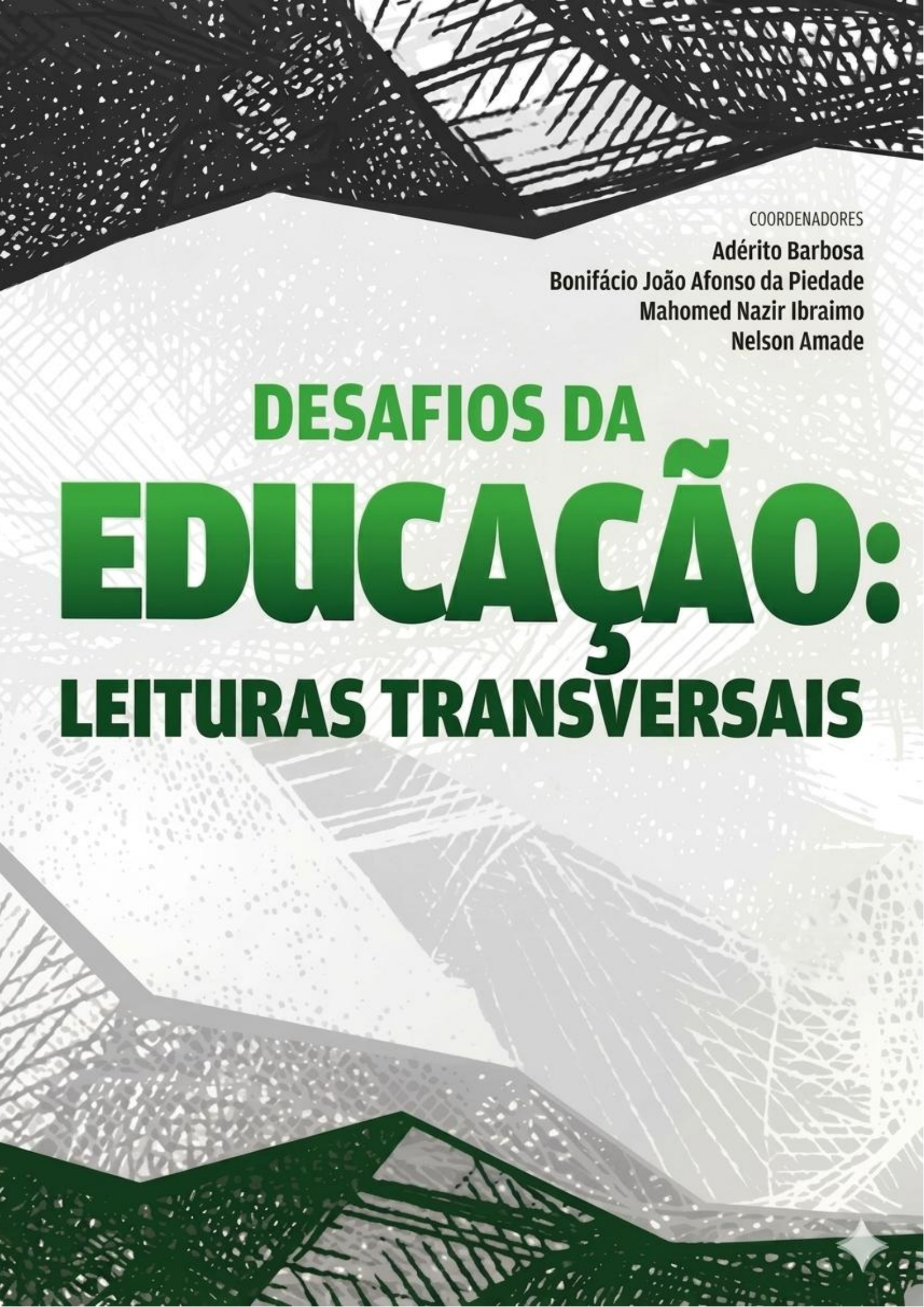




COORDENADORES

Adérito Barbosa

Bonifácio João Afonso da Piedade

Mahomed Nazir Ibraimo

Nelson Amade

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: 3 LEITURAS TRANSVERSAIS

FICHA TÉCNICA

COORDENADORES

Adérito Barbosa

Bonifácio João Afonso da Piedade

Mahomed Nazir Ibraimo

Nelson Amade

COPYRIGHT

Universidade Católica de Moçambique

ISBN

978-989-9165-88-5

EDITORA

UCM Editora e Marketing

REVISÃO

Adérito Gomes Barbosa

Frans Haanstra

Helena Calado Pereira

Maria Celina Pires

ASSISTENTE DA EQUIPA DE REVISÃO

Oswaldo Mateus Daniel Macuanjo

TIRAGEM: *Online*

CAPA E PAGINAÇÃO

UCM Editora e Marketing

IMPRESSÃO E ACABAMENTO

UCM Editora e Marketing

DEPÓSITO LEGAL: Universidade Católica de Moçambique

Nota: os autores são responsáveis individualmente pelos factos e pelas opiniões expressas no seu respectivo capítulo.

Coordenadores

Adérito Barbosa

Bonifácio João Afonso da Piedade

Mahomed Nazir Ibraimo

Nelson Amade

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO:

LEITURAS TRANSVERSAIS

AUTORES

Adérito Gomes Barbosa

Albertina Celeste Inácio Ribáuè

Alice Albertina Nhamposse

Bonifácio da Piedade

Cristiana de Sousa Pizarro Bravo
Madureira

Dirléia Fanfa Sarmento

Elias Ciscato

Esperança Nindi

Evangelina Bonifácio

Felipe André Angst

Ibraimo Hassane Mussagy

Isaura Nyusi

Jardelino Menegat

José Caetano

Mahomed Nazir Ibraimo

Maria Albertina Lopes da Silva Barbito

Maria Celina de Sousa Rebelo Lopes
Pires

Maria Lopes de Azevedo

Maura Juçá Manoel

Roberto Carlos Ramos

Salim Cipton Valá

Vicente Paulino

ÍNDICE

PREFÁCIO

José Caetano

APRESENTAÇÃO

Bonifácio da Piedade

PARTE I: CULTURA, COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Winiwa: ritual lomwe da maturidade social feminina

Elias Ciscato

(19)

Comunicação na resolução dos problemas de uniões prematuras

Isaura Nyusi

(42)

Bolsa de valores como instrumento para a promoção da poupança e financiamento à economia em Moçambique: mitos, intenções e realidade

Salim Cipton Valá

(51)

As instituições de ensino superior moçambicanas

Ibraimo Hassane Mussagy

(69)

A agricultura de conservação e seus desafios nas escolas agrárias de Moçambique

Maria Albertina Lopes da Silva Barbito

(82)

PARTE II: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Formação contínua de professores- novos desafios

Maria Celina de Sousa Rebelo Lopes Pires

(93)

Mediar para (trans) formar: desafios da mediação de pares em contexto escolar

Cristiana de Sousa Pizarro Bravo Madureira

(112)

Modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente

Maura Juçá Manoel

(127)

O ensino superior timorense em mudança: interiorização, cooperação e internacionalização

Vicente Paulino

(145)

O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória em Portugal: leitura (s) emergente (s)

Maria Lopes de Azevedo
(170)

PARTE III: ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO

O papel da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais com deficiência auditiva no processo de ensino e aprendizagem

Alice Albertina Nhamposse e Esperança Nindi
(180)

Abordagens e perspectivas teóricas de análise da escola como organização

Mahomed Nazir Ibraimo
(197)

Escola do século XXI – um lugar de hospitalidade

Evangelina Bonifácio
(218)

PARTE IV: PARADIGMAS DO ENSINO SUPERIOR

A internacionalização como contributo para a acreditação da qualidade da educação superior no Brasil

Dirléia Fanfa Sarmento, Jardelino Menegat, Roberto Carlos Ramos e Felipe André Angst
(228)

A planificação no ensino superior

Adérito Gomes Barbosa
(239)

Estratégias para o processo de autoavaliação eficaz das instituições de ensino superior na cidade da Beira

Albertina Celeste Inácio Ribáuè
(257)

PREFÁCIO

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO: LEITURAS TRANSVERSAIS

Coube-me a honra e a grande responsabilidade de prefaciар o presente livro. Trata-se de uma coletânea de textos de natureza socio-descritiva e científica, cujos autores possuem uma carreira, tanto na vida social, profissional, assim como na científica. Confesso, desde já, que quando recebi esta prestigiante, mas difícil tarefa de escrever o prefácio deste livro, não me contive de emoção e, ao mesmo tempo, senti um enorme peso sobre os meus pequenos ombros. Foi num misto de emoção e responsabilidade que, depois de uma profunda reflexão, aquiesci escrever breves considerações de apresentação deste trabalho, rico e de inegável valia social, técnica e científica que, brevemente, circulará por todos aqueles que vêm na intervenção social, economia, gestão, educação e cultura, uma base de natureza científica. A minha decisão de aceitar prefaciар a presente obra, deveu-se, também, à superior qualidade dos textos que dela fazem parte e, sobretudo, por versar sobre temas actuais no contexto científico e social.

O livro, composto por dezasseis capítulos representando vinte e um autores, aborda temáticas de índole social, económica, das ciências de educação e cultural, constituindo, por isso e sem sombra de dúvidas, um autêntico mosaico de saberes, uma excelente ocasião para o encontro e reencontro de culturas, cuja leitura nos leva a embarcar num cruzeiro multicultural, para uma viagem planetária, desde as terras quentes da Pérola do Índico, passando pelas profundas águas do Pacífico, até o Oceano Atlântico, cujas ondas encontram eco nas terras de Luís Vaz de Camões e de Paulo Freire.

Depois de ler este livro, não resisti à tentação de ir ao encontro do Professor Brazão Mazula para, à semelhança do que fez no discurso de apresentação do livro do Padre José Pampalk, caracterizar esta obra como um constructo da cidadania multicultural. É precisamente nesta diversidade cultural e de temáticas que a importância deste livro reside. Afirmo-o, com a plena certeza e consciência, que o caro leitor comigo concordará e, por isso, convido-lhe a embarcar comigo para esta empolgante viagem planetária.

O livro faz um perfeito casamento entre a sociedade, economia, educação e cultura, enquanto, por um lado, nos apela a reflectir sobre a importância da comunicação na resolução dos problemas de uniões prematuras, um problema de fórum internacional que, em Moçambique, afecta mais de 48% de raparigas com idades inferiores a 18 anos. Defende que, quando usada com cautela, a comunicação de massas pode produzir mudanças de comportamento nas comunidades, e aponta as heterogeneidades culturais, a pobreza, as condições de educação escolar díspares, o analfabetismo, a pluralidade

linguística e os ritos de iniciação que constituem elementos fundamentais do segmento cultural, como sendo factores importantes a ter em conta, no processo de comunicação com as massas, visando a prevenção e o combate aos casamentos prematuros. Por outro, discute a problemática da educação inclusiva que, tal como os casamentos prematuros, tem ocupado atenção especial em fóruns internacionais. Apela à escola, para uma melhor inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem.

Na economia, a obra traz ao conhecimento, o importantíssimo tema sobre a Bolsa de Valores, um assunto que, em Moçambique, é de fraco domínio público. O livro sublinha que, quer o mercado de capitais, quer a Bolsa de Valores de Moçambique como instrumento para a promoção da poupança interna e financiamento da economia e como meio de fortalecimento do sistema capitalista e de economia de mercado rumo ao desenvolvimento económico, social e financeiro de uma determinada economia nacional, regional ou global, estão, ainda, longe do imaginário de muitos moçambicanos. Esta realidade exige uma forte promoção da educação e literacia financeira para promover a poupança e induzir o desenvolvimento de intermediários financeiros para produzir impactos positivos no desenvolvimento de mercados de capitais. Neste capítulo, o livro traz um grande contributo para a promoção da educação e literacia financeira.

Vários textos que fazem parte desta obra, põem-nos em contacto com especialistas em educação, para um debate sobre as mais variadas abordagens, em torno desta área do saber, desde a *Planificação no Ensino Superior*, como um marco importante na tomada de decisões sobre a educação, passando, sucessivamente, pela análise da escola como organização, que é vista, por um lado, como um sistema aberto que sofre influências do meio envolvente, sobre o qual, também exerce sua influência e, por outro, como uma entidade composta por indivíduos (professores, alunos, corpo técnico administrativo, pais e encarregados de educação) que, intencionalmente, se organizam para alcançar um objectivo comum, e que é regulada por normas e regras que ditam o seu funcionamento, prenhe de consensos, antagonismos, incoerências e hipocrisias.

A abordagem dos desafios da mediação de pares, em contexto escolar, com ênfase no poder da mediação na transformação de todos e de cada um dos agentes educativos, tendo como finalidade a construção de uma escola cada vez mais democrática, intercultural para todos, por todos e com todos, aberta à diversidade e inclusão é, sem dúvidas, um dos aspectos marcantes deste livro. Aqui, a escola é, também, vista e analisada como um lugar de hospitalidade. Lugar de hospitalidade, porque a escola, como instituição social, que vive e sobrevive num tempo incerto, vulnerável e marcado pelo acentuado

desenvolvimento tecnológico, que disponibiliza informação quase de modo instantâneo, terá que ser, cada vez mais, um lugar de hospitalidade, reconhecimento, de proximidade e de encontro humano em que cada um seja acolhido na sua singularidade no sentido de uma hospitalidade ética, que apela ao respeito mútuo entre os diferentes actores educativos, e onde existe uma interacção positiva e uma convivência plural, alicerçada em valores éticos e nos direitos humanos preconizados na Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Desafios da Educação: Leituras Transversais apela para a (re)construção de escola mais humanizada capaz de promover uma cidadania participativa e inclusiva, onde a diversidade seja encarada como desafio educativo, partindo de uma educação transmissiva para uma educação mais empreendedora, problematizadora, ou seja, de matriz mais reflexiva em que se defenda a consciencialização, a autonomia e a humanização, conducentes à promoção de um desenvolvimento sustentável e à construção de uma cidadania universal.

A obra faz a radiografia do Ensino Superior em Timor-Leste. O livro, sublinha que a abertura de Instituições de Ensino Superior (IES) naquele país potencia a realização da função de extensão formativa e investigação, o que torna a universidade, casa comum. Retoricamente, o texto argumenta que todo o projecto académico e social desenvolvido pelas IES associa-se sempre à demanda da “globalização científica e tecnológica”.

Ainda na esteira das ciências da educação, tendo em conta que a educação é um campo de acção que se encontra em constante mutação, que se caracteriza por sucessivas reformas e políticas educativas que implicaram, implicam e irão implicar mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares que, concomitantemente, exigem dos professores novos papéis e novas competências, o livro, cuja leitura, mais uma vez, recomendamos, convida-nos a participar no incontornável debate sobre a problemática da formação contínua de professores, vista como uma proposta intencional e planeada, que visa à mudança do educador, através de um processo reflexivo, crítico e criativo que deve motivar o professor a ser activo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica. Esse debate parte do pressuposto de que a formação inicial, por si só, não é suficiente para formar o docente, e que é no ambiente escolar, no exercício da profissão, que ele se desenvolve profissionalmente através da colaboração com outros professores, no contexto do paradigma reflexivo da educação. Alicerçado no princípio segundo o qual, para uma boa educação é necessário dar, antes de mais, uma boa formação aos que vão ensinar, a obra põe em evidência a relevância da formação contínua de professores e de outros agentes da educação, tanto como um elemento estrutural de melhoria da qualidade,

eficiência e da eficácia do sistema de educação, assim como factor impulsionador da progressão na carreira docente, e apresenta os modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

A extensão da abordagem sobre as ciências da educação até à formação de técnicos para a promoção da prática da agricultura de conservação, torna a leitura do presente livro não só interessante, como também, e sobretudo, útil. Com efeito, os autores do texto em referência consideram a agricultura como sendo a alma de África, porque esta emprega mais de 65% da força de trabalho gerando cerca de 32% do Produto Interno Bruto. Nesse contexto, a agricultura de conservação visa melhorar a forma sustentável da produtividade agrícola, o lucro e a segurança alimentar, mediante o uso de técnicas que permitem melhorar a rentabilidade do solo, aumentar a produção e proteger o meio ambiente. Daí urge que as escolas agrárias intervenham, de forma adequada, na formação de futuros técnicos, tendo em vista as mudanças conducentes ao uso massivo da agricultura de conservação, particularmente, no seio das comunidades.

Finalmente, e porque a educação é, primeiramente, um acto cultural, esta obra faz uma breve incursão pelas terras montanhosas dos *Lomwe*, província da Zambézia, região central de Moçambique, para nos falar, com uma breve referência aos ritos de iniciação masculinos e outros, do *winiwa*, um ritual *Lomwe* da maturidade social (ou iniciação) feminina, como um processo social de transformação e preparação da rapariga para a vida adulta, uma prática comum entre os povos *Bantu*. Com os seus mitos e ritos, mistérios e magias, tabus e mensagens educativas, os ritos de iniciação são, infelizmente, um assunto pouco conhecido e até mesmo ignorado por uma vasta franja da sociedade moçambicana. Ao falar deste capítulo, mais uma vez, retomemos as palavras do Professor Brazão Mazula, proferidas aquando da apresentação do livro do Padre José Pampalk sobre os provérbios *Sena*. Desta feita, com uma diferença pois, aqui, trata-se dos ritos de iniciação. As considerações de Brazão Mazula permitem concluir que o autor deste capítulo soube ultrapassar as barreiras dos preconceitos etnocentristas ou regionalistas e integrar-se na comunidade *Lomwe*, revelando-se um conhecedor da complexidade das culturas moçambicanas e, assim, contribuindo para a consolidação do processo de construção da nação moçambicana.

José Caetano

APRESENTAÇÃO

Desafios da educação - leituras transversais é uma obra que retrata temáticas de várias áreas do conhecimento, pertinentes e discutidas por individualidades, docentes universitários moçambicanos, portugueses, timorenses e brasileiros, com larga experiência de ensino e investigação, que prestam o seu apoio à sociedade através de várias acções.

A avaliar pela sua riqueza, esta obra, de carácter académico e social, mostra uma outra forma de troca de ideias dos vários autores que acontece através deste meio, facto que contribui para disseminar o conhecimento, o aprofundamento das realidades nacionais, transnacionais e transcontinentais. Tal diversidade faz com que os diferentes temas sejam apresentados de forma profunda à luz da teoria da interdisciplinaridade em debates académicos.

No primeiro capítulo, Elias Ciscato expõe o tema *Winiwa: ritual Lómwe da maturidade social feminina* e apresenta alguns significados desta prática tradicional e sua importância na vida social. Na sua explicação, Ciscato enfatiza que o ritual *winiwa* (ser dançado) é o processo sociopedagógico que culmina com a confirmação da mudança da menina, que se transformou, passando, depois de *winiwa*, para uma fase de maturidade com um *status* social que lhe confere a fase adulta.

No segundo capítulo, intitulado *Comunicação na resolução dos problemas de uniões prematuras*, Isaura Nyusi aborda um tema actual que configura um desafio à realidade sociocultural e antropológica moçambicana, num contexto em que o entendimento da prematuridade nas sociedades começa a ser levado a sério. O terceiro capítulo, da autoria de Salim Valá, mestre em desenvolvimento agrário, fala de bolsa de valores como instrumento para a promoção da poupança e financiamento a economia em Moçambique, destacando as metas, intenções e realidades como sendo determinantes na promoção de empreendedorismo e no desenvolvimento económico de um país.

O quarto capítulo de Ibraimo Mussagy retrata a crise socioeconómica e os *drivers* da variação dos preços nas Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique como um problema que desafia as instituições no domínio de gestão institucional, num país onde as taxas de inflação são muito elevadas.

O quinto capítulo de Maria Barbito aborda a agricultura de conservação e os seus desafios nas escolas agrárias de Moçambique como sendo o propósito de melhorar a forma sustentável de produtividade. O sexto capítulo é da autoria de Maria Celina Pires,

intitulado *A formação contínua de professores – novos desafios*. O texto ensina-nos que a formação é relevante para a melhoria da qualidade, no desempenho profissional e na promoção de serviço docente.

O sétimo capítulo da Cristiana Madureira apresenta o assunto sobre mediar para (trans)formar, sublinhando os desafios de mediação de pares em contexto escolar, com mais destaque ao poder de mediação como elemento fundamental de transformação de todos e de cada um dos agentes educativos.

O oitavo capítulo é da autoria de Maura Manoel e discute os modelos da formação contínua e desenvolvimento profissional de docentes. A autora apresenta diversos modelos de formação continuada de docentes, descrevendo que o novo paradigma, conhecido por paradigma reflexivo, tem mais *chance* de êxito para a formação permanente de professores e ajuda no desenvolvimento profissional, no trabalho do docente.

No nono capítulo, Vicente Paulino, fala do ensino superior timorense em mudança: interiorização, cooperação e internacionalização. Nesta temática, o autor evidencia a seriedade tomada em consideração pelas autoridades timorenses no ensino superior, no que diz respeito às ofertas formativas, principalmente nas questões de promoção da investigação.

No décimo capítulo, a Maria Lopes de Azevedo fala do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória em Portugal: leitura (s) emergente (s). O capítulo analisa detalhadamente o despacho documental que apresenta o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória.

O décimo primeiro capítulo de Alice Nhamposse e Esperança Nindi, retrata o papel da inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com enfoque na deficiência auditiva, no processo de ensino e aprendizagem. As autoras evidenciam que o atendimento educativo dos alunos com NEE tem vindo a evoluir ao longo do tempo, com os seus diferentes contextos culturais e políticos.

No décimo segundo capítulo, o Mahomed Nazir Ibraimo discute sobre as abordagens e perspectivas teóricas de análise da escola como organização, sublinhando a escola, o relacionamento, entre os seus actores à luz dos modelos democráticos.

No décimo terceiro capítulo, a Evangelina Bonifácio fala da escola do século XXI como um lugar de hospedagem, reflectindo sobre os novos reptos e missão atribuídos à escola deste século, enfatizando o reconhecimento social da escola no processo educativo e

como lugar de encontro humano, em que as relações sociais fluem, tendo em conta as particularidades dos intervenientes.

O décimo quarto capítulo de Diléia Sarmiento, Jardimino Manegat, Roberto Ramos e Felipe Angst reflecte sobre a internacionalização como contributo para a creditação da qualidade da educação superior no Brasil como sendo um factor determinante de garantia de boa educação no ensino superior.

O décimo quinto capítulo, escrito por Adérito Barbosa, discute a planificação no ensino superior, enfatizando-a como um instrumento que multiplica o tempo ao preparar recursos e trabalho, aumentando a eficácia e amplitude dos resultados a alcançar

O décimo sexto e último capítulo, de Albertina Ribáuè, com o título: *Estratégias para o processo de autoavaliação das instituições do ensino superior na cidade da Beira*, esclarece a relevância da autoavaliação e, ao mesmo tempo, reconhece que, em Moçambique, este processo é, ainda, jovem e precisa de domínio dos gestores, docentes e estudantes.

Bonifácio da Piedade

Autores

Bonifácio João Afonso da Piedade. Mestre em educação social, pela Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação, doutor em Ciências da Educação, especialidade em Pedagogia Social, pela Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia do Porto. Foi coordenador do departamento de educação, director Pedagógico da Faculdade de Gestão de Turismo e Informática e Director da Faculdade de Educação e Comunicação, Presidente da subcomissão de elaboração do Plano Estratégico da UCM. É professor Associado e integra a equipa de pesquisadores no departamento de Investigação na Faculdade, coordena o projecto de investigação em parceria com a BIOFUND. Tem publicações de livros e artigos em revistas nacionais e internacionais.

Elias Ciscato. Um sacerdote italiano dehoniano que está em Moçambique há mais de 50 anos. Sempre se dedicou à antropologia, nomeadamente makwa-lomwe. Tem algumas obras publicadas como Introdução à cultura makwa/lomwe em 2012 pela editora AIS, Lisboa, Portugal. Já antes havia publicado pelas Paulistas de Maputo, Moçambique, 1989 o livro *Ao serviço deste homem*. Tem proferido conferências e cursos sobre a cultura Makwa-lomwe.

Isaura Nyusi. Sua Excelência Dra. Isaura Gonçalo Ferrão Nyusi, esposa do antigo Presidente da República de Moçambique. Isaura Gonçalo Ferrão Nyusi, nasceu na Cidade de Tete, Província de Tete. A sua ambição pelo saber foi crescente ao longo do tempo e sua vida académica prosseguiu. Ingressou na Universidade Católica de Moçambique, Faculdade de Educação e Comunicação de onde terminou com sucesso os cursos de Bacharelato em Gestão de Recursos Humanos e Licenciatura em Comunicação Social, na Província de Nampula.

Salim Cipton Vala. Licenciado em História Económica. Mestrado em Desenvolvimento Agrário e especializado em Desenvolvimento Económico. Tem experiência de trabalho em promoção do Desenvolvimento e na assessoria Económica e de Desenvolvimento. É docente da Universidade Eduardo Mondlane e da Universidade Católica de Moçambique – Nampula, e já foi docente do ISCTEM, UDM e da Politécnica. Têm quatro livros publicados, sobre posse de terra, desenvolvimento agrário, desenvolvimento rural e desenvolvimento económico local.

Ibraimo Hassane Mussagy. Doutorado em Economia e Desenvolvimento. Professor Associado e Coordenador do Doutoramento em Economia na Universidade Católica de Moçambique.

Maria Albertina Lopes da Silva Barbito. Natural de Angola, de nacionalidade moçambicana é docente da UCM desde 1997. Desde 2015 que é Professora Associada e Investigadora coordenando o Centro de Investigação e Gestão em Economia Aplicada (CI-GEA), GEA Consult e Centro de Negócios, na Faculdade de Economia e Gestão (FEG) da Universidade Católica de Moçambique (UCM) na Beira. Possui desde 2015 o doutoramento em Filosofia de Negócios com especialidade em Agricultura.

Maria Celina de Sousa Rebelo Lopes Pires. Licenciada em Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa; Mestre em Ciências da Educação na Área de Especialização em Formação de Professores pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Professora do quadro de nomeação definitiva de Agrupamento de Escolas Gil Vicente, a exercer funções como Adjunta do Director do Agrupamento de Escolas Gil Vicente. Tem algumas comunicações e publicações na área da educação e do voluntariado.

Cristiana de Sousa Pizarro Bravo Madureira. Licenciada em Educação (1999) pela Universidade do Minho, Mestre em Educação: Sociologia da Educação e Políticas Educativas (2002) pela Universidade do Minho e Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Vigo (2010). É docente profissionalizada em Educação Especial. Desde 2016, exerce funções de técnica especializada no Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, em Chaves. É coordenadora pedagógica do CIEIFM – Centro Internacional de Ensino e Investigação Fernão de Magalhães.

Maura Juçá Manoel, de nacionalidade Brasileira, trabalha em Moçambique na área educacional desde 1992. É Doutora em Inovação Educacional pela UCM (2019), Mestre em Desenvolvimento Curricular e Instrucional pela UEM (2008), Mestre em Missiologia pelo CEM (2004), no Brasil, e Licenciada em Pedagogia na área de Supervisão Escolar pela UFSC (1990) SC/Brasil, e Bacharel em Educação Religiosa pelo IBER (1984) no RJ/Brasil.

Vicente Paulino. É professor convidado no programa de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. Doutorado em Estudos de Literatura e Cultura/especialidade em Cultura e Comunicação pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Investigador colaborador do CEMRI-UAb – Portugal. Director da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do PPGP-UNTL.

Maria Lopes de Azevedo. Licenciatura e Mestrado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Doutoramento em *Equidad e Innovación en Educación* pela Santiago de Compostela, com as seguintes Classificações da UNESCO 1: 580104 – Teorias Educativas; UNESCO 2: 580103 – Planes de Estudos e UNESCO 3: 580204 – Educacion Básica. Tem colaborado com diferentes Instituições públicas e privadas, nomeadamente a ESE Jean Piaget de Macedo de Cavaleiros, ESE de Viana do Castelo e ESE de Bragança com a qual mantém, desde 2010, até ao presente, uma colaboração a tempo parcial. A tempo integral é docente no ISCE Douro, em Penafiel, onde assegura a coordenação do departamento de Educação, assim como a docência de diferentes Unidades Curriculares, a orientação de estágios e de Mestrados.

Alice Albertina Nhamposse. Doutorada em Ciências da Educação, pela Universidade Católica Portuguesa. É professora e coordenadora do mestrado em Comunicação e Doutoramento em Ciências da Comunicação na Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

Esperança Constância A. A. Matemanga Nindi. Moçambicana, natural da Província de Nampula. Mestre, formada em Psicopedagogia pela UCM- Nampula. Docente em Áreas Militares, na Academia Militar de Nampula.

esperancamatemanga@gmail.com

Mahomed Nazir Ibraimo. Natural de Nampula, Moçambique. É doutorado em Ciências da Educação e Psicologia pela Universidade Católica do Porto. É professor associado.

Evangelina Bonifácio. Pós-doutorada em Ética e Educação, doutorada em Teoria e História da Educação, pela Universidade de Salamanca (2009), mestre em Ciências da Educação pela Universidade Portucalense (2000). Actualmente é professora adjunta convidada, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Desde setembro de 2012, desempenha as funções de Directora da Calouste Gul-benkian – Residência para Estudantes – Bragança (DGEstE-DSRN). Tem publicado livros e artigos em revistas científicas, nacionais e internacionais, nas áreas de história da educação, da profissão e ética docente, entre outros temas ligados à educação.

Dirléia Fanfa Sarmiento doutorada em Ciências da Educação pela Universidade do Algarve- Portugal e em Educação pela Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário La Salle, Canoas/RS. Professora

permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle Canoas/RS/Brasil.

Jardelino Menegat doutorada em Educação pela Universidade Federal Fluminense - Rio de Janeiro. Doutor em Educação pela Universidade La Salle, Canoas. Doutor em Administração de Empresas pela Universidad de La Empresa, Montevideo - Uruguai. Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Reitor do Centro Universitário La Salle do Rio de Janeiro – UNILASALLE – RJ e da Universidade Católica de Brasília – UCB/Brasília/Brasil.

Roberto Carlos Ramos. Doutorando em Educação pela Universidade La Salle, Canoas. Mestrado em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre. Mestrado Conjunto em Ciência Política: Governança e Relações Internacionais pela Universidade Católica Portuguesa – UCP, Lisboa/Portugal e Universidade Católica de Moçambique - UCM - Beira/Moçambique. Graduação em Filosofia Universidade La Salle, Canoas. Diretor do Colégio La Salle Carmo - Caxias do Sul/RS/Brasil.

