telejornal e a credibilidade com a sua audiência.

Assim, pode-se afirmar que a revista de imprensa são feitas também por mais outras razões tais como **fonte de notícias** não captadas pelas suas camaras, **aumentar a audiência** e **ser credível com a audiência**.

Em jeito de conclusão, sumariando sobre as razões que levam a criação de revista de imprensa são várias, vão aqui destacadas algumas aqui tratadas, sinergia entre os mídias, publicitação, a busca de construir uma relação com o espectador, o ajuizamento do valor das noticias do dia ou da semana, a paixão pelas produções alheias, a busca da inovação, construir a marca pessoal do programa, fonte de noticias, aumentar a audiência ou leitores e ser credível com audiência ou leitores.

III - ESTUDO EMPIRICO

Esta segunda parte do corpo do pré-projecto de pesquisa serão desenvolvidas as metodologias de investigação a serem usadas no trabalho prático de investigação de campo.

Esta parte comporta aspectos metodológicos da pesquisa de campo, aspectos metodológicos relacionados com tratamento de dados, a interpretação de dados, metodologias de discussão de dados e por último os procedimentos de inferência de conclusões.

Neste estudo para obter os resultados desejados foi utilizada a metodologia qualitativa, subsidiada pelo referencial teórico pertinente ao objecto deste estudo. A metodologia qualitativa é aquela que permite “descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar em maior nível de profundidade o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (Richardson, 2015. p.80).

A abordagem qualitativa é a que mais se adequa aos objectivos pretendidos, pois visa a realização de reflexões sobre o fenómeno em estudo, adequada para a busca de soluções de problemas sociais, por meio de estudo, das relações, representações, crenças, percepções e opiniões; como produto das interpretações que os homens fazem a respeito da realidade em que vivem e do modo como constroem seus artefactos e a si mesmos (MINAYO, 2010).

A pesquisa qualitativa tem a disposição diversas técnicas de recolha de informações, inclui a observação participante e não participante, grupos de discussão e entrevistas em profundidade (Richardson, 2015, p.96-97).

Neste estudo estava previsto recolher os dados com as técnicas de entrevista não estruturada, e a observação não participante e a análise de conteúdos de documentos relevantes que refiram a cerca da revista de imprensa televisiva como por exemplo programação ou redacções sobre a revista de imprensa televisiva, a recepção da mesma, etc.

No entanto, a análise de conteúdos documental não foi usado, porque não foi possível ter acesso à programação e redacções sobre a revista de imprensa. Mesmo assim, os resultados alcançados não estão afectados pela falta do uso desta técnica de recolha de dados, são resultados satisfatórios em relação aos objectivos definidos.

Os instrumentos foram usados dependendo do tipo de informação que se pretendia. Neste estudo usamos a entrevista não estruturada, segundo a qual “parte de uma noção de grande complexidade do comportamento humano, pelo que procura entendê-lo sem que para isso avance categorias prévias e delimitadoras da investigação”. A entrevista é um dos mais

poderosos meios potenciais de transferência de pura informação de uma pessoa (o entrevistador) para outra (o entrevistado), “é, pois, um método, por excelência, de recolha de informação”. As perguntas surgem da interação, não existindo qualquer grelha prévia de questões (Amado, 2016, p.209-211).

Os dados das entrevistas foram registados por meio de smartphones e papel e caneta, depois transcritas e digitalizadas em programa apropriado para textos, word.

Para a análise e interpretação dos resultados foi usada a técnica de análise de conteúdo. Esta é uma técnica que procura arrumar um conjunto de categorias de significação do conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações (Amado, 2016, p.304). Conteúdos foram analisados não em tabelas, mas sim em texto corrido, com categorias e unidades de registos.

No campo da investigação qualitativa podemos usar as estratégias gerais de investigação “os estudos de caso, a investigação etnográfica, os estudos (auto) biográficos e a investigação-ação” (Amado, 2016, p.15). Neste estudo fizemos a investigação etnográfica, aquela que “se interessa pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interatuam” (Amado (2016, p.147).

O autor acima referenciado afirma que a etnografia propõe-se a descrever e analisar as práticas e as crenças de uma cultura ou comunidade para as interpretar e compreender.

Este estudo é tipo descritivo, pois, propôs-se a descrever as razões da criação da revista de imprensa nas programações das TV’s. Segundo a teoria de Lasswell defende que uma forma adequada para se descrever um acto de comunicação é respondendo as questões: “Quem? Diz o quê? Através de que canal? Com que efeito?” (Wolf, 2006, p.29).

Participaram desse estudo um jornalista e representante da STV (Sóico televisão) em Nampula (Entrevistado E1), dos dois que haviam sido previstos das duas TV’s com abrangência nacional. A jornalista editora da TVM (Televisão de Moçambique) em Nampula não mostrou disponibilidade, pela sua agenda de trabalho. Ainda, participou do estudo um líder de opinião, Presidente do Conselho de Administração do Instituto Nacional de Comunicações de Moçambique – INCM (entrevistado E2) e foram ouvidos dois receptores, docentes da Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação (receptores R1 e R2). Olhando para o tipo de pesquisa qualitativa acha-se suficiente o número de participantes no estudo, também por ter conseguido obter os resultados pretendidos e alcançados os resultados com sucesso.

Esses participantes foram escolhidos tendo em consideração que nem todos os tópicos são bons para qualquer pessoa. De acordo com Amado (2016, p.231) há que saber escolher as

peças para os tópicos que se tem em vista. Os tópicos terão sempre alguma relação com a experiência dos entrevistados.

Segundo Amado (2016) os dados na investigação qualitativa são apresentados em diferentes figurinos, na base de visões clássicas e conservadoras e perspectivas pós-modernas. A apresentação deve ser com clareza e um mínimo de elegância (p.379). Para este estudo os dados foram apresentados com clareza e certa elegância, para permitir a compreensão dos mesmos.

Como refere Amado (2016) a apresentação é uma actividade descritiva com finalidade de formular princípios teóricos pela via de um raciocínio indutivo. É como a maiêutica dos resultados da pesquisa. É um processo que mereceu de uma combinação da informação prévia, explicação, domínio de conceitos, sistematização, rigor metodológico e criatividade.

A descrição que foi feita é percebida como um primário patamar do procedimento interpretativo. E consistiu no uso de palavras para criar uma representação mental da ocorrência da revista de imprensa, de uma comoção ou de uma impressão, num texto concebido a partir do ponto de vista do próprio autor (Afonso, 2014).

Na apresentação também foram feitas ilustrações para dar maior relevo as palavras, a elucidação, do material analisado. Baseando-se no Amado (2016) a apresentação consistiu na análise e na reconstrução do sentido de forma metódica, indutiva de modo a conceber um conjunto de categorias que foram a base para a enunciação de uma teoria enraizada nos dados. O objecto de estudo é a criação da revista de imprensa na TV. O estudo foi feito em Moçambique, há uma televisão nacional privada, denominada Soico TV ou simplesmente STV. Inicialmente era para ser feito em duas TV's nacionais, mas descobriu-se que na televisão de moçambique (TVM) não ocorre a revista de imprensa como tal, alias em Moçambique só é produzida na STV. Também na tentativa de se realizar uma entrevista com a editorial da TVM, não esteve disponível para o estudo. Por isso o estudo foi feito apenas sobre a criação da revista de imprensa da STV.

Há poucos estudos feitos sobre a revista de imprensa que a TV apresenta, particularmente em Moçambique, se não mesmo, nenhum estudo feito até então. Este estudo pretende objectivamente compreender as razões que estão por detrás da criação das revistas de imprensa televisivas.

III - APRESENTAÇÃO, ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta terceira parte do artigo científico está reservado conforme o subtítulo, para fazer a apresentação, análise, interpretação e discussão dos resultados. Os resultados vão apresentados, analisados, interpretados e discutidos por categoria. Servirão como base para a interpretação as unidade de registos obtidos da análise de conteúdo dos dados colhidos através das entrevistas e da observação.

As categorias criadas são quatro, a saber: objectivos da criação da revista de imprensa na TV, as características da revista de imprensa na TV, as razões que estão por detrás da criação da revista de imprensa na TV e por último a recepção da revista de imprensa na TV.

3.1. Objectivos da criação da revista de imprensa na TV

Nesta categoria o objectivo do estudo foi de identificar os objectivos da criação da revista de imprensa na TV. Para o alcance deste objectivo aos entrevistados foi colocada a seguinte questão inicial: quais são os objectivos de criação da revista de imprensa?

O entrevistado E1 respondeu o seguinte: A criação da revista de imprensa não tem um objectivo comercial, não há taxa alguma, é uma janela e um espaço para os jornais. Aumentar o leque de informações aos nossos telespectadores. O objectivo é servir o principal produto que é a informação de nível nacional e internacional, principalmente para os países como Angola e Portugal em que temos intimidade na língua e cultura.

O entrevistado E2 respondeu assim: o objectivo é ganhar a audiência, ninguém pode comprar jornais todos os dias, se alguém pode-me dar em pouco tempo..., o objectivo é ganhar a audiência. Despertar o telespectador o que foi destaque na semana. A revista de imprensa tem um fim revistar os temas mais importantes na imprensa, aquele que não esteve atento ou que não lê jornais, o que há nos órgãos de informação e jornais.

O participante do estudo E1, na sua resposta, começa por sublinhar que a revista de imprensa não tem objectivos comerciais porque os jornais não pagam alguma taxa, mas é uma janela e um espaço disponível para jornais. No entanto, a revista de imprensa segundo o E1 tem objectivo publicitário dos jornais, quando este afirma que a revista de imprensa “é uma janela e um espaço para os jornais”. Também para os mesmos serem conhecidos pelos telespectadores, especialmente aqueles que estavam no anonimato, de facto é um espaço para se lançarem ao mundo.

Ainda, o E1 quando afirma “aumentar o leque de informação aos nossos telespectadores” indica claramente que o seu objectivo coleccionar maior quantidade de informação, para a sua audiência, aliás ele vai adiante ao afirmar que tem um objectivo é “servir o principal produto (...) a informação nacional e internacional” para audiência. Com este objectivo a revista de imprensa alcança seu objectivo estratégico como órgão de informação que é dar maior

quantidade de informação possível ao cidadão, por um lado por outro se internacionaliza em relação à audiência. Relacionado a isso, o E2 apontou como objectivo da revista de imprensa “ganhar a audiência”. Com a leitura de jornais nacionais e internacionais isso cativa os leitores nacionais e dos países de proveniência dos jornais a se interessarem pela revista de imprensa da STV.

Os objectivos da revista de imprensa aqui referenciados pelos entrevistados e analisados podemos chegar à conclusão de que são os mesmos que encontramos em Gomes (2011), publicitar, estimular o interesse, contextualizar o significado cultural das produções jornalísticas, aumentar a circulação dos jornais impressos, informar os telespectadores e educar, uma vez que informar é educar. Desta forma pode-se afirmar que o objectivo específico de identificar os objectivos da criação de revista de imprensa foi atingido, bem como a questão de investigação formulada para tal foi respondida com essa conclusão.

3.2. As características da revista de imprensa na STV

Aqui as características da revista de imprensa quer referir-se às formas como se apresenta e se identifica a revista de imprensa. O objectivo específico desta categoria é caracterizar as revistas de imprensa televisivas. Para a busca dos resultados foi formulada a seguinte questão de investigação: Como se caracteriza a revista de imprensa na TV?

O entrevistado E1 caracterizou a revista de imprensa na TV da seguinte: Não é um produto que é exclusivo e criação nossa, mas é uma prática que vai sendo tradicional em várias partes do mundo. Ao nível nacional, a nossa é única TV que traz este espaço de revista de imprensa. Nós não olhamos aos aspectos concorrenciais, não há taxa para isso, mas é interesse dar informação. Com a introdução do espaço “manhã informativa” que vai diariamente ao ar das 8:00H às 12:00H, a revista de imprensa ocupa também esse espaço de tempo que é muito.

Entrevistado E2 descreveu a revista de imprensa assim: A revista de imprensa é um processo de análise de jornais, boletins informativos semanários. É revisão do que diz a imprensa. Há muito tempo não se fazia. Não se pode comparar com a revista de imprensa que é uma publicação semanal ou mensal. As revistas de imprensa são uma revisão do que a imprensa diz. Alguns órgãos de informação revisitam o que foi dito por outros órgãos de informação na Mídias, É feito por diário e resenha semanal. Um órgão de informação quer destacar na semana um mesmo assunto como foi abordado num período por Mídias diferentes. Órgãos como rádio e televisão analisam, debatem e discutem porque esses assuntos foram destacados e o mesmo assunto como foi abordado num órgão e doutra maneira no outro órgão. Uma retrospectiva, o que dominara a Mídias num assunto. A revista de imprensa é feita como informação ou por forma de debate.

Da locução do E1, dá a entender que a revista de imprensa não é nova como parece, quando ele diz que a revista de imprensa está sendo “tradicional nas produções televisivas”. Toro (1993) também se referiu da televisão e imprensa escrita que havia visto com admiração nos anos de 1964 a 1967 na Grã-Bretanha e que seriam produções do século XXI.



Fonte: Autor



Fonte: Autor

As imagens acima foram tiradas de um televisor do receptor da revista de imprensa para ilustrar a vista da revista de imprensa da STV.

Ainda o E1 caracteriza a revista de imprensa como não sendo um produto de exclusividade ou que foi pela primeira vez criada pela STV, não, para referir que é um produto comum, que é também feita por várias televisões. Ainda refere que não é um produto comercial, segundo ele é forma de ocupar tempo de antena.

Da locução do E2, a revista de imprensa caracteriza-se pela técnica de jornais, boletins informativos e semanários. Aqui o entrevistado não viu que a revista de imprensa também pode ser feita analisando conteúdos de um ou de vários programas informativos televisivos.

Ainda o E2 na sua resposta caracteriza a revista de imprensa pela revisão do que diz a imprensa, por ser uma resenha semanal ou diária, retrospectiva, por ser um informe ou debate. Essas últimas também Gomes (2011) faz menção.

Segundo Gomes (2011) e Toro (1993), a revista de imprensa se caracteriza por pertencer aos dois géneros jornalísticos televisivo e impresso, serem relatos atuais, por tomar o carácter de programas informativos televisivos porque ganha voz, por isso toma características de notícias televisivas apesar das imagens não terem movimento animado. Ainda se caracteriza por usar as técnicas de análise de conteúdo, comentário, matizar, discutir e discordar os conteúdos.

Entretanto, segundo entrevistados E1 e E2, as características da revista de imprensa podem ser acrescentadas por ser informa, por ser retrospectiva, por ser uma resenha, pela revisão do que diz a imprensa, por não ser exclusivo, por não ser comercial.

Assim sendo, é de afirmar que o objectivo específico que diz respeito a essa categoria foi alcançado e a questão de investigação que consta no início deste subcapítulo foi respondida.

3.3. As razões da criação da revista de imprensa na STV

Para esta categoria foi formulado o seguinte objectivo específico de investigação: Descrever as razões que levam as TV's a criarem as revistas de imprensa. Na procura de obtenção dos resultados, foi-lhes colocada a seguinte questão de investigação: Quais são as razões que estão por detrás da criação da revista de imprensa na TV? Os entrevistados responderam o seguinte: Entrevistado E1 disse: o nosso grande papel como grupo de média é disponibilizar informação para população. Não cobre tudo, por isso queremos com a revista de imprensa alargar a informação, divulgar o produto deles, do jornal O País, alguns jornais não recebidos ao nível nacional que são de outros países especialmente dos países falantes da língua portuguesa. Não é opcional, existem parcerias para divulgar os jornais em revista de imprensa. A revista de imprensa acontece nas matinais, aquela é uma forma de trazer mais opções informativas jornalísticas. A revista de imprensa é também uma forma de ocupar o tempo da antena daquele programa manhã informativa que tem muito tempo de antena no ar.

O entrevistado E2 disse: dar a opinião pública sobre os temas principais.

Segundo os entrevistados, as razões da criação da revista de imprensa podem ser o desejo e vontade para disponibilizar informação para a população, pelo facto de não poderem cobrir todas as notícias por isso alargar a informação através dos jornais em revista de imprensa, o mesmo que aponta Gomes (2011) e Toro (1993) como fonte de notícias; divulgar o produto deles (os outros órgãos de informação), essa também Gomes (2011) aponta como publicitação; pelos acordos de parceria existentes para divulgar aqueles jornais; forma de trazer mais opções informativas jornalísticas; ocupara o espaço vago de antena; e de dar a opinião Pública sobre os temas principais.

A essas razões há acrescentar as referidas pelo Gomes (2011) e Toro (1993), sinergia entre os diversos e diferentes órgãos de imprensa, no sentido de que todos saem a ganhar, um publicita o outro, pelos acordos de parceria; a busca de construir uma relação com o espectador, uma forma de cativar e fidelizar a audiência; o ajuizamento do valor das notícias do dia ou do produto do órgão; a busca da inovação, essa é muito importante para responder as exigências actuais dos telespectadores e do mundo actual globalizado; construir a marca pessoal do programa, para que tenha um diferencial não só com o outro órgão, mas com o passado do órgão; aumentar a audiência e ser credível com a audiência.

Desta forma, foi alcançado o objectivo específico desta categoria que consta do início desse subcapítulo, bem como se acha que foi respondida a questão de investigação relacionada que também consta do início deste subcapítulo.

3.4. A recepção da revista de imprensa na TV

Aqui vão apresentadas as opiniões dos recetores da revista de imprensa na TV. O objectivo nesta categoria é perceber o ponto de vista da recepção em relação à revista de imprensa na TV. Para tal, foi formulada a seguinte questão de investigação: Qual é o seu ponto de vista em relação a revista de imprensa criada pela STV?

Foram ouvidos dois receptores da revista de imprensa na TV, na qual disseram o seguinte em suas respostas:

O recetor R1 disse: a minha opinião é positiva, tendo em conta que a revista de imprensa é o resumo de todas as notícias e manchetes que tem acontecido na nossa nação. Tendo em conta a quantidade de vários jornais que temos, Savana, Diário, O país, noticia, etc. apresenta a situação candente da nossa nação e é importante. É uma valia para nós, ao invés de lermos cada um jornal de ponta a ponta, sem poder percorrer todos os jornais temos a informação do dia. As TV's e rádios deveriam produzir a revista de imprensa. Seria uma espécie de resumo, o que permitiria aos leitores obterem toda a informação que circula em jornais. Na visão pessimista pode trazer relutância no interesse sobre os jornais. Mas eu estou-me apegando por causa do tempo, porque todos que trabalham ficam sem tempo para lerem jornal todo ou assistir televisão ou ouvir a rádio, preferem ocupar-se naquele tempo para ver as principais notícias. É benéfico para o telespectador. A revista de imprensa também é uma publicidade das notícias e dos jornais impressos. Olho como algo muito positivo.

O recetor R2 na sua resposta disse: no ponto de vista pessoal é uma valia, naquele espaço apresentam notícias de outros jornais que a STV não passa na TV, e a pessoa pode ver o que não pude ler ou ver nos outros jornais ou na imprensa. A revista de imprensa vejo com credibilidade por serem jornais impressos com cometários do jornalista apresentador da revista de imprensa. Quando leem na revista de imprensa eles só nos dão tópicos, se tenho hábito de ler jornais, facilita ver os tópicos de cada jornal e vou comprar aquele ou outro como forma de escolher as notícias. No meu ponto de vista vejo como forma de publicitar os jornais impressos e ampliar a informação que não dispõe a TV. No meu ponto de vista os jornais saem a ganhar porque o leitor sabe o que vem em cada jornal e vai comprar para desenvolvimento da notícia que recebeu em forma de tópico.

Segundo as opiniões e pontos de vista dos dois receptores entende-se que a revista de imprensa tem bons efeitos nos receptores e ajudam a modificar o comportamento, são incentivados a informarem-se e a se interessarem pela leitura de jornais impressos. É um produto do seu desejo.

CONCLUSÕES

Tendo em conta os resultados conseguidos pode-se concluir que o objectivo geral deste estudo foi alcançado e a questão de partida foi respondida com as seguintes conclusões:

Pelos objectivos da revista de imprensa aqui referenciados pelos entrevistados e analisados podemos chegar à conclusão de que são os mesmos que encontramos em Gomes (2011), publicitar, estimular o interesse, contextualizar o significado cultural das produções jornalísticas, aumentar a circulação dos jornais impressos, informar os telespectadores e educar, uma vez que informar é educar.

A revista de imprensa se caracteriza por não ser um produto de exclusividade ou que foi pela primeira vez criada pela STV, não, para referir que é um produto comum, que é também feita por várias televisões, não é um produto comercial, é uma forma de ocupar tempo de antena.

A revista de imprensa caracteriza-se pela técnica de jornais, boletins informativos e semanários. Aqui o entrevistado não viu que a revista de imprensa também pode ser feita analisando conteúdos de um ou de vários programas informativos televisivos.

Ainda, a revista de imprensa se caracteriza pela revisão do que diz a imprensa, por ser uma resenha semanal ou diária, retrospectiva, por ser um informe ou debate.

A revista de imprensa se caracteriza por pertencer aos dois géneros jornalísticos televisivo e impresso, serem relatos actuais, por tomar o carácter de programas informativos televisivos porque ganha voz, por isso toma características de notícias televisivas apesar das imagens não terem movimento animado. Ainda se caracteriza por usar as técnicas de análise de conteúdo, comentário, matizar, discutir e discordar os conteúdos, informativa, por ser retrospectiva, por ser uma resenha, pela revisão do que diz a imprensa, por não ser exclusivo, por não ser comercial

As razões da criação da revista de imprensa podem ser o desejo e vontade para disponibilizar informação para a população, pelo facto de não poderem cobrir todas as notícias por isso alargar a informação através dos jornais em revista de imprensa, o mesmo que aponta Gomes (2011) e Toro (1993) como fonte de notícias; divulgar o produto deles (os outros órgãos de informação), essa também Gomes (2011) aponta como publicitação; pelos acordos de parceria existentes para divulgar aqueles jornais; forma de trazer mais opções informativas jornalísticas; ocupará o espaço vago de antena; e de dar a opinião Pública aos temas principais.

A essas razões há que acrescentar as referidas pelo Gomes (2011) e Toro (1993), sinergia entre os diversos e diferentes órgãos de imprensa, no sentido de que todos saem a ganhar, um publicita o outro, pelos acordos de parceria; a busca de construir uma relação com o espectador, uma forma de cativar e fidelizar a audiência; o ajuizamento do valor das notícias do dia ou do produto do órgão; a busca da inovação, essa é muito importante para responder

às exigências actuais dos telespectadores e do mundo actual globalizado; construir a marca pessoal do programa, para que tenha um diferencial não só com o outro órgão, mas com o passado do órgão; aumentar a audiência e ser credível com a audiência.

Finalmente, dos receptores entende-se que a revista de imprensa tem bons efeitos nos receptores e ajudam a modificar o comportamento, são incentivados a informarem-se e a se interessarem pela leitura de jornais impressos. É um produto do seu desejo.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*.

V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Amado, J. (coordenação), (2016). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*.

(3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra

Bitti, P. C. & Zani, B. (1997). *A Comunicação como Processo Social*. (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Estampa.

BLUMLER, J. & GUREVITCH, M. (1995). *The crisis of public communication*. London: Routledge.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. (8ª ed.). São Paulo:

Cortez Editora.

Csikszentmihalyi, M. (2004). *Implications of a systems perspective for the study of creativity*. In Sternberg, R. (Ed.), *Handbook of Creativity*.

Dowbor, L. et al (2001). *Desafios da comunicação*. Brasil: Petropolis. Editora Vozes.

Espanha, R. (2009). *Saúde e tecnologias de informação e comunicação*. In *Media, Redes e Comunicação: futuros presentes*. Quimera.

Goffman, Erving (1985). *Manipulação do eu na vida quotidiana*. (3ª ed.). Lisboa: Editora Vozes.

Gomes, I.M.M. (2011) org. *Gênero televisivo e modos de endereçamento no telejornalismo* [online]. Salvador: EDUFBA, 284 p. ISBN 978-85-232-1199-8.

Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.

Himanen, P. (2006). *Desafios Globais da Sociedade de informação, in A sociedade em rede. Do conhecimento à ação política*. col. Debates, Presidência da Republica.

Lisboa: Instituto Nacional Casa da Moeda.

Kerckhove, D. De. (2011) *A pele da cultura*. São Paulo: Annablume.

Lopes, M.I.V. (2005). *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo: Edições Loyola

- Marconi, M.A. & Lakatos, E.M. (2018). *Metodologia do Trabalho Científico*. (8ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Martino, L.M.S. (2014). *Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- McLUHAN, M. (1975). *Os meios de comunicação*. São Paulo: Cultrix.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). (2010). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. (29ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Monteiro, A.C. et al (2012). *Fundamentos de Comunicação*. (2ª ed.). Lisboa: Edições Silabo.
- Prieto, G.B. (2014). *Comunicação Eficaz: Teoria e Prática da Comunicação Humana*. Lisboa: Escolar Editora.
- Richardson, R.J. (2015). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Rodrigues, A. D. (1999). *Comunicação e Cultura. A experiência Cultural na era da Informação*. (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Serra, J. P. (2007). *Manual de Teorias da Comunicação*. Covilhã, Portugal: Livros Labcom.
- Toro, M.P. (1993). *Jornalismo Moderno – História, perspectivas e tendências até ao ano 2000*. (1ª ed.). Lisboa, Portugal: Platano Edições Técnicas.
- Vassoa, A.V. (2010), *Comunicação social e relações interculturais: desafios e oportunidades da África contemporânea*. (1ª ed.). Maputo, Moçambique: Ndjira.
- Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (2000). *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. S. Paulo: Cultrix.
- WEAVER, P. H. (1993). As notícias de jornal e as notícias de televisão. In: TRAQUINA, Nelson (Org.). *Jornalismo: questões, teorias e histórias*. Lisboa: Vega.
- Wolf. M. (1999). *Teorias da Comunicação. Mass media: Contextos e paradigma. Novas tendências. Efeitos a Longo prazo. O newsmaking*. (5ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.
- Wolf, M. (2006). *Teorias da Comunicação. Mass media: Contextos e paradigma. Novas tendências. Efeitos a Longo prazo. O newsmaking*. (9ª. ed.). Lisboa, Portugal: Editorial Presença.

**MUNICÍPIO E GOVERNO UNEM ESFORÇOS: Análise de uma Notícia
sobre Combate a Erosão, publicada pelo Jornal Notícias de
Moçambique.**

Grécia da Nina Eugénio – Doutoranda

geugenio@ucm.ac.mz

Universidade católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação

Resumo

Este artigo apresenta uma análise do produto jornalístico Notícia, publicada pelo jornal notícias de Nampula com o título município e governo unem esforços, a análise tem como base confrontações de vários elementos jornalísticos que o texto apresenta, analisa os critérios de noticiabilidade que faz com que o texto seja considerado notícia, mostra os valores notícias presentes ao longo do texto e o

enquadramento noticioso que o texto apresenta, a metodologia usada para a análise é a análise de conteúdo com abordagem qualitativa, onde se chegou a conclusão que a matéria em estudo, observa alguns critérios de noticiabilidade e os outros de forma deficiente encontram-se no texto como é o caso do enquadramento da notícia, em que o jornalista não segue uma hierarquia para dar sentido ao próprio texto.

Palavras Chave: Critérios de noticiabilidade, Valor da notícia, enquadramento noticioso

INTRODUCAO

Quando se deu o início do jornalismo, os jornalistas relatavam os acontecimentos sem ter em conta os critérios que norteavam a sua matéria jornalística, facto que levava cada jornalista a criar sua própria notícia mediante aos critérios pessoais de cada jornalista como se cada um fosse o detentor do conhecimento da parcela que publicava. Acredita-se que esta situação em algum momento criava uma certa desordem nos órgãos de comunicação social, “o jornalista fazia as notícias como se fosse onisciente. Como se tudo soubesse, como se não tivesse falado com fontes de informação e como se tudo tivesse presenciado. Não citava fontes”.(Sousa, 2001. p. 47). Dum tempo para cá, alguns autores como é o exemplo de Galtung e Ruge, vieram chamar atenção a essa desordem, no sentido de trazer alguns critérios de noticiabilidade para que norteassem os textos para serem considerados notícia. Neste caso, o artigo faz uma análise minuciosa dos critérios noticiosos, o valor notícia, o enquadramento noticioso dum texto que se considera notícia, extraído do Jornal Notícias de Moçambique, impresso na delegação de Nampula, do dia 10 de Junho de 2021, que apresenta como título: Município e governo unem esforços.

Perfil do jornal notícias

A Empresa Sociedades do Notícias (SN, S.A.) é uma empresa privada participada pelo Estado, com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Tem por objecto principal, explorar o serviço de comunicação, garantir a liberdade de expressão e direito a informação e difundir os diversos aspectos do povo Moçambicano. Fora o seu objectivo principal a SN, S.A. tem ainda a prerrogativa de exercer actividades comerciais e financeiras.

A SN, S.A. gere três jornais ao nível nacional (Jornal Notícias, Jornal Domingo e Jornal desafio), com 11 delegações espalhadas por todas as províncias de Moçambique. Para além dos serviços de comunicação e informação a SN, S.A. também presta serviços de produção e impressão gráfica, a partir da gráfica assediada na cidade da Matola. O Notícias foi fundado em 15 de Abril de 1926, pelo Capitão Manuel Simões Vaz.

A motivação na escolha da parcela em análise é a questão do elemento proximidade da notícia e a relevância que o tema da notícia trás, visto que a problemática em causa, é uma preocupação para maior parte dos moradores da província de Nampula e principalmente para os moradores das zonas suburbanas que vivem a problemática de perto.

Notícia é um acontecimento verdadeiro, actual, de interesse geral que atrai a atenção da mídia. A actualidade em uma notícia é uma questão relativa o que é considerado actual para uns, pode não ser para outros. Ora vejamos, Luiz (n.d.) afirma que:

Um evento que é notícia hoje, pode não ser amanhã. O que é notícia para um público pode não ser para outro. Pode gerar notícia em um diário, mas não em um semanário, em uma publicação de circulação nacional, mas não em outra de circulação local ou regional. Enfim, são muitas as variáveis e é o *timing* apurado dos jornalistas, seguindo critérios definidos a partir das características do veículo e do público que se quer atingir, que se definir- o que é noticiável ou não (p. 1).

Esta abordagem, remete-nos a perceber que uma das características de uma notícia é a actualidade, a informação deve ser recente, e olhando para o acontecimento em estudo, que tem como tema município e governo unem esforços, no seu primeiro parágrafo que apresenta o *lead*, afirma que o conselho municipal e o governo provincial defendem a prevenção ambiental com destaque para erosão no dia 5 de Junho e o jornal sendo diário, publicou esta informação no dia 10 de Junho de 2021, esta questão, remete a uma interrogação em relação ao aspecto de actualidade, visto que passam 5 dias após o acontecimento, pode correr o risco desta notícia não ser actual em caso de ser divulgada em outro órgão de informação e deixar de ser actual.

Com o rápido crescimento tecnológico, torna o valor notícia actualidade muito concorrido. Nota-se uma alta velocidade na busca e divulgação da informação de modo que nenhum órgão de informação pretende ficar atrasado na divulgação da informação esta rapidez na publicação das informações, pode acabar colocando em risco a veracidade e qualidade da informação divulgada. Na internet por exemplo nota-se uma forte concorrência no quem publica primeiro, Situação que tem trazido por vezes resultados assustadores em termos de qualidade da própria informação que podem colocar em risco o próprio órgão de informação.

O valor-notícia actualidade, pertencente à categoria produto, é alçado a uma posição de destaque nesse cenário. As tecnologias digitais fizeram aumentar a velocidade com que a informação circula, contaminando as redações jornalísticas. O processo intensificou, junto aos profissionais da imprensa, a busca pelo encurtamento do tempo entre o transcorrimento do real e a publicação da notícia. A Internet e o “tempo real” – com todas

as aspas que o termo possa suportar – engendraram a corrida desenfreada pelo que é mais actual. (Brasileira et al., 2002. p. 6)

O interesse em saber das coisas que ocorrem no mundo, seja num país distante ou no bairro vizinho, parece ser uma necessidade humana. Contar para o outro o que testemunhou ou lhe foi relatado está na origem do jornalismo.(Giacomelli, 2008. p. 16) uma das razões que levam a acreditar que este assunto é importante para ser considerado notícia, é esta que o autor cita, pelo interesse que o público tem em saber o que está a acontecer no bairro vizinho, torna uma preocupação para moradores da cidade de Nampula em saber o que os outros passam e o qual é o interesse das instâncias superiores em resolver estes assuntos. Estes aspectos conferem o valor a esta notícia em análise.

Correia (1997), afirma que a inovação e aplicação dos valores notícia é colocada em causa na medida em que é avaliada a noticiabilidade do acontecimento, é apreciada para ver se as suas características a conferem merecedora em se tornar notícia ou não.

Um outro elemento muito importante que leva a perceber se o assunto poderá ser ou não uma notícia, é “a importância é um dos elementos substantivos da notícia relacionados ao conteúdo e tem como variáveis a notoriedade ou hierarquia das pessoas ou nações, a quantidade de pessoas envolvidas no fato, o impacto do acontecimento sobre a nação e as consequências desse fato”.(Luiz, n.d. p. 12)

Olhando por este elemento substantivo da notícia que é o da importância no objecto em estudo, chega-se a perceber que o texto realmente reúne este elemento, visto que ele menciona um assunto que tem um impacto e consequências sobre a população afectada pela problemática da erosão dos bairros mencionados na notícia em estudo o grau e nível hierárquico dos indivíduos envolvidos no acontecimento noticiável, o objecto em estudo, faz menção ao esforço que o governo provincial une com o município de Nampula para ultrapassar uma problemática, faz citação da directora provincial do desenvolvimento territorial e ambiente, em Nampula, Jessica Carangueza.

De acordo com Wolf (2008), esta aceção de valor/notícia como “importância do acontecimento” cobre dois factores definidos por Galtung-Ruge (quanto mais o acontecimento interessar às nações de elite, maior será sua probabilidade de se tornar notícia”; “quanto mais o acontecimento interessar a pessoas de elite, maior será sua probabilidade de se tornar notícia” (p. 208)

Esta necessidade de se pensar na aplicação dos critérios de noticiabilidade, surge depois da constatação prática que os jornalistas enfrentavam de publicar matérias fora dos critérios da noticiabilidade, questão que levou a perceber que não há espaço nos veículos informativos para a publicação ou veiculação da infinidade de acontecimentos que ocorrem no dia-a-dia. (Silva, n.d.)

As notícias eram publicadas com base nos critérios pessoais dos jornalistas não havia critérios únicos que orientavam a noticiabilidade, entretanto,

Galtung e Ruge (1965) foram dos primeiros autores a chamarem a atenção para a existência de critérios de noticiabilidade dos acontecimentos que se sobrepunham à acção pessoal do jornalista, embora sem a eliminar, e que determinariam as possibilidades de uma mensagem passar pelos vários gates numa organização noticiosa. Entre os critérios apontados pelos autores contavam-se os seguintes. (Sousa, 2001 p. 39).

Depois do estudo dos primeiros autores a chamarem atenção para a existência dos critérios de noticiabilidade, Galtung e Ruge, os outros autores que se dedicaram ao estudo deste tema, geralmente apresentam os critérios de noticiabilidade de um acontecimento em forma de uma lista em que constam os factores como “a oportunidade, a proximidade, a actualidade, o provável interesse do público, a importância, o impacto, as consequências e repercussões, o interesse, o conflito ou a controvérsia, a negatividade, a frequência, a dramatização, a crise, o desvio, o sensacionalismo, a emoção, a proeminência das pessoas envolvidas, a novidade, a excentricidade e a singularidade (no sentido de pouco usual)”. (Shoemaker, 1991: pp. 21-22 cit. em Sousa, 2001. p. 41).

“É reducionista, portanto, definir noticiabilidade ou somente como conjunto de elementos por meio dos quais a empresa jornalística controla e administra a quantidade e o tipo de acontecimentos ou apenas como o conjunto de elementos intrínsecos que demonstram a aptidão ou potencial de um evento para ser transformado em notícia” (Silva, n.d. p. 97). Vai muito mais além disso, existem outros aspectos que são analisados para que um texto seja considerado notícia, como por exemplo, a própria linha editorial, a qualidade da imagem apresentada para valorar o texto, o formato do texto e sem se esquecer de pensar no público leitor da notícia, são aspectos que também são considerados critérios de noticiabilidade.

Ora, ao tratar jornalisticamente os factos na produção material da notícia, a selecção e hierarquização recorrem sim aos valores notícia. Mas estes agem aqui apenas como uma parte do processo, pois nessas escolhas sequenciadas entrarão outros

critérios de noticiabilidade, como formato do produto, qualidade da imagem, linha editorial, custo, público-alvo etc. Valores notícia, as características do fato em si, em sua origem, são somente um subgrupo de factores agindo juntamente com esse segundo conjunto de critérios de noticiabilidade, relacionados agora ao tratamento do fato (Silva, n.d. p. 98).

Diante desta situação, fazendo uma análise do produto jornalístico em estudo, no que diz respeito ao facto em si, qualidade da imagem entre outros aspectos acima mencionados, olhando para o tema, a imagem e o corpo da notícia, nota-se uma pequena discordância em alguns aspectos. Ora vejamos, o título da notícia é sobre os esforços que o município de Nampula une com o governo, para defenderem a degradação ambiental no que concerne a erosão, o que se esperava na imagem, era de trazer uma imagem dum encontro entre as partes envolvidas e não a imagem do próprio problema como se os moradores é que estão a reclamar da erosão no bairro x, segundo, tratando-se duma problemática que afecta vários bairros como: Mutauanha, Muatala, Namicopo, Carrupeia, Namutequeliua, Muhala-Belenenses e Napipine, onde será que a imagem foi tirada?

Segundo Wolf (1987, p. 173 cit em R. dos S. Silva et al., 2017. p. 7), “os valores “constituem a resposta à pergunta seguinte: quais os acontecimentos que são considerados suficientemente interessantes, significativos e relevantes para serem transformados em notícias?

Um outro aspecto a ser analisado é: ao longo do texto noticioso, em nenhum momento mostra esta união de esforços entre o governo e o município a defenderem a prevenção e combate a erosão. Na percepção em relação a este aspecto no texto, é que o plano vem somente do governo e ainda pretende marcar o encontro com os gestores do conselho municipal para desenhar estratégias de como ultrapassar a problemática em causa. Por último, em nenhum momento aparece a outra parte nesse caso do conselho municipal citada como alguém que está envolvido no processo.

As discussões sobre noticiabilidade e padrões de qualidade das notícias a partir da visão de quem produz, das características intrínsecas que os fatos sociais precisam possuir para serem seleccionados, dos constrangimentos organizacionais, tecnológicos e económicos que interferem no processo produtivo buscam explicar apenas uma etapa do processo de produção das notícias. De maneira geral, o tratamento sobre padrões de qualidade da notícia é incompleto por considerar apenas os aspectos envolvidos na produção da notícia. A qualidade do que é produzido nos noticiários depende também do tipo de consumo e da avaliação que o público faz das notícias (Cervi, 2006. p. 8).

Há que ter em conta que os valores noticiosos agem em todo o processo de produção de informação jornalísticas esta é uma situação que não pode simplesmente ser ignorada, é uma realidade, mas o problema está no como é feito o uso deste (Silva, n.d.)

“A busca por respostas sobre o porquê de alguns acontecimentos virarem notícias e ganharem manchetes dos meios de comunicação enquanto outros recebem tratamento menos espetaculoso ou são simplesmente descartados tem mobilizado os pesquisadores” (Giacomelli, 2008. p. 27). Geralmente os acontecimentos que facilmente viram notícias deve trazer consigo o drama humano alguns critérios deve se dar em conta na selecção da informação para notícia alguns factores que podem ser considerados podem ser a expectativa, a raridade, o conflito, a emoção, esses factores também podem contribuir como critérios de noticiabilidade.

Nos dias de hoje, nota-se que o tempo de serviço nas redacções que tem um jornalista, pode influenciar nos critérios de noticiabilidade, pelos valores que eles mesmos criam mediante a sua experiência profissional (R. dos S. Silva et al., 2017) .

Outro critério de noticiabilidade que ganhou importância hoje é a referente à frequência do meio e do acontecimento. Como as novas tecnologias de comunicação e informação permitem encurtar esse lapso, esse valor-notícia é valorizado sobretudo pelas empresas multimídia, que agregam diferentes veículos – cada qual com noção distinta de temporalidade. (Brasileira et al., 2002. p. 7).

Um outro aspecto meramente importante que não deve ser ignorado é o título. O título tem sido o rosto de todos os géneros jornalísticos, sejam eles informativos, opinativos e interpretativos. Um texto é lido pelo título, caso o título não seja atraente, pode contribuir para que o texto não seja lido.

O título é uma das matérias significantes do jornal que desperta atenção pela sua evolução e pela sua importância para a construção da notícia. Ele foi um dos elementos do jornal que sofreu significativas modificações com a evolução da imprensa. Antes só anunciando o texto, o título agora precisa adequar-se à imagem e ser interessante o suficiente não só para chamar a atenção do leitor, mas também para construir um sentido eficaz junto às outras matérias significantes que envolvem a notícia. (Ariane & Carrera, n.d. pp. 84, 85).

Nos dias de hoje, o título assume uma indiscutível importância para a produção das matérias jornalísticas. Os títulos são construídos com intenção de convencer o indivíduo a leitura completa da notícia por esta razão que os títulos devem ser fortes, chamativos, interessantes, carregados de emoção, etc. (Ariane & Carrera, n.d. p. 86)

Município e Governo unem Esforços, fazendo uma análise desse título da notícia em estudo, ele chama atenção, é do conhecimento da maioria que em Moçambique temos o poder político superior que vela pelo país inteiro nesse caso o próprio governo e o poder descentralizado a nível local que é a autarquia municipal, esses dois governos de certa forma, mostram que trabalham de forma separada em que estão divididas as áreas e cada um age na sua delimitação. Olhando esta situação concretamente para a província de Nampula, é ainda mais complicado por se verificar que a autarquia municipal é gerida pela oposição. Neste sentido quando aparece uma notícia com o título que mostra união de esforços entre o governo e o município é ainda mais curioso e atraente para os leitores, desperta a curiosidade de como será esta união.

Um outro aspecto não menos importante numa notícia que faz parte da característica, é a objectividade da notícia, este conceito é diferente e desperta a atenção de que as notícias podem ser o espelho da realidade, mas não se pode deixar de lado o procedimento da objectivação do discurso. “Esta noção de objectividade radica no senso comum. A forma como os jornalistas encaram a realidade, porém, nem sempre foi a mesma. Em consonância, o conceito jornalístico do que é a objectividade também sofreu modificações ao longo do tempo”.(Sousa, 2001. p. 45)

A questão da objectividade na notícia em estudo apresenta uma objectividade o jornalista na sua explanação não dá muitas voltas, o texto é perceptível é directo apesar de alguns desvios acima mencionados como é o caso de não mostrar essa união, porque a explanação do jornalista mostra que existe uma intenção por parte do governo em se unir ao município e nada ainda está avançado para tal.

Uma das características da notícia é a imparcialidade do jornalista diante do texto. Nesta matéria em estudo, fazendo uma análise do penúltimo parágrafo que diz: “a extracção desenfreada de areia para construção de infra-estruturas, um antigo mal que a edilidade aparentemente nunca conseguiu combater, constitui um dos principais factores que agrava os problemas da erosão na cidade”. Este trecho, remete a perceber que o jornalista primeiro deixa ficar a sua opinião, que em notícia como um género informativo não é permitido, segundo ele mostra que está tomar um partido, falando mal do outro, quando diz “um antigo

mal que a edilidade aparentemente nunca conseguiu resolver”, mostra aqui que está do lado do governo, trazendo esta abordagem da sua opinião violando os critérios noticiosos.

Em relação ao enquadramento noticioso “são definidos como marcos interpretativos construídos socialmente, que permitem às pessoas atribuírem sentido aos acontecimentos e às situações sociais, basicamente, respondendo à pergunta: “O que está acontecendo aqui”? Ou seja, trata-se de um processo de definição de situação, implicando construção de sentido para os eventos cotidianos” (Colatusso, n.d.. p. 4). Enquadramento faz parte do processo notícia, as notícias devem ser construídas tendo em conta a percepção do leitor sobre o que está acontecer de concreto, esta situação de algum modo define a conquista de audiências, permite também ao jornalista na sequência lógica da organização ou hierarquização do tema, facilitando a interpretação por parte da audiência.

Segundo Porto (2001 cit em, Paulo, 2018. p. 6), o conceito de enquadramento tem sido utilizado para definir os “princípios de selecção, ênfase e apresentação” usados por jornalistas para organizar a realidade e o noticiário. No caso da cobertura política, os enquadramentos permitem aos jornalistas conquistar audiências, organizar e interpretar temas e eventos políticos de forma específica. Para o autor, os enquadramentos noticiosos pautam as conversas e discussões sobre problemas sociais e políticos, fazendo com que o enquadramento tenha um importante efeito no modo como a audiência interpreta esses problemas.

Na interpretação da matéria em causa, olhando este ponto do enquadramento, nota-se uma certa disparidade em relação a sequência lógica, a partir do próprio título, a selecção da imagem, o *lead*, e o corpo da notícia. O título diz que existe uma união entre o governo e o município, a imagem apresenta uma problemática da erosão e o *lead*, responde as 3 questões de forma clara quem? o quê? Quando? A quarta questão que é o quando? Responde no segundo parágrafo e o lead é o primeiro parágrafo duma notícia. Já no segundo parágrafo o jornalista se contraria, dizendo que é intenção. “Tal intenção foi manifestada pelas duas partes nas celebrações, na cidade de Nampula, do dia mundial do ambiente, 5 de Junho”.

Motta (2007 cit em Paulo, 2018. p. 6) explica que os enquadramentos não são produzidos pelos jornalistas, mas recolhidos por eles da experiência e cultura humanas. No caso do jornalismo político

O enquadramento também nem sempre será resultado de um alinhamento político da interpretação escolhida com a linha editorial do veículo. A pouca possibilidade de uma abordagem diferente pode ser resultado da rotina produtiva dos veículos noticiosos actuais,

que delimitam prazos e horários para jornalistas e podem provocar relatos menos aprofundados de cada evento noticioso (Padilha et al., 2015. p. 5). A corrida diária, a experiência do jornalista podem levar ao jornalista a não seguir com rigidez o enquadramento noticioso, cada jornalista acaba-se adaptando a sua rotatividade na produção das suas notícias.

Conclusão

Diante do objecto em estudo que teve como análise a notícia publicada no Jornal Notícias com o tema “município e governo unem esforços”, foram avaliados os critérios de noticiabilidade, valor/notícia e o enquadramento noticioso. Em relação aos critérios analisados, chegou-se à conclusão que o assunto da notícia tem condições suficientes para ser considerado notícia, alguns aspectos relacionados ao valor notícia como a importância, a brevidade, a proximidade são valores que o texto valoriza, o conteúdo apresentado ao longo do texto, usa certa disparidade no que se relaciona ao título, a imagem e o corpo da notícia. Ainda no corpo da notícia constatou-se a falta da imparcialidade por parte do jornalista no penúltimo trecho, neste sentido chega-se a conclusão que é necessário que o jornalista preste um pouco mais de atenção nos aspectos dos valores notícia e o enquadramento da própria notícia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ariane, F., & Carrera, S. (n.d.). *A Evolução do Sentido da Notícia*: 75–92. Acessado em <https://core.ac.uk/download/pdf/230628912.pdf>
- Brasileira, S., Interdisciplinares, E., Brasileiro, X. X. V. C., Jornalismo, P., & Anual, X. X. V. C. (2002). *Os valores-notícia na imprensa oligopolizada e multimídia* :
- Cervi, E. U. (2006). *Padrão de qualidade e critérios de noticiabilidade: explicações normativas e efeitos das notícias* *. *Ix*, 61–72. acessado em <http://201.33.98.90/index.php/libero/article/view/672/640>
- Colatusso, V. (n.d.). *Análise de Enquadramento*.
- Correia, F. (1997). *Os Jornalistas e as Notícias*. (2ª ed.). Lisboa.
- Giacomelli, I. L. (2008). Critérios de noticiabilidade e o fotojornalismo. *Discursos Fotográficos*, 4(5), 13. <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2008v4n5p13>. Acessado em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/discursosfotograficos/article/view/1924/1657>

- Luiz, M. (n.d.). *A força da notícia local: a proximidade como critério de noticiabilidade*. Acessado em: <http://www.portaldemidia.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/a-forca-da-noticia-local.pdf>
- Padilha, J. L. R., Silva, M. M. da Q. A. da, & França, G. M. (2015). Análise comparativa de enquadramento noticioso: a forma como Veja e Carta Capital veicularam a acusação de racismo na torcida do Grêmio. *Intercom - Revista Brasileira de Ciências Da Comunicação*, 31(2), PÁg. 289. Acessado em: <https://www.portalintercom.org.br/anais/centrooeste2015/resumos/R46-0327-1.pdf>
- Paulo, F. D. S. (2018). *Crise Política no governo Temer (PMDB): uma análise do enquadramento noticioso da Folha de S . Paulo Political crisis in the government Temer (PMDB): a framework for analysis of news*. 91–104. Acessdo em: <http://revistaseletronicas.fiamfaam.br/index.php/recicofi/article/view/690/589>
- Silva, G. (n.d.). *Para pensar critérios de noticiabilidade*. 95–107. Acessado em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/2091/1830>
- Silva, R. dos S., Santos, A. C. dos, Andrade, L. P. de, Rodrigues, L. F. B., Lima, A. L. S., & Silva, L. C. da. (2017). Critérios de Noticiabilidade, Valores-Notícia e Jornalismo de Proximidade para o Desenvolvimento Regional/Local. *40º Congresso Brasileiro de Ciências Da Comunicação*, 1–15. Acessado em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2017/resumos/R12-2533-1.pdf>
- Sousa, J. P. (2001). *Elementos de jornalismo impresso*. Acessado em: <http://bocc.ufp.pt/pag/sousa-jorge-pedro-elementos-de-jornalismo-impresso.pdf>
- Wolf, M. (2008). *Teorias de Comunicação*. (2ªed.). Presença : Lisboa.
-

LICENCIADOS DEIXAM DE LECCIONAR NAS UNIVERSIDADES:

Análise de uma entrevista ao Ministro do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia concedido ao Jornal Domingo.