Felipe Angst. Doutorado em Ciências da Educação, pela Universidade Católica Portuguesa. É Director do Instituto de Educação a Distanciada Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique em Nampula. Foi director da Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos em Lichinga. Foi Director de Escola Pública e Particular e coordenou vários projectos, com destaque para o Projecto de Formação de Professores na ilha do Marajó-Amazónia no Brasil.

Adérito Gomes Barbosa. Natural de Crestuma (Portugal), é professor associado e investigador principal convidado da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique – Nampula. É investigador no Departamento de Investigação e Desenvolvimento Comunitário. Além de um doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa – Lisboa, tem também outro doutoramento em Teologia Pastoral pela Universidade Pontifícia de Salamanca, Espanha. É coordenador do Departamento de Investigação e Desenvolvimento Comunitário. É autor de mais de 60 publicações e dirigiu durante 20 anos uma associação internacional de voluntariado (ALVD).

José Caetano. Doutor em ciências da Educação pela Universidade Jean Piaget de Moçambique e Mestre em Gestão Publica e Desenvolvimento pela Universidade de Witwatersrand – África do Sul. Foi docente investigador e Pró-reitor para a área de comunicação interna e externa na Universidade Jean Piaget de Moçambique. É docente

investigador e Assessor do Vice-Reitor para a Área Académica para Área de Investigação, Revista Editorial e Repositório Científico, Universidade Católica de Moçambique.

Albertina Celeste Inácio Ribáuê. Natural de Angoche, província de Nampula. É professora auxiliar na Universidade Católica de Moçambique. Doutorada em Gestão de Empresas pela Zimbabwe Open University. Mestre em Gestão e Administração de Negócios, Licenciada em Ciências da Comunicação. Directora Adjunta Pedagógica da Faculdade de Educação e Comunicação – Universidade Católica de Moçambique

PARTE I: CULTURA, COMUNICAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

PRIMEIRO CAPÍTULO

WINIWA: RITUAL LOMWE DA MATURIDADE SOCIAL FEMININA.

Elías Ciscato
elia.ciscato1935@gmail.com

1. Premissas

Atrevo-me a dizer algo, dar um olhar de conjunto, sobre um tema que, entre nós, passa com o nome de “iniciação feminina” e que, pelos directos interessados, é designado por *winiwa* (ser dançada). Digo assim “atrevo-me” por várias razões:

- porque estou bem consciente da minha própria identidade, sendo homem (*vir = mulopwana*), padre católico e estrangeiro;
- porque, como reza o ditado popular, “ninguém sabe tudo”: os nossos conhecimentos etnográficos são sempre fragmentários e aproximativos e quem diz de saber talvez possui dados já interpretados pelos informadores;
- porque entra-se em terrenos de fácil conflitualidade, sendo que a cultura não é um objecto fixo, fotografável, que um tem e o outro não tem, mas muda no tempo e no espaço: as variantes, especialmente no nosso tempo, não são uma excepção, mas a regra.

Sinto-me motivado por duas razões: a primeira é que se trata de um assunto geralmente pouco conhecido e, por isso, pelo menos no passado, ainda mais “malfalado” do que a sua congénere masculina (*wineliwa*: para ser dançado) e, em segundo lugar, também porque pediram-me para integrar um meu precedente trabalho, dedicado à iniciação masculina, comparecido nesta mesma revista, e ao qual reenvio¹. O tema é delicado, mas tudo depende da maneira de o enfrentar: precisa ter um olhar antropológico. Penso que ignorá-lo não seja a melhor forma de respeitá-lo:

¹Ciscato, E. (2017). *Passar do meu ao nosso rato: Iniciação tradicional, desafios de sempre*. In *Desafios da Educação – Leituras Atuais*, Nampula, Moçambique: FEC/ Universidade Católica de Moçambique, pp. 135-154.

Nos dias 28-29 de novembro 2018, na Universidade Unilurio de Nampula, realizou-se uma Conferência sobre os Ritos de Iniciação promovida pelas Universidade Unilúrio e pela Universidade Católica de Moçambique. Foi evento único, mas significativo, uma ocasião para os participantes olharem para si próprios sem esquizofrenias identitárias. Aqui quero colocar-me na mesma senda de pesquisa científica aí começada. Ciência não tem dono, e é uma tentativa de ir além daquilo que se vê.

implicitamente seria continuar a colocar-se do lado daqueles que sempre o condenaram sem conhecê-lo.

Querendo, poder-se-iam fazer premissas até nunca acabar; limito-me a algumas, para não colocar demasiada água no vinho:

- Desde há bastante tempo, a antropologia cultural renunciou àquele tipo de trabalhos que eram denominados “monografias”; agora, ela limita-se a procurar pistas de conexões. Falar da pessoa vivente, dos outros e também de nós próprios, não é fácil. Para empreender essa tarefa, cada um deveria escolher, organizar o material que estiver ao seu alcance e depois fazer uma leitura com os instrumentos de que dispõe. Mas a realidade ultrapassa sempre a nossa capacidade de análise. O vivente não se deixa facilmente aprisionar na carapaça dos conceitos. Então, tudo aquilo que aqui está escrito, por uma razão ou por outra, é discutível. Com efeito, a breve descrição que eu faço não corresponde, tal e qual, a nenhuma actuação objectiva porque, se cada *performance* ritual tem algo em comum com as outras do mesmo tipo, ao mesmo tempo tem sempre algo de único e irrepetível. Nunca há uniformidade nos ritos, nem na mesma região, nem com a mesma mestra ou mestre de cerimónia. Se eu, hoje, voltar onde pesquisei, certamente não iria encontrar a mesma coisa que vi naquele tempo.
- Em larga medida, a cultura é de carácter incôscio: normalmente nós agimos sem nos darmos conta da nossa própria cultura. Costuma-se dizer: «O peixe vive na água, mas não sabe dizer o que é que ela é». Só uma mínima parte dela chega à nossa consciência e a ser formulada verbalmente. Isso serve para afirmar que há espaço para todos os que queiram exercer o direito e o dever de conhecer o próximo e a sua cultura, fazendo ciência séria.
- Além disso, a cultura tem uma dimensão simbólica: ela consiste em valores e significados que nós, como comunidade colocada na história, atribuímos à nossa vida e àquilo que a rodeia. Portanto, conhecer a cultura de um povo é tentar entrar dentro de um mundo simbólico, e o símbolo é uma nebulosa de significados ou, digamos, é como um bolo de várias camadas.
- Todos nós somos parceiros em humanidade (todos iguais, mas não idênticos), não donos ou juízes dos outros: ficamos admirados em frente daquilo que os nossos “outros-eu” conseguiram fazer para transformar a realidade e a vida, com as possibilidades que a situação lhes oferecia. Já se sabe que cada cultura viveu e vive no tempo, em contínua negociação com elementos provenientes das outras e,

portanto, em perpétua e necessária mudança. Nunca acabamos de construir a nossa própria cultura.

Sobre o tema escolhido, eu tenho bastante material, recolhido ao longo de mais de 50 anos de pesquisa na alta Zambézia, material que está ainda espalhado e não organizado. E também existem várias recolhas, sempre interessantes, que deveriam ser consultadas para um trabalho completo. Refiro os nomes de alguns autores: P. Gérards, P. Frizzi, Macaire, P. Alexandre, P. Prata, Eduardo Medeiros, A. Viegas, P. Trindade, P. Barbieri e tantos outros. Uma boa documentação é indispensável, mas, sozinha, deixa insatisfeitos: é como ter roupa lavada para secar ao sol e faltar o fio onde pendurá-la. Nem tudo é possível em pouco espaço. Por isso, vou seguir um meio-termo e entregar a estas páginas só aquilo que ficou gravado na minha cabeça, no fim de uma longa caminhada e experiência etnográficas, sem entrar em tantos detalhes não necessários. O importante é colher o essencial do rito e não todas as suas variantes (que são, porém, sempre preciosas). E penso que também os leitores prefiram e esperem isso de mim. Portanto tento simplesmente pôr em ordem as minhas memórias sobre o tema visado. (Pena é eu não poder apresentar, aqui, uma mínima documentação fotográfica).

Convém ter presente que, na minha breve descrição, coloco-me mais no tempo em que efectuei a pesquisa, a saber: a partir dos anos '70. Depois de 1975 (ano da declaração da Independência), o trabalho de pesquisa tornou-se quase impossível, num primeiro momento por causa da violenta campanha anti obscurantista do socialismo científico (campanha levada à frente por uma base de analfabetas) e, num segundo momento, por causa da guerra interminável que tirou a todos o gosto de viver.

2. Uma vida já programada?

Acho significativa a maneira que havia, nos tempos idos, em terra *lomwe* (alta Zambézia, Moçambique), de receber os recém-nascidos:

- Se era um rapazinho, dizia-se: «Recebemos um “*munamukhotxo*” (pequeno guerreiro)» e, para indicar o sexo dele, apresentava-se uma azagaia, uma mão-de-pilão... O mesmo símbolo (a azagaia de cabo curto ou cumprido), adornado com missangas coloridas, voltará, nas mãos do jovem esposo, no “*wina emwali*”: na

parte conclusiva e semi-pública de todo o processo ritual da “iniciação feminina”. Também o iniciado, no seu regresso da segregação no mato, apresentava-se à comunidade segurando uma azagaia na mão (no caso dele ter matado um animal maculado, que representava a mulher menstruada) ou, normalmente, hoje, uma vara com 3 cores (*moro-xo-xo*), que indica virilidade. A cerimónia de herdar a viúva da parte do sobrinho (substituir o tio materno) era realizada num cruzamento, e entrava a flecha do tio (símbolo masculino) e o arco (símbolo feminino). A realidade da guerra, nos tempos idos, estava muito presente, tanto que poderíamos dizer que a iniciação masculina era fabricar, sim, um homem adulto, mas também um guerreiro.

- Se era uma menina, dizia-se: «Recebemos uma “*munamuhano*” (“princesinha”)»; e, ao mesmo tempo, ostentava-se um utensílio doméstico de um certo tipo (peneira, pilão, enxada) ... Parece-me que nestes símbolos, masculinos e femininos, já estava prefigurada e traçada a orientação de fundo da vida de uma pessoa. Cada sociedade educa os seus filhos com base nas suas próprias preocupações dominantes. Resulta facilmente compreensível entender que, numa terra de alta mortalidade infantil, não muito povoada, onde se praticava a agricultura itinerante e à enxada de cabo curto, terra de frequentes carestias e assolada por pequenas guerras endémicas, o maior valor fosse a vida. Ninguém lutava para ocupar o território dos outros, mas cada grupo político vivia em constante defesa da sua própria autonomia e soberania, e precisava ser um grupo consistente para não ser engolidos pelos outros. Era a mulher que se tornava objecto de raptos da parte dos vizinhos e de competição entre jovens e adultos no interior do grupo territorial; era a menina que constituía objecto de troca por alimentos em caso de carestias muito severas. Ela crescia como futura garantia do bem maior da família, percorrendo o mesmo caminho da mãe. E já se preparava para o seu futuro de mãe e esposa: aprender certos trabalhos de casa, certos movimentos das ancas, dançando; transformar o seu corpo (tatuagens e a modificação genital) aproveitando do tempo no qual o seu físico estava ainda maleável. Do ponto de vista sexual, vigorava a regra geral: até que se não pisar os direitos de alguém, a sociedade não tem muitos motivos de intervir. Por ex., se um jovem comete um incesto indo com uma irmã própria ou classificatória (uma prima materna), se pode dizer que ele é atrevido como um feiticeiro (*mukhwiri*) e que irá sofrer certas consequências (*eyiri, ipukhó*), mas o caso, em si, não vai no

tribunal comunitário (no civil) porque é o sangue que manda e aquelas mulheres “são suas” («pertencem-lhe», são suas esposas virtuais). Portanto, o assunto é deixado aos “entre eles” (*yaaworu*) ao grupo de consanguíneos interessados os quais irão marginalizar os dois incestuosos.

Na zona *Lomwe*, por tradição, começava-se a falar de iniciação da rapariga só a partir da primeira menstruação, e era individual. Mas o evento da menarca, como já dito, comparecia no interior de um processo que já tinha iniciado antes dela e que já olhava para o casamento adulto. De facto, ao aproximar-se o tempo da puberdade física (que, no passado, dava-se um pouco mais tarde do que agora), geralmente havia o *wurya* (termo traduzido erroneamente por “noivado” ou “namoro”; na realidade, tratava-se do pedido oficial de casamento apresentado à família da menina), seguido quase logo pelo *ovolowa*: a entrada ou introdução do jovem marido (*iya-muhano*) da “princesinha” no grupo doméstico (*etxheko* ou *etxhoko*) dela. E não se tratava lá de uma chegada muito agradável para ela, especialmente por causa da sua imaturidade física, sendo ainda impúbere. Tudo era ditado pela grande vontade de acelerar os tempos. A ideia comum era que “uma menina cresce bem só à sombra de um homem” e a esposa deve ser preparada como se prepara uma nova machamba. O casamento constrói-se a partir quase de zero (a livre escolha é de introdução relativamente; e não somente aqui). Os sogros queriam ter um *mmiravo* (jovem genro) que substituísse o filho da casa (que irá desaparecer com o casamento matrilocal) nos trabalhos de construção da habitação e na machamba, e também para ter netinhos o mais cedo possível. A rapariga devia estar à completa disposição da sua própria “família” para segurar este estrangeiro ao grupo: o recém-chegado que veio para colocar à disposição do mesmo a sua força produtiva e reprodutiva, e não o deixar fugir, sob pena de ser castigada. Era comum a prática do casamento preferencial entre primos cruzados: eu caso a filha do meu tio materno ou a filha da irmã do meu pai; ou seja: o meu primo paterno casa a filha do irmão da sua mãe (que é o seu tio materno e é o meu pai) e eu caso a irmã deste primo (troca); ou, também: eu caso a filha do irmão da minha mãe (do meu tio materno) como fez o meu primo paterno. (Devemos sempre lembrar que, em regime matrilinear, o filho herda do tio e não do pai, e a filha é a sucedânea da avó materna, considerada sua “coetânea”).

O *ovolowa* (entrada do jovem esposo) constituía o reconhecimento do direito de iniciar as relações sexuais. Portanto, em base à legislação actual, a quase totalidade das coabitações da sociedade tradicional *makhuwa-lomwe* poderíamos denominá-las

de “casamentos prematuros”, pelo menos olhando à idade da esposa. (No passado, na altura da iniciação e do casamento, o jovem, tinha perto de 18 anos).

Antes de continuar a nossa conversa, desejo abrir um parêntese e apresentar uma questão de fundo. A grande diferença entre nós e as pessoas de que estamos a falar estava naquilo que poderíamos definir “a mentalidade de membro”. No casamento, o consentimento não era dado à pessoa, mas ao sistema: eu sinto-me grande, realizado, se exerci a minha função (“vocação”) no grupo e em favor do grupo e da vida dele, que é um bem que me ultrapassa. Eu me salvo se o meu povo se salvar. Até é difícil, nas línguas locais, encontrar um termo para indicar aquilo que nós chamamos “família elementar” ou “nuclear”. E não é uma falta: é outra maneira de ver as coisas, porque a família elementar existe, sim, mas dentro de uma realidade mais ampla: a família alargada (que é um segmento dum *nloko*). Hoje estamos virando velozmente para um destino individual da pessoa, e nós que, talvez, já perdemos uma sã mentalidade de membro (nada de gregarismos!) lançamo-nos em campanhas libertatórias contra os violadores dos direitos humanos e contra os ritos machistas. E com mil razões. Mas quem quiser mudar um elemento dum sistema deve mexer em todo o sistema, a partir das premissas culturais. Isso exige tempo e respeito. Precisa criar um equilíbrio entre as conquistas modernas e certos valores, que não são do passado, mas de sempre: a ideia do bem comum, da corresponsabilidade, da comunidade e da solidariedade, não só a nível familiar, local (como acontecia nas sociedades tradicionais), mas também de cidade, de bairro, nacional, mundial. É aquilo que eu chamei “passar do *meu* ao *nosso* rato”.²

A grande viragem na vida da menina e do processo já em curso, processo que envolve duas pessoas, ele e ela com os respectivos grupos, era a primeira menstruação (*owula* ou *ovula*: abrir; palavra que sugere a ideia de arrebentar: *ophula*). Ele é logo acompanhado na casa da sua própria mãe porque “matou”, derramou sangue (reaparece a imagem da caça ou da guerra, provavelmente lembranças ainda do tempo pré-histórico quando o género de vida era a caça e a colheita?). Chamo a atenção apenas para dois pontos: a) o facto do *owula* é muito salientado e solenizado na povoação e na família, ao passo que ele resulta quase ignorado nas comunidades

²A alusão é aos ritos da iniciação masculina onde, aos “noviços”, é pedido de continuar a ser caçadores de ratos campestres como já faziam na sua vida anterior, mas, agora, no acampamento iniciático, já não comem rato nenhum e entregam tudo aos tutores. A actividade é a mesma de antes, mas passa-se do *meu* ao *nosso*.

religiosas as quais costumam intervir só na altura do nascimento, do casamento e da morte de um membro; b) este evento marca indelevelmente a vida do jovem casal em construção: poderá, um dia, haver divórcio entre eles, mas nunca se poderá apagar o facto de que «você se tornou adulta (*ohunnuwa*) comigo». (Até, se poderia traduzir aquele “comigo” assim: “por meio de mim”). É significativo que no caso da primeira menstruação se fale de *owula* para a rapariga e se utilize o passivo *owuleliwa* para o jovem marido; ao passo que, inversamente, no casamento se utiliza *othela* (casar) falando do marido e o passivo *otheliwa* (ser casada) falando da mulher. Não me detenho sobre os pormenores da altura do *owula*; só lembro o remédio (as folhinhas do *nsileya-emwali* pequeno) dado à rapariga, entre as pernas de uma mulher que teve bastantes filhos e de sexos bem alternados (isso é revelativo dos interesses das pessoas) e o aviso do acontecimento (a menarca) transmitido ao responsável do grupo territorial.

3. Winiwa

Começa aqui a caminhada de todo o ritual iniciático da rapariga (*winiwa*) que eu subdivido em duas partes ou etapas:

- a. *Olakiherya* ou *oyekoni*: é a fase inicial que decorre só entre mulheres já iniciadas: vizinhas, amigas, parentes, coetâneas da *namwali* (“as da mesma mapira” ou turma) que já passaram pelo mesmo rito nos últimos tempos, antes dela. Aqui podemos salientar dois episódios: o *ovolowa* (entrada no *eyeko*: o espaço/tempo de reclusão da moça) e o banho final, ao rio. Nada impede que o *olakiherya* se prolongue, sempre em forma restrita, também depois deste banho.
- b. *Olakiwa* ou *oxileywa* ou *wina emwali* ou, simplesmente, o *emwalí*: é a festa/ritual conclusiva. E, depois dela, como apêndice, teremos a *otheka wa nikhuturu*: a primeira cerveja tradicional oferecida pelo novo casal, para fechar publicamente aquele parêntese de marginalização ritual que tinha sido aberto com o *owula*.

3.1. Olakiherya

O termo “*olakiherya*” é forma verbal derivada de *olaka* que, comumente, é traduzido por “aconselhar”. Mas, justamente, no dicionário do P. Prata lê-se que *olaka* significa: 1. Ensinar, educar; recomendar, instruir nos usos, costumes e crenças durante as cerimónias da iniciação; 2. Admoestar, corrigir, castigar, punir. Eu concludo: verbo que implica a ideia de formar corrigindo, de transmitir algo autoritariamente. E

olakiherya, para o mesmo dicionário, seria: explicar, instruir; ensaiar, tentar, atrever-se, fazer o que é difícil; corrigir, admoestar. Eu acrescento: instrução prévia, informal, que olha para o *olaka* (que é a segunda parte do *winiwa*).

É difícil generalizar, especialmente na situação actual de aceleração e compressão ritual. (Com isso quero dizer que há a tendência de realizar os ritos iniciáticos mais cedo na vida de um indivíduo e de forma mais reduzida no tempo). Por exemplo, em vários lados da Zambézia (especialmente no litoral islamizado), já tinha entrado o costume de praticar o *olakiherya* de meninas, não individual e de uma semana, mas cumulativo e durante um mês, na casa de um chefe (*mwene*). Isso pode criar ambiguidades e confusão na exposição dos factos.

Então, a rapariga afasta-se da presença do pai e dos outros homens; “é feita entrar” (*ovolojiha*) no *eyeko*. Ao seu lado está uma tutora (*musina*, *apossiye*), madrinha ou *alter-ego* que acompanhará a *nayeko* (aquela do *eyeko*) e, depois, a *namwali* até ao fim da caminhada ritual, como se fosse a sombra dela, executando, juntamente com ela, tudo aquilo que ser-lhe-á exigido fazer. Por primeira coisa a inicianda é despida. A nudez é uma nota que vai caracterizar boa parte deste ritual. Ela pode ter uma razão de fundo: as mulheres sentem-se como livres cidadãs de uma pequena república de mulheres, uma *communitas* de iguais, até que em fim só entre elas, fora dos constrangimentos sociais; mas a motivação habitualmente evocada é que, agora, a menina deve aprender a deixar o pudor infantil (“perder a vergonha”) para com o seu próprio marido, porque é este o modelo de comportamento aprovado pela sociedade e partilhado por todas as outras mulheres casadas (e, disso, elas vão dar-lhe um exemplo vivo).

Em seguida, apresentam-lhe, digamos, um “trabalho de casa” a fazer, que consiste na ponta cortada de um cabo de enxada (a extremidade do qual, onde a enxada é segurada pela mão, costuma ter uma ligeira dilatação para ser bem segurado); cabo que lhe serve para aprender bem a técnica de “limpar” o seu marido, depois das intimidades. O treino é bastante prolongado porque, pelo menos no passado, tratava-se de um ponto de extrema importância para um casamento feliz (“o respeito do lar entre os dois”), e também um ponto de não fácil aceitação para todas. Chamamos a essa técnica conjugal tradicional o *nikano*. Outro elemento de não menor peso, no casamento do passado, era a modificação do “corpo” da esposa. A madrinha iniciática deve averiguar se a sua afilhada já tem ou não esta grande “riqueza” da mulher. O longinifismo ou *ithuna* (a extensão dos *labia minora*) fazia parte da

dotação da esposa modelo; era uma questão estética e também de valor prático: tornar leve e apertado o seu sexo, e aumentar a área de contacto. A rapariga, no seu crescimento, teve de dedicar bastante tempo a esta tarefa, impulsionada pela mãe e com a colaboração das amigas, da sua irmã ou da avó materna. A pesquisadora italiana Maria Pia Grassivaro defende a tese que este costume, conhecido só numa área bastante restrita da África Centro-Oriental, tenha uma origem hotentote. As mulheres desta raça são dotadas, por natureza, do famoso avental hotentote, característica que outras mulheres tentam, por sua vez, de obter por uma auto-manipulação prolongada no tempo, utilizando pomadas derivadas de vários produtos oleaginosos torrados e esmagados. Esta é a altura, também, de olhar para outros elementos que faziam parte da técnica sexual conjugal de uma mulher casada: as tatuagens, que tinham uma função estética e prática, em parte semelhante à do longinifismo, e os movimentos (de que já falamos).

Neste período, a inicianda devia sofrer e ser humilhada, dormir sobre folhas, especialmente aquela rapariga que “não se entendia com os seus pais”. Castigos, às vezes, pesados, como aqueles dos rapazes no acampamento iniciático (*nntesso*, *nnvera*). Em certas noites, organizam-se alegres expedições para ir pedir comida em determinadas casas (*olopossa* ou *nansurwa*). Durante o tempo de marginalização, o rapaz circuncidado é comparado a uma mulher ou a uma *nayeko* que está na espera do fim do menstruo (todos, eles e elas, aguardam a cicatrização das respetivas “feridas”) e do banho; quando a ferida da circuncisão ficar curada, vai-se ao rio para um banho lustral; ao regresso no acampamento, o iniciado salta o pau que, no cabano, divide o espaço dos tutores dos jovens.

Com efeito, acabados mais ou menos os seis ou sete dias, a *namwali* é acompanhada ao rio para lavar-se (coisa que se deveria tornar normal para ela depois de cada período). Atualmente, este banho, no qual se ensina também como tratar do paninho menstrual, ganhou muita importância e uma boa participação de mulheres naquelas áreas onde já se deixou de celebrar a segunda parte do ritual, isto é, o *olakiwa* ou o *wina emwali*. No rio, volta-se a administrar à jovem o mesmo remédio do dia de *owula* (remedio que foi dado no meio das pernas de uma mulher idosa), e a cabaça utilizada para isso é quebrada. A jovem é rapada e os seus cabelos são recebidos directamente, com duas mãos, pela avó materna (Nauela). Aqui, ela é submetida ainda a algumas provas. A mais conhecida é a de entrar na água do rio ou riacho, sempre com a madrinha, segurando nas mãos fechadas um pouco de farinha

(esperma) e deve voltar a emergir sem a ter deixado molhar. É um *test* que tem o sabor de ordálio (*mwaavi*) “para saber se ela irá conceber ou não”. Além disso, deve descascar, tornar brancos, alguns grãos de mapira, esfregando-os entre as mãos, com carvão, areia e um pó vermelho (*ekhama*). Atualmente, em muitos lados, tudo acaba neste dia do banho e com uma pequena festa que parece tomar o lugar do *wina emwali* (que já se deixou de celebrar). O *iya-mwali* acompanha de longe a sua rapariga: talvez, algures, ele tomasse banho na parte alta do mesmo rio onde estavam as mulheres. No Gurué, nesta mesma ocasião, as mulheres entregam-se a uma jocosa contenda para sujar-se de lodo entre elas ou sujar alguém em particular e obrigá-la a ir lavar-se (talvez seja um “castigo” para aquelas, entre elas, que se infiltraram no ritual sem pertencer ao grupo das mulheres iniciadas).

Muito daquilo que até aqui foi transmitido e que chamamos *olakiherya*, voltará a comparecer de novo no *olakiwa*, seja porque a rapariga deverá demonstrar à comunidade das mulheres casadas, como num exame, que aprendeu o que lhe transmitiram no *eyeko*, seja porque, até aqui, tratou-se como de um treino preparatório, “escola privada”, entre colegas. Agora falta a entrega pessoal e oficial do depósito cultural partilhado pela mesma comunidade. Será como declarar-lhe: «Não estás sozinha, porque é aquilo que todas nós (mulheres) fazemos nas nossas casas e que a sociedade espera de ti». E essa entrega oficial vai acontecer na festa conclusiva (o *wina emwali*), onde irá aparecer uma nova figura: a verdadeira mestra, a titular, e não as instrutoras improvisadas.

3.2. *Olakiwa (oxileywa) ou wina emwali.*

Depois do banho, seria possível celebrar já o *wina emwali*, a segunda parte do *winiwa*; é só uma questão logística, porque esta festa exige recursos não indiferentes e precisa tempo para reunir todas as condições necessárias: dinheiro, galinhas, farinha, lenha, batuqueiros para a dança nocturna, talvez a *otheka* (a cerveja local); cada uma das duas famílias, dela e dele, deve mandar os convites aos parentes com uma moedinha branca. Ir ao *wina emwali* é ocasião a não perder. O ditado reza que “se alguém não foi ao *emwalí* é porque estava altamente ocupado com outra coisa”. O mais interessado a uma celebração não muito adiada no tempo é o *iya-mwali*. A ele cabe, de particular modo, ir convidar a preceptora ou a mestra principal da cerimónia, já escolhida.

3.2.1 A figura da preceptora

Ela deve ser “uma mulher que sofreu”, que ficou afetada por uma certa “doença tradicional” (uma “vocação” da parte dos espíritos ou do espírito tutelar de uma sua parente defunta que já exercia a função social de preceptora). Este tipo de doença, ou o seu relativo ritual de tratamento, recebe vários nomes, conforme as terras: o termo geral, muito antigo e abrangente, é *murú* (cabeça) ou *minepa* (espíritos); os termos específicos são: *mphiri-viri* (Molocue e Gurue), *waavilela*³ (Nauela), *minepa soolaka* (espíritos de *olaka*), *nansiriya* (Malema...) e, hoje, *matxini* (palavra *shwahili*): anjos, espíritos. Aos preceptores da iniciação masculina não é exigida a mesma “doença tradicional”. Victor Turner (1972) utilizaria a designação geral de “ritos de aflição”. Por meio do ritual de aflição, a “doente” (são mais mulheres do que homens) fica publicamente reconhecida como *xamã* (tipo particular de especialista/curandeira, indicada e guiada pelos espíritos). Na prática, no nosso caso, trata-se de mulheres que, desde pequenas, andaram com alguém (a avó, a mãe, uma “irmã” ...) que exercia esta função de preceptora e, mais tarde, herdaram a “doença” e a função da avó, mãe ou “irmã” falecidas. Elas declaram: «Eu “morri” (perder os sentidos, sair fora de si mesmos). Comecei a sonhar e a cantar cantos de *olaka*. Eu não queria aceitar e eles (os espíritos) me bateram». Com isso, se quer dizer que a antiga identidade da pessoa ficou desfeita. Foi para ela uma transformação do mesmo tipo da de qualquer iniciação. E, a partir daí, ela irá falar não em nome pessoal, mas da sociedade total: dos vivos e dos mortos. O verdadeiro protagonista da iniciação juvenil é esta sociedade que abrange o além e o aquém; a mestra é um *xamã*, isto é, um *médium*, uma intermediária.

Na alta Zambézia, a preceptora é designada com estes termos: *namuku*, *namalaka-ikano*, *namalamula* (de *olamula*: preceituar; termo análogo a *olaka*). Ela costuma actuar com outras três ajudantes, *alipa olaka* como ela, de modo que, sendo quatro, podem alternar-se, duas a duas, no canto do refrão ou na transmissão ritmada/salmodiada dos legados da tradição (os *ikanó*)⁴. O trabalho exige boa

³De *ovila* (ser custoso): a chamada da esposa da parte dos espíritos para exercer a tarefa de mestra iniciática é difícil de engolir pelo marido dela porque isso implica que ela, em certos momentos do ritual, se irá despir em público. A coragem da mesma conseguir fazer isso é atribuída à “doença”. Mas, seja como for, é doença hoje julgada bastante estranha pela opinião pública moderna, aparentemente mais puritana.

⁴*Ekanó* (mais usado no plural *ikanó*): “conselho, instrução, educação...; conselhos dados aos rapazes e às raparigas no tempo da iniciação” (P. Prata). O termo *ikanó* abrange tudo aquilo que, de qualquer forma, é transmitido nas iniciações e está sujeito ao grande segredo; este visa mais os *ikanó itoko-toko* (os nomes verdadeiros e escondidos de toda a realidade) e os *milepu* (transmissões feitas com figuras, desenhos e cores).

resistência física, habilidades comunicativas, mímica, agilidade e um físico exemplarmente transformado para ser exibido como modelo da mulher casada aprovado pela sociedade. Noutros tempos, as *anamuku* afamadas e concorridas eram poucas, mas, ultimamente, entrou o dinheiro também nas iniciações e, então, a “doença” de *olaka* tornou-se “contagiosa” e de fácil proliferação (incluindo crianças). Há uma piada popular sobre as *anamuku*: “*Anamuku...waatxa nrima!*” (“mestras de iniciação... muita inveja” entre elas!).

A mesma “doença” de *olaka* pode afectar também certos homens. São pessoas casadas, com filhos, não muito bem vistos pelos outros homens. Em nome da “doença” recebida e tratada, eles actuam, no *wina emwali*, juntamente com as mulheres, quase em pé de igualdade. Isso parece-me significativo; na iniciação masculina, nem de longe seria admitida a presença de uma mulher. Só nos últimos tempos eu ouvi falar de um caso de abuso da parte de um destes homens, no *okhuma*, prontamente condenado pela opinião pública (Alto Molocue).

3.2.2 Ovolowa (entrar) ou ovolojiha (introduzir) e preparativos

Na iminência da data marcada para a festa conclusiva do *winiwa* (o *wina emwali*), a rapariga volta a “entrar” na situação de margem, semelhante à do *eyeko*, para uma preparação imediata do *okhuma* (a saída da situação de margem e consumação do casamento). Talvez, na porta de ingresso da casa ou casinha de reclusão, foi preciso saltar uma barreira ou ultrapassar uma pequena oposição. Em geral, hoje em dia, (especialmente por causa da escola...) essa entrada acontece numa quinta/sexta-feira, para realizar, depois, o rito conclusivo no sábado e “sair” no domingo de manhã. Na presente ocasião voltam os mesmos assuntos do *olakiherya*. Na noite da sexta-feira, as mulheres fazem *oloposa* (pedido de comida em determinadas casas), comem, dançam à vontade o *nyipĩ*⁵ “com as missangas à vista” e vão num cruzamento perto para treinar e, em seguida, preparar, aí, o necessário que servirá no sábado à tarde. Em si, a mestra ainda não deveria estar presente. O *iya-mwali*, o parceiro da *namwali*, acompanha, quase paralelamente, a sua rapariga, mas não deveriam ver-se entre eles, antes da conclusão, prevista para o dia seguinte.

⁵Doninha-de-cheiro: animalzinho noturno, almiscarado, estriado de branco e preto nas costas e que, ao aproximar-se de alguém, para não dar nas vistas, ao luar, vira-se de barriga para cima. As suas cores e o número das suas estrias são relacionados com a menstruação.

Foi Victor Turner (1972) que notou na estrutura dos rituais e, portanto, também do *winiwa*, a presença de sequências que, por sua vez, são compostas de episódios; e, por último, o elemento molecular, irreduzível, dentro dos episódios: o símbolo. Há sequências rituais públicas (aquelas às quais todos os iniciandos, todos os homens e as mulheres podem participar) ou semipúblicas (a elas só participam pessoas de uma certa categoria ou de um determinado sexo). Cada sequência ou episódio costuma ser indicado por um nome/título conhecido e que tem um certo tema ou objectivo específico. No passado, as sequências rituais do *wina emwali* eram celebradas com mais vagar, deflacionadas entre elas no tempo. (Basta ir ver o escrito do P. Gérards sobre a iniciação feminina dos Ametho). Porém, algumas sequências ou episódios, ao longo dos anos, caíram em desuso. Entende-se facilmente que aquelas que hoje existem são restinhos do passado.

3.2.3 A chegada da preceptora e a sequência do *namaneeko*

Por volta do meio-dia (do sábado), chega a preceptora, acompanhada pelas suas ajudantes, vestidas por baixo só e nem sempre de um feixe de missangas no quadril. Segue a habitual troca de novidades (*musselo*) e o almoço.

A primeira sequência é o *namaneeko*⁶ ou *makiye-kiye* (makhuwa). Num alpendre, vedado por esteiras, as mulheres ficam só entre elas, “à vontade”. O *namaneeko* consiste numa série de números (episódios), cada um composto de um refrão e de um gesto de dança e que contém uma mensagem instrutiva. O material utilizado faz parte dos normais utensílios domésticos. As dançarinas apresentam-se no meio das outras mulheres, duas de cada vez, e executam todas, sucessivamente, o mesmo número. Por últimas, exibem-se a rapariga e a sua tutora. A tónica dos episódios é a transmissão incisiva de normas, atitudes e uma demonstração da habilidade/agilidade individual na execução de certos movimentos. Tudo é orientado a fazer experimentar à *namwali* que ela está entrando numa comunidade de pessoas que partilham de um modelo comum de vida conjugal e social. Só um filmado poderia dar a ideia mais exacta de cada *performance*, que é sempre marcada por um ritmo premente, pelas *missakwa* ou as *miheya*⁷ e pelo batimento de palmas ou por um particular tipo de batuque fornecido de mamas (já quse desaparecido), sem deixar espaços vazios.

⁶O *neeko*: pequeno esquilo que passa a noite a fazer corridelas nas árvores; animalzinho considerado sexualmente muito vivaz.

⁷Guizos ou chocalhos agitados nas mãos para marcar o ritmo e acompanhar-se no canto; consistem de bolinhas de frutos secos ou latas vazias, cheias de sementes ou pedrinhas.

Raramente recorre-se ao tom coloquial, dialogado. Há cânticos muito herméticos e, outros, recorrentes (como o Glória ao Pai depois de um salmo). No fim, as quatro *anamalamula* alternam-se num *olaka* sumário dos episódios, explicitando o eventual conteúdo normativo contido em cada número executado.

Sem dúvida: o corpo é o protagonista absoluto.

3.2.4 Omakulukano ou omassilelo: *ekoroma* e *omuretxeni*

É o *olaka* estritamente reservado à *namwali* e às mulheres já iniciadas.

A mãe carrega a filha nas costas (lembrando e repetindo pela última vez o que ela tinha feito por vários anos) e uma cunhada da rapariga, ficando atrás, lança por cima delas e faz cair em frente delas um cabo de enxada. As mulheres, com a mãe que traz a filha aos ombros, deixam o pátio e dirigem-se para o mato, ali perto, fingindo vasculhar para caçar o *mwanama* ou o *namaneeko* (imitando um pouco a vida livre da rapariga que agora “cresceu” e que deve deixar de fazer o que fazia antes). Depois param *omakulukano* (num cruzamento, real ou virtual) onde já tudo foi preparado anteriormente. É aqui que se encontra aquilo que elas iam procurando. São dois lugares: no primeiro está o *ekoroma*: a revelação da sexualidade adulta. Este tema é simbolicamente representado por duas lâminas, uma de machado (masculino) e uma de enxada (feminino), espetadas no chão de modo a entreolharem-se e, no meio, entre as duas lâminas, há um feixe de capim verde, amarrado na ponta (circuncisão) e contendo farinha (esperma). Todas, duas a duas, se apresentam aí, “dançando”; ajoelham-se ficando uma de um lado do *ekoroma* e outra do outro. Antes tomam a posição frontal, estendem os braços para frente e prendem-se pelos dedos pequenos; viram-se as costas e voltam a prender-se com os mesmos dedos. A seguir, depois destes duas modalidades de “união”, cada uma dá uma demonstração do *nikano* aproveitando do feixe de capim ou utilizando um “pénis” de pau-preto ou de terracota atado com um fio ao quadril de uma mestra. Por última, é a vez da rapariga e da sua madrinha que lá chegam andando de costas e encobertas com uma capulana. Esta *performance* é como uma entrega pessoal do *nikano* à jovem esposa. Depois, as mestras arrancam o feixe de capim que estava enraizado no terreno e uma mulher fica como morta. Aproveitam, então, para falar à inicianda das atenções e cuidados que o sexo masculino merece nas intimidades ou nos jogos eróticos.

No segundo lugar, chamado *omuretxeni* (no remédio), as participantes, sempre cantando e com movimentos sincronizados, cavam, com os cotovelos, um arbusto de *nsileya-emwali ntoko-toko* (asparrageira selvagem de tipo maior, caracterizada

pelas numerosas raízes e infindas folhinhas), aí já transplantado. Analisam-se as raízes, principalmente para ver, como num ordálio, se a rapariga foi fiel, isto é, penso eu, se ela “cresceu” de verdade com o seu *iya-mwali* e se ela não terá já “saído” (recebida a purificação pós-menstrual e possível momento do concebimento) com outro. (Falaremos dessa “saída” mais adiante). Aproveitam, também, para fazer o *olaka* de todo o arbusto vendo nele o esquema de um corpo físico (o da rapariga) e o de um corpo social. Reparando na disposição das raízes, nos seus nódulos..., a mestra sabe dizer se a rapariga já está grávida (foi infiel) ou irá ter filhos vivos ou mortos, gémeos... A análise é feita em base a certos critérios partilhados. Se a resposta do oráculo ao assunto principal (sobre a fidelidade) for favorável à rapariga, a prima paralela do rapaz (a filha de uma “irmã” da mãe dele) chamada *mulipa nivaka* (a da azagaia), ali presente como testemunha da parte da família do *iya-mwali*, sai daquele lugar (*omuretxeni*) com uma azagaia na mão, enfeitada na ponta com missangas coloridas, e vai espetá-la no chão em frente do seu primo (o *iya-mwali*), que está sentado no pátio, à espera, com o seu tutor, e diz-lhe: «A *namwali* é tua!».

A covinha donde extraiu-se o arbusto é, ao mesmo tempo, pela polissemia dos símbolos, também cova dum cemitério e contém uma maçaroca envolvida num pano, como se fosse um bonequinho. Então fala-se do enterro, de particular modo daquele duma criança nada-morta, e do que precisa fazer no enterro destas crianças, que é exclusivamente reservado às mulheres.

Aqui, no *omakulukano*, ou logo a seguir, podem-se colocar outros episódios ou sequências rituais do *wina emwali*:

O *omulava mwana* (“maravilhar”: shockar a filha): é uma recapitulação evocativa de toda a caminhada feita pela mãe para chegar até esta etapa da sua própria vida, graças ao atingimento do crescimento físico da sua primeira filha. O arranque dessa caminhada foi o encontro dos pais que esteve na origem da filha (do seu concebimento) e da sua gestação: factos que são reatualizados colocando a filha sobre o ventre da mãe, por baixo de uma capulana que serve de cobertor. Logo a seguir, temos a reatualização do parto da filha, como num *play back* vivo. A mãe e a filha,

de olhos vedados, fazem o *ohurunyana*⁸. Isso tudo tem a função de fazer entender à primeira filha que ela nunca poderá esquecer quanto deve à sua própria mãe: «Ela te deu coisa branca (o leite) e, então, ele entrega-lhe outra coisa branca (mandioca descascada); não deves abandoná-la quando cair doente!». Parece um pacto especial entre as duas. Do seu lado, a mãe tem de tomar consciência de que ela deve mudar de tipo de relacionamento para com a filha porque, agora, são duas mulheres adultas no mesmo agregado doméstico: «Tu, mãe, dá agora um insulto de adeus aos insultos para com a tua filha!». E ela executa dizendo «*nnyó!*» à filha pela última vez. (Namarroi)

O *omulava mwana* corresponde ao *omweteteri* (o episódio da “libelinha”, dos *Amakhuwa*).

- O *oriha nsina* (deixar ou deitar foura o nome anterior). A *namwali* afasta-se com as amigas como se, juntas, tivessem de ir buscar lenha. A mãe chama-a com o primeiro nome (o de nascença); alguém lhe responde que a filha já não se chama assim, mas assam.

- A seguir, depois do *omakulukano* e do *omuretxeni*, deveria haver a sequência do *mulepu* (*olepa*: riscar, pintar, escrever) ou do *mukusso* (barreira, limite). É um encontro, no mato, entre os homens e as mulheres (separados entre eles por um “canteiro” de folhas e ramos que esconde por baixo alguns objectos: uma panela com água, o pilão..); encontro onde havia uma espécie de troca de mensagens e de exigências a fazer presentes ao sexo oposto (especialmente da parte dos homens), tudo de forma disfarçada, indirecta e bastante divertida (é aquilo que V. Turner chamaria “a jucunda contenda dos sexos” mas que, por baixo, esconde uma evidente assimetria de poder). Os homens espalhavam-se e cada um procurava algo (um determinado insecto, folha, semente...) que, por convenção sociocultural,

⁸ *Ohurura* (Prata '90): lavar-se esfregando-se reciprocamente. É encostar-se e, se for na água do rio, esfregar o corpo todo entre duas pessoas: costas contracostas, peito contra peito, fronte contra fronte, avambrços contra avambrços. Penso seja mais um símbolo de uma aliança ou de uma recíproca identificação entre a mãe e a filha. O gesto do *ohurunyana* já tinha aparecido no banho lustral ao rio, entre a *namwali* e a madrinha: as duas pessoas ficam como um alter-ego entre elas. Também, logo depois da conclusão da iniciação do primeiro filho, é prescrito um encontro conjugal especial entre os pais, encontro que começa tomando banho juntos e fazendo o *ohurunyana* (que talvez representa uma novidade e um passo a frente no crescimento do entendimento conjugal íntimo deles); segue o *othuna* em frente do marido e o reconhecimento da paternidade do filho (da parte da esposa) dizendo: «O filho cresceu. É nosso!». Permito-me referir aqui uma opinião de Pierre Macaire, o qual, falando dos *Makhuwa*, faz esta afirmação: “O adultério é moeda corrente, amiude por causa da precariedade económica ou da diferença de idade entre os membros do casal” (Macaire, 1996, p.218). A seguir, o mesmo autor chama em causa os estudos feitos por Geffray sobre este assunto.

correspondesse a um determinado tema, já por todos conhecido, e envolviam os objectos recolhidos dentro de embrulhinhos. Estabelecia-se, então, entre o representante dos homens e a representante das mulheres, a tal troca ou comunicação de mensagens, serrada e codificada: ao objecto apresentado por um devia corresponder um determinado objecto apresentado pela outra. Implicitamente, falava-se ao grupo das mulheres como para dizer-lhes: «Reparem nisso! Ele representa algo que vocês bem conhecem e que nós pretendemos de voçes e que vós deveis também ensinar à inicianda!». «E nós, mulheres, apresentamos-vos isso que tem um significado e pedido que, na divisão de trabalhos entre sexos ou na vida matrimonial, faz de *pendant* à exigência por vós apresentada mediante o vosso objecto!». Parece-me que esta sequência, em muitos lados, tenha decaído bastante cedo, e eu tive só em parte a oportunidade de documentar-me diretamente, *de visu*. O senhor Kokotxhi (Gurue) dava-me como motivação do desuso o facto de que já não existiam pessoas que tivessem a capacidade de executar à perfeição aquela não fácil *performance* que exigia uma troca verbal codificada entre sexos.

Na mesma sequência, os homens apresentavam às mulheres o *mulepu*: uma casca de árvore onde foram pintadas 6 linhas, utilizando as cores preta, vermelha e branca, e que falam da menstruação (Gurue). A grande preocupação deles é que as mulheres saibam e demonstrem de saber contar, em frente deles, os dias da menstruação e que a *namwali* seja bem instruída acerca disso. A respeito do presente assunto, eu falaria de uma forte obsessão ou medo das mulheres da parte dos homens e de uma correspondente interiorização da perigosidade do menstuo da parte das mulheres. Ao centro está o esperma (é o homem que gera ou procria; a mulher só dá à luz aquilo que o homem meteu) e o sangue menstrual é o seu grande inimigo. No encontro do *mukusso*, entrava uma informação explícita dos homens sobre a circuncisão; em contrapartida, as mulheres faziam uma representação sumária do parto derramando a água da panela. (Em Namarroi, elas davam uma representação um pouco mais realista para que os homens ficassem bem informados e impressionados sobre os sofrimentos do parto).

3.2.5 O *olaka* no pátio

A comitiva das mulheres, com a mestra e as suas ajudantes à frente, regressa ao pátio onde o *iya-mwali*, sentado, com a azagaia apoiada ao ombro, está à espera. Na altura da entrada no pátio, havia uma espécie de contenda entre uma mulher que trazia uma franga chamada *ekhwali* (perdiz) e um homem escolhido o qual acabará por arrancar-

lha. Na iniciação masculina há o mesmo episódio, porém o objeto da contenda já não é uma franga, mas um pau de amassar (pénis) com a ponta encoberta de massa (esperma). (Gilé, Nampula...) A *namuku* apresenta-se ao *iya-mwali*, dançando e cantando, com o mesmo traje com o qual tinha-se apresentado na primeira chegada. No *olaka* (transmissão formal dos saberes e normas tradicionais) feito no patio, tratam-se temas relativos à vida conjugal e doméstica: o relacionamento com os sogros, a autonomia do novo casal...

-Temos o episódio da caça aos ratos no telhado da casa dos sogros (referência ao conhecido assunto da “evitação da sogra” da parte do genro: ele não deve participar a este tipo de caça para não ver coisas, dentro do quarto, que pertencem à *privacy* conjugal da vida da sogra) e o episódio da mulher que, ao regresso da sua viagem, encontra o rio engrossado por causa da chuva e que, ao querer atravessá-lo com uma criança, provoca a morte da mesma.

-Em Namarroi, eu vi, por duas vezes, o episódio que enfrentava o assunto da necrofilia, encenado por mulheres idosas («tu, marido, não abusar da esposa falecida porque, ao lavar o corpo, hão-de dar conta!»). A mulher que fingiu de morta recebe uma gratificação.

- Muito conhecido é o episódio que faz a paródia do *iyamwali* preguiçoso, representado por uma pessoa que tem as mãos juntas e atadas por cima da cabeça.

-Pintam as costas da rapariga com pó de almagre vermelho (*ekhama*), e a mensagem é esta: «Não oferecer ao pai uma sacola feita de pele de um animal maculado!»

-Temos o episódio da esposa que lança uma mensagem enganadora ao marido, ao sair de casa para sacudir, no pátio, a esteira menstrual, dando assim ao marido uma falsa mensagem, como se ela tivesse voltado à normalidade, provocando assim consequências previsíveis da parte dele.

-Temos a cena do marido que volta bêbado à alta noite: «tu deves abrir-lhe logo a porta antes dele ser atacado pelo leão», (que existia, no passado, mas que agora já não existe). Uma mulher imita o rugido do leão gritando dentro da boca de um pilão.

-Sempre em Namarroi, duas mestras sobem ao telhado duma palhota e imitam o galo e a galinha que se acasalam (é a pedagogia negativa: mostrar aquilo que não se deve fazer) para dizer que o exercício da sexualidade pertence à esfera estritamente privada. Do alto do mesmo telhado, fazem a cena da rapariga boateira e exibem também o traje íntimo (tatuagens, missangas...) de uma esposa modelo e da mulher menstruada (paninho menstrual).

-Amontoam em frente de uma porta todos os tipos de louça e de utensílios domésticos como crítica do casal que vive constantemente só de coisas emprestadas.

-A inicianda (com a madrinha) faz o gesto de limpar-se o traseiro contra a “coluna” da palhota ou contra um pilador (*wuntxawele*: gesto que simboliza a pobreza mais extrema, aquela dum órfão). Respeitar os órfãos.

-O teste da fecundidade. Uma cunhada do *iyamwali* mastiga sementes de um tipo de pepino (*muxíri*) e cospe essa massa branca (esperma) dentro das mãos juntas do jovem e ela, por sua vez, segura as mãos dele, apertando-as dentro das suas próprias (quem lê entenda). Se aquele líquido das sementes de pepino mastigadas for retido, é sinal de que o jovem conseguirá ter filhos. (Parece o correspondente do teste ao qual foi submetida a *namwali*, ao rio).

-Duas mulheres, abraçadas, rebolam-se no chão. Quer dizer: os sogros, a partir do entardecer, não enviem crianças “para cima” (na habitação da filha casada) para não estorvar a *privacy* do casal (Gurue)...

O pôr-do-sol avizinha-se rapidamente. Um grupo de pessoas continua a acompanhar o desenvolvimento do ritual que elas já viram tantas vezes; outros preparam-se para a dança nocturna. Cada um participa à sua própria maneira: também dormir aí, na esteira estendida no pátio, ao ar livre, é uma forma de participação!

Intervalo. O jantar das mestras está pronto...

3.2.6 Olaka para os dois, no alpendre, toda a noite (sono permitindo).

O intervalo do jantar proporciona às mestras tempo suficiente para extrair os seus embrulhinhos que contêm as três cores: branca (farinha), preta (pó de carvão) e vermelha (*ekhama*: tipo de almagre ritual muito apreciado). À luz do fogo, elas compõem, no chão, um desenho, mais ou menos complexo, e pintam também uma peneira (por dentro e por fora) com a qual cobrem o desenho do chão. Tudo isso é chamado *mulepu*: nome já encontrado e que é dado à comunicação “audiovisual” central e mais profunda de todo o ritual do *wiiniwa* e do *winaliwa*: um verdadeiro concentrado de temas e significados. O desenho no chão, no Molocue, recebe o nome de *Mwene Xilava-lava*. Mas, cada elemento pode representar, contemporaneamente ou ao longo da acção ritual, vários outros elementos. Isso vem a dificultar uma descrição que queira ser exaustiva. Seria interessante fazer uma recolha a amplo raio

das variantes do *mulepu*, porque vi que, apesar das constantes, nenhuma mestra iniciática actua de forma perfeitamente idêntica às outras.

Muito em breve: no chão há um monte ou uma termiteira cónica formada com farinha amassada que, no seu interior, contem um ovo que está assente sobre um pouco de carvão. A “montanha” representa aquela gravidez da qual veio a própria *namwali* ali presente (e, também, é o *Namuli*, o monte das origens da humanidade e o umbigo do mundo)⁹. Em volta do monte, há uma povoação formada por pontinhos e linhas vermelhas, pretas e brancas (são as cores dos humores físicos do corpo humano, os da menstruação e do parto). Quem manda nesta povoação é o *Mwene Xilava-lava* (que é ainda o mesmo ovo) o qual, sendo um chefe feiticeiro (e é por isso que está sentado sobre carvão) ele acaba, aos poucos, por ficar sozinho, abandonado por toda a sua povoação. Aqui aproveita-se para transmitir tudo aquilo que se refere à menstruação: como avisar o marido, não salgar, dormir no chão, não enviar comida “em baixo” (em casa dos sogros); a mãe menstruada deve meter um sinal para o filho, em cima da panela da água... A chave para entender o conjunto dos tabus relativos à menstruação é esta: ter sempre presente que o sangue menstrual é sangue de morte. Todo o resto, como por exemplo, a convicção geral que a comida preparada por uma mulher menstruada faz apodrecer os dentes e provoca hérnias escrotais, deriva como consequência desta premissa.

- «*Mukivahe moro!*» («dá-me fogo!»): cena na qual se quer dizer à rapariga que ela não deve ir pedir nem sal nem fogo aos vizinhos depois do pôr-do-sol “para não ser agarrada pelo leopardo” (cujos olhos são representados por círculos luminosos produzidos na escuridão por dois rolos de saco de sisal, com as pontas em brasa, e feitos rodear velozmente).

- Outra prova para o *iya-mwali*: ele deve conseguir atear o fogo novo, produzido por fricção, soprando com uma narina só. Este é um pequeno ordálio que olha para o *okhuma*, à saída ou coroamento do *emwalí*. Precisa ter presente que durante todo este ritual paira um certo clima de preocupação angustiante para os dois e para os respectivos grupos familiares, de modo particular para o *iyamwali*: será que ela, no

⁹O *Namuli* é considerado a montanha das origens por quase todo o Moçambique do Norte, com pequenas réplicas locais (os montes Lugela e Yao e todos os montes de *malavi*, isso é, onde acontecem coisas anómalas). A tradição não fala de criação, mas de “brotar” ou “provir do” monte *Namuli*. Sobre o tema do ovo cósmico ou cosmogónico veja-se: Mircea Eliade (1964) *Traité d'histoire des religions*, Payot, Paris, pp. 347-349. A mim aconteceu só uma vez, em *Mulevala*, de encontrar um homem que me falou da existência de um ovo no monte *Namuli* e era uma pessoa bastante “viajada”. Acerca do monte *Namuli*: cf. Ciscato (2017a).

fim, dará prova de ter aceitado o *nikano*? Será que ele irá conseguir “fazer sair” a *namwali*? O ponto de gravitação de todo o processo ritual do *winiwa* é o *okhuma* (a conclusão, a consumação do casamento).

- O pai e a mãe da *namwali*, se esta for a primeira filha do casal, são convidados a afastar-se e ficar um pouco de lado. O acontecimento da maturidade física da filha representa mais uma etapa importante na vida deles. Então, também com os dois, juntos, se faz algo de semelhante àquilo que vimos no *omulava mwana* e que visava a mãe e a filha. Agora, são o pai e a mãe os convidados a reviver a caminhada feita para chegar até aqui. Eles ficam sentados um em frente da outra. São-lhes vedados os olhos com um lenço. Os braços e as pernas de cada um são atados aos do parceiro/a (alusão à união que deu origem ao concebimento da filha); num cestinho (útero materno) é desenhada uma criança (um feto: a própria filha) e é colocado nos joelhos dos dois. Segue o *olaka* para eles, para fazer reviver, passo a passo, o crescimento físico da filha e falar do mudado relacionamento necessário entre os sogros que vivem “em baixo” e o novo casal que vive “em cima” (na parte alta do mesmo pátio).

- A uma certa altura, as mestras organizam a *ekhuka* (jiboia). Cada menina fica estendida no chão, completamente nua, de barriga para baixo, com as costas pintadas de farinha e a cabeça colocada no meio das pernas da precedente, de maneira a formar uma grande cobra que anda rastejando no chão. No caso de um rito cumulativo (com várias iniciandas), a cada mãe é pedido de saber individuar qual é a sua própria filha. Acontece coisa igual ao regresso do filho, no fim da iniciação masculina: a mãe tem de reconhecê-lo analisando só o pé dele. (Dizem que o pai repara mais no dedo mínimo do recém-nascido). O mito diz que, no início, nós eramos “gente” ou “povoação” da jiboia a qual é a nossa mãe. (Namarroi, cf. nota 8).

- Lá, fora do alpendre, a dança vai animada e, às vezes, com algumas zaragatas: *nakula*, *khamuromole*, *kârare* (Nampula), *xopa* (dança guerreira). A *namuku*, no alpendre, anda numa roda-viva, ora do lado da *namwali* e ora do *iyamwali*; ora dos pais do rapaz ou dos da rapariga; a voz começa a ficar-lhe rouca a causa também da umidade da noite e da poeira. Os cães, que acompanharam os donos na festa, querem roubar o lugar às pessoas em volta da lareira e são afastados sem muitas etiquetas.

- A transmissão oral de normas e dos saberes continua, com pausas de sono, acompanhada por cantos, contos, raros mitos, pequenas cenas de teatro que utilizam a tal pedagogia negativa. De vez em quando, são enunciados alguns *ikanó itoko-toko*: revelação dos nomes originários, verdadeiros e segredos, dos objectos caseiros, do

mundo (macrocosmo) e das várias partes do corpo humano (microcosmo). São estes “nomes da infância cósmica das coisas” que constituem o grande segredo iniciático, especialmente na iniciação masculina, sob pena da morte dos entes mais queridos ou de demais obscuras desgraças.

-Uma outra cena que lembro é aquela dos pais que, involuntariamente, ao juntar-se na cama, pisam o filhinho que está ali deitado com eles na mesma cama.

A uma certa hora da noite, o sono e o cansaço marcam presença, além da excursão térmica e da poeira.

Sendo que a celebração do *wina emwali*, para as mestras, tem também uma função catártica para a “doença” delas. Então, para preencher o tempo, entoam alguns cânticos tirados do repertório da cerimónia do seu próprio *mphiri-viri* (o rito de aflição pelo qual passaram para tornar-se *anamuku*). São cantos tristes que falam de mortes. Lembro-me de dois deles: 1. “Tomai a medida do meu perfil (*eruku*) para, amanhã, dizer ao meu filho: «A tua mãe tinha este tamanho!»”; 2. “Vós que ouvistes os choros de morte (*ikutxhó*) vinde ajudar-nos porque a terra do cemitério que estamos a cavar é muito dura!”

3.2.7 Okhuma ni emwali: a saída

Estamos no desfecho, no coroamento do *wina emwali*. Quero dizer algo de mais específico para enquadrar este ponto, porque era o alvo preferido de todas as pesadas críticas do passado ao *wina emwali*.

O casamento não consiste numa declaração, não se faz no papel, e é um facto muito socializado, como todos os outros acontecimentos da vida das pessoas. São requeridas todas as garantias concretas de um casamento feliz e bem conseguido.

O *okhuma* é o momento do primeiro encontro dos dois como pessoas agora adultas seja do ponto de vista físico como social. Por tradição, cada acto conjugal é ritualizado: é feito seguindo regras transmitidas no ritual iniciático de ambos os sexos. Este, do *okhuma*, é também o primeiro encontro depois da primeira menstruação da *namwali*. Ora, na conclusão de cada menstruação, deve haver um duplo encontro, que reveste uma importância particular e é designado com o termo de *mathala*. A esposa é como a machamba antiga de mapira (*nthala*) que é retomada depois do período de descanso. Neste dia do *mathala*, os dois cônjuges não deveriam afastar-se da habitação, como acontece também para os que moram na casa onde houve o enterro de um familiar estreito. Lembramos novamente: a menstruação é

sangue de morte; por causa dela, a mulher estava *mmwikhoni* (situação de tabu), condição muito afim àquela de quem está *muntxhupini* (na poeira) por causa de um falecimento. Sem *mathala* (o duplo encontro) a mulher não “sairia” do seu *mwikho*. Porém, *mathla* é também, para eles, dia de pequena festa e a esposa pode até vestir-se melhor (como no dia de fim do luto). Além disso, é preciso lembrar que, por baixo, há uma outra ideia muito forte: a de que é no *mathala* a altura de uma nova possível concepção. (Vida e morte se encontram?).