Tomás Samuel Liomba – Doutorando (tliomba@ucm.ac.mz)

Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Educação e Comunicação

Resumo

Este estudo teórico faz uma análise de uma entrevista ao Ministro do ensino superior, ciência e tecnologia, dada ao jornal domingo no dia 06 de junho de 2021. A entrevista tem o título de “Licenciados Deixam de Lecionar nas Universidades” e com respectivo antetítulo “Até Final do Ano”. O presente trabalho insere-se no âmbito da disciplina de Estudos do Jornalismo do curso do doutoramento em ciência de comunicação, na UCM. O estudo foi desenvolvido na base de análise e debate sobre o tema/objecto em causa identificando essencialmente os seguintes elementos técnico-ideológicos que estiveram envolvidos na selecção do tema para ser transmitido como critérios de noticiabilidade, valores-notícia presentes ao longo do texto, actualidade (novidade), importância (relevância para a sociedade), interesse (interesse do público), negativismo, imprevisibilidade, colectividade, repercussão, e tipos de enquadramentos noticiosos que foram valorizados na construção do texto pelo respectivo órgão de comunicação social.

Palavras-cheve: *Valores-notícia, Critérios de noticiabilidade, enquadramento noticioso.*

INTRODUÇÃO

Este artigo faz a análise de uma entrevista ao ministro do ensino superior, ciência e tecnologia de Moçambique concedida ao jornal domingo, no dia 06 de Junho de 2021. Esta entrevista foi marcada pela pressão da novidade, que jamais havia sido observada, pelos seus efeitos não só

problemáticos como também preocupantes na medida que anuncia mudanças de práticas que pareciam consolidadas nas universidades uso de licenciados como docentes universitários. Para hoje se afirmar categoricamente pelo pelouro do ensino superior que até o final deste ano 2021 os “licenciados deixam de dar aulas nas universidades” Moçambicanas. Entretanto, em moçambique ainda não temos instituições de formação de professores para o ensino superior como vem previsto na lei 18/2018. Alias em moçambique ainda não se forma professores para o ensino superior, se não os vários especialistas e profissionais superiores das diversas áreas formados pelas várias universidades existentes nos pais e pelo mundo fora.

O objectivo é analisar a entrevista dada pelo Ministro do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia ao jornal domingo no dia 06 de Junho de 2021 com o título de licenciados deixam de leccionar nas universidades.

Da análise da referida entrevista quer-se concretamente compreender os critérios de noticiabilidade utilizados, valores-notícia e tipos de enquadramento noticioso. Ainda, quer-se debater sobre o conteúdo da entrevista “licenciados deixam de leccionar aulas nas universidades”. Ao colocar ao debate sobre o tema em questão, elucidando questões que possivelmente não são bem compreendidas ou que estão a ser mal interpretadas.

1. Objecto Jornalístico em Análise

O objecto em análise é uma entrevista ao Ministro do ensino superior, ciência e tecnologia, dada ao jornal domingo no dia 06 de junho de 2021. A entrevista é intitulada por “Licenciados Deixam de Lecionar nas Universidades” e com respectivo antetítulo “Até Final do Ano”. O que se compreende que até o final do ano de 2021 os licenciados deixarão de leccionar nas universidades moçambicanas. É uma notícia em foco no jornal domingo do dia 06 de Junho de 2021.

A entrevista, enquanto género jornalístico, corresponde à transposição das perguntas e respostas feitas durante a entrevista, enquanto técnica de obtenção de informações, para um determinado modelo de enunciação. Este modelo discursivo consiste na exposição das respostas dadas por um entrevistado às perguntas de um entrevistador (Sousa, 2001, p.235).

A entrevista em análise ocorreu no contexto da semana de acção global de educação para todos, em que a sociedade civil pondera e advoga para os direitos de educação para todos. Neste ano de 2021 as campanhas de educação para todos adoptaram o lema “financiamento de formação de professores para a qualidade de ensino”. Um momento oportuno para fazer uma entrevista como essa que versa informação noticiosa relacionada ao ensino superior. O pronunciamento do pelouro do ensino superior nessa matéria abriga-se no âmbito da

implementação do decreto 46/2018, atinente a regulamentação do ensino superior, que refere da obrigatoriedade dos docentes das universidades serem de formação psicopedagógica de nível de mestrados e doutorados (PhD).

A entrevista em análise consta das primeira e segunda páginas do jornal domingo, um jornal público que é tirado semanalmente e nos domingos, no primeiro dia da semana. Este Jornal domingo, noticia assuntos do interesse público e é de âmbito nacional. A sua distribuição abarca a todas as províncias do país inteiro, sobre tudo todas as capitais provinciais e distritais.

O presente trabalho insere-se no âmbito da disciplina de Estudos do Jornalismo do curso do doutoramento em ciência de comunicação, na UCM.

A entrevista aqui feita ao ministro do ensino superior, em análise, quanto a origem é entrevista caracterizada, aquela que é de grande importância e destaque num jornal (Sousa, 2001, p.236). Esta entrevista é de destaque no jornal domingo do dia 06 de Junho de 2021, consta destacada na primeira página do jornal. Ainda, quanto ao estilo, é uma entrevista pergunta-resposta - entrevista em que a uma pergunta do jornalista sucede a resposta do entrevistado, e assim sucessivamente. Este é, provavelmente, o estilo de entrevista mais comum na actualidade.

Quanto aos entrevistados, são entrevistas individuais, pois foi feita a entrevista a um único entrevistado, o Ministro do ensino superior, ciência e tecnologia. Entrevista quanto aos entrevistadores é entrevista pessoal ou exclusiva - entrevista de um ou vários entrevistados a um único entrevistador. De facto, pode-se ler na segunda página do jornal que foi entrevista ao jornal domingo, o que evidencia a exclusividade da entrevista ao jornal domingo.

Quanto ao tipo é uma entrevista de declarações aquela em que se procuram obter declarações de um entrevistado sobre um ou vários temas. É o tipo mais comum de entrevista. As *entrevistas de actualidade* são um subtipo das entrevistas de declarações que se caracteriza pela busca de informações junto de fontes autorizadas sobre temas de interesse público no momento. Esta entrevista em análise é do subtipo das entrevistas declarações, que se caracteriza pela busca de informações autorizadas sobre o tema de interesse público: até final do ano, licenciados deixam de leccionar nas universidades.

Quanto ao tamanho é uma Grande entrevista - entrevista de grande dimensão, geralmente feita a uma figura pública. Esta entrevista foi feita a uma figura pública, o Ministro do ensino superior, ciência e tecnologia, por isso é uma grande entrevista.

Segundo Wolf (2008), a média ocupa um lugar de realce nas sociedades contemporâneas. Desempenha um papel relevante no processo de selecção do que vai ou não tornar-se público,

entre uma série de acontecimentos que compõem o cotidiano, além de actuar como formadora de opinião. O Jornal domingo é tradicional em moçambique, no sentido de que é um jornal habitual e data há muitos anos de sua existência nacional, é também um dos jornais mais lidos de entre os moçambicanos.

2. Perfil do jornal domingo

O jornal domingo é propriedade da Empresa Sociedades do Notícias (SN, S.A.), uma empresa privada participada pelo Estado, com personalidade jurídica, autonomia administrativa, financeira e patrimonial. Tem por objecto principal, explorar o serviço de comunicação, garantir a liberdade de expressão e direito a informação e difundir os diversos aspectos do povo Moçambicano. Fora o seu objectivo principal a SN, S.A. tem ainda a prerrogativa de exercer actividades comerciais e financeiras.

A SN, S.A. é proprietária de três jornais (Jornal Notícias, Jornal Domingo e Jornal desafio), com 11 delegações espalhadas por todas as províncias de Moçambique.

A empresa Sociedade do Notícias, S.A., pauta pelos seguintes valores: ética, moral, a Liberdade, seriedade, credibilidade, responsabilidade, rigor, a dignidade profissional, o comprometimento, e procura de excelência.

A SN (2021) tem como objectivo conscientizar, informar, divulgar, fazer conhecer, por isto leva a informação para todas as classes sociais, está em contacto directo com a população, perto dela e lutando por melhorias.

Segundo a SN, após a independência nacional, e tal como aconteceu com grande maioria dos meios de comunicação existentes na época em Moçambique, a Frente de Libertação de Moçambique tomou o controlo da sociedade do “Notícias”. Da independência até 1993 a SN trabalhou sem estatutos, que só veio a ser elaborado o novo estatuto da SN quando o Banco de Moçambique voltou a integrar a Assembleia Geral da Sociedade.

Do ponto de vista editorial, a sociedade do Notícias diversificou a sua oferta publicando o semanário “Domingo” e o desportivo “Desafio”. Publicou ainda uma revista de banda desenhada intitulada “ Kurika”. O jornal domingo é um dos jornais mais lidos em moçambique.

3. Justificação da pertinência de se estudar o texto em questão e fundamentação

O texto de entrevista em questão “até final do ano licenciados deixam de leccionar aulas nas universidades” é pertinente para se estudar na medida que abrange uma população significativa de académicos em moçambique. Uma população considerada da classe social média e das próprias universidades que estão estabelecidos quase por todo o país.

Segundo Gaye Tuchman (1978) defende a ideia de que jornalistas vêem o mundo de uma maneira diferente e vislumbram em determinados fatos sociais potenciais notícias, em certas situações enxergam assuntos que podem ser levados ao noticiário. Essa escolha é feita tendo em conta aspectos bem fundamentados na profissão e instrumentalizados para organizar um mundo, por vezes, caótico e contraditório.

Portanto é matéria do texto da entrevista em análise os licenciados deixam de leccionar nas universidades é de interesse público, o que também foi motivo para sua selecção. De acordo com os autores WOLF (2010), TRAQUINA (2005), LIPPMANN (2008) a selecção acontece, em parte, pois os acontecimentos atendem a determinadas demandas ou são considerados importantes diante do que a literatura em Comunicação e Jornalismo nominam como opinião pública.

Ainda, a escolha deste tema foi pela sua importância, tendo em consideração o grau e o nível do status dos sujeitos envolvidos por um lado e por outro pelo seu impacto sobre a nação, correlacionado ao interesse nacional, para além da quantidade de pessoas envolvidas (Wolf, 2008), os licenciados que leccionam no ensino superior e pela importância das instituições envolvidas que são todas as universidades de moçambique.

O autor desta análise é também docente universitário, essa notícia despertou interesse, ao ver que tem sim colegas docentes universitários licenciados que estão afectados com a problemática. O mais prematuro que pareça, mas passam já três anos depois da publicação do Decreto que obriga níveis acima de licenciatura para docência nas universidades. Ademais, o decreto 18/2018 refere do subsistema de formação de professores incluindo a formação de professores do ensino superior, no entanto ainda não temos visto alguma instituição que forme docentes universitários em específicos. O que remete as universidades a optarem pelos especialistas das áreas para os tornarem docentes das mesmas áreas.

A classificação das manifestações jornalísticas, no tempo e no espaço, vem sendo objecto de instigante debate entre teóricos, desde que o Jornalismo se converteu em objecto de reflexão académica.

Há os que defendem critérios fundamentados na observação empírica, ou seja, estabelecidos nas práticas cotidianas das empresas. Outros fazem esquemas baseados em variáveis exógenas, secundadas na criação das expressões linguísticas correntes na sociedade. Há os que defendem categorias pós-modernas, caracterizadas pelo hibridismo das formas e pela contaminação dos conteúdos.

Os confrontos de ideias e de posicionamentos se explicam em razão dos múltiplos lugares de observação em que se situam os estudiosos do campo comunicacional e das áreas conexas.

Por último a escolha de análise da entrevista pelo seu carácter “informativo” (Kunczik, 2002 e Sousa, 2005) e “opinativo” (Melo, 2003). Para este autor, “o jornalismo articula-se em função de dois núcleos de interesse: a informação (saber o que passa) e a opinião (saber o que se pensa sobre o que passa)” (Melo, 2003, p.63). A entrevista tem esses dois lados, informar e saber a opinião pública ou o pensamento de massa.

4. Metodologia a privilegiar: análise de conteúdo com abordagem qualitativa;

Em termos metodológicos valeu a análise de conteúdo, segundo Herscovitz (2007) “é um método eficiente e replicável que serve para avaliar um grande volume de informação manifesta cujas palavras, frases, parágrafos, imagens ou sons podem ser reduzidos a categorias baseadas em regras explícitas, previamente definidas com o objectivo de fazer inferências lógicas sobre as mensagens” (p.125).

Segundo Amado (2016, p.304) a análise de conteúdo consiste numa técnica de pesquisa documental que procura arrumar um conjunto de categorias de significação o conteúdo manifesto dos mais diversos tipos de comunicações (protocolo de entrevistas e histórias de vida, documentos de natureza vária, imagens, filmes, propaganda e publicidade, tendo como primeiro propósito proceder a descrição objectiva, sistemática e eventualmente quantitativa de tais conteúdos.

“Análise de conteúdo pode ser empregada em estudos exploratórios, descritivos, ou explanatórios”. Análise de conteúdo permite detectar e dar pistas para desvendar os significados aparentes e/ou implícitos dos signos e das narrativas jornalísticas (Herscovitz, 2007, p.127)

Este trabalho é um estudo quanto aos objectivos é exploratório, porque a análise da entrevista tem vista identificar os critérios de noticiabilidade e valores-notícia envolvidos para veicular intitulada Licenciados Deixam de Lecionar nas Universidades.

A análise de conteúdo jornalística é o método de pesquisa que recolhe e analisa textos, sons, símbolos e imagens impressas, gravadas ou veiculadas em forma eletrónica ou digital encontrados na Mídias a partir de uma amostra aleatória ou não dos objectos estudados com o objectivo de fazer inferências sobre seus conteúdos e formatos enquadrando-os em categorias previamente testadas, mutuamente exclusivas e passíveis de replicação (Herscovitz, 2007, p.126).

Análise de conteúdo pode ser para estudos qualitativos ou quantitativos ((Herscovitz, 2007, p.125). Para este trabalho foi escolhida análise de conteúdo qualitativo. Segundo Neuendorf (2002) a análise de conteúdo qualitativa é a análise qualitativa de textos (qualquer mensagem escrita ou gravada) é melhor descrita e categorizada pela análise retórica ou de discurso.

5. A análise e o debate da entrevista

Neste ponto e seguintes vai fazer-se a análise e o debate sobre o tema de licenciados deixam de leccionar as universidades, identificando os elementos técnicos e ideológicos que estiveram envolvidos na selecção deste tema como notícia. Para que uma notícia seja escolhida como notícia depende muito dos critérios de noticiabilidade que o veículo definiu por um lado, por outro os valores notícias, que vão determinar o tipo de enquadramento que vai ser feito (wolf, 2008).

“(..) as principais tarefas do jornalista ainda estão relacionadas com as suas mais tradicionais funções: selecção e hierarquização de acontecimentos susceptíveis de terem valor como notícia; transformação desses acontecimentos em notícias; difusão das notícias” (Sousa, 2001, p.38).

Para que a entrevista em análise “até final do ano licenciados deixam de leccionar nas universidades” moçambicanas passar pela notícia no jornal domingo passou pelo processo de selecção.

5.1.Critérios de noticiabilidade que terão contribuído para que o tema fosse notícia, reportagem ou entrevista jornalística

O estudo do jornalismo ao longo do século XX até os dias actuais tem buscado compreender a complexidade dos processos que envolvem a noticiabilidade. Enfoca-se aqui, sobretudo, o reconhecimento, por parte de autores como Sousa (2005), Traquina (2005), Wolf (2010), de que existem critérios que são utilizados para seleccionar as notícias, desde as características ou atributos presentes nos próprios factos, que os tornam potenciais e candidatos a notícia – os chamados valores-notícia – passando pelo julgamento dos jornalistas, relações com as fontes e a audiência, além de factores éticos, políticos, económicos e sociais.

O processo de produção de notícia seria resultante dessa sopa de factores que envolvem a noticiabilidade e, por isso, torna-se um acontecimento complexo de se apreender.

Os critérios de noticiabilidade remetem-nos ao entendimento de que as notícias não são noticiáveis meramente por serem factos ou eventos. Como diz Sousa (2001) “normalmente, a selecção de assuntos a noticiar não depende unicamente de escolhas subjectivas. Há mecanismos que se sobrepõem à subjectividade jornalística. Entre eles estão os critérios de noticiabilidade (ou de valor-notícia), que são aplicados pelo jornalista, conscientemente ou não, no momento de avaliar os assuntos que têm valor como notícia (p.39).

Esta entrevista ao Ministro do ensino superior e tecnologia intitulada por “até o final licenciados deixam de leccionar nas universidades” obedeceu para a sua selecção de

noticiabilidade vários critérios de noticiabilidade. Entendendo que “noticiabilidade é um conjunto de elementos através dos quais o órgão informativo controla e gere a quantidade e o tipo de acontecimentos, dentre os quais há que seleccionar a notícia” (WOLF, 1995, p. 175).

Critérios de noticiabilidade que estiveram envolvidos na escolha dessa entrevista foram os seguintes apontados estudados por Sousa (2001, pp.38-40):

- **Proximidade** – quando o fenómeno noticioso ocorre próximo ao jornalista ou mídia seja no sentido geográfico, social ou afectivo, maior é a possibilidade de ser agendado pelos mídia. O jornalista autor da entrevista Bento Venâncio, reside na mesma cidade que o ministro da ciência e tecnologia, na proximidade do escritório, nesse sentido reunia condições para a recolha da matéria através da entrevista.
- O outro critério de noticiabilidade que está envolvido na selecção dessa notícia pelo jornalista é **significância** – o grau de intensidade da ocorrência de um fenómeno é determinante para a sua noticiabilidade, ou seja, quanto maior for o número de pessoas envolvidas em um acontecimento, há elevadas possibilidades de se tornar notícia. Esta notícia da entrevista ao ministro afectou não só muitas pessoas que são docentes universitários licenciados, como também afectou quase todas as instituições universitárias de Moçambique, por estes terem no seu quadro do pessoal professores licenciados.
- Ainda o outro critério de noticiabilidade envolvido na selecção de notícia da entrevista ao ministro do ensino superior, ciências e tecnologias são a **proeminência social dos sujeitos envolvidos** – quando o acontecimento afecta pessoas proeminentes, ou figuras de renome, as ditas figuras públicas, as chances de divulgação desse acontecimento pelos mídia são maiores. De facto, a entrevista em análise envolve uma figura pública, nacional, o ministro do ensino superior que se pronuncia sobre as reformas do ensino superior iniciadas em 2018, ao abrigo do decreto 46/2018 (cfr. No lead da entrevista em análise).

De acordo com Sousa (2001) “os critérios de noticiabilidade não são rígidos nem universais”. Dai que cada notícia é seleccionada segundo seus próprios critérios de noticiabilidade. Ainda, os critérios pelos quais é seleccionada uma notícia “são, frequentemente, de natureza esquiua, opaca e, por vezes, contraditória. Eles funcionam conjuntamente em todo o processo de fabrico e difusão das notícias e dependem da forma de operar da organização noticiosa, da sua hierarquia interna e da maneira como ela confere ordem ao aparente caos da realidade” (p.39).

Portanto os critérios pelos quais foi seleccionada esta notícia da entrevista em análise são proximidade, significância e a proeminência social dos sujeitos envolvidos, para além dos valores-notícia que vão ser abordados a seguir.

5.2. Valores-notícia presentes ao longo do texto

No presente ponto, pretende-se analisar os valores-notícia presentes no processo de produção e selecção da entrevista dada pelo Ministro do ensino superior, ciência e tecnologia ao jornal domingo no dia 06 de junho corrente, que refere que até o final do ano corrente os licenciados deixam de leccionar nas universidades moçambicanas. Wolf (2008) define que “os valores-notícia são criterios de relevancia difundidos ao longo de todo o processo de produção: sendo assim, estão presentes não apenas na selecção das noticias, mas também permeiam os procedimentos posteriores, porém com uma importancia diferente” (Wolf, 2008, p.202). Nesta entrevista em análise, notamos ao longo da sua redacção vários valores patentes que permitiram a sua noticiabilidade.

Segundo Golding-Elliot (1979) os valores-notícia são utilizados de duas formas, a saber: primeira servem de critérios para selecção do material disponível para a redacção, os elementos dignos de serem incluídos no produto final.

Em segundo lugar os valores-notícia trabalham como linhas-mestras para a apresentação do material, sugerindo o que deve ser enfatizado, o que deve ser omitido, onde dar prioridade na preparação das noticias a serem apresentadas ao público.

O valores-notícia são, portanto, regras práticas que compreendem um *corpus* de conhecimentos profissionais que, implícita e muitas vezes explicitamente, explicam e guiam o trabalho redacional” (Golding-Elliot, 1979, p.114). Esta entrevista apresenta valores-notícia, segundo wolf (2008), Sousa (2001) e Traquina (1999), que se seguem a baixo.

A informação da entrevista em análise, até final do ano licenciados deixam de leccionar nas universidades, é de actualidade (novidade), um dos valores chave e também determinante na selecção e organização do material jornalístico noticiável. A informação contida faz saber aos moçambicanos em geral e em particular as universidades e os visados licenciados que ainda leccionam nas universidades moçambicanas que deixaram de leccionar até o final do ano. É questionável a decisão, pelo facto de que de 2018 que o decreto foi publicado para até o final do ano de 2021 não pare tempo suficiente para todos os licenciados docentes das universidades pudessem formar-se e adquirir outro grau académico, pelo menos o de mestrado. Ainda, conseguir as bolsas para a formação não tem sido fácil e quando há vagas de bolsas são insuficientes para todos. Outro debate que se levanta é o de não existência de

instituições de formação de professores para o ensino superior, como previsto na lei 18/2018, lei do sistema nacional de educação.

Em termos do valor-notícia de importância (relevância para a sociedade), verifica-se nesta entrevista no título em si e em todo o conteúdo, que afecta um sector da educação superior que é muito importante para a sociedade moçambicana, pois, a formação profissional em moçambique é na maioria das vezes conseguida no ensino superior. Os institutos médios são exíguos para satisfazer a demanda, daí que os graduados do ensino geral recorram ao ensino superior para se formarem profissionalmente. Mesmo os formados nos institutos também procuram a formação profissional superior.

Quanto ao valor-notícia interesse do público, esta entrevista é de interesse público nacional, informa o público em geral e aos visados, aos professores universitários e às próprias universidades. E se tornou mais interessado quando é veiculada a informação na semana de acção global da educação. Há uma expansão da rede escolar universitária nos últimos anos, o que torna essa população universitária significativa.

Essa entrevista por um lado informa, alerta aspectos relevantes a ter em conta no ensino superior, a contratação de mão de obra qualificada para o ensino superior, colocando parâmetros de quem são os qualificados para tal. A questão que se coloca é de que aqueles que não estão qualificados, que garantiram o ensino nas universidades moçambicanas durante décadas, os professores licenciados, o que será feito deles? O valor notícia negativismo é evidenciado no título, e logo a seguir outros parágrafos seguintes. Essa situação incomoda também afecta as próprias universidades que correm o risco de encerrar alguns cursos que não terão docentes qualificados para dar continuidade da ensino.

Ainda, nesta entrevista em análise verifica-se o valor-notícia colectividade, na medida que a informação contida na entrevista afecta todas as universidades moçambicanas no seu conjunto e a todos os professores licenciados que leccionam no ensino superior.

5.3. Tipos de enquadramentos noticiosos que foram valorizados na construção do texto pelo respectivo órgão de comunicação social.

Segundo Gitlin (1980, 6, 7) “Os enquadramentos são princípios de selecção, ênfase, e de apresentação compostos por pequenas teorias tácitas sobre o que existe, o que ocorre e o que é relevante. (...) Os enquadramentos mediáticos são padrões persistentes de cognição, interpretação e apresentação, selecção, ênfase e exclusão, através dos quais os manipuladores de símbolos organizam rotineiramente o discurso, seja verbal ou visual”.

No texto da entrevista em análise, é evidente os outros 3 parágrafos seguintes que, na construção do texto em causa valorizou-se o tipo de enquadramento mediático.

Também é visivelmente os enquadramentos temáticos nos mesmos parágrafos iniciais reflectiram de perto as concepções da ideologia dominante sobre a contestação social, como afirma (Gitlin, 1980, pp. 21-31). Recordar que a tese de Gitlin demonstra como o enquadramento da realidade nos média, não se processa de forma ideologicamente neutra, como sugerem as concepções profissionais da acção jornalística (Traquina, 2002).

Na construção do texto pelo órgão da comunicação social o jornal domingo valorizou o modelo interaccionista de produção de efeitos, seguindo a proposta de Entman (1993), que parte da definição do conceito de enquadramento como sendo: “o *framing* essencialmente envolve selecção e saliência. Enquadrar é seleccionar alguns aspectos de uma realidade percebida e torná-los mais salientes num texto comunicativo, de forma a promover uma definição particular de um problema, uma interpretação causal, avaliação moral e/ou uma recomendação de tratamento para o item descrito”. (Entman, 1993, p.52).

Portanto notam-se três tipos de enquadramentos noticiosos que estão valorizados na produção do material de textos, que são mediáticos, temático e o modelo interaccionista de produção de efeitos.

Conclusões

O Jornal domingo é tradicional em moçambique, data desde a independência nacional, com a nacionalização.

A entrevista analisada até ao final do ano licenciados deixam de leccionar nas universidades é de origem caracterizada, do estilo pergunta-resposta, quanto aos entrevistados são individuais, quanto aos entrevistadores é exclusiva, do subtipo das entrevistas de declarações e quanto ao tamanho é grande entrevista.

Para a análise da presente entrevista foi usada a metodologia de análise de conteúdo qualitativa, achado adequado para análise das entrevistas.

Os critérios pelos quais foi seleccionada esta notícia da entrevista são proximidade, significância e a proeminência social dos sujeitos envolvidos, para além dos valores-notícia que são abordados a seguir.

Os valores-notícia presentes na selecção e produção dessa entrevista são a actualidade, a importância, o interesse, o negativismo e colectividade.

Notou-se três tipos de enquadramentos noticiosos que estão valorizados na produção do material do texto, que são mediáticos, temático e o modelo interaccionista de produção de efeitos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- Amado, J. (coordenação), (2016). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. (3ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra
- Entman, R. (1993). «Framing: Toward Clarification of a Fractured Paradigm», in *Journal of Communication*.
- Gitlin, T. (1980). *The Whole World is Watching*, Berkeley e Los Angeles, University of California Press
- Kunczik, M. (2002). *Conceitos de jornalismo: manual de comunicação (2ª ed)*. São Paulo: Edusp.
- Lago, C. & Benetti, M. (2007). *Metodologia de pesquisa em jornalismo*. Petropolis: Editora vozes
- McCombs, M. & Shaw, D. (1993). «A Evolução da Pesquisa Sobre o Agendamento», in Nelson
- Melo, M. De J. (2003). *Jornalismo opinativo: gêneros opinativos no jornalismo brasileiro (3ªed.)*. Campos do Jordão: Mantiqueira.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guide book. Thousand Oaks*. CA: Sage
- Wolf, M. (1995). *Teorias da comunicação*. Lisboa: Editorial Presença.
- Wolf, M. *Teorias das Comunicações de Massa*. (2ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Traquina, Org. De N. (1999). *Jornalismo: Questoes. Teorias e «Estórias» (2ª Ed)*. Vegas
- Traquina, N.(2002). *Jornalismo*, Lisboa: Quimera
-

PAINEL VII

GOVERNAÇÃO E DESENVOLVIMENTO LOCAL

Boa Governação como Mecanismo de Combate à Corrupção na Administração Pública Moçambicana

GUSSULE, Amarildo Taquidir.

Chefe do Centro de Pesquisa e Extensão e Avaliação de Qualidade de Ensino da UMBB

Doutor em Ciências de Educação: Inovação Educativa

agussule88@gmail.com

Resumo

A pesquisa discorre em torno da Boa Governação como Mecanismo de Combate à Corrupção na Administração Pública Moçambicana: Estudo de Caso. Conciliando para tal, boa governação refere-se há um conjunto de normas de conduta ou de gestão de uma determinada organização ou instituição. A corrupção de funcionários públicos constitui um grande obstáculo à capacidade do governo satisfazer as necessidades fundamentais dos cidadãos. Visto que, a falta de transparência, a corrupção, uso inapropriado da coisa pública, comprometem a governação em geral, facto que faz com que a económica moçambicana esteja fragilizada e também gere pobreza no seio da sociedade. Nesse contexto surge a seguinte questão: “*De que forma a Boa Governação serve de mecanismo de combate a corrupção na Administração Pública moçambicana?*”. Analisar o contributo da boa governação como mecanismo de combate à corrupção na administração pública moçambicana. Para a operacionalização deste estudo destacam-se os seguintes objectivos específicos: Demonstrar a importância da boa governação na redução das práticas corruptas na Administração pública; Compreender a influência da boa governação na melhoria da prestação de serviços públicos na Administração pública; e Aferir o impacto da boa governação na melhoria da conduta dos funcionários da Administração pública. Olhando para os objectivos pré-definidos destacamos as seguintes questões de investigação: Qual é a importância da boa governação na redução das práticas corruptas na Administração pública? De que forma a boa governação influencia na melhoria da prestação de serviços públicos na Administração pública? Qual é o impacto da boa governação na melhoria da conduta dos funcionários da Administração pública? A pesquisa foi abordada de forma quali-quantitativa. Da interpretação positivista, conclui-se que a boa governação desempenha um papel importante no combate à corrupção no sentido de fortalecer a transparência, melhorar a conduta dos funcionários e melhorar a prestação de serviços públicos.

Palavras-chave: Governação; Boa Governação; Corrupção; Administração Pública.

1. INTRODUÇÃO

Actualmente, a Administração Pública tem sido alvo de polémica a respeito da transparência de seus actos. Assim sendo, o papel do Estado tendo em vista a satisfação das expectativas dos cidadãos e da sociedade em geral impõe novas práticas na Administração e na governação, suportadas em novos paradigmas de reforma. Esta situação conduziu à necessidade de se implantar uma gestão mais próxima do sector privado e do cidadão. Portanto, os funcionários e agentes da administração Pública devem agir respeitando a coisa pública, pensando nas necessidades colectivas e tendo em observância à lei.

As questões de eficiência, eficácia, descentralização, prestação de contas começam a dominar a agenda da Administração Pública, surgindo desta forma a necessidade dos Estados adoptarem a boa governação como maneira de dirigir os interesses dos cidadãos.

Deste modo, uma administração transparente permite a participação do cidadão na gestão e no controlo da Administração Pública e, para que essa expectativa se torne realidade, é essencial que ele tenha capacidade de conhecer e compreender as informações divulgadas. Nesse contexto surge a seguinte questão: *“De que forma a Boa Governação serve de mecanismo de combate a corrupção na Administração Pública moçambicana?”*.

É na sequência dessa possibilidade que se desenvolveu a presente pesquisa, que visa Analisar o contributo da boa governação como mecanismo de combate à corrupção na administração pública moçambicana. Para a operacionalização deste estudo destacam-se os seguintes objectivos específicos: Demonstrar a importância da boa governação na redução das práticas corruptas na Administração pública; Compreender a influência da boa governação na melhoria da prestação de serviços públicos na Administração pública; e Aferir o impacto da boa governação na melhoria da conduta dos funcionários da Administração pública. Olhando para os objectivos pré-definidos destacamos as seguintes questões de investigação: Qual é a importância da boa governação na redução das práticas corruptas na Administração pública? De que forma a boa governação influencia na melhoria da prestação de serviços públicos na Administração pública? Qual é o impacto da boa governação na melhoria da conduta dos funcionários da Administração pública? Para a realização dessa pesquisa, a metodologia usada foi mista, num paradigma interpretativo e positivista, a pesquisa foi abordada de forma quali-quantitativa.

Deste modo, o pesquisador ao adoptar um método misto, pode quantificar dados qualitativos ou quantificar dados quantitativos; pode explorar casos discrepantes, ou seja, durante a análise

quantitativas dos dados, podem surgir casos que se desviam profundamente dos demais, e a qualitativa pode ser utilizada para aprofundar esses casos; pode desenvolver instrumentos de pesquisa baseados na visão da população pesquisada a partir da recolha qualitativa de dados; pode estudar a população em diversos níveis, realizando pesquisa quantitativa com famílias e qualitativa com indivíduos específicos dentro dessas famílias, por exemplo, (Cresswell, 2007). Deste modo, esta pesquisa permitiu que os dados recolhidos fossem analisados e interpretados de forma qualitativa e quantitativa.

A pesquisa é de natureza aplicada, segundo Vergara (2000) é um tipo de pesquisa em que o seu delineamento busca solucionar um problema concreto, prático, da realidade, neste caso à corrupção. Portanto, esta pesquisa é de natureza aplicada pois a mesma busca solucionar o fenómeno da corrupção, que mina qualquer tentativa de desenvolvimento de um país ou de uma instituição. O pesquisador trouxe os elementos e os princípios que norteiam a boa governação e que impulsionam a redução da corrupção na Administração Pública moçambicana. Nesta senda a pesquisa foi descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os factos e fenómenos de determinada realidade. Este tipo de pesquisa permitiu a descrição e a compreensão da corrupção em Moçambique e seus efeitos na economia e no desenvolvimento do País.

Para realização da presente pesquisa, o pesquisador efectuou a recolha de dados foi feita por intermédio da pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, questionário, inquérito de entrevistas semi-estruturadas.

Esta técnica foi útil para o desenvolvimento da pesquisa pois, permitiu a consulta de livros e artigos relacionados com o tema e também auxiliou na compreensão e análise dos dados considerados úteis para o estudo. Quanto a pesquisa documental assemelha-se à bibliográfica. A diferença está na natureza das fontes, pois esta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objectivos da pesquisa. Entretanto esta técnica foi útil pois, possibilitou a pesquisador desenvolver uma análise profunda e crítica do fenómeno corrupção na Administração Pública Moçambicana, através da consulta de documentos relacionados com o tema.

Pautamos pelo questionário porque consiste na técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objectivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, e outras. Esta técnica foi relevante pois permitiu o conhecimento das

opiniões, crenças e sentimentos dos inquiridos sobre o uso da boa governação como mecanismo de combate à corrupção. Para proceder a recolha e dados atendendo os objectivos e características do próprio estudo, optou-se pela entrevista semi-estruturada. De acordo com May, (2004), neste tipo de entrevista, o entrevistador prepara uma lista padronizada de perguntas, mas acrescenta, em cada entrevista que conduzir, perguntas adicionais que porventura permitam maior alcance dos objectivos, de acordo com os comentários e as respostas do entrevistado, dando maior liberdade e flexibilidade para o entrevistador, que poderá buscar maior esclarecimento junto ao entrevistado ou sondar suas respostas. Contudo, a entrevista semi-estruturada possibilitou que fossem acrescentadas perguntas e maior flexibilidade, permitindo maior alcance dos objectivos e esclarecimento das respostas.

Para o presente estudo considerou-se como população 37 (trinta e sete) funcionários públicos, na qual foi retirada uma amostra de 32 (trinta e dois) e 3 entrevistados, elementos perfazendo 86.49% da população. A recolha de dados culminou com a sua apresentação, análise e interpretação buscando alcançar os resultados teóricos abordados nessa pesquisa.

2. O quadro conceptual

2.1. Governação

Segundo Stoker (1998), a governação refere-se à acção, na Função pública ou ao sistema de governar, nos quais as fronteiras entre as organizações dos sectores público e privado se tornaram permeáveis. A governação reconhece a interdependência entre as organizações. A essência da governação é a sua relação interactiva entre e dentro de organizações governamentais e não-governamentais.

Para Kooiman (2003), a governação é um estilo, de Função pública de governar diferente do modelo tradicional (hierárquico), dando lugar à interactividade e cooperação entre o Estado e outros actores não estatais para a resolução de problemas de matrizes diversas, no interior de redes mistas entre público e privado. A governação, segundo o autor, implica novas tarefas para os governos, para lidar com a complexidade e propõem como tarefa do governo a (de) composição e coordenação.

Por outro lado, Santos (1997), a governação refere-se a “padrões de articulação e cooperação entre actores sociais e políticos e arranjos institucionais que coordenam e regulam transacções dentro das fronteiras do sistema económico.” Este autor adianta que, inclui “ não apenas mecanismos tradicionais de agregação e articulação de interesses, tais como os partidos políticos e grupos de pressão, como também redes sociais informais” (p.341).

Deste modo, a governação é a forma, estilo, a maneira de governar, que resulta da articulação de diferentes actores com vista a prossecução dos interesses colectivos.

2.1.1. Boa Governação

De acordo com MASC, (2010), boa governação refere-se a um conjunto de normas de conduta ou de gestão de uma determinada organização ou instituição. Podendo também ser considerada como a habilidade de garantir a transparência e participação, providenciar a eficácia e eficiência na prestação de serviços ao público, promover o bem-estar e de criar um clima favorável para o crescimento económico.

Por outro lado, PNUD (1998) considera a Boa Governação como a forma através da qual uma sociedade se organiza para tomar e implementar decisões, alcançando compreensões, acordo e acção mútua. Esta também compreende os mecanismos e processos para os cidadãos e os grupos articularem os seus interesses, medirem as suas diferenças e exercerem seus direitos e obrigações legais.

Portanto, boa governação é um conjunto de mecanismos implementados numa organização, de modo a elevar a transparência, ética, prestação de contas, responsabilização, de modo a prestar serviços públicos de forma eficiente e eficaz para a resolução das necessidades colectivas.

De acordo com MASC (2010), a Boa Governação é um sistema cuja adopção resulta na aplicação de vários princípios, sendo, entre eles, os mais importantes para este estudo, os seguintes:

- **Princípio da Legalidade**

De acordo MASC (2010), no princípio da legalidade, a associação deve seguir e cumprir as regras definidas nos instrumentos legais relativos à sua constituição, à sua estrutura e ao seu funcionamento, para que seja possível implementar um sistema de gestão que aplique uma Boa Governação.

- **Princípio da Equidade**

O que significa a equidade? Que todos os membros, trabalhadores, doadores e beneficiários das intervenções de uma determinada associação devem ser tratados de forma justa e imparcial, o que significa que não devem existir dentro da associação atitudes ou práticas de discriminação e que a mesma deve obedecer e seguir práticas de gestão de recursos humanos que permitam tratar a todos de forma igual, (MASC, 2010, p.23).

- **Princípio da Prestação de Contas e Responsabilização**

Este princípio implica que todos aqueles que possuem responsabilidades dentro da associação, e todos aqueles que tenham sido nomeados para realizar alguma tarefa devem responder e prestar contas em relação a todas as suas acções, principalmente aqueles que os elegeram, (*Idem*).

- **Princípio da Ética**

De acordo com MASC (2010), a ética compreende um conjunto de regras e princípios que procuram estimular e criar valores comuns aos membros de um grupo. No caso de uma associação, a ética representa a forma pela qual, as normas morais de cada um se aplicam às actividades e aos objectivos da associação e reflecte as escolhas que os membros da mesma fazem no que diz respeito às suas próprias actividades e às dos resultantes elementos da associação.

A ética é importante na gestão de qualquer associação porque através dela se pode evitar a prática de qualquer forma de acções consideradas ilícitas, tais como a corrupção, suborno, e até mesmo as situações em que algum membro ou funcionário da associação pretenda utilizar os recursos da associação para o seu benefício próprio. É importante referir que, por um lado, a Boa Governação só é autêntica numa associação que adopta e dissemina os princípios éticos e, por outro lado, para que uma associação seja ética, ela devera seguir os caminhos da Boa Governação (MASC, 2010, p.23).

- **Princípio da Transparência**

Segundo MASC (2010), a transparência é um mecanismo que implica que as decisões dentro de uma associação sejam tomadas e colocadas em prática de acordo com as regras definidas e que a informação esteja disponível e directamente acessível para aqueles que sejam directamente afectados por tais decisões. Lado a lado com a ética, é um pilar para a gestão da organização a todos os níveis de funcionamento e de relações que existem dentro dela. Este princípio valoriza a uniformidade e a transparência na divulgação de todas as informações internas e externas da associação, de modo completo, preciso, oportuno e que seja compreensível para todos os seus membros e trabalhadores. Mais do que a obrigação de informar, a associação deve cultivar o desejo de informar, pois é através da boa comunicação interna e externa, particularmente quando é espontânea, franca e rápida, que nasce um bom clima de confiança, tanto internamente quanto nas relações da associação com o Estado, com a comunidade, com os doadores, e com outras partes interessadas.

2.2. Corrupção

A corrupção é um fenómeno de difícil definição. Conforme Bardhan (1997), não é algo restrito ao sector público, também pode ocorrer no sector privado.

De acordo com Mosse (2006) considera a “corrupção como uma forma de mau uso do cargo público para benefícios privados ou para fins não oficiais”. Este autor desenvolveu uma fórmula através da qual se pode definir a corrupção. A fórmula é a seguinte:

$$C=M+D-A$$

Onde: C=Corrupção; M= Monopólio; D=Discrecionariade; A= *Accountability*

Para Stukart (2003:44), “corrupção é a violação do padrão ético de uma comunidade”. Ela é constatada quando as interações e as acções egoístas prejudicam alguém. Este autor, indo mais além, busca o conceito de corrupção planeada e afirma que a mesma existe, sobretudo, em regimes autoritários, com a finalidade de domesticar uma elite relativamente pequena, que se distancia de uma grande massa pobre e inculta. O dinheiro público é utilizado sem restrições e com desperdício, estimulando a cobiça das elites, que se mostra tão grande quanto a ignorância das massas.

Por sua vez, Bobbio *et al.* (1998) compreendem que a corrupção é o fenómeno pelo qual um funcionário público é levado a agir de modo diverso dos padrões normativos do sistema, favorecendo interesses particulares em troca de recompensa.

Em suma, corrupção é um fenómeno pelo qual se manifesta com violação das normas éticas e pelo desvio de recursos público para o benefício privado de um grupo, sacrificando a colectividade.

2.2.1. Tipos de corrupção

Segundo Mosse (2004), as abordagens teóricas sobre a corrupção têm distinguido a corrupção política (grande corrupção) da corrupção burocrática (pequena corrupção). A grande corrupção acontece nos altos níveis da autoridade política. Concretamente, acontece quando os políticos e os decisores (Chefes de Estado, Ministros e oficiais do topo), investidos da capacidade de formular, estabelecer e implementar leis em nome do povo, tornam-se, eles próprios, corruptos.

Por outro lado, a corrupção burocrática é aquela que ocorre na Administração Pública, no lado da implementação das políticas. Esta corrupção de “ nível baixo” ou “de rua” é aquela que os cidadãos normais experimentam no seu dia-a-dia, nomeadamente na Administração Pública, nos serviços como hospitais, escolas, locais de licenciamento de actividades comerciais, policia, alfandegas, autoridades fiscais, entre outros. As somas envolvidas nesta forma de corrupção são geralmente modestas (ajustadas às condições locais) e, por isso, a corrupção burocrática é geralmente referida como rotineira ou “ pequena corrupção”, mesmo que as somas possam ser consideráveis em casos particulares e em termos agregados, (Mosse, 2004, p.6).

Bobbio *et al.* (1998: 291), distinguem três tipos de corrupção: a peita, o nepotismo e o peculato.

1. A prática de peita é o uso da recompensa escondida para mudar a seu favor o sentir de um funcionário público.
2. O nepotismo é a concessão de empregos ou contratos públicos baseados nas relações de parentela, não no mérito.
3. O peculato é o desvio ou apropriação e destino de fundos públicos ao uso privado.

Mény (1995: 15-16), apresenta três categorias de corrupção:

- A corrupção preta: quando a lei e a norma social coincidem;
- A corrupção cinzenta: quando os actores avaliam determinados comportamentos de forma controversa;
- A corrupção branca: quando a lei reprova, mas a maioria da população se mostra tolerante.

De acordo com Cunha (2012), a corrupção é considerada como sendo o maior obstáculo ao desenvolvimento e ao crescimento dos países. Portanto, é sabido que há uma relação entre o crescimento e desenvolvimento. É possível uma economia crescer e não haver uma melhoria nas condições de vida da população, especialmente quando uma elite captura os frutos desse crescimento ou são feitos maus investimentos pelos agentes públicos.

2.3. Administração Pública

A expressão administração pública pode ser vista no sentido orgânico ou subjectivo como também no sentido material ou objectivo.

No sentido orgânico, Administração Pública é definida como “ o sistema de órgãos, serviços e agentes do Estado, bem como das demais pessoas colectivas públicas, que asseguram em nome da colectividade a satisfação regular e contínua das necessidades colectivas de segurança, cultura e bem-estar”, (Amaral, 2006, p. 33).

Caetano (1972), define Administração Pública como o conjunto de pessoas jurídicas, cuja vontade se exprime mediante órgãos e cuja actividade se processa através de serviços.

Por seu turno, Di Pietro (2010), define a Administração Pública em sentido objectivo como a actividade concreta e imediata que o Estado desenvolve, sob regime de direito público, para a consecução dos interesses colectivos e em sentido subjectivo como o conjunto de órgãos e de pessoas jurídicas aos quais a lei atribui o exercício da função administrativa do Estado.

Em suma, Administração Pública em sentido orgânico ou subjectivo refere-se a órgãos, agente do Estado e às demais pessoas colectivas públicas e em sentido material ou objectivo refere-se às actividades levadas a cabo de modo a satisfazer as necessidades da colectividade.

RESULTADOS

4.1. Importância da boa governação na redução das práticas corruptas na Função Pública

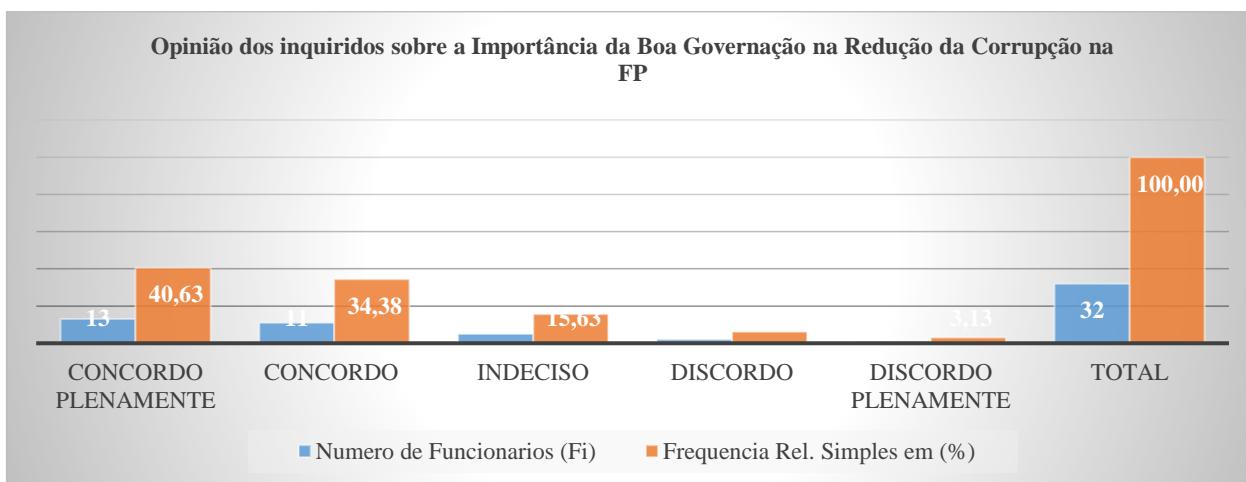
A corrupção é um fenómeno que ocorre em escala mundial e a sua eliminação, ou mesmo a sua redução, não é tarefa fácil e nem rápida. O reconhecimento deste facto não deve, no entanto, ser tomado como uma posição conformista ou de acomodação, ao contrário, deve ser visto como o ponto de partida que permite uma avaliação realista e corajosa da extensão do problema para poder atacá-lo com mais energia (CIRES, 2001).

Entretanto, pela ocorrência deste fenómeno no sector público, o governo vem implementando uma série de medidas de forma a colmatar e desencorajar esta prática.

Assim sendo, a *accountability* e a responsabilização permitem que este fenómeno seja colmatado e desencorajado, pois todos aqueles que possuem responsabilidades dentro de uma instituição e que tenham sido nomeados para realizar alguma tarefa devem responder e prestar contas em relação a todas as suas acções que desempenham.

Sobre a questão que a Boa Governação reduz as práticas corruptas na função pública, os entrevistados assim como os inquiridos são unânimes ao afirmar que a boa governação desempenha um papel importante no combate a corrupção.