É compreensível que, nesta altura do início socializado do exercício da sexualidade adulta e da consumação do casamento, se pense proteger os dois por meio de um remédio especial (o *neekhula*).

Mas a verdadeira “saída” consiste num duplo *test*: um visa a rapariga, para ter a certeza de que ela aceitou o *nikano*; e o segundo visa o *iya-mwali*, e consiste num duplo encontro com a *namwali* (como em cada *mathala*, no fim de cada período menstrual) o primeiro dos quais é um acto falso, deslocado, para permitir a averiguação tangível (por parte da madrinha da rapariga) da virilidade dele e o controle da qualidade/validade do seu *sémen* (se é escuro ou claro). Certamente, a exigência de um *test* assim nascia de experiências negativas, talvez não raras, e mostrava quanta consideração merecia a fecundidade da parte do grupo e da sociedade. Como já disse, o clima do momento era bastante tenso: narra-se de casos em que o rapaz, desesperado por não conseguir superar o *test*, acabou por enforcar-se, ou de casos em que ele teve de ser substituído por um familiar, porque a rapariga devia “sair” do *mwikho* menstrual. (Refiro, também que nesta *performance* conclusiva, se encontram variantes conforme as terras, especialmente se tivermos presente a etnografia *makhuwa*).

Se tudo correr normalmente, a tensão desbloqueia-se e explodem as expressões de “vitória” da parte dos familiares e aliados clânicos do esposo: «Nós não brincamos! Se vocês tiverem outra...» Segue-se o último momento de *olaka* para transmitir os “nomes pequenos” da casa, do pátio e dos utensílios que aí deveriam existir; do dever do genro de ajudar os sogros na construção ou reparação da palhota, da solidariedade ou das divisões familiares. Para imprimir bem na memória este último assunto (a concórdia no *nloko*: a família alargada), nas duas iniciações, utiliza-se a bifurcação do intestino grosso (*nampatxana*) de uma galinha viva. Depois de tomar banho, os dois vestem-se e preparam-se para sair e ser apresentados ao público, em frente da porta da casa. Esta saída é comparada ao nascimento (*otothola*: ter filhos ou crias;

por ovos;). A porta pode ser aberta lentamente, com clara alusão ao parto. Em Namarroi, os dois, como de costume, saem de casa de cabeça baixa (*wuramiha*)¹⁰, mordendo, juntos, um fio de missanga (cordão umbilical?) segurado pela mestra que os conduz. Em Nauela, o *iyamwali* precede, caminhando acocorado e levando no ombro direito uma azagaia de cabo curto (azagaia de guerra) enfeitada com um feixe de missangas. A rapariga segue atrás, poisando a cabeça no ombro do jovem. Em Namarroi, os dois ficam sentados sobre esteiras novas, um ao lado do outro. Ele coloca o braço esquerdo nas costas dela e ela faz o mesmo, com o braço direito, para o marido. A seguir, cada um coloca a outra mão, que ficou livre, atrás de si mesmo para cruzar com a do/a parceiro/a e quebram, juntos, uma pequena estaca de bambu. Nos outros lados, era costume que os dois saíssem da porta e dessem voltas à casa, um de um lado e uma do outro, caminhando às arrecuas e, ao encontrar-se, lá atrás, partissem um osso (o esterno) de galinha ou uma casca de árvore, ficando sempre de costas. É o *wuntaka ekhope* (partir a colher de pau). Quem procurasse um sinal da aliança conjugal poderia dizer tê-lo encontrado aqui, talvez no lugar onde menos esperava. É verdade que se tratava de um compromisso, digamos, condicionado. De facto, antigamente, logo depois do *emwalí*, era procurado um tronco, que era colocado na lareira e servia para medir o tempo: a esposa devia ficar grávida antes dele se consumir por inteiro, caso contrário deveria haver a expulsão do marido («ele faz gorar os nossos ovos!»). Mais um sinal, este, da maior preocupação: a da fecundidade e da vida.

3.2.8 O *Nikhuturu*

É como um alegado ou uma escaldadela da celebração realizada, uma festinha de agradecimento para o padrinho/madrinha feita depois de um certo tempo (um mês ou um pouco mais). As mestras voltam a marcar presença e a integrar o *olaka* já feito. Mas, a ênfase é colocada na preparação da primeira *otheka* (cerveja local) para o público em geral da parte do novo casal: é uma declaração que a impureza acabou; é uma habilitação a organizar e oferecer *otheka* para os outros. (São muitas as coisas que se dizem e se fazem com a *otheka*, como também com a galinha: “*Mwalakhu hanthowa vetxhuni!*”, “a galinha não falta em nada” ou seja: “entra em tudo”). A preparação desta *otheka* é especial, feita em estreita colaboração entre os dois, quase

¹⁰ A atitude submissa dos “neófitos” (*wuramiha*) indica que eles não se sentem protagonistas: protagonista é a sociedade.

como se se tratasse de fazer, juntos, um filho. Com efeito, quem conhece de perto o processo de preparação da *otheka* poderá notar com facilidade certas analogias entre os dois processos: colocar o fermento, e no segundo dia já se fala de *mwana* = filho. E é por isso que esta *otheka* não pode ser bebida por todas as pessoas; então a sogra prepara uma outra *otheka*, lá em baixo, para elas. Existe um outro *nikhuturu*, paralelo a este, depois da conclusão da iniciação masculina. Aqui, a ênfase é colocada no *osiviha otheka* (adoçar a cerveja): pela primeira vez, o rapaz faz a operação de introduzir um caco abrasado dentro da panela de *otheka*, para um público em geral, para aquecê-la, torná-la doce e efervescente.

4. Anotações finais

Temos, agora, uma mínima base de informação para tentar fazer uma pequena avaliação final sobre o *winiwa lomwe*. Há aspetos suficientemente já evidenciados no relato feito.

A. Permanecendo numa perspectiva etnográfica, eu noto que, ao longo dos tempos, apareceram estilos diferentes de iniciação feminina, fruto da mobilidade populacional; e, assim, se começou a falar de iniciação *lomwe*, *makhuwa*, *maconde*... Em certas áreas do Gurue, terra de forte concentração laboral nas plantações do chá, no tempo colonial, entrou e ficou o estilo do *winiwa* do Alto Molocue. Isto mostra que o ritual sabe também adaptar-se. Aliás, é mesmo aqui, nos grandes rituais, onde a sociedade se reproduz como tal voltando a confirmar ou a renegociar, como protagonista, os valores e os significados partilhados que orientam a sua própria vida. Outros, para este efeito, escreveriam tratados e formulariam leis e decretos.

Substancialmente, o *winiwa* não quer só dar informações, mas operar uma passagem, ou melhor, uma relativa transformação da rapariga: ela deve “deixar de fazer aquilo que fazia antes” e tomar um comportamento adulto, separando-se da sua existência infantil. Antes, os dois tinham o direito de relações sexuais e agora o de ter filhos válidos; assim, também a aliança conjugal se tornou adulta, socializada. O processo de autonomização do casal faz mais um passo à frente e irá prosseguindo, apesar de eles voltarem ao mesmo domicílio continuando ainda a viver no mesmo pátio dos pais dela e de depender de um celeiro central controlado pela sogra. Antigamente, isso continuava assim até ao nascimento do segundo filho.

Como vimos, o *wina emwali* representa uma passagem também para a mãe que envia a sua primeira filha ao *winiwa*. Nesta ocasião, ela recebe novos conhecimentos que outras suas amigas já tinham e que ela desejava ter. É mais uma etapa de uma vida concebida como um crescimento e uma iniciação que nunca acabam: por exemplo, quando, pela primeira vez, lhe morrer um filho, ela terá ainda outros novos conhecimentos. A partir de agora a mãe não poderá continuar a tratar a filha como criança, deverá respeitar a *privacy* do novo casal e não deverá interferir na vida deles (“à conversa de cima do pátio não se responde em baixo”, onde mora a sogra. E vice-versa).

A sexualidade deve passar de infantil para adulta porque ela é, também, um meio de comunicação: para informar, agradecer, pedir desculpa ou licença... Porém, em casa, “não se deveria lutar nem com o sexo nem com a comida” (mesa e cama são dois âmbitos bastante associados).

No casamento cristão, ao amanhecer da primeira noite de núpcias (na segunda-feira) haverá alguém da família da rapariga que irá perguntar ao esposo “se tudo correu bem”, para saber “se ela não nos envergonhou” recusando o *nikano*. A *namwali* que assim fizer seria condenada pela opinião pública e apelidada de “*khanisuwela*” (néscia). Penso que, em forma particular, os esposos cristãos continuem a receber o remédio tradicional (de protecção?): o *neekhula*.

Nós, os não *lomwe* ou *makhuwa*, comumente indicamos os dois rituais de maturidade social masculina e feminina com o nosso termo de *iniciação*. Com efeito, vários episódios e várias sequências dos dois rituais dialogam entre si e espelham-se reciprocamente. Não custa muito ver os paralelismos. Mas, no caso da rapariga, notamos que:

- Prevalecem eventos de carácter biológico;
- A sua iniciação, por tradição, era celebrada individualmente, na altura da primeira menstruação e olhava para a entrada na comunidade das mulheres adultas e para o casamento;
- Os ritos eram mais curtos e menos solenes dos da sua congênere masculina a qual associava vários territórios vizinhos;
- A celebração não se afastava muito da área doméstica;
- A filha nunca se destaca da mãe e, também, não se afasta muito da sua própria terra natal “por causa dos filhos”;

- E, por fim, se a iniciada falhar a maternidade, faltar-lhe-ia a honra ainda mais importante do que a iniciação. Então, alguém afirmaria que a sua verdadeira iniciação é a maternidade: “Melhor morrer de parto do que não ter um filho!” Porém, no pensamento das pessoas directamente interessadas no assunto, os dois factos, o *emwalí* e o primeiro parto (ou, também, um simples concebimento) se integram reciprocamente porque também a maternidade, sem a prévia iniciação, não teria sido considerada válida, “teria sido como uma criança (no sentido social) que gera outra criança”. Seja como for, lembremos que ter um termo nosso (iniciação) na mão e depois aplicá-lo a uma instituição, não significa que agora já sabemos o que é que aquela instituição é. Além disso, a iniciação não se reduz só àquela puberal, mas estende-se a toda a vida: a vida é um processo ascendente com contínuas entradas e saídas, ficando dentro do mesmo álveo, até sermos introduzidos na assembleia dos antepassados (a meta final).

B. A partir de uma perspectiva mais etnológica, seguindo Bruce Lincoln, eu faria as seguintes avaliações:

- “A presença da iniciação feminina numa cultura é o sinal da importância das mulheres que dela fazem parte e do facto que aquela cultura está pronta a reconhecê-la a nível público e institucional” (Lincoln, 1981, p.131).

- Aparentemente, as agentes do *winiwa* são as mulheres que se distinguem dos homens afirmando a sua própria diversidade; mas é patente a presença direta ou indireta dos homens. Um dia eu fui visitar um casal amigo europeu e, na porta, encontrei pendurado este letreiro: “Aqui manda ela; e, nela, mando eu!” O objectivo do rito é o de manter a estabilidade social no jogo dos opostos (entre os dois sexos).

- Com a iniciação, a rapariga é transformada em mulher (ai de quem voltar a chamá-la com o seu nome antigo!); ela é transformada no seu próprio ser (ontologicamente) mas não adquire mais conhecimentos práticos ou mais poder sociopolítico do que dantes: é somente introduzida na sociedade, assim como ela é. O maior benefício que a inicianda e a sociedade lucram de um ritual como este é a sensação de que a vida tem um significado mais profundo da pura sobrevivência animal e que ele dá dignidade a todas as acções individuais (Lincoln, 1981, pp.153-154).

C. Voltando a olhar para a nossa atualidade moçambicana: é evidente que o crescimento físico de uma rapariga não pode ser ignorado pela comunidade: alguém

deve intervir e fazer/dizer alguma coisa. Os pais, por tradição, não entram directamente no assunto. Mas, na mesma, irá sempre comparecer alguma mulher da família ou da comunidade religiosa. O período de reclusão (*eyeko*) e os ritos (*winiwa*) vão cada vez mais reduzindo-se. Os cristãos não podem aceitar tudo aquilo que se fazia no passado e, então, organizam uma “iniciação” de dois/três dias para as suas filhas crescidas: as raparigas partem da capela na sexta-feira e voltam no domingo, recebidas por toda a comunidade. É impossível generalizar, mas penso que, permanece ainda a ideia de querer marcar a passagem dela para um *status* e um comportamento adultos e o desejo de guardar o legado de fundo da tradição, tendo presente os novos tempos, seja no campo como na cidade.

Reconhecemos que as iniciações eram funcionais a um certo tipo de sociedade que hoje, podemos afirmar, já não existe. Estamos, como sempre, em tempos de passagem nos quais nunca se encontra ou tudo novo de um lado ou tudo velho no outro, mas a mistura dos dois. À pergunta se estes ritos devem ser abolidos não é possível dar uma resposta categórica. A chave de abóbada de toda a questão são os pais que têm direitos sobre a educação dos seus próprios filhos, direitos não derivados do estado porque já existiam antes dele. Estes pais, além da preocupação da escolarização dos filhos, têm outras preocupações vitais às quais parece-lhes que as instituições públicas não respondem: querem que os seus filhos sejam “pessoas” (e resumem tudo na famosa expressão: aprender o “respeito”); “quero que seja o meu neto a sepultar-me, quando eu morrer” (e, para isso, ele deve ter sido iniciado). Um velho missionário me dizia: «Os pais querem carimbar os filhos antes de entregá-los à modernidade: “Tu és nosso! Agora, vai!”». Por outro lado, o ritmo da vida moderna é muito acelerado e não dá tempo de negociar e metabolizar a novidade como no passado.

A primeira crítica hoje geralmente dirigida a estes ritos, relaciona-se com os casamentos prematuros e as gravidezes precoces (e também com os numerosos abortos, especialmente na cidade, e os traumas seus concomitantes). Falou-se muito acerca disso na “Conferência sobre os ritos de Iniciação” em Nampula (28-29 de novembro, '18). Entre os presentes prevalecia uma atitude de defesa dos ritos contra estas acusações, convidando a ver mais em profundidade a questão e a alargar um pouco mais o panorama. As perguntas eram: «Será que onde estes ritos não existem ou foram abolidos a situação é diferente? Aqueles jovens de ambos os sexos que são submetidos à iniciação não são os mesmos que já viram telenovelas na televisão e

outras coisas nos celulares?». As feministas dizem que os ritos perpetuam o machismo e a inferiorização da mulher. É verdade, mas eu penso que se quisermos lutar contra a assimetria entre os sexos que, em maior ou menor proporção existe em todo o lado do mundo, precisa, antes, apontar o dedo em direcção das raízes daquilo que as iniciações transmitem, isto é: olhar primeiramente às premissas da própria cultura. E a primeira delas é a seguinte: sendo que o corpo, na sua dupla versão (masculina e feminina), ocupa um lugar central (ele é a experiência a nós mais próxima, o maior instrumento de conhecimento), que ideia se fazem as pessoas do corpo? Que leitura fazem dos humores (os fluidos) corporais? Que significado dá às duas qualificações de estado fisiológico do “quente” e do “frio”?¹¹ Os saberes transmitidos aos iniciados são incorporados. A meu ver, ficando no nosso contexto, a raiz mais profunda da inferiorização da mulher, situa-se na convicção tradicional que “o filho é força só do pai” e que o feto continua ainda a ser “alimentado” pelo mesmo, com o seu “leite” ou “remédio”, no ventre da mãe (se a criança, depois de nascer, defeca, quer dizer que comia alguma coisa), de maneira tal que “a mulher é só saco vazio”. Portanto, estaríamos em frente de axiomas que, na leitura ideológica por eles feita do corpo, têm como base a própria natureza. E falar de natureza equivale a falar de Deus: é o próprio Deus que fez as coisas assim. E quando se interpõe a religião, já se colocou aí o absoluto mais indiscutível.

Então, o perigo pior não são as iniciações (ao máximo são o mal menor), mas a anomia: a falta de qualquer regra, seja nova como velha, a falta de sentido do mundo e da vida e a perda por completo de uma sã mentalidade de membro.

A maioria dos próprios interessados afirma que aquilo que ainda sobrevive dos ritos de iniciação, com todos os seus limites, ainda continua a fazer algum serviço para eles, porque os mesmos tentam preencher um vazio. Podemos prever a morte dos ritos (não há nada de imortal) mas não a decretá-la ou a acelerá-la; convém, antes, preparar-se para a mudança com coragem, espírito positivo e apostando alto. Os sinais que estão por baixo dos nossos olhos, no presente grande *transit* cultural, podem ser interpretados como sinais de morte (há um mundo que está a morrer) ou, pelo contrário, como sinais do nascimento de algo de novo (dores de parto).

¹¹ Apresento um simples dado ilustrativo: lembro que em Namarroi, no *winiwa*, afirma-se, pacificamente, que a parturiente deve sentar-se sobre uma rodilha (*ekhara*) e tapar-se o ânus com um farrapo “para que o nascituro não fique confundido e enganado vendo duas *portas* de saída em vez de uma só”. (Ironicamente, os homens dizem que as mulheres têm dois cus em relação dialética entre eles).

Lembremos que, nas iniciações puberais, a morte da “criança” era a pré-condição necessária para o nascimento social da “pessoa”.

Referências bibliográficas

- Alexandre V. (1954). *Iniciação das raparigas. “Ceremónias do Mwali”*. Nampula, Policopiado.
- Barbieri S. (1961). *A vida da mulher Macua*, (Carapira-Monapo). Policopiado
- Ciscato, E. (2017a). *Namuli: a montanha das origens*. Revista de investigação em educação, comunicação e desenvolvimento, 2, 270-289.
- Cutrufelli Maria Rosa. (1976), *Donna perché piangi? Imperialismo e condizione femminile nell’Africa nera*, Mazzotta, Milão.
- Fusaschi M. (2003). *I segni sul corpo. Per una antropologia delle modificazioni dei genitali femminili*, Bollati Boringhieri, Torino
- Gérards, P. (s/d). *Apontamentos sobre amethu*. Montepuez, Moçambique: Policopiado.
- Héritier F. (1996). *Masculin/Féminin. La pensée de la différence*. Editions Odile Jacob
- Lincoln B. (1983). *Diventare dea. I riti di iniziazione femminili*. Edizioni di Comunità, Milão.
- Medeiros E. (2007). *Os senhores da floresta. Ritos de iniciação dos rapazes macuas e lómwès*. Campo das Letras, Porto.
- Osorio C. & Macuacua E. (2020), *Os ritos de iniciação no contexto actual*, Maria José Artur, Maputo
- Trindade Vanleque. (2017). *Evangelho e cultura*. Centro Catequético-Anchilo (Nampula).
- Turner, V. (1972). *Les tambours d’affliction*, Gallimard, Paris
- Viegas A. (2012). *Educação tradicional macua. Ritos de iniciação*. Centro catequético- Anchilo. Nampula.

SEGUNDO CAPÍTULO

COMUNICAÇÃO NA RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS DE UNIÕES PREMATURAS

Isaura Nyusi

1. Introdução

Quando recebi o convite para integrar a equipa de trabalho de redacção deste importante volume, consagrado a mim particularmente, escrevendo o presente capítulo, senti-me dignificada, enquanto conjecturava a plena consciência da responsabilidade que tal facto acarretava à minha pessoa, como simples cidadã e/ou, com especial dever, como Mãe da nobre Nação Moçambicana.

Falar da comunicação na resolução dos problemas da nossa realidade social engloba uma complexidade de arcanos associados à rapariga. A consciência dessa realidade tem vindo a contribuir sobremaneira para atrair o meu gesto de solidariedade para a causa de todas as adolescentes e mulheres, aqui retratadas através das suas histórias de vida, ora em reflexão no âmbito da academia em Moçambique.

O principal objectivo deste capítulo é contribuir para a percepção e superação dos desafios da comunicação, em relação à resolução dos problemas das uniões prematuras¹². Metodologicamente, a revisitação do material de comunicação que alimenta as necessidades informativas sobre esta problemática requer relevante atenção, assim como o entendimento sobre o fenómeno pelas comunidades expostas à ocorrência deste tipo de uniões.

Rodrigues entende que podemos associar a comunicação aos processos de interacção no decurso dos quais se estabelecem as trocas simbólicas que estão na origem da sociabilidade e fundamentam os vínculos sociais que constituem o mundo da vida (Rodrigues, p.133). E, na esfera do combate que movemos contra as uniões prematuras, por ora, uma questão metódica se ergue: que efeitos pretendemos alcançar com a comunicação que fazemos?

¹²Moçambique é o décimo país com prevalência mais alta de uniões prematuras, com cerca de 48% de crianças a casarem antes de perfazerem dezoito anos.

Porque as uniões prematuras ocorrem no seio da população, qualquer desejo de mudança apelará a uma comunicação com as massas e, qualquer tentativa de resposta à questão formulada passa pela observação das características das nossas comunidades, formadas por indivíduos de diferentes extratos sociais, marcadas por heterogeneidades culturais, económicas e condições de educação escolar díspares. Desses três aspectos, a pluralidade linguística e os ritos de iniciação constituem o segmento cultural a destacar, a pobreza, o elemento fundamental da esfera económica e, por último, o analfabetismo.

Culturalmente, a comunicação interpessoal processa-se através de diferentes línguas de matriz bantu e, por razões históricas, do português, língua de unidade nacional. Os ritos de iniciação, práticas culturais predominantes nas zonas centro e norte de Moçambique, são apontados por muitos como factores de ignição das uniões prematuras, visto infundirem nos adolescentes a ideia de que estes estão preparados para assumir o ónus do casamento. As pressões de ordem económica, caso da pobreza, muitas vezes, são vistas como uma condição que leva os pais ou educadores das “raparigas preparadas pelos ritos” a procurar, quanto antes, uni-las a um homem, recorrentemente mais velho e com alguma posse.

Entretanto, a par da comunicação interpessoal, ocorre a difusão através dos meios de comunicação, com alguma ênfase para o jornal, rádio e televisão, este último com alguma peculiaridade. Como refere Martino, citando J. Meyrowitz, “o principal efeito da televisão é apagar barreiras socioculturais. Através desse meio as crianças conhecem o mundo dos adultos; os homens entram em contacto com o meio feminino, os pobres ficam sabendo o que os ricos fazem, etc. através de um meio como a televisão, as fronteiras sociais se desvanecem, não porque deixam de existir, mas porque se misturam e alargam a experiência individual, fazem recuar limites que os papéis sociais impunham” (Martino, p. 8).

A comunicação de massas poderá sempre produzir transformações de comportamento nas comunidades e, numa abordagem relativista, Vassoa (2010) adianta que “num processo de comunicação, seja dirigida às massas ou a um grupo específico de pessoas, a relação que existe entre o emissor e o receptor depende, sobretudo, das políticas e das filosofias da fonte e/ou do codificador das mensagens, que determina os conteúdos, os objectivos, a amplitude, os meios ou canais, os públicos e os prováveis efeitos” (p.116).

É sob este prisma que passaremos a analisar o processo de comunicação, fitos nos desafios da área na resolução dos problemas de uniões prematuras.

2. O perfil da comunicação em torno das uniões prematuras

No actual contexto, diversas entidades, entre organizações da sociedade civil, complementam o esforço do Governo¹³, no sentido de erradicar a ocorrência de uniões prematuras, beneficiando de um ambiente cada vez mais favorável à comunicação de massas, quer a nível de vigência de dispositivos legais, quer da diversificação de canais de comunicação.

A nível da legislação, embora a Lei de Imprensa em Moçambique se sujeite a uma série de formalidades para o registo de publicações, abre espaço bastante favorável às organizações nacionais que se batem pela causa da eliminação de uniões prematuras, através do artigo 24:

O Ministério da Informação dispensará do registo obrigatório, a requerimentos de interessados, as publicações e outros materiais audiovisuais produzidos por entidades estatais, empresas, organizações, estabelecimentos educacionais e de pesquisa de circulação limitada, assim como publicações periódicas cuja tiragem não exceda a quinhentos exemplares.

Com efeito, de acordo com o artigo 24, há publicações de brochuras divulgativas de informação útil, sob a iniciativa de organizações da sociedade civil. Estas organizações têm sido de capital importância, por exemplo, na divulgação da *Estratégia Nacional para Prevenção e Eliminação dos Casamentos Prematuros*¹⁴, da *Lei de Família*. Através da sociedade civil, ocorrem ainda no país publicações de sensibilização e incentivo à luta contra as uniões prematuras, dirigidas aos agentes da polícia, da saúde e outras entidades que recebem, atendem e encaminham os actos de agressão sexual e activistas que lidam com este crime no seu trabalho (Osório, p. 2). A nível da imprensa tradicional, jornais, rádio e televisão, a comunicação afigura-se com algum pendor à divulgação de informações de prevenção e combate às uniões prematuras. Marcadamente, os artigos publicados são de denúncia de situações de

¹³Recentemente, aprovou a Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras, que se enquadra nos esforços regionais e inspira-se na lei modelo sobre o casamento de crianças, aprovada pela 39ª Assembleia do Fórum Parlamentar da SADC, em Junho de 2016.

¹⁴A Lei foi traçada pelo Governo, liderada pelo Ministério do Género, Criança e da Acção Social, implementada em parceria com diversos Ministérios, incluindo Justiça e assuntos religiosos, Saúde, Interior e Educação e desenvolvimento humano. Tem como uma das linhas orientadoras a realização de uma reforma jurídica, adoptando abordagens baseadas nos direitos humanos e implementando os compromissos assumidos a nível nacional e internacional, no âmbito da promoção dos direitos da criança.

abuso da rapariga, não poucas vezes submetida à condição de esposa. Por outro lado, a comunicação nesse âmbito beneficia do uso das novas tecnologias de informação. Em 2015, o Governo moçambicano lançou o projecto SMS BIZ, uma plataforma de comunicação que tem como objectivo trocar informações sobre saúde a sexual e reprodutiva, prevenção do HIV/SIDA, gravidez na adolescência, casamentos prematuros e violência baseada no género. Espera-se que até 2023, mais de 400 mil adolescentes moçambicanos usem a plataforma. Finalmente, junto das comunidades, uma estrutura de comunicação interpessoal, que envolve o Conselho de Escola, os líderes comunitários e organizações da sociedade civil desenvolve actividades de luta contra as uniões prematuras, através da realização de palestras e outras formas de contactos com os indivíduos que directa ou indirectamente lidam com este fenómeno criminoso. Mas, que efeitos pretendemos alcançar com a comunicação que fazemos na esfera das uniões prematuras? Porque, embora a sociedade disponha de variadas plataformas de comunicação, as estatísticas revelam uma preocupante prevalência de uniões prematuras, um desafio cujo suplante através da comunicação eficiente contribuiria sobremaneira na educação e na mudança de comportamento dos diversos actores envolvidos nas uniões prematuras, uma prática social que viola gravemente os direitos da criança¹⁵, facto que em diversos casos culmina com a degradação da saúde das vítimas. A título de exemplo, a maioria das mulheres que desenvolve a fístulas obstétricas situa-se na faixa etária entre os 14 e 15 anos de idade, geralmente na primeira gravidez, resultante de uma união prematura. Paralelamente, a violência baseada no género, as doenças cancerígenas¹⁶, o HIV/SIDA e outras doenças de transmissão sexual constituem preocupação de agenda nas actividades do Gabinete da Esposa do Presidente da República de Moçambique, sob a minha direcção, no que concerne à difusão de informação. De acordo com a UNICEF e FNUAP (2015), Moçambique ocupa a 10 posição a nível Mundial, 2 lugar a nível da África Austral entre os países mais afectados pelos Casamentos Prematuros. De acordo com o Inquérito Demográfico e de Saúde (IDS) 2011, 48% das mulheres com idades entre os 20 a 24 anos casou se antes dos 18 anos e 14% antes de atingir os 14 anos.

¹⁵A Constituição da República de Moçambique reconhece, no seu artigo 47, que a criança tem direito a protecção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar, estabelecendo, ainda, que todos os actos relativos as crianças, quer praticados por entidades públicas quer por instituições privadas, têm principalmente em conta o interesse superior da criança.

¹⁶ Nos tipos de cancro mais frequentes entre as mulheres em Moçambique, destacamos o cancro do colo do útero (31%), por muito resultante de infecções evitáveis ou tratáveis, casos de HIV e HPV.

Com efeito, na minha qualidade de Primeira-Dama de Moçambique, lancei em 2018, durante as cerimónias centrais do Dia Internacional da Criança, 1 de Junho, que decorreram em Maputo, sob o lema *Vamos Pôr Ponto Final aos Casamentos Prematuros*, um pacote de comunicação constituído por material de sensibilização e prevenção contra as uniões prematuras. O material de prevenção, inseria *spots* radiofónicos e televisivos, anúncios impressos, prontos para serem usados a todos os níveis, entre escolas e comunidades, com posterior tradução dos materiais para algumas línguas nacionais, com vista a divulgação nas rádios comunitárias, porque as plataformas de comunicação devem estar intrinsecamente ligadas à língua, que no nosso país se transfigura em cerca de 21 idiomas mais falados, a destacar Emakhuwa, Xichangana, Cisena, Elomwe, Echuwabo, Cishona, Português, Xitshwa fora a linguagem gestual das minorias com necessidades especiais.

Através deste leque linguístico, focados na busca de respostas sobre o assunto, depreendemos que os desafios da comunicação na resolução dos problemas de uniões prematuras não dependem tão-somente da informação veiculada, mas também do lugar que reservamos a cada uma das línguas nacionais, como genuínos instrumentos de comunicação dos diferentes grupos etnolinguísticos nacionais.

Por outro lado, já em 2017, presidi ao seminário nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros e Gravidezes Precoces, que teve lugar na Cidade de Pemba, província de Cabo Delgado, no norte do país, onde lançamos o Projecto de Combate aos Casamentos Prematuros, acto que contou com a participação da Primeira-Dama da Zâmbia, Esther Lungu, na esfera da troca de experiências regionais, visto este problema não ser apenas do nosso país. O seminário, com participação de 150 delegados e convidados, foi organizado pelo Gabinete da Esposa do Presidente da República, em coordenação com o Ministério do Género, Criança e Acção Social, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e o Ministério da Saúde.