Gráfico 1: Importância de Boa Governação na Redução da Corrupção na função pública



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos questionários FP (função pública).

De acordo com os dados ilustrados no gráfico acima, 75% do total de 32 (trinta e dois) inquiridos concordam que a boa governação reduz práticas corruptas na função pública e 9.38% do total de 32 (trinta e dois) inquiridos não concordam que a boa governação desempenha um papel importante na redução de práticas corruptas na função pública

Neste contexto, Entrevistado 3, afirma que o quotidiano dos funcionários da função pública é baseado na observação da ética, responsabilização, transparência e equidade que constituem os princípios que norteiam as actividades desempenhadas, de forma a reduzir a corrupção.

Para Entrevistado 2, a adopção da boa governação nas normas de contratação de serviços, obras e bens garantem maior transparência. A decisão inicial de algumas acções cujo carácter demonstra possibilidade de acções corruptas obriga que seja uma comissão a decidir. E por sua vez, estas comissões são formadas por pessoas idóneas e de reconhecidas capacidades técnicas.

A opinião dos inquiridos e dos entrevistados encontra fundamento na visão de Bandeira (1999), segundo este autor a boa governação tem ênfase na necessidade da transparência das acções governamentais, que pressupõe um nível elevado de participação da sociedade civil, para que seja evitada a corrupção no sector público.

4.2. Influência da Boa Governação na Melhoria da Prestação de Serviços na Função Pública

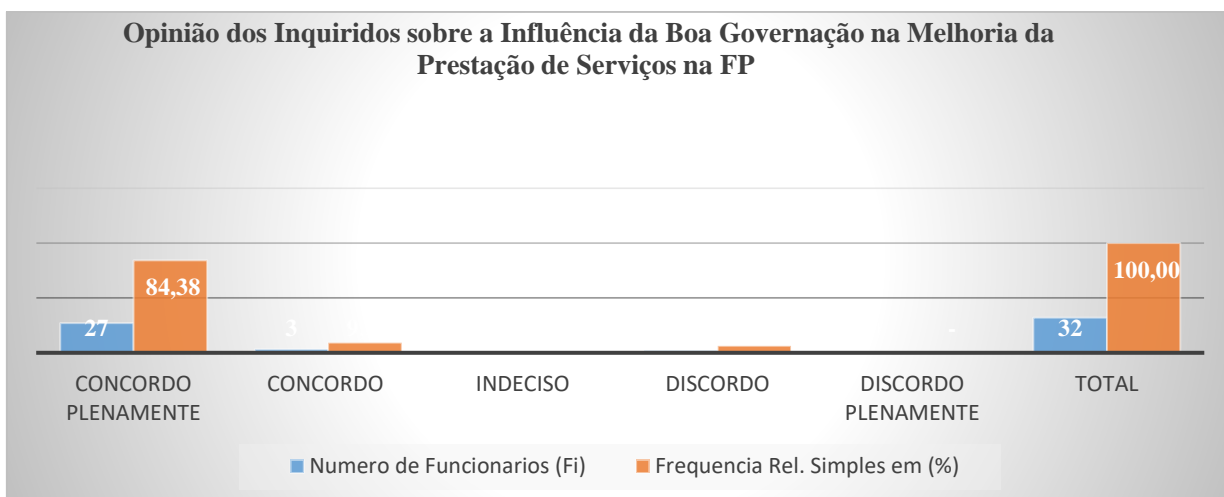
O custo social e económico da corrupção é imenso e afecta de forma injusta e desproporcional os segmentos mais vulneráveis da população. A corrupção inibe o desenvolvimento do sector privado, afasta os investimentos externos e coloca em risco a própria continuidade da ajuda e cooperação internacional. Reduz seriamente, o grau de confiança dos cidadãos no governo e nas instituições do Estado. Afecta a legitimidade e legalidade dos actos administrativos do sistema governativo e prejudica, na essência a efectividade e os resultados concretos das políticas públicas, (CIRESP, 2005, p. 14).

Portanto, a má qualidade de serviços prestados ao cidadão pela AP, em parte, deve-se ao pouco foco no cidadão e na satisfação das suas reais necessidades.

Segundo Entrevistado 3, entende que é dever do funcionário público melhorar a prestação de serviços públicos, facilitar o relacionamento entre o Estado e o cidadão, de forma simplificada, segura e conveniente, colocar os serviços públicos cada vez mais próximos e disponíveis ao cidadão e tornar a Administração Pública mais eficiente, eficaz e respeitada pelo cidadão.

Por sua vez, Entrevistado 1, entende que constitui desafio para Administração Pública implementar ferramentas credíveis, capazes de minimizar os problemas e alguns constrangimentos nos serviços prestados, fazer estudo para saber em que sector há maior margem de reclamações e dar consistência a novas abordagens relativas à reforma da administração de modo que garante um funcionamento dos serviços públicos adequados às novas exigências, ou seja, dar resposta eficaz e eficiente às necessidades da sociedade.

Gráfico 2: Influência da Boa Governação na Melhoria da Prestação de Serviços na função pública



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos questionários FP (função pública).

De acordo com o resultado dos Inquéritos, 93.75% dos 32 (trinta e dois) inquiridos, concordam que a boa governação contribui para melhorias na prestação de serviços da função pública.

Por outro lado, apenas 6.25% do total de 32 (trinta e dois) funcionários inquiridos discordam que a boa governação contribui para melhorias na prestação de serviços da função pública.

Por outro lado, Entrevistado 2, aponta que a boa governação contribui para a melhoria da prestação de serviços na função pública, pois ao adoptar a boa governação os serviços tornam-se mais eficientes, eficazes e mais próximos do cidadão.

Portanto, a opinião dos inquiridos e dos entrevistados encontra fundamento na abordagem da CPLP (2014), que pressupõe que boa governação contribui para a melhoria da prestação de serviços da Administração Pública no sentido em que torna mais exigente os serviços prestados, quanto à eficiência e prestação qualitativa de bens e serviços públicos e no combate a corrupção, evasão fiscal e branqueamento de capitais.

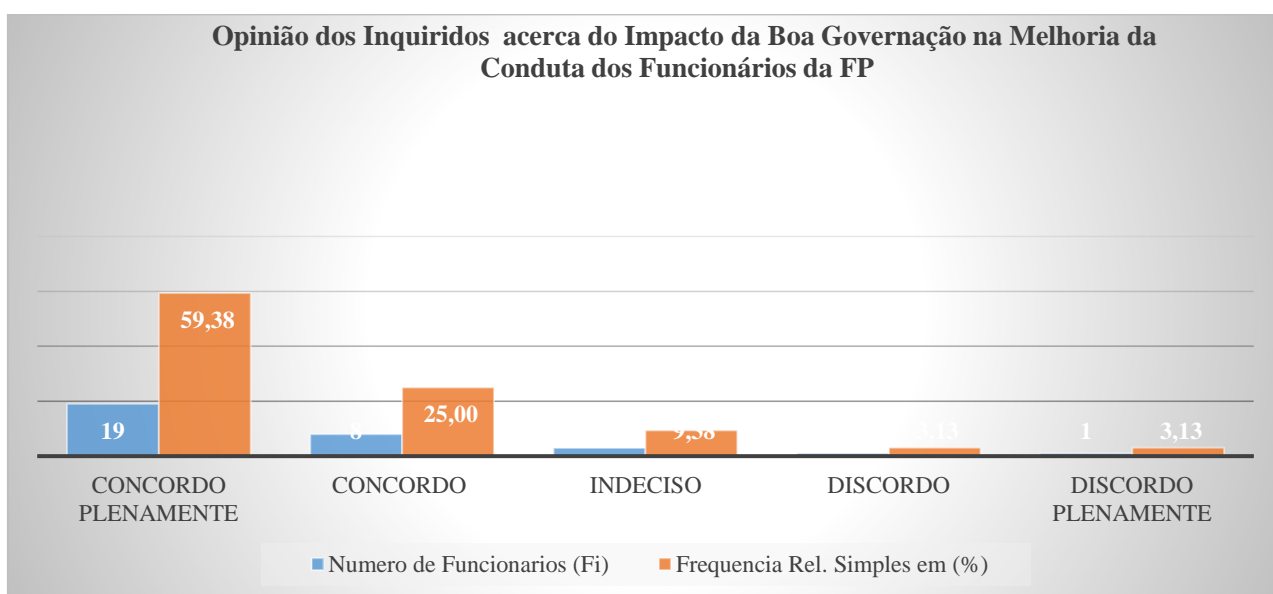
4.3. Impacto da Boa Governação na Melhoria da Conduta dos Funcionários da Função Pública

A boa governação é um requisito fundamental para desenvolvimento sustentado, que incorpora ao crescimento económico, equidade social e também direitos humanos, (Santos, 1997).

De acordo com Entrevistado 1, os funcionários devem actuar em conformidade com a lei no exercício das suas actividades, tratar de forma justa e imparcial o cidadão. Isto é, os funcionários não podem beneficiar ou prejudicar qualquer cidadão em função da sua situação económica ou condição social.

Para Entrevistado 2, a boa governação ensina os funcionários que não é só observar os procedimentos mas também mostrar ao público através que desencorajam as acções anti corruptivas, como por exemplo: abrindo concursos no jornal, informando os seus actos através da imprensa.

Gráfico 3: Impacto da Boa Governação na Melhoria da Conduta dos Funcionários da Função Pública



Fonte: Adaptado pelo autor com base nos questionários FP (função pública).

De acordo com o resultado dos dados obtidos no campo, através de inquéritos, 84.38% dos 32 (trinta e dois) inquiridos, concorda que a boa governação melhora a conduta dos funcionários da função pública e 6.26 % dos funcionários inquiridos discorda que Boa governação melhora a conduta dos funcionários da função pública.

Por outro lado, Entrevistado 3, considera que boa governação inibe comportamentos negativos e por conseguinte melhora a conduta dos funcionários da função pública.

Assim sendo, os entrevistados e os inquiridos são unânimes ao afirmar que a boa governação tem um impacto positivo, sobre a conduta dos funcionários da função pública, pois através da boa governação os funcionários ficam mais comprometidos com o trabalho que desempenham, cumprindo com a lei e respeitando o cidadão, tratando a todos de forma equitativa e por forma atender as necessidades colectivas.

Neste sentido, valida-se a hipótese segundo a qual a boa governação conduz a melhoria da conduta dos funcionários da função pública através da ética e da transparência nos actos praticados.

3. Considerações Finais

Após a realização do presente estudo foi possível constatar que é um grande desafio debruçar em torno da corrupção e seus corolários no sector público. Visto que este fenómeno está tão generalizado no mundo inteiro e é frequente no quotidiano dos funcionários públicos.

Feitas as análises em torno da boa governação como mecanismo de combate a corrupção na Administração Pública moçambicana, conclui-se que o cenário da corrupção em Moçambique é grave e os prejuízos causados pelo fenómeno são incalculáveis.

Portanto, ao longo dos últimos tempos, o combate à corrupção ganhou maior consistência na agenda do governo de Moçambique, acompanhando a maior consolidação democrática e reforço institucional de controlo. Uma série de medidas têm sido adoptadas, não somente de carácter punitivo, mas também de carácter preventivo como a criação de instituições de controlo interno e externo, permitindo deste modo observar a redução ou ao menos o maior controlo dos níveis de corrupção no sector público, resultando em maior credibilidade institucional e como consequência em melhores condições de governabilidade.

Assim sendo, combater a corrupção exige muito mais do que acções levadas a cabo pelo governo. É fundamental que o cidadão seja um participante activo no processo de tomada de decisões e na formulação de políticas públicas. Pois, o efeito do combate à corrupção deve contar com a participação da sociedade civil, de modo a aliar os controlos sociais e institucionais.

Por fim, o contributo da boa governação no combate a corrupção beneficia a sociedade como um todo, uma vez que os seus princípios são importantes mecanismos no processo de administração e têm a prerrogativa de fortalecer o grau de responsabilidade e transparência

pública na elaboração das políticas institucionais, capacitação dos funcionários públicos, na operação eficiente e eficaz das actividades e sendo decisivas para construir confiança e credibilidade da Administração Pública Moçambicana.

4. Referências bibliográficas

- Amaral, D. F. (2006). *Curso de Direito Administrativo*, (3ª ed.). Volume I, Edições Almedina, SA: Coimbra.
- Bandeira, P. (1999). *Participação, Articulação de Actores Sociais e Desenvolvimento Regional*, Editado: IPEA (Instituto de Pesquisa Económica Aplicada: Brasília.
- Bardhan, P. (1997). “*Corruption and Development*, “A Review of Issues”.
- Bobbio, N. et al. (1998). *Dicionário de Política*, (11ª ed.). Volume I, Editora Universidade de Brasília: Brasília.
- Caetano, M. (1972). *Manual de Direito Administrativo*, (10ª ed.). Volume I, Editora Almedina: Coimbra.
- CIRESP. (2006). *Estratégia Anti – Corrupção 2006-2010*, CIRESP: Maputo.
- Cresswell, J. W. (2007). *Projecto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*, (2ª ed.). Editora Artmed: Porto Alegre.
- Cunha, F. A. (2012). *Políticas de Combate à Corrupção: Corrupção no Sector Público sob a perspectiva da Teoria da Agencia*: São Paulo.
- Di Pietro, M. (2010). *Direito Administrativo*, (23ª ed.). Editora Atlas: São Paulo.
- Kooiman, J. (2003). *Governance and Public Management*, Sage Publications: London.
- MASC. (2010). *Manual de Formação: Boa Governação Interna nas Organizações da Sociedade Civil*, MASC: Maputo.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: questões, métodos e processos*, (3ª ed.). Editora Artmed: Porto Alegre.
- Meny, Y. (1995). “*Franca: O Fim da Ética Republicana*”, Della Porta, D. & Y. Meny (Editores), *Democracia e Corrupção na Europa*, Editorial Inquérito: Sintra, 9-14.
- Mosse, M. (2004), *Corrupção em Moçambique: Alguns Elementos Para Debates*, CIP: Maputo.
- Mosse, M. (2006). *Breve Análise à Estratégia Anti-corrupção do Governo: Do Dilema Salarial, dos Código de Consulta e da Urgência de Planos de Acção Sectoriais*, CIP: Maputo.

- PNUD. (1998). *Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano: Moçambique – Paz e Crescimento: Oportunidades para o Desenvolvimento Humanos: Maputo.*
- Santos, M. H. C. (1997). “*Governabilidade, Governança e Democracia: Criação da Capacidade Governativa e Relações Executivo – legislativo no Brasil Pós-Constituinte*”. In: Dados – Revista de Ciências Sociais, volume 40, nº 3: Rio de Janeiro.
- Stoker, G. (1998). *Cinq Propositions por une Théorie de la Governance*, n.º 155, em “Revue Internationale des Sciences Sociales”.
- Stukart, H. L. (2003), *Ética e Corrupção*, edição, Nobel: São Paulo.
- Vergara, S. C. (2000). *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*, (3ª ed.). Editora Atlas: São Paulo.
-

**DELINQUÊNCIA JUVENIL, CAUSAS E MANIFESTAÇÕES – UMA
REVISÃO DA LITERATURA**

Resumo

O controlo da delinquência juvenil é um dos maiores desafios das sociedades hoje. Neste trabalho tentasse compreender as causas e manifestações da delinquência juvenil. Para o efeito, foram formulados dois objectivos específicos: descrever a delinquência juvenil e, analisar os diferentes posicionamentos teóricos na explicação das causas dos comportamentos delinquentes. Pela sua natureza, tratasse de um estudo bibliográfica de abordagem qualitativa. Os resultados da pesquisa revelam que a delinquência juvenil são actos de atropelo à lei ou as normas sociais, geralmente de reduzida gravidade, como pequenos furtos, comportamentos como vadiagem, evasão escolar, uso de álcool, drogas por menores que pelas suas idades não podem ser responsabilizados criminalmente. Parece unânime em muitos quadrantes do mundo e em Moçambique, em particular, considerar, que a delinquência juvenil resulta da exposição da criança aos comportamentos delinquentes e, pelo afrouxamento das normas sociais. Deste modo, a condição de pobreza constitui um terreno fértil para explicar as razões de tumultos, delinquência e violência. Contudo, levantam-se uma série de questionamentos face a existência de pessoas ricas envolvidas em actos delinquentes e muitas comunidades extremamente pobres que vivem em ambientes socialmente tranquilos.

Palavras chave: Delinquência; delinquência juvenil; teorias da delinquência.

EXTRUTURA: Delinquência; delinquência juvenil; Manifestações da delinquência juvenil; Causas da delinquência juvenil e, o papel das famílias, escolas e lares na prevenção de comportamentos delinquentes.

INTRODUÇÃO

Hoje vivemos numa sociedade onde as fronteiras físicas entre grupos, nações, estados foram quebrados e deram origem a uma sociedade global, o que origina rápidas e profundas transformações em todas esferas da vida. A delinquência juvenil é um fenómeno universal que tem merecido uma atenção especial de vários estados e organizações nacionais e internacionais, com destaque para a Organização das Nações Unidas, através de projectos implementados pelo programa das Nações Unidas para a alimentação das crianças. Vários comportamentos delinquentes podem ser observados dia-pós-dia, desde pequenos roubos em casa até ao cometimento de crimes idióntos envolvendo menores de 18 anos de idade que não podem ser aputados responsabilidades criminais. [..., Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, da convivência com o diferente e não da sua negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarrá-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e que fazemos,... (Freire, 1987). Como pode-se perceber, Freire vislumbra um quadro sombrio no concernente a comportamentos delinquentes dos adolescentes e a responsabilidade social do seu combate, onde coloca a educação como o maior engenho.

A abordagem do tema delinquência juvenil, pretende-se compreender o fenómeno, sua caracterização e manifestações, buscando reflectir os factores de vulnerabilidade dos adolescentes em relação a delinquência, por outro lado, analisar até que ponto a família e a escola podem contribuir para a delinquência ou na minimização do risco da ocorrência de comportamentos desviantes.

O trabalho começa por definir a delinquência, a luz de vários ângulos de vista sociológico, psicológico e de direito. Em seguida, procura-se perceber de forma global o papel da família e da escola na prevenção de comportamentos delinquentes. E, por fim, procura-se chamar atenção para necessidade da consciencialização social sobre a génese, controlo e prevenção dos comportamentos desviantes.

Delinquência

O termo delinquente tem sido usado de diferentes formas em diferentes contextos, daí a sua plurissignificação, apresenta uma maior imprecisão, daí que se chama atenção no seu uso para evitar possíveis equívocos. Posicionamento coajuvado por Campos (1990), ao dizer que deve-se fazer uma cautelosa conceituação do termo delinquência para uma melhor compreensão do fenómeno, a fim de fazer justiça e não estigmatizar sujeitos como delinquentes sem o devido entendimento da espécie da sua conduta e suas causas, para enfim, determinar-lhe tratamento adequado.

Para Negreiros (2001), o termo delinquência tanto pode ser definido por critérios jurídico-penais, sendo considerado delinquente o indivíduo que praticou actos dos quais resultou numa condenação pelos tribunais, como pode confundir-se com a definição de comportamento anti-social³⁰, assumindo, desse modo, uma maior amplitude. Estes conceitos são também partilhados por Richaudeau (1977), na sua obra *Psicologia Moderna*, define delinquência “como aquilo que a lei condena; ora, a lei varia segundo os países e segundo as épocas” (p. 66). Por seu turno, Almeida (1987), “considera-se delinquente todo o adolescente que tem um comportamento que viola a lei” (p. 129). Nos meados da justiça em substituição do termo delinquente usa-se o termo crianças em conflito com a lei. Para referir-se a

qualquer pessoa com menos de 18 anos que entra em contacto com o sistema de justiça, como resultado de ser suspeita ou acusada de cometer um crime. A maioria das crianças em conflito com a lei tem cometido crimes de reduzida gravidade, como pequenos furtos, ou comportamentos como vadiagem, evasão escolar e uso de álcool (Procuradoria-Geral da República, 2015, p.13).

Estes conceitos são consensuais e vão ao encontro da etimologia da palavra (VER), do verbo delinquir, que significa acto de cometer delito³¹. Por sua vez, o Art. 1 do Código Penal moçambicano define crime como facto voluntário punível pela lei penal. No Art. 11 da mesma lei, considera-se puníveis não só o crime consumado, mas também o frustrado e a tentativa.

As legislações traduzem e, ao mesmo tempo, definem os valores e a cultura de cada época e local, portanto, neste sentido, não existe uma definição absoluta de delinquência, pois o direito estabelece dielecticamente o que é delito (Benovante,). Países, estados, regiões,... podem ter leis ou usos e costumes diferentes e por vezes contraditórios, podendo um

³⁰ O termo comportamento anti-social é o mais abrangente, referindo-se a uma vasta gama de actividades como actos agressivos, furto, vandalismo, fuga ou outros comportamentos que traduzem, dum modo geral, uma violação de normas ou de expectativas socialmente estabelecidas (Negreiros, 2008, p.12).

³¹ Acção contrária ao direito.

comportamento configurar em delito num lugar e o mesmo comportamento ser concebido como normal em um outro contexto ou em determinados momentos. Por exemplo, o cultivo, transporte, a posse, o comércio e o consumo de *cannabis sativa*, independentemente das quantidades é crime em Moçambique, contudo, tendo em conta as quantidades em posse não se configura crime nos países Baixos como a Bélgica e a Holanda. Provocar aborto, engravidar fora do casamento, a formicação e o adultério não são crime em Moçambique mas, nos países árabes como Irão e Arábia Saudita estes actos são tipificados como crime e podem levar até à morte por apedrejamento da mulher acusada. Por outro lado, o casamento entre pessoas do mesmo sexo em Moçambique, apesar de não ser legal e também não ser tipificado como crime constitui um comportamento desviante. No que tange ao contexto, importa destacar que em Moçambique o consumo de bebidas alcólicas não em qualquer lugar e a qualquer hora é algo normal, contudo, neste momento que o governo decretou o estado de emergência como resultado do alastramento do Novo coronavirus (Covid 19), o consumo de bebidas alcólicas e estar em lugares de lazer constitui um comportamento delincente.

Deste modo, pode-se concluir que todo comportamento delincente é, antes de mais, um comportamento desviante. Podendo-se conceituar comportamento desviante simplesmente, a conduta social que não está de acordo com as normas sociais, quer seja passível de sanção jurídica ou não. Como se pode depreender no exemplo apresentado por Oliveira, Pias e Cabrito (1999):

Numa comunidade fortemente religiosa, por exemplo, a não participação nas práticas religiosas é, naturalmente, desviante. Em consequência o desviante será olhado de forma diferente aos olhos da comunidade, podendo até ser excluído da vida social, isto é, marginalizado (p. 109).

Contudo, não se tratou de um acto criminal, isto é, todos comportamentos desviantes são passíveis de sanções de âmbito jurídico ou social.

Delinquência juvenil

A delinquência juvenil engloba um grupo heterogénio de jovens, em suas características (sexo, idade, raça, grupo étnico, religião, nível social,...) manifestações, motivos e circunstâncias que poderão desencadear os comportamentos delinquentes, mas aos diferentes tipos de actos ilegais susceptíveis de serem praticados pelos adolescentes. No entanto, em serem considerados ilegais pelo sistema judicial e como tal sujeitas a diferentes tipos de sanções que poderá resultar a sua punição (Campos, 1990). Duma forma sintética, delinquência juvenil é como uma construção social e institucional em torno da qual se reúnem definições e ideias sobre situações e comportamentos que contrastam com o conceito

ideal em termos de infância e de juventude, ou seja, a delinquência juvenil é o não cumprimento e violação das regras duma sociedade (Pedro, 1999). Nesta perspectiva, condutas como: faltar às aulas, consumir bebidas alcoólicas, lançar falsos alarmes, envolvimento em actividades sexuais, agredir os outros, fugir de casa seriam considerados como actos de delinquência juvenil, embora alguns possam constituir, também infrações criminais.

O desvio comportamental pode ser resultados de vários factores, a destacar os de natureza biológica; de natureza social, como o afrouxamento das instituições responsáveis pela educação (a escola e a família), a pobreza e as dificuldades dos estados em deter um controlo sobre ministações de comportamentos reveladores de desajustes sociais.

Classificação e causas dos comportamentos delinquentes

Segundo Michael e Dodder (1983, cit. em Campos, 1999), a delinquência juvenil pode ser classificada em função da gravidade e/ ou frequência com que ocorrem. Várias tentativas foram efectuadas para classificar os actos delinquentes segundo este critério. Uma classificação que reúne um considerável consenso, agrupo os actos delinquentes em três categorias fundamentais: *delinquência menor*; *delinquência de predação* e *delinquência agressiva*.

A *delinquência menor* refere-se a actos considerados ilegais devido, exclusivamente, à idade do praticante. Assim, entre os actos que poderão ser classificados no âmbito de uma “delinquência menor” figuram a condução de veículos sem carta de condução, vadiagem, as fugas ou mesmo o uso de álcool. A *delinquência de predação* envolve a prática de actos de gravidade média como o vandalismo e o roubo. Por último, a *delinquência agressiva* referente a actos de maior gravidade, como homicídio, rapto ou a violação, os quais implicam, de um modo geral, a utilização da força física. Nestas praticas se vislumbram vários exemplos de crimes reportados dia-pós-dia, nos órgãos de comunicação social.

Segundo Weiner (1995, p.311), “os actos delinquentes, podem ser contra pessoas ou bens (pequenos assaltos e furtos; pequenos delitos (actos de vandalismo, actuação desordeira) ou simplesmente serem jovens à procura de “pequenas grandes” aventuras experimentando a fuga de casa”.

No entender de Sã (2002, p.68), torna-se necessário relacionar a delinquência recorrendo à psicopatologia e propõe a seguinte classificação:

Os jovens delinquentes podem classificar-se em quatro tipos: os delinquentes socializados – apresentam pouca perturbação psicológica, mas que se envolvem em actos anti-sociais, enquanto membros de uma subcultura delinquente;

Os delinquentes caraterológicos – a sua conduta antisocial é derivado de um estilo de personalidade cronicamente centrado em si próprio, explorador e sem consideração pelo outro;

Delinquentes neuróticos – portam-se mal como uma expressão sintomática de necessidades e preocupações subjacentes;

Os delinquentes psicóticos ou neuropsicológicos – transgressão da lei resulta de substâncias deficiências de raciocínio, do controlo dos impulsos e de outras funções da personalidade. Se a delinquência for considerada como sintoma de patologia em que a personalidade está perturbada e há perigo para a sociedade, mais do que estigmatizar, será fundamental que a sociedade assuma uma estratégia de socialização em que o jovem é na maior parte das vezes “vítima” da constelação familiar, do sistema escolar, da situação sociocultural e dum universo subtilmente repressivo, em que segundo o autor Goffman, “o normal e o estigmatizado não são pessoas mas pontos de vista” (apud, Xiberras, 1996, p.143). por outro lado, os comportamentos delinquentes são analisados, tomando como referência a constituição biológica do sujeito envolvido.

Quando se fala de comportamentos delinquentes, muita das vezes, aparece logo na mente, da maioria das pessoas, rapazes a perpetrar acções desajustadas à realidade e contextos. Com razão, as diferenças sexuais também são registadas nas tendências aos desvios comportamentais, onde os rapazes desde bebés mostram uma tendência agressiva muito maior em relação as raparigas. Como pode-se ler em Gleitman, et al., (2014):

Se existe uma diferença entre os sexos que pode ter origem constitucional é a agressão física. Os homens tendem a ser mais activos e afirmativos em relação as mulheres. Esta diferença é visível desde o início; os bebés masculinos são mais activos fisicamente e mais irritáveis do que os bebés femininos, e as mães frequentemente relatam que os seus filhos eram mais activos no útero do que as suas filhas (p.823).

Ainda de acordo com Gleitman et al. (2014), até por volta dos 4 à 5 anos, os rapazes, mais do que as meninas, mostram-se mais preparados para envolver-se em brincadeiras violentas, insultos e retaliar as agressões, o que não se verifica com as meninas.

Tanta nos animais, assim como nos humanos, os actos de violência física na idade adulta são menos comuns entre sujeitos do sexo feminino, mas mais comuns entre os do sexo masculino.

Este fenómeno explica as razões de envolvimento dum maior número de rapazes em relação ao número de meninas em actividades que os colocam em contacto com as instituições que velam pela legalidade. “Na adolescência, as detenções por crimes violentos ocorrem cinco vezes mais frequentemente entre os rapazes do que entre as raparigas” (Johnson, 1979 cit. por Gleitman, et all., 2014, p.823). Pode-se constatar ainda que “padrão semelhante de resultados se verifica em diferentes classes sociais e em contextos culturais muito distintos como a Etiópia, a Índia, o Quênia, o México, Okinawa e a Suíça (Maccoby e Jacklin, 1974, 1980; Whiting e Whiting, 1975; Park e Slaby, 1983 cit. por Gleitman, et all., 2014, pp. 823-824).

Pesquisas feitas por Davidoff (2003) e Gleitman, et all. (2014), sugerem predisposições biológicas para o aumento e diminuição da agressividade com a administração da hormona sexual masculina, contudo, não significa que “pessoas com os mais altos níveis de testosterona não são necessariamente os mais agressivos” Davidoff (2003, p.382). Entretanto, a redução de testosterona parece efectivamente reduzir a agressividade. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de comportamentos delinquentes caminha a par do aumento da produção hormonal e pode ser necessariamente catapultado pelo desenvolvimento de uma identidade sexual masculina.

Aprendizagem social de comportamentos delinquentes

De acordo com Ferreira (1997), a delinquência pode ser subdividida em duas subcategorias: delinquentes sub-socializados e delinquentes socializados. Os delinquentes sub-socializados surgem como resultado das dificuldades de manter um controlo social, fracos laços entre o indivíduo e a ordem social. Este posicionamento é fundamentado na teoria de desorganização social que sustenta o afrouxamento dos vínculos sociais relativamente ao contexto social em que o indivíduo se insere como as causas da delinquência. Esta teoria foi desenvolvida a partir de estudos feitos a partir da Universidade de Chicago nos Estados Unidos de América. A cidade de Chicago conheceu uma grande e rápida evolução nos meados do séc. xx, tendo se tornado um local de convergência de várias pessoas de origens e culturas diferentes, o que ocasionou não somente a saturação das estruturas urbanas, como também surgiu situações de muita desordem social, delinquência e criminalidade.

Segundo Cerqueira e Lobão (2004 cit. por Júnior, 2015) os estudos baseados na teoria da desorganização social estabelecem uma correlação entre a desorganização social e o crime. Este autor sustenta que:

Problemas relacionados ao colapso demográfico, à urbanização descontrolada e ao desajuste social provocado por diversos

fatores externos (espaços urbanos deteriorados, tráfico e consumo de drogas em espaços abandonados pelo poder público, formação de grupos de jovens delinquindo etc.) e internos (ambientes familiares desajustados, falta da figura paterna, violência doméstica etc.) estariam na raiz da violência e da delinquência, bem como da criminalidade (p. 70).

Galbraith (1997), na sua obra “A Sociedade Desejável” afirma que existe uma relação linear entre a tranquilidade social e a existência de oportunidades, pois, a estagnação económica, a pobreza e a falta de perspectivas risonhas na vida, abrem espaço à ocorrência de comportamentos que atentam vigorosamente ao bem-estar social. “Quando as pessoas estão desesperadas economicamente, desapossadas e sem esperança, o recurso mais acessível para escapar à realidade amarga é através das drogas e da violência. A manifestação prática acaba por ser a delinquência e a revolta.”

A teoria de desorganização social é talvez a mais usada pela polícia moçambicana para explicar a participação ou não de sujeitos em acções criminais, relacionando sempre e quase que rotulando o crime e a delinquência com a pobreza. A mesma perspectiva foi tomada pelo governo moçambicano para justificar a adesão de vários jovens de Cabo delgado, dos distritos como: Mocímboa da Praia, Palma, Nangade, Muidumbe, Moeda, Meluco, Metuge, Macomia, Quissanga (algumas zonas directamente afectadas pelo conflito) como também jovens de outras províncias, a exemplo de Nampula, Zambézia e Niassa como resultado de vulnerabilidade resultante da pobreza.

Analisando a situação de Moçambique a partir desta teoria, um pouco mais que a metade da sua população é composta por pessoas com uma idade abaixo de 18 anos, onde indivíduos de 0-14 anos correspondem a 46.6% e no geral, o país, apresenta uma idade mediana de 16,6 anos INE (2017). Tendo em conta que a maioria da população é jovem e com muitos adolescentes, propensos a aliamem para onde lhes são puxados, aliado ao elevado índice de analfabetismo e de pobreza “extrema”, Moçambique seria um local de delinquência e crime ao extremo.

Uma leitura vigorosa deste posicionamento nos leva também a nos questionar sobre o estado da economia moçambicana e as razões do escambo financeiro relacionado com as dívidas ocultas, caso INSS, caso Embraer, de entre tantos outros. E a pergunta que não se pode calar é quem são os envolvidos nestas acções delinquentes e criminosas? A resposta, tomando como ponto de partida a maioria dos acusados nesses processos, quase todas pertencem a classe média alta moçambicana.

Em suas investigações sobre a (p.76) criminalidade do colarinho branco, sobre a delinquência econômica e profissional e sobre os níveis de inteligência do infrator Sutherland (1940, cit. por Júnior 2015) chegou à conclusão de que:

a conduta desviada não pode ser imputada a disfunções ou inadaptação dos indivíduos das classes mais baixas socioeconomicamente, senão à aprendizagem efetiva dos valores, atitudes, condutas criminais, resultante do contacto com o crime. O que pode acontecer em qualquer cultura. “o crime não é hereditário nem se imita ou inventa. Não é algo fortuito ou irracional: o crime se aprende (p. 114).

Uma pessoa se converte em delinquente quando as definições favoráveis à violação da lei superam as desfavoráveis, isto é, quando por seus contatos diferenciais aprendeu mais modelos criminais que modelos respeitosos ao direito. As associações e contatos diferenciais do indivíduo podem ser distintos conforme a frequência, duração, prioridade e intensidade deles. Contatos duradouros e frequentes devem ter maior influência pedagógica, mais que outros fugazes ou ocasionais, do mesmo modo que o impacto que qualquer modelo exerce nos primeiros anos da vida de um indivíduo costuma ser mais significativo que o que tem lugar em etapas posteriores; quanto maior o prestígio que o indivíduo atribui à pessoa ou a grupos cujas definições e exemplos aprendem, mais convincente é o modelo. Precisamente porque o crime se aprende, não se imita.

Esses laços implicam relações com os outros e com as instituições convencionais, envolvimento com orientações e fins legítimos e crença na legitimidade da ordem legal. A presença destes elementos inibe o aparecimento da delinquência na medida em que se assegura o controlo externo e interno. Quanto menos sujeito a esse controlo, mais o indivíduo tende para a delinquência.

A segunda imagem de delinquência descreve o delinquente socializado. Neste caso, a delinquência explica-se através da aprendizagem de comportamentos socialmente desviantes através da exposição às acções dos outros. Em consequência da dinâmica de aprendizagem, essas acções são tomadas pelo adolescente como modelos para as suas próprias acções. Teoria de associação diferencial – indivíduo assume atitudes desviantes relativamente ao(s) grupo(s) em que estava inserido. Resulta duma associação a um universo diferente (Oliveira, Pias e Cabrito, 1999).

O comportamento de imitação tende a tornar-se mais frequente quando gera consequências positivas do que quando não tem consequências ou quando elas são negativas. Devido ao esforço diferencial, as crianças aprendem a valorizar determinados comportamentos em relação a outros. As definições sociais são assimiladas em virtude das consequências

proporcionadas pelo reforço dos comportamentos que são consistentes com os valores, normas e atitudes das pessoas família, amigos, professores, com quem se relacionam.

Deste modo. As crianças podem definir favoravelmente comportamentos delinquentes em virtude da exposição às acções de outros cujas definições desses comportamentos são positivas. Esta exposição a definições de delinquentes está mais difundida junto de seguimentos da população mais vulneráveis a sentimentos de frustração e de injustiça relativa pelo facto de não terem acesso legítimo a objectivos e oportunidades culturalmente determinados. A existência desses sentimentos leva frequentemente à rejeição dos objectivos convencionais da sociedade e, por vezes, ao envolvimento com meios ilegítimos de os obter.

Oliveira, Pias e Cabrito (1999), justificam também a delinquência pela teoria de rotulação, segundo a qual um desvio de certa forma não real, atribuído pelo poder oficial ao rotular os indivíduos de um modo impositivo. Neste caso, os estereótipos sobrepõem-se a uma classificação analítica. Por exemplo, para a polícia, um indivíduo que seja apanhado num acto menos correcto é classificado como um marginal ou criminoso. No entanto, a rotulação pode acabar por arrastar o indivíduo para o universo que foi incluído.

CONCLUSÃO

A delinquência é todo comportamento anti-social praticado por indivíduos de qualquer idade passíveis de sanções sociais ou jurídicas. Qualquer tentativa de conceituação de delinquência remete a uma análise complementar das razões de ordem sociológica e jurídico-legal. A delinquência juvenil é todo comportamento desviante ou simplesmente anti-social praticado por menores que não são aplicados apenas medidas tutelares.

Quanto as causas, o desvio comportamental pode ser resultados de vários factores, a destacar os de natureza biológica; de natureza social, como o afrouxamento das instituições responsáveis pela educação (a escola e a família), a pobreza e as dificuldades dos estados em deter um controlo sobre miniestações de comportamentos reveladores de desajustes sociais.

A existência de muitos meninos de rua e muitos meninos na rua, em cada esquina das grandes cidades, a pedirem esmola, a guarnecerem e lavarem carros; a perpetrarem pequenos roubos, nos mercados a venderem plásticos, assim como, outros produtos, para além de ajudarem a carregarem as compras em troca de pequenos pagamentos, denota comportamentos delinquentes. Algumas destas crianças fazem isso sem o conhecimento nem consentimento

dos seus encarregados de educação, para o caso dos meninos na rua. Este cenário ilustra ao mesmo tempo um dos rostos da pobreza, como também da delinquência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida. R. M. J (1987). *Adolescência e Maternidade*. Coelho Dias, Lda. Lisboa.

Avanzini. G (1978). *O tempo da adolescência*. São Paulo.

Morrish. I (1975). *Sociologia da Educação. Uma Introdução*. Zahar editores. Rio de Janeiro. Brasil.

Richaudeau. F (1977). *Psicologia Moderna*. Paris, França: Centre d'Étude et Promotion de la Lecture.

Shaffer. R. D (2005). *Psicologia do Desenvolvimento: infância e Adolescência*. Cengage Learning.

Sprinthall. N. A & Collins. W. A (2008). *Psicologia do Adolescente. Uma abordagem desenvolvimentalista*. (4ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa.

PAINEL VIII

**ANIMAÇÃO SOCIOCULTURAL, DESENVOLVIMENTO
SOCIAL E INCLUSÃO**

Estratégias da Animação Sociocultural para o Desenvolvimento da Comunidade: Estudo de caso-casa provincial da cultura de Nampula

Teofila Manuel;

temanuel@ucm.ac.mz

Tomás Alfredo

talfredo@ucm.ac.mz

Faurito Muieva

fmuieva@ucm.ac.mz

Resumo

Estratégias da Animação Sociocultural para o Desenvolvimento da Comunidade é a temática que se pretende desenvolver num estudo de caso na direcção Provincial da casa cultura de Nampula. O estudo versa em analisar a influência das estratégias da animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade na Casa Provincial de Cultura de Nampula, e especificamente, identificar as estratégias da animação sociocultural usadas para o desenvolvimento das comunidades; descrever os modelos da animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade; apresentar o contributo das estratégias de animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade. A metodologia para esta pesquisa foi usada a abordagem qualitativa. Quanto ao instrumento de recolha de dados, foi aplicada a entrevista do tipo semiestruturada e a análise documental. Quanto ao plano de apresentação, análise e discussão dos resultados optou-se pela categorização dos dados coletados. E com estudo, pode-se ter as seguintes constatações: as estratégias de animação sociocultural vigentes na Casa Provincial de Cultura são: Dança, Música, Teatro, Corte e costura e por fim Desenho e Pintura. Relativamente ao segundo objectivo, tem-se como resultado que vão de acordo com o programa estabelecido pelo Departamento de Animação Sociocultural da Casa Provincial de Cultura. Quanto ao terceiro objectivo, percebe-se que os contributos das estratégias da animação são positivos por parte da comunidade, porque visa desenvolver as capacidades dos indivíduos dentro da CPCN e aumentar a renda dos seus membros.

Palavras-chave: Animação Sociocultural, desenvolvimento e comunidade.

Abstract

Strategies of Sociocultural Animation for Community Development is the theme that is intended to be developed in a case study by the Provincial Directorate of the Culture House in Nampula. The study aims to analyze the influence of sociocultural animation strategies for community development in the Provincial House of Culture of Nampula, and specifically identify the sociocultural animation strategies used for community development; describe the models of sociocultural animation for community development; present the contribution of sociocultural animation strategies for community development. The methodology for this research was used the qualitative approach. As for the data collection instrument, a semi-structured interview and document analysis were applied. As for the presentation, analysis and discussion of the results, it was decided to categorize the collected data. And with study, one can have the following findings: the sociocultural animation strategies in force at the Provincial House of Culture are: Dance, Music, Theatre, Cutting and Sewing and finally Drawing and Painting. Regarding the second objective, the result is that they are in accordance with the program established by the Department of Sociocultural Animation of the Provincial House of Culture. As for the third objective, it is clear that the contributions of animation strategies are positive on the part of the community, as it aims to develop the capacities of individuals within the CPCN and increase the income of its members.

Keywords: Sociocultural animation, development and community.

INTRODUCAO

Este artigo tem como temática abordar sobre as estratégias da animação sociocultural para o desenvolvimento das comunidades um estudo feito na casa provincial da cultura de Nampula. Para Trilla (2008), entende animação sociocultural como um conjunto de práticas sociais que visa desenvolver as comunidades, através da participação activa da mesma no processo do seu desenvolvimento, esta prática tem sido usada desde muitos anos atrás, pós existe um tempo para trabalhar e existe um tempo livre e de lazer, o autor ainda continua dizendo que é bastante difícil descrever a origem da animação sociocultural quanto à data, porque estas práticas existem desde a história da humanidade.

Portanto este presente artigo tem como seu principal objectivo reflectir sobre as estratégias de animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade, e especificamente pretende identificar as estratégias da animação sociocultural usadas para o desenvolvimento da comunidade, descrever os modelos da animação sociocultural e por fim descrever as estratégias de animação sociocultura. O tema é de bastante relevantes pós temos verificado que moçambique é um país com bastante diversidade cultural e isto, tem influenciado significativamente no processo de desenvolvimento das comunidades.

A escolha do tema Estratégias da Animação Sociocultural para o Desenvolvimento das Comunidades está associada em parte com a perda e desvalorização (diminuição do valor ou do preço de algo) de valores culturais no seio da comunidade em questão, muitos jovens, crianças e adultos estão perdendo a identidade cultural e depreciando assim a cultura. A falta de interesse pela questão de prevenção tem levado ao fracasso no que concerne ao desenvolvimento cultural da nossa comunidade.

Importa referir que a falta do desenvolvimento cultural tem levado a défice cultural por parte das crianças jovens e adultos, estes têm dificuldades em se identificar com a cultura e acabam por adaptar as culturas das outras nações ou países esquecendo assim, da sua própria cultura e desvalorizando e perdendo aquilo que são os seus valores culturais presentes no país.

O tema é de extrema importância para a sociedade porque ira inspirar a comunidade a dar mais valor a cultura, visto que a comunidade é um meio pelo qual as pessoas se desenvolvem em termos culturais, político, sociais e economicamente.

Salientar que a cultura é bastante importante para o desenvolvimento dos povos e das nações, porque é através dela que passamos a adquirir a nossa identidade cultural diante da sociedade e do mundo (Cunha, 2009).

Esta pesquisa permitiu evidenciar que, para além da desvalorização cultural também a problemática da mudança de valores culturais perdidas por parte das comunidades locais que já apresentam uma identidade com a cultura e, mudar significa perder os seus referenciais identitários, podendo significar o seu desaparecimento, e a mudança também está ligada ao facto dos novos destinos não responderem às necessidades das comunidades locais, principalmente quando se fala da cultura a inversão de valores culturais.

Ora, para a compreensão lógica dos conteúdos abordado no artigo, este apresenta uma estrutura, onde teremos a introdução, onde dentro dela encontraremos, a enunciação do tema da investigação, Objectivos da investigação, que estão subdividido em objectivo geral e Objectivos específicos, sua relevância e pertinência; na segunda parte do artigo teremos a revisão literária ou estudo da arte, onde demonstraremos os principais autores que falam da temática em questão; na terceira parte apresenta a discussão e interpretação dos resultados, falaremos uma relação a teoria com os dados encontrados na comunidade; e finalmente teremos a última parte onde ilustra as respectivas conclusões, para além disso temos ainda as referências bibliográficas usadas para a materialização deste trabalho e finalmente o item dos apêndices.

Estudo da arte

Nesta parte do trabalho pretende-se trazer todos os aspectos importantes para o desenvolvimento desta pesquisa ou revisão dos textos teóricos mais importantes para o tema em causa, baseando-se nas descrições de investigações recentes e apresentação das principais constatações e discussões do tema, é uma fase que exige argumentos a favor e contra, em relação ao tema e aos pontos ou objectivos apresentados.

Conceitos básicos

Segundo Ander-Egg (2000), animação vem do grego que significa alma (Alma), “sopro ou respiração vital” e ânimos encontramos que na sua origem etimológica existe um sentido de que se entende como animação que expressa um sentido de vida de movimento de pureza de poder de dinamismo de impulso e por fim acção.

Para Cunha, (2009), como podemos constatar, a animação como anima significa “dar vida, vitalização, dar sentido, dar espírito ou alento” e, por outro lado, temos a animação como ânimos que indica dinamismo, “movimento e motivação”.

Carmo (2006) sociedade vem do latim societária, que significa “associação amistosa com outros” é um conjunto de pessoas que compartilham mesmo propósitos, gostos, que interagem entre si, costumes assim constituídos uma comunidade.

Na perspectiva de Santos (2002), sociedade é um conjunto de ambos os sexos e de todas as idades, agregados de formas mais ou menos permanentes e submetidos a um tipo de civilização comum. Além disso, uma sociedade compreende diferentes grupos parciais mais ou menos diferenciados segundo as sociedades que se constituem no seio.

Com base nas ideias acima referenciadas, podemos dizer que, sociedade é associação de um grupo de indivíduos ou pessoas que compactuam os mesmos hábitos, costumes e crenças vivendo em uma mesma área geográfica. Por outro lado, a sociedade pode ser entendida como agregação de pessoas que compartilham um mesmo local geográfico (físico), os mesmos valores culturais, que tenham os mesmos objectivos por alcançar.

Para Mello (2007) cultura é um conjunto de complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, lei, costumes e várias outras aptidões e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade. No entender de Cembranos, Montesinos e Bustelo (2001) Cultura é um conjunto de hábitos, formas, saberes e manifestações que os povos foram se configurando como resultado de sua luta pela sobrevivência e seus posicionamentos em relação as coisas importantes da sua vida.

No entanto Carmo (2006) diz cultura é conjunto de hábitos, costume e crenças partilhada por um determinado grupo de pessoas. Ainda podemos conceituar cultura como uma ferramenta para o desenvolvimento humano e pessoal numa determinada região ou sociedade, esta tem importância para a cidade da sociedade porque molda o comportamento humano dentro da sociedade.

Logo após termos dado o conceito do que é animação, o que é cultura e por fim sociedade agora falaremos do conceito de animação sociocultural, onde para Ander- Egg (1982), Animação Sociocultural é uma forma de intervenção social, cultural e educativa que deve ser entendida de uma maneira sistémica, possibilitando o desenvolvimento de estratégias concertadas como resposta aos novos desafios e realidades das comunidades.

Para UNESCO (1977), animação sociocultural é um conjunto de práticas sociais que visa estimular a iniciativa, bem como a participação das comunidades no processo do seu próprio desenvolvimento e na dinâmica global da vida sociopolítica em que estão integrados.

Importância da Animação sociocultural

A animação sociocultural visa fomentar atitudes de participação activa dos indivíduos, no processo do seu próprio desenvolvimento, quer social quer cultural. Promover a autonomia o autodesenvolvimento e actividades destinadas a preencher criativamente o tempo livre, facilitar a comunicação interpessoal, promover formas de educação permanentes, criar condições para a expressão, a iniciativa e a criatividade pessoal e dos grupos (Trilla, 1998).

Para Lopes (2008) a animação sociocultural tem um papel importante para a sociedade ou Comunidade porque visa estimular os indivíduos a participarem activamente no processo do seu próprio desenvolvimento através de iniciativas culturais; promover a educação; criar actividades para prender os tempos ócios dos membros da comunidade.

De acordo com os dois autores acima referenciados, a animação sociocultural é uma ferramenta importante porque permite desenvolver actividades criativas para preencher os seus tempos livres através de actividades colectivas. Esta tem um importante papel a desempenhar, pois a sua função é estabelecer o funcionamento das relações entre indivíduos, assim como indivíduo e a sociedade e procurar um acesso cultural para os indivíduos que tem por hábito comunicar com os objectos ou coisas, trabalhando na criação e na ferramenta.

Objectivo da animação sociocultural

Segundo Trilla (1998), animação sociocultural tem como objectivo dar resposta a problemas como: êxodo rural, integração, comunicação pessoal, necessidade de promover programas de valorização e promoção das relações humanas, o défice da participação e a ausência de autonomia das pessoas.