O evento também contou com a colaboração de parceiros de cooperação internacional, União Europeia, DFID Moçambique, Holanda, Suécia, Canadá, Visão Mundial, Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros, incluindo as agências da ONU – UNFPA e UNICEF.

3.Dos desafios à ideia de superação

Apesar dos esforços conjugados da sociedade, na luta através de diversos modos para a erradicação das uniões prematuras, estudos indicam que na comunicação ainda se

podem apontar aspectos que clamam pela atenção de e para todos actores envolvidos nas uniões. Porque o exercício neste âmbito insere-se nas massas, assim como de grupos específicos de indivíduos, iremos prestar atenção à relação que existe entre o emissor (Governo, media nacional e organizações da sociedade civil) e o receptor, que abrange a rapariga, os pais e toda a estrutura social das comunidades onde aquela é obrigada a contrair matrimónio precocemente.

Em jeito de hipóteses de resposta, seria da responsabilidade do Governo reforçar a disponibilização e divulgação dos instrumentos legais que cerceiam a prática deste tipo de uniões. Da sondagem efectuada recentemente em Nampula, Distrito de Rapale, aferimos que ainda existe fraco conhecimento da lei. Parte dos cidadãos interpelados mostrou-se surpreendida ao saber que a lei penaliza todo o indivíduo adulto que se envolve afectivamente com menores de idade, o cidadão deve também ter em mente que essa prática pode ser sentenciada com uma pena de prisão maior de 2 a 8 anos e multa até dois anos, àquele que com o intuito de obstar ou dificultar a acção das autoridades competentes na averiguação sobre criança em união, fornecer deliberadamente informação falsa, alterar vestígios, destruir provas, coagir ou ameaçar testemunhas, ou praticar quaisquer outros actos que possam impedir ou dificultar o esclarecimento dos factos¹⁷.

Entretanto, nota-se que no seu papel de aliado natural do Governo na difusão de informação útil à sociedade, os órgãos de comunicação têm espaço de reflexão, com vista ao aprofundamento das matérias relativas às uniões prematuras. A título de exemplo, uma análise efectuada em 2018, pelo Centro de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, aponta que dois matutinos de maior circulação no país, “eximem-se de fazer análises profundas dos reais contextos, causas e consequências sobre a problemática de casamentos prematuros em Moçambique.” Em termos estatísticos, o mesmo estudo avança que nos primeiros 47 artigos analisados, equivalentes a 73.4%, não foram assinados 13 artigos jornalísticos publicados não assinados, equivalentes a 43.3%, são do jornal *O País* (Jampossa, p. 2). Geralmente, os artigos não assinados são notícias breves, facto que, em si, revela a menor atenção dedicada a este fenómeno de grandes consequências na vida da rapariga.

A nível das publicações de circulação restrita, na maioria publicados por organizações da sociedade civil, destacamos um acentuado esforço na difusão de

¹⁷Artigo 41, Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras.

informação útil, sobre a luta contra as uniões prematuras. Todavia, esta informação deve ser muito mais abrangente, mesmo a altura de abarcar todos os extratos sociais nas actividades de reflexão. Como podemos constatar, por exemplo, na introdução da brochura “Estratégia Nacional de Prevenção e Combate: Casamento Prematuro” (Osório 2016):

Esta brochura serve de suporte a actividades de reflexão e de capacitação dos activistas e agentes do Estado que trabalham no combate aos casamentos prematuros. Uma vez que a base da sua actuação é a Estratégia Nacional de Prevenção e Eliminação do Casamento Prematuro, aprovada em 2015 pelo Conselho de Ministros, pretende-se fazer aqui uma apresentação do seu conteúdo, bem como de informação complementar que ajuda a melhor compreendê-la e contextualizá-la.

Ao ser destinada directamente ao suporte a actividades de reflexão e de capacitação dos activistas e agentes do Estado, desse instrumento ocorre a necessidade de tornar a mais abrangente, colocá-lo também ao alcance dos pais e encarregados de educação, parte integrante no leque de actores directamente envolvidos em prática das uniões prematuras. Assumindo o facto de muitos pais e encarregados de educação ainda não estarem alfabetizados, ou apresentarem algumas fragilidades de leitura, possivelmente se abra o desafio de aligeirar muito mais a linguagem, de modo a tornar as mensagens de fácil assimilação, quer a nível de redacção das mesmas, quer de selecção dos canais de comunicação. Esta necessidade foi directamente apontada, por exemplo, nas entrevistas que efectuamos junto das comunidades do distrito de Rapale, em Nampula, Província cuja incidência deste tipo de uniões é claramente acentuada.

4. Transposição de alguns elementos das entrevistas

Afora a análise de materiais impressos, privilegiamos a pesquisa de campo, materializada no Distrito de Rapale, Província de Nampula, tendo abrangido 9 voluntários da pesquisa, dos quais seleccionámos três entrevistas para partilhar as informações obtidas. A mesma questão de base foi colocada a todos os entrevistados, entre estudantes, professores, líderes comunitários, matronas: Apesar de todo o esforço que a sociedade tem empreendido com vista à irradicação dos “casamentos” prematuros, esta prática ainda persiste no país. O que pensa que devia ser feito para a eliminação deste tipo de uniões?

Como professor, acredito que a inserção nos manuais escolares ou nas brochuras de conteúdos educativos e de sensibilização que não sejam apenas em língua portuguesa, dando espaço às línguas nacionais, assim como desenvolver imagens

chamativas, seria muito mais abrangente, a mensagem podia chegar aos pais e familiares das potenciais vítimas (FPM, 2019).

Eu sou matrona aqui em Rapale, acredito que às vezes os ritos de iniciação educam mal, mas em outras coisas ajudam para o bom comportamento dos rapazes e das meninas. Nós, às vezes, temos dificuldades de leitura, em vez de escrever nos livrinhos, é preciso vir falar com todas as matronas para ajudarem a espalhar a informação certa, para os próprios pais, que devem ser aconselhados para não obrigar as crianças a casarem-se antes de estudar, crescer para trabalhar e casar (CP, 2019). Na minha actividade como líder comunitário, tenho trabalhado com muitas ONG's, vejo que esses materiais de propaganda precisam de ter uma linguagem mais fácil de perceber, ao ser transmitida nas comunidades onde muita gente não sabe ler bem. É preciso mais formação para as pessoas que trabalham com as comunidades, ensinar-lhes a fazer palestras, criar-se comités comunitários de luta contra os casamentos prematuros. Esses grupos devem estar mais próximos das comunidades porque esses casamentos acontecem nas famílias. Os pais estão fragilizados por causa da pobreza, mas essas brochuras devem trazer mais as partes positivas, as vantagens de as crianças primeiro estudarem e depois casar. As partes negativas não ajudam muito porque essas pessoas já estão a sonhar que o casamento vai acabar com o sofrimento (JCS, 2019).

Com base nestas respostas, fica a ideia da reformulação de alguns dos métodos usados para informação para quem dela precisa para fazer a mudança desejada, atendendo algumas estatísticas há muitos que se impõem uma acção nesse sentido. Já em 2007 os dados indicavam que 78% dos moçambicanos, dos quais 69,5 homens e 68% mulheres, não concluíram nenhum nível educacional. A maioria dos jovens que concluem o ensino primário não conseguem os estudos para níveis superiores (Cossa, p. 22).

Para estes dados, não pode haver dúvidas de que o peso negativo das uniões prematuras se fez presente, como continua a atrasar o desenvolvimento pleno da rapariga no país e as necessidades de revisão apontadas pelos voluntários de pesquisa devem ser objecto de reflexão em qualquer análise dos desafios da comunicação na resolução dos problemas de uniões prematuras, responsáveis pela proliferação de doenças, aliadas à ideia inculcada através de certos mitos, construídos na visão errónea de que ao casar-se ou relacionar-se sexualmente com donzelas, muitas entre 8 e 10 anos de idade, constituem opção de cura a enfermidades como o HIV/SIDA.

5. Conclusão

A luta contra as uniões prematuras requer conjugação de esforços e meios, facto que deve ser traduzido na coordenação de actividades, sem que se perca de vista o envolvimento de todos os actores ligados às práticas nocivas que dificultam o desenvolvimento da rapariga. O trabalho de advocacia que exerço através do Gabinete da Primeira-Dama constitui um elemento preponderante nesta luta, a ser

capitalizado pelas entidades governamentais e não-governamentais, organizações da Sociedade Civil que produzem e disseminam informação de combate às uniões prematuras em Moçambique.

Se aos órgãos de comunicação se impõe a necessidade de conferir maior destaque às matérias para esta luta, às organizações da sociedade civil, chama-se para maior abrangência das matérias publicadas através das suas brochuras, quer a nível da linguagem ou da diversificação dos idiomas, complementada pela formação das lideranças locais, de modo a que estas venham a ser canais de disseminação de informação útil junto das comunidades, quer através de palestras ou de outras formas que privilegiem o contacto verbal, com recurso ao português e as demais línguas nacionais.

A acção do Governo deverá, por seu turno, incrementar as actividades de divulgação dos instrumentos legais, em perfeita articulação das instituições do Estado e da Sociedade Civil. Dada a sensibilidade e a importância do assunto, os meios de comunicação não devem tão-somente limitar-se a denunciar ou expor problemas, mas ocupar-se paralelamente da sensibilização, facto, de *per si*, requer formação específica do jornalista.

Porque em Moçambique assistimos à crescente utilização das tecnologias de informação, torna-se necessária o manuseamento desses canais, com cautela de que as fontes sejam as mais credíveis, evitando que o despreparo e a má-fé antecipem os nossos esforços de fazer chegar a todos segmentos da sociedade a informação que seja, realmente, útil à mudança de consciência que nos leve à mitigação e eliminação das uniões prematuras em Moçambique.

Referências bibliográficas

- Cossa, L. (2007). *Línguas nacionais no sistema de ensino para o desenvolvimento de educação em Moçambique*. recuperado de <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10832>.
- Jampossa, J. (2018). *Casamentos prematuros: órfãos nos jornais diários em Moçambique*. Maputo, Moçambique: CEC.
- Lei nº 18/91, I Série, de 10 de Agosto de 1991, República de Moçambique, Boletim da República (1991). Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional de Moçambique
- Martino, L. (s/d). *Dois estágios da comunicação versus efeitos limitados: uma releitura*. recuperado de www.compos.org.br.

- Osório, M. (2016). *Estratégia nacional de prevenção e combate: casamento prematuro*. Maputo, Moçambique: WLSA.
- Rodrigues, A. (2004). Paradigma e comunicação. Em Santos, J. M. (Org.). *Teorias da comunicação*. Beira, Moçambique: Interior.
- UNICEF & FNUAP. (2015). *Casamentos prematuros e gravidez na adolescência em Moçambique: causas e impacto*. Maputo, Moçambique: UNICEF.
- Vassoa, A. (2010). *Comunicação social e relações interculturais: desafios e oportunidades da África contemporânea*. Maputo, Moçambique: Ndjira.

TERCEIRO CAPÍTULO

BOLSA DE VALORES COMO INSTRUMENTO PARA A PROMOÇÃO DA POUPANÇA E FINANCIAMENTO À ECONOMIA EM MOÇAMBIQUE: MITOS, INTENÇÕES E REALIDADE

Salim Cripton Valá
skrvala@gmail.com

1.Introdução

As Bolsas de Valores desempenharam um papel importante no processo de financiamento em países desenvolvidos como os Estados Unidos, Reino Unido, Japão e outros, onde os mercados bolsistas foram determinantes para a promoção do empreendedorismo e o desenvolvimento económico.

Grande parte dos países desenvolvidos e industrializados apresentam elevadas taxas de poupança, alta eficiência na sua intermediação ou uma combinação dessas duas virtudes. O crescimento económico está associado, assim, a elementos incentivadores da formação de poupança e de sua intermediação eficiente, que a torne acessível para quem quer investir.

Nas últimas décadas, vários países asiáticos saíram de uma situação de pobreza e miséria e se tornaram nações industrializadas, em parte, devido ao uso apropriado do mercado de capitais como fonte de financiamento ao sector empresarial, de natureza privada e pública.

Na óptica de Musonera (2008), as bolsas de valores nos países em desenvolvimento enfrentam diversos constrangimentos ao seu estabelecimento e crescimento, decorrentes do reduzido nível de poupança, da maior complexidade do regime fiscal, da predominância da estrutura familiar nas empresas, assim como do reduzido número de entidades financeiras vocacionadas e especializadas em mercados de capitais.

A acrescer a estes factores de índole económica, há ainda os factores de natureza cultural, como a desconfiança e receio daqueles que poucos contactos tiveram com os mercados de capitais e das perspectivas assentes no pressuposto de que as Bolsas de Valores são instrumentos financeiros exclusivos para os detentores do poder político e económico.

Existe também a visão, sobretudo em países com fraca cultura bolsista, de que as Bolsas de Valores não são relevantes para as empresas, são de mais difícil acesso que os bancos e são ferramentas financeiras ao serviço do capitalismo neoliberal.

Embora nos últimos três anos se tenha assistido a um abrandamento do ritmo de crescimento da economia, motivado pela crise económica global, redução do custo das matérias-primas no mercado internacional, ocorrência de eventos climáticos extremos, instabilidade em algumas zonas específicas do país e aumento significativo da dívida pública, Moçambique continua a ser um dos países africanos que tem despertado muito interesse junto da comunidade internacional.

A despeito das contrariedades na sua trajectória de desenvolvimento, Moçambique continua a ser um país de esperança, que ultrapassando os bloqueios no seu caminho e tomando medidas de política económica compreensivas e ousadas, poderá recuperar a confiança dos parceiros e manter a sua crença num futuro melhor para a sua população.

Para o efeito, a força de trabalho deverá estar preparada e motivada para explorar os imensos recursos naturais disponíveis – como terra, água, potencial agrário e agro-industrial, energético, turístico, pesqueiro, florestal e mineral – permitindo instalar uma economia diversificada, que aproveite os benefícios da globalização económica e dos mercados financeiros, mas esteja orientada para dentro, promova o consumo interno, a poupança doméstica e incremente a produtividade dos factores de produção principais e o rendimento das famílias.

A Bolsa de Valores de Moçambique (BVM), criada pelo Governo em 1998, no quadro da implementação da política económica, enfrenta ainda o problema de não ter conseguido cumprir, na sua plenitude, os objectivos que estiveram na base da sua criação, ou seja, ser um instrumento para a promoção da poupança e financiamento da economia. Apesar das realizações e dos resultados alcançados, o seu contributo ainda se mantém modesto, a poupança interna é baixa e o financiamento às empresas é ainda complexo, moroso e oneroso.

Compreender melhor o que aconteceu, os avanços registados, os desafios actuais, as perspectivas futuras, pode ajudar a analisar a situação actual, identificar as perspectivas mais promissoras a seguir e desenhar uma nova abordagem de promoção da BVM para um novo contexto económico que o país vive actualmente e vai viver no futuro. É este o propósito deste artigo, que procura encarar frontalmente os mitos e encarar a realidade actual tendo em perspectiva as intenções que se tinha ao criar a BVM.

2. Conceptualização do mercado de capitais e a bolsa de valores

Para falar do mercado de capitais e da Bolsa de Valores, temos necessariamente de falar do sistema financeiro. Howells e Bain (2001) advogam que para uma economia de mercado, o sistema financeiro é de extrema importância na medida em que capta o investimento (poupança) e canaliza para investimentos concretos que causam um impacto positivo para a economia real.

Yazbek (2008) refere que o mercado financeiro deve ser compreendido a partir de dois mercados, o mercado de crédito e o mercado de capitais. O mercado de crédito é aquele em que a canalização de recursos é realizada a partir de um agente – o intermediário financeiro - que se coloca entre o investidor e o beneficiário do investimento, correspondente ao papel exercido pelos bancos que captam valores e posteriormente os repassam a terceiros, mas em condições diferentes da tomada de fundos iniciais.

Já no mercado de capitais, a relação entre os investidores e o beneficiário do investimento ocorre de forma directa e objectiva, com menor ou mesmo nenhuma intervenção do intermediário financeiro, e esta relação é materializada através da compra ou subscrição pelos investidores de valores mobiliários representativos de capital – as acções – ou representativos de dívida – obrigações, papel comercial, entre outros.

O mercado de capitais compreende assim um conjunto de instituições e instrumentos que transaccionam valores mobiliários, direccionando os recursos entre compradores e vendedores, disponibilizando às empresas condições de captarem recursos de maneira mais directa com os investidores, visando a realização de projectos de investimentos, de médio e longo prazo. Casagrande, Neto, Sousa e Rossi (2010) definem o mercado de capitais como:

O conjunto de operações com valores mobiliários, ou seja, acções, obrigações, notas promissórias (*commercial papers*), bónus, opções e compromissos securitizados. Essas operações realizam-se predominantemente em bolsas e mercados de balcão organizados, sendo que os principais participantes são, de um lado os chamados investidores institucionais (fundos de investimento, de previdência e seguradoras), os investidores de retalho (pessoas físicas e jurídicas) e os investidores não residentes, e do outro lado os emissores de valores mobiliários. Os intermediários são os bancos de investimento, [...], as correctoras e as distribuidoras de valores mobiliários.

Assim, as operações realizadas no mercado de capitais podem ser caracterizadas como operações de “desintermediação bancária”, no sentido de que as mesmas não são realizadas por bancos comerciais.

Para Pinheiro (2014), o mercado de capitais fundamenta-se em dois princípios:

- a) Contribuir para o desenvolvimento económico, actuando como propulsor de capitais para os investimentos, estimulando a formação de poupança privada;
- b) Permitir e orientar a estruturação de uma sociedade pluralista, baseada na economia de mercado, com participação colectiva na riqueza e nos resultados da economia.

Mello (1979) e Eizirik et al. (2008) destacam as funções relevantes do mercado de capitais, nomeadamente:

- a) Conciliação do interesse do aforrador (detentor de poupança) de oferecer recursos a curto prazo, com a necessidade da empresa, emissora do valor mobiliário, de obter recursos de médio e longo prazo;
- b) Transformação do somatório de pequenos e médios montantes de capital que, quando da subscrição dos valores mobiliários, se transformam em grandes montantes de capital;
- c) Transformação da natureza dos riscos – diluição de altos riscos individuais;
- d) Maior agilidade na transferência de recursos, já que os valores mobiliários podem circular entre os investidores, e;
- e) Obtenção de informação homogénea quanto à oferta e procura de recursos (*disclosure information*)¹⁸.

O mercado de capitais e, especificamente, o mercado accionista, permite a diluição do risco de novos investimentos, e proporciona o aumento da eficiência. Quando uma empresa assume compromissos de longo prazo com terceiros, partilha seus riscos com um grande número de investidores, em contrapartida obriga-se a fornecer informações detalhadas sobre o seu desempenho, permitindo aos investidores acompanharem a actividade da empresa, identificarem falhas e premiar o bom desempenho.

Com a abertura de capital, as empresas obtêm muitas vantagens, onde se destaca a maior facilidade na obtenção de recursos para planos de expansão, diluição do risco entre vários sócios, liquidez para o património dos accionistas, aumento da capacidade de endividamento, melhor imagem institucional da empresa, melhor

¹⁸Fama (1970) refere que para o funcionamento do mercado eficiente são necessárias três condições: (i) Todas as informações devem estar disponíveis a todos os participantes do mercado; (ii) Todos os participantes devem concordar quanto às interpretações a respeito das informações, e; (iii) Minimização de custos de transacção.

solução para o problema da sucessão no caso das empresas familiares, profissionalização na administração da empresa em função da necessidade de maior transparência e boa gestão da sua actividade.

O mercado de capitais pode ser visto como uma alternativa às aplicações tradicionais em produtos oferecidos pelos bancos e pelo governo, com um menor custo de financiamento para as empresas e maior acesso ao capital por parte do público em geral. Esse mercado subdivide-se em outros dois; o mercado de dívida (obrigações, papel comercial), e o mercado accionista (acções, direitos, etc).

Na literatura, as Bolsas de Valores são referidas em termos genéricos como locais institucionais, que permitem criar as condições e sistemas necessários à negociação de compra e venda de valores mobiliários, regulamentada e transparente, tendo na sua base uma actividade económico-financeira que contribui para o desenvolvimento económico, uma actividade que procura reger-se por elevados padrões legais, institucionais e éticos de negociação e operacionalidade executados com rapidez, amplitude e conhecimento por parte de todos os seus intervenientes.

Para Samuelson e Nordhaus (1998), uma Bolsa de Valores é:

uma instituição financeira, que proporciona todos os meios para que a economia, empresas, capitais e investidores, sejam utilizados da melhor forma, através de um local de estabelecimento da Bolsa de Valores, regulamentação de instrumentos técnicos e materiais, traduzidos numa permanente negociação de títulos de valores em Bolsa.

Em termos de definição de Bolsa de Valores, é essencial referir que é um “meio de fortalecimento do sistema capitalista e de economia de mercado, que permite desenvolver a economia e as finanças de uma determinada economia nacional, regional ou mesmo global.” Aponta ainda que “A Bolsa de Valores é um dos mais importantes instrumentos do mercado e da economia Capitalista, entanto financiador e regulador do próprio mercado de capitais e criação de riqueza” (Samuelson & Nordhaus, 1998).

Em termos gerais, uma Bolsa de Valores é definida como um mercado aberto e transparente com o objectivo de facilitar a procura e oferta de títulos, acções e obrigações. No mercado bolsista, as empresas e os Estados fazem emissão de valores em Bolsa com o objectivo de obter financiamento junto dos investidores individuais e institucionais.

Mota e Tomé (1991) consideram que as Bolsas de Valores, sejam elas públicas ou privadas, devem assegurar as seguintes funções primordiais:

- a) Formar os preços dos valores mobiliários no mercado;
- b) Canalizar a poupança para o mercado primário;
- c) Avaliar os valores mobiliários;
- d) Assegurar e proporcionar liquidez aos títulos.

Tendo em conta o elevado número e complexidade das operações com valores mobiliários que ocorrem numa Bolsa de Valores, a sua negociação é feita normalmente através de um sistema informático que regista os pedidos, operações e determina as ofertas em causa, informando a Bolsa, o mercado e os correctores dos negócios efectuados.

Quer o mercado de capitais quer a BVM estão ainda longe do imaginário de muitos moçambicanos, o que vai ainda exigir uma forte intervenção em termos de promoção da educação e literacia financeira. Por conseguinte, as Universidades e Institutos Superiores, as escolas secundárias e os institutos médios politécnicos, as associações económicas, os intermediários financeiros e os órgãos de comunicação social têm ainda o papel crucial de promover a disseminação de informação sobre o assunto aos cidadãos, estudantes, agentes económicos e ao público em geral.

3. Evolução da bvm e principais realizações

Com a aprovação do Decreto nº 49/98, de criação da Bolsa de Valores, e do Decreto-Lei nº 48/98, referente ao Regulamento do Mercado de Valores Mobiliários, ambos de 22 de setembro, as transacções do mercado de capitais referentes a valores mobiliários (acções, obrigações e outros títulos) passaram a ser feitas dentro de um novo enquadramento legal e operacional, que até essa altura era inexistente.

A introdução do Regulamento do Mercado de Valores Mobiliários fez emergir no país um mercado regulamentado, protegendo os interesses dos investidores, e assegurando um sistema estruturado e normalizado de transacções, além da criação da função de supervisão do mercado de valores mobiliários, função essa que na altura foi adstrita ao Banco de Moçambique, e que permanece até aos dias de hoje.

A BVM nasce assim num contexto de quase total ausência de cultura bolsista. No final dos anos 1980 e princípios da década de 1990, Moçambique passou de uma economia de planificação centralizada para uma economia de mercado, cujo sistema financeiro assentava no sistema bancário, onde o mercado monetário e cambial era mais presente, e onde o mercado de capitais dava ainda os seus primeiros passos.

Desde logo, os desafios eram muito grandes: os investidores não conheciam o mercado de capitais nem a Bolsa de Valores, as empresas não estavam conscientes

das suas vantagens, e as empresas estavam formatadas para a procura do financiamento bancário.

Ao longo dos seus quase 19 anos de existência, a Bolsa de Valores chamou a si a responsabilidade, em conjunto com outras instituições, de inverter esta situação, e sempre que necessário, foi além das funções típicas de uma Bolsa de Valores.

Em termos da prestação de serviços, a Bolsa de Valores não se limitou a ser a entidade que gere o mercado secundário das transacções de valores mobiliários, como acontece na maioria das praças financeiras, mas assumiu também outras funções como: (1) apoio aos investidores e às empresas; (2) gestora da Central de Valores Mobiliários; (3) autoridade nacional para a codificação internacional de valores mobiliários emitidos em Moçambique; e, (4) promotora do mercado de financiamento interno.

Desde a criação, a BVM foi marcada por 4 etapas distintas: a sua criação, arranque e instalação (1998-2000), a sua afirmação (2001-2011), a sua maturidade (2012-2016), e por último a fase da sua expansão (2017 -). A perspectiva é que em 2021-22, se entre na fase de consolidação institucional.

Durante esse tempo de existência, a BVM procurou cumprir o seu papel na economia, enquanto alternativa de financiamento para o sector público e privado, e instrumento para a promoção da poupança por parte dos aforradores e investidores, contribuindo para direccionar a poupança para o sector produtivo da economia (o sector empresarial).

Nesse período, a Bolsa de Valores realizou algumas acções de relevo, com destaque para a primeira Oferta Pública de Venda (OPV) de acções em Moçambique (CDM em 2001), a criação do regime jurídico de valores mobiliários escriturais (2002), criação de instrumento de Dívida de Curto Prazo (Papel Comercial em 2005), criação da Central de Valores Mobiliários (2006), Novo Código do Mercado de Valores Mobiliários e criação do Segundo Mercado de Bolsa (2009), a capitalização Bolsista ultrapassa os 1.000 milhões USD (2012), criação dos “Primary Dealers” de Obrigações de Tesouro (OT’s) e o primeiro programa de Educação Financeira sobre o mercado de capitais e a Bolsa de Valores (2013).

A partir do início de 2017, a Bolsa de Valores lança um conjunto de instrumentos estratégicos para balizar a sua intervenção, nomeadamente: Visão Estratégica e Operacional (2017-2019); Plano Estratégico (2017-2021); Programa de Educação

Financeira (2017-2019); Código de Conduta e Carta de Auditoria, e em 2018 aprova a Estratégia de Comunicação e Imagem (2018-2021).

Durante os 19 anos de vida da instituição, esta foi marcada essencialmente por 2 grandes desafios: (1) assegurar o crescimento da instituição e o cumprimento do seu mandato, apesar da variação dos ciclos económicos, e (2) responder aos desafios colocados à Bolsa de Valores no contexto de um país sem “cultura bolsista”. Na verdade, persistem algumas perguntas, nomeadamente: (a) porque tão poucas empresas aderiram ao mercado accionista (6 empresas)? (b) porque os investidores ainda não participam mais activamente no mercado bolsista? (c) porque mais empresas não aderem à Bolsa de Valores, apesar das suas vantagens? (d) porque as empresas continuam a financiar-se mais no sistema bancário, em vez do mercado de capitais que oferece menor custo de capital?

Dos principais indicadores das Bolsas de Valores, a Capitalização Bolsista (valorização total dos títulos cotados numa Bolsa) é o indicador mais relevante da dimensão de um mercado bolsista, e Moçambique não é excepção. No final do 1^a ano da sua actividade, o valor da capitalização bolsista era de 60 Milhões MT, em 2005 já era de 5.746 milhões MT, em 2010 atingiu 11.634 milhões MT, em 2014 alcançou os 42.215 milhões MT, e em 2018 o seu valor é de 77.180 milhões MT (1.289 milhões USD), que actualmente representa 8% do PIB Nacional.

O número de títulos cotados na Bolsa de Valores é outro importante indicador bolsista, tendo evoluído de 2 títulos em 1999, para 22 títulos em 2005, 35 títulos em 2010, 79 títulos em 2014, e em 2018 o número de títulos admitidos à cotação na BVM ascende a 130 títulos.

O volume de negócios, outro dos importantes indicadores de uma Bolsa de Valores, é um dos indicadores influenciados pelo impacto das externalidades (flutuações da economia, mudanças no regime fiscal, alterações legislativas) junto dos investidores, mas que em termos médios anuais da sua variação ao longo do tempo, tem apresentado um desempenho muito positivo: de 2005 a 2011, o volume de negócios teve uma média anual de 352 milhões MT, até 2014 uma média de 2.809 milhões MT, e nos últimos 3 anos uma média anual de 7.753 milhões MT (124 milhões USD). Em termos de financiamento ao sector empresarial público e privado, o seu valor através da Bolsa de Valores, ascendeu a 90.130 milhões MT (1.505 milhões USD). A admissão à cotação das empresas na BVM oferece um número de vantagens às empresas e aos seus accionistas e investidores, nomeadamente: maior visibilidade da

empresa a nível nacional e internacional; poupança fiscal de 50% na tributação de dividendos; acesso a um maior número de investidores; maior interesse dos investidores estrangeiros, que beneficiam de um regime de expatriamento de capitais mais favorável; isenção de imposto de selo na transacção de títulos cotados na Bolsa; liberalização do registo notarial, entre outros.

As acções realizadas nos 19 anos de existência da BVM mostram que a instituição cresceu, afirmou-se no mercado e os resultados são encorajadores, mas esses mesmos resultados estão aquém do elevado potencial económico do país e daquilo que seria possível o mercado de capitais contribuir para o dinamismo, robustez e vigorosidade do sistema financeiro moçambicano.

4.Mitos sobre crescimento económico e bolsas de valores

Por princípio, espera-se do mercado de capitais a promoção do crescimento económico, o impulso à poupança interna e o aumento da quantidade e qualidade do investimento, especialmente para o crescimento das empresas através do financiamento de longo prazo a um menor custo de capital (Baumol, 1965).

Quanto mais favoráveis forem as condições para a captação da poupança mais alta será a taxa de poupança interna. E se os mercados de capitais direccionarem essa poupança para projectos de investimento com elevado retorno, a rentabilidade das poupanças irá aumentar, fazendo com que a acção de poupar seja ainda mais atractiva.