Diferentemente Picard (1989) afirma que, animação sociocultural tem objectivo de animar, intervir e transformar, estas três acções são as dinâmicas do trabalho sociocultural de uma maneira vivencial são estas três propostas que os animadores socioculturais elaboram e programam.

Para Barbosa (2006) atesta que, “animação sociocultural tem como objectivo da animação é proporcionar uma modificação nos indivíduos (rever crenças, modificar atitudes, desenvolver aptidões que levam a modificações sociais (sociedades democráticas, flexíveis, criativas.

Modalidades da anímica sociocultural

Para Trilla (1982), animação sociocultural actua em diversas modalidades da vida das pessoas. Este, classificou estas modalidades em quatro momentos as quais são: Modalidade Educativa; Cultural; Social; e económica.

Na modalidade Educativa o animador é um educador que baseia a sua metodologia na participação e autogestão do grupo. Vinché (1988) “uma acção educativa informal sendo que os jovens vão amadurecendo de forma integral em função de um projecto educativo”.

Para a modalidade Cultural centra-se em programas culturais de criação e difusão. Delgado (1982) faz a distinção entre Animação Cultural e a Animação Sociocultural: “Animação Cultural é aquela que usa as técnicas como elementos de criação, produção e comunicação, entre os criadores e o público. “Animação Sociocultural é a que usa as diferentes técnicas de expressão/comunicação como elementos de relação, expressão e comunicação entre os diversos grupos”.

Na modalidade Social, a animação procura colmatar as desigualdades sociais, e para isso o animador trabalha com outros técnicos de forma multidisciplinar. “O seu objectivo é «anular a expressão mais desfavorecida», excluídos. Por último temos a modalidade Económica, onde a animação procura que os indivíduos alcancem a realização pessoal através do emprego, participando em cursos de formação, por exemplo, e combinando a “formação com a gestão”. Na opinião de Ander-Egg (2000), as modalidades da animação sociocultural estão directamente ligadas com a cultura, socioeducativo e por fim o social.

Modalidade cultural se orienta fundamentalmente na promoção de actividades que em linguagem corrente se denomina precisamente “culturais” e que se fundamente em artistas. Na modalidade socioeducativa é um modo de actuação que como forma de educação permanece não institucionalizada, pretende melhorar o nível das pessoas destinatária ao programa. Para terminar a modalidade social é uma modalidade da animação sociocultural orientada para promover e apoiar associação de base que tem o propósito de resolver os problemas colectivos que enfrenta um grupo ou Comunidade.

Estratégias da animação sociocultural

Quando se fala das estratégias de animação sociocultural, alguns autores preferem chamá-las de actividades da animação sociocultural, estas podem variar dependendo da área a qual se pretende desenvolver. Estas permitem com que as pessoas ou as comunidades se desenvolvam em todas as áreas social, política, social, cultural e económica.

Na perspectiva de Silva e Moinho (2010), as estratégias ou actividades da animação varia de acordo com o tipo de área qual se pretende intervir, para estes autores as estratégias da animação sociocultural são: turismo, desporto, educação e acção social.

Nas estratégias turistas, estes autores enfatizam que são desenvolvidas actividades de integração nos projectos liderados por organizações públicas (poder central e autarquias) ou privados realizados por todo o país em museu igrejas e outros lugares.

Continuando, na estratégia da educação, a animação sociocultural intervém no sentido de potenciar a autonomia do indivíduo, a formação de um espírito crítico e desenvolvendo a sua capacidade de expressão e de participação na vida social (Trilla, 2008).

Ainda para Trilla (2008) a animação sociocultural no sector da educação desenvolve a sua actuação em várias áreas que, dentro da heterogeneidade que as caracteriza, apresentam aspectos comuns: surgem para dar resposta a necessidades educativas dos jovens para as quais o sistema escolar não tem capacidade de resposta, o que, geralmente, dá origem a que o seu contexto de intervenção decorra no âmbito da educação não formal. De entre essas áreas, referem-se as seguintes: animação sociocultural para os tempos livres e animação sociocultural e educação de adultos.

Pérez (2002) tem como estratégias da animação sociocultural: o teatro, a música, desenho e pintura e por fim a acção social, estes permitem o desenvolvimento das culturas através das actividades desempenhadas por membros de uma determinada sociedade.

Na perspectiva deste autor, quando se referencia a estratégia da animação sociocultural no teatro primeiro, ele conceitua que o teatro vem do grego “theatron” é uma forma de arte em que autor ou conjunto de actor, interpretar uma história ou actividade para o público em um determinado. O teatro, e uma das relações deste com a Animação Sociocultural, onde se perspectiva, por um lado, a pertinência de uma educação não-formal e informal na Escola e na Comunidade e, por outro, a urgência de uma parceria que configure novas dinâmicas no desenvolvimento cultural e na participação social.

Na estratégia da arte, estas têm um papel importante na intervenção social e comunitária sendo uma ferramenta essencial ao trabalho do animador nos mais vários contextos públicos. A utilização da arte enquanto estratégia da animação sociocultural deve ser um processo estruturado, com definição dos objectivos a curto e a longo prazo, das acções adequadas para atingir e dos recursos e meios necessários.

Diferentemente dos autores acima referenciados Peres (2004) entende que, a animação sociocultural como estratégias pode ser política, educativa e cultural de emancipação individual e colectiva, assente num conjunto de práticas de investigação social, participação e acção comprometida com a mudança social. Na óptica de Ander-Egg (2000) as estratégias de animação sociocultural são: estratégia de formação, estratégia de difusão, estratégia artística (não profissional), estratégias lúdicas e por fim as estratégias sociais.

Entretanto, as estratégias culturais em Moçambique são principais agentes provocadoras da sede de compreender a dimensão racional que se estabelece entre a teoria e a prática democracia e democratização cultural. A sede de compreender estes elementos influenciada directamente pelos princípios básicos da animação sociocultural como fonte inspiradora para o desenvolvimento democrático e do processo de democratização cultural, a partir de políticas culturais, que definem prioridade preservam a cultura dos indivíduos, da comunidade e de um país na dimensão geral.

Importância da animação sociocultural para o desenvolvimento comunitário

Na visão de, Luís (2008) animação sociocultural no desenvolvimento da comunidade acontece através de um conjunto de iniciativa, desde que haja o envolvimento activo e comprometido dos grupos sociais nas práticas de acção comunitária. Nesta óptica de ideia a animação comunitária encontra um campo fértil de actuação no fomentar do associativismo, nas actividades voluntárias e do trabalho juvenil, nas políticas de educação cívica e de pedagogia de consciência crítica nas iniciativas que promovam a identidade comunitária nomeadamente a provocação do património cultural e natural, símbolo vivo da cultura local.

Em suma a animação sociocultural é importante porque permite a promoção do património cultural e o desenvolvimento da cultural da mesma.

Políticas culturais em Moçambique

Nesta parte do trabalho pretende-se falar das políticas culturais em Moçambique, de acordo com Coletânea de Legislação Cultural em Moçambique (2007) considera como principais políticas de animação cultural em Moçambique os seguintes:

- a) Promover o desenvolvimento da cultura e personalidade moçambicanas e garantir livre expressão dos valores nacionais, em estreita colaboração com as forças vivas da sociedade;

- b) Promover a difusão da cultura moçambicana, no plano nacional e internacional e desenvolver acções com vista a fazer beneficiar o povo moçambicano as conquistas culturais de outros povos;
- c) Promover o respeito, a valorização e aceitação das manifestações culturais de cada comunidade;
- d) Promover a identificação, preservação, valorização do património cultural artístico nacional;
- e) Incentivar as associações, o empresariado e os líderes comunitários e outras entidades colectivas e singulares a complementarem as acções do estado no âmbito da promoção e valorização da cultura nacional, tanto no país como no estrangeiro;
- f) Promover a afirmação das identidades culturais locais como factores de expressão da unidade nacional;
- g) Promover a avaliação de impacto sociocultural dos projectos de todas forças vivas da sociedade na cultura da paz, tolerância, harmonia social e respeito pelos direitos humanos;
- h) Promover o desenvolvimento e a inclusão da comunidade
- i) Contribuir para a educação das comunidades.

Em Moçambique a animação sociocultural não uma área relativamente nova em contextos práticos porque ela desde muito já vinha sendo feita como uma forma de reivindicação por parte da comunidade, mas com o passar dos anos ela começou a ganhar mais espaço no seu da comunidade.

Aspecto Metodológico

Nesta fase do trabalho, iremos abordar sobre aspecto metodológico, com a finalidade de atingir os objetivos de estudo, que vão permite também um mínimo possível de interferência da subjetividade do pesquisador. No entanto neste ponto pretende-se fazer a caracterização em diferentes níveis das variadas ferramentas utilizadas para a solidificação da pesquisa, incidindo nos paradigmas e tipos de estudos, métodos e técnicas de colecta de dados, os participantes e a descrição do local.

Portanto, este trabalho irá procurar analisar de que modo a associação x está a contribuir na inserção de jovens deficientes no mercado de trabalho na cidade de Nampula.

Paradigma interpretativo

Para Amado (2018), o paradigma pode ser definido como sendo uma apresentação do reflexo, algo que na mente dos sujeitos corresponde ao mundo real que lhe é externo permitindo o conhecimento real sobre a realidade.

Canastra, Haanstra e Vilanculos (2015) definem paradigma como o modo que vemos e interpretamos a realidade na qual estamos inscritos, segundo determinados pressupostos epistemológicos e procedimentos metodológica.

No entanto, Afonso (2014) diz que um paradigma é uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica. Ainda o mesmo autor continua dizendo que o paradigma ganhou mais espaço nas ciências sociais, histórias e na filosofia, sendo visto como sendo um instrumento heroico central para a caracterização das diversas correntes e tradições científicas.

Amado (2018) enfatiza ainda que existem duas funções de abordagem paradigmática. A primeira abordagem do paradigma, hipotético-dedutivo que tem como objectivo central do conhecimento estabelecer soluções casuais entre as variáveis subjacentes a um determinado fenómeno.

A segunda abordagem do paradigma fenomenologia é totalmente contrária com a investigação qualitativa. Entretanto o paradigma fenomenológico-interpretativo centra-se na compreensão das intenções e significações crenças, opiniões, percepções, apresentações que nos seres humanos colocam nas suas próprias acções, em relação com os outros e os contextos em que integram. (Amado, 2018)

Este paradigma do ponto de vista filosófico, inscreve-se nas correntes do idealismo, fenomenologia e hermenêutica (Canastra, Haanstra & Vilanculos, 2015).

Na escolha deste paradigma interpretativo para o estudo justificativa na perspectiva e Amado (2017), o qual se refere que o principal interesse do investigador interpretativo é a possibilidade de particularizar, mais do que generalizar; representativa das conclusões, longe de ser estatística e social e teórica assente em critérios de compreensão e de pertença.

Para Vilelas (2014), o paradigma interpretativo caracteriza-se pela preocupação em querer compreender o mundo social a partir da experiência subjectiva. Deste modo, as abordagens interpretativas procuram analisar a realidade social a partir da consciência individual e da subjetividade, no contexto das estruturas de referência dos autores sociais e não estrutura de referência do observador da acção.

A escolha deste paradigma para a realização do estudo, centra-se no facto de que queremos compreender um fenómeno social a partir de uma experiência na vida social e estudantil uma vez que os resultados das nossas pesquisas não procuram fazer penalizações do fenómeno em estudo. Tendo em conta a centralidade a ideia de que a realidade é constituída na interação com os indivíduos que se encontram envolvidos com a situação, neste contexto, interessa-se pela compreensão dos significados uma vez que são os pontos de vista individual de modo a construir e compreender o interior da lógica das situações tal como ela é percebida mediante a vida vivida por cada interessado.

Metodologia qualitativa

Para Lakatos e Marconi (1995), salientam que uma abordagem qualitativa é aquela que permite a compreensão de forma aprofundada do fenómeno a partir dos indivíduos que fazem parte do estudo.

No entender de Richardson (2010), a pesquisa qualitativa pode ser percebida como sendo a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar de produção de medidas qualitativas de comportamento.

A abordagem qualitativa de um problema, para além de ser uma opção da investigadora, justifica-se pelo facto de ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenómeno social.

De acordo Mazzotti e Gewandszajder (1990) a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como sua fonte de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados recolhidos são predominantemente descritivos; o material que serão obtidos nessa pesquisa é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos inclui transcrições de entrevistas e depoimento.

Para Zanella (2011), diz que a pesquisa qualitativa pode ser definida como a que se fundamenta principalmente em análise qualitativa, caracterizando-se, em princípio, pela não utilização de instrumental estatístico na análise dos dados. Esse tipo de análise tem por base conhecimento teórico-empírico que permitem fazê-lo cientificamente.

No entanto tendo em conta a centralidade a ideia de que a realidade é construída na interação com os indivíduos que se encontram envolvidas com a situação e, neste contexto, interessa-se pela compreensão dos significados uma vez que são pontos de vista individuais de modo a

reconstruir e compreender o interior da lógica própria da situação tal como ela é percebida e vivida pelo próprio interessado.

Para Flick, Mack, et al. (2005, cit em Canastra, Haanstra & Vilanculos) apresentam como características desta metodologia:

- O enfoque qualitativo assume que a realidade é uma construção social;
- Essa realidade é subjectiva vai ser construída entre o investigador e o fenómeno de estudo;
- Para esse fenómeno o enfoque, a forma confiável para a realidade é por interpretação dos sentidos (significados) que os actores atribuem a um determinado fenómeno ou acontecimento;
- O objecto de estudo, neste enfoque, inscreve-se na singularidade na singularidade das situações contextuais;

A finalidade do enfoque visa compreender os significados ou sentidos coproduzidos pelos actores em contexto, sendo que o investigador procura tão-somente um intérprete a partir dos narrativos textos produzidos pela participante no estudo.

No que confere a abordagem deste trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, porque esta terá como finalidade simplesmente de compreender os resultados das respostas dadas pelos entrevistados e por outro lado ela constitui em um todo de investigação científica que se focaliza na característica subjectiva do objecto, analisando assim, as experiências particulares de cada indivíduo que fará parte do estudo. A abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção da investigadora, esta ajudará sobretudo por ser uma forma adequada para compreender e entender a natureza do fenómeno em causa.

Participantes do Estudo

Neste ponto do trabalho, iremos aqui demonstrar os membros que foram parte dos estudos, e porque foram escolhidos, salientar que por termos usado a metodologia qualitativa, não iremos definir a amostra e nem universo, mas sim participante porque neste tipo de pesquisa não se define amostra e universo como um padrão.

De acordo com o dicionário da língua portuguesa (2009), define participante como sendo o acto ou efeito de fazer parte de uma coisa, tomar parte em ou mesmo comunicar.

Para Ibraimo (2014), referência que em pesquisas qualitativas geralmente se designam os indivíduos do estudo por sujeitos ou elementos da amostra, como é imperioso nas pesquisas

qualitativas. O mais comum é designá-los de participantes para demonstrar o papel activo no estudo a ser efectuado.

Ainda para o mesmo autor, diz que os participantes são seleccionados tendo em conta a sua experiência interacção social ou de interesse. Os participantes podem ser um grupo de pessoas, contexto, eventos, factos, comunidade de análise sobre o qual deverão ser colectados dados, sem que necessariamente seja representativo da população em estudo (Ibraimo, 2014).

Desta forma, serão parte do estudo os indivíduos com deficiência que serão 5 participantes. Quanto a critério de selecção, está intricadamente relacionado, pelo facto por estes trabalharem na área e alguns deles pertencem a casa provincial de cultura de Nampula a qual nós iremos trabalhar. Salientar que cada um destes participantes foi seleccionado de acordo com a função que cada um desempenha.

Tabela 1. Representação dos participantes e técnicas de colecta de dados

Participantes	Número	Técnica
Diretor da Casa Provincial de Cultura De Nampula	1	Entrevista Semiestruturada
Pessoas que trabalhas na casa provincial de cultura de Nampula	3	Entrevista Semiestruturada
Total	5	

Fonte: Pesquisador

2.1 Técnicas e instrumento de recolha de dados

Existe uma série de técnicas para colecta e mediação de dados, as quais poderão ser utilizadas tanto em estudos com abordagens qualitativas como quantitativas ou mesmo mista.

Souza e Baptista (2016), diz que na investigação qualitativa existem três grupos de técnicas de recolha de dados que operacionalizam a investigação qualitativa, a saber, entrevista, observação e análise documental.

Marconi e Lakatos (2007) “são vários os procedimentos para realização da colecta de dados, que variam de acordo as circunstâncias ou tipo de investigação” (p.168).

Entretanto, passa-se a mencionar as seguintes técnicas de acordo com Marconi e Lakatos (2007): colecta documental, observação, entrevista, questionário, formulário, medidas de opiniões e de atitudes, técnicas mercadológicas, testes, sociometria, análise de conteúdo e história de vida.

Quanto aos procedimentos adoptados na colecta de dados, Gil (2007), os agrupa em dois grandes grupos: no primeiro grupo, estão as pesquisas bibliográficas e documentais, que se utilizam de fontes de papel. No segundo grupo, estão as que se utilizam de fontes de “gente”, isto é, dependem de informações transmitidas pelas pessoas.

É importante destacar que, segundo o autor, essa classificação não pode ser considerada de forma rígida, já que muitas vezes, as pesquisas “não se enquadram facilmente num ou noutro modelo (Gil, 2007).

Sendo assim, nesta pesquisa serão usados os seguintes procedimentos: pesquisa bibliográfica, Entrevista e observação de modo a fazer o levantamento de dados relativos ao modo de como os jovens deficientes são inseridos no mercado de trabalho.

Pesquisa Bibliográfica: uso exclusivo de fontes bibliográficas. A principal vantagem é permitir ao pesquisador a cobertura mais ampla do que se fosse pesquisar directamente; é relevante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos.

Para Cervo, Bervian e Da Silva (2010), pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas em artigos, livros, dissertações e teses. Esta pode ser utilizada de forma independente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental. Em ambos os casos, busca-se reconhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema.

Ainda para o autor acima citado, diz que a pesquisa bibliográfica é um meio de formação por excelência e constitui o procedimento básico para estudos monográficos pelos quais se busca o domínio do estado da arte ou marco teórico, ou revisão teórica sobre o tema em estudo.

Manzo (1971), diz que a bibliografia oferece meios para definir, resolver não somente problemas já conhecidos, mas também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente, e esta tem por objectivo permitir ao pesquisador fazer uma comparação com o que foi estudado e assim não ira manipular as informações obtidas.

Marconi e Lakatos (2007) diz que pesquisa bibliográfica abrange toda a fonte publicada em relação ao tema e estudo, elas podem ser publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses e material cartográfico até podem ser meios de

comunicação oral como a rádio, gravações em fitas magnéticas e audiovisual como: filmes, e televisões. E esta tem por finalidade colocar o pesquisador em contacto directo com tudo que foi escrito sobre o assunto.

Para Marconi e Lakatos (2007), entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de uma delas obter informações a respeito de um determinado assunto, mediante a uma conversa de natureza profissional, este é um procedimento usado na investigação social para a colecta de dados ou para ajudar a diagnosticar um problema ou no tratamento do mesmo problema social.

Já Good e Hatt (1969), afirmam que a entrevista consiste no desenvolvimento de precisão, focalização, fidedigna e validade de certo acto social com a conversação. Trata-se de uma conversa efectuada face a face de maneira metódica proporciona ao entrevistado, verbalmente a informação necessária.

Para Vilelas (2009), diz que entrevista é um método ou forma específica de interacção social que tem por objectivo recolher dados para uma investigação, o investigador faz as perguntas às pessoas capazes de fornecer dados inerentes ao seu tema de pesquisa, estabelecendo assim um diálogo peculiar, assimétrico, onde uma das partes procura recolher informações sendo a autora dessa fonte de informação.

Portanto, quanto às tipologias das entrevistas, Marconi e Lakatos (2007). afirmam que existem vários tipos de entrevista, a entrevista estruturada, a entrevista não estruturada e por fim a entrevista semiestruturada.

Marconi e Lakatos (2007) dizem que entrevista estruturada, focaliza-se em um guião ou roteiro previamente estabelecido, as perguntas feitas ao indivíduo predeterminada, o entrevistador realiza as perguntas de acordo com o formulário. Não obstante, Vilelas (2009), fala da entrevista estruturada como sendo uma lista de perguntas, cuja ordem e redacção permanece invariável.

Na entrevista não estruturada o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direcção que considere adequada, esta é uma forma de poder explorar de uma forma mais ampla uma questão, as perguntas são abertas podem ser respondidas dentro de uma conversa formal (Marconi e Lakatos, 2007).

Para Vilelas (2009), a entrevista não estruturada ou não formal é aquela em que existe liberdade para formular perguntas, esta não se orienta por nenhum questionário ou guião,

apenas se discute certos graus de espontaneidade menor ou maior, segundo o tipo concreto de entrevista que se fazem.

No entender Silvestre e Araújo (2012), entrevista semiestruturada o entrevistador deve adaptar uma atitude mais flexível na condução da entrevista, neste tipo de entrevista predominam perguntas que estimulem o entrevistado a apresentar o seu ponto de vista, exprime a sua opinião e justifica o seu comportamento. Neste contexto e entrevistador pode conduzir a entrevista de forma a obter dados que pretende, orientando-a através de sequências em que coloca as perguntas.

Para a recolha de dados neste trabalho usou-se a entrevista, especificamente a entrevista semiestruturada, tendo em conta que ela oferece liberdade ao entrevistado de propor assuntos inerentes ao tema em estudo. Teremos um guião um guião com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista.

2.1. Técnicas e instrumentos de Análise de dados

Sousa e Baptista (2016) refere que análise e interpretação é um processo de decomposição de um todo nos seus elementos, seguindo a sua examinação de uma forma sistemática parte por parte. E na investigação este processo corresponde à etapa onde registam a analisam, e interpretam os dados.

Marconi e Lakatos (2007) análise e interpretação de dados são duas actividades distintas, mas estreitamente relacionadas e, como processo, envolvem duas operações. Entretanto olhando na análise de dados na perspectiva de Marconi e Lakatos (2007), é a tentativa de evidenciar as relações existentes o fenómeno estudado e outros factores. E a elaboração da análise é realizada em três níveis: Interpretação, explicação e especificação.

Portanto, por se tratar de um estudo com uma abordagem qualitativa do tipo descritivo, para sua análise e interpretação será necessário o uso da seguinte técnica: interpretação e explicação. A interpretação por verificar as relações entre as variáveis independente e dependente, e da variável interveniente, a fim de ampliar sobre o fenómeno.

E quanto à explicação por esta esclarecer sobre a origem da variável dependente e necessidade de encontrar antecedente.

Apresentação, análise e discussão dos resultados

Nesta parte do trabalho, o autor ira fazer a interpretação dos dados recolhidos na entrevista feita aos membros da Casa cultura como forma de perceber quais são as estratégias usadas

para o desenvolvimento da comunidade, este tem como tema: Estratégias da Animação Sociocultural para o Desenvolvimento da Comunidade: estudo de caso da Casa provincial de cultura.

Animação sociocultural

Nesta categoria que expressa sobre animação sociocultural, serão apresentadas as respostas expostas pelos entrevistados, relativamente à percepção da animação sociocultural os entrevistados foram felizes em dizer que:

“Animação sociocultural é conjunto de métodos que permitem aos grupos da comunidade se desenvolver através das suas próprias iniciativas para a mudança social partir de actividades culturais” E1.

“São actividades que fazem parte da sociedade em relação a cultura, vários ramos de actividades relacionadas com a dança, música, teatro, artes plásticas corte e costura, hotelaria, gastronomia, desporto e diversas mais áreas, tudo isto, virada para o desenvolvimento humano. Mas a casa cultura tem algumas dessas actividades as quais são: dança, teatro, música, corte e costura e por fim desenho e pintura” E2.

“É área que vela pela abrilhantarão de eventos culturais, na casa provincial de cultura da cidade de Nampula tem um departamento que chamado departamento de animação cultural, esta vela pelos interesses culturais” E3.

“São actividades usadas para o desenvolvimento das sociedades em contextos gerais como desenvolvimento económico, social e cultural (E4)”.

“É um conjunto de várias áreas bastem complexas, movimentos culturais que permitem a mudança no comportamento da sociedade ou comunidade através da participação activa da mesma” E5.

Relativamente a esta questão os entrevistados foram unânimes em afirmar que são conjunto de práticas que visam o desenvolvimento das comunidades e sociedade através da participação activa da mesma no processo para a promoção da mudança social. No entanto para a Associação Nacional de Animadores Socioculturais (1976) diz que animação sociocultural visa estimular os indivíduos, para a sua participação com vista a tornarem-se agentes do seu próprio desenvolvimento e das comunidades em que se inserem. Não só, mas como também, um instrumento decisivo para um desenvolvimento multidisciplinar integrado (social, económico, cultural, educacional) dos indivíduos e dos grupos.

Sendo assim, podemos dizer que a resposta obtida pelos entrevistados há uma relação no que concerne a percepção sobre animação sociocultural, embora haja uma dificuldade por parte de alguns entrevistados em responder esta questão.

Estratégias da Animação sociocultural

Concernente às estratégias de animação sociocultural que permitem o desenvolvimento das comunidades, os entrevistados afirmam que:

“As estratégias ou actividades usadas para o desenvolvimento da comunidade são: dança, música, corte e costura, teatro e por fim desenho e pintura, ele enfatiza dizendo que este é também cursos vocacionais lecionados na casa provincial de cultura” E1.

“As estratégias usadas pela casa cultura em concreto para o desenvolvimento da comunidade são: dança, corte e costura, música, teatro e por fim desenho e pintura. (E2)”.

“São várias tais como: dança, música, teatro, corte e costura e por fim desenho e pintura” E3.

“As estratégias de animação sociocultural são a realização de inventos como workshop cultural” E4.

“São: promoção de inventos culturais como a dança, música, o teatro, turismo, desporto, desenho e pintura, escultura da madeira” E5.

Relativamente a esta questão os entrevistados foram unânimes em dizer que as estratégias da animação sociocultural são: dança, música, teatro, corte e costura e por fim desenho e pintura, na perspectiva do autor Pérez (2002) tem como estratégias da animação sociocultural: o teatro, a música, desenho e pintura e por fim a acção social, estes permitem o desenvolvimento das culturas através das actividades desempenhadas por membros de uma determinada sociedade. No âmbito da ideia acima referida pode-se dizer que existem várias estratégias de animação sociocultural, que visa o desenvolvimento da comunidade de uma forma global através de actividades.

No que diz respeito às formas de como são executadas as actividades da animação sociocultural os entrevistados foram unânimes em dizer:

“As actividades de animação são executadas de acordo com os programas de actividades planeados por nos, elas podem ser mensais trimestrais e anuais” E1.

“Nos como trabalhadores da casa cultura a maneira como nos executamos as nossas actividades vão de acordo com o programa estabelecido pelo departamento de animação sociocultural da casa provincial de cultura” E2.

“As actividades culturais são executadas de acordo com o programa estabelecido pelo departamento de animação sociocultural da casa provincial de cultura” E3.

“As actividades são feitas em conformidade com o programa estabelecido pelo departamento de animação sociocultural da casa provincial de cultura” E4.

“São estabelecidas de acordo com o programa estabelecido pelo departamento de animação sociocultural da casa provincial de cultura” E5.

Concernente a esta questão pode-se constatar que estes não percebem como é que são desempenhadas as actividades de animação sociocultural de acordo com as ideias do autor a uma certa disparidade relativamente a esta questão porque na óptica de acordo com Ander-Egg (2000) para a prática da animação sociocultural, enfrentam-se algumas fases que são de extrema importância para que esta tenha sucesso as quais são: faz-se referência da situação global em que se encontra as actividades, caracterizar a situação propriamente dita, estudo das necessidades culturais, estudo da demanda cultural.

1.1. Impacto da animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade

Nesta categoria, falando sobre o contributo da animação sociocultural os entrevistados responderam o seguinte:

“Que a animação tem um contributo para a sociedade porque visa promover as actividades grupais permite com que haja um desenvolvimento em todos os sentidos seja individual ou da comunidade ajuda na geração do auto emprego dos menos que participam neste processo de animação cultural valoriza a cultura dos mesmos. A animação sociocultural contribui para o desenvolvimento da comunidade da seguinte maneira, este gera intercâmbio cultural, permite com que o indivíduo se desenvolva em termos económicos sociais, económicos da seguinte maneira através das actividades geradas pela animação cultural pode ser um ganha-pão (exemplo ates plásticas esculpir obras e outras actividade)” E1.

“O contributo da animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade é vasto, a casa cultura tem ajudado a sociedade oferecendo curso que ajudem com o auto sustento dos próprio membros da sociedades tais cursos relacionados com a cultura, contribui para o desenvolvimento humano e pessoal” E2.

“Contribui para a educação comunidade, desenvolvem os valores seja eles monetário assim como cultural através de eventos culturais” E3.

“Desenvolvimento da própria comunidade a nível económico-social e cultural, educação da sociedade” E4.

“Permite com que a comunidade tem o seu próprio auto sustento atreves das actividades oferecidas pela casa cultura e aumenta a auto-estima cultural” E5.

Perante as respostas obtidas verificou-se que os entrevistados enfatizaram mais o auto-sustento das famílias excluindo assim, de alargar os múltiplos contributos da animação sociocultural perante a sociedade. Na perspectiva de Trilla (1998) animação sociocultural visa fomentar atitudes de participação activa dos indivíduos, no processo do seu próprio desenvolvimento, quer social quer cultural. Promover a autonomia o auto desenvolvimento e actividades destinadas a preencher criativamente o tempo livre, facilitar a comunicação interpessoal, Promover formas de educação permanentes, criar condições para a expressão, a iniciativa e a criatividade pessoal e dos grupos.

Concluindo, podemos dizer que animação sociocultural tem um contributo muito importante para sociedade porque tende a fomentar a participação da comunidade, permite o desenvolvimento cultural e social dentro da comunidade e desenvolvimento humano e auto estima das pessoas.

Diante desta questão quais são as dificuldades enfrentadas para a implementação da animação sociocultural os entrevistados responderam o seguinte:

“As dificuldades são várias, a primeira temos a questão de fundos (dinheiro), e financiamento, a sociedade civil quase que não tem participado na questão cultural nos eventos realizados pela casa provincial de cultura, na obtenção de material para a realização de actividades culturais, interagir com a comunidade” E1.

“As dificuldades enfrentadas para a promoção da animação sociocultural é a questão do material para a realização dos trabalhos e a sociedade civil não tem participado nas actividades culturais promovidas pela casa provincial de cultura” E2.

“As dificuldades são várias, aceitação por parte da sociedade civil, falta de instrumento para realização de actividades” E3.

“A falta de material para a realização das actividades e pouco envolvimento da sociedade civil ariana cultural (E4)”.

“Falta de material para poder desenvolver as suas actividades (ASC)” E5.

A prática da animação sociocultural em contexto moçambicano é bastante difícil porque a escassez de material para poder desempenhar as suas actividades.

Respondendo à questão sobre as vantagens e desvantagens da animação sociocultural para o desenvolvimento das comunidades os entrevistados disseram o seguinte:

“As falar das desvantagens da animação sociocultural, eu como animador cultural não vejo, mas quando já falamos das vantagens da animação sociocultural estas são várias porque ela permite alavancar a cultura de uma determinada comunidade, isto vai permitir com que as pessoas daquela comunidade se auto desenvolvam e tenham auto-estima” E1.

“As desvantagens são a falta de aplicação das actividades aprendidas pelos lecionados na casa provincial de cultura em contextos práticos. As vantagens são várias tais como: saídas profissionais, desenvolvimento do capital humano, desenvolvimento da cultura auto-estima dos membros pertencentes a comunidade e valorização da cultura” E2.

“As vantagens na promoção da ASC são várias tais como saídas profissionais, troca de experiências entre os povos e os artistas” E3.

“A vantagem da ASC permite a intercomunicação entre as culturas através da dança, músicos teatros outras actividades, permite o desenvolvimento pessoas. As desvantagens não veios” E4.

Desvantagens não existem, as vantagens são aprendizagem, mudança social, envolvimento das pessoas no processo do seu próprio desenvolvimento. As vantagens são várias permite comunicar com as pessoas através da cultura, interessarão entre a comunidade e os fazedores da cultura, desenvolvimento da saúde e bem-estar dos indivíduos que praticam assim como aqueles que assistem (alegria)” E5.

Os entrevistados foram felizes em dizer que a animação sociocultural tem múltiplas vantagens tais como o desenvolvimento da cultura e do capital humano, desenvolvimento do auto estima das pessoas. Lopes (2008) enfatiza que, animação sociocultural tem um papel importante para a sociedade ou Comunidade porque visa estimular os indivíduos a participarem activamente no processo do seu próprio desenvolvimento através de iniciativas culturais; promover a educação; criar actividades para prender os tempos ócios dos membros da comunidade

No entanto as vantagens de animação sociocultural são várias, elas permitem com que as comunidades se desenvolvam através de estratégias acima arroladas.

Esta questão, simplesmente foi dirigida aos membros responsáveis pela Casa provincial de cultura da Nampula porque só ele nos poderia dar esta resposta relativamente a esta questão:

O líder dentro da organização que faz o planeamento, coordena as actividades, controla e desenvolve projecto dentro da organização. No que se refere a esta questão o entrevistado foi feliz em dizer que:

“A Casa provincial de Cultura de Nampula, sendo uma instituição pertencente ao estado, ela sobrevive através do orçamento do Estado, anos atrás a casa provincial de cultura tinha financiador, isto estamos falando dos anos de 1981-1982 que o seu grande parceiro era ASD (Agência Sueca para o Desenvolvimento), mas nos últimos anos não tem nenhum parceiro financeiro” E1.

“Nesta situação têm mostrado relatórios mensais, trimestrais e anuais que comprovam a realização de actividades” E1”.

Conclusão

Apresente pesquisa que tem o tema: Estratégia de animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade estudo de caso: da Casa Provincial de Cultura de Nampula, esta tem como objectivo principal analisar o impacto das estratégias da animação sociocultural usadas para o desenvolvimento da comunidade, e os seus objectivos específicos são: identificar as estratégias da animação sociocultural usadas para o desenvolvimento das comunidades, descrever os modelos da animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade, descrever o impacto das estratégias de animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade. Animação sociocultural é um conjunto de práticas sociais que contribuem significativamente para o desenvolvimento da comunidade através da participação activa da mesma neste processo, sendo assim, ela tem um importante papel na medida que permite com que a comunidade se integre na vida política, social, económica e cultural alcançando assim o seu desenvolvimento.

No entanto, é difícil descrever a origem da animação sociocultural quanto à data concreta em que se constituiu, uma vez que ao longo da história da humanidade, as suas definições e manifestações se perdem no tempo. Realmente não existe uma data universalmente aceite em termos da origem do termo em causa. De afirmar que, no contexto real, sempre existiu um tempo para o trabalho e um tempo que não é para trabalho, que vagamente pode se preencher com uma animação ou lazer.

Em contextos gerais as animações socioculturais são práticas que contribuí para o desenvolvimento das comunidades e sociedades em todo o mundo. Neste contexto Moçambique é um país que tem várias práticas ou actividades de animação sociocultural que permitem o desenvolvimento cultural, económico e social das comunidades. Essas práticas ou actividades podem ser designadas como sendo: dança, música, teatro corte e costura e por fim o desenho e pintura, turismos, acção social, hotelaria, escultura da madeira e várias outras actividades ou estratégias que foram arroladas acima deste trabalho.

Entretanto, as estratégias culturais em Moçambique são principais agentes provocadoras da sede de compreender a dimensão racional que se estabelece entre a teoria e a prática da democracia e democratização cultural. A sede de compreender estes elementos influenciada directamente pelos princípios básicos da animação sociocultural como fonte inspiradora para o desenvolvimento democrático e do processo de democratização cultural, a partir de políticas culturais, que definem prioridade preservam a cultura dos indivíduos, da comunidade e de um país na dimensão geral. As práticas de animação sociocultural desenvolvida pela casa provincial de cultura da cidade de Nampula são 5 (cinco) as quais podemos designar dança, música, teatro, corte e costura e por fim o desenho e pintura.

Estas práticas de animação sociocultural realizadas pela casa provincial de cultura, estas contribuem significativamente para o desenvolvimento da cidadania cultural nos munícipes da cidade de Nampula.

Animação sociocultural é importante na comunidade em causa, porque estimula a participação activa das pessoas no processo do seu próprio desenvolvimento através das práticas da mesma (animação sociocultural). Não querendo fugir da questão levantada que é como é que a animação sociocultural contribuí para o desenvolvimento das comunidades?

Na explanação de trabalho, vimos que a Casa provincial de cultura da cidade de Nampula tem trabalhado no sentido de promover a cultura na cidade de Nampula através das estratégias da animação sociocultural acima arroladas tais como: dança, música, teatro, corte e costura e por fim desenho e pintura. Sendo assim, as estratégias de animação sociocultural desenvolvidas pela casa cultura de Nampula tem causado um impacto positivo sobre a sociedade porque esta visa, promover a participação activa das pessoas no processo do seu próprio desenvolvimento, esta permite com que as pessoas tenham auto estima e melhorem a sua saúde.

Salientar que a prática de animação sociocultural em Moçambique vem do passado, porque ela sempre fez parte da sociedade civil em qualquer parte de Moçambique em especial na

cidade de Nampula. A casa cultura na cidade de Nampula é um órgão responsável pela promoção da cultura e o desenvolvimento da mesma. Estas práticas contribuem para o desenvolvimento pessoal, valorização da cultura, integração dos cidadãos no processo de reivindicação cultural, desenvolve o autossustento das pessoas da comunidade em questão permitindo assim alavancar a cultura dos povos em especial do povo e cultura macua.

Em gesto de conclusão, pode-se dizer que as estratégias de animação sociocultural contribuem significativamente para aquilo que é o desenvolvimento pessoal, como um sujeito individual e grupal dentro da sociedade, valoriza a cultura das comunidades, permite com que a comunidade participe activamente neste processo. Sugerimos que se faça estudo ainda sobre a área em causa, estratégias de animação sociocultural para o desenvolvimento da comunidade.

As sugestões que o autor recomenda para que a animação sociocultural contribua de uma maneira eficiente e eficaz na implementação do tema em causa deve-se, envolver a sociedade civil neste processo de animação sociocultural para permitir um desenvolvimento íntegro da sociedade cultural da cidade de Nampula, promoção de mais eventos culturais, sensibilização dos membros integrantes da sociedade, Envolver as crianças no processo cultural para que elas possam dar seguimento aos valores culturais presentes dentro da sociedade

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANAC- Associação Nacional de Animadores Cultural (1976). *Projecto de estatutos*. Lisboa
- Ander-egg, E. (2000). *Metodologia y práctica de lá animacion sociocultural*. Madrid: Editorial CCS.
- Ander-Egg. E. (1982). *Metodologia y practica de la animacion sociocultural*. Madrid.
- Barbosa, F. M. B. (2006). *Tempo livre, tempo de anima*. Portugal: Lisboa.
- Besnard, P. (2001). *La animación sociocultural*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Carmo, H. (2006). *Desenvolvimento comunitário*. Lisboa Portugal: Universidade aberta
- Cembranos, F. (2001). *La animación sociocultural: Una propuesta metodológica* (8.^a ed.). Madrid.
- Cunha, M. J. S. (2009). *Animação sociocultural na terceira idade*. Chaves: Ousadias.
- Gil, C. A. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6.^a ed.). São Paulo: editor atlas.

- Jardim, J. & Rubalino, M. (2002). *O método da animação: manual para o formador*. Porto: AVE - Associação dos Valentes Empenhados.
- Lakatos, E & Marconi, M. (2005) *Manual de metodologia de trabalho científico*. (6ª ed.) Atlas Editor, São Paulo.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2002) *Técnicas de pesquisa em ciências sociais*. Editora Atlas. São Paulo.
- Lakatos, E. & Marconi, M. (2007) *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo, Atlas.
- Larrázabel, M. S. (2004). *A figura e a formação do animador sociocultural*. Lisboa: Editorial Piaget.
- Lopes, M. (2008). *Animação Sociocultural em Portugal*. Lisboa Intervenção.
- Ministério da Cultura de Moçambique (2007). *Coletânea de Legislação Cultural em Moçambique*, imprensa Nacional, Maputo.
- Olmos, M. L. M. (1992). *La animación sociocultural como un nuevo tipo de educacion*. Madrid: Narcea.
- Peres, A. N. (2004). *Animação, cidadania e participação*. Chaves: Edição da APAP.
- Picart, T. P. (1989). *Animación Sociocultural, Cultura y Territorio*. Madrid: Editorial Popular.
- Santos, C. C. (coord.) (2010). *Animação Sociocultural: Profissão e Profissionalização dos Animadores*. Oliveira de Azeméis: Livpsic.
- Silva, E. & Moinhos, R. (2010) *Animação sociocultural: módulos obrigatórios*. Lisboa: Plátano Editora.
- Tracana, M. E. (2006). *A importância do Animador na Sociedade actual*. *Anim'arte: Revista de Animação Sociocultural*, XIV, 61, 2006, pp.12-13.
- Trilla, J. (Coord.) (1998). *Animación sociocultural: teorías, programas y ámbitos*. Barcelona: Editorial Ariel
- Vilela, J. (2009). *Investigação o processo de construção de conhecimento*. Lisboa: edições sílabos.
-

O DESAFIO DAS POLÍTICAS SOCIAIS EM MOÇAMBIQUE

Palmira Albertino Revula

Resumo

Falar das políticas sociais em Moçambique constitui um desafio, muito mais pelo facto de se tratar de um país em vias de desenvolvimento. As políticas sociais, desempenham um papel fundamental na luta contra as diversas situações que colocam milhares de pessoas e famílias de carência e vulnerabilidade, tanto é que tem sido comum em alguns Estados, os governos assumirem o “papel paternalista” (adopção de políticas indemnizatórias às pessoas e grupos sociais vulneráveis), como forma de assistência e protecção social, visando a garantia do bem-estar das mesmas. De acordo com Sach (2019) diferentemente das Políticas públicas que são um conjunto de acções ou programas que um Governo elabora com vista a garantir os direitos sociais aos cidadãos, a Política Social é a garantia desses direitos, ou seja, a política social é a concretização ou fruição dos direitos sociais. Assim, as Políticas Sociais têm por objectivo mitigar o impacto da pobreza, promovendo e garantido o acesso aos serviços básicos tais como: alimentação, saúde, educação, energia, transportes, habitação, saneamento previdência social entre outros serviços, visando o bem-estar social. Tendo em conta a previdência social moçambicana, paternalismo Estatal que se assenta na ideia de “indemnizações às populações carenciadas” visando condicionar meios básicos de sobrevivência, não devia conceber a assistência social como “Acção Caridosa” mas sim conceber como um dever deste para com os cidadãos com vista a responder às reais necessidades da população beneficiária. Num país subdesenvolvido como Moçambique, onde a maior parte da população vive nas zonas rurais, em condições de pobreza, o governo tem em si grandes desafios para garantir a protecção social aos cidadãos, e de conceber programas e projectos com vista a promover o desenvolvimento social no geral em particular assegurar as necessidades básicas como a saúde, alimentação, educação, habitação, emprego, previdência social condigna etc. Assim, este texto, tem em vista analisar os desafios do Estado Moçambicano na implementação de políticas sociais partindo do pressuposto de que as políticas sociais constituem uma das mais importantes áreas para o desenvolvimento e combate da pobreza absoluta e reinserção dos indivíduos na sociedade. O objectivo é de trazer reflexões em torno desta temática com o intuito de trazer abordagens que ajudem a propor possíveis soluções à realidade em alusão. O texto é fruto de revisão bibliográfica.

Palavras-Chave: Desafios, Moçambique, Política Social.

THE CHALLENGE OF SOCIAL POLICIES IN MOZAMBIQUE

Abstract:

Talking about social policies in Mozambique is a challenge, much more because it is a developing country. Social policies play a fundamental role in the fight against the various situations that place thousands of people and families in need and vulnerability, so much so that it has been common in some States for governments to assume the "paternalistic role" (adoption of compensation policies for vulnerable people and social groups) as a form of assistance and social protection, aiming to guarantee their well-being. According to Sach (2019), unlike Public Policies, which are a set of actions or programs that a Government prepares with a view to guaranteeing social rights to citizens, Social Policy is the guarantee of these rights, that is, social policy is the realization or enjoyment of social rights. Thus, the Social Policies aim to mitigate the impact of poverty, promoting and guaranteeing access to basic services such as: food, health, education, energy, transport, housing, sanitation, social security, among other services, aiming at social well-being. Taking into account the Mozambican social security, State paternalism that is based on the idea of "compensation to needy populations" aiming to condition basic means of survival, it should not conceive of social assistance as a "Charitable Action" but rather as a duty of this towards the citizens in order to respond to the real needs of the population would benefit. In an underdeveloped country like Mozambique, where most of the population lives in rural areas, in conditions of poverty, the government has great challenges in itself to guarantee social protection to citizens, and to design programs and projects to promote social development. In general, in particular, to ensure basic needs such as health, food, education, housing, employment, decent social security, etc. Thus, this text aims to analyze the challenges of the Mozambican State in the implementation of social policies based on the assumption that social policies are one of the most important areas for the development and fight against absolute poverty and the reintegration of individuals into society. The objective is to bring reflections around this theme in order to bring approaches that help to propose possible solutions to the reality in allusion. The text is the result of a bibliographic review.

Keywords: Challenge, Mozambique, Social policy.

¹Licenciada em Sociologia com habilitações em desenvolvimento Rural pela Universidade Rovuma, delegação de Nampula. Pesquisadora das seguintes áreas: educação, desenvolvimento sustentável, políticas sociais; Comentadora na Rádio Encontro de Moçambique; coordenadora de projectos Sociais; activista social na luta pela Igualdade de Género e Inclusão social.

INTRODUÇÃO

Em todos os países, as políticas sociais, desempenham um papel importantíssimo, tanto é que tem sido comum em alguns Estados, os governos assumirem o “papel paternalista” (adopção de políticas indemnizatórias às pessoas e grupos sociais vulneráveis), como forma de assistência e protecção social, visando a garantia do bem-estar das mesmas.

Geralmente tem-se observado algumas dificuldades em distinguir as Políticas Sociais, das Políticas Públicas, estes dois são conceitos semelhantes, porém divergentes. Convergem no sentido de ambos estarem intrinsecamente relacionados ao bem-estar social, no entanto, divergem pelo facto de que diferentemente das Políticas públicas que é um conjunto de acções ou programas que um Governo elabora com vista a garantir os direitos sociais aos cidadãos, enquanto que a Política Social é a garantia desses direitos, ou seja, a política social é a concretização ou fruição dos direitos sociais (Sach, 2019).

Um dado não menos importante é o facto das Políticas Sociais terem por objectivo mitigar o impacto da pobreza, promovendo e garantido o acesso aos serviços básicos tais como: alimentação, saúde, educação, energia, transportes, habitação, saneamento previdência social entre outros serviços, visando o bem-estar social.

O Estado assume a responsabilidade de garantir tais condições aos seus cidadãos, pese embora não seja o único actor social que trabalha no mesmo sentido, como por exemplo as ONGs, OSCs, OCBSs entre outras. A intervenção dos diversos actores na promoção das políticas sociais é resultante do facto de que o Estado previdência não se adequar à realidade devido aos riscos sociais que esse tipo de intervenção apresenta actualmente, como por exemplo: o desemprego a curto e longo prazo, a violência baseada no género, violência contra a criança, exclusão social das classes sociais mais vulneráveis entre outras situações (HESPANHA, 2018).

No entanto, as novas abordagens das políticas sociais estão mais ligadas a reinserção social do individuo através de programas de empoderamento económico e social dos grupos vulneráveis, como forma de garantir a sustentabilidade e Independência a todos os níveis.

Com bem defendem alguns autores como Brevilheri e Pastor (2009), o Estado surgiu com o pressuposto de garantir a segurança de todos, mantendo-os em liberdade de traçar os seus próprios destinos. Nesta perspectiva os indivíduos estão sujeitos à livre competição no mercado e não obstante as constantes desigualdades sociais que são omnipresentes, alguns cidadãos são excluídos pelo sistema vigente, situação que os coloca num estado de

vulnerabilidade. Assim, a Política social assume um papel importantíssimo nas sociedades, no que diz respeito a promoção do bem-estar social, através da garantia dos direitos sociais aos cidadãos.

Não obstante, as instituições públicas e privadas, ONGs, Organizações da Sociedade civil a sua principal mão-de-obra é o Homem, que por natureza tem necessidades básicas que necessitam ser satisfeitas para o bom funcionamento para a manutenção do bem-estar social.

Portanto, as políticas sociais que não apenas se baseiam na assistência social para além de sustentáveis, elas são inclusivas ao se considerar os cidadãos como actores activos e produtivos, capazes de transformarem e contribuir na melhoria dos serviços prestados no seu contexto social. Nota-se que as políticas “Paternalistas” tendem a perpetuar a dependência dos cidadãos, criando cada vez mais um espaço fértil de marginalização social silenciosa, que pode-se observar claramente ao se visitar as periferias das nossas cidades.