A reflexão sobre a relação entre o desenvolvimento do mercado de capitais e o crescimento económico tem sido inconclusiva, mas a evidência empírica tem sido mais favorável a uma apreciação positiva da relação entre o mercado de capitais e o crescimento económico.

Levine e Zervos (1998) estabelecem uma correlação positiva entre indicadores do mercado de capitais e indicadores do crescimento económico em vários países, sendo que essa associação é particularmente forte nos países em desenvolvimento.

Durham (2002) afirma que o desenvolvimento do mercado de capitais tem um maior impacto nos países com elevados níveis de PIB per capita, baixo nível de risco creditício e elevados níveis de desenvolvimento legal, características dos países desenvolvidos.

Calderon-Rossel (1991) desenvolveu um modelo baseado num conjunto de determinantes (rendimento, desenvolvimento do sistema bancário, taxa de poupança e de investimento, liquidez do mercado bolsista, estabilidade macroeconómica, fluxo de capitais, qualidade das instituições) para avaliar o comportamento do mercado de capitais, que está a ser adoptado por muitos académicos como base para o estabelecimento da teoria financeira.

Trabalhos mais recentes têm considerado o papel da liberalização financeira na promoção do desenvolvimento do mercado de capitais. Autores como Mishkin (2001) argumentam que esta determinante promove a transparência e a responsabilidade corporativa, concorrendo para a redução do custo do financiamento, incrementando a liquidez e a dimensão do mercado bolsista.

Garcia e Liu (1999), num estudo sobre países da América Latina e Ásia, concluíram que as determinantes macroeconómicas mais relevantes que potenciam o desenvolvimento do mercado de capitais são o crescimento do PIB, o investimento interno e o desenvolvimento do sector da intermediação financeira.

El-Wassal (2005), num estudo sobre o crescimento do mercado de capitais em 40 países emergentes no período de 1980 a 2000, obteve resultados que evidenciavam que as determinantes mais relevantes são o crescimento económico, as políticas de liberalização financeira e o investimento dos não-residentes.

Apesar de existirem evidências de que países em desenvolvimento têm mercados de capitais incipientes, há que reconhecer que os mercados bolsistas em países emergentes tiveram um desenvolvimento notável desde os anos 1990, tendo crescido de USD 2 triliões em 1995 para USD 5 triliões em 2004, e a respectiva capitalização bolsista em % do PIB subiu de 20% em 1990 para cerca de 40% em 2004 (World Bank, 2005)¹⁹.

Dados do Banco Mundial evidenciam que o valor da capitalização bolsista não está relacionado com a dimensão do país (a China tem uma capitalização bolsista inferior à de Hong Kong, e a África do Sul é similar à capitalização bolsista da China, embora tenha menor população e menor PIB).

O desenvolvimento do mercado de capitais tem sido essencial para a promoção da liberalização financeira nos mercados emergentes, e tem sido o principal canal de atracção do investimento directo estrangeiro.

¹⁹Em % da capitalização bolsista mundial, os mercados de capitais emergentes (de 1990 a 2004) representam mais de 12% e continuam em crescimento (Standard and Poor, 2005).

O rápido desenvolvimento do mercado bolsista em países emergentes, mesmo nos mais avançados, não significa que estejam a atingir o nível de maturidade desejada. Em muitos desses mercados, a negociação ocorre somente sobre alguns dos títulos cotados, que muitas vezes constituem a parte mais significativa da capitalização bolsista²⁰.

A juventude de alguns mercados de capitais não tem um registo histórico forte que possa demonstrar o seu nível de solidez e reputação, pelo que a formação das cotações tende a ser mais volátil (Tirole, 1991), e essa volatilidade é maior nos mercados emergentes (El-Erian e Kumar, 1995).

Perante o exposto, importa reter que em países com fraca cultura bolsista, como Moçambique, prevalecem mitos sobre o mercado de capitais e as Bolsas de Valores como, por exemplo, que as Bolsas são apenas para gente rica e fazendo parte da elite económica, que é preciso ser especialista em mercados financeiros, que é um jogo complexo que exige muita sorte, que é um sistema muito complicado e difícil de aceder, que frequentemente leva a perda de dinheiro e do controlo da empresa, que há muita assimetria de informação e isso beneficia aos mais ricos, que em países com economias frágeis não faz sentido promover o mercado de capitais, entre outros.

Parece fazer sentido alterar o raciocínio que postula que é preciso os países terem elevadas taxas de crescimento económico e desenvolvimento, para a própria economia fazer emergir um mercado de capitais dinâmico e com elevada liquidez. Num contexto de elevadas taxas de juros no sistema financeiro, é um imperativo trazer para o sector empresarial inovações no sistema financeiro que permitam reduzir o custo de dinheiro, criar alternativas viáveis para a aplicação das poupanças dos aforradores e assegurar atractivos retornos para os investimentos feitos em acções e obrigações corporativas de empresas lucrativas e com boa governação.

4.Contexto económico e promoção da poupança

O desenvolvimento económico sustentável depende da expansão contínua da capacidade de produção e da produtividade das empresas, que por sua vez está dependente dos investimentos em capital, recursos humanos e tecnologias. O crescimento económico acelera-se quando os investimentos são direccionados para as alternativas que apresentam os melhores níveis de retorno económico e social. No

²⁰Esse é o caso, por exemplo, de Moçambique, em que o grau de negociação das acções da Cervejas de Moçambique na BVM é muito mais dinâmico que o das acções de outras empresas cotadas, indicando que ainda prevalecem insuficiências na negociação de alguns títulos cotados na Bolsa.

mercado de capitais, os investimentos são captados da poupança dos aforradores e direccionados para os agentes económicos produtivos, as empresas, sem intervenção da intermediação financeira, concorrendo assim para um custo menor do financiamento.

Os investimentos e a forma como são realizados estão na base do processo de desenvolvimento económico e social. A poupança, que viabiliza os investimentos, é uma componente essencial no mercado de capitais e a sua utilização eficiente determina o custo do investimento. A melhor conjugação da poupança, do investimento e do financiamento apetrecha uma sociedade para ser capaz de desfrutar de níveis crescentes de bem-estar e prosperidade.

O investimento tem um papel importante na transformação das empresas, em particular no empoderamento das Pequenas e Médias Empresas (Naik & Naguedevara, 2012), e o seu crescimento é significativamente dependente do investimento líquido, ou seja, da aquisição de meios de produção adicionais à depreciação do *stock* de capital (Coen & Eisner, 1992).

O sector empresarial privado em Moçambique é maioritariamente composto por micro, Pequenas e Médias Empresas (PME's), na sua maioria de estrutura familiar, com a base da gestão assente no proprietário, e representam cerca 98,6% dos agentes económicos do país (INE, 2017). Esse tipo de empresas é caracterizado em grande medida, por possuir mão-de-obra de menor qualificação, gestão financeira menos eficiente, limitada capacidade de planeamento e reduzida visão estratégica (SPEED, 2014).

Segundo o MARP (2015), a estrutura social típica das micro PME's não permite a existência de órgãos de controlo (Conselho de Administração, Assembleia Geral, Conselho Fiscal), características das sociedades anónimas, estrutura accionista obrigatória para o seu acesso à Bolsa de Valores.

Myers e Majluf (1984) mostraram que as empresas não são indiferentes à estrutura de capital, privilegiando o uso de fundos internos no financiamento do investimento e somente recorrendo ao endividamento e à emissão de acções, em caso de insuficiência de recursos internos.

Para o caso de Moçambique, a opção de reinvestimento das empresas na base de fundos próprios não é hoje a primeira opção, dado que na sua maioria, sobretudo as PME's, que estão na fase embrionária de negócio, não possuem recursos suficientes para reinvestir e expandir os negócios.

A segunda alternativa de investimento para as empresas, o endividamento (crédito bancário), actualmente não é muito atractiva, dadas as condições de financiamento com elevadas taxas de juro, o que deixa o mercado de capitais como uma das opções mais baratas, mas menos usadas em virtude do desconhecimento e dos mitos referidos anteriormente.

O sistema financeiro é um dos actores fundamentais para o funcionamento de uma sociedade e economia. Ele tem um impacto directo sobre o mercado interno, pois, para além de compreender um conjunto de instituições que jogam o papel de intermediário entre quem poupa e quem investe, oferece ao investidor uma variedade de instrumentos para atender às suas necessidades.

Neste âmbito, Merton e Bodie (1995) enaltecem a função informativa das instituições e dos mercados financeiros, sobre as taxas de juros e preços dos títulos, utilizadas pelos investidores durante a tomada de decisão sobre poupanças de consumo ou alocações dos seus recursos em carteiras de negócio. A mesma informação é utilizada pelos gestores e empresas na selecção de projectos de investimento e de financiamento.

Com o advento da economia de mercado, assistiu-se ao crescimento, diversificação e modernização do sector financeiro, e expansão da oferta monetária e creditícia à economia.

Até finais de 2017, Moçambique contava com 19 bancos (659 agências), 8 cooperativas de crédito, 12 microbancos (14 agências), 3 instituições de moeda electrónica, 12 casas de câmbio e 25.754 agentes de moeda eletrónica. No país existem 1.737 ATM's, 27.841 POS's e 3.578.440 número de cartões de débito, crédito e pré-pagos. (BM, 2018)

A taxa actual de bancarização é de 36%, cobrindo 77% dos distritos do país, sendo que 76,2% da população adulta possui conta bancária, correspondente a mais de 5 milhões de contas em moeda nacional (BM, 2018). Os dados mais recentes da poupança doméstica (FINSCOPE, 2014) referem a taxa de poupança como sendo de 3,4%.

A taxa de acesso ao sector segurador representa 1,44% do PIB e 7% da população (ISSM, 2017). A rede eléctrica cobre cerca de 30% da população, de um universo de 28,8 milhões de habitantes (INE, 2017). Os serviços de comunicação móvel têm uma rede de 12,5 milhões de subscritores dos quais 4 milhões são da Mcel, 4,6 milhões são da Vodacom e 3,9 milhões são da Movitel (INCM, 2017).

No caso particular de Moçambique, o sistema financeiro enfrenta a nível interno um conjunto de desafios e constrangimentos, que urge igualmente ultrapassar: escassez de mão-de-obra qualificada, escassez de moeda estrangeira, desafios de liquidez, aumentos de incumprimento e atrasos nos processos judiciais, e elevados custos de gestão de negócios (KPMG, 2016).

Segundo Francisco e Siúta (2014), a única maneira de um país com pouca ou sem poupança interna crescer economicamente, é ancorar a sua economia à poupança externa, recorrendo a múltiplas formas de financiamento importado, como dívida externa, ajuda concessionada ou não-concessionada, investimento directo estrangeiro, emissão ou venda de títulos e empréstimos. É isto que Moçambique tem feito nas últimas décadas.

Face aos elevados investimentos externos necessários para o financiamento dos grandes projectos nos sectores de infraestruturas, minas, energia, petróleo e gás, agricultura comercial, turismo e industrialização, a proporção entre poupança externa e poupança interna será cada vez maior, salvo se forem tomadas medidas para inverter a tendência prevalecente.

A poupança interna é uma componente essencial para o crescimento económico dos países ao ser a principal fonte de recursos para o financiamento do investimento e para a criação de projectos de reforma estrutural que promovem o desenvolvimento económico e social.

A captação da poupança interna pode ser incrementada por novos mecanismos de captação da poupança como os fundos de pensões, fundos de investimento, fundos de capital de risco, ou os já existentes como os instrumentos do mercado de capitais (acções, obrigações do tesouro, obrigações corporativas e outros títulos).

A utilização destes mecanismos e instrumentos financeiros requer a existência de instituições fortes, credíveis e confiáveis ao nível do sector bancário, segurador e empresarial, público e privado, cujas transacções devem ser realizadas dentro da maior transparência, ética e escrutínio público, o que se torna possível em mercados regulamentados como o mercado de capitais e a Bolsa de Valores.

Na captação da poupança interna, é indispensável combater as assimetrias de informação existentes e assegurar que a informação é prestada de forma clara e transparente, com vista a facilitar a tomada de decisões informadas, em particular sobre as diversas oportunidades económicas existentes, para os agentes económicos

de diferentes dimensões, localizados em distintas geografias do país e envolvendo empreendedores a operar em diferentes áreas de actividade económica.

Um factor de grande relevância é a promoção da educação financeira sobre mercado de capitais e Bolsa de Valores, pois uma maior sensibilização da população pode ajudar a combater a inércia natural das pessoas sobre o assunto, a desmistificar a visão errónea prevalecente e a promover a alteração dos hábitos de poupança.

Nas últimas décadas, vários países asiáticos saíram de uma situação de pobreza e miséria e tornaram-se nações industrializadas, em parte devido ao contributo do mercado de capitais. Países como Coreia do Sul, Singapura, Taiwan, Hong-Kong (RPCChina) possuem uma cultura de poupança bem enraizada, onde os agentes económicos orientam parte significativa das suas poupanças para investimentos produtivos. Moçambique pode aprender com esses países como promover um desenvolvimento mais endógeno (Valá, 2017), liderado por uma visão e instituições locais, em que a poupança doméstica incrementada pode servir como catalisador do financiamento, investimento e desenvolvimento.

Só em 1998, a poupança doméstica em Moçambique atingiu valores positivos, significando que o consumo foi inferior à produção, permanecendo, contudo, ainda num nível muito baixo (Francisco & Siúta, 2014). De realçar que foram as empresas privadas que asseguraram a melhoria da poupança doméstica. Na verdade, a promoção de poupança doméstica não só pode contribuir para ampliar e dinamizar o mercado de capitais, como pode influenciar o tipo de crescimento económico, podendo ser mais inclusivo e abrangente, ou mais rápido e acelerado ao depender de poupanças externas, como nos casos de projectos de investimento de capital intensivo, como no gás e petróleo.

5.Considerações finais

O funcionamento do mercado de capitais é regido por relações de confiança, transparência, integridade e inclusão. Nesse sentido, a simetria de informação, a previsibilidade das regras e o seu cumprimento escrupuloso, e o uso de sistemas tecnológicos adequados são vitais para a credibilidade do mercado.

Políticas e estratégias de crescimento e desenvolvimento económico compreensivas, aumento do nível de abertura ao exterior e de promoção do investimento externo são vitais para o florescimento de um sistema financeiro robusto e de um mercado de capitais dinâmico e com elevada liquidez.

A evidência empírica internacional e a realidade moçambicana ensinam que determinantes macroeconómicas e institucionais, como a poupança interna, investimento, liquidez do mercado, estabilidade macroeconómica, fluxos de capital, desenvolvimento do sector bancário, sistema judicial e a qualidade institucional, têm um importante impacto para o desenvolvimento do mercado de capitais. Portanto, o mercado de capitais não pode ser encarado dissociando-o do contexto económico e da situação concreta e dinamismo do sistema financeiro.

O nível de renda da população, a literacia financeira, a propensão para a poupança e o desenvolvimento dos intermediários financeiros têm impactos positivos no desenvolvimento do mercado de capitais, bem como uma regulamentação apropriada e um pacote de incentivos convidativo para as empresas optarem por abrir o seu capital na Bolsa.

Um sector bancário bem desenvolvido é vital para o desenvolvimento do mercado de capitais nos mercados emergentes. Aquando do seu estabelecimento, o mercado de capitais é um complemento e não um substituto ao sector bancário, mas quando os primeiros estão suficientemente desenvolvidos tendem a competir com o sector bancário pelo financiamento, o que não é a situação actual de Moçambique, em que o sistema bancário é mais conhecido, pujante e abrangente.

A capacidade de poupança e investimento interno é um importante determinante do desenvolvimento do mercado de capitais nos mercados emergentes como o moçambicano. Por outro lado, a liquidez do mercado tem um efeito positivo no desenvolvimento do mercado de capitais, pelo que a sua melhoria é essencial e deve ser promovida. Sem incrementar a capacidade de poupança e a liquidez do mercado, a Bolsa de Valores dificilmente pode ser dinâmica e vibrante, atraindo assim uma multiplicidade de empresas e investidores²¹.

Promover a internacionalização das empresas moçambicanas e a melhoria do ambiente de negócios vai demandar uma Bolsa de Valores mais activa, líquida e sustentável. Na verdade, as Bolsas de Valores funcionam como barómetros da economia, transmitindo um sinal inequívoco de boa governação corporativa, transparência e ética nos negócios.

Democratizar e popularizar o capital e empoderar economicamente os moçambicanos, vai implicar a atracção de pequenos investidores nacionais e estar no

²¹Neste momento, a BVM tem estado envolvida no labor de ter mais produtos e serviços disponíveis, ampliar a sua visibilidade no território nacional e ter um sistema de negociação mais adequado.

radar dos investidores não residentes. A Bolsa de Valores é uma ferramenta essencial para materializar a Estratégia de “Diplomacia Económica”, reduzir a dependência externa e promover desenvolvimento endógeno e inclusivo.

Há mitos sobre a Bolsa de Valores que estão a ser confrontados com uma intervenção institucional que postula que assuntos sobre mercado de capitais não são muito complicados, eruditos, nem inacessíveis ao grande público. O potencial de uso da BVM numa economia como a moçambicana ainda pode ser grandemente ampliado, multiplicando por 4 ou 5 a actual capitalização bolsista de 8% nos próximos 10 anos. É de justiça reconhecer que os desafios actuais são múltiplos e complexos, os resultados obtidos são encorajadores, o caminho a percorrer ainda é longo e sinuoso, mas as perspectivas existentes para o futuro são promissoras.

Referências bibliográficas

- Baumol, J. & William (1960). *The stock market and economic efficiency*. Nova Iorque, NY: Furham University Press.
- BM (2018). *Boletim estatístico nº 172*. Maputo, Moçambique: Banco de Moçambique.
- BVM (2018). *BVM: 19 anos promovendo o mercado de capitais*. 1ª Reunião das Bolsas de Valores da CPLP. Maputo, Moçambique: Bolsa de Valores de Moçambique.
- Coen, R. M. & Eisner, R. (1992). Investment. In P. Newmann; M. Milgate & Eatwel (Eds.). *The new Palgrave dictionary of money and finance*. London, England: Macmillan, pp. 508-514.
- Durham, J. B. (2002). The effects of stock market development on growth and private investment in low income countries. *Emerging Markets Review*, 3, 211 – 232.
- Eizirik, N. (2008). *Mercado de capitais: regime jurídico* (2ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil.
- El-erian, M. & Manmohan, S. K. (1995, February). *Emerging stock markets in Middle Eastern countries*. Paper presented at the World Bank Conference on Stock Markets, Corporate Finance and Economic Growth, Washington DC.
- El-wassal, A. K. (2005). Understanding the growth in emerging stock markets. *Journal of Emerging Market Finance*, 3, pp. 227–261.
- Fama, E. F. (1970). Efficient capital markets: a review of theory and empirical work. *Journal of Finance*.
- Finscope (2014). *Finscope Mozambique consumer survey 2014*. Finmark Trust.

- Francisco, A. & Siúta, M. (2014). O nascimento da poupança doméstica moçambicana: evidências e significado. Em L. Brito (Coord.). *Desafios para Moçambique*. Maputo, Moçambique: IESE, pp. 313-363.
- Garcia, F. V. & Liu, L. (1999). Macroeconomic determinants of stock market development. *Journal of Applied Economics*, 7, pp. 29-59.
- Howells, P. & Bain, K. (2001). *Economia monetária: moedas e bancos*. Rio de Janeiro, Brasil: LTC.
- INCM (2017). Instituto Nacional de Comunicações de Moçambique. Maputo, Moçambique: INCM.
- INE (2017). Instituto Nacional de Estatística. Maputo, Moçambique: INE.
- ISSM (2017). Instituto de Supervisão de Seguros de Moçambique. República de Moçambique.
- KPMG (2016). *Pesquisa sobre o sector bancário*. Maputo, Moçambique: KPMG.
- MARP, Fórum Nacional (2015). *2º. relatório de progresso sobre a implementação do programa nacional de acção do MARP*. Maputo, Moçambique: MARP.
- Mello, P. C. (1979). Mercado de capitais e desenvolvimento económico. Em H. O. P. (Org.). *Introdução ao mercado de capitais*. Rio de Janeiro, Brasil: IBEMEC.
- Merton, R. C. & Bodie, Z. (1995). A framework for analysing the financial system. In Crane (Ed.). *The global financial system: a functional perspective*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Mishkin, F. (2001). *Financial policies and the prevention of financial crises in emerging market countries*. Cambridge, England: NBER.
- Mota, A. G. & Tomé, J. C. (1991). *Mercado de títulos: uma abordagem integrada* (6ª.ed.). Lisboa, Portugal: Texto Editora.
- Musonera, E. (2008). *Establishing a stock exchange in emerging economies: challenges and opportunities*. Georgia, HI: Mercer University.
- Myers, S. C. & Majluf, N. S. (1984). Corporate finance and investment decisions when firms have information that investors do not have. *Journal of Financial Economics*, 13, 187-221,
- Naik, G. & Naguevara, V. (2012). *Spatial clusters in organic farming – a case study of pulses cultivation in Karnataka*. Bangalore, India: IIM.
- Neto, H. C., Sousa, L. A. & Rossi, M. C. (2010). *Abertura do capital de empresas no Brasil: um enfoque prático* (4ª. ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Pinheiro, J. L. (2014). *Mercado de capitais, fundamentos e técnicas* (7ª. ed.). São Paulo; Brasil: Atlas.
- Samuelson, P. & William, N. (1998). *Economia*. Lisboa, Portugal: McGraw-Hill.

- SPEED (2014). *PME em Moçambique: oportunidades e desafios*. Maputo, Moçambique: USAID.
- STANDARD AND POOR (2005). *Global Stock Market Factbook*. New York, NY: STANDARD AND POOR.
- Tirole, J. (1991). Privatization in Eastern Europe: Incentives and the economics of transition. In O. J. Blanchard & S. S. Fisher (Eds.). *NBER macroeconomics annual 1991*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Valá, S. C. V. (2017). *Desenvolvimento endógeno no Moçambique em transformação*. Maputo, Moçambique: Escolar.
- World Bank (2005). *Global development finance*. Washington DC: The World Bank.
- Yazbek, O. (2008). *Regulação do mercado financeiro e de capitais*. Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.

QUARTO CAPÍTULO

AS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR MOÇAMBICANAS

Ibraimo Hassane Mussagy (PhD)
imussagy@ucm.ac.mz

1.Introdução

As Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas, com ou sem fins lucrativos, têm vindo a conhecer enormes desafios na gestão de suas receitas, despesas e custos. Este desafio assenta na crise económica que Moçambique tem vindo a conhecer nos últimos anos, dadas as incertezas criadas pelas altas taxas de inflação.

Compreendendo a necessidade do crescimento das IES com qualidade, sabendo que os custos têm aumentado de forma desproporcional e que os recursos públicos são insuficientes, torna-se evidente a importância da gestão dos custos nessas instituições. Porter (1992) destaca que para se alcançar o bom desempenho, para além de outras estratégias, é necessário a liderança nos custos. Essa gestão passa necessariamente pelo controle dos custos e da formação dos preços a serem cobrados pelas IES.

Paul e Wolynech (1990) destacam que o ensino superior é uma actividade de custo elevado mesmo nas sociedades dos países desenvolvidos. Destacam, ainda, que as despesas com os recursos humanos (salários e encargos de docentes e funcionários) são responsáveis por pelo menos 70% do orçamento das universidades. Revelando uma situação de uma universidade privada em Moçambique, Mussagy e Manjoro (2016) consideram que a evolução do peso médio do custo do pessoal sobre as receitas foi em média 43%, nos últimos três anos tendo em conta o ano base de 2012. Portanto, a política de propinas consiste em estudar e analisar, diante dos vários cenários, o valor apropriado a ser fixado. Guerreiro e Ângelo (1999) defendem a formação de preços e análise de realidade como sendo uma das decisões estratégicas mais importantes numa instituição, pois afectam directamente as finanças e outros sectores relevantes ao ambiente da organização. Tal processo decisório é complexo, pois depende de variáveis qualitativas e quantitativas.

Neste momento, estão a ocorrer mudanças profundas na gestão de custos das IES na sequência da actual crise. Não há estudos que quantificam a influência da crise nas

várias decisões e muito menos que mostram os efeitos das alterações dos preços cobrados. Mas pode-se, seguramente, afirmar que as actuais mudanças na política de propinas, nas modalidades de pagamentos, nos descontos feitos, das IES é principalmente derivada do resultado da actual crise.

Nesse sentido, a recolha de dados das IES públicas e privadas é feita para se analisar as variações médias dos valores cobrados. Ciente das realidades destas instituições, tal como afirma Rosa (2004), as universidades públicas são instituições com características e realidades distintas das instituições privadas, discutem-se em separado as variações ocorridas nas IES públicas e privadas. Diante desta realidade, este estudo descreve algumas medidas que compõem o custo unitário e que afectam os preços cobrados e apura as variações percentuais médias das principais receitas próprias das IES públicas e privadas cobradas entre os anos de 2016-2017.

A principal fonte de receitas das IES está relacionada com a cobrança de propinas. Daí que o centro da análise das variações baseia-se na política de propina. Os dados usados para análise foram obtidos através dos editais, direcções centrais dos registos académicos, tabela de preços das propinas das respectivas instituições.

2.As principais receitas próprias

As IES do país apresentam modelos de gestão diferentes. Essas diferenças estão reflectidas nas políticas internas de formação, de promoção de pesquisa, de dimensões das infraestruturas, de condições laboratoriais, de expansão geográfica ao longo do país, de número de professores efectivos, entre outros. Entretanto, ao abrigo da Lei do Ensino Superior, Lei nº 27/2009, todas as IES contemplam basicamente os mesmos objectivos, isto é, ensino, pesquisa e extensão, sendo que, neste momento, cada instituição dá mais ênfase onde pode.

Em consequência dessas diferenças, as IES praticam políticas de propinas diferentes. Estas diferenças vão desde a criação de taxas diferenciadas, com fins diferentes, até às cobranças de valores distintos. Para Marcucci e Johnstone (2007), uma taxa é tida como sinónimo de um pagamento efectuado para se recuperar todas ou quase todas as despesas associadas com um determinado bem ou serviço (nem sempre) partilhado por todos estudantes.

Por exemplo, o Edital da Universidade Pedagógica (UP, 2017) apresenta uma lista interessante de taxas de funcionamento académico tais como: taxa de matrícula, taxa de inscrição, taxa de disciplina em atraso, taxa semestral de serviços, taxa de agravamento de inscrição, taxa por incumprimento de prazo das inscrições, taxa de

reingresso, taxa de transferência, etc. Se tentarmos fazer uma correspondência entre as taxas aqui cobradas e as taxas cobradas numa outra IES pública ou privada, encontraremos, certamente, diferenças significativas.

A principal fonte de receitas das IES está relacionada com a cobrança de propinas. Estas podem variar numa periodicidade definida pela própria IES. Para Marcucci e Johnstone (2007), a propina é definida como sendo o valor cobrado aos estudantes e que cobre grande parte dos custos de formação.

Pode-se aqui resumir que devido às várias diferenças entre as IES públicas e privadas, alguns processos administrativos similares, relacionados com as políticas de cobranças, assentam na cobrança de taxa de inscrição, taxa de matrícula e a propina. Percebe-se assim que o facto de estes processos serem similares, não significa que estejam a ser cobrados valores iguais. Portanto, estas serão as principais fontes de cobranças aqui analisadas.

3.A pressão dos custos

Diante da actual crise socioeconómica que o país atravessa, não há registo de criação de novas políticas públicas no ensino superior para contrariar as preocupantes tendências e consequências. No entanto, tem-se a percepção de que as IES públicas e privadas são afectadas por um conjunto de factores internos e externos que têm influenciado as variáveis que condicionam a procura neste sector. Concretamente, pretende-se relacionar os efeitos verificados nos principais custos suportados por estas instituições e em consequência, a alteração da política de propina em relação a essas variações.

Mussagy (2016) faz uma reflexão sobre os custos de serviços desenvolvidos pelas IES privadas, destacando que estas suportam principalmente os custos com o pessoal, custos com o fornecimento de serviço de terceiros e custos com a investigação e extensão e os investimentos em infraestruturas.

Mesmo sabendo das categorias dos principais custos que as IES suportam, não é tarefa fácil estimar valores precisos sobre os custos associados à oferta formativa dos alunos. Nesse estudo, Mussagy considera que as dificuldades e incertezas que vêm caracterizando a economia moçambicana nos últimos tempos afiguram-se preocupantes. Por exemplo, em Moçambique, a política salarial é revista anualmente. A fixação do salário mínimo reflecte a negociação social em torno da partilha do rendimento criado pelo trabalho. O novo salário ajusta-se ao salário mínimo que melhor assegura as condições de vida do trabalhador.

Castel-Branco, Vicente e Guilaze (2004) referem que:

A política de salário mínimo gera muita controvérsia dado que envolve conflito de interesses entre os trabalhadores, empregadores e governos. Os trabalhadores pretendem alcançar taxas salariais mais altas para melhorar o seu bem-estar, enquanto os empregadores pretendem oferecer salários mais baixos para maximizar os seus lucros. Assim, há naturalmente um conflito entre o trabalho e capital (p.1).

A principal despesa das IES moçambicanas está concentrada nos custos com o pessoal e encargos sociais. Morgan (2004) destaca que estes custos variam entre 80% e 90%. Para Peter et al. (2003), tais custos são denominados custos fixos no curto prazo, representando cerca de 80% dos custos totais. Mussagy (2015) destaca que na Universidade Católica de Moçambique, cerca de 98% das actividades de funcionamento e de investimento são financiadas através de cobrança de propinas dos estudantes.

As alterações da política nacional do salário mínimo têm as suas repercussões, ainda que menores, na estrutura de custos com o pessoal. Destaca-se que grande parte dos salários são direccionados aos professores. Mas, mesmo assim, os poucos incrementos que se verificam nos salários mínimos podem justificar alterações nas políticas de propinas.

O Índice de Preços ao Consumidor (IPC), medida usada para calcular os índices de inflação, tem variado bastante. Com os índices de inflação de variações repentinas, difíceis de prever, e por vezes, acentuadas, nalgumas províncias do país, torna-se complicado ter a noção prévia dos custos. De acordo com o INE (2002), o IPC é calculado para três principais centros urbanos, nomeadamente, Maputo, Beira e Nampula. Os três centros urbanos são os que têm maior significado em termos económicos e populacionais para as regiões sul, centro e norte, respectivamente. A estrutura de ponderação de classes atribuí à educação, cultura e recreio, o peso de 2.75 para Maputo, 3.98 para Beira e 2.34 para Nampula. A contribuição acumulada, até Janeiro de 2017, do IPC na educação, foi de 0.34. Isto quer dizer que a educação foi a que maior contribuição por classes registou. A variação homóloga para o ensino superior foi de 13.66%.