Não se pode negar crescimento do número de serviços que o país tem registado nos últimos anos, embora se observe este crescimento no acesso a alguns serviços básicos e assistência às populações vulneráveis, ainda há muitos desafios a ultrapassar, principalmente a questão da qualidade desses serviços, pela forma que os mesmos têm sido alocados à população que muitas das vezes pelas condições precárias não tem alternativas para além de depender exclusivamente destes.

Segundo (DEMO 1978), citado por (Zambello, 2016), as políticas Sociais associam-se a noção de bem-estar humano em uma perspectiva assistencial ou humanista com enfoque na dignidade humana. Partindo desta ideia a questão que se levanta é: para o caso de Moçambique, que Política social?

Em Moçambique a Política da Acção Social, foi aprovada numa época em que o governo era o principal actor na promoção das políticas sociais. Na altura o governo havia identificado diversos problemas sociais dentre eles, dificuldades de acesso aos serviços de saúde, educação, transporte, energia, água, desemprego, falta de mão-de-obra qualificada, alto índice de analfabetismo, desnutrição, facto que ocasionou a indigência, a pobreza absoluta e a exclusão social em massa, (Boletim da República, II serie, Novembro de 2017)

A identificação desses problemas levou a massificação de possíveis soluções que tinham por objectivo orientar os diversos actores sociais (públicos, privados, ONGs OSCs entre outras, a fazer face aos problemas sociais enfrentados na época. Essas soluções até poderiam ter sido eficazes, porém, o que se deve ter em conta na busca de qualquer solução para um

determinado problema social é segundo (Macamo, 2014) não correr para explicar a todo o custo ou trazer soluções em massa, mas sim analisar a questão de fundo do problema, estudar até que ponto problema constitui um problema social, identificar as potencialidades e propor soluções que sejam viáveis, aplicáveis, abrangente e mensuráveis.

Contudo, o presente texto traz reflexões em torno desta temática com o intuito de trazer abordagens que ajudem a propor possíveis soluções à realidade em causa.

1. O Estado Moçambicano e a Política Social

Pós independência, Moçambique traçou várias políticas sociais com o intuito de erradicar a pobreza e alavancar o desenvolvimento. Algumas das políticas adoptadas pelo Estado pós independência foram: PAE (Programa de ajustamento Estrutural) PARPA (Plano de Apoio e Redução da Pobreza Absoluta); PARPA I; PARPA II, (Waterhouse & Lauriciano 2017).

O Programa de Ajustamento Estrutural (PAE), estava destinado a travar a inflação, e promover a economia através duma rigorosa restrição de despesas públicas, privatização de empresa e de propriedades estatais. Neste período, o país estava dependente de ajuda estrangeira na maior parte do orçamento do Estado. Esta política, centrou-se também na redução da pobreza através do crescimento económico.

O PAE, ajudou na formação do Plano Nacional de Acção para Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), diferentemente do PAE, o PARPA visava promover o desenvolvimento económico através da liberalização do mercado, restrição fiscal e melhoramento do ambiente para o sector privado; o PARPA I e II, reflectiu uma visão mais relacionada à pobreza, este enfatizava mais o papel do Estado na prestação de serviços sociais básicos como por exemplo a alimentação, saúde, educação, habitação entre outros. Algumas das questões transversais do PARPA incluíram a segurança alimentar e nutricional, o HIV/SIDA e a desigualdade de género. (ibid, pg 9)

Entretanto, as políticas sociais adoptadas pelo Estado, não lograram na sua totalidade resultados esperados. A crise económica em Moçambique fez com que o governo efectuasse mudanças radicais de um planeamento, centralizando a liberalização do Estado, isto consistiu na retirada dos subsídios, alimentos e na comercialização agrícola e introduziu-se taxas aos usuários dos serviços. Vale ressaltar que os seguros dos trabalhadores também foram limitados junto a distribuição de ajuda a curto prazo devido a crise de fome.

Neste período registou-se um progressivo aumento do número de programas de assistência social dirigidos estritamente a grupos específicos especialmente às pessoas, famílias e grupos

vulneráveis. Quando as rações foram abolidas foi criado um programa de subvenção alimentar para camadas carenciadas. Este último programa tinha por objectivo dar assistência alimentar aos grupos mais vulneráveis.

No mandato do Ex. Presidente Armando Emílio Guebuza, foi aprovada A Lei n.º 4/2007, que assenta na necessidade de se estabelecer um quadro legal de protecção social, e está assente em quatro princípios a saber: Princípio da Universalidade; Princípio de igualdade; Princípio de Solidariedade; Princípio de Descentralização. Em relação ao primeiro, segundo e terceiro princípio, pouco se faz sentir, devido a questão de nepotismo e corrupção ou “*Changuinismo*” como bem preferem chamar o escritor moçambicano “*Ngoenha*”, porém, a protecção social preconiza o compromisso da sociedade a favor dos mais carenciados na superação das suas limitações e na transferência de recursos entre gerações, (BOLETIM DA REPÚBLICA, 2007).

O Estado Moçambicano é uno e indivisível, baseia-se no sistema jurídico, onde a lei é a principal fonte de direito. Como Estado de direito democrático, baseia-se no princípio de separação de Poderes. Entretanto, vale ressaltar que este último ponto não se faz sentir, devido à promiscuidade de Poderes e constante dependência e ligação que os dirigentes estabelecem para a defesa dos seus próprios interesses, pese embora a Constituição vigente preconize a Independência dos três Poderes (Poder Legislativo, Poder Judiciário e Poder Executivo) existentes em Moçambique.

Um ponto importante a se ter em conta, é o facto de que a Título da Constituição vigente nos seus Artigos 35 a 95), pressupor a igualdade de direitos a todos perante a lei, isto é, direito a vida, a integridade moral, física, bem como a garantia de que ninguém seja sujeito a tortura ou tratamento cruel desumano, o direito a privacidade e o direito e dever de defender e promover a saúde, no entanto, estas alíneas são discutíveis, se forem analisadas os processos os quais são submetidos milhares de cidadãos moçambicanos perante várias situações adversas.

Crueldade não se restringe apenas a tortura física, mas também acções que lesam e prejudicam o percurso normal da vida dos cidadãos desprovidos de condições básicas de subsistência.

O paternalismo Estatal que se assenta na ideia de “indemnizações às populações carenciadas” visando condicionar meios básicos de sobrevivência, não devia conceber a assistência social como “Acção Caridosa” mas sim conceber como um dever deste para com os cidadãos.

Assim, trata-se de se responder as reais necessidades da população beneficiada. A nossa realidade requiere acções pragmáticas, que produzam efeitos positivos em tempo oportuno.

1.2. Políticas Sociais em Moçambique: caridade ou dever do Estado?

As políticas sociais são resultantes de um processo social, económico, histórico e político. Não se trata meramente de simples programas, estes devem ir de acordo com questões sociais, económicas, culturais, políticas e históricas de uma determinada região. Para melhor compreensão, é importante falar do histórico das políticas sócias e o caminho que esta percorreu até tornar-se no que é nos tempos actuais.

A prior, as políticas sociais eram designadas por “assistência social”, e esta era caracterizada por acções voluntárias de ajuda, pertencente ao campo da caridade, da benemerência, da fraternidade, da filantropia, da solidariedade para com os mais pobres (Yazbak, 2009) citado por (Gomes et al., 2017).

Um dado importante, é o facto de que as pessoas que se beneficiam dos programas de assistência social são tidas como necessitados ou desamparados. Outro dado que esta presente na constituição das políticas sociais é a questão de apadrinhamento e clientelismo, o que de certa forma afecta negativamente as pessoas que dela necessitam, (Gomes et all, 2017).

O Avanço das políticas na arena social, deu-se principalmente nos anos de 1980, pelas mudanças no processo de reorganização do capital, este facto acabou alterando significativamente o papel do Estado na garantia dos direitos sociais. Actualmente, a assistência social faz parte das políticas sociais adoptadas pelo Estado para garantir um bem-estar a camada desfavorecida.

O Estado tem o dever de garantir a assistência social, e este dever emana da capacidade e da obrigação que o Estado tem para com os cidadãos. Num país onde a desigualdade social é muito forte, torna-se indispensável a intervenção do Estado no sentido de apaziguar e assegurar os direitos humanos, uma vez que não se pode violar tais direitos e assistir-se vidas sendo ceifadas pela miséria.

Em todos os países as políticas sociais têm um papel fundamental e Moçambique não é excepção, neste as políticas não tem sido fortes no sentido de responder às reais necessidades das populações, uma vez que nas políticas paternalista (o Estado como uma máquina de indemnização) adopta políticas públicas que beneficiam mais aos assistentes sociais em relação aos carenciados, como por exemplo pode-se mencionar o “programa de assistência

social” que faz a distribuição de valores aos grupos desfavorecidos e o assistente social auferir valores exorbitantes em comparação com os assistidos.

2.1. O desafio das políticas sociais em Moçambique

Num país subdesenvolvido como Moçambique, onde a maior parte da população vive nas zonas rurais, em condições de pobreza, o governo tem em si grandes desafios para garantir a protecção social aos cidadãos, e de conceber programas e projectos com vista a promover o desenvolvimento social. Assume-se que a actual política que o Estado assume na protecção social dos indivíduos que se encontram em situações de incapacidade de produzir para sua própria subsistência é um projecto falhado. Isto porque, Moçambique como um país “pobre”, não reúne condições económicas suficientes para se comportar como uma “máquina de indemnização” que cubra as reais necessidades da população alvo.

O resultado desta política tem sido o que se nota no dia-a-dia, situações de extrema pobreza e crescimento do espírito de dependência nos indivíduos que tem criado por sua vez certos graus de vulnerabilidade que deixam a desejar.

Para assegurar as necessidades básicas como a saúde, alimentação, educação, o Estado deveria criar condições que permitam que as pessoas trabalhem, por mais que isso não implique receber valores consideráveis. O trabalho para além de permitir o desenvolvimento de capacidades profissionais, também serve com um mecanismo de reinserção social, facto considerado importantíssimo para grupos excluídos ou marginalizados socialmente.

Actualmente fala-se bastante de desemprego, porém acredita-se que esta realidade é estrutural, isto é, os diversos actores sociais estão são desafiados pelo próprio sistema a ter que se reinventar pela e falta de reinserção laborais após a graduação num curso mediun superior. Assim, pensa-se que uma das políticas que o Governo deveria adoptar e a questão de promoção de empregos que garantam algum rendimento diário, semanal ou mensal, isso não só ajudaria a reduzir a dependência da “previdência social” mas também acredita-se que poderia reduzir o índice de desvios sociais nos jovens e adultos, promovendo desta feita uma ordem social.

A actual acção social não tem conseguido minorar o sofrimento de milhares de moçambicanos, pelo que mesmo com a ajuda simbólica a vida miserável tem sido uma das principais características dessas pessoas, isto devido aos valores que são atribuídos aos indivíduos serem muito baixos que nem chegam ao menos comprar um “25kg de Arroz”. A

questão da dependência dos indivíduos ao Estado também retarda a mudança, porque acredita-se que é realmente difícil contornar tal realidade devido a exacerbada dependência do Estado.

Também, pode se optar na criação de fábricas e indústrias, ou seja, pode se investir seriamente no sector privado para reduzir a dependência, instituindo políticas públicas claras que facilitem a vida das pessoas. Isto através de políticas públicas que facilitem a empregabilidade, por exemplo, se um projecto for implantado em Moçambique, pode se exigir que 60 % da mão-de-obra sejam Moçambicanos e de preferência da região onde se pretende implementar o projecto.

Vale ressaltar que o país está há mais de quatro décadas independentes, porém, ainda depende de exportações internas de produtos de primeira necessidade, o que a longo prazo pode conduzir à ideia de um “Estado falhados.”

Outra política que o Estado deve considerar é a questão da responsabilidade social, isto através de definição de políticas claras, que determinem que quando uma entidade Y vem construir ou abrir uma empresa por exemplo no bairro de Napipine, tem obrigações com a população de Napipine, e isto não se deve negociar, e essas responsabilidades devem ser contínuas.

Outro ponto que o Estado pode apostar para reduzir a dependência e desconstruir mentalidades de jovens, incentivando o desenvolvimento de habilidades para assumir desafios que possam lograr efeitos positivos a médio e longo prazo.

Um dos desafios mais importantes que o Estado deve apostar em melhorar é a questão da agricultura (produção de alimentos), ao invés de se criar o ministério designado por “ministério da agricultura e segurança alimentar”, devia se pensar seriamente em garantir a soberania alimentar ao invés de segurança alimentar. A segurança alimentar pressupõe a garantia de alimentos sem se importar da sua proveniência (se saiu da Índia ou não que por sinal é um dos com problemas sérios de clima) para Moçambique que tem terras aráveis em abundância. Contudo, sabe-se que a questão de nominalização das instituições não constitui entraves para a concretização das acções programáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As abordagens que permeiam as políticas sociais de forma geral constituem uma diversidade de ideias que quando bem pensadas e analisadas podem diversificar e melhorar a nova forma de se fazer política social, particularmente em Moçambique.

Para impulsionar o bem-estar social, promover a qualidade dos serviços disponíveis e aumentar a multiplicidade e abrangência de diversos serviços, o desafio atravessa a forma actual de se conceber, desenhar e implementar programas sociais, o desafio se estende na capacidade de se pensar numa estratégia sustentável e abrangente que não só assegure a “previdência-social sustentável” para todos, mas também a promoção de programas que assegurem o bem-estar inclusivo.

A requalificação do indivíduo constitui uma das questões de fundo. Toca a necessidade que as políticas sociais têm de contemplar o indivíduo mais do que um “fardo social” mas sim comum agente que deve ser integrado na sociedade mediante trabalhos sociais que melhorem a sua condição de “eterno dependente” do Estado e passe a assumir o desafio de ser um agente de mudança da sua própria realidade.

Contudo, o Estado tem o dever de garantir a assistência social, e este dever provém da capacidade e da obrigação que o Estado tem para com os cidadãos, para mitigar o impacto da pobreza e conseqüente desigualdade social no sentido de minorar o sofrimento destes, assegurando assim os direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ali, Rosimina *A Problemática da Protecção Social em Moçambique: Algumas Reflexões e Desafios*. Maputo, 2011.
- BOLETIM DA REPUBLICA: *Lei de Protecção Social* nº 4/2007. Moçambique, 2007.
- Brevilheri e Pastor. *Estado e Política Social*. (2009).
- Francisco, António. *Moçambique: Protecção Social no Contexto de um Estado Falido Mais não Falhado*, IESE, Maputo 2017.
- Gomes et al. *A assistência social e a actuação do profissional de serviço social: os dilemas soba era neo liberal*. Brasil 2017.
- Hespanha. P. *Políticas Sociais: Novas Abordagens, Novos Desafios*. Brasil 2016. Höfling, Eloisa de Mattos. *Estado e políticas (públicas) sociais*. Brasil, 2001
- Lauriano. G. & Waterhouse. R. *Contexto Político e Institucional da Protecção Social em Moçambique*, IESE.
- O’laughlin. B. *Novas formas de assistência social na África Austral: debate sobre o apoio universal ao rendimento*, IESE. Maputo, 2015.

Waterhouse, Rachel & Lauriciano, Gil. *Contexto político e institucional da protecção social em Moçambique*. IESE, Maputo 2017.

Zambello, A. V. *O que é Política Social?* Brasil, 2016.

O IMPACTO SOCIAL DOS CASAMENTOS E DIVÓRCIOS NAS COMUNIDADES TRADICIONAIS – CASO DO DISTRITO DE MURRUPULA

ANTÓNIO, Sérgio José.

Sa016148@gmail.com

Resumo

O artigo exposto retrata o impacto social dos casamentos e divórcios nas comunidades tradicionais. O casamento é uma prática importante para o desenvolvimento social das pessoas. Nesse contexto surge a seguinte questão: “*Qual é o impacto social dos casamentos tradicionais no Distrito de Murrupula?*”. O artigo tem por objectivo analisar o impacto social dos casamentos tradicionais no Distrito de Murrupula. Como objectivos específicos temos identificar os factores que contribuem para pouca durabilidade dos casamentos tradicionais; analisar o passado social dos casamentos tradicionais influenciados pelo dinamismo cultural; e compreender a importância social dos casamentos para a população do Distrito de Murrupula. O artigo privilegia a abordagem qualitativa, numa base interpretativa. Contudo a relação aos casamentos efectuados neste distrito, ficou-se a saber que os mesmos vão em função das necessidades imediatas que as pessoas adquirem mas não pelo simples amor que pode facilitar a sua vida por muito tempo, levando esta atitude a dissolução dos mesmos enquanto prematuros. Sugere-se que quando as mesmas assumem que se devem unir é preciso tomar decisões severas para que não se rompa facilmente como acontece no distrito de Murrupula.

Palavras-chave: Casamentos; Divórcios; Comunidades Tradicionais.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo subordina-se ao tema “*O impacto social dos casamentos e divórcios nas comunidades tradicionais - Caso do Distrito de Murrupula*”, salientar que o casamento e a união entre dois indivíduos de sexo oposto, no contexto moçambicano, uma união forçada, sem diálogo, entre outros constrangimentos mal geridos têm como consequência o divórcio. Entre os macuas, o parentesco representa o denominador comum de todas as relações sociais. Este segue os laços de consanguinidade (descendência). A descendência matrilinear é também conhecida como uterina, matriarcal e têm uma conotação política, referindo-se ao exercício do poder. Em Murrupula, a desigualdade entre homens e mulheres era um factor intrínseco da família tradicional, o casamento era considerado um estágio da natureza. Tanto para os homens como para as mulheres era definido como uma fase da vida, uma experiência pela qual a maioria devia passar. Deste modo o estudo chegou a seguinte questão: “*Qual é o impacto social dos casamentos tradicionais no Distrito de Murrupula?*”.

O artigo tem por objectivo analisar o impacto social dos casamentos tradicionais no Distrito de Murrupula. Como objectivos específicos temos de identificar os factores que contribuem para pouca durabilidade dos casamentos tradicionais; analisar o passado social dos casamentos tradicionais influenciados pelo dinamismo cultural e compreender a importância social dos casamentos para a população do Distrito de Murrupula. Mediante os objectivos específicos temos como as seguintes questões de investigação: Quais são os factores que contribuem para pouca durabilidade dos casamentos tradicionais? Qual foi o passado social dos casamentos tradicionais influenciados pelo dinamismo cultural? Qual é a importância social dos casamentos para a população do Distrito de Murrupula?

O que leva ao estudo deste tema é porque o Distrito de Murrupula, é alvo de influências exógenas, por ser: local de confluências de culturas, influências religiosas, local onde as ONGs implementam suas economias, onde o associativismo ganha espaço para responder a celeridade económica usufruindo dos 7 milhões alocados ao distrito, outro factor ainda é de uma reserva rica de recursos naturais.

No que tange as metodologias salientar que, o artigo privilegia a abordagem qualitativa, numa base interpretativa, com foco em consultas bibliográficas, pautou-se por esta técnica de pesquisa como forma de confrontar as ideias de autores que falam acerca do assunto em destaque e, consulta documental para fazer face aos documentos relativos que regem o funcionamento dos casamentos tradicionais no Distrito de Murrupula. No que tange aos participantes da pesquisa temos: Quatro (4), Mestres pela abreviatura (Me), seis (6), Matronas

por (Ma) e seis (6) Adolescentes pela abreviatura (Ad). Tomando em conta o tema e o objectivo geral apresentado nesta pesquisa, é claramente descritiva no sentido de obter uma visão geral e aproximada acerca dos casamentos e seu impacto social no Distrito de Murrupula.

2. QUADRO CONCEPTUAL TEÓRICO

Neste ponto iremos debruçar-nos em torno dos casamentos e divórcios nas comunidades tradicionais.

2.1. Conceitos sobre o Casamento e o Divórcio

A palavra casamento é derivada de "casa", enquanto matrimónio tem origem na radical mater ("mãe") seguindo o mesmo modelo lexical de "património". O casamento conforme salienta (Martinez, 2007), diz respeito às relações de afinidade. É ele que vai dar autoridade às relações de sangue. Dentro deste pensamento podemos assumir o casamento como sendo uma instituição social que visa estabelecer vínculos de união estáveis entre o homem e a mulher baseados no reconhecimento do direito de prestações recíprocas de comunhão de vida e de interesses, segundo as normas das respectivas sociedades.

O casamento é a união voluntária e singular entre um homem e uma mulher, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena de vida (ARM; 2004,1 Artigo 7).

Já, Viladrich (1978), Casamento ou matrimónio/matrimónio é o vínculo estabelecido entre duas pessoas mediante o reconhecimento governamental, religioso ou social e que pressupõe uma relação interpessoal de intimidade, cuja representação arquetípica são as relações sexuais.

Por sua vez Bandeira (2004), diz que o divórcio é uma forma de ruptura matrimonial, cuja legitimidade e modalidade de aplicação são condicionadas antes de mais pelo contexto social, cultural e político. Sendo o outro acontecimento a viuvez por morte de um dos conjugues – que ocorre consecutivamente a um casamento, Contudo, isto como sendo de uma sentença pronunciada por um tribunal. Pelas razões que foram já apontadas a propósito da nupcialidade, o divórcio pode ser analisado como um acontecimento demográfico. Não se pode falar da nupcialidade e divorcio sem antes falar do casamento.

Em fim, um casamento é frequentemente iniciado pela celebração de uma boda, que pode ser oficiada por um ministro religioso (padre, rabino, pastor etc.), por um oficial do registo civil (normalmente juiz de casamentos) ou por um indivíduo que goza da confiança das duas pessoas que pretendem se unir.

2.2.Contexto histórico dos casamentos tradicionais

A nupcialidade e o divórcio, radicam a necessidade de organizar de maneira coerente os casamentos. Isto implica tomar decisões prévias a prática sobre o que vai se colher nos casamentos. Entretanto, teremos como os objectivos:

- Determinar as acções que conduzem à necessidade de casamento;
- Determinar onde se realizam as acções e como;
- Determinar o tempo de realização de cada uma delas;
- Criar condições e métodos para não realização de divórcios;
- Dificultar a realização de casamentos de menor idade; e
- Determinar as linhas gerais, os métodos para obter a boa nupcialidade.

Em base ao número de conjugues permitidos pela sociedade se pode classificar o casamento de modo mais comum e reconhecido pelas diversas sociedades, em:

1. Monogâmico – casamento entre um homem e uma mulher; e
2. Poligâmico – casamento que se reparte em duas vertentes.
 - a) Poligâmico – casamento de um homem com várias mulheres;
 - b) Poliédrico – casamento de uma mulher com vários homens.

Já, Viladrich (1999) que destaca 12 tipos de casamentos, que segundo ele, a sociedade cria diversas expressões para classificar os diversos tipos de relações matrimoniais existentes. Que são:

- Casamento aberto (ou liberal) – em que é permitido aos cônjuges ter outros parceiros sexuais por consentimento mútuo;
- Casamento branco ou celibatário – sem relações sexuais;
- Casamento arranjado – celebrado antes do envolvimento afectivo dos contraentes e normalmente combinado por terceiros (pais, irmãos, chefe do clã etc.);
- Casamento civil – celebrado sob os princípios da legislação vigente em determinado Estado (nacional ou subnacional);
- Casamento misto – entre pessoas de distinta origem (racial, religiosa, étnica etc.);

- Casamento morganático – entre duas pessoas de estratos sociais diferentes no qual o cônjuge de posição considerada inferior não recebe os direitos normalmente atribuídos por lei
- Casamento nuncupativo – realizado oralmente e sem as formalidades de praxe;
- Casamento putativo – contraído de boa-fé mas passível de anulação por motivos legais;
- Casamento religioso - celebrado perante uma autoridade religiosa;
- Casamento poligâmico - realizado entre um homem e várias mulheres (o termo também é usado coloquialmente para qualquer situação de união entre múltiplas pessoas); e
- Casamento homossexual ou casamento gay – realizado entre duas pessoas do mesmo sexo.

As modalidades dos casamentos em Moçambique classificam-se em:

- Casamento civil;
- Religioso; e/ou
- Tradicional.

Contudo: olhemos para os primeiros dois pontos:

- O casamento é civil, religioso ou tradicional;
- Ao casamento monogâmico, religioso e/ou tradicional são reconhecidos valor e eficácia igual à do casamento civil, quando tenham sido observados os requisitos que a lei estabelece para o casamento civil.

O casamento religioso e/ou tradicional rege-se, quanto aos efeitos civis, pelas normas comuns desta Lei, salvo disposição em contrário. O matrimónio estabelece os cônjuges num estado público de vida na Igreja. De acordo com a teologia sacramental católica, o efeito próprio do Matrimónio, enquanto instituição natural, é o vínculo entre os cônjuges, com as suas propriedades essenciais, a saber, a unidade e indissolubilidade. Este vínculo é exclusivo e perpétuo.

Enquanto sacramento produz efeitos sobrenaturais, quais sejam, o aumento da graça santificante e a graça sacramental específica, que consiste no direito de receber no futuro as

graças actuais necessárias para cumprir devidamente os fins do Matrimónio e alcançar a santidade na vida conjugal, acolher os filhos responsabilmente e educá-los.

Por causa do primeiro pecado, o "pecado original", que provocou a ruptura entre criatura e Criador, a união matrimonial é muitas vezes ameaçada pela infidelidade e pela discórdia. Entretanto os casais têm graça de estado - a graça do sacramento - para viverem todas as virtudes humanas e cristãs da convivência matrimonial e familiar e perseverarem nesta união, como é do desígnio de Deus. (Compêndio de Catecismo, 2005).

Assim, a finalidade do matrimónio é, em primeiro lugar, a procriação e a educação dos filhos; em segundo lugar, a ajuda mútua entre os esposos e o remédio da concupiscência. Contudo, o matrimónio e o amor conjugal estão ordenados por sua própria natureza à procriação e educação da prole. Os filhos são, sem dúvida, o dom mais excelente do matrimónio e contribuem sobremaneira para o bem dos próprios pais.

2.3.Importância social dos casamentos tradicionais

Entre os macuas, o parentesco representa o denominador comum de todas as relações sociais. Este segue os laços de consanguinidade (descendência) e, Martinez (2007) acrescenta “a descendência matrilinear é também conhecida como uterina, matriarcal, têm uma conotação política, referindo-se ao exercício do poder”. Em Murrupula, a desigualdade entre homens e mulheres era um factor intrínseco da família tradicional, o casamento era considerado um estágio da natureza. Tanto para os homens como para as mulheres era definido como uma fase da vida, uma experiência pela qual a maioria devia passar.

Quem permanecia fora dele era olhado com escárnio ou condescendência, em especial as solteiras, mas também acontecia com os homens que ficavam sem casar até tarde, as pessoas que demoravam em si casar eram denominadas “*Namico*” (aquele que não oferece). Estas eram as metodologias de poder encorajá-los a destruírem da vida solteira uma vez que não lhes leva a lado nenhum, é como apresenta Martinez (2007), que os casamentos eram isogâmicos (proibição de casamento de membros do mesmo clã e proibição do casamento com membros de clãs diferentes).

Uma vez casados, tinham o passo seguinte de ter filhos, tido como recurso da natureza económica. Pela influência ocidental destes dias, um filho constitui pelo contrário, um pesado fardo financeiro para os pais. Ter um filho é uma decisão mais pensada e amadurecida do que costuma ser, além de ser uma decisão induzida por necessidades psicológicas e emocionais.

E, acrescenta ainda que a poligamia não era algo proibida, havia liberdade até de registar todas as esposas para aqueles que fossem polígamos. Nunca houve poliandria naquele povo, mas os homens podiam possuir o número de mulher que quisessem, bastava apenas saber respeitá-las. Mas a religião cristã veio tentar abolir isto, nos bastidores isto ainda persiste. Os filhos eram propriedades dos pais e instrumentos de trabalho, nesse caso.

E não havia democracia, as emoções eram as coisas mais aplicáveis entre pai e filho como em outras áreas... Um pai diz ao filho: “Se já fosses adulto, e soubesses o que eu sei, saberias que aquilo que te estou a pedir é para o teu bem”. As crianças eram tidas tábuas rasas e, antes de passarem nos ritos de iniciação eram como objectos de adorno e de trabalho, só depois eram respeitadas e consideradas parte integrante da comunidade, depois dos ritos de iniciação que eram administrados de uma vez para os homens e de uma maneira faseada para as mulheres.

2.4.As mudanças e a sua generalidade

Nos dias de hoje não se pode dizer, há inovações a todos os níveis no sentido de manter de pé os casamentos, sem prejudicar os descendentes, é por essa razão que há progressão na legislação: Nova Lei da Família, Constituição da República, Fórum Mulher, entre várias associações que trabalham em prol do desenvolvimento e enquadramento da mulher.

Como se pode observar, no Fórum Mulher (2009), para além da Constituição de Moçambique, o governo tem políticas e planos para a promoção e a emancipação da mulher. Uma das estratégias é elevar a participação da mulher nos postos de poder e de tomada de decisão. Por exemplo, a Nova Lei da Família, é um exemplo de leis que dão mais direitos iguais ao homem e as mulheres.

Quando se trata de igualdade de direitos, parece haver confusão em alguns lares que confundem tudo a ponto de perder uma convivência genuína. Mas o objectivo do governo é de fortificar os lares. O que se devia ter em conta era de tentar juntar o tradicional (apanhando os valores) e o ocidental (também apanhando os valores) para se fazer um casamento de culturas sem prejuízos. Mas a velocidade de democratização dos lares, a falta de igualdade de direitos, apanham aos que não percebem este jogo.

2.5.Factores que contribuem para pouca durabilidade dos casamentos tradicionais

De salientar que os factores que contribuem para pouca durabilidade dos casamentos tradicionais, não é linear em todas as sociedades. E muito menos igual são os factores, contudo iremos fazer empréstimos sociológicos, psicológicos, filosóficos e jurídicos para termos algumas respostas em zonas materlineares.

Algumas barreiras da participação da mulher e que estão sendo ultrapassadas são:

- Cuidar dos filhos, da casa, trabalhos domésticos;
- Outras associadas à condição de submissão da mulher que incluem a baixa educação;
- Baixo poder de decisão; e
- Os preconceitos sobre a capacidade da mulher, entre outras.

A identidade é um produto de correlação de forças políticas, onde existem dominantes e dominados. Quando se tratam de questões politicamente importantes, falar de tradição pode ser entendido como uma recusa da modernidade e por consequência, da própria democracia. “A questão passa a ser politizada” (Afonso, 2000).

Por isso, existe, muitas vezes relação orgânica entre a identidade, nacionalismo, o racismo e a discriminação. Afonso (2000) qualquer desenvolvimento durável repousa no reconhecimento e no respeito das diferentes identidades culturais. A democracia tem as suas raízes na cultura e não pode existir desenvolvimento económico, político ou qualquer que seja, sem desenvolvimento cultural. Os seres humanos fazem a sua história a partir das orientações culturais e dos conflitos.

3. RESULTADOS

Neste item faz-se a apresentação daquilo que foi a percepção dos participantes da pesquisa onde os entrevistados foram identificados por: Quatro (4), Mestres pela abreviatura (Me), seis (6), Matronas por (Ma) e seis (6) Adolescentes pela abreviatura (Ad).

Neste contexto seguem-se a apresentação das questões e das respostas dadas pelos grupos de matronas envolvidas na pesquisa:

3.1. Discurso das matronas

Procurou-se saber se existe uma diferença entre os casamentos nos tempos passados (até 1980) e os tempos actuais (entre 2000 a 2011)?

Nesta pergunta, as nossas entrevistadas, (Ma4, Ma5 e Ma6) responderam unanimemente que os tempos actuais são mais influenciados com questões monetárias, ou seja, muitas pessoas casam-se neste distrito para se apoderar dos bens que a família de outro deixou.

Outras ainda, comentaram o facto de que os casamentos estão a perder o seu real sentido porque quase ninguém se casa por amor mas sim porque talvez teve uma decepção amorosa e quer se “vingar” da situação, afirmaram (Ma1, Ma3 e Ma3).

Depois, se os casamentos dos vossos tempos (tradicionalis) e os actuais seguem os mesmos passos?

Também (Ma1 e Ma2) entrevistados, frisaram que os casamentos actuais seguem todos os passos como os de antigamente mas com pouco impacto porque duram muito pouco tempo, isto na maior parte.

Ainda, procurou-se saber quais são os factores que contribuem para a pouca duração dos casamentos tradicionalis actuais?

Quanto aos factores que contribuem para a pouca duração dos casamentos tradicionalis: As matronas falaram desse assunto mas daquilo que constituiu o guião de perguntas falaram (Ma1, Ma4 e Ma6) sobre machismo, (Ma2 e Ma3) sobre pouca tomada de decisão e, (Ma5) porque não existe um respeito pelos espíritos tradicionalis, ou seja, a falta de consideração que se regista é maior. Como se pode depreender, a falta de comunicação/diálogo entre os conjugues determina em grande parte o relacionamento entre um casal, quando esta é prematura consequentemente resulta em dissolução dos mesmos. E, deste modo todas afirmaram que a maior parte quem determina a dissolução dos casamentos são os homens, pelo seu carácter.

Adiante, qual é a sua opinião em relação a pouca duração dos casamentos tradicionalis neste distrito?

As matronas (Ma3, Ma5 e Ma6) afirmaram que é fundamental que os casamentos durem sempre e muito e, que as pessoas não podiam deixar-se levar por causa dos comportamentos negativos que têm levado ultimamente. Outras (Ma1, Ma2 e Ma4) afirmaram que a tomada de decisão é importante para a durabilidade dos casamentos e que antes das pessoas se unirem deviam sempre decidir o que estão fazendo em relação à sua vida.

Seguem-se a apresentação das questões e das respostas dadas pelos grupos de mestres envolvidos na pesquisa:

3.2. Discurso dos mestres de iniciação

Procurou-se junto dos mestres, quais são as instruções que vocês têm dados aos adolescentes nos ritos/cerimónias de iniciação em relação aos casamentos?

Os nossos entrevistados (Me1; Me2; Me3 e Me4) falaram que o trabalho ligado com os ritos de iniciação trata-se de uma educação fundamental que as pessoas devem ter em consideração

e as instruções são de boas maneiras de ser, estar, fazer, conviver e dedicar-se plenamente a vida no que concerne ao seu casamento.

Depois, será que as instruções por vocês dadas têm sido seguidas na sua íntegra?

Nesta vertente é necessário referir que os ritos de iniciação ajudam a pessoa a ter uma personalidade diferente daquilo que ela já é e, disto abrir espaço para a sua integração na sociedade. Das instruções dadas os mestres falaram que actualmente a maior parte dos jovens não segue mas sim, aparece para ser iniciada como algo que os mais velhos têm na cabeça que os seus filhos devem ir aos ritos de iniciação. Contudo, estamos a perder uma das grandes práticas para o desenvolvimento consistente das nossas crianças, teceram!

Ainda, procurou-se saber, depois de ajuda que vocês dão aos separados têm tido soluções de re-casamento?

Os nossos (Me1 e Me4) entrevistados afirmaram que às vezes, porque a maior decisão encontra-se no seio dos ofendidos, eles sim definem o seu comportamento em relação a sua vida se dá ou não para continuar. E, (Me2 e Me3), falaram que entre homens e mulheres quem mais procura ajuda dos mestres de iniciação são as mulheres mas sem muita frequência, é normal por cada mês aparecer duas ou três pessoas ou mesmo ninguém.

Ainda, qual é a sua opinião em relação ao índice elevado de separação dos casamentos tradicionais neste distrito?

Tivemos, (Me1; Me2; Me3 e Me4) disseram que ultimamente as questões religiosas estão a perder dignidade visto que as pessoas dificilmente se respeitam. Falaram também, (Me1; Me2; Me3) que existe muito interesse, principalmente, material sobre os que tem mais e disso resulta casamentos desnecessários e sem intenções o que contribui de grande maneira para a sua rápida dissolução.

Seguem-se a apresentação das questões e das respostas dadas pelos grupos de adolescentes envolvidos na pesquisa:

3.3. Discurso dos adolescentes

Na primeira questão, perguntou-se, com quantos anos se casou?

Em relação a idade de casamento: Os nossos entrevistados, (Ad1; Ad2; Ad3; Ad4); (Ad5 e Ad6) afirmaram que casaram com 14, 15 e 16 anos respectivamente. Contudo, esta idade é

admissível na lei da família mas considera-se ainda prematura, ainda que neste distrito a maior parte dos adolescentes casam-se com 13 anos de acordo com outras fontes.

Depois, quanto tempo durou o seu casamento?

Dos seis entrevistados (Ad4; Ad5 e Ad6) responderam que o seu casamento durou pouco mais de dois (2) anos, Ad1 e Ad3 afirmaram que o casamento durou menos de um (1) ano e, finalmente (Ad2) disse que durou cerca de oito meses e meio (8,5). Quando se analisou esta vertente verificou-se que os casamentos de facto não têm durado naquele distrito, algo que dificulta o bem-estar social e contribui em grande parte para o subdesenvolvimento do distrito.

Ainda, quais foram as razões da dissolução do casamento?

Os nossos entrevistados responderam diferentemente talvez por se tratar de sexo oposto mas, Ad1; Ad5 e Ad6 falaram que se tratava de questões de relacionamento comum e particular que o casal decide somente as razões em casa, no quarto e confidencialmente. Enquanto Ad2; Ad3; e Ad4; falaram que mais se comporta mal são os homens muito mais por causa do machismo e traição com outras mulheres. “Não gostam de ter somente uma mulher e querem levar todas”. Afirmaram.

Procurou-se saber, qual dos parceiros toma mais decisão em relação a separação no lar?

A par dessa questão ficou-se a saber que os homens são quem mais abandonam as mulheres por causa do comportamento diferente que manifestam. Os nossos questionados (Ad1; Ad2 e Ad3) falaram que quando existe separação dirigem-se aos mais velhos (mestres de iniciação) para pedir ajuda e, depois de lá tomam suas iniciativas, afirmaram os entrevistados.

E, caso não se resolva (Ad4; Ad5 e Ad6) falaram que procuram seus familiares e, (Ad1; Ad2; Ad3; Ad4; Ad5 e Ad6) que apresentam nos postos policiais ou comunitário. Deste modo, nota-se que os adolescentes estão cientes que não se trata de novidade em relação a separação de casamentos mas sim tomar decisões que ajudem a prosseguir uma vida condigna.

4. Considerações Finais e Sugestões

Os casamentos constituem uma das grandes oportunidades que as pessoas costumam a ter para o seu desenvolvimento social e harmonioso no que concerne ao bem-estar de várias comunidades existentes em Moçambique. Caso as pessoas se casem por várias razões, mas normalmente o fazem para dar visibilidade à sua relação afectiva, para buscar estabilidade

económica e social, para formar família, procriar e educar seus filhos e legitimar o relacionamento sexual.

Contudo, o que acontece no distrito de Murrupula é que os casamentos não têm em conta as verdadeiras necessidades para tal os casamentos foram concebidos mas sim de “falsas” lembranças que as pessoas adquirem em relação à posição, principalmente económica que um dos conjugues tem. Daquilo que constituiu as abordagens em relação aos casamentos efectuados neste distrito, ficou-se a saber que os mesmos vão em função das necessidades imediatas que as pessoas adquirem mas não pelo simples amor que pode facilitar a sua vida por muito tempo, levando esta atitude à dissolução dos mesmos enquanto prematuros.

4.1. Sugestões

É nesta vertente que sugerimos o seguinte:

- Os adolescentes em mudar de comportamento no sentido de pautar por uma atitude mais convincente e que recebam com dedicação e consideração os ideais transmitidos na escola bem como pelos seus mestres-de-cerimónias de iniciação;
- Sendo o casamento, uma prática importante para o desenvolvimento social das pessoas, sugere-se que quando as mesmas assumem que devem unir-se precisa tomar decisões severas para que não se rompa facilmente como acontece no distrito de Murrupula;

Como os homens são quem mais provocam os divórcios, sugere-se que os mesmos se decidam antes de se envolverem com as mulheres para que não provoquem nelas algo que as entristece e que possa ter repercussões negativas no futuro;

O acompanhamento dos adolescentes é importante para a sua vida por isso, sugere-se que as matronas bem como os mestres de iniciação pautem por um acompanhamento mais sustentável em relação aos casamentos dos adolescentes para que não se registre muitos divórcios.

Referências Bibliográficas

- AAVV. (1998), *Plano Distrital de Desenvolvimento do Conselho Executivo do Distrito. Murrupula.*
- Afonso, A. (1999), *A democracia. Cultura de paz e democracia.* Maputo.
- ARM; (2004), *Lei da Família – Moçambique,* Maputo.
- Bandera, M. (2004), *Demografia objecto. Teoria e método,* Escolar Lisboa.

Martinez, F. (2001), *Antropologia cultural*. Guia para o estudo. (3 ed.), Bosco: Maputo.

Viladrich, P. (1999), *A agonia do casamento legal*. Theologica: Braga, Portugal.

O Processo de Inclusão Social dos Deslocados do Conflito Armado de Cabo Delgado nas Famílias Acolhedoras em Nacala-Porto

Angelina Dade Amade Barros Alberto, Unilúrio- aalberto@unilúrio.ac.mz

angelina.barros3@gmail.com

Resumo

Com as chacinas, ataques perpetrados por insurgentes em Cabo Delgado, o Governo do Distrito de Nacala Porto (2021), acolhe cerca de 25.000.00 deslocados do conflito armado, onde um grupo fica acomodado em casas arrendadas e outro em casas de parentes, ou famílias acolhedoras. Não se sabendo ao certo como vivem nesses locais, o que se sabe, é que existem casas com mais 20 membros, entre crianças, mulheres e homens, contudo existe um desconhecimento ou ausência de informação sobre os *modus vivendis* e *operandis* dos deslocados, para maior destaque para aspectos alimentares, relação de poder, relacionamento entre famílias. A maior parte de estudos realizados, focam-se nas prováveis causas do conflito, impactos socioeconómicos e supostos protagonistas, não se tendo informações sobre a vivência diária dos deslocados. Nessa perspectiva surgiu a ideia de descrever como ocorre o processo de inclusão social dos deslocados do conflito nas famílias acolhedoras em Matapuê. Para alcance dos objectivos recorreu-se a entrevistas não estruturadas a 20 famílias, 10 famílias dos deslocados e 10 acolhedoras, outrossim recorremos a análise documental e pesquisa bibliográfica, dado o objecto de estudo nos inclinamos ao paradigma interpretativo, e na recolha dos dados no local, privilegiou-se a técnica *snowball*. Os resultados mostram que, alguns deslocados não têm recebido apoio, os que recebem é insuficiente, para sobreviver os deslocados tanto adultos como crianças recorrem a mendicância e ao trabalho infantil (crianças), outrossim, alguns deslocados deixam suas filhas a cuidado de outras famílias, e não só, no caso das mulheres deslocam-se a uma distância de 20 kms à procura de lenha ou capim para vender. Quanto às relações de poder, há uma relação de subordinação, submissão, até mesmo conformismo, as mulheres das famílias acolhedoras continuam tendo a autoridade de ditar as regras da casa, mas paulatinamente vão perdendo este poder, e passa para as mulheres deslocadas, porque as primeiras vivem trabalhando na machamba, nos mercados vendendo produtos. Portanto o processo de inclusão social dos deslocados do conflito armado nas famílias acolhedoras, não é tão pacífico pelo factor *pobreza, vulnerabilidade, exclusão por parte do governo*, há uma espécie de frustração das expectativas por parte das famílias acolhedoras, partem do princípio que, como deslocados terão apoio por parte do governo, e assim para ambas famílias haveria redução das despesas, mas sucede que o apoio é insuficiente, e não é abrangente, consequentemente há uma sobrecarga das despesas das famílias acolhedoras, influenciando significativa e negativamente no processo das relações sociais e inclusão dos mesmos nas famílias.

Palavras-chaves: Deslocados, conflito, Inclusão social, famílias acolhedoras

INTRODUÇÃO

O Mundo actual tem estado a sofrer de ataques protagonizados por grupos extremistas cujas designações variam em função da sua origem. É nesse contexto que a província de Cabo Delgado, no norte de Moçambique, sofre ataques terroristas desde 2017, com maior destaque para os distritos de Palma, Muidumbe, Meluco, Quissanga, Macomia e Nangade.

A população desloca-se para diferentes zonas seguras, nomeadamente Cidade de Nampula, Nacala-Porto, Pemba, Namialo, Monapo, e outros locais, deixando para trás seus bens materiais, seus hábitos, costumes, *modus vivendis, operandis* e por vezes até parentes e filhos, dependendo do contexto em que os insurgentes atacam.

Dos deslocados que o distrito de Nacala-Porto recebeu, um grupo fica acomodado em casas arrendadas e o outro em casas de parentes, ou em famílias acolhedoras. Mas não se sabe ao certo como vivem nas casas dos parentes e nas famílias acolhedoras. O que se sabe, sim, é que existem casas com mais 20 membros, entre crianças, mulheres e homens. Contudo existe um desconhecimento ou ausência de informação sobre a vivência diária ³²(*modus vivendis e operandis*) desses deslocados no distrito, para maior destaque para aspectos alimentares, segurança, relação de poder, relacionamento entre famílias, o papel da mulher.

Os estudos feitos focam-se nas prováveis causas do conflito armado, impactos socioeconómicos em Cabo Delgado, e supostos protagonistas, não se tendo informações sobre a vivência diária dos deslocados nas famílias acolhedoras. É nesse contexto que surge a seguinte inquietação: **Como é que ocorre o processo de inclusão social dos deslocados do conflito armado de cabo delgado nas famílias acolhedoras no bairro de Mathapué no distrito de Nacala-porto?**

A pesquisa tem como objectivo geral, descrever como ocorre o processo de inclusão social dos deslocados do conflito armado de Cabo Delgado nas famílias acolhedoras em Mathapué no distrito de Nacala-Porto, e especificamente analisar a vivência diária dos deslocados nas famílias acolhedoras; Identificar as instituições que canalizam apoio aos deslocados nas

³²Segundo o *Dicionário infopédia de Locuções Latinas e Expressões Estrangeiras*, acessada no dia 22-03-21. *Modus operandi* é uma expressão em latim que significa “**modo de operação**”, a expressão determina a **maneira que determinada pessoa utiliza para trabalhar ou agir**, ou seja, as suas rotinas e os seus processos de realização. E *modus Vivendis* *Modus* quer dizer "modo", "maneira", "método", ou "meio". *Vivendi* quer dizer "de viver". A frase é frequentemente usada para descrever arranjos informais e temporários em negócios políticos.

famílias acolhedoras no bairro de Mathapué; e por fim, analisar a relação de poder entre os deslocados e a família acolhedora em Mathapué.

Questões de Investigação

- Q1. Como é que tem sido a vivência diária dos deslocados de guerra no bairro de Matapué no distrito de Nacala Porto?
- Q2. Qual é a relação de poder entre os deslocados e as famílias acolhedoras no bairro de Mathapué.
- Q3. Quais são as instituições que canalizam apoios aos deslocados de Guerra nas famílias acolhedoras no bairro de Mathapué?

Estado da Arte:

A Guisa dos conceitos: Processo, Inclusão Social, Deslocados, e Famílias Acolhedoras

O sociólogo Rocher (2012), usando uma abordagem diferente que a da Cintra e Ginnover, afirma que, processo é a sequência e encadeamento de acontecimentos, fenómenos, acções, cujo conjunto constitui um curso da mudança. E vai mais longe, ao defender que o processo diz-nos como é que as coisas passam, que ordem apresentam, e de que modo se combinam, portanto não nos explica a mudança mas sim o desenvolvimento no tempo. A inclusão social, este termo, é frequentemente usado nas ciências sociais para designar o acto de estar "dentro" de um determinado assunto, ou contexto, tanto a nível económico, social e político.

Autores como Elias e Scotson (sd.); Sawaia (2001); Neto e Lopes (2011); Carvalho e Ferreira (2013); e Abrantes e Kutumua (2014), também trazem o seu contributo nos debates sobre a inclusão social e exclusão no processo das relações sociais. Na visão de Sawaia (2001), a inclusão social se opõe a exclusão social, e a primeira, pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se auto representar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. A inclusão social é também, o processo de aceitação, integração dos indivíduos num sistema de relações sociais. E, a ausência da tal aceitação, ou o "não" estar "dentro" do assunto, contexto, políticas, organização, mas sendo parte dela pode denominar-se **exclusão social**.

Deslocados Internos vs Refugiados

Autores como Jesus (2009), Nascimento (sd.), Eusébio e Magalhães (2018), estes diferenciam refugiados e deslocados.

De acordo com ACNUR (2000, cit. em Jesus 2009)

Deslocados internos são grupos numerosos de pessoas que foram forçados, de forma súbita ou inesperada, a desenraizar-se e a abandonar suas casas, fixando-se em locais diferentes no seu país, devido a conflitos armados, lutas internas, violações sistemáticas dos direitos humanos ou calamidades provocadas pelo homem (p.12).

E, o mesmo autor defende que os deslocados diferenciam-se dos refugiados pelo facto dos primeiros não cruzarem a fronteira e não terem um estatuto jurídico que os protege a nível internacional, e os segundos gozarem do tal estatuto.

Nesses moldes, todos que são obrigados a deslocar-se de seu habitual local de residência, seja por conflitos armados, discriminação, pobreza ou instabilidade política, vêem seus direitos fundamentais feridos, direitos que estão previstos não apenas em dispositivos legais internacionais voltados especificamente para refugiados ou deslocados.

A ser assim, o presente estudo versa sobre o processo de inclusão dos deslocados do conflito armado de Cabo Delgado nas famílias acolhedoras em Nacala-Porto, e não Refugiados mas sim deslocados, porque os participantes da pesquisa provêm dos distritos de Cabo Delgado e não cruzaram fronteiras para chegar em Nacala-Porto, portanto se são deslocados internos não são refugiados.

De acordo com Eusébio e Magalhães (2018)

Enquanto a criação do conceito de refugiado, e do seu arcabouço jurídico internacional de protecção, ocorreu na pós-Segunda Guerra Mundial através da Convenção de Genebra de 1951, a formação do conceito de deslocado interno data do pós-Guerra Fria, quando, em 1998, foi elaborado, no seio das Nações Unidas, o documento intitulado “Princípios Orientadores Relativos aos Deslocados Internos”. (p.363)

Relativamente à questão da aprovação do documento sobre os deslocados internos, Jesus (2019) acrescenta que, o documento veio a ser escrito, em contestação ao primeiro relatório lacunoso da ONU sobre a situação dos deslocados, e uma dessas lacunas era a inexistência de um organismo da ONU com a missão de velar pelos deslocados internos, havendo

necessidade de criar um organismo que velasse sobre os deslocados tendo-se pensado na ACNUR, porque já trabalha na protecção dos refugiados.

2.2.1. Famílias Acolhedoras e Comunidade de Acolhimento

O conceito de família na modernidade vai ganhando novas definições e novos contornos, abandonando as antigas teorias que olhavam para a família numa perspectiva biológica e parental, para novas perspectivas em que família significa também existência de laços de solidariedade. É nesse contexto que trazemos o conceito de famílias acolhedoras, comunidade de acolhimento. Para Almeida (1995, cit. em Batalhas, 2008), A família tem-se afirmado como uma instituição universal sendo, nos nossos dias, um claro reflexo das sociedades ocidentais contemporâneas possuindo novas configurações e novos papéis, se há a instituição que se tem adaptado às diferentes formas de viver em sociedade, demonstrando a plasticidade e flexibilidade das suas formas de organização, ela é certamente a família (P.4).

Na visão de Vittale (2013), "família ou pessoa de acolhimento, designa um grupo de pessoas vivendo dentro de uma comunidade de acolhimento, que acolhe deslocados internos dentro da sua própria casa. Portanto vai se traduzir num individuo/ ou determinado grupo de pessoas que acolhem os deslocados de guerra internamente". (p.3).

Uma versão similar é partilhada por Frizzera (2019) a autora defende que "comunidade de acolhimento é um local que possui deslocados internos vivendo nas casas dos membros da comunidade e/ou de forma espontânea ou em centros de acomodação formais nas proximidades"(p.7).

Apresentação, Análise e Interpretação dos Dados

O presente capítulo configura uma das partes mais importantes da pesquisa, com isso não significa dizer que os outros capítulos não sejam importantes, mas neste em particular é onde o analista coloca os dados a falarem, e a informação é transformada em conhecimento.

Para o presente estudo, os dados serão analisados qualitativamente, para tal far-se-á a leitura prévia, audição e análise crítica de tudo quando foi colhido no campo, (entrevistas, notas de campo, gravações, fotografias), e far-se-á uma grelha de análise de conteúdo, (na qual constam os dados obtidos pelos sujeitos de pesquisa, seguidamente codificar-se-á os dados, e agrupar-se-á em categorias, e neste caso, são 3: ABC, a) *Modus vivendis e operandis* dos deslocados do conflito, b) Instituições parceiras que apoiam os deslocados, c) As relações de poder entre as famílias acolhedoras e deslocadas. Assim, sendo as respostas dos entrevistados foram codificadas da seguinte forma: Deslocados (D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9,

D10), Acolhedores (A1, A2, A3, A4, A5, D6, A7, A8, A9, A10), e por fim Departamento dos deslocados do Governo (DDG), após a apresentação dos dados, seguidamente faremos a apresentação, análise e interpretação, fazendo a triangulação dos dados colhidos, as teorias apresentadas e a observação feita no local.

Categoria A. Modus Vivendis e Operandis dos Deslocados do Conflito Armado nas Famílias Acolhedoras

Na visão de Macamo (2017, p. 88), “os dados por si só não falam, o analista é que faz os dados falarem, a maneira como o analista põe os dados a falarem é através duma operação lógica que consiste em transformar os dados em provas”.

Nesta categoria, pretendia-se saber como é a vivência diária dos deslocados e nas famílias acolhedoras e procuramos responder às cinco (5) questões feitas.

Quando procuramos saber aos entrevistados como é a sua vivência daria, as respostas foram unânimes e giravam em torno das seguintes opções: "**Vivemos a maneira**"; "**vivemos a maneira, nem sabemos como e porque estamos vivos**"; "**estamos a viver só**"; "**se estamos vivos é graças a Deus**"; "**nem sabemos como vivemos**"

Trouxemos alguns extractos das entrevistas que confirmam o facto.

Nós deslocados estamos mal, vivemos a maneira, nunca temos três refeições completas, eu não me sinto a vontade nesta casa, é triste para mim viver assim, é da minha filha sim, nos convivemos bem, há respeito, mas eu não me sinto a vontade, porque sinto que somos um peso para ela, para comermos ela vai vender badjia³³ no mercado, quanto ganha com badjia para nos alimentar todos? Eu não trabalho não tenho apoio, aqui ninguém trabalha. Eu pessoalmente tinha minhas 3 casas, um barco, mota, machambas, mas tudo perdi, e vim terminar dormindo em casa da minha filha num colchão de um metro e meio, eu assim alto. Eu assisti a guerra contra o colonialismo, a guerra dos 16 anos, mas esta é diferente de todas, porque os alshabab para além de espedaçarem e comerem pessoas, chegam até nas Ilhas, coisa que não acontecia em outras guerras. E não sei se neste país temos Governo, "duvido", e não sei se os moçambicanos são humanos ou outra coisa, nós líderes recebíamos um subsídio de 700 mts por mês, antes do conflito, com a eclosão do conflito, recebemos no ano passado valor de 5 meses em Agosto de 2020, desde ano passado não vimos a cor desse dinheiro. Dizem que máquinas queimaram, que máquinas? Será que não há outro sítio, lá no Maputo exemplo que tem nossos nomes? Mas não dão esse dinheiro onde vai? Eles não sabem que estamos a passar mal, alguns pedem esmola

³³ Salgados fritos feitos a base de feijão cute, alho, piri-piris.

aqui, já imaginaram o que significa quem um dia teve tudo na vida, agora estar a viver de esmola? (D1³⁴)

Há um sentimento de injustiça, abandono, e frustração por parte dos deslocados do conflito nas famílias acolhedoras, contando que, por parte do Governo do distrito não têm tido apoio suficiente, recebem de parceiros como é o caso do PMA, e em média dos 20 entrevistados, dois quais 10 deslocados apenas (4) quatro, os seus agregados recebem apoio alimentar do Programa Mundial de Alimentação, apoio esse que segundo o departamento dos deslocados a nível do distrito de Nacala, canaliza-se de forma faseada, por ser insuficiente, isto é um mês canaliza-se aos deslocados do bairro de Ontupaia, outro mês do bairro de Mathapué, seguidamente os do bairro de Nauaia, assim sucessivamente, até terminar o ciclo, na visão do DDG³⁵, há meses em que o PMA apenas oferece (6) seis mil kits alimentares, composto por (sacos de arroz, 10 á 25 kgs, celeste na mesma quantidade, óleo, 2 á 5 litros, feijão 2kgs), outros meses (10) mil kits, portanto não canaliza um número exacto de kits, e temos em Nacala Porto aproximadamente 25 mil deslocados, nesses moldes não é possível dar a todos.

Ainda sobre as vivências dos deslocados, o relacionamento entre eles com as famílias acolhedoras e a comunidade local, responderam nos seguintes termos:

³⁶ A situação não é boa para nós, é muito triste o que vivemos, eu olho para meus filhos e choro, estamos a viver a maneira sem maneiras e sem querer seguir o caminho da criminalidade, pedimos esmolas, nas casas mercados, algumas pessoas solidárias dão e outras dizem: Nós aqui em Nacala fomos mal assolados pela guerra de 16 anos, mas não viemos em Cabo Delgado, ou nos vossos distritos pedir apoio, vocês dizem que fugiram da guerra, então querem fugir para minha casa? Não tenho dinheiro eu sou pobre, assim como vocês. (D2)

Para Batalhas (2008), a família tem-se afirmado como uma instituição universal sendo, nos nossos dias, um reflexo das sociedades ocidentais contemporâneas, e possui novas configurações e novos papéis, hoje, o papel da família transcende aos laços biológicos, para os de solidariedade, portanto, se há instituição que se tem adaptado às diferentes formas de viver em sociedade, demonstrando a plasticidade e flexibilidade das suas formas de organização, ela é certamente a família.

A relação entre a família dos deslocados e a acolhedora, é regida por laços de subordinação, conformismo, mas também solidariedade e respeito, tendo em conta que, as 10 famílias de deslocados 6 vivem em casa de parentes, as outras 4 famílias não tem nenhum laço de

³⁴ Deslocados 1

³⁵ Departamento dos Deslocados Nacala Porto

³⁶ Deslocados 2 e 3

parentesco, senão mesmo de solidariedade. Apesar de Durkheim (1893), ter defendido que a medida que as sociedades se tornam mais complexas, e com a divisão social de trabalho e encontro de interesses complementares cria um laço social novo, um outro tipo de princípio de solidariedade com moral própria, que dá origem a uma nova organização social, na qual ele (Durkheim) denomina de solidariedade orgânica. Esta solidariedade, diferente da (solidariedade mecânica) não é baseada nas semelhanças de indivíduos e grupos mas na sua independência.

Mas o processo de inclusão a nível das famílias, e na comunidade não é tão pacífico isso por conta da situação vulnerável e de pobreza que assola as famílias, porque a maior parte das vezes quem alimenta as duas famílias é o responsável da família acolhedora, dos nossos entrevistados apenas 4 tem um emprego, os restantes 6 vivem de pequenos negócios, então o processo de alimentar 10, a 15, 25, membros não é fácil, o que faz com que as despesas sejam acrescidas. O agravante é que no processo de mudança dos deslocados da família de acolhimento para residências emprestadas, eles sofrem de roubos, e (voltam para as famílias acolhedoras) tal como defendem dois responsáveis da família de deslocados.

Eu quando mudei para este bairro com a minha família, dois dias depois ladrão entrou na minha casa, roubou meu celular, celular do meu irmão, da minha esposa e roubou dinheiro que estava guardado na carteira em cima da cadeira rematou (D4³⁷)

Há casos de estigmatização dos deslocados, alguns dos nossos entrevistados lamentaram o facto de por vezes serem rotulados como mendigos.

³⁸Sempre que subo chapa, só de abrir a boca as pessoas no chapa murmuram dizendo: esse é refugiado, esse é refugiado, são esses que pedem esmola, volta para sua terra aqui somos muitos. Eu respondo, eu não sou refugiado sou deslocado, porque não sai fora do país, e esta terra não é sua ou vossa é de todos. (D5).

Um outro deslocado (D6)³⁹ Partilhou uma outra ocorrência;

Apesar de estarmos nesta casa emprestada, nós vivemos em casa do Sheik Edrissa, éramos 4 famílias, mas nossos filhos lutavam muito por causa de comida, até as mães discutiam sempre, então o sheik emprestou uma outra casa dele, no dia seguinte apareceram ladrões, como nós não tínhamos nada, apenas vandalizaram a casa e fugiram, então a partir desse dia, apenas passamos o dia nesta casa e de noite voltamos para casa do sheik. Então, nós deslocados vivemos inseguros lá fugimos da guerra e aqui encontramos outra guerra contra nós. Em

³⁷ Deslocado 4

³⁸ Deslocado 5

³⁹ Deslocado 6

Mueda eu conseguia (500mzn) quinhentos meticais por dia, mas estou aqui desde junho de 2020, até hoje, Julho de 2021 nunca vi esse dinheiro. (D6)



Fig.1. Uma famílias de deslocados numa casa emprestada, e de noite dormem na casa da família acolhedora. Fonte: autora

Os deslocados no bairro de Mathapuê, não se sentem totalmente inclusos a nível das famílias e do bairro tanto que, no processo de colecta de dados constatamos que, alguns deslocados preferem voltar para as zonas em conflito, mesmo ainda em conflitos, porque para além da falta de apoio por parte do governo, sentem-se marginalizados, votados a miséria, ao desemprego, a exclusão social.

Quando questionados sobre o número de pessoas que trabalham nas famílias e os desafios enfrentam na vida diária, num universo de 20 famílias, dentre as quais, 10 deslocados (5 homens e 5 mulheres), e 10 acolhedores (5 homens e 5 mulheres) apenas quatro (4) responsáveis da família em acolhimento defenderam que trabalham, uma informante trabalha no sector formal e três no informal tal como mostra o extracto.

Eu trabalho sou guarda numa casa, recebo três mil meticais (3.000.00) vivo com 10 pessoas na minha casa, minha família e família do meu irmão que vivia em Mocímboa, meu irmão não trabalha, com meu salário não chega para despesas aqui. Minha mulher e minha cunhada costumam ir a Mahelene buscar lenha para vender, mas não ganham nada e vão buscar longe. Sabemos que estamos mal, para ter matabicho, almoço e jantar é martelo e escopulo, é normal só almoçarmos mas não matabicharmos e nem jantar. E isso em algum momento faz com que o ambiente, a relação não seja boa aqui em casa, há respeito entre nós mas às vezes evitamos (⁴⁰A1)

Nos informantes apenas uma (1), trabalha no sector formal, e mesmo trabalhando no sector

⁴⁰ Acolhedores 1

formal, O pouco que ganha, não chega para alimentar 15 pessoas, (2) duas famílias, e não é fácil, principalmente em Nacala Porto onde tudo se compra. Vejamos o extracto a seguir

Pelo menos há respeito, a relação é boa, apesar de haver pequenos desentendimentos aqui em casa, mas se intende onde a muita gente isso não falta. Mas a verdade e que nós estamos mal, a situação não é boa, eu sou doente, e minha pressão sempre sobe pensando na situação que vivemos aqui em casa. Eu não sou casada, vivo nesta casa alugada com minha familiar e familiar da minha tia, vieram fugindo de macomia e eu acolhi aqui. Não tenho como expulsar, é também minha família, e eles não recebem nenhum apoio porque segundo o governo do distrito minha tia não é deslocada é regressada, porque nasceu em Nacala Porto, viveu um tempo mas construiu a vida e casou-se em Macomia. Então não é fácil viver assim, só com meu salário, um dos desafios que nós temos é na comida, como colocar as três refeições diárias em casa, esse é um dos maiores desafios, apesar de estarmos a alugar a casa, retorquiu, (A2⁴¹)

Segundo a informante do Departamento dos assuntos dos deslocados em Nacala, a insurgência em Cabo Delgado criou dois grupos de indivíduos (deslocados e regressados), os primeiros tem tido apoio do Governo e parceiros, mas os segundos não. E, esse facto foi comprovado durante as entrevistas, dois deslocados lamentaram o facto de não estarem recebendo apoio, porque são considerados regressados, não obstante o facto de fugirem dos conflitos, e terem construído suas vidas e projectos em Cabo Delgado, ainda assim são naturais de Nacala Porto, deslocaram-se a Cabo Delgado por diversos motivos, portanto alguns têm familiares em Nacala e sabem como sobreviver, diferente dos deslocados.

Na visão de Siúta (2020), a fase pós-conflito ou de transição e recuperação, os sistemas de protecção social têm o papel de apoiar a população afectada a lidar com as consequências dos conflitos (ex. insegurança alimentar, tensões sociais, exclusão social) e a reinserir-se socialmente. O terrorismo e os conflitos armados sempre criam novos padrões de pobreza e exclusão social que precisam ser combatidos para evitar novos conflitos.

No entanto, são esses novos conflitos que podem surgir em Nacala Porto, caso não haja políticas inclusivas, mas acima de tudo, fim dos conflitos e políticas de reinserção social para que os deslocados voltem para as suas zonas de origem.

⁴¹ Acolhedores 2

Porque os aspectos que ditaram a insurgência em Cabo Delgado podem ser similares que ditaram em outros pontos, caso não se adotem estratégias eficazes, eficientes, a curto e médio e longo prazo.

O carácter extremista dos conflitos é também partilhado por dois entrevistados, e num extracto retirado da revista da MASC (mecanismo de apoio a sociedade civil, com o tema: Grito de uma deslocada de guerra), vejamos o extracto.

Desde a luta de libertação nacional que, durante 10 anos, opôs a então Frente de Libertação Nacional (Frelimo) e o regime colonial português. Até à guerra civil que, durante 16 longos anos, opôs o Governo da Frelimo e a Resistência Nacional Moçambicana (Renamo). Mas nada igual ao extremismo violento que iniciou, há mais de três anos, em Cabo Delgado. Mwanassa teve de viver até Outubro de 2017 para ver, pela primeira vez na vida, pessoas a serem decapitadas como se de animais se tratasse e outras, como ela própria, forçadas a abandonar, definitivamente, suas casas⁴²

Categoria B. As Instituições que canalizam apoio aos deslocados e as famílias acolhedoras

Nesta categoria pretende-se saber se os deslocados recebem apoio, se existem instituições que apoiam, que instituições canalizam o apoio, que critérios são usados para recepção do apoio, e por fim, os tipos de apoios que recebem e de forma é canalizado o apoio.

Segundo a informante do Departamento dos deslocados Internos em Nacala Porto, por enquanto os deslocados recebem apoio do Programa Mundial de Alimentação em parceria com o governo do distrito. Acrescentou que, no ano passado existiam algumas associações de apoio aos deslocados como a MASNA, igrejas como as caritas diocesanas, católica, algumas instituições, pessoas singulares que ofereciam produtos alimentares, de higiene, roupas e outros. Mas de uns tempos para cá, não têm tido apoio dessas instituições senão do PMA.

Nesses moldes, os deslocados têm recebido apoio alimentar do Programa Mundial da Alimentação, através do Governo do Distrito, assim, num agregado familiar de deslocados os mais velhos recebem apoio, pessoa recebe um saco de arroz de 10 kgs, 2 litros de óleo, e 2 kgs de feijão, e o apoio canaliza-se de forma faseada, por isso mesmo é recorrente algumas famílias ficarem dois meses sem receber nenhum apoio. Porque nos últimos tempos o PMA, canaliza 6 mil ou 10 mil kits, num universo de 25.000.00 mil deslocados.

Esse facto é comprovado pelos entrevistados vejamos o extracto a seguir.

⁴² MASC

O apoio que recebemos não chega para nada, já viste numa família com 12 pessoas receberem apenas 50 kgs de arroz, feijão, 2kgs, e 2 litros de óleo, e ficarem três meses sem receber?(D9⁴³)

E, para receber o apoio o critério mais importante é a confirmação por parte dos secretários do bairro, que o individuo é deslocado, o individuo tem que ser natural dos distritos de Cabo Delgado porque se for de Nacala Porto é considerado **regressado e não deslocado**, até porque algumas pessoas não estão a receber apoio por estarem nessa situação.

Categoria C. As Relações de poder entre deslocados e a famílias acolhedoras

Há uma gíria popular muito expressada na cidade de Nampula, se diz, "mwapo malupale kantakanihia" (panelas grandes não podem ser sobrepostas, uma a outra).

Nesta categoria, intentamos analisar as relações de poder entre deslocados e as famílias acolhedoras, como é divisão de tarefas e responsabilidades na família.



Fig2. A autora, duas famílias de deslocados e uma (1) acolhedora, fonte: autora

Com a chegada dos deslocados no bairro de Mathapuê, em algumas casas residem duas, três ou mais mulheres, dois, ou três homens, para além de crianças com diferentes idades, como ilustra a foto acima.

Na imagem temos 3 senhoras, e seus respectivos filhos e netos, vivendo numa família de acolhimento, na foto ainda falta a dona de casa, estava na machamba com seus respectivos filhos, no momento da sua chegada a foto já tinha sido tirada, mas deixou ficar os seus comentários.

Quando questionados sobre a divisão de tarefas e responsabilidades dentro das famílias a responsável da família de acolhimento respondeu nos seguintes termos:

⁴³ Deslocados 9

Vivo com 16 deslocados e minha família totalizando 25 pessoas, o problema é que as senhoras não trabalham, não fazem nada, aqui tem pessoas grandes que fugiram da guerra e não trabalham, não tem dinheiro para fazer negócio, como vamos comer assim? Nós somos muitos, quando amanhece crianças varrem fora, lavam pratos, carregam água, quando há comida, nos grandes cozinhamos, quando não há, não cozinhamos, mas somos 4 mulheres, uma podia cozinhar outras machambas mas não há forças, estão cansadas, tristes porque perderam tudo, mas eu intendo. Desabafou! (A4⁴⁴)

Há um outro facto, que chama atenção no processo de divisão de tarefas, normalmente os homens (adultos), principalmente os responsáveis da família de acolhimento, desenvolvem algumas actividades fora de casa, alguns praticam o comércio informal, no caso dos deslocados, estes pedem esmolas nos bairros, o pouco que conseguem levam para casa, e no caso das crianças, há quem desenvolve a prática do trabalho infantil, em diversos mercados da cidade de Nacala.

Vejamos o extracto a seguir:

Como somos muitos, aqui todas nós tiramos ideias sobre o que vai se comer, muitas vezes eu sendo dona de casa, digo o que comer, mas as vezes a outra família também compra caril e assim comemos todos juntos. Mas as vezes há pequenos desentendimentos, por causa das crianças, a comida nem sempre chega para todos.

Nós adultos até que entendemos, mas as crianças passam mal, por isso pedem esmola, e algumas fazem "pwathi"⁴⁵ nos mercados, porque nem estudam e não fazem nada. E, homens que também pedem esmola, conhecemos alguns deslocados que passam nas casas a pedir esmola, e alguns recebem apoio mas outros não, negam ajudar. (A4⁴⁶)

Portanto, as mulheres das famílias acolhedoras continuam tendo a autoridade e legitimidade de ditar as regras da casa, distribuir tarefas e responsabilidades, mas paulatinamente vão perdendo este poder, e passa para as mulheres deslocadas. A ser assim, a nível das famílias passamos a ter um novo padrão de vida, nova hierarquização familiar, mas acima de tudo novos *modus vivendis*, *operandis* e concepção do que é família em contextos de crise.

CONCLUSÃO

Difícilmente pode-se falar de inclusão na exclusão, a situação dos deslocados é excludente, sendo difícil também sentirem-se incluídos nas famílias que os acolhem. (Autora)

⁴⁴ Acolhedoras

⁴⁵ Na língua macua *pwati* é o processo de desenvolver alguma actividade que consome forças, normalmente refere-se ao processo de carregar algo pesado

⁴⁶ Acolhedores

Na presente pesquisa procuramos responder a três questões: Sobre a vivência diária dos deslocados do conflito, as instituições que canalizam apoios aos deslocados, E por fim, a relação de poder entre os deslocados e as famílias acolhedoras no bairro de Mathapuê.

Com base nas entrevistas, observações feitas, constatamos que, a vivência diária dos deslocados em si, é desafiadora, sacrificada, (evitando designações pejorativas), para sobreviver os deslocados dependem de ajuda de vizinhos, pessoas de boa-fé que oferecem alimentos e por vezes confeccionam o pouco que têm e partilham, outrossim recorrem à mendicidade, passam em casas pedindo esmolas, o mesmo acontece com as crianças que mais vulneráveis ainda, praticam o comércio e trabalho infantil, nos mercados da cidade de Nacala Porto.

Relativamente às relações de poder, há uma relação de subordinação, baseada também no respeito e conformismo, as mulheres das famílias acolhedoras continuam tendo a autoridade e legitimidade de ditar as regras da casa, distribuir tarefas e responsabilidades, mas paulatinamente vão perdendo este poder, e passa para as mulheres deslocadas.

Mas há que salientar que, as relações sociais entre as famílias vivendo na mesma casa não é apenas regida por laços de solidariedade mas também pelo conformismo (mesmo não estando confortáveis com a situação, as famílias acolhedoras não têm como agir contra os deslocados), defendemos isso porque nas narrativas foi recorrente ouvirmos as famílias acolhedoras dizendo: *Nós não temos como, não vivemos bem, vivemos sufocados, é normal por dia termos só uma refeição, mas também não podemos enxotar os deslocados*. Portanto o processo de inclusão social dos deslocados do conflito armado nas famílias acolhedoras, não é tão pacífico pelo factor *pobreza, vulnerabilidade, exclusão por parte do governo*, há uma espécie de frustração das expectativas por parte das famílias acolhedoras, partem do princípio que, como deslocados terão apoio por parte do governo e assim para ambas famílias haverá redução das despesas, facto que não acontece.

RECOMENDAÇÕES

Sendo o processo de inclusão social dos deslocados do conflito armado nas famílias acolhedoras, algo complexo é importante que haja condições favoráveis a esse processo, sendo assim recomendamos o seguinte:

- Que a nível do Governo do distrito de Nacala Porto, (Departamento dos assuntos de deslocados) haja recursos humanos, materiais e financeiros, para se trabalhar, outrossim que o mapa dos deslocados seja sempre actualizado, alguns deslocados não

recebem apoio por conta das listas que não são actualizadas por questões técnicas, materiais e organizacionais do GDNP⁴⁷

- Que o Governo Central, Provincial, ONGs mobilizem parceiros de cooperação e criem mecanismos de controlo e gestão, eficiente, eficaz e mais rígidos, (que os parceiros internacionais, e uma equipa multisectorial controlem o processo), ou pode-se pensar em outra estratégia, para que a maior parte dos deslocados tenham apoio e consigam reconstruir as suas vidas.
- Que as equipas multisectoriais (integrando vários profissionais, antropólogos, sociólogos, pessoal da saúde, psicólogos) agendem visitas domiciliárias, de acompanhamento as famílias, conversando com elas sobre diversos aspectos da vida quotidiana e assim garantir melhor o apoio a ser dado.

Por outra parte, pode pensar-se na criação de um outro centro de acolhimento, em Nacala Porto (para além do centro de Meconta) capaz de albergar os deslocados que estão espalhados pela cidade de Nacala Porto e Nampula, a fim de descongestionar o centro de deslocados em Meconta. A longo prazo, apetrechamento do centro dispendo de serviços básicos, escolas, hospitais, fontanárias entre outros.

- Desenho de projectos sustentáveis, fiáveis, que beneficiem os deslocados, mas antes far-se-á importante fazer uma auscultação para juntamente com os deslocados criar estratégias com vista a resolução de problemas que eles enfrentam. É urgente que o governo adopte estratégias para que os deslocados reconstruam as suas vidas, porque a entrada massiva de deslocados em Nacala Porto conjugado ao elevado custo de vida e a miséria que assola os mesmos, está a criar e pode agudizar outros problemas sociais.

Referências Bibliográficas

- Batalhas, V., (2008). *Acolhimento Familiar: Práticas e Representações das Famílias de Acolhimento* (Tese de Mestrado) Instituto Superior de Ciências de Trabalho e Empresa, Departamento de Sociologia. Portugal. Recuperado em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1630/1/Acolhimento%20Familiar.pdf>.
- Belo, J. L. P. (2009). *Metodologia Científica: Manual para Elaboração de Monografias*. Rio de Janeiro, Brasil: Universidade Veiga de Almeida-UVA.

⁴⁷ Governo do Distrito de Nacala Porto

- Canastra, F., Haanstra, F., & Vilanculos, M. (2015). *Manual de Investigação Científica da Universidade Católica de Moçambique* (2ªed.) Beira, Moçambique: Instituto Integrado de Apoio à Investigação Científica.
- Dos Santos, P. (2016). A Concepção do Poder em Michael Foucault, recuperado em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Tnjxrb7ZkFAJ:https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/1504/1150+&cd=1&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=mz> acessado no dia 10 de Junho de 2021.
- Eusébio, A.J.,& Magalhães, S.B., (2018) *Instabilidade Político Militar, Deslocamentos Compulsórios e a Vida Quotidiana em Moçambique: Uma Agenda de Pesquisa*. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza. Recuperado em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/6365> (19-03-21 as 19:30).
- Frizzera, G.C., (2019). *Deslocados e Distantes: Um Estudo a partir das Políticas de Acolhimento de Refugiados no Espírito Santo*. Trabalho de Culminação de Curso, Faculdade de Direito de Vitória. Brasil, Recuperado em <http://191.252.194.60:8080/bitstream/fdv/705/1/MONOGRAFIA%20-%20GUILHERME%20CAMPELLO%20FRIZZERA.pdf>. (17-03-21. 20h50min)
- Habibe, S., Forquilha, S. & Pereira, J., (2019). *Radicalização Islâmica no Norte de Moçambique: o Caso de Mocímboa da Praia*. Cadernos IESE nº 17. Maputo: IESE
- Jesus, R. A. (2019). *O Deslocado Interno como Conceito: Da Formação de uma Categoria as Implicações do Conceito*. Revista NEIBA-Cadernos Argentina, Brasil. Recuperado em: <https://www.e-publicações.uerj.br/index.php/neiba/article/view/41867>
- Lakatos, E. M. & Marconi, M. A. (2008). *Técnicas de pesquisa* (7ª ed.). São Paulo, Brasil: Editoras ATLAS, S.A.
- Macalane, G. L. & Jafar, S. J. (Coordenadores), (2021). *Ataques Terroristas em Cabo Delgado (2017-2020): As causas do fenómeno pela boca da população em Moçambique*. Pemba, Moçambique: Universidade Rovuma, Extensão de Cabo Delgado.
- Macamo, E. (2017). *Sociologia Prática: como alguns sociólogos resolvem problemas analíticos*. Maputo, Moçambique: Imprensa Universitária
- Nascimento, A. V. C. (n.d.). *Pessoas Deslocadas Internamente: Soberania Nacional e Protecção Internacional Perante uma Nova Tendência Migratória*. (Tese de

Doutoramento), Universidade Nova de Lisboa- Centro de Estudos da Universidade.
Recuperado em:<https://journals.openedition.org/spp/479>, (10-03-21 as 18:00).

Rocher, Guy.(2012) Sociologia geral: Organização social. Portugal: Lisboa, editorial presença

Sawaia, B. (2001) *As artimanhas da exclusão: Análise Psicossocial e Ética e da Desigualdade Social*. (2ªed.) Petrópolis. Brasil: Editora Vozes

Vittale, Antonela. (2013). *Guião para Assistência a Famílias e Comunidade em Acolhimento Depois das Crises e Desastres*. Maputo, Moçambique: Publifix

O PAPEL DAS BIBLIOTECAS PÚBLICAS NA PROMOÇÃO DA CULTURA DA LEITURA EM MOÇAMBIQUE

Aníbal João Mangué

Universidade Católica de Moçambique

mangueaj@gmail.com

Resumo

O presente artigo propõe-se a trazer um panorama sobre o papel das bibliotecas públicas na promoção da cultura da leitura em Moçambique através de uma pesquisa bibliográfica, tendo como objectivo analisar o papel das bibliotecas públicas na promoção da cultura da leitura em Moçambique, tendo em conta as estratégias usadas na biblioteca Y. Para o efeito, este projecto propõe-se a trazer alguns pontos da promoção da cultura de leitura na biblioteca Y. Em termos conceptuais, o artigo definirá os conceitos chave ligados ao tema e fará algumas relações dos mesmos. Para tal, optar-se-á por um estudo qualitativo adoptando paradigma interpretativo, uma vez que proporciona uma análise do fenómeno a partir da análise documental, como instrumento e técnica de recolha de dados. Por fim, pode-se concluir que existem desafios as bibliotecas públicas para promoção da cultura da leitura. Assim, os resultados da pesquisa evidenciaram que as estratégias implementadas no contexto da promoção da cultura da leitura precisam de ser inovadas para atingirem as metas desejadas.

Palavras-chave: Bibliotecas públicas, educação, promoção, cultura de leitura.

INTRODUÇÃO

A Biblioteca Nacional de Moçambique foi a primeira biblioteca a ser instituída, em 1961, com o regime português, na então, Lourenço Marques.

Ferreira e Oliveira (2017) indicam que:

Em sociedades nas quais a pobreza e a falta de instrução prevalecem, a Bibliotecas Publicas podem contribuir para o desenvolvimento local e serem sinónimo de transformação e que há locais que se desenvolvem social e culturalmente exactamente porque neles existem esses equipamentos culturais que dão suporte à população (p. 3).

A decadência das Bibliotecas em Moçambique, caracteriza-se essencialmente pelo afunilamento da rede de bibliotecas públicas e atendimento de leque diverso de leitores.

As mutações de leitura ocorre também no meio impresso, por isso há muitas publicações de livros que exploram outras formas, propondo deslocamentos no acto de leitura. Partindo da concepção de leitura como prática cultural criada e adaptada pela sociedade, este trabalho expõe dados parciais de uma pesquisa e tem intenção de analisar o papel das bibliotecas públicas na promoção da cultura de leitura em Moçambique.

A Unesco (1969) propôs que:

Os governos reconheçam as acções culturais como inerentes às políticas públicas e a definição de política cultural como o conjunto de princípios operacionais, práticas administrativas e orçamentárias e os procedimentos que fornecem uma base para a acção cultural do Estado.

Partindo do pressuposto que, uma biblioteca pública em funcionamento pleno é condição básica de sustentação de um ensino de qualidade, onde o valor da biblioteca para a educação está associada ao desenvolvimento de uma sociedade próspera, justa e democrática.

A biblioteca é uma das instituições mais indicadas para alicerçar a auto-educação dos cidadãos independentemente do seu extracto social, dada a variedade de recursos informativos que ela pode oferecer, a liberdade de opção que proporciona e o baixo custo que sua utilização representa para todos os usuários.

Segundo INE 2017, a frequência dos estudantes baixou de 3674 para 3231 do rácio por 100.000 habitantes de 2015 até 2017. De salientar que, os estudantes que são os usuários principal das bibliotecas no ambito do processo de ensino e aprendizagem ficaram afectados.

Na óptica de biblioteca, o investimento na promoção refere-se a uma decisão de natureza estratégia e consiste, geralmente, em inovar os programas de atracção de leitores, mobilização de recursos, com o intuito de criar condições favoráveis para o efeito.

Com o advento e o desenvolvimento das tecnologias, vivemos e convivemos também em ambientes digitais, produzindo, lendo, preenchendo e trocando diversos géneros textuais em situações que se têm tornado cada vez mais corriqueiras (Novaes, 2012, p. 69).

A presente pesquisa assenta em razões académicas e o interesse de compreender o papel das bibliotecas públicas na promoção da cultura da leitura, tendo em conta o desenvolvimento das tecnologias e as mutações de leitura.

Ferreira (2006), afirma que o modelo de Biblioteca Pública actualmente almejada é caracteriza-se pela atenção orientada para as acções culturais nelas desenvolvidas e respectivas estratégias, a fim de torná-las um canal de intermediação entre a sociedade e a informação.

O Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) em Moçambique constitui a base para o desenvolvimento intelectual na formação académica, profissional da sociedade, portanto as bibliotecas desempenham um papel preponderante no sistema nacional de educação.

Partindo da concepção de que ler é adquirir conhecimentos, viajar e conhecer novos lugares sem se mover, e perceber o mundo a partir de diferentes olhares. Nesse sentido, o importante é que os educandos desfrutem da tal experiência independente da forma como a leitura é oferecida, se no livro impresso ou em um aplicativo digital, o que realmente interessa é que o gosto pela leitura seja despertado desde cedo (Lima & Scholl, 2018, p. 270).

Na Cidade de Maputo que é capital, apresenta um rácio de leitores por 100 000 habitantes que é maior que todas as Províncias Moçambicanas, em 2017, com as novas dinâmicas vivem de perto as mutações da leitura.

Desenvolvimento

Em primeiro lugar, a criação de bibliotecas públicas tem que basear-se em legislação que assegure a sua continuidade e o seu lugar na estrutura administrativa do Estado.

Moçambique ficou independente em 1975, nessa altura os acervos documentais moçambicanos encontravam-se espalhados e os únicos locais que detinham maior volume de informação era o arquivo histórico e a Biblioteca Nacional de Moçambique (Angst & Mangué, 2021).

Em Moçambique a legislação é específica sobre Bibliotecas Públicas e abrange outros tipos de bibliotecas, podendo variar também quanto ao seu alcance. Assim, o artigo 88 da Constituição da República de Moçambique (CRM) defende o Direito à Educação de cada cidadão e defende o direito da informação, no artigo 48.

O Martins (2002, p. 78) afirma que:

As bibliotecas são instituições antigas, mais antigas que o próprio livro. Desde a Antiguidade já existiam bibliotecas, mas até a Renascença estas eram tidas como sagradas, com acesso restrito aos monges e sacerdotes e se apresentavam imbuídas de uma aura de mistério. No que se refere às bibliotecas públicas, uma das primeiras que se tem notícia teria sido idealizada pelo general Júlio César, que mesmo após sua morte, foi construída pelo orador Asínio Pólio, no ano 39.d.C. assim, estabelecendo simbolicamente a primeira biblioteca pública do templo romano da Liberdade.

O processo educacional respeita os valores culturais, artísticos e históricos do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. O desenvolvimento e a formação integral do ser humano ocorrem em diferentes espaços, considerando que ele pode aprender em todos os ambientes onde se insere e estabelece interações.

Para compreender os parâmetros de análise da pesquisa realizada, é importantíssimo compreender o homem como ser histórico, cultural e social. O quadro teórico aqui assumido entende que a formação do homem se dá em uma relação dialética entre o sujeito e a sociedade ao seu redor, e esta contínua construção deve ser permeada por estímulos favoráveis ao desenvolvimento humano (Arena & Moraes, 2013, p. 4).

A educação é um direito garantido a toda a criança e adolescente com a finalidade de contribuir para o pleno desenvolvimento, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, a família e as instituições educativas não são os únicos espaços educativos uma vez que tem outros intervenientes, neste caso as bibliotecas.

Ler e escrever são considerados fundamentos primordiais à socialização dos indivíduos que, desde crianças, são estimulados para o desenvolvimento dessas habilidades; portanto, é possível afirmar que a leitura e a escrita são práticas culturais, resultados da apropriação da cultura. Ninguém nasce sabendo ler e escrever e somente em sociedade é possível essa aprendizagem (Arena & Moraes, 2013, p. 4).

De realçar que, as bibliotecas públicas em Moçambique são subordinadas ao Ministério da Cultura e Turismo à luz do diploma legislativo n.º 2116, de 28 de Agosto de 1961 e o Diploma Ministerial n.º 103/92, de 22 de Julho, aprova o seu estatuto orgânico que define, entre outros objectivos, assegurar a aquisição, conservação, tratamento e disponibilização do património documental produzido em Moçambique ou fora, referente a Moçambique e com interesse para Moçambique, independentemente do suporte em que é produzido.

Segundo, UNESCO (1994), no segundo parágrafo deste Manifesto sobre bibliotecas públicas, documento elaborado para a UNESCO pela Secção de bibliotecas públicas da IFLA - Federação Internacional das Associações de Bibliotecas, defende que:

"A biblioteca pública, porta local de acesso ao conhecimento, constitui um requisito básico para a aprendizagem ao longo da vida, para a tomada independente de decisões e para o progresso cultural do indivíduo e dos grupos sociais" (IFLA, 1994, p. 1).

Torna-se assim evidente que é o papel da biblioteca pública promover a cultura de leitura desde a infância (de acordo com uma das missões expressas no Manifesto da Unesco) e, simultaneamente, apoiar a aquisição de competências de literacia que facilitem aos cidadãos um acesso à informação equitativo e adequado às necessidades de cada um.

De ponto de vista de biblioteca tradicional, pode se considerar como um lugar de livros e de informações, arquivo de cultura, museu. Por outra, um fundo documental organizado que suporta a prestação de informação a um grupo de pessoas.

É fonte de literatura, na qual uma população sedenta de cultura (público efectivo e potencial) se vem desalterar.

Segundo a evolução das bibliotecas, antigamente elas estavam em palácios e templos a serviço dos sacerdotes, reis e grandes autoridades que eram os poucos privilegiados que sabiam ler e escrever.

De ponto de vista de biblioteca-acção cultural, também tem livros e é um lugar de informações, no entanto, não oferece esta "cultura do passado", mas sim prática acção com a população, analisando criticamente a herança cultural.

Conquista o passado cultural através da relação dialógica entre o "aqui-agora" da população em questão e a obra do passado, a fim de o possuir.

A dimensão criativa surge de um processo de emergência cultural, vindo "*de dentro*", não corre o risco de ser rejeitada, pois responde às reais aspirações da comunidade. Não é mais uma biblioteca para uma comunidade, mas é da comunidade.

A acção cultural pode ser realizada através da criação de condições necessárias para que seus participantes do processo desenvolvam sua capacidade e os meios de tornarem-se sujeitos da cultura, distanciando-se da possibilidade de serem meros espectadores do processo em curso.

De ponto de vista de biblioteca convencional, ela existe desde a invenção da escrita com a maioria dos seus itens constituídos de documentos em papel. No contexto económico, social e tecnológico que actualmente impõe mudanças significativas no modo de actuação das

bibliotecas, por este motivo, é necessário ampliar os papéis e as responsabilidades, inovando constantemente e promovendo mudanças.

Assim, as bibliotecas vêm se transformando em espaços de conhecimento, cujo reconhecimento social tem aumentado significativamente. Mas, enfrentam vários desafios ultimamente.

A biblioteca de ponto de vista digital combina a estrutura e a colecta de informação tradicionalmente usada por bibliotecas e arquivos, com o uso da representação digital tornada através da informática.

Assim, existem projectos de implementação de Bibliotecas Digitais que consistem na criação de banco de dados, que poderá mapear informações sobre livros e conteúdos dispersos na Web e constituir um acervo literário para contribuir no fortalecimento da educação e da identidade cultural Moçambicana.

Vale realçar que, o profissional bibliotecário do século XXI não é mais o simples guardador de livros, actualmente, ele também desempenha o papel de administrador tanto de pessoas como de conhecimento.

Castrillon (2011) refere que:

(...) a biblioteca pública, de maneira mais comprometida e activa, acompanhe o indivíduo e a comunidade organizada em direcção a uma leitura crítica da realidade, apartir do debate público dos temas que a afectam, com vistas a uma participação consciente em sua transformação. Em outras palavras, que contribua para criar cidadãos mais bem formados e mais bem informados (p. 100).

As bibliotecas públicas como unidades organizacionais vivas, recebem interferência em seus processos de trabalho quotidianos, o que torna imprescindível a adequação de suas estruturas organizacionais e de prestação de serviços à sociedade da informação.

O processo de informatização e os avanços tecnológicos associados às exigências actuais dos usuários direccionam as bibliotecas a adesão das Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs) diversificadas mas que permitam a integração com os usuários de todas as categorias.

As bibliotecas precisam aproveitar na íntegra o poder das TICs para promover novos serviços e a cultura da leitura para seus usuários. No entanto, uma biblioteca não pode ser gerida com um único programa e projecto se quiser funcionar plenamente.

As bibliotecas estão passando por um processo de transição, que tem como foco a disponibilização cada vez maior de acervos bibliográficos ou colecções digitais, fazendo com

que nas suas estratégias o desenvolvimento de projectos que permitem as leituras de livros digitais seja visto como um diferencial para os usuários.

Para a rede das Bibliotecas públicas, existem sinais que indicam que o orçamento e as parcerias sofreram um declínio, mesmo para as que tem as suas receitas próprias.

Oliveira (1984) refere que:

No século XIX, o livro didáctico surgiu como um adicional à Bíblia, até então, o único livro aceite pelas comunidades e usado nas escolas. Somente por volta de 1847, os livros didácticos passaram a assumir um papel de grande importância na aprendizagem e na política educacional. Os primeiros livros didácticos, escritos sobretudo para os alunos das escolas de elite, procuram complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados, (p. 26).

Os livros didácticos quando bem elaborados, apresentados e estudados, tornam-se valiosos e eficazes no ensino dentro e fora da sala de aula, conseqüentemente, não se pode impor aos alunos somente a uma fonte de informação e conhecimento.

A IFLA exorta os seus membros a promoverem a aceitação e a concretização destes princípios. Nesse sentido, IFLA (1999, p. 1) afirma que:

As bibliotecas proporcionam acesso à informação, às ideias e às obras da imaginação. Servem como portas de acesso ao conhecimento, ao pensamento e à cultura; As bibliotecas proporcionam um apoio essencial à formação contínua, para a tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos; As bibliotecas contribuem para o desenvolvimento e a manutenção da liberdade intelectual e ajudam a preservar os valores democráticos fundamentais e os direitos cívicos universais; As bibliotecas têm a responsabilidade de garantir e facilitar o acesso às expressões do conhecimento e da actividade intelectual. Com este fim, as bibliotecas devem adquirir, preservar e disponibilizar a mais ampla variedade de documentos, reflectindo a pluralidade e a diversidade da sociedade (...).

As bibliotecas públicas em Moçambique também contribuem activamente para a educação colocando à disposição dos professores, alunos, trabalhadores, investigadores, turistas e outros, o material necessário para o enriquecimento do programa do seu interesse e habilitando-os a utilizar.

Todas as bibliotecas públicas tem uma relação com instituições nacionais e estrangeiras. Neste âmbito, o Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa (FBLP) tem criado projectos de doação de livros diversos à Bibliotecas Públicas uma vez que o país tem registado muita procura e sede de leitura. Para o efeito, tem organizado Edições de Feira Distrital do Livro para promover a cultura de leitura.

Para Wisniewski & Polak (2009), consideram que:

Para a existência e a prestação de serviços, as bibliotecas necessitam de três elementos básicos: bibliotecários, acervo e usuários. O bibliotecário representa o profissional habilitado a organizar o acervo e orientar os usuários. O acervo contribui para atrair e manter os

usuários da biblioteca, devendo ser mantido em condições adequadas e actualizado. O usuário representa o objectivo principal da biblioteca, uma vez que é ele que confere dinamismo àquele espaço, utilizando e valorizando o acervo disponível.

Professor-leitor, aluno-leitor

Partindo do pressuposto que o professor que gosta de ler cria estratégias eficientes de estímulo à leitura. Ademais, a leitura é ao mesmo tempo um meio de buscar informações e de prazer. Mais do que instrumento para ensinar os conteúdos das disciplinas curriculares, ela é competência fundamental para inserir pais, professores e alunos na cultura letrada.

A leitura como prática cultural

Os livros antigos eram principalmente lidos em voz alta, haja vista que os escritores supunham que as pessoas iriam somente escutar em vez de ver o texto; por isso as palavras não precisavam ser escritas separadamente: bastava o emissor entrelaçá-las em frases contínuas. Não havia distinção entre letras maiúsculas e minúsculas e não havia pontuação; quem estava pronunciando o texto é que compunha a sua estruturação (Arena & Moraes, 2013, p. 6).

Assim, para auxiliar o processo de promoção dos serviços das bibliotecas públicas deve-se apostar mais em outras leituras tanto de livros didáticos, como de textos complementares (revista, jornais, etc.) e outros materiais que acolhem às diferenças e às diversidades das expressões culturais.

A leitura é uma actividade presente e necessária em qualquer sociedade, mas as mudanças na prática de ler ocorrem de acordo com a comunidade, a cultura e o período, pois os princípios e as concepções mudam. As acções e os hábitos do homem reflectem a identidade da sociedade (Arena & Moraes, 2013, p. 6).

As mudanças ocorridas na cultura de leitura

Com a internet, abriu-se uma nova forma de comunicação, de interacção com os diversos textos produzidos no mundo. Esse meio pode ser considerado uma forma de difusão do conhecimento em massa. Todos os navegadores são leitores e podem ser escritores de textos digitais (Arena & Moraes, 2013, p. 8).

Segundo Belmiro (2003, p. 17):

[...] a entrada e a navegação na rede, já que, de alguma forma, todos podem alimentá-la sem qualquer intermédio ou censura, constitui mais um paradoxo da cibercultura: o acesso fácil, por um lado e a impossibilidade de se determinar, muitas vezes, a credibilidade da fonte alimentadora dos dados.

Por isso, a internet trouxe uma nova dinâmica na cultura de leitura proporcionando um rápido acesso aos materiais de interesse dos leitores sem se deslocar do lugar e fronteiras.

A leitura digital é cada vez mais aceita como uma prática extremamente útil, haja vista que sua natureza imaterial permite que seja realizada em qualquer parte do planeta, a qualquer hora do dia e

por mais de um leitor simultaneamente. É um contato com o mundo virtual rápido, prático e liberal que abarca cada vez mais navegadores (Arena & Moraes, 2013, p. 8).

Com as redes sociais, os leitores trocam vários conteúdos em tempo real e discutem sobre várias matérias, apesar de ser preciso saber leccionar os conteúdos e fontes correctas das informações disponibilizadas.

O leitor de textos digitais mudou sua prática de leitura, que já não está ligada à materialidade do livro, nem com o manuseio das folhas, sendo uma prática que exige um leitor muito mais activo, já que antes mesmo de interpretar o sentido do texto, para ler na tela, é preciso enviar comandos ao computador e para isso é preciso conhecer as ferramentas da máquina. Ocorreu, então, a quebra do elo físico que existia entre objecto impresso e escrita, que ele veicula. O leitor passa a dominar a aparência e a disposição do texto que aparece na tela do computador. São novos hábitos, novas acções e novas expectativas que estão sendo criadas em torno do texto e da leitura (Arena & Moraes, 2013, p. 8).

Com base nas três citações, pode-se afirmar que está a ocorrer mudanças na promoção da cultura de leitura uma vez que os leitores tendem a buscar textos digitais em detrimento dos textos físicos. Logo, pode se justificar a pouca frequência dos leitores nas bibliotecas tradicionais.