Em consequência, os orçamentos correntes das IES ficaram bastante desajustados, pois a taxa de inflação em 2015 era de 10%. Essa taxa inflacionária subiu para níveis de 20% (INE, 2017).

O fornecimento de serviços de terceiros tem sido uma componente bastante afectada pela actual situação. Os orçamentos anuais desenhados em meados dos anos

transactos não reflectiam a realidade dos mesmos no início dos exercícios a que foram desenhados. Os aumentos dos meios materiais nalguns casos chegaram a dobro. Os investimentos plurianuais que as IES fazem condicionam também a fixação da política de propina.

Obviamente, estes são os principais componentes de custos da actividade académica. Porém, não são os únicos. O tipo de curso também pode afectar os custos que a instituição suporta. Além destes aspectos, existem muitos outros que afectam, de alguma forma, a estrutura de custos correntes nas IES.

4.Estratégia de fixação de valores das receitas próprias

4.1. A determinação da política de propinas

No contexto empresarial, a fixação dos preços de venda é um desafio constante. Esta questão afecta diariamente a vida de uma empresa, independentemente de seu tamanho, da natureza de seus produtos ou da estrutura económica em que ela actua. Esta dificuldade de fixar preços pode atingir toda uma cadeia produtiva.

De acordo com Boone e Kurtz (1998), os objectivos de fixação de preços dos produtos podem ser classificados em quatro grupos: os objectivos de lucratividade, objectivos de volumes de produtos, objectivos concorrenciais e objectivos de prestígio.

Numa lógica mais economicista, Santos (1995) afirma que a Teoria Económica fornece dois princípios fundamentais para as decisões de preços, que são a optimização e o equilíbrio da oferta e da procura de determinado produto. Estes conceitos são extensivamente discutidos na literatura económica e incluem também a lei da oferta e da procura, as elasticidades de preço e de rendimento dos produtos, e teoria dos custos de produção.

Para Silva (2013), várias são as razões para a decisão de preços. A tomada de decisão de preços pode ocorrer pelas seguintes razões: Variações nas metas de rentabilidade das organizações; Lançamento de novos produtos; Entrada em novos canais de distribuição e seguimento de mercado; Mudanças nos preços dos concorrentes; Flutuações na demanda; variações de custos da empresa e dos produtos; Mudanças na estrutura de investimentos; Alterações na legislação; Necessidade de se adaptar as novas estratégias de mercado; Necessidade de se adaptar às mudanças tecnológicas. Portanto, as IES públicas e privadas, com fins lucrativos ou não, também procuram a sua sustentabilidade em conformidade com as formas adoptadas pelas empresas.

Daí que, a determinação da melhor política de propinas, a cobrança das diferentes taxas e a propina mensal, visam criar rentabilidade ou sustentabilidade da instituição, tendo em conta as mudanças económicas, as mudanças da concorrência, e dos custos associados a determinado curso.

Dada a complexidade e a dimensão que as IES podem atingir, dispersão geográfica, número de alunos, relações com professores a tempo inteiro ou parcial, materiais usados durante o processo de formação, nem sempre é fácil encontrar o custo unitário associado à oferta formativa de determinado curso e consequente fixação de preço correspondente. Mussagy (2016) discute a dificuldade de se ter o custo médio do estudante. A título de exemplo, a propina mensal de um determinado curso pode variar de instituição para instituição e pode variar dentro da mesma instituição, quando o curso é oferecido em duas regiões distintas no país.

De acordo com Silva, Morgan e Costa (2004, cit. em Magalhães et al., 2009, pp.640-641):

a determinação de custos em uma instituição de ensino, por meio da contabilidade de custos, é complexa, pois é necessário que os custos sejam alocados. Isso ocorre porque muitas unidades das universidades, tanto académicas quanto administrativas e de prestação de serviço possuem custos comuns, ou seja, são unidades com multiprodutos, formadas a partir de insumos comuns.

Percebe-se a dificuldade que as IES moçambicanas, e não só, têm no cálculo do custo unitário do processo de formação de um estudante: as ineficiências internas do controlo de custos.

A inexistência dos procedimentos na contabilidade de custos, ou a dificuldade de usar critérios valorimétricos, nessas instituições coloca as mesmas numa situação de fixação de preços em função dos valores agregados das várias contas de custos. A contabilidade de custos é conceituada por Leone (2001) como um ramo da contabilidade financeira e consiste em reunir, organizar, analisar e interpretar os custos dos produtos ou serviços de uma organização para controlar e auxiliar o gestor na tomada de decisão e no planeamento das actividades.

A fixação de preços na base de valores agregados nem sempre pode conduzir a decisões acertadas. Portanto, para que uma empresa possa prolongar ou, até, perpetuar a sua existência, é necessário ultrapassar muitas dificuldades, mas um dos mais importantes aspectos financeiros de qualquer entidade consiste na fixação do preço de venda. Um preço que lhe permita fazer a sua margem bruta e que o mesmo não reduza a sua procura.

4.2. As Actuais Variações nas Receitas Próprias

4.2.1. IES privadas

Para analisar o processo de formação de preços das IES privadas, foram recolhidos dados de cinco IES privadas, referentes à taxa de inscrição, à taxa de matrícula e à propina mensal. A Tabela 1 apresenta os dados referentes à política de propinas de cinco IES privadas, nomeadamente o Instituto Superior Alberto Chipande (ISCTAC), a Universidade a Politécnica (A POLITÉCNICA), a Universidade Católica de Moçambique (UCM), a Universidade Jean Piaget de Moçambique (UNUPIAGET e a Universidade São Tomas de Moçambique (USTM).

Tabela 1: Valores cobrados pelas IES Privadas

IES	Taxa de Inscrição (em MZM)		Taxa de Matrícula (em MZM)		Propina Mensal (em MZM) ²²	
	Valor em 2016	Variação % (2016-2017)	Valor em 2016	Variação % (2016-2017)	Valor em 2016	Variação % (2016-2017)
ISCTAC	6,000.00	0.00%	3,000.00	0.00%	4,750.00	9.00%
A POLITÉCNICA	2,050.00	0.00%	3,620.00	0.0%	8,550.00	2.40%
UCM	1,700.00	0.00%	3,000.00	0.00%	5,190.00	0.00%
UNUPIAGET	1,550.00	0.00%	2,950.00	0.00%	4,500.00	11.11%
USTM	1,800.00	0.00%	1,700.00	0.00%	5,900.00	10.17%

Fontes: respectivos editais das IES, direcções centrais dos registos académicos, tabela de preços das propinas.

Os valores da Tabela 1 são referentes à taxa de inscrição, taxa de matrícula e propina mensal. Trata-se de valores médios cobrados somente aos cursos de ciências sociais e humanidades nas IES seleccionadas.

As IES seleccionadas afirmam em uníssono que estão a ajustar-se à actual crise socioeconómica que Moçambique atravessa. Para estas IES, vários são os ajustamentos que têm vindo a fazer. Desde a revisão na política de propinas, à criação de descontos, dilação de períodos de pagamentos sem agravamento de multas, criação de novas taxas, etc.

A Politécnica registou o menor aumento no valor das propinas na região sul do país, 2.40% em comparação com o ano de 2017. Ela tem vindo a ajustar-se à actual crise socioeconómica numa base mais flexível tendo em conta os planos de pagamentos dos estudantes. Há actualmente uma maior liberdade nos prazos de elaboração de

²²Os valores são extraídos dos editais das respectivas IES. O valor médio cobrado é calculado em relação aos cursos pós-laborais ou tendo em conta discriminação dos preços que ocorre nos diferentes anos.

planos de pagamentos que possam acomodar as disponibilidades financeiras das famílias e consequente facilidade no cumprimento de suas obrigações contraídas junto da instituição.

De acordo com Lourenço do Rosário (2017), a Politécnica criou uma comunicação permanente com os estudantes e as suas famílias, para entenderem, por exemplo, que não se pode reclamar do ar-condicionado na sala de aulas, quando não pagamos as propinas. A Politécnica reduziu a taxa de inscrição em 50% entre 2015 e 2016. Neste período houve ajuste do valor da propina mensal que variou entre 2 e 4%. Este agravamento na propina mensal também se verificou na mesma proporção no ano de 2017.

A UCM não alterou a sua taxa de inscrição, taxa de matrícula e muito menos a política de propina. Para a UCM, as taxas não são fixadas olhando para a actual crise socioeconómica. Esta instituição tem uma missão específica que assegura a acessibilidade do ensino superior, para que muitas famílias possam formar os seus filhos com os poucos recursos que possuem. Houve ajustamento nalguns casos, cujas taxas aqui não são reveladas. Mas estes não derivam directamente da crise. Essas taxas antes não existiam e só vieram a existir com o começo de novos programas académicos (por ex. programas de doutoramento).

A USTM acompanha a alteração de preços das propinas junto de descontos feitos a estudantes com bom desempenho provenientes do ensino secundário. Os estudantes que tenham concluído o ensino secundário com média de 12 beneficiam de um desconto nas suas mensalidades no valor de 20%. Porém, os valores cobrados das propinas mensais sofreram agravamento de 10.17% em relação ao ano de 2015.

Percebe-se que nem todas as IES alteraram os seus preços em função da crise socioeconómica. Pode-se entender que as mesmas estão a superar a crise com os recursos de que dispõem ou por via de políticas internas que visam dar conta da actual crise, dando maior ênfase à racionalidade dos recursos existentes e cobrados.

Entende-se que há uma percepção, em algumas IES, de que os valores cobrados são relativamente altos para a população desfavorecida. Pode-se observar que as taxas iniciais de inscrição e de matrícula permaneceram inalteráveis. Porém, a propina mensal foi alterada na ordem de 2.4% a 11.11%. Desta forma, a Universidade admite maior número de ingressos no primeiro ano como consequência da baixa taxa de inscrição e matrícula.

Ainda que estas IES sejam consideradas empresas que tenham o seu custo marginal inferior ao seu preço, tem algum poder de mercado. O aumento de preço pode condicionar a procura e reduzir as receitas. Pode estar na origem a tal percepção de que os valores que estão a ser cobrados são relativamente altos.

No entanto, o pagamento das mensalidades, propina mensal, essa sim está no foco das alterações. A média cobrada pelo valor da mensalidade, em 2017, ficou mais cara até 2.58% em comparação com o ano anterior.

Para se ter ideia da dificuldade da formação de um estudante numa IES, é preciso considerar a situação de um funcionário público que trabalha no sector de agricultura, que, em 2017, por exemplo, teve o salário mínimo reajustado para 10.43 matricular o seu filho na universidade privada. Sabendo que a média da propina mensal cobrada pelas IES privadas é de 5.778,00 MZM, e olhando para a possibilidade deste funcionário poupar 20% do seu salário, em todos os meses, chega-se à conclusão de que precisaria de 34 anos consecutivos de poupança para matricular o seu na Universidade. De facto, é um tempo improvável de poupança para a educação superior. Mesmo aumentando hipoteticamente a taxa de poupança para 30%, precisaria de 22 anos consecutivos para sustentar o filho a uma IES.

4.2.2. IES públicas

Para analisar o processo de formação de preços das IES públicas, foram recolhidos dados de quatro IES públicas, referentes à taxa de inscrição, de matrícula e propina mensal. A Tabela 2 apresenta a informação referente a quatro entidades publicas, nomeadamente: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a Universidade Lúrio (UniLúrio), a Universidade Pedagógica (UP) e a Universidade Zambeze (UniZambeze).

Tabela 2: Valores cobrados pelas IES públicas

IES	Taxa de Inscrição (em MZM)		Taxa de Matrícula (em MZM)		Propina Mensal (em MZM)	
	Valor em 2016	Variação % (2016-2017)	Valor em 2016	Variação % (2016-2017)	Valor em 2016	Variação % (2016-2017)
UEM	1,100.00	0.00%	720.00	0.00%	3,120.00	0.00%
UNILÚRIO	3.600.00	0.00%	1,000.00	30.00%	3,500.00	0.00%
UP	2,520.00	0.00%	300.00	0.00%	2,805.00	0.00%
UNIZAMB EZE	840.00	0.00%	1,800.00	0.00%	3,000.00	0.00%

Fontes: Editais das IES, Direcções Centrais dos Registos Académicos, Tabela de Preços das Propinas.

Repare-se que nenhuma IES pública fez revisão das taxas no período em estudo. Comparando as médias das taxas das IES privadas e públicas, obtém-se a média do valor cobrado para a taxa de inscrição de 2.620,00 MZM e o valor médio cobrado para a taxa de matrícula de 2.854,00 MZM. Estes valores são relativamente superiores aos valores homólogos cobrados nas IES públicas. A diferença entre as IES privadas e públicas chega a ser 52,07% para a taxa de inscrição, 92% para a taxa de matrícula e 67% para a propina mensal. Estas são algumas das distintas realidades que Rosa (2004) afirma existirem entre as IES privadas e as IES públicas.

No caso moçambicano, as IES públicas recebem fundos do OE no seu orçamento corrente e de investimento, ficando a cargo destas uma parte do orçamento corrente, por via da cobrança das taxas e de propinas. Nas IES públicas recentemente criadas, a UniLúrio e a UniZambeze, o orçamento do Estado chega a ser cerca de 80%.

A maior parte das IES públicas não agravou as taxas de inscrição, taxa de matrícula e a propina mensal. Com excepção da UniLúrio. Não sacrificando as despesas com investimentos, a UniLúrio avançou com as construções de infraestruturas nos anos passados. Esses investimentos ditaram o agravamento da taxa de matrícula em 30% em relação ao ano anterior. A UniLúrio tem vindo a ajustar-se à crise. O foco está virado para as reformas em gestão, que unidades orgânicas centrais visam dar maior dinamismo e um uso mais prudente dos recursos. A contenção de custos tem sido uma prioridade nesta mudança de gestão. Estas medidas são acompanhadas de incentivos à criação de parcerias e projectos. Houve alterações de muitas outras taxas, não reflectidas na tabela 2.

5. Conclusão

Os principais aspectos levantados no início deste capítulo andam à volta da análise das variações nos valores cobrados pelas IES diante da crise socioeconómica que o país atravessa. É comum que cada IES tenha particularidades específicas. Essas particularidades vão desde as políticas internas de formação, de promoção de pesquisa, de dimensões, de condições laboratoriais, de expansão geográfica ao longo do país, de número de professores efectivos, entre outros. Em consequência dessa heterogeneidade, as IES também cobram preços diferentes para os seus serviços.

À semelhança das empresas, o processo de tomada de decisões sobre os preços e rentabilidade das IES envolve uma gama de variáveis económicas, financeiras e operacionais regidas pelas teorias de mercado, de custos e economia.

A amostra foi limitada e composta por cinco IES privadas e quatro IES públicas. As IES privadas seleccionadas foram: o Instituto Superior Alberto Chipande, a Universidade a Politécnica, a Universidade Católica de Moçambique, a Universidade Jean Piaget de Moçambique e a Universidade São Tomás de Moçambique. As IES públicas seleccionadas foram: Universidade Eduardo Mondlane, a Universidade Lúrio, a Universidade Pedagógica e a Universidade Zambeze.

Existem variáveis qualitativas e quantitativas, internas operacionais e variáveis externas económicas orientadas pelas teorias de mercado que afectam o custo unitário da oferta formativa. Daí que, para a verificação das variações dos preços nas IES seleccionadas, analisou-se o efeito dos principais custos que estas suportam e como estes podem influenciar a variação de preços. Os principais *drivers*, da variação dos preços, identificados nesta fase foram: os custos com o pessoal, custos com o fornecimento de serviço de terceiros e custos com a investigação e extensão, os investimentos em infraestruturas e os aspectos ligados à economia nacional, destaca-se aqui a variação do índice de preços ao consumidor.

Nem todas as IES privadas afirmam estar a ajustar a sua propina em consequência da actual crise socioeconómica que Moçambique atravessa. Contudo, a variação do preço da propina ocorrida na ISCATC, UNIPIAGET e USTM ditaram a variação da propina em 2017. A média da propina cobrada nas IES privadas ficou mais cara em 2017 até os 2.58% em comparação com o ano anterior.

No caso das IES públicas, a UEM, a UniLúrio, a UP e a UniZambeze, verifica-se que a maior parte delas não fez qualquer ajustamento diante da crise socioeconómica, quer nas taxas de inscrição, na taxa de matrícula e no valor da propina mensal. Houve sim um agravamento na taxa de matrícula. Esteve na origem deste agravamento a alteração do valor cobrada pela UniLúrio.

Cabe destacar que os resultados e as variações encontradas não podem ser generalizados para as cinquenta e duas IES existentes no país. Este foi um estudo que envolveu somente nove IES entre privadas e públicas e naturalmente que as outras IES não analisadas, apresentam as suas características específicas.

As IES privadas usam os seus próprios métodos para fixar novos preços. Destacando a *Politécnica* percebe-se que os critérios de observância para a alteração de preços são idênticos à de outras IES. Olha-se com destaque para a conjuntura macroeconómica do país, concretamente a taxa de inflação.

As IES públicas fazem um ajuste com prazos mais prolongados. A título de exemplo, na UniLúrio as alterações das taxas dos serviços académicos seguem uma calendarização quinquenal, a cada cinco anos as taxas mais desajustadas são actualizadas. O custo de vida, olhando para o índice de preços ao consumidor, e taxas que estão a ser praticadas por outras IES, particularmente as instituições públicas, são tidos em conta na hora de alterar os preços. Os critérios para a fixação de preços são agregados e andam à volta dos aspectos ligados à conjuntura económica e o *benchmarking* feito aos preços cobrados por outras IES. Portanto, não há um critério contabilístico, financeiro usado pelas IES privadas e públicas para determinação dos valores a serem cobrados. Esta fixação intuitiva deriva da inexistência dos procedimentos na contabilidade que visam criar os centros de custos. Daí que estas IES fixem a sua política de propina em função dos valores agregados das várias contas de custos. Portanto, recomenda-se que os gestores universitários iniciem o processo de reflexão dos modelos de gestão que visem identificar e quantificar claramente os custos envolvidos como forma de poderem fixar os preços mais justos.

Referências bibliográficas

- Boone, L. E. & Kurtz, D. L. (1998). *Marketing contemporâneo* (8ª.ed.). São Paulo, Brasil: Atlas.
- Castel-Branco C.N., Vicente, C. & Guilaze, N. (2004). *Estudo sobre os critérios de fixação do salário mínimo em Moçambique*. Maputo. Recuperado em <http://www.iese.ac.mz/lib/cncb/Estudo%20sobre%20os%20Critérios%20de%20Fixacao%20do%20Salario%20Minimo%20em%20Mocambique.pdf>
- Guerreiro, R. & Ângelo, C. F. (1999). Modelo de decisão de preços e rentabilidade sob a base conceitual da gestão económica. *Revista do CRCSP*, 8, 32-41.
- INE (2002). *Moçambique, Quadro B. Categorias de dados e indicadores- sector real*. Maputo, Moçambique: INE.
- Lei nº 27/2009, de 29 de Setembro (Lei do Ensino Superior).
- Leone, G. G. (2001). *Custos: um enfoque administrativo* (14ª. ed.) Rio de Janeiro, Brasil: FGV.
- Morgan, B. F. (2004). *A determinação do custo do ensino na educação superior: o caso da Universidade de Brasília*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. http://www.cca.unb.br/images/dissert_mest/mest_dissert_041.pdf
- Mussagy, I. H. (2016). *Gestão universitária, desafios na implementação de um enterprise resource planning*. Maputo, Moçambique.
- Mussagy, I. H. (2016). O Financiamento das instituições de ensino superior privadas em Moçambique. Em A. Barbosa, M. Alves, M.N. Ibraimo & M.Vilanculos.

- (Coords). *Desafios da educação: ensino superior*, Porto, Portugal: Editora Década das Palavras, pp.105-116.
- Mussagy, I. H. & Manjoro, A. E. (2016). *A assunção ideológica de que as instituições de ensino superior privadas não necessitem de recursos financeiros do Estado: o caso da UCM*. Comunicação apresentada no Congresso Universidade. Havana, Cuba: pp. 299 - 315.
- Paul J. J. & Wolyne E. (1990). *O custo do ensino superior nas instituições federais*. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil: NUPES. Recuperado em <http://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9011.pdf>.
- Porter, M. E. (1992). *Vantagem competitiva: criando e sustentando um desempenho superior*. Rio de Janeiro, Brasil: Campus.
- Rosa, P. M. (2004). *Proposta de modelo de gestão por atividades para universidades públicas brasileiras*. Texto inédito. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil. Recuperado em www.ufsc.br
- Rosário, L. (2017). *A verdadeira crise está ainda por vir, diz Lourenço do Rosário*. Recuperado em <http://fimdesemana.co.mz/pt/comunicados/10-comunicados/611-a-verdadeira-crise-esta-aindapor-vir-diz-lourenco-do-rosario>.
- Santos, R. V. (1995). *Modelos de decisão para gestão de preço de venda*. Texto inédito. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Silva, B. W. (2013). *Modelo para decisão de preço de venda*. Recuperado em <http://www.administradores.com.br/producao-academica/modelo-para-decisao-de-preco-de-venda/5790/download/>
- Silva, C. A., Morgan, B. F. & Costa, P. S. (2004). *Apuração do custo de ensino por aluno: aplicação a uma instituição federal de ensino superior*. Comunicação apresentada no encontro nacional dos programas de pós-graduação e administração. Curitiba, Brasil.
- Universidade Pedagógica (2017). *Matrículas e propinas 2017*. Maputo, Moçambique: Direcção do registo académico

QUINTO CAPÍTULO

A AGRICULTURA DE CONSERVAÇÃO E SEUS DESAFIOS NAS ESCOLAS AGRÁRIAS DE MOÇAMBIQUE

Maria Albertina Lopes da Silva Barbito
mbarbito@ucm.ac.mz

1.Introdução

A agricultura é uma atividade que se pratica em todo o mundo. É a ciência, a arte e a prática da ocupação de cultivo do solo, produzindo colheitas e criação de animais para fins económicos e de consumo. A agricultura também inclui o financiamento, transformação, comercialização e distribuição de produtos agrícolas²³. De acordo com a Aliança para a Revolução Verde em África (AGRA), (2013), a agricultura é a alma de África, emprega 65% da força de trabalho gerando em média, 32% do produto interno bruto (PIB). No entanto, o paradoxo é que a África não se pode alimentar, depende muito da importação de alimentos, bem como da ajuda alimentar (Kariuki, 2011).

A agricultura de conservação visa melhorar a forma sustentável da produtividade agrícola, o lucro e a segurança alimentar (Arslan et al., 2014; McCarthy et al., 2012). Considerando que Moçambique se enquadra nos problemas agrícolas de África, surgiu a necessidade de criar estratégias agrícolas para melhorar a produtividade agrícola. Daí, foi feita uma pesquisa entre 2011-2015, sobre a adopção dos princípios da Agricultura de Conservação na localidade de Mucheve, Posto Administrativo de Muxungué, no distrito de Chibabava - Província de Sofala, nas culturas de milho, mapira e feijão. Esta teve como objectivo compreender como a agricultura de conservação tem ajudado a reduzir a pobreza, naquela localidade. Pois, naquela localidade os agricultores de algumas comunidades praticam o sistema de agricultura de conservação desde 1997 (com o apoio da Caritas), produzindo milho, mapira e feijão e outros produtos essenciais para a alimentação da família.

De acordo com a pesquisa feita, é importante a intervenção das escolas agrárias de Moçambique, como pontos chave, usando estratégias para mudar a mentalidade dos estudantes, de modo a colocarem em prática a agricultura de conservação, uma vez

²³Este artigo obedece ao acordo ortográfico português.

que bem aplicada garante não só a produtividade como também a segurança alimentar e, ao mesmo tempo, protege o meio ambiente, das calamidades naturais.

2.A agricultura de conservação

A agricultura de conservação é um tipo de agricultura que usa técnicas específicas que têm como objectivo melhorar a rentabilidade do solo, aumentar a produção e proteger o meio ambiente. Muitos pesquisadores dizem que a agricultura de conservação garante maior produtividade agrícola, segurança alimentar, melhoria de vida e do ambiente (Lalani et al., 2016; Grabowski & Mouzinho, 2013; FAO, 2012; Nkala et.al., 2011; Twomlow et al., 2008).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura (FAO), FAO (2011a) e Friedrich et al. (2012), a agricultura de conservação foi considerada como a melhor maneira de gerir ecossistemas agrícolas para melhorar a produtividade rentável dos agricultores com benefícios no fornecimento de alimentos, e é composta por três princípios ligados, a saber:

- Muito pouca ou nenhuma perturbação mecânica do solo (isto é, plantio direto e sementeira direta sem dispersão de sementes das culturas;
- A cobertura orgânica do solo é permanente, principalmente por resíduos de culturas, culturas e plantas de cobertura;
- Crescendo vários tipos de culturas em linhas ou variedades, por meio de rotações de culturas ou, no caso de culturas perenes haver variedades de plantas, incluindo uma combinação equilibrada de leguminosas e gramíneas (FAO, 2011a; Friedrich et al., 2012).

Os princípios da agricultura de conservação são universalmente adequados para todos os tipos de formas de relevo e de solo agrícolas em uso. Podem melhorar as práticas agrícolas locais, melhorando a biodiversidade e os processos biológicos naturais acima e abaixo da superfície do solo (Friedrich, 2013). O uso das técnicas diminui a poluição do solo tais como a lavoura mecânica (FAO, 2011b; Friedrich et al., 2012). Os agricultores utilizam quantidades recomendadas de colaboradores externos como: fertilizantes líquidos orgânicos e composto orgânico nas plantas que ainda estão crescendo para garantir um melhor crescimento (Keck, 2011).

De acordo com Mouzinho, Cunguara e Donvan (2013, p. 1) a agricultura de conservação em Moçambique tem sido promovida desde meados dos anos 1990. O programa Sasakawa Global 2000 promoveu a agricultura de conservação em 1996, em colaboração com a Direcção Nacional de Extensão Agrária, o Instituto Nacional

de Investigação Agronómica e a Monsanto. Em 2001, um projecto de crescimento económico, Promoção Económica de Camponeses (PROMEC) que teve como alvo os pequenos agricultores começarem a promover tecnologias de agricultura de conservação no Búzi e Dondo, distritos da província de Sofala. Em 2005 expandiu-se para Nhamatanda, Chibabava e Machanga, também distritos da mesma província (Mouzinho et al., 2013).

O Instituto de Investigação Agrária de Moçambique (IIAM), por meio da sua plataforma para a Investigação Agrária e Inovação Tecnológica em Moçambique (PIAIT), organizou, no dia 28 de Fevereiro de 2012, em Maputo, um Seminário sobre “O Futuro da Agricultura de Conservação em Moçambique” com o objectivo de partilhar as experiências e informações existentes sobre as atividades da agricultura de conservação em Moçambique e na região austral. O encontro focalizou os desafios e casos de sucesso para definir o caminho a seguir de modo que se tenha a agricultura de conservação como uma oportunidade para melhorar a agricultura familiar no país.

2.1. A economia racional na promoção da agricultura de conservação

Segundo Lalani et al. (2016) e Friedrich et al. (2012), a agricultura de conservação facilita uma boa agronomia, nomeadamente, as operações em tempo oportuno, melhora a criação global da terra de sequeiro e a produção irrigada, juntamente com outras boas práticas conhecidas, que incluem o uso de sementes de qualidade e protecção integrada de pragas, nutrientes, controlo de ervas daninhas e gestão da água, e assim por diante. A agricultura de conservação é a base para o crescimento sustentável da produção agrícola.

As mudanças climáticas afectam o ecossistema das plantas, recursos hídricos, entre outros (Avila, 2014). O aquecimento global é causado pelo aumento da concentração de gases do efeito estufa (GEE) que está sempre a aumentar (Gore, 2006). A planta para realizar a fotossíntese liberta ou produz oxigénio e absorve o dióxido de carbono (CO_2) (um dos principais gases mais importantes do efeito estufa). No entanto, usando o sistema de agricultura de conservação o nível de carbono que afetaria a atmosfera é minimizado porque o sistema de agricultura de conservação consome o carbono sem prejudicar ou perturbar a planta (o sistema de agricultura de conservação produz plantas fortes e saudáveis). O carbono no solo é reduzido a uma taxa que varia desde 0,2 a 1,0 t / ha / ano, dependendo da localização e gestão das práticas agro-ecológicas (Corsi et al., 2012). Deste modo produzindo em agricultura

de conservação contribuímos para o melhoramento do meio ambiente, diminuindo o aquecimento global.

O sistema da agricultura de conservação estimula o processo biológico no solo e acima da superfície. Há uma redução da erosão do solo e lixiviação, o uso de produtos agroquímicos é reduzido, a longo prazo; os recursos hídricos subterrâneos são recarregados através de uma melhor infiltração de água (Friedrich et al., 2012; Laurent et al., 2011). Esta prática tem visto a redução geral dos requisitos de trabalho em cerca de 50%, o que ajuda os agricultores a economizar tempo, combustível e custos de máquinas (Friedrich et al., 2012; Saturnino & Landers, 2002; Lindwall & Sonntag, 2010; Crabtree, 2010). A economia de combustível é na ordem de cerca de 65% (Friedrich et al., 2012; Sorrenson & Montoya, 1984; 1991). Este estudo examinou os benefícios económicos das práticas de agricultura de conservação no contexto de Moçambique.

2.2. Dados obtidos nas comunidades de Mucheve em agricultura de conservação

O solo é preparado sendo cortados os caules e folhas das plantas cultivadas após a colheita e colocadas sobre o mesmo solo, de modo que este se mantenha coberto. Todas estas plantas secas são utilizadas como material orgânico para o solo, o que melhora a qualidade e a quantidade que irá ser produzida. O importante é manter o solo coberto com palha ou capim (cobertura morta ou vegetação viva). Esta vegetação protege o solo da erosão e, ao mesmo tempo, aumentar a fertilidade do solo e das plantas, que nele vão crescer. Quando a cobertura morta do solo é escassa ela é aumentada com capim, antes das sementeiras e da vinda das primeiras chuvas. Isso é feito de modo que quando chover ela começará logo o seu processo de decomposição, dando fertilidade ao solo e sustento às plantas, que serão semeadas mais tarde.