Assim, estimular a leitura com o auxílio das novas tecnologias é fazer com que o acto de ler não se acabe. Acções como ir à biblioteca ou comprar um livro, principalmente se for considerado o seu custo relativamente alto, demandam tempo e poder aquisitivo, exigências que podem não estimular a pratica de leitura. Se o livro impresso vem perdendo seu espaço, isso não quer dizer que o estudante não esteja lendo. Pelo contrário, com o advento da internet, a leitura torna-se mais expansiva, uma vez que pode ser acessada de qualquer local e a qualquer momento, além de não gerar despesas financeiras (Lima & Scholl, 2018, p. 270).

Sobre se o aluno se deixa influenciar pelas abreviaturas usadas nas mensagens instantâneas da internet, o internetês, interferindo na aprendizagem da escrita (Barreto, 2010).

O risco dos leitores se deixarem influenciar pelas abreviaturas usadas existe, por isso a promoção de cultura de leitura visa a minimizar esse risco através de monitorias do processo dessa promoção.

Com a orientação adequada dos professores, os alunos desenvolveriam a competência crítica: a arte de selecção e eliminação de informações, uma nova sabedoria (ECO, 1996).

Por outro lado, faz-se necessário também o desenvolvimento de projectos de incentivo à leitura, a fim de que os alunos adquiram o gosto por esta, fazendo uso dos mais variados suportes (livros, jornais, revistas, Internet, etc.), evitando limitar as suas leituras apenas a resumos de obras e a textos que buscam na Internet apenas para copiá-los, quando o professor solicita uma pesquisa (Barreto, 2010).

A partir dos pensamentos dos dois autores, pode-se afirmar que é importante que as bibliotecas públicas promovam a cultura de leitura logo nas primeiras classes para permitir sanar muito cedo os problemas de leitura e interpretação dos textos.

De salientar que, uma das consequências da falta de leitura tem sido baixa escolaridade, alto índice de analfabetismo e renda insuficiente.

Consequentemente, pode fazer com que o aluno não saiba elaborar seu pensamento e transmiti-lo de maneira clara e coerente.

METODOLOGIA

Na realização desta pesquisa optou-se por pesquisa qualitativa adoptando paradigma interpretativo, uma vez que proporciona uma análise do fenómeno a partir da análise documental, como instrumento e técnica de recolha de dados.

Tendo em conta o problema da pesquisa, importa ainda afirmar que o estudo, no âmbito qualitativo, permite aprofundar, interpretar dentro do contexto temático os dados recolhidos. A aplicação desta modalidade de pesquisa exige uma análise documental dos documentos e trabalhos científicos sobre a matéria.

A pesquisa qualitativa que foi adoptada no presente estudo, tinha como finalidades e características a compreensão dos significados dos dados encontrados nos documentos consultados ligados a bibliotecas públicas.

Quanto aos instrumentos e técnicas de recolha de dados, aplicou-se a análise documental pelo facto de ser uma das mais comuns. É considerada obrigatória em quase todos os moldes de trabalhos científicos. Com base neste tipo de pesquisa, recolheu-se as informações a partir de textos, livros, artigos e demais materiais de carácter científico, que fazem parte das referências bibliográficas.

De acordo com Vieira e Zouain (2004), na pesquisa qualitativa, não há a utilização de instrumentos estatísticos na análise de dados. Entretanto, o facto de não utilizar o rigor da significância numérica, não significa que as análises qualitativas sejam meras especulações subjectivas.

Minayo (2008, pág. 57) afirma que “o método qualitativo é adequado aos estudos da história, das representações e crenças, das relações, das percepções e opiniões, ou seja, dos produtos das interpretações que os humanos fazem durante suas vidas, da forma como constroem seus artefactos materiais e a si mesmos, sentem e pensam”.

CONCLUSÃO

Mola (2015) indica que, o número de Bibliotecas Públicas em funcionamento é de 91 bibliotecas que conta a partir de BNM, contudo, já existiram mais antes deste estudo, que por motivos conjunturais fecharam comprometendo o acesso aos serviços.

Tabela 1: Obras consultadas por especialidade

OBRAS	2015	2017
Generalidades	87.570	62.655
Filosofia	48.899	32.339
Teologia/Religião	13.719	8.608
Ciências Sociais	81.407	67.235
Ciência Pura	113.519	98.303
Ciência Aplicada	49.844	43.696
Belas Artes	24.669	25.774
Literatura	67.117	54.831
História/Geografia/Biologia	111.924	89.206
Coleções Moçambicanas	71.197	85.142
Outras obras	35.096	62.269
Total	704.961	630.058
Orçamento	0	0

Fonte: INE, Estatísticas correntes 2015 - 2017 (Elaboração própria)

Pode-se fazer uma apreciação negativa dos dados ilustrados pelo quadro uma vez que mostram claramente que as consultas feitas em muitas obras existentes de 2015 à 2017 estão a diminuir por vários motivos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Angst, F. A. & Mangué, A. J. (2021). Um olhar social e educacional sobre as Bibliotecas Públicas em Moçambique: Biblioteca Nacional de Moçambique. Em A. J. Nunes da Silva, T. A. França & T. S. Amaral (Coords). *A educação dos primórdios ao século XXI: perspectivas, rumos e desafios*. Ponta Grossa - PR: Atena, pp. 124-134.

- Arena, A. & Moraes, L. (2013). *Novas práticas de leitura: implicações no comportamento do aluno-leitor*. ETD – Educ. temat. digit. Campinas, São Paulo: Brasil.
- Barreto, E. (2010). A influência da Internet no processo ensino - aprendizagem da leitura e da escrita. *Revista Espaço Acadêmico*.
- Belmiro, Â. (2003). Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. Belo Horizonte: Autêntica, Brasil.
- Castrillon, S. (2011). *O direito de ler e de escrever*. Sao Paulo, Brasil: Pulo do Gato.
- ECO, U. (1996). From internet to Gutenberg. Disponível em: <<http://www.italianacademy.columbia.edu/internet.htm>>. Acessado em 24 abr. 2008.
- Ferreira, M. M. (2006). *Políticas públicas de informação e políticas culturais: e as bibliotecas públicas aonde vão?* Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/repositorio/2009/09/pdf.f9b8d0fe2d0005588.pdf>.
- Ferreira, S., & Oliveira, D. (2017). *A Biblioteca Pública como tema de estudo nos Programas de Pós-Graduação em Ciência da Informação no Brasil*. Minas Gerais, Brasil. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/viewFile/35025/pdf>.
- IFLA, M. d. (1994). *Unesco sobre bibliotecas públicas*. Disponível em: <http://www.ilfa.queenslibrary.org/VII/s8/unesco/port.htm>.
- IFLA. (1999). *Comité sobre a Liberdade de acesso á Informação e sobre a Liberdade*. Haia, Holanda: Comité Executivo da IFLA.
- INE. (2017). *Estatísticas da Cultura*. Maputo, Moçambique: Ine. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/estatisticas/estatisticas-sectoriais/cultura/estatisticas-dacultura-2011.pdf>.
- Martins, W. (2002). *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca* (3ª ed.). Sao Paulo, Atica, Brasil: UFC .
- Minayo, M. C. (2008). *O desafio do conhecimento*. 11ª ed.. Hucitec. Sao Paulo, Brasil.
- Mola, H. (2015). *Bibliotecas Públicas Provinciais e desafios da acção cultural em Moçambique*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Faculdade de Letras, Lisboa, Portugal.
- Oliveira, J. B. (1984). *A política do livro didático*. Campinas, Brasil: UNICAMP.

Unesco. (1969). *Cultural policy: a preliminary study*. Paris, França: UNESCO.

Vieira, M. M., & Zouain, D. M. (2004). *Pesquisa qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro, Brasil: Revista academica, FGV.

Wisniewski, I. A., & Polak, A. (2009). *Biblioteca: contribuições para a formação do leitor*. Curitiba, Brasil: Revista ACB.

PAINEL IX

DESENVOLVIMENTO E AGRO-NEGÓCIO

TÉCNICAS DE RECUPERAÇÃO DE SOLOS DEGRADADOS NAS MINAS DE EXTRACÇÃO DE CALCÁRIO PARA PRODUÇÃO DE CIMENTO

Joaquim Oliveira Raimundo

Resumo

A actividade de mineração de calcário é essencial para o desenvolvimento social e económico, porém, esta actividade altera significativamente o meio ambiente, provocando diversos tipos de degradações, identificando também os principais impactos e as medidas e técnicas que devem ser aplicadas para reduzi-los. A zona de Relanzapo, no Conselho Autárquico de Nacala, possui grande disponibilidade de calcário, o que possibilita a actividade de diversas empresas de mineração para a produção de cimento. O estudo tem como objectivo, apresentar os resultados da pesquisa científica levada a cabo pelo investigador, o mesmo foi produzido baseado na metodologia de pesquisa bibliográfica e documental para além de levantamento de dados baseada em entrevistas, questionário e observação directa. Para a actividade de mineração, recuperar uma área ambientalmente afectada exige o conhecimento de alguns factores, nos quais estabelecerão quais o tipo de técnicas que deverão ser aplicadas, geralmente tendo como objectivo o restabelecimento da vegetação. Na empresa Cimentos de Moçambique, procura-se implantar métodos que se apresentam menos caros como o plantio directo de mudas de árvores e gramíneas em taludes é utilizado o método do plantio em covas, mesmo sendo preferível o uso da hidrossemeadura que é bem mais cara, porém mais eficiente e rápida nesses locais. Neste sentido, conclui-se que a empresa possui uma estrutura de governação que envolve profissionais especializados na gestão do meio ambiente.

Palavra-chave: Técnicas, Recuperação, Solos, Degradadas.

INTRODUÇÃO

A actividade de mineração de calcário é essencial para o desenvolvimento social e económico, porém, esta actividade altera significativamente o meio ambiente, provocando diversos tipos de degradações através dos impactos gerados na exploração do minério. Com isso, são elaborados os Planos de Recuperação de Áreas Degradadas (PRAD's), que ajudam a identificar e caracterizar a área do empreendimento, identificando também os principais impactos e as medidas e técnicas que devem ser aplicadas para reduzi-los.

Com esta pesquisa pretende-se, apresentar os resultados da investigação mais recente levada a cabo pelo investigador. O mesmo foi produzido baseado na metodologia de pesquisa bibliográfica e documental para além de levantamento de dados baseada em entrevistas, questionário e observação directa.

O Artigo, tem como tema: **Técnicas de Recuperação de Solos Degradados nas Minas de extracção de Calcário para produção de cimento: Caso das Minas de Ralanzapo, cidade de Nacala.**

O problema é uma questão a ser pesquisada, uma opção bastante corrente, identifica o problema como questão/questões, o que dá imagem a uma séria de desencontros e equívocos sobre a natureza dos problemas verdadeiros dos falsos problemas (Gil, 2008). Devido à grande demanda destas empresas é importante salientar que as actividades desenvolvidas por estes empreendimentos, podem trazer consequências e danos irreversíveis ao meio ambiente, sendo necessário o emprego de procedimentos para a recuperação das áreas afectadas.

Na acepção científica, o problema é qualquer situação não resolvida e que é objecto de discussão, em qualquer domínio do conhecimento. Um problema é de natureza científica quando envolve variáveis que podem ser testadas, observadas e manipuladas.

Há milhares de anos o homem vem degradando a natureza, passo a passo, através de diversas actividades, a fim de explorar diferentes ecossistemas. A capacidade de adaptação aos diferentes *habitats* fez do homem o principal responsável pela degradação do meio ambiente.

Diante desta situação, se torna de vital importância a recuperação das áreas degradadas, devido às consequências negativas causadas pela deterioração dos ecossistemas.

O procedimento de exploração de minérios causa numerosas consequências socioambientais resultantes dos atributos específicos operacionais desta actividade económica. Assim a extracção causa grandes impactos negativos desde a modificação do espaço geográfico a ser alterado, a extensão da área a ser explorada, erosão do solo, a retirada da cobertura vegetal, deslocamento da macrofauna da área, o período de actividade jazida, a grandeza de aplicação económica, dentre outras das quais transcorrem várias consequências sociais e ambientais nos locais explorados.

Em Moçambique, é estabelecido pela Lei que todas as empresas de mineração tenham como obrigação apresentar ao órgão ambiental um Plano de Recuperação de Áreas Degradadas (PRAD), documento que preconiza a adopção de procedimentos para estabelecer ou restabelecer a cobertura vegetal nas áreas degradadas, prática conhecida como vegetação.

Para a actividade de mineração, recuperar uma área ambientalmente afectada exige o conhecimento de alguns factores, nos quais estabelecerão quais o tipo de técnicas que deverão ser aplicadas, geralmente tendo como objectivo o restabelecimento da vegetação. Para o estabelecimento dessas técnicas de recuperação é necessário o reconhecimento da área

ambiental afectada, identificação da biodiversidade, levantamento fitossociológico das espécies florestais e conhecer o potencial de regeneração natural do local estudado.

Existem grandes empresas de produção de cimento que usa o calcário como matéria-prima. A utilização deste recurso mineral está limitada em termos de exploração ao calcário dolomítico, no qual é responsável por produzir grande quantidade de calcário para as indústrias.

A recuperação de áreas consiste na implementação de várias técnicas de acordo a viabilidade económica dos empreendimentos envolvidos. Sendo que existem as mais baratas mas levam muito tempo e as mais caras mas que em contrapartida levam pouco tempo.

Os objectivos que se pretendiam alcançar com a realização desta pesquisa, uma vez que toda pesquisa deve ter um objectivo determinado para saber o que vai se procurar e o que se pretende alcançar. Gonçalves (2001) citado por Aragão e Mendes (2017) afirma que eles são a “espinha dorsal” do processo de pesquisa, por expressar claramente os caminhos a serem percorridos.

Este artigo apresenta como objectivo geral realizar um levantamento das técnicas de recuperação aplicadas nas áreas de mineração de calcário em Relanzapo na cidade de Nacala.

A realização deste trabalho é de suma importância, pois o desenvolvimento das técnicas ambientais para recuperação das áreas degradadas afectadas pelas actividades de mineração é fundamental para o desenvolvimento sustentável, além de proporcionar um equilíbrio do crescimento económico com a conservação ambiental.

O Levantamento das técnicas de recuperação de solos e sua importância, pois através disso, será possível obter informações das principais técnicas de recuperação que estão sendo desenvolvidas na região de estudo e a partir daí sugerir outras medidas que contribuam para a redução da degradação causada pela actividade mineira, garantindo a esses ambientes protecção e viabilização posterior.

A redução da cobertura vegetal resulta em erosão do solo. Por esse processo, ocorre a mobilização e transporte de partículas do solo, causando principalmente perdas das frações de partículas finas e menos densas, incluindo partículas de húmus e argila, ambas importantes transportadoras de nutrientes do solo e agentes estabilizadores para propriedades físicas dos solos.

A maior exposição do solo a erosão facilita o arrasto de sedimentos até atingirem os corpos da água através de canais laterais, afetando a qualidade dos recursos hídricos; os solos são contaminados; parte ou total da flora e fauna se perde; e o ar fica poluído. Por estas razões, a

cobertura vegetal tem um papel fundamental e é considerado como um indicador desejável da qualidade ambiental (Santos, 2017).

Actualmente a degradação ambiental é um tema relevante, pois esta refere-se às alterações que são impostas pela sociedade aos diferentes ecossistemas naturais, no qual acabam modificando as suas características físicas, químicas e biológicas, assim afetando a qualidade da vida de todos os seres vivos (Lopes, 2016).

O conceito de degradação ambiental está relacionado com diversos factores que afectam na estabilidade ecológica do ambiente biótico e abiótico, como: perda de capital natural, perda de funções ambientais, alteração nas paisagens e o risco a saúde e a segurança das pessoas entre outros.

Ocasionada por várias mudanças, que influenciam negativamente no meio ambiente, “a degradação ambiental é resultante de um complexo interativo de fatores económicos, políticos, tecnológicos e culturais.” (Nascimento et al., 2010).

O aparecimento de áreas degradadas, está tendo um acréscimo consideravelmente em Moçambique sobretudo nas áreas de exploração mineira, ao decorrer dos anos, causando diversos prejuízos ao meio ambiente.

Conforme a Instrução Normativa nº 04/2011 do IBAMA citada por Lopes (2016) área degradada é a “área impossibilitada de retornar por uma trajetória natural, a um ecossistema que se assemelhe a um estado conhecido antes, ou para outro estado que poderia ser esperado”.

“Área degradada é aquela que sofreu, em algum grau, perturbações ou distúrbios em sua integridade, sejam elas de natureza física, química ou biológica” (Guimarães et al., 2009, p.4).

Observando esses conceitos, acima mencionados, nota-se que o termo degradação ambiental, abrange vários aspectos, não somente a questão do homem ser o principal causador, mas de forma genérica o termo degradação ambiental é utilizado para se referir às intervenções antrópicas no ambiente.

Lopes (2016) considera que “as causas da degradação ambiental estão vinculadas a alguns aspectos como: sociais, económicos e ambientais de uma região, que são decorrentes de factores como “crescimento económico, crescimento populacional, pobreza, urbanização, intensificação da agricultura, aumento no uso de transportes e necessidades de novas fontes de energia”.

Existem diversos factores que podem levar a degradação ambiental devido a mineração, as mais importantes, de acordo Santos (2017) são: Distúrbio do solo; Poluição; Superpopulação; Aterros; Desmatamento.

A atividade antrópica vem causando diversos problemas como a degradação dos ecossistemas, pensando-se nisso, a recuperação de áreas degradadas se torna cada vez mais necessária, objetivando a diminuição dos efeitos negativos que acarretam na destruição dos ambientes naturais (Soares, 2009).

O termo recuperação é facilmente confundido com o termo restauração, porém estes têm significados diferentes.

O termo recuperação vem sendo relacionado diretamente com as áreas degradadas, referindo-se à aplicação de técnicas para recuperação, agronómicas e de engenharia, visando à recomposição topográfica e à revegetação de áreas em que o relevo foi descaracterizado pela mineração, pela abertura de estradas, etc. (Soares, 2009).

A recuperação de áreas degradadas, é adoptada quando a meta é basicamente recuperar a função da vegetação, como, por exemplo, o controle da erosão do solo, sem preocupação com a composição florística.

A restauração visa ao estabelecimento dos processos naturais, responsáveis por retornar a vegetação ao mais próximo possível da sua condição anterior à degradação (MORAES et al., 2013).

Tanto a legislação do sector do ambiente assim como do sector de minas em Moçambique oriental que explora os recursos minerais fica obrigado a recuperar o meio ambiente degradado, de acordo com a solução técnica exigida pelo órgão público competente.

A recuperação de determinada área degradada por um determinado empreendimento, neste caso a mineração, pode ser definida como o conjunto de acções necessárias para que a área volte a estar apta para algum uso produtivo em condições de equilíbrio ambiental.

Conforme o Manual de Práticas de Conservação do solo e Recuperação de Áreas Degradadas da Embrapa citado por Lopes (2016) a degradação ambiental vai ocorrendo e sendo amplificada, seja em sua fase inicial ou final, o que torna necessário o uso de técnica de recuperação nas áreas afetadas conforme as descritas abaixo.

A nucleação é entendida como a capacidade de uma espécie em proporcionar uma melhoria na qualidade do ambiente, o que permite um aumento na taxa de ocupação deste ambiente por outras espécies.

Lopes (2016), define a nucleação “como um mecanismo que cria pequenos *habitats* (núcleos) dentro da área degradada, no qual atraí espécies distintas promovendo uma heterogeneidade ambiental, proporcionando ambientes diversificados no espaço e no tempo”.

São tratadas como técnicas de nucleação: “transposição de solo, transposição de galharia, semeadura direta e hidrossemeadura, poleiros artificiais e naturais, plantio de mudas em ilhas de alta diversidade e coleta de sementes com manutenção da variabilidade genética” (Reis et al., 2003).

A ideia da nucleação por meio da implantação dos núcleos é disparar gatilhos ecológicos no processo de regeneração natural. Os núcleos são elementos capazes de formar novas populações, novos nichos de regeneração e gerar conectividade na paisagem. O plantio de mudas é a forma mais utilizada nas plantações florestais, pelo facto das espécies apresentarem rápido crescimento e com vantagem de maior produtividade.

A transposição de solo possibilita a reestruturação e fertilização do solo pela presença microbiológica no banco de solo, responsável pela reciclagem de nutrientes, além da composição de sementes, que, ao germinarem, proporcionam a revegetação da área degradada.

Essa técnica consiste na retirada de porções da superfície do solo, juntamente com a serrapilheira de uma área em estágio mais avançado da sucessão e colocá-las em faixas ou ilhas, na área degradada (Soares, 2009, p.5).

Através desta técnica é possível enriquecer o solo da área a ser restaurada com a microfauna, larvas de insectos, microbiota, fungos, bactérias e sementes solo transportado.

Transposição de galharia é constituída por restos vegetais e acúmulo de materiais, como “galhos, folhas, tocos e material reprodutivo, da floresta, áreas de produção ou arborização urbana, que oferecem abrigo para pequenos animais.

A galhada, quando enleirada facilita a ativação da cadeia alimentar na área degradada, além de criar um ambiente húmido e sombreado que proporciona o desenvolvimento de plantas adaptadas a esse tipo de ambiente (Kawato e Egoshi, 2011, apud Lopes, 2016).

Uma função importante desta técnica é à disposição de matéria orgânica gerada pela decomposição da galharia que ajuda a enriquecer o solo criando condições adequadas à germinação e crescimento de sementes de espécies mais adaptadas aos ambientes sombreados e húmidos.

A chuva de sementes refere-se à quantidade de sementes que chega em um determinado local através da dispersão, o qual representa a principal forma de entrada de sementes no banco do solo.

O uso de poleiros naturais ou artificiais, tem como objectivo à atracção de aves dispersoras de sementes de várias espécies e a formação de núcleos de regeneração a partir das sementes regurgitadas ou defecadas, recolonizando estes locais.

Os poleiros naturais são obtidos através do plantio de árvores de rápido crescimento, que tenham copa favorável para o pouso de aves e morcegos, podendo ter frutos que atraiam esses animais. Podem também ser utilizadas árvores remanescentes na área, já os poleiros artificiais podem ser construídos com varas de bambu, postes de eucalipto, caules de árvores mortas ou recém derrubadas, nos quais são fixadas varas finas de madeiras (Soares, 2009, p.5).

A semeadura direta, conforme Caldeira (1999) “esta técnica consiste na deposição das sementes diretamente na área onde será estabelecido o povoamento florestal”. Indicada para espécies com sementes grandes, com intensa produção e fáceis de colectar. Esta técnica apresenta vantagens pelo facto de ter um baixo custo e produzir plantas sem defeitos no sistema radicular.

O estudo da regeneração natural permite a realização de previsões sobre o comportamento e desenvolvimento futuro da floresta, pois fornece a relação e a quantidade de espécies que constituem seu estoque, bem como suas dimensões e distribuição na área (Lopes, 2016). Nesta técnica as sementes chegam por dispersão e fixam-se no local. É um processo mais lento que os plantios.

Sacos de aniagem a técnica consiste no preenchimento de um saco de aniagem que pode ser preenchido interiormente com “capim picado, terra, esterco, fertilizantes químicos e sementes” (Moretto, 2012).

Esta técnica tem como vantagens o revestimento imediato, diversidade biológica e fornecimento de substrato para os primeiros meses após a germinação das sementes, sendo bastante recomendada para o controle e a recuperação de voçorocas. E apresenta desvantagens quanto ao custo elevado e baixo rendimento operacional (Moretto, 2012).

Segundo o Instituto Brasileiro de Mineração, (IBRAM, 1992) citado por Lopes (2016) há na mineração vários procedimentos geotécnicos possíveis que envolvem “terraplanagem, sistemas de drenagem e retenção de sedimentos, barragens ou diques de bacias de disposição de rejeitos de beneficiamento, contenção de taludes de cortes e em corpos de bota-fora, entre outros.

Reconformação topográfica é uma técnica que tem como objectivo reconfigurar a topografia dos locais afectados que sofreram mudanças na paisagem e em suas estruturas, assim como ocorre nas áreas de mineração, este procedimento consegue deixar as áreas mais estáveis e resistentes às tensões de cisalhamento e aos processos erosivos (Carvalho, 2014, p.25).

Deste ponto de vista a forma de abordagem do problema esta pesquisa foi uma Pesquisa Qualitativa. Neste sentido, a análise qualitativa significou olhar para os intangíveis. Os factores que não foram puramente direccionados por números sendo tão importantes quanto estimular os números.

As empresas de mineração de calcário da Cimentos de Moçambique, tem forte influência sobre a economia do município, foi realizada uma visita naquele empreendimento do ramo, nessas áreas, as aplicações das técnicas de recuperação ambiental estão geralmente ligadas a aspectos de reconfiguração do solo, contenção de taludes e revegetações.

Esta empresa é considerada de médio porte a grande porte, contendo um quadro superior 50 funcionários, além disso, a empresa em estudo contrata funcionários terciarizados. Os produtos oferecidos são frequentemente utilizados como matéria-prima para o fabrico de cimento na qual se destaca o calcário que é fornecido exclusivamente Cimentos de Moçambique e Cimentos de Nacala (CINAC), segundo relatos dos funcionários entrevistados.

A preservação do meio ambiente tem-se tornado cada vez mais foco de preocupação das empresas mineradoras, pois estas são grandes causadoras de impactos ambientais. Para isso, muitas empresas contam com mecanismos voltados as questões ambientais e de sustentabilidade (Moreira, 2002 apud Lopes, 2016).

As empresas que adoptam a governança direccionada a questões ambientais e de sustentabilidade, além de serem geridas de maneira mais transparente, tomam decisões que levam em conta o benefício da sociedade e do meio ambiente.

Na empresa Cimentos de Moçambique em Nacala, o gestor ambiental corresponde ao primeiro nível hierárquico e é responsável por elaborar projectos de manutenção e

recuperação de áreas degradadas, treinamento dos funcionários entre outras actividades relacionadas.

Levando em consideração as questões relacionadas à sustentabilidade, existem iniciativas tomadas por estas empresas que ajudam a melhorar o desempenho socioambientais no município de Nacala, no qual foram adoptadas as seguintes iniciativas voluntárias: reabilitação de uma escola primária no Bairro Ontupaia, Construção de uma Creche, Projectos de Educação Ambiental nas Comunidades, Reabilitação de um mercado além de projectos de educação ambiental desenvolvidos com escolas, instituições e ONG's.

A pesquisa mostrou que naquela empresa há um mecanismo de diálogo com o seu público de interesse (*stakeholders*), outro factor importante é os programas de captação e retenção de clientes.

A satisfação do cliente é alcançada quando se consegue conhecer e avaliar os valores que contam mais para o cliente em relação ao produto que os outros também oferecem (Lopes, 2016).

Neste sentido na empresa Cimentos de Moçambique existe programa que investe no fornecimento de serviços com menor impacto socioambientais, se preocupando não somente com a quantidade de seus produtos, mas também com a qualidade dos mesmos.

Outros programas estruturados pela empresa, é a promoção da saúde e segurança dos colaboradores, reduzindo os números de acidentes e gerando benefícios para a empresa.

O responsável de Meio Ambiente da Cimentos de Moçambique na entrevista relatou que:

Um dos desafios da empresa é de reduzir os acidentes para zero para tal, os trabalhadores estão consciencializados a observar com rigor as medidas de prevenção adoptadas pela empresa e o trabalhador que for interpelado a infringir tais normas é sancionado e em caso de reincidência, pode-se rescindir o seu contrato de trabalhos (Responsável de Meio Ambiente, cp, 2019).

O projecto de recuperação de áreas degradadas é importante, pois este deve considerar a solução técnica adequada, visualizada pela empresa de mineração para reabilitar o solo, eventualmente degradado pela actividade de mineração (Lopes, 2016).

A exigência da apresentação obrigatória do PRAD fundamenta-se no princípio de que as áreas ambientalmente perturbadas pelas actividades de mineração devem ser devolvidas a comunidade ou ao proprietário nas condições desejáveis e apropriadas ao retorno do uso original do solo ou naquelas necessárias para a implantação de outro uso futuro, desde que

escolhido por consenso entre as partes envolvidas e afetadas pela mineração (Lima et al., 2006 apud Lopes, 2016).

A empresa Cimentos de Moçambique que explora calcário em Relanzapo, possui um Plano de Recuperação de Áreas Degradadas, implantado com uma equipe técnica disponível para executá-lo e com a fiscalização dos órgãos ambientais. Porém, nem todas as técnicas descritas no plano são devidamente aplicadas no campo, havendo uma dificuldade em recuperar o meio ambiente.

Naquelas minas os procedimentos utilizados para reconformação topográfica e disposição do rejeito da época seguiram mais critérios económicos e de segurança do que critérios ambientais.

Nas áreas de mineração mais recentes, depois de escolhido o local de disposição do material estéril é formado pilhas com bancadas, para que o material fique bem consolidado de modo que não ocorram riscos de deslizamentos.

O retaludamento é muito usado devido à sua simplicidade e eficácia, além disso, reduz a infiltração de água no terreno, disciplinando seu escoamento e inibindo os processos erosivos.

As actividades desenvolvidas visando a readequação da fertilidade do solo em áreas impactadas são aplicadas na Cimentos de Moçambique em Nacala, sendo ela responsável pela recolocação do solo, onde o solo de uma área que irá ser mineirada é removido para revitalizar outra área de mineração que foi exaurida incluindo actividade de adubação.

A empresa também desenvolve programas de acompanhamento e monitoramento ambiental das áreas degradadas ou em recuperação, são estes: monitoramento visual, revegetação, plantio de árvores nativas e acompanhamento por profissional qualificado, através de um cronograma de execução e acompanhamento.

Essas técnicas ora mencionadas, têm como finalidade a obtenção de uma floresta com a proporção de árvores de espécies desejável e cada vez mais vigorosa. Dentre essas técnicas destacam-se o preparo do local e do solo, a selecção de espécies, produção de sementes e mudas, implantação e tratos culturais.

A escolha das espécies a serem plantadas é um dos pontos principais nos projectos de reflorestamento. Primeiro, porque as espécies usadas devem ser da própria região (de preferência do local) do plantio, deve-se conhecer as características de cada região para que as espécies de mudas implantadas apresentem sucesso na recuperação de áreas degradadas.

A empresa implanta mudas de árvores para recuperação das áreas afectadas, sendo priorizado o uso de espécies nativas, respeitando as especificidades locais, assim melhorando o desempenho no processo de recuperação destas áreas. Sendo o uso desta técnica muito importante para o restabelecimento da vegetação nos locais degradados.

A transposição de solo visa resgatar a micro, a meso e a macro fauna/flora do solo pela transposição de porções superficiais de 1m² de solo das áreas naturais conservadas dos remanescentes de vegetação mais próximos as áreas a serem restauradas (Martins, 2007).

O solo da camada superficial tem muitas folhas, sementes, galhos e raízes em decomposição que podem ajudar no processo de recuperação das áreas degradadas, tanto pelas sementes contidas nesse solo quanto pelos organismos, como: bactérias, fungos, ácaros, capins, formigas, minhocas, besouros, aranhas, grilos entre outros.

A condução da regeneração natural é um dos métodos mais adequados de recuperação de áreas degradadas, devido à falta de resiliência, definida pelo grande número de fragmentos naturais remanescentes na região e pelo grande potencial de regeneração natural, principalmente através da brotação de raízes. Este método é utilizado na recuperação de solos em Relanzapo pela Cimentos de Moçambique em Nacala.

Neste sentido a aplicação dessa técnica visa cumprir um dos requisitos estabelecidos pelos órgãos ambientais para obtenção das licenças ambientais e é parte integrante e condicionante do processo de licenciamento.

A competição entre os mercados exige das mineradoras uma extracção mineral ao menor custo possível e as técnicas de recuperação fazem parte das despesas ambientais e também são consideradas e analisadas.

Com o estudo da Empresa Cimentos de Moçambique que procede a exploração de calcário para a produção de cimento em Relanzapo, evidenciou-se que as técnicas de redução de impactos visuais prevalecem sobre as de recuperação e estabelecimento da sucessão ecológica, porque tiram o olhar da comunidade para o empreendimento, diminuindo as denúncias aos órgãos ambientais.

Neste sentido, o estudo conclui que a empresa possui uma estrutura de governação que envolve profissionais especializados na gestão do meio ambiente, leva em consideração as questões relacionadas à sustentabilidade pois existem iniciativas que ajudam a melhorarem o desempenho socioambientais da área envolvente, como também existe um mecanismo de diálogo com o seu público de interesse (*stakeholders*), e estes promovem a base de

informação para processos decisórios da empresa, existe programa que investe no fornecimento de serviços com menor impacto socioambientais e se preocupa com a qualidade dos seus produtos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Aragão, J. W. M. e Mendes, M. A. H. (2017) *Metodologia científica*. Universidade Federal da Bahia. Salvador.
- Caldeira, S.F. (1999). *Práticas silviculturais*. Dissertação (Mestrado em Engenharia Florestal) – Universidade Federal do Mato Grosso. Cuiabá.
- Carvalho, L.P. (2014) *Análise das técnicas aplicadas para recuperação de áreas degradadas pela mineração na região de Campo Formoso – BA*. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade Presbiteriana “Augusto Galvão”. Campo Formoso.
- Cimentos de Moçambique (2016). *Plano de Gestão Ambiental do Projecto de Extração de Argila e Calcário de Relanzapo- 734c Nacala- Província de Nampula*. EIA and Services Limitada. Nacala.
- Gil, A. C. (2008) *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6 ed. Atlas. São Paulo.
- Gripp, M.F.A.; Nonato, C.A. (1993) *A preservação e recuperação do meio ambiente no planejamento e projeto de lavra*. In: II Congresso Ítalo Brasileiro de Engenharia de Minas. São Paulo, 15 a 17/09/1993
- Guimarães, A.E.N.; Vinicius, E.; Batista, P.G.; Souza, Z. (2009). *Análise para recuperação de uma área degradada, na micro bacia do ribeirão Taquaruçu – palmas - TO*. Faculdade Católica do Tocantins.
- Lopes, T. L. (2016) *Técnicas Utilizadas na Recuperação Ambiental de áreas Degradadas pela Mineração de Calcário no Município de Caçapava do sul- RS*. Trabalho de Conclusão de Curso para obtenção do Título de Bacharel em Engenharia Ambiental e Sanitária. Orientador: Vicente Guilherme Lopes. Universidade Federal do Pampa. Caçapava do Sul 2016.
- Martins, S.V. (2007). *Recuperação de matas ciliares*. 2.ed. ver. e ampl. Viçosa, MG; Aprende Fácil. p. 255.
- Moraes, L.F.D; Assumpção, J.M; Pereira, T.S; Luchiari, C. (2013). *Manual técnico para a restauração de áreas degradadas no estado do Rio de Janeiro*. 2.ed. Rio de Janeiro.

- Moretto, R.L. (2012) *Análise dos efeitos da vegetação na proteção de taludes rodoviários e proposição de alternativas de revegetação na BR-386*. Dissertação (Mestrado em Engenharia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre
- Nascimento, L.C; Souza, D.V; Neto, B.M. (2010). *Degradação ambiental: Uma visão da problemática do lixo no município de Araçagi – PB*. In: XVI Encontro Nacional de Geógrafos. Porto Alegre, 2010. Anais eletrônicos. Porto Alegre: AGB.
- Reis, A; Bechara, F.C. Espíndola, M.B. Vieira, N.K; Souza, L.L. (2003) *Restauração de áreas degradadas: a nucleação como base para incrementar os processos sucessionais. Natureza e Conservação*. Santa Catarina, nº1, vol. 1.
- Santos, J. A. G. (2017). *Recuperação e reabilitação de áreas degradadas pela mineração*. Jorge António Gonzaga Santos. Cruz das Almas, BA: UFRB. 44p.
- Soares, M. P. (2009). *Técnicas de restauração de áreas degradadas*. Texto apresentado ao Programa de Pós Graduação em “Ecologia aplicada ao manejo e conservação dos recursos naturais” como parte das exigências para a conclusão da disciplina Estágio em docência.

PAINEL X

O GESTOR DE RH E CRESCIMENTO ECONÓMICO

Gestão de Conflitos como ferramenta de Desenvolvimento Organizacional- Uma Análise na Perspectiva de Gestão de Mudanças

Simplicio Felisberto

Stiago@ucm.ac.mz

Iordanilson Chirindza,

Ichirindza@ucm.ac.mz

Resumo

O conflito está sempre presente no quotidiano das pessoas e organizações, tornando-se um fenómeno inevitável que quando ignorada e não sendo tomadas as devidas medidas necessárias para contenção podem custar caro às pessoas e organizações. Aliado a este facto, vive-se actualmente, um cenário competitivo, instável, e de rápidas mudanças, exigindo-se das organizações flexibilidade, criatividade e inovação por forma a responder a essas demandas. As organizações nesta senda, precisam se focalizar em gerir mudanças, o ambiente conflituoso na empresa e estimular ambientes que incentivam as pessoas a cooperação, criatividade e inovação de modo a conquistar a melhoria dos seus produtos e serviços visando sobreviver e conquistar vantagens competitivas. Assim, o presente artigo de cunho teórico e baseado numa revisão da literatura na área de Gestão de Recursos Humanos, apresenta uma reflexão teórica, sobre os conceitos e abordagens relacionados a gestão de conflitos e sua relação com o desenvolvimento organizacional. A justificativa do desenvolvimento do presente estudo prende-se na tentativa de compreender a influência da gestão de conflitos no processo de desenvolvimento organizacional. Ao final, constatou-se que, a gestão de conflitos quando aplicada numa perspectiva visando garantir mudanças contínuas e necessárias, seguindo o conceito de DO produz efeitos positivos sobre a eficácia organizacional, pois, permite com que a organização explore dos seus participantes a criatividade e inovação e eliminado a estagnação e proporcionando um elemento necessário para as organizações que pretendem evoluir e adaptar-se às rápidas imposições do meio ambiente. Por um outro lado, revela-se que a gestão de conflitos não somente configura-se como desejável, mas também tendem a tornar-se um imperativo para as organizações que desejam sobreviver e prosperar no mercado. Outrossim, esta exerce um papel chave na melhoria do desempenho da organização a medida em que focaliza a melhoria do desempenho e mudança contínua.

Palavras-chave: *conflito, mudança, Desenvolvimento organizacional*

Abstract

Conflict is always present in the daily lives of people and organizations, becoming an inevitable phenomenon that, when ignored and not taking the necessary measures to contain it, can cost people and organizations dearly. Allied to this fact, there is currently a competitive, unstable, and fast-changing scenario, demanding flexibility, creativity and innovation from organizations in order to respond to these demands. Organizations on this path need to focus on managing changes, the conflicting environment in the company and stimulating environments that encourage people to cooperate, create creativity and innovation in order to achieve the improvement of their products and services in order to survive and gain competitive advantages. Thus, this theoretical article, based on a literature review in the area of Human Resources Management, presents a theoretical reflection on the concepts and approaches related to conflict management and its relationship with organizational development. The justification for the development of this study is linked to the attempt to understand the influence of conflict management in the organizational development process. In the end, it was found that conflict management, when applied from a perspective to ensure continuous and necessary changes, following the concept of DO, produces positive effects on organizational effectiveness, as it allows the organization to explore the creativity and creativity of its participants. innovation and eliminating stagnation and providing a necessary input for organizations that intend to evolve and adapt to the rapid impositions of the environment. On the other hand, it is revealed that conflict management is not only desirable, but also tends to become an imperative for organizations that wish to survive and prosper in the market. Furthermore, it plays a key role in improving the organization's performance as it focuses on performance improvement and continuous change.

Keywords: *conflict, change, Organizational development*

INTRODUÇÃO

As organizações e as pessoas que nelas trabalham estão em constante mudanças. De tal forma que, a única coisa que não muda é a própria mudança, sendo ela inevitável. Na maior parte dos casos esta tem sido a responsável por inúmeros conflitos no contexto organizacional e, associadas a outras causas de várias ordens como a comunicação, a estrutura e as variáveis pessoais.

Os conflitos existem desde o início da humanidade, fazem parte do processo de evolução dos seres humanos e são necessários para o desenvolvimento e o crescimento de qualquer sistema familiar, social, político e organizacional. Até pouco tempo prevalecia uma visão negativista do conflito no contexto organizacional onde a ausência de conflitos era encarada como sinal de bom ambiente de trabalho e para as organizações um sinal de competência e bom desempenho. Pois, a existência de conflitos considerava-se disfuncional, e péssimo para a produtividade organizacional.

Entretanto, essa forma de enxergar e lidar com os conflitos tem vindo a degradar-se uma vez que, o conflito é inevitável e até certo ponto benéfico para as organizações, por permitir a criatividade, a inovação, a atenção aos problemas e acima de tudo, por representar uma força propulsoras as mudanças.

Nesta senda, a gestão de conflitos denota-se uma prática que permite atenuar os efeitos negativos do conflito e, naturalmente, tirar proveito dos aspectos positivos dos conflitos e propiciar a implementação de mudanças essenciais para as organizações, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento. Nesse contexto, percebe-se que os conflitos não são necessariamente negativos. Porém, a maneira como a organização aborda os conflitos pode gerar reações negativas.

Nesta senda, na presente comunicação objectiva-se debruçar sobre a gestão de conflitos laborais como uma ferramenta de mudanças necessárias que permitira a organização melhorar constantemente. O presente estudo surge com o objectivo principal de compreender o papel da gestão de conflitos nos processos de desenvolvimento organizacional.

Em termos estruturais, primeiro discute-se conceitos relacionados a noção do conflito e gestão do conflito, de seguida conceitos e abordagens relacionadas ao desenvolvimento organizacional e por último, a relação entre gestão de conflitos e os processos de desenvolvimento organizacional.

2. Estado da Arte

2.1. Gestão de conflitos

2.1.1. Noção do Conflito

O primeiro passo para melhor gerir situações de conflito é entender o seu conceito. Várias são as definições apresentadas pelos autores na literatura em relação ao que se entenda ou se defina por conflito, todos são consensuais e deixam ficar de maneira implícita nas suas definições ao relatar que o conflito é um processo interactivo manifestado em incompatibilidade, desacordo ou dissonância dentro de ou entre entidades sociais (Robins, 2010; Atalho, 2016, Fioreli, 2009, Almeida, 2009, Chiavenato, 2014)

2.1.2. Visão sobre o conflito

De um modo provocativo, revela-se que há conflitos com relação ao papel dos conflitos nos grupos e nas organizações. Nesta senda destacam-se duas correntes opostas na literatura uma visão tradicional e a perspectiva interaccionista. A visão tradicional dizia que o conflito é ruim e deve ser evitado por ser disfuncional, resultante de falhas na comunicação, falta de abertura e da confiança entre as pessoas e do fracasso dos gestores em atender as necessidades dos colaboradores. A principal actuação da gestão nessa época consistia em prestar atenção aos mesmos, entender as causas e corrigi-los. Nesta perspectiva o conflito devia ser evitado porque cria instabilidade no ambiente organizacional (Robbins, 2015).

Em oposição, os defensores da corrente interaccionista, revelam que geralmente, um ambiente organizacional, harmonioso, pacífico, tranquilo e cooperativo está na iminência de tornar-se estático e insensível a mudanças e inovação. Para esta corrente o viável não é evitar o conflito e nem sempre este é disfuncional, podendo ser funcional na medida em que permitirá à organização ter um ambiente criativo, pelo que incentiva-se o estímulo de um nível mínimo de conflitos como sendo necessários ao crescimento e evolução da organização (Robbins, 2014).

Indo mais além, revela-se que a visão interaccionista não propõe que todos os conflitos sejam bons, sendo necessariamente alguns conflitos funcionais e os outros disfuncionais. Para aferir se um conflito é funcional ou não dependerá do tipo de conflito que se trata. Robbins (2014) apresenta três tipos de conflitos olhando para o lado organizacional: de tarefa, de processo e de relacionamento. Os conflitos de tarefa estão relacionados ao conteúdo e aos objectivos de trabalho, ao passo que, os conflitos de processo estão relacionados com as divergências sobre como o trabalho deve ser realizado.

E por último, os conflitos de relacionamentos referem-se às relações interpessoais, os conflitos nesta categoria derivam das incompatibilidades nas relações interpessoais. Na maioria dos casos, os conflitos de relacionamentos são disfuncionais, isso não implica necessariamente dizer que, os outros tipos de conflitos não sejam disfuncionais, podem ser disfuncionais dependendo do contexto e da forma como são abordados ou gerenciados.

2.1.3. O processo do conflito

O conflito pode ser encarado como um processo, pois este tem início, meio e fim, ou seja, tem suas origens e desenvolve-se com o tempo. Na Visão de Robbins (2014) desenvolve-se em cinco estágios nomeadamente: a oposição potencial ou incompatibilidade, cognição e personalização, interações, comportamento e consequências.

I. Oposição potencial ou Incompatibilidade

O primeiro passo do processo do conflito é o surgimento de condições que criam oportunidades para que ele se forme. Três categorias gerais são descritas como sendo as fontes ou causas do conflito nomeadamente a comunicação, a estrutura e as variáveis pessoais como a personalidade (Robbins, 2014). Além destas causas, Chiavento (2014) existem três condições que antecedem os conflitos nomeadamente: a diferenciação, recursos compartilhados e limitados e a interdependência de actividades.

Na diferenciação revela-se que cada grupo desenvolve maneiras diferentes de pensar, tem sua própria linguagem, modo de trabalhar em equipa e objectivos e interesses diferentes, o que pode resultar má percepção de objectivos e interesses diferentes e talvez incompatíveis podendo desencadear conflitos. Outra causa envolve os recursos que são geralmente escassos.

Se um grupo pretende aumentar a sua quantidade de recursos, outro grupo terá de perder ou uma parcela dos seus, contribuindo para a percepção de que alguns grupos têm objectivos e interesses diferentes e talvez incompatíveis podendo criar divergências e atritos. E por último, a interdependência causa também conflitos, de alguma maneira mesmo que levemente. Quando os grupos são altamente interdependentes, há uma oportunidade para que um grupo auxilie ou prejudique o trabalho dos demais (Chiavento, 2014).

II. Cognição e personalização

Se algumas das causas apontadas anteriormente, e acima de tudo quando uma ou mais partes envolvidas estão conscientes da existência dos conflitos, emerge o conflito. A incompatibilidade ou a oposição materializa-se nesse estágio. Neste sentido, o conflito tem de estar no nível percebido, porém o facto de as partes perceberem a existência do conflito não

significa que será personalizado, e não conduzir seriamente a um conflito serio entre ambas partes (Robbins, 2014).

É o nível do conflito sentido que faz as pessoas se envolverem emocionalmente, e as partes exprimirem, tensão, hostilidade, ansiedade. No entanto, os sentimentos é que vão definir os rumos do conflito e a sua potencialidade de se desenvolver ao longo do tempo. Em suma, para que o conflito na verdade se forme é necessário seja da consciência das partes e ambos se envolvam seriamente e emocionalmente com o mesmo originando, hostilidade, ansiedade, tensão e frustração.

III. Definição de estratégias de resolução de conflitos (interacções)

Consiste na escolha de uma estratégia para resolver o conflito entre as partes. As estratégias variam de individuo para individuo por inúmeras, razões a natureza da situação e a tendência individual para determinada estratégia. Das mais variadas estratégias que podem ser usadas destacam-se a acomodação, competição, colaboração, evitamento e compromisso, como esta descrito no quadro abaixo.

Tabela 1: Estratégias de Resolução de Conflitos

Estratégias	Características
Evitamento	Caracteriza-se por atitudes como fuga, ignorar, eximir-se ou suprimi-lo.
Competição	Estratégia que busca a satisfação própria dos interesses em detrimento do impacto sobre a outra parte.
Colaboração	Na colaboração, caracteriza-se por atitudes de cooperação de ambas partes visando satisfazer mutos interesses
Acomodação	Atitude que visa satisfazer os interesses da outra parte de modo a manter a relação, isto ee apaziguar.
Compromisso	Nesta atitude não há nem vencedor e nem vencidos, havendo vontade de aceitar uma solução que promova a satisfação parcial das preocupações das ambas partes.

Adaptado pelo autor (2021). Fonte: Robbins (2014)

IV. Comportamento

É neste estágio que os conflitos se tornam visíveis. Inclui as declarações, as ações e as reações das partes envolvidas no conflito (Robbins, 2014).

V. Consequências do conflito

A reação entre as partes de um conflito resulta em consequências, podendo ser funcionais, quando resultam em melhoria do desempenho do grupo ou disfuncionais quando atrapalham o seu desempenho. Os conflitos são construtivos quando aumentam a qualidade das decisões, estimulam a criatividade e a inovação, encorajam o interesse e a curiosidade dos membros do grupo, oferecem um canal para o arejar os problemas e liberar as tensões, e fomentam um ambiente de auto-avaliação e de mudança (Robbins, 2014; Chiavenato, 2015).

Em sentido contrário, a oposição fora de controle leva ao descontentamento; que age para a dissolução dos laços comuns; que, por sua vez, acaba causando a destruição do grupo. Além do mais o conflito cria um descompasso na comunicação, a redução da coesão do grupo e a subordinação das metas do grupo às prioridades das lutas entre seus componentes. Em situações extremas, o conflito pode paralisar o grupo e até ameaçar potencialmente sua sobrevivência (Robbins, 2014; Chiavenato, 2015, Skiou et al., 2009).

2.2. Gestão de Conflitos

Os conflitos existem numa organização, cabendo ao gestor encontrar maneiras adequadas para promover mudanças significativas, entretanto, essas mudanças devem ser acompanhadas de diálogos, conhecimento e meios alternativos que contribuam para essas mudanças. A conduta do gestor influencia no clima existente entre os colaboradores, e para um reflexo positivo, é necessário que este construa um ambiente onde exista confiança, sinceridade e divisão de responsabilidades. A raiva dentro da empresa pode crescer ou destruir sua eficácia. O sucesso da conduta dependerá de como o gestor controlará a crescente deste sentimento.

Quando se estiver administrar um conflito, é de suma importância que antes de tomar qualquer decisão investiguem-se os factos ocorridos, assim como as pessoas envolvidas, suas condutas, desempenho, entre outros. Tudo para que injustiças não sejam cometidas e o conflito tenha um final satisfatório para todos.

Os autores são consensuais ao realçar que a maneira pelo qual um conflito é resolvido influencia os resultados construtivos. Nesta senda a Gestão de conflitos é a aplicação de um conjunto de estratégias capazes de identificá-lo, compreendê-lo, interpretá-lo e utilizá-lo para benefício das organizações (Fioreli, 2004; Skiou et al., 2009)

De acordo com Chiavenato (2014) "gestão de conflitos significa gestão das divergências" (p 280). No entanto, subentende esforços e ações que visam gerir as impartibilidades. Porém, tal como descreve Urry, Brett e Goldberg (2009) a gestão de conflitos não se limita em mediar

as divergências pressupõe também, a transformação de duas posições contrárias numa solução única. Portanto parece, consensual que a finalidade da gestão de conflitos é necessariamente encontrar uma solução que propiciara benefícios para as partes envolvidas e para a organização.

2.2.1. Abordagens de Gestão de Conflitos

Na literatura existem vários modelos e múltiplas abordagens de gestão de conflitos. Nesta senda destacam-se aqui, as abordagens apresentadas por Chiavenato (2014) e Urry e Goldenberg (2009). Na primeira abordagem Chiavenato (2014) apresenta três modelos quanto à administração de conflitos nomeadamente: abordagem estrutural, de processos e mista.

A primeira abordagem baseia-se no facto de que o conflito surge das percepções criadas pelas condições de diferenciação, de recursos limitados, escassos e de interdependência. Esta abordagem busca minimizar as diferenças entre os grupos, identificando objectivos que possam ser partilhados por eles. Busca flexibilizar os recursos escassos e reduzir a interdependência através de reagrupamentos e rotação de cargos (Chiavenato, 2014).

Já na abordagem de processo, a gestão do conflito passa por uma intervenção no episódio do conflito por meio de uma sequência de etapas. A primeira é desactivação do conflito que ocorre quando uma parte reage cooperativamente, em vez de agressivamente. Factor que faz com que proporcione idêntica reacção cooperativa em outra parte. A segunda etapa é a reunião de confrontação entre partes face a face buscando fazer com que estes exteriorizem as emoções, discutam e identifiquem as áreas do conflito e localizar solução do tipo ganha/ganha antes de qualquer solução precipitada (Chiavenato, 2014).

A última etapa é a colaboração depois de ultrapassada a oportunidade de desativação e de reunião de confrontação. Na colaboração, as partes trabalham juntas para solucionar problemas, identificar soluções do tipo ganha/ganha ou soluções integrativas capazes de conjugar os objetivos de ambas as partes (Chiavenato, 2014).

A abordagem mista é a última das abordagens, mas é a que procura administrar o conflito tanto com aspectos estruturais como processuais. A primeira maneira mista é influenciar o processo de conflito por meios estruturais, como a adopção de regras para solução de conflitos. A segunda maneira mista é criar (terceiras partes) dentro da empresa de modo que estejam disponíveis a qualquer momento para ajudar na solução do tipo ganha/ganha dos conflitos que surgem (Chiavenato, 2014).

Já Urry e Goldberg (2009) apresentem três maneiras diferentes do Chiavenato (2014) de administrar os conflitos organizacionais nomeadamente: a conciliação dos interesses, determinação de quem tem razão e determinação de quem tem poder. A primeira abordagem consiste em resolver os conflitos por meio da conciliação de interesses das partes em conflito com recurso a ferramentas como a negociação, a conciliação e mediação como instrumentos de auxílio na tentativa de conciliar os interesses em choque. Esta na visão dos autores representa uma via mais eficaz e menos dispendiosa da gestão dos conflitos.

A segunda forma de resolver conflitos consiste no auxílio de recursos, como normas, direitos e leis como forma de determinar quem tem razão como solução de um conflito. Em certos casos, revela-se ineficaz porque nem sempre as leis são claras e objectivas, muitas vezes contraditórias o que pode acabar em certos casos por agravar o conflito. Muitas vezes recorre-se a arbitragem e seus custos económicos têm sido relativamente altos quando equiparados com as outras formas de resolução de conflitos (Urry & Goldberg, 2009).

E por último, a abordagem do uso do poder como forma de resolver os conflitos. Esta abordagem consiste no uso do poder para resolver um determinado conflito. Geralmente, utilizam-se negociações não colaborativas e impositivas no sentido de coagir por meio do poder a outra parte a aceitar uma dada solução para os interesses em jogo (Urry & Goldberg, 2009).

2.3. Desenvolvimento Organizacional

Ciente da inevitabilidade das mudanças que ocorrem tanto no meio exterior tanto quanto ao ambiente interno das organizações, são chamadas a envidar esforços no sentido de se adaptar às mesmas. Algumas mudanças ocorrem por força maior e outras são antecipadas ou planeadas. Nesta lógica, Chiavenato (2009) realça que, o conceito desenvolvimento organizacional, nesta senda é aplicado na segunda perspectiva, quando a mudança é intencional.

Já Robbins (2014) vai mais além ao frisar que, Desenvolvimento Organizacional (DO) é uma colecção de métodos de mudanças que visam manter a eficácia organizacional e o bem-estar do empregado. Em sua perspectiva, o DO valoriza o crescimento humano e organizacional, os processos colaborativos e participativos e um espírito investigativo. Este processo apoia-se em certos valores como o respeito pelas pessoas; confiança e apoio estimulando um clima favorável, agradável, de abertura e confiança; equalização do poder garantindo o controlo

sobre a hierarquia e confrontação onde os problemas são confrontados abertamente e não ignorados.

O desenvolvimento organizacional assume os seguintes pressupostos básicos: organização, cultura organizacional e mudança organizacional. O DO baseiam no conceito behaviorista de organização, visualizam a organização como um sistema orgânico e aberto que actua em determinado ambiente cujo sua existência e sobrevivência depende da maneira como ela se relaciona com esse meio (Chiaveanto, 2014).

Outro elemento envolve a cultura organizacional. Na perspectiva do DO a melhor forma a de implementar mudanças nas organizações passa necessariamente, por mudar a sua cultura, isto é, mudar os sistemas dentro dos quais as pessoas trabalham e vivem. A cultura organizacional espelha as crenças, expectativas e valores de uma organização. No entanto, esses aspectos devem ser continuamente analisados e observados e interpretados, pois, a cultura organizacional influencia o clima e a eficácia organizacional (Chiaveanto, 2014).

Um outro aspecto chave concernente ao DO envolve a mudança organizacional. O DO é uma forma de resposta as mudanças que muitas das vezes rápidas, instáveis associadas aos factores internos e externos a organização impelindo que estas possam adaptar-se às mesmas de modo a sobreviver no mercado. As mudanças podem ser a nível das estruturas, da tecnologia e nos produtos e serviços. Essas mudanças não corem isoladamente, mas sistematicamente, umas afetando as outras e provocando um poderoso efeito multiplicador (Chiaveanto, 2014).

2.3.1. Objectivos do Desenvolvimento Organizacional (DO)

Chiavenato (2015) apresenta os seguintes principais objectivos do DO:

- ✓ Aumentar o nível de confiança e apoio entre os membros organizacionais;
- ✓ Aumentar a confrontação dos problemas organizacionais dentro dos grupos e entre grupos e entre grupos e não varrer para debaixo do tapete;
- ✓ Criar um ambiente no qual a autoridade designada pelo papel seja aumentada pela autoridade baseada no conhecimento e habilidade social;
- ✓ Incrementar a abertura das comunicações laterais, verticais e diagonais;
- ✓ Incrementar o nível de entusiasmo e satisfação pessoal na organização;
- ✓ Procurar soluções sinérgicas dos problemas;
- ✓ Incrementar o nível de responsabilidade individual e de responsabilidade grupal no planeamento e implementação.

2.3.2. Processo do Desenvolvimento Organizacional (DO)

O processo de desenvolvimento organizacional consiste em quatro etapas a saber: colheita e análise de dados, diagnóstico organizacional, acção de intervenção e avaliação. A primeira etapa consiste na determinação de dados necessários e de métodos utilizados para a sua colheita dentro da organização. Inclui técnicas e métodos para descrever o sistema organizacional, as relações entre os seus elementos ou subsistemas e as maneiras para identificar problemas e assuntos importantes (Chiaveanto, 2014).

Após a análise dos dados colhidos, passa-se à sua interpretação e diagnóstico, procura-se identificar preocupações e problemas, suas consequências, estabelecer prioridades e estabelecer os alvos e objectivos. A fase de intervenção é a fase planejada do processo de DO. Nesta fase selecciona-se a intervenção mais apropriada para solucionar um problema particular organizacional. A avaliação, é a etapa que fecha o processo que funciona como um circuito fechado (Chiavenato, 2015).

2.3.3. Características do Desenvolvimento Organizacional (DO)

O Desenvolvimento Organizacional apresenta as seguintes características na sua definição:

- ✓ **Focalização sobre a organização:** as mudanças abrangem toda organização;
- ✓ **Agente de mudança:** o DO utiliza um ou mais agentes de mudança que desempenha o papel de estimular e coordenar a mudança dentro de um grupo ou dentro da organização;
- ✓ **Solução de problemas:** o DO enfatiza solução de problemas e não apenas discute teoricamente;
- ✓ **Aprendizagem experiencial** os participantes aprendem pela experiência como resolver problemas com os que se defrontam no trabalho.

2.3.4. Técnicas de DO

Existem várias técnicas utilizadas para fazer intervenções na organização nomeadamente: o treinamento de sensibilidade, a análise transaccional, consultoria de procedimentos, reuniões de confrontação e retroacção de dados que podem ser visualizadas na tabela abaixo (Chiaveanto, 2014).

Tabela 2: Técnicas de Desenvolvimento Organizacional

Técnicas de DO	Características
Treinamento de Sensibilidade	Técnica mais antiga do desenvolvimento organizacional. tem por objetivo tornar o relacionamento interpessoal mais fácil, ou seja, fazer com que aumente a sensibilidade e a habilidade dos indivíduos quando forem lidar com outras pessoas.
Análise Transacional	Técnica usada para duas ou três pessoas visando detectar o problema da relação entre as pessoas com o objetivo de reduzir os hábitos que venham destruir a comunicação que existiu entre os indivíduos.
Consultoria de procedimentos	É uma técnica coordenada pelo consultor para auxiliar as relações de trabalho, o desenvolvimento e as habilidades de solução de problemas incrementando as relações interpessoais.
Reuniões de confrontação	São feitas reuniões de confrontação entre os grupos para avaliar a saúde da organização onde eles discutirão os problemas, as causas e planejarão ações corretas. Essa reunião é feita depois de uma grande mudança organizacional como, por exemplo, a introdução de uma nova tecnologia na empresa.
Retroação de dados	É realizado um levantamento de toda pesquisa feita pela organização como um todo, realizando dados de atitudes e um relato sistêmico dos resultados aos membros da organização, ou seja, um feedback.

Adaptado de Chiavenato (2015)

2.4. Gestão de conflitos e Desenvolvimento Organizacional

Não sobram dúvidas que o conflito não é necessariamente disfuncional, em muitas vezes é funcional e positivo, mas que, entretanto, para que este seja realmente funcional depende da forma como este é administrado no contexto organizacional. O conflito influencia na adaptação, crescimento e a estabilidade das organizações (Moreira & Cunha, 2007).

O conflito é o catalisador da mudança e sem ela as organizações não sobrevivem. A mudança não surge do nada, não raras vezes é o conflito que está na sua origem. Se a empresa não adaptar os seus produtos e serviços ao envolvente, sempre em modificação técnica e tecnológica, correm o risco de estagnarem e até falirem (Moreira & Cunha, 2007).

Muitas vezes, mudanças que são implementadas são frutos de problemas organizacionais. Na maior parte dos problemas organizacionais são causados por conflitos, e que por consequência, esses conflitos despertam atenção aos mesmos, constituindo assim, uma fonte de mudança. Portanto, a gestão eficaz deste conflito permite entender a natureza dos conflitos e avaliar que benefício em termos de mudanças e este conflito proporciona a organização (Chiaveanto, 2015; Fiorelli et al., 2009).

No entanto, uma vez que, o Desenvolvimento organizacional (DO) incide em mudanças planeadas e focaliza, o crescimento humano e organizacional, bem como um clima organizacional benéfico para as organizações e as pessoas que nelas trabalham, e considerando que maior parte dos problemas que podem resultar em disfunções, comprometendo o funcionamento, o clima organizacional, o crescimento deriva necessariamente de divergências entre indivíduos e grupos na organização.

Não restam dúvidas de que a gestão de conflitos se revela uma técnica se não ferramenta capaz de suprimir com eficácia os problemas organizacionais, permitindo com que a organização possa detetar divergências e identificar problemas que podem ser melhorados e a explorar o máximo da inovação e criatividade, ou soluções que são apresentadas pelas partes em conflito, necessariamente quando estes conflitos resultarem mais de aspecto tarefa e processo. No entanto, a gestão de conflitos é uma forma que permitira detetar mudanças (Chiaveanto, 2015).

Nesta senda, as técnicas de desenvolvimento organizacional não se devem limitar em fornecer ferramentas às pessoas nas organizações para que possam melhor relacionar-se, e naturalmente resolver os problemas internos, devendo esta transcender desta dimensão para uma intenção mais acurada a mediada em que vai valorizar a gestão de conflitos como uma técnica ou método essencial para o desenvolvimento organizacional (Chiaveanto, 2015).

No entanto, revela-se que os conflitos são essenciais às organizações, pois representa uma fonte de inovação, mudança e criatividade. Um grupo harmonioso, pacífico, tranquilo e cooperativo está na iminência de tornar-se estático, apático, sem responder à necessidade de mudança e inovação (Robbins, 2014).

Portanto, os conflitos são construtivos quando exercem o poder de melhoria, estimulam a criatividade e as inovações, encorajam os envolvidos a buscarem novos métodos e fornecem meios de manifestações construtivas essenciais, desafiando o *status quo*. A falta de conflito em uma organização significa acomodação, paralisação e indolência, pois, o conflito é a existência de pontos de vistas diferentes, visões divergentes e interesses desiguais que por razões normais se colidem, contudo não há compatibilidade, por isso onde há conflitos existe dinamismo de forças que colidem (Ruco, 2016).

Para tal é fundamental que os gestores detenham habilidades negociais, e sejam capazes de delinear soluções inovadoras para os conflitos no contexto organizacional. Por um outro lado, sejam capazes de definir estratégias adequadas para resolução de conflitos de várias ordens no ambiente organizacional, revelando-se assim, a gestão de um conflito um contributo ao desenvolvimento organizacional por meio das mudanças delas advindas (Moreira & Cunha, 2007).

3. Aspectos Metodológicos

Para a concretização dos objectivos do presente artigo, pautou-se por uma abordagem qualitativa, como alicerça Marconi e Lakatos (2012) cuja finalidade é interpretar e analisar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano.

Assim, quanto ao tipo de pesquisa, a presente pesquisa é de carácter exploratório e descritivo. Exploratório, porque retrata de uma temática menos debruçada na literatura constituído uma área de estudo fértil que permitiu eventualmente obter novas descobertas e descritivas ao mesmo tempo, pois permitiu descrever a realidade de determinados fenómenos sociais e buscou-se estabelecer conexões entre certas variáveis, e acima de tudo possibilito determinar a natureza de tais conexões. Tal como sustenta Gil (2014), a finalidade das pesquisas descritivas, cinge-se no breve arrolar de certas fenómenos e poder relacionar as outros fenómenos ou variáveis.

O presente estudo embasou-se numa revisão da literatura e ara a colecta de dados do estudo em questão pautou-se por pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (2012), tratase do levantamento de toda bibliografia já publicada. Sua finalidade é colocar o pesquisador em contacto directo com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto, com objectivo de permitir a análise de pesquisas ou manipulação de suas informações.

A bibliografia pertinente oferece meios para definir, resolver, não somente problemas conhecidos, mas também, explorar novas áreas, onde os problemas ainda não se cristalizaram

suficientemente. No entanto, fez-se uma revisão da literatura das diversas opiniões encontradas nos repositórios científicos sobre o tema em estudo (Marconi e Lakatos (2012).

4. Conclusão

As mudanças actuais implicam a busca pela flexibilidade e agilidade o que trona imperativo para as organizações a adoção de medidas necessárias visando otimizar o seu desempenho e naturalmente, se adaptar as interpeles do meio envolventes. A construção de um sistema de gestão de conflitos revela-se necessária, uma vez que, os conflitos são inevitáveis e fazem parte do quotidiano organizacional. No entanto diante deste cenário, a gestão de conflitos visando a mudança continua e enfase na melhoria organizacional e sobrevivência, não somente configura-se como desejável, mas também tendem a tornar-se um imperativo para as organizações que desejam sobreviver e prosperar no mercado.

Nesta senda, a pesquisa bibliográfica evidenciou de maneira concisa que as abordagens de gestão de conflitos casam-se em muito com os aspectos e as praticas no processo de desenvolvimento organizacional a medida em que focaliza sumariamente a melhoria e a produtividade e eficácia organizacional. No entanto, para que essa influencia seja positiva depende-se relativamente da forma como os conflitos são administrados, uma vez que quando empregues práticas inadequadas de gestão de conflitos estão podem influenciar negativamente no desempenho organizacional.

No entanto revê-la se que, quando os conflitos são bem administrados estes produzem efeitos funcionais como a exploração da criatividade, inovação, e atenção aos problemas organizacionais proporcionando melhorias significativas que farão com que a organização cresça, desenvolvam e implementem mudanças necessárias para o seu bom funcionamento levando ao desenvolvimento organizacional. Não obstante, representam um importante instrumento que fornece a organização uma energia necessária para estimular o desempenho dos seus membros e da organização no geral e nos resultados do negócio. Em suma, a pesquisa evidenciou fortemente raros são os estudos na literatura que versam sobre o conflito e desenvolvimento organizacional, mas que no entanto, sempre foi comprovado que o conflito é uma poderosa fonte de mudança e a sua gestão e administração contribui significativamente para o desenvolvimento organizacional, isto a eficácia organizacional e o bem-estar dos colaboradores.

5. Referências Bibliográficas

- Atalho, P. F. L. (2016). *Conflito organizacional e gestão de recursos humanos*. Recuperado de: https://repositorio.iscte.iul.pt/bitstream/10071/12634/1/2016_ECSH_DEP_Dissertaçã_o_Pedro%20Filipe%20Lourenço%20do%20Atalho.pdf.
- Chiavenato, I. (2009). *Recursos humanos: o capital humano das organizações* (9ª. ed.). São Paulo, Brasil: Elsevier Editora.
- Chiavenato, I. (2009). *Recursos Humanos: o capital humano nas organizações* (9ª. ed.).
- Chiavenato, I. (2014). *Comportamento organizacional* (3ª. ed.). São Paulo, Brasil: Manole.
- Chiavenato, I. (2015). *Recursos humanos: o capital humano das organizações* (10ª. ed) rio de Janeiro, Brasil: Campus.
- Fiorelli, J. O., Malhadas, J. O & Moraes, D. L. (2009). *Psicologia na medicação: inovando a gestão de conflitos interpessoais e organizacionais*. São Paulo, Brasil: LTR. *Gestão de Recursos Humanos*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Gil, A. C. (2014). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2012). *Metodologia do trabalho científico* (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Moreira, R. B. & Cunha, P. (2007). *Efeitos do conflito nas organizações: ameça ou contributo para o desenvolvimento organizacional*. Recuperado de: <https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/443/1/152-161FCHS04-9.pdf>.
- Robbins, S. P & Judge, T. A. (2014). *Fundamentos do comportamento organizacional* (12ª. ed.). São Paulo, Brasil: Perason.
- Ruco, L (2016). *Análise do Processo de Gestão de Conflitos Interpessoais no desenvolvimento das organizações, o caso específico da Vale Moçambique S.A.* recuperado de <http://repositorio.ucm.ac.mz:8080/xmlui/handle/123456789/181>. São Paulo, Brasil: Campus.
- Sekiou, L., Blondin, L., Fabi, B., Peretti, J.M., Bayad, M. Ali., D. & Chevalier, F. (2009).
- Ury, W. Brett, J. & Goldberg, S. (2009). *Resolução de Conflitos*. Lisboa, Portugal: Actual editora.

PAINEL X

**ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO GESTOR DE RECURSOS HUMANOS NO
PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO COLABORADOR: UM ESTUDO DE CASO
NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR X**

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELO GESTOR DE RECURSOS HUMANOS NO PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO DO COLABORADOR: UM ESTUDO DE CASO NUMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR X

Serafim Da Costa

serafimdacosta02@gmail.com

RESUMO

O estudo aborda estratégias utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador: um estudo de caso numa instituição de ensino superior x. A problemática deste estudo visar compreender quais são as estratégias de socialização utilizadas pelo gestor de recursos humanos? E o objectivo geral consiste: verificar quais são as estratégias de socialização utilizadas pelo gestor de recursos humanos. O estudo foi realizado numa instituição de ensino superior x, localizada na cidade de Nampula, no ano de 2020. Portanto, a fundamentação teórica versa sobre temáticas teóricas e empíricas ligadas à socialização organizacional nas diversas variáveis, com mais enfoque as estratégias utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador. Quanto à metodologia utilizada, privilegiou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória de modo que houvesse maior qualidade de informação, utilizando como técnica e instrumento a recolha de dados a entrevista e o respectivo guião. Por último, a técnica de análise de dados utilizada foi a análise de conteúdo. A população deste estudo é constituída por três (03) colaboradores que exercem funções diferentes na instituição de ensino superior x, objecto deste estudo. E, após a recolha de dados, foram analisados, discutidos e os resultados indicaram que as estratégias utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador, partem desde as formais, individuais, colectivas e as de investidura, uma vez que, permitem familiarizar o colaborador com as normas, cultura, procedimentos, métodos e com os objectivos organizacionais. Assim, ficou evidente que o uso das estratégias de socialização é fundamental, porque permitem ao gestor alinhar o comportando do colaborador com a realidade organizacional.

Palavra-chave: estratégias; socialização; gestor de recursos humanos.

1. INTRODUÇÃO

1.1. Contextualização

Actualmente, a socialização organizacional vem se tornando numa acção indispensável para o sucesso individual e organizacional, sendo que, permite ao novo membro a redução da imprecisão de papéis e aumenta a sensação de segurança. Este processo proporciona uma maior uniformidade comportamental entre seus membros, desenvolvendo uma base para a harmonia a colaboração. As organizações privilegiam por profissionais capazes de conciliar atitudes e comportamentos com às linhas de negócios. Portanto, o gestor de recursos humanos deve estimular uma cultura de harmonia interna, relações saudáveis e manter os colaboradores na organização, utilizando estratégias de socialização e inserção do colaborador no trabalho.

O estudo faz menção das estratégias utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador: um estudo de caso numa instituição de ensino superior x, pretende-se verificar quais são as estratégias de socialização utilizadas pelo gestor de recursos humanos, deste modo estabelecendo assim, uma interligação entre a teoria e a prática, recorrendo as teorias pré-existentes dos diversos autores. Portanto, a escolha deste estudo foi, acima de tudo, pela atenção que se tem dado nas organizações.

Este artigo, encontra-se dividido em cinco (05) partes principais, nomeadamente: parte I encontra-se a contextualização e a problematização. À seguir, na parte II encontra-se a revisão da literatura, onde apresenta-se a revisão das principais obras exploradas, apresenta-se as principais fundamentações e discussão sobre o tema. Na parte III apresenta-se à metodologia utilizada no estudo, em seguida, a parte IV encontramos a análise e discussão dos resultados, por último, na parte V apresentamos as considerações finais, onde se faz a síntese do estudo de acordo com o objectivo e a pergunta de partida.

1.2. Problematização

De um modo geral, os colaboradores precisam ser apresentados aos valores, crenças, normas e práticas da organização, passando por um processo de socialização, que lhes permitirá actuar de acordo com a realidade organizacional. Segundo Chiavenato (2002), “o processo de socialização visa à adaptação e ambientação inicial do novo colaborador à organização e ao ambiente social e físico onde irá desenvolver actividades. Portanto, torna-se necessário adoptar estratégias que facilitem ao colaborador familiarizar-se com as pessoas, métodos e

procedimentos de trabalho, estrutura organizacional, modelo de gestão e com a cultura organizacional.

Desta forma, coloca-se a seguinte pergunta: *quais são as estratégias de socialização utilizadas pelo gestor de recursos humanos?*

Portanto, com o objectivo de responder à pergunta que se coloca, recorreu-se as abordagens teóricas e os vários conceitos apresentados pelos autores que pudessem orientar para uma resposta.

1.3. Objectivos: gerais e específicos

O estudo, tem como objectivo geral: verificar quais são as estratégias de socialização utilizadas pelo gestor de recursos humanos.

Deste modo, para cada objectivo específico proposto, foram colocadas questões de investigação, de maneiras que haja maior clareza nas respostas. **Objectivos específicos:**

- 1) Identificar as estratégias de socialização existente;
- 2) Apurar as estratégias de socialização mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos.

1.4. Questões de investigação

- 1) Quais são as estratégias de socialização existente?
- 2) De que maneira as estratégias de socialização são aplicadas pelo gestor de recursos humanos?

1.4. Delimitação

O estudo enquadra-se na área de ciências sociais, mais concretamente a área da gestão de recursos humanos (comportamento organizacional), voltada as estratégias utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador: um estudo de caso numa instituição de ensino superior x. Portanto, a sua delimitação espacial está voltada para a instituição de ensino superior x, situada na cidade de Nampula.

2. REVISÃO DE LITERATURA

Nesta parte, apresenta-se a fundamentação teórica referente ao tema em estudo, esta parte encontra-se dividida em duas principais partes. A primeira discute-se em torno das principais abordagens que versam sobre a socialização organizacional, a gestão de recursos humanos, de segunda, se estabelece uma relação entre essas variáveis, mostrando como o gestor de recursos humanos pode utilizar as diferentes estratégias no processo de socialização do colaborador.

2.1. Revisão da literatura teórica

2.1.1. Socialização organizacional: conceitos e abordagens fundamentais

De um modo geral, a socialização é a maneira como uma determinada sociedade acolhe e integra um novo membro, a fim de adequá-lo com a realidade.

Já, no que tange à socialização organizacional, Gil (2017) refere que ela procura inserir, adaptar e manter o novo colaborador dentro da realidade organizacional.

Segundo Tavares (2008), socialização organizacional consiste na integração do colaborador na organização sobre a cultura, seus sistemas e métodos, fazendo com que ele actue de maneira positiva e dentro da expectativa organizacional. Essa ideia é corroborada por Chiavenato (2010) ao afirmar que a socialização organizacional é conjunto de fatores ligados ao trabalho, os quais permitem familiarizar indivíduo sobre as normas, procedimentos e atribuições, para que ele haja de forma desejada no ambiente de trabalho.

E, Gil (2007) enfatiza que, socialização organizacional é o processo pelo qual o indivíduo adquire normas, valores e métodos esperados, que lhe permitem participar como membro da organização.

Considerando essas posições, pode-se afirmar que socialização organizacional é o processo que faz com que o indivíduo adquira as normas, valores e outras competências necessárias, possibilitando-lhe uma actuação de acordo com os objectivos da organização em que está inserido. Em adição, o colaborador e, sobretudo, novo precisa ser apresentados aos valores, normas, procedimentos e práticas da organização, passando por um processo de socialização. Por meio deste processo o colaborador pode incorporar as informações e conhecimentos que o orientarão dentro da organização enquanto membro.

2.1.2. Estratégias de socialização

As organizações propõem diferentes estratégias para a socialização do novo colaborador. As estratégias são escolhidas pelos gestores como meios de aplicação de um processo de socialização para a adaptação dos novos colaboradores funcionários à cultura e realidade organizacional (Gil, 2007).

Aliado a isso, segundo Certo (2013), há sete estratégias de socialização que são utilizadas pelas empresas e estão combinadas de diversas formas. Essa posição é partilhada por

Chiavenato (2010) e Robbins (2010) ao destacarem que há, pelo menos, sete tipos de estratégias para socialização do novo colaborador, nomeadamente:

- 1) **Estratégia formal e informal:** a estratégia formal de socialização prepara o colaborador para um cargo específico da organização, fazendo com que a tensão sofrida por ele seja maior, influenciando suas atitudes e valores dentro da organização. Ao passo que a estratégia informal ocorre nas redes sociais e das tarefas que envolvem seu cargo, fazendo com que o colaborador aprenda no dia-a-dia;
- 2) **Estratégias individuais e colectiva:** nas estratégias individuais, os colaboradores são socializados individualmente, gerando experiências únicas para cada colaborador. Na estratégia colectiva, os colaboradores são reunidos para o processo, fazendo com que a experiência, normas e conhecimentos seja geral e os resultados.
- 3) **Estratégias sequenciais e não-sequenciais:** à estratégia sequencial está relacionada aos processos transitórios de aprendizagens para que o colaborador possa assumir o seu cargo, tendo orientações de modo organizado e sequencial. Ao passo que a estratégia não sequencial, não tem uma ordem, como a anterior, o colaborador aprende aleatoriamente, sem uma sequência, o que dificulta o aprendizado do seu cargo;
- 4) **Estratégias fixas e variáveis:** a estratégia de socialização fixa mostra para o colaborador um ensinamento complementar, que termina o estágio de socialização, fazendo com que o processo de mudanças tenha começo, meio e fim. Ao passo que, à estratégia variável não tem tempo de mudança determinado, fazendo com o processo não tenha um tempo determinado, tendo como base o desenvolvimento do colaborador;
- 5) **Estratégias por competição ou concurso:** na estratégia de socialização por competição os novos colaboradores são conduzidos à um grupo no qual as habilidades e ambições são equivalentes. A socialização por concurso permite que os novos colaboradores possam ter um ambiente de participação e cooperação no mesmo grupo de avaliação;
- 6) **Estratégias em série ou isolada:** na estratégia de socialização em série, os funcionários da empresa preparam os novos colaboradores para aprender várias funções parecidas dentro da empresa. Ao passo que à socialização isolada, o novo colaborador adquire aprendizado de acordo com suas acções e não com uma regra determinada pela empresa;

- 7) **Estratégias por meio de investidura ou despojamento:** na estratégia por investidura, procura confirmar o perfil do novo colaborador e o quanto poder ser viável, adaptando o perfil do novo colaborador aos interesses da organização. Já, a de despojamento adequa o perfil do novo candidato aos interesses da empresa, fazendo com que os novos membros passem por vários testes para conseguir um cargo na organização.

Portanto, é por meio das estratégias de integração do indivíduo que os valores e comportamentos vão sendo transmitidos pela organização e internalizados pelos novos membros. Portanto, o uso de estratégias torna-se essencial no processo integração organizacional (Certo, 2013). Enfatizando a ideia, as estratégias são utilizadas pelas organizações com a intenção de conseguir o candidato com as atribuições necessárias para a organização, fazendo com que ele possa ser integrado à empresa e possa contribuir para que os objectivos da empresa sejam alcançados (Robbins, 2010).

2.1.3. Gestão de recursos humanos: conceito e abordagens fundamentais

Antes de nada, importa realçar que a gestão de recursos humanos, a gestão de pessoas, ou então administração de recursos humanos, geralmente, conhecida pela sigla RH. É uma combinação de conhecimentos, atitudes e habilidades, praticadas a fim de padronizar e alinhar comportamentos internos com os objectivos de negócio de uma determinada organização.

Segundo Chiavenato (2010), recursos humanos compreende o conjunto de empregados ou colaboradores de uma organização. Essa ideia é partilhada por Gil (2007), ao enfatiza que recursos humanos são pessoas que actuam dentro de uma cultura organizacional, procurando o alcance de metas. A socialização Organizacional como integração de novos colaboradores, faz parte do processo de captação de pessoas (Robbins, 2005; Gil, 2007).

Para Chiavenato (1999) “o gestor de pessoas desenvolve conjuntos integrados de processos, dos quais **se insere** no processo de aplicar pessoas ou subsistema de aplicação de recursos humanos, nesse está inserido a orientação, ambientação e integração, as quais se referem à socialização organizacional do novo colaborador” (p. 205).

Robbins (2005) corrobora que é possível que o RH da organização desenvolva um programa de orientação para realizar a socialização dos novos empregados que pode caracterizado pela orientação do novo empregado abrange as **actividades** envolvidas em apresentá-lo à organização e à sua unidade de trabalho.

Deste modo, o gestor de recursos humanos desenvolve determinadas acções administrativas que facilitam o processo de integração do novo colaborador. Segundo Chiavenato (2005), no

processo de integração de novo colaborador, o RH utiliza o conjunto de estratégias, anteriormente, destacadas, a fim de:

- Reduzir o tempo de adaptação do colaborador;
- Tornar o processo de socialização confiável.

2.2. Revisão da literatura empírica

Certo (2013) e Gil (2007), realizaram um estudo científico sobre estratégias de socialização para integração de novos colaboradores numa instituição de ensino superior, no Brasil ambos na cidade de São Paulo. Para o alcance do objectivo proposto, os investigadores optaram por um estudo qualitativo, uma vez que, pretendiam aferir as estratégias aplicadas durante o processo de socialização de colaboradores recém contratados. Deste modo, na pesquisa foi necessário a utilização de dados secundários através da pesquisa bibliográfica e dados primários colectados numa instituição de ensino superior privada através da entrevista aplicados ao gestor de recursos humanos e aos colaboradores. Com esta pesquisa, concluiu-se que existe há diversas estratégias de socialização utilizadas, nomeadamente: formais e informais, individuais e colectivas de socialização, sequenciais e não sequenciais, fixas e variáveis de socialização, por competição ou por concurso, em série e isoladas e por meio de investidura e despojamento. Porém, constatou-se que as mais comuns são as formais e informais, individual e colectivas, fixas e as de investidura, revelando uma ferramenta importante no processo de socialização e inserção de novos colaboradores.

O estudo de Certo (2013) e Gil (2007) é semelhante ao presente estudo, no sentido de que para além de ser uma pesquisa realizada numa instituição de ensino superior, usam as mesmas variáveis, o que influenciou bastante na inspiração para demarcar e interpretar os dados, no entanto, o estudo dos autores referidos, diferencia-se da presente pesquisa, uma vez que, para esta pesquisa não se discrimina tanto a cultura organizacional como um dos factores facilitadores da socialização. Não obstante, diferentemente do estudo de Certo (2013) e Gil (2007), esta pesquisa é de natureza académica (artigo académico), sem intenção de fazer demonstrações, amostras e outros métodos quantificáveis ou de quantificação.

3. METODOLOGIA

Essa parte em específico, constitui o panorama metodológico do estudo, onde apresentamos todos os procedimentos utilizados para colecta e composição dos dados bibliográficos durante a pesquisa. Deste modo, num estudo científico torna-se relevante apresentar e justificar todos

procedimentos utilizados durante a pesquisa, visto que a eficiência e eficácia dos resultados dependem muito dos métodos, técnica e instrumentos utilizados.

3.1. Desenho de pesquisa

O desenho de pesquisa permite descrever todos os dados e elementos que fazem parte do plano geral da pesquisa. Portanto, uma vez feita a apresentação do quadro de referência, segue-se para a metodologia de modo a dar seguimento prático à investigação.

3.1.1. Abordagem qualitativa

Inicialmente, fez-se uma pesquisa teórica de autores e abordagens que pudessem conduzir para uma resposta, relativamente concreta à questão, anteriormente, levantada.

Assim, a pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, visto que, revela-se simples e eficaz na produção dos resultados e foi possível gerar resultados autênticos sem o uso de procedimentos estatísticos e outros métodos de quantificação (Marconi & Lakatos, 2012; Gil, 2002).

Na pesquisa qualitativa procura-se levantar, opiniões, valores e factos por parte dos participantes. Ou seja, busca-se, basicamente, identificar e analisar os factos que contribuem para a ocorrência de determinados fenómenos (Marconi & Lakatos, 2012).

3.2. Paradigma de pesquisa

Neste estudo, privilegiou-se pelo método interpretativo. Portanto, este método permite descrever na íntegra as respostas dadas pelos entrevistados durante a entrevista d, tornando eficaz o processo de análise e a interpretação de dados.

3.2.1. Pesquisa exploratória

A pesquisa exploratória tem por objectivo dar maior proximidade com o fenómeno para torná-lo mais específico e claro. Segundo Bardin (2014), o levantamento bibliográfico, prática de entrevistas a pessoas envolvidas no caso, análise de exemplos são aspectos importantes deste tipo de pesquisa.

Gil (2016) refere que pesquisas de carácter exploratório são utilizadas com o objectivo de dar uma visão mais ampla ou geral sobre acontecimentos, fenómenos ou factos. Normalmente, utiliza-se quando o assunto ou tema é pouco discutido ou investigado.

Deste modo, neste estudo privilegiamos a pesquisa exploratória, considerando que irá dar mais familiaridade ao problema em pesquisa, uma vez que, os métodos deste tipo de pesquisa revelam-se flexíveis e, porque trata-se de um tema pouco investigado.

3.3.Participantes

Constituem participantes deste estudo os colaboradores da instituição do ensino superior x, desempenhas as suas funções há mais de um ano e são actores directamente envolvidos no processo de socialização naquela instituição, deste modo, foram seleccionados três (03) colaboradores de diversas áreas da Instituição, dos quais uma (01) responsável do Departamento de recursos humanos, dois (02) Colaboradores da área técnica que representam o alvo principal do estudo afectado pelas estratégias de socialização utilizadas pelo gestor de recursos humanos. Contudo, neste estudo, os participantes foram seleccionados de forma convencional.

3.4. Métodos, técnicas e instrumentos de colecta de dados

3.4.1.Técnicas de pesquisa

Neste estudo, foi aplicada a entrevista semi-estruturada como técnicas de colecta de dados, de maneiras que houvesse maior qualidade nas informações.

Segundo Gil (2002), as técnicas de recolha de dados consistem num conjunto de caminhos e instrumentos organizados para garantir o registo de informações. Essa visão é partilhada por Bardin (2014) ao afirmar que as técnicas de investigação são um instrumento que permitem a colecta de dados e informações. Portanto, as técnicas de pesquisa são: questionário, entrevista, contos ou história reais e, entre outras.

3.4.2. Entrevista

Neste estudo, privilegiou-se à entrevista não estrutura e estrutura ou padronizada. Deste modo, a entrevista não estrutura mostra-se vantajosa, uma vez que, entrevistador teve a oportunidade de fazer questões pontuais e interagir directamente com os entrevistados, o que permitiu colectar dados autênticos e na primeira pessoa.

A entrevista é um método eficiente para a obtenção de informações que consistem em conversas, particulares ou de grupo, com vista a obtenção de dados relevante sobre determinados factos ou fenómenos. Segundo Marconi e Lakatos (2002), na entrevista não estrutura o entrevistador tem a oportunidade para desencadear perguntas não predefinidas.

3.5.Instrumentos de recolha de dados

Para este estudo, privilegiou-se o guião de entrevista como instrumento de colecta dos dados colectados, a fim de encontrar respostas com legitimidade à pergunta de partida levantada,

igualmente, elaborou-se um guião de entrevista com as respectivas perguntas, tendo em linha de conta as funções e níveis hierárquicos dos participantes (ver anexo).

Segundo Gil (2002) e Gil (2016), o guião de entrevista é considerado um instrumento que possibilita a colecta de informações num formato de texto que serve de base para a realização da entrevista, composto por um conjunto de perguntas abertas ou fechadas.

3.5.1. Técnicas e instrumentos para análise de dados

Para o presente estudo, a principal técnica utilizada para a análise de dados, foi a análise de conteúdo, uma vez que, mostrou-se importante durante o processo de interpretação dos dados.

3.5.2. Análise de conteúdo

A fim de dar seguimento prático ao estudo, os participantes foram codificados, usando alfabetos e de acordo com as posições que exercem na organização em estudo, nomeadamente: GRH (Gestor de Recursos humanos; C1 (Colaborador1) e C2 (Colaborador 2). Assim, a análise de conteúdo consiste num conjunto de técnicas e métodos análise das comunicações. A técnica da análise de conteúdo possibilita analisar conteúdos de livros, revistas, jornais, livros, discursos, e entre outras fontes (Marconi & Lakatos, 2015).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta parte, procede-se a interpretação, análise e discussão dos resultados dos dados colectados no campo durante a investigação, por meio das entrevistas e o respectivo guião aplicadas aos participantes. Deste modo, a análise dos dados tem por finalidade tornar mais compreensível os dados obtidos durante o processo de investigação. Entretanto, as entrevistas e a análise de conteúdo aplicadas neste estudo académico trouxeram respostas aos objectivos propostos. Segundo Bardin (2014), “a categorização é uma operação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, igualmente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (p. 145).

Desta maneira, antes de mais, tornou-se necessário codificar os participantes deste estudo. E, para a codificação dos participantes foram usadas letras de acordo com as funções exercidas, nomeadamente:

1. **GRH**-Recursos Humanos;
2. **C1**-Colaborador 1;
3. **C2**-Colaborador 2.

Para dar seguimento prático, os dados foram obtidos através da técnica da entrevista aplicada, foram transcritos na íntegra e agrupados de acordo com as categorias e subcategorias, para permitir a análise de conteúdo, conforme ilustra a tabela (1) de categorias e subcategorias.

Tabela: 1

Categorias	Subcategorias
1. Estratégias de socialização existentes.	1.1. Estratégias existentes para a socialização do novo colaborador.
2. Estratégias de socialização mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos.	2.1. Estratégias mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos para a socialização do novo colaborador.

Adaptado pelo Autor.

4.1. Estratégias de socialização existentes

Nesta categoria, aborda-se sobre as estratégias de socialização existentes, no entanto, é constituída por uma subcategoria, da qual faz menção das estratégias existentes para a socialização do novo colaborador.

4.1.1. Estratégias existentes para a socialização do novo colaborador

Quanto às estratégias existentes para a socialização do novo colaborador, o gestor de recursos humanos destacou a existência de diversas práticas ou estratégias de socialização, nomeadamente: formais, individuais e colectivas e de investidura. Entretanto, os colaboradores identificaram as estratégias individuais e colectivas.

(GRH) “como as práticas que temos para poder socializar os colaboradores são: ensino formal, mas também explicamos sobre as normas de forma individual ou em grupo quando são muitos colaboradores a entrarem”.

“Para acho que o que existe como estratégias de integração ou socialização é aquela apresentação que nos fazem, como, por exemplo, quando entrei aqui o RH nos deu um código de conduta eu e o meu colega, depois tivemos uma conversa individual, onde falávamos de dados bancários, e etc...” (C1).

(C2) “no meu entender a estratégias para nos socializar com o nosso trabalho são aquelas em grupo e individual, porque no dia em que eu entrei aqui na instituição me levaram sozinho e me apresentaram como funcionam as coisas. Enquanto meus colegas do sector da contabilidade foram em grupo”.

Considerando essas afirmações, o gestor de recursos humanos destacou a existência de quatro estratégias para a socialização do novo colaborador, nomeadamente: formais, individuais, colectivas e de investidura. Entretanto, os colaboradores afirmam que as estratégias que conhecem na instituição são individuais e colectivas.

Deste modo, é possível identificar a existência de diversas estratégias de socialização, sendo que, os colaboradores indicaram a estratégia individual e colectiva. Segundo Chiavenato (2010) e Robbins (2005) referem que a estratégia formal de socialização prepara o colaborador para um cargo específico da organização, fazendo com que a tensão sofrida por ele seja maior, influenciando suas atitudes e valores dentro da organização. Na estratégia individual, os colaboradores são socializados individualmente, gerando experiências únicas. Na estratégia colectiva, os colaboradores são reunidos para o processo, fazendo com que a experiência, normas e conhecimentos seja geral.

4.2. Estratégias de socialização mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos

Nesta categoria, aborda-se sobre estratégias de socialização mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos, no entanto, é constituída por uma subcategoria, da qual faz menção sobre estratégias mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos para a socialização do novo colaborador.

4.2.1. Estratégias mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos para a socialização do novo colaborador

Em relação às estratégias mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos para a socialização do novo colaborador, o gestor de recursos humanos indicou a estratégia formal, individual e colectiva como as mais utilizadas no processo de socialização do novo colaborador. Por outro lado, os colaboradores foram unânimes ao indicarem as estratégias individuais e colectivas para a socialização do colaborador.

(GRH) “na verdade, nós temos quatro principais, como de investidura que utilizamos mais quando o colaborador vai assumir um cargo de coordenação, temos formal em que o colaborador vai aprendendo as regras no dia-a-dia dele, individual em que ensinamos e preparamos o colaborador sozinho sobre as normas do funcionamento da casa e colectivas em que realizamos o processo com todos os novos, normalmente, quando estão alocados no mesmo departamento. Mas as que mais utilizamos são as formais, individuais e colectivas”.

(C1) “normalmente, acho que a estratégia que mais utilizam aqui é aquela em grupo e individualmente, porque é o que mais tenho visto quando trazem novos colegas aqui na organização”.

“Acho que as mais utilizadas são as individuais e em grupo, como disse, quando eu entrei a estratégia que se usou foi a individual, mesmo quando vejo novos colegas a entrarem, vejo mais essa individual” (C2).

Com base nessas declarações, o gestor de recursos humanos indicou a formal, individual e colectiva como as estratégias mais utilizadas no processo de socialização do colaborador. Por outro lado, os colaboradores foram unânimes ao apontarem a individual e colectiva como as estratégias mais utilizadas no processo de socialização do colaborador.

Deste modo, foi possível constatar que as estratégias mais utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador são: estratégias formais, individuais e colectivas, uma vez que, tais estratégias permitem integrar e alinhar o comportamento do colaborador em função da realidade organizacional. Segundo Certo (2013) e Chiavenato (2010), é através das estratégias de socialização do indivíduo que os valores e comportamentos vão sendo transmitidos pela organização e internalizados pelos novos membros segundo sua realidade. Gil (2007) e Robbins (2010) enfatizam que apesar de existirem diversas estratégias de socialização a sua aplicação pode variar de organização para organização e de acordo com os objectivos definidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do estudo sobre estratégias utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador: um estudo de caso numa instituição de ensino superior x pode-se perceber que as estratégias de utilizadas pelo gestor de recursos humanos no processo de socialização do colaborador são fundamentais para a efectiva integração do colaborador, uma vez que, permitem ao colaborador feminizar-se com as normas, valores, métodos e procedimentos de trabalho, contribuindo assim para o seu desempenho individual e organizacional. Assim, quanto às conclusões obtidas através de uma análise exaustiva dos dados e resultados deste estudo, portanto foi possível verificar que:

Com base nos participantes deste estudo, as estratégias de socialização existentes são: formais, individuais, colectivas e de investidura. Entretanto, os colaboradores indicaram a existências de duas estratégias, dentre elas, individual e colectiva. Assim, pode-se firmar que existe uma conciliação entre as diversas estratégias de socialização existentes, uma vez que, permitem adequar o colaborador com a realidade organizacional.

Relativamente às estratégias mais utilizada pelo gestor de recursos humanos para a socialização do colaborador, constatou-se que há uma certa divergência entre o Gestor de

recursos humanos e os colaboradores, sendo que, o gestor de recursos humanos indicou três estratégias mais utilizadas para a socialização do colaborador, nomeadamente, formal, individual e colectiva. No entanto, os colaboradores destacaram apenas duas estratégias, nomeadamente, individual e colectivas. Contudo, essas estratégias possibilitam ao gestor adequar a conduta do colaborador com as normas, cultura, procedimentos e métodos da organização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bardin, L. (2014). *Análise de conteúdo* (3ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Certo, S. (2013). *Administração Moderna* (9ª. ed.). São Paulo, Brasil: Pearson.
- Chiavenato, I. (2004). *Comportamento Organizacional: a teoria e a prática de inovar*. Rio de Janeiro, Brasil: Campos.
- Chiavenato, I. (2005). *Gestão de Pessoas: O novo papel dos recursos Humanos nas Organizações*. Rio de Janeiro, Brasil: Campus.
- Chiavenato, I. (2010). *Recursos Humanos: O capital humano das organizações* (9ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar Projectos de Pesquisa* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gil, A. C. (2007). *Gestão de Pessoas. Enfoque nos Papéis Profissionais* (4ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Gil, A. C. (2016). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6ª ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2012). *Metodologia do trabalho científico* (7ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Robbins, B. (2005). *Comportamento Organizacional* (11ª. ed.). São Paulo, Brasil: Pearson Prentice Hall.
- Robbins, B. (2010). *Comportamento Organizacional: Teoria e prática no contexto brasileiro* (14ª. ed). São Paulo, Brasil: Pearson Prentice Hal