As suas fazendas estão localizadas ou à volta ou ao lado das suas casas; e, todos os agricultores de agricultura de conservação plantaram árvores frutíferas tais como: ananaseiros, bananeiras, mangueiras, papaeiras, laranjeiras, limoeiros, cajueiros entre outras. Estas árvores são excelentes para a produção de frutas e para melhorarem a dieta alimentar das famílias. Ao mesmo tempo, as árvores fornecem sombra para os agricultores; e esta é benéfica para as plantas cultivadas como forma de se protegerem do calor intenso, a seca e melhorando a produtividade.

Em agricultura de conservação a sementeira é sempre feita em linha, mesmo sem medir as distâncias entre as sementes os agricultores já sabem as medidas exatas entre plantas diferentes, de acordo com seu tipo, porque eles já estão familiarizados com esta prática. A distância entre as plantas é importante para garantir a rentabilidade do solo, dependendo do número de plantas que são produzidas a partir das sementes. A sementeira é feita com um pau bem afiado, para fazer o covacho onde entram as sementes.

O compasso para o milho é de 90 cm x 50 cm, com 3-5 sementes por covacho a uma profundidade de 5 centímetros. A mapira é semeada durante os meses de dezembro e janeiro. O compasso para a mapira é de 90 cm x 50 cm, com uma profundidade de 3 cm, colocando 5-7 sementes em cada covacho.

Normalmente o feijão é consorciado com o milho ou a mapira. A semente de feijão é semeada no intervalo com o milho ou a mapira. Há duas variedades de feijão que são consorciadas com milho ou mapira, que são o mucuna ou nhemba. Qualquer uma destas variedades é semeada 4 a 6 semanas depois da sementeira do milho ou mapira. A quantidade da semente a semear são de 3 a 4 sementes por covacho, no intervalo do milho ou da mapira. Ambas as variedades podem ser intercaladas ao mesmo tempo com o cultivo do milho ou da mapira.

O uso de leguminosas como o feijão, quando misturado com milho ou mapira, tem a vantagem de fixar nitrogénio no solo, melhorando a qualidade do solo e melhor nutrir outras plantas como o milho e a mapira, aumentando assim a produção agrícola.

Os agricultores em agricultura de conservação não regam as plantas semeadas. O abastecimento de água é um dos maiores desafios das comunidades. Para superar esse obstáculo os agricultores de agricultura de conservação foram treinados para cavar pequenos reservatórios, chamadas cisternas, no solo para o armazenamento de água das chuvas. Mas essa água é essencialmente usada para a produção de composto orgânico e fertilizante líquido, que é colocado nas plantas em crescimento, o que contribui para a fertilização do solo e a produção de melhores colheitas. A água remanescente é desinfetada e tratado para consumo humano.

O composto orgânico é feito em camadas: a primeira camada é feita de folhas de leguminosas como: feijão, feijão maluco ou resíduos de cozinha; a segunda camada é feita de areia ou terra, cujo tipo de areia e terra é argilosa; a terceira camada é feita de excrementos de animais; isto é, de cabras, galinhas, patos e pombas; a quarta camada é feita de cinzas obtida a partir do carvão.

Essas camadas devem atingir um metro de altura e o composto deve ser regado uma vez por semana. É importante assegurar que este composto deve ser mantido húmido e nunca secar. Após 45 dias, este composto está pronto para ser utilizado para as culturas e árvores de fruto. É, normalmente, utilizado quando a planta tem 3-4 folhas (20 cm de altura); e, é usado uma vez por mês e medido manualmente. Depois que a planta tenha um metro de altura já não precisa de fertilizante orgânico.

O processo de produção de fertilizantes líquidos envolve a colocação de um saco de esterco de animais com 4 – 5 kg colocado em 20 litros de água. O composto líquido pode ser utilizado e aplicado em solos nas plantas em 15 dias. Combinado com o composto orgânico, o fertilizante líquido também pode ser utilizado para fornecer nutrientes e corrigir qualquer deficiência de solo no cultivo das culturas. Uma lata de Coca-Cola de fertilizante líquido por planta é a medição normal utilizada pelos agricultores de agricultura de conservação, na localidade de Chemuve. O fertilizante líquido orgânico pode ser aplicado a cada duas semanas.

Os agricultores de agricultura de conservação usam celeiros tradicionais, pequenos, feitos com barro, para armazenarem as suas sementes e protegê-las de pragas, insetos, doenças e assegurarem, assim como preservarem o poder de germinação completo nas sementes. Os celeiros também conservam e garantem a disponibilidade contínua de sementes em bom estado, para a temporada seguinte de sementeira. Possuem outros celeiros maiores com a capacidade de guardar 1.500 kg de culturas, que os agricultores mantêm para consumo durante todo o ano, assim como para a venda do excedente de suas colheitas.

Com a utilização do sistema de agricultura de conservação o processo de sacha é muito reduzido, nos primeiros dois anos, em comparação com o sistema de agricultura tradicional. A agricultura de conservação reduz a necessidade de mão-de-obra no trabalho. Além disso há a consorciação e a rotação de culturas, o que ajuda na fixação dos nutrientes do solo e, previne o controlo de pragas e doenças. Isto é vantajoso, no sentido em que garante a diversidade de alimentos para consumo familiar, consequentemente, causa a queda de preços no mercado, e traz impactos positivos na função social da sociedade. Como resultado os economistas podem encontrar benefícios globais na adopção de práticas de agricultura de conservação. Portanto, a boa gestão e conservação do solo, não só beneficia o agricultor individual, mas tem implicações reais e perceptíveis para o meio ambiente global.

Os pesticidas são um substituto para o uso de máquinas para gerenciarem o controle de plantas daninhas, os custos de aplicação dos pesticidas bem como a capacidade de combater totalmente os problemas com as ervas daninhas (FAO, 2001). No entanto, nas práticas de agricultura de conservação o pesquisador observou que não existem muitos custos, porque o solo é mantido coberto e a consorciação e rotação de culturas contribuem para evitar pragas e doenças nas plantas.

A agricultura tradicional comparada com a agricultura de conservação traz mais custos no sentido de que prejudica o meio ambiente com o uso de queimadas e adubos químicos que provocam a degradação do solo, afetando as gerações futuras (Keck, 2011). Os fertilizantes usados pelos agricultores na localidade de Mucheve, no sistema de agricultura de conservação constituem o composto orgânico e o fertilizante orgânico. Os seus custos são insignificantes porque são preparados de acordo com os recursos locais disponíveis como: estrume de animais, terra, plantas verdes, restos de comida da cozinha, água (para o composto), estrume de animais e água para o fertilizante líquido. O único custo que existe é o da construção de um tanque em cimento para a preparação do adubo líquido orgânico.

2.3. Desafios de agricultura de conservação

O estudo constatou a falta de sistemas de irrigação, um grande desafio na adopção completa dos sistemas da agricultura de conservação. O estudo também descobriu que os agricultores de agricultura de conservação não usam sementes híbridas, recorrendo sempre à semente da época anterior, o que tem dificultado a produção máxima.

O outro desafio que os agricultores de agricultura de conservação estão enfrentando é o transporte de grama ou capim para o *mulching* dos lugares onde eles a cortam para os seus campos. Isto porque, nos bairros, este começou a ser escasso, uma vez que também é usado para coberturas das suas casas. O estudo apurou que os agricultores de agricultura de conservação transportam o capim usando as suas bicicletas. As bicicletas só podem transportar pequenas quantidades em relação à quantidade que pode ser transportada por um camião.

Um outro desafio que é a falta de meios para transportarem os seus produtos agrícolas excedentes para os mercados locais. O estudo também descobriu que nessas comunidades os agricultores de agricultura de conservação possuem construções

precárias a nível das escolas secundárias, postos de saúde, hospitais e também há falta de mercados para venderem os seus produtos agrícolas.

3. Conclusões

O estudo concluiu que o sistema de agricultura de conservação tem potencial para aumentar a produção agrícola, aumentar os alimentos básicos e aumentar a renda em níveis de uso doméstico, que por sua vez reduzem os níveis de pobreza das famílias. Conclui-se que as famílias de agricultura de conservação produzem o suficiente milho, mapira e feijão para o seu consumo até antes da próxima colheita. A boa qualidade é preservada em celeiros melhorados. A partir da mesma produção, eles também conseguem vender o excedente. Conclui-se também que os agricultores de agricultura de conservação têm melhores condições de vida do que aqueles que usam a agricultura tradicional. Ainda se concluiu que os agricultores de agricultura de conservação melhoram a dieta das suas famílias em quantidade, qualidade e variedade. Isso contribui para a melhoria do ambiente, condições climáticas e redução da degradação do solo.

As famílias que vivem nas comunidades de Mucheve são um exemplo que mostram que o sistema de agricultura de conservação ajuda a reduzir a pobreza em Moçambique. O sistema de agricultura de conservação reduz a degradação do solo. As culturas de milho, mapira e feijão podem ser compradas a preços mais baratos, porque eles são produzidos localmente e não importados. Conclui-se que a educação é um suporte técnico crucial para informar, formar, capacitar e oferecer a conservação em habilidades agrícolas, aos agricultores tradicionais, bem como divulgar e promover inovações agrícolas. Conclui-se que Moçambique está no caminho certo, na medida em que a agricultura de conservação está sendo posta em causa, uma vez que os agricultores de agricultura de conservação estão a aumentar anualmente (seguindo o exemplo do estudo). Isto significa que é cada vez melhor para a melhoria da produção, conservação do meio ambiente e cria um impacto positivo no desenvolvimento social e económico.

4. Recomendações para as escolas agrárias

Tendo em conta que a grande maioria da população moçambicana vive nas zonas rurais e ainda é analfabeta ou com uma educação muito limitada (primário e níveis secundário) foi feito um modelo de formação de agricultura de conservação projetado para ser integrado nos programas de educação de adultos, escolas secundárias das

comunidades rurais, associações de pequenos agricultores e escolas agrárias. Pois as escolas têm a tarefa fundamental de formar e capacitar os jovens estudantes, integrando os conceitos e técnicas agrícolas utilizando o sistema de produção em agricultura de conservação. O presente estudo desenvolveu uma medida fácil de entender. Um dos objetivos é criar nos jovens as técnicas de agricultura de conservação de modo a desenvolverem o espírito empreendedor, para acabarem com a pobreza em torno das suas famílias e comunidades, mudando a mentalidade da população moçambicana que vive nas zonas rurais. Moçambique é rico em recursos terrestres. A terra é fértil e traz riqueza. A sua utilização adequada pode eliminar a fome nas comunidades e trazer riqueza em abundância. É importante que haja o desenvolvimento da agricultura de forma sustentável e rentável, com extensões em grupo, criando capital social para apoiar os investimentos iniciais de novos agricultores. Isto é, ao criar mercados locais, construção de poços e cisternas para irrigação da terra dará à luz uma nova geração de moçambicanos, que será uma classe média com empresários agrícolas.

4.1. Modelo de treinamento em agricultura de conservação com a duração de 150 horas

O modelo de formação de agricultura de conservação aborda objetivos gerais e específicos, conteúdos programáticos e um plano temático tendo em conta os objetivos do curso. Cada aluno deve ter um campo de demonstração de resultados de aproximadamente 20 metros quadrados para a prática das técnicas de agricultura de conservação nas culturas de milho, mapira e feijão ou outras culturas de modo a observar os resultados. Uma parte da produção será utilizada para o consumo, para os alunos e professores / técnicos agrícolas da escola; uma percentagem será armazenada para a sementeira e outro para comercialização onde o lucro será dividido entre a escola e o estudante. Ao participar a escola nos lucros, estes serão usados para melhorar as condições da escola. Este é um modelo específico adequado à realidade de Moçambique e articulado de acordo com as condições existentes.

O objetivo geral do curso tem por finalidade ensinar e treinar as técnicas de agricultura de conservação, saber aplicá-las na prática no campo e capacitar os alunos a produzir bens de qualidade de forma sustentável sem destruir o meio ambiente. O programa oferece princípios e conceitos gerais para a produção pecuária,

associativismo e comércio com a solidariedade, marketing, publicidade, contabilidade e gestão financeira.

No fim da formação os estudantes deverão ser capazes de saber o conceito de ecossistema; descrever a importância da agricultura de conservação e identificar as suas vantagens; saber preparar o solo desde a sementeira até à colheita, guardá-la e geri-la; tem que criar animais de pequena espécie; vender os produtos produzidos; saber ser empreendedor; desenvolver o espírito associativista; e fazer a sua própria contabilidade e gestão financeira.

Referências bibliográficas

Arslan, A., McCarthy, N., Lipper, L., Asfaw, S. & Cattaneo, A. (2014). *Adoption and intensity of adoption of conservation farming practices in Zambia*. Lusaka, Zambia: Elsevier.

Avila, F. (2014). *Impacto das mudanças climáticas, adaptação e vulnerabilidade: relatório do grupo de trabalho II*, Brasil: Instituto do Carbono.

Corsi, A., Friedrich, T., Kassam, A., Pisante, M. & De Moraes Sá, J. C. (2012). Soil organic carbon accumulation and greenhouse gas emission reductions from conservation agriculture: *Integrated Crop Management*, Vol.16.

Crabtree, B. (2010). In search for sustainability in dry land agriculture. Australia: Crabtree Agricultural Consulting.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2011). *Save and grow, a policymaker's guide to sustainable intensification of smallholder crop production*. Rome, Italy: FAO.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). (2011). *What is conservation agriculture?* Rome, Italy. Recuperado de <http://www.fao.org/ag/ca/1a.html>.

Food and Agriculture Organization of the United Nations (FAO). A FAO pede regulamentação da propriedade da terra no mundo. *Revista Verdade*. Recuperado de www.verdade.co.mz.

Friedrich, T (2013). *Climate key is in conservation agriculture*. Envolverde.

Friedrich, T., Derpsch, R. & Kassam, A. (2012). *Visão geral da disseminação global da agricultura de conservação: relatório facts*.

Gore, A. (2006). *Uma verdade inconveniente*. São Paulo, Brasil: Manole.

- Grabowski, P. & Mouzinho, B. (2013). *Ações de priorização para a agricultura de conservação em Moçambique: relatório de pesquisa preliminar N.º. 5P*. Maputo, Moçambique: Instituto de Investigação Agrária de Moçambique (IIAM).
- Kariuki, J. G. (2011). The future of agriculture in Africa. *The Pardee Papers*, 15.
- Keck, H. (2011). *Sustainable agriculture and rural development, experiences and practices in various countries of Africa: activities to achieve food security and sustainable rural development*. Germany: Misereor.
- Lalani, B., Dorward, P., Holloway, G. & Wauters, E. (2016). Smallholder farmer's motivations for using conservation agriculture and the roles of yield, labour and soil fertility in decision making. *Agriculture Systems*. 146, 80-90.
- Lindwall, C. W. & Sonntag, B. (Eds.). (2010). *Landscape transformed: the history of conservation tillage and direct seeding, knowledge impact in society*. Saskatoon, Canada: University of Saskatchewan.
- Mouzinho, B., Cunguara, B. & Donovan, C. (2013). Use of conservation agriculture for small farmers in Central and Northern Mozambique, 2010/11. Search results from the Directorate of Economics, *Flash*. n.º. 67. Maputo, Mozambique: Ministry of Agriculture.
- Nkala, P., Mango, N. & Zikhali, P. (2011). Conservation agriculture and livelihoods of smallholder farmers in central Mozambique. *Journal of Sustainable Agriculture*, 35, 757-779.
- Saturnino, H. M. & Landers, J. N. (2002). *The environment and zero tillage*. Brasília, Brazil: UDC.
- Sorrenson, W. J. & Montoya, L. J. (1984). *Implicações económicas da erosão do solo e de práticas conservacionistas no Paraná*. Londrina, Brasil: IAPAR.
- Sorrenson, W. J. & Montoya, L. J. (1991). The economics of tillage practices. In R. Derpsch., C. H. Roth, N. Sidiras & U. Kopke (Coords.). *Erosion control in Paraná, Brazil: land cover, tillage and conservation tillage systems*. Frankfurt, Germany, GTZ, pp. 165 -192.
- Twomlow, S., Hove, L., Mupangwa, W., Masikati, P. & Mashingaidze, N. (2008). Precision conservation agriculture for vulnerable farmers in low-potential zones. In E. Humphreys & R. S. Bayot (Eds.). *Increasing the productivity and sustainability of rainfed cropping systems of poor smallholder farmers: proceedings of the CGIAR challenge program on water and food international workshop on rainfed cropping systems*. Tamale, Ghana, pp.22-25

PARTE II: FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

SEXTO CAPÍTULO

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES- NOVOS DESAFIOS

Maria Celina de Sousa Rebelo Lopes Pires
mcrpires@gmail.com

1.Introdução

Hoje em dia²⁴ a educação é um campo de acção em constante mutação. As sucessivas reformas e políticas educativas implicaram, implicam e irão implicar mudanças organizacionais, curriculares, extracurriculares que, concomitantemente, exigiram, exigem e irão exigir dos professores novos papéis e novas competências. Neste sentido, a formação contínua e continuada reveste-se da maior importância, não só para a melhoria da qualidade da educação, como também para a realização profissional dos professores.

Poder-se-á definir formação contínua como:

aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (a qual só tem lugar após a conclusão da formação em serviço), privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda como uma etapa de formação inicial (Rodrigues & Esteves, 1993, pp.44-45).

A formação contínua de docentes e de outros agentes da educação é, pois, um elemento estrutural na melhoria da qualidade, da eficácia e da eficiência do sistema de educação²⁵. “A formação de um professor não termina, porém, no momento da sua profissionalização, pelo contrário, ela deve prosseguir, em continuidade, na chamada formação contínua” (Alarcão & Tavares, 2003, p.113).

²⁴Siglas: Aporvela Associação Portuguesa de Treino de Vela; CCPFC Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua; CD Educação para a Cidadania e Desenvolvimento; CEB Ciclo do Ensino Básico; CFAE Centro de Formação de Associação de Escolas; CIAM Comissão Interministerial para os Assuntos do Mar; CIDAC Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral; CNE Centro Nacional de Educação; DGE Direção Geral de Ensino; DGPM Direção Geral de Política do Mar; ECD Estatuto da Carreira Docente ou Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário; ENEC Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania; ENM Estratégia Nacional para o Mar; GPS Global Positioning System; IDN Instituto de Defesa Nacional; IES Instituições de Ensino Superior; MDN Ministério da Defesa Nacional; ME Ministério da Educação; MEC Ministério da Educação e Ciência; OLN The Ocean Literacy Network; ONU Organização das Nações Unidas; PNPSE Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar; RJFC Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores; TIC Tecnologias da Informação e Comunicação; UIM Universidade Itinerante do Mar; UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; ZEE Zona Económica Exclusiva

²⁵Este artigo obedece ao acordo ortográfico português.

Nesta perspetiva o professor “passou a ser considerado um formador, que para ser eficaz e coerente, precisa ele próprio, de se formar continuamente” (Formosinho, 2002, p.11).

É que para uma boa educação é necessário dar, antes de mais, uma boa formação aos que vão ensinar. A formação contínua é assim “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 dentro da escola, de redes de parcerias dentro e fora da escola” (Day, 2001, p.203).

Os programas na área da educação contínua pretendem ir ao encontro das necessidades de actualização de conhecimentos e de desenvolvimento de novas competências por parte da comunidade docente, tal como preconizado no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória²⁶ e na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC)²⁷ e tal como será evidenciado adiante, nos “Case Studies”. Em simultâneo, tem sido valorizada a aposta em acções de formação em áreas inovadoras e multidisciplinares que respondam a novas e crescentes necessidades pessoais, cívicas, sociais e económicas e enviados esforços para a diversificação de parcerias com o tecido empresarial.

A relevância da aposta na formação contínua é também refletida em termos de progressão na carreira de qualquer docente²⁸ do ensino público (e correspondente alteração do índice remuneratório – 10 escalões), nomeadamente no art. 37º que estipula que a progressão depende da verificação cumulativa dos seguintes requisitos:

²⁶Matriz para as decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino; a sua finalidade é a de contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva. Está estruturado em Princípios, Visão, Valores e 10 Áreas de Competências.

²⁷A ENEC estipula que na componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento, os diferentes domínios da Educação para a Cidadania a serem desenvolvidos, se distribuem por três grupos com implicações diferenciadas:

(i) o primeiro, é obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais); inclui Direitos Humanos; Igualdade de Género; Interculturalidade; Desenvolvimento Sustentável; Educação Ambiental; e Saúde.

(ii) o segundo, em pelo menos em dois ciclos do ensino básico; inclui Media; Instituições e participação democrática; Literacia financeira e Educação para o Consumo; Sexualidade; Segurança Rodoviária.

(iii) o terceiro, com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade, inclui Empreendedorismo; Mundo do Trabalho; Risco; Segurança, Defesa e Paz; Bem-estar animal; Voluntariado; Outras (de acordo com as necessidades de educação para a cidadania diagnosticadas pela escola.

²⁸Vide o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

(i) da permanência de um período mínimo de serviço docente efetivo no escalão imediatamente anterior; (ii) da atribuição, na última avaliação do desempenho, de menção qualitativa não inferior a Bom; e (iii) da frequência, com aproveitamento, de formação contínua ou de cursos de formação especializada, pelos docentes em exercício efetivo de funções (...) num total não inferior a 25 horas, no 5.º escalão da carreira docente e a 50 horas, nos restantes escalões.

De seguida vai-se sistematizar a formação contínua e referir três “Case Studies”, para concluir preconizando uma formação contínua centrada na realidade de cada escola, em linha com o defendido, entre outros, por ten Dam e Blom (2006), Nóvoa (2009), Hilton et al. (2013) e Flores (2015), levando ao estabelecimento de uma comunidade de aprendizagem que reflete na e sobre a prática, procurando conduzir a um desenvolvimento profissional que, em última instância, consiga promover melhorias nas aprendizagens dos alunos (Fullan, 1991).

2. Formação Contínua

2.1. Sistematização

2.1.1. Modalidades

A formação contínua assume as seguintes modalidades²⁹: (i) cursos de formação; (ii) oficinas de formação; (iii) círculos de estudos; e ainda (iv) ações de curta duração. Quanto às modalidades de estágio e ou de projeto, a título individual ou em pequeno grupo, e para um máximo de sete elementos, pode ser solicitada a respetiva acreditação ao Conselho Científico - Pedagógico da Formação Contínua (CCPFC).

2.1.2. Definições

O curso de formação é uma modalidade de formação contínua com a duração mínima de doze horas e cujos fim e função são a aquisição, a atualização, o alargamento e o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógico-didáticos e de competências profissionais especializadas. Os respetivos objetivos e conteúdos articulam-se obrigatoriamente com os objetivos e as áreas da formação contínua descritos no Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP). Cabem na modalidade de Curso de Formação colóquios, congressos, simpósios, jornadas e iniciativas congêneres que se organizem em função de uma temática. Os formandos são sujeitos a avaliação e ao controlo e registo da assiduidade. Um Curso de Formação pode funcionar em regime de *e-learning* (síncrono ou assíncrono) ou de *b-*

²⁹Artigo 6.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

learning (conjugação de sessões presenciais conjuntas e sessões não presenciais online síncronas ou assíncronas).

A Oficina de Formação é uma modalidade de formação contínua cujo fim é a conceção, a construção e a operacionalização quer de metodologias e técnicas quer de instrumentos, recursos e produtos pedagógicos e/ou didáticos com vista a resolver problemas concretos e devidamente identificados ao nível da escola e/ou da sala de aula. No quadro do aperfeiçoamento da intervenção educativa dos/as formandos/as, que assim se pretende alcançar, deverão sempre ser asseguradas (i) a aplicabilidade e a funcionalidade concretas e práticas de tais metodologias e materiais e (ii) o desenvolvimento de uma reflexão cuidada sobre o conjunto dos procedimentos conexos e envolvidos. Os objetivos e os conteúdos de uma Oficina de Formação articulam-se obrigatoriamente com os objetivos e as áreas da formação contínua descritos no RJFCP. A duração mínima e a duração máxima de uma Oficina de Formação são de, respetivamente, 12 (doze) e 50 (cinquenta) horas presenciais, sempre acrescidas de um número de horas equivalente de trabalho autónomo. Assim, por cada hora presencial conjunta são contabilizadas duas horas de formação. De modo que seja cumprido este perfil de duração, a Oficina de Formação não pode decorrer em mais do que um ano letivo, a não ser em casos devidamente justificados. O Círculo de Estudos é uma modalidade de formação contínua cujo fim essencial é a interrogação da realidade educativa – tanto do sistema educativo como da escola e da sala de aula – e a seleção e exploração críticas de questões e problemas de relevo para o desempenho docente. Trata-se, pois, de uma modalidade que ganha sentido na eleição de princípios, procedimentos e instrumentos pedagógico-didáticos suscetíveis de gerar mudanças profissionais positivas, para o efeito lançando mão, entre outras metodologias de trabalho, dos estudos de casos e de situações, bem como da elaboração de guiões e projetos. Privilegia o debate, a discussão, a interação e a investigação. A duração mínima de um Círculo de Estudos é de doze horas, em sessões presenciais conjuntas e adequadamente espaçadas. Dada a sua especificidade, por cada hora presencial conjunta é contabilizada uma hora e meia de formação. De modo que seja cumprido este perfil de duração, o círculo de estudos não pode decorrer em mais do que um ano letivo, a não ser em casos devidamente justificados. O círculo de estudos terá de incluir sessões presenciais conjuntas e sessões de trabalho autónomo dos/as formandos/as.

As ações de curta duração têm tratamento diferente e destaque específico no presente trabalho.

O estágio é uma modalidade de formação contínua cujo fim é o desenvolvimento e o aperfeiçoamento práticos de procedimentos, metodologias e técnicas centradas na realidade dos diferentes domínios da vida escolar. A duração mínima de um estágio é de 12 (doze) horas e a máxima não deve ultrapassar as 50 (cinquenta) horas. De modo que seja cumprido este perfil de duração, o estágio não pode decorrer em mais do que um ano letivo, a não ser em casos devidamente justificados. O estágio, pela diversidade de temáticas que pode abranger e pela feição tendencialmente profissional, pode assumir metodologias várias, todas elas conduzindo a uma formação efetivamente centrada na escola e nos diferentes domínios a ela atinentes. Visará, pois, a consolidação de conhecimentos e de atitudes de mudança e a implementação de estratégias inovadoras. Deve, por isso, privilegiar também o planeamento fundamentado de ações e a implementação de propostas. Dada a sua natureza, a modalidade de estágio não pode funcionar em regime de ensino à distância.

O projeto é uma modalidade de formação contínua cujos fins são o desenvolvimento de metodologias de investigação-formação centradas na realidade experimental da vida escolar e/ou comunitária – sempre no âmbito do território educativo –, a intervenção ao nível da interação social e disciplinar para resolver problemas e/ou desenvolver planos de ação, o incremento do trabalho cooperativo interdisciplinar e o aprofundamento da relação entre o saber e o fazer e a aprendizagem e a produção. A duração mínima do conjunto de sessões presenciais de um projeto é de 12 (doze) horas e a máxima não deve ultrapassar as 50 (cinquenta) horas, sempre acrescidas do dobro de horas de trabalho autónomo. Assim, por cada hora presencial conjunta são contabilizadas três horas de formação. De modo que seja cumprido este perfil de duração, o projeto não pode decorrer em mais do que um ano letivo, a não ser em casos devidamente justificados. Pela diversidade de temáticas que pode abranger e pela feição tendencialmente prospetiva e dialética, reunindo os contributos de todos os/as formandos/as, pode assumir metodologias várias, mas que conduzam a uma formação efetivamente centrada na escola e nos contextos e territórios educativos. Por outro lado, visará a consolidação de atitudes de mudança e a produção de conhecimentos e estratégias inovadoras. Deve, por isso, privilegiar o planeamento fundamentado de ações e propostas, bem como indicar caminhos e opções a colocar

em prática para resolver um problema, uma necessidade ou uma situação emergente (na escola, no universo de alunos/as, na comunidade dos/as professores/as, na comunidade local e seu território educativo, etc.). Dada a sua natureza, a modalidade de Projeto não pode funcionar em regime de ensino a distância.

2.1.3. Entidades Formadoras

São entidades formadoras³⁰: a) Os Centros de Formação de Associação de Escolas (CFAE); b) As instituições de ensino superior; c) Os centros de formação de associações profissionais ou científicas sem fins lucrativos; d) Os serviços centrais do Ministério da Educação e Ciência; e e) Outras entidades públicas, particulares ou cooperativas, sem fins lucrativos, acreditadas para o efeito.

As modalidades de formação contínua são objeto de regulamentação própria da responsabilidade do CCPFC, já que lhe compete a acreditação, ou seja, o reconhecimento da entidade formadora, da ação de formação e a sua certificação em todas as modalidades de formação, à exceção das ações de curta duração.

2.1.3.1. Ações de curta duração

O reconhecimento e certificação das ações de curta duração são da competência das entidades formadoras de acordo com os critérios expressos nos respetivos regulamentos internos. No caso de serem ministradas num CFAE, a sua acreditação e creditação é da competência do conselho de diretores da comissão pedagógica do CFAE, nos termos do despacho do membro do governo responsável pela área da educação.

A certificação das ações de formação de curta duração é da responsabilidade das entidades formadoras anteriormente elencadas sob as alíneas b), c) e d) exige a observância cumulativa das seguintes condições: (i) a existência de uma relação direta, científica ou pedagógica, com o exercício o profissional; (ii) rigor e qualidade científica e pedagógica; (iii) formadores que, no mínimo, sejam detentores do grau de Mestre. Para além disso:

- O reconhecimento das ações de formação de curta duração só pode ocorrer uma única vez na mesma ação, independentemente do formador, local ou ano de realização.
- Não são reconhecidas as ações de formação de curta duração que se relacionem ou se insiram em qualquer tipo de campanha promocional ou publicitária.

³⁰Artigo 10.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

- O reconhecimento da participação em ações de curta duração que incidam sobre temas científicos ou pedagógicos, exige uma relação direta com os conteúdos científicos integrados nos currícula do grupo de recrutamento ou de lecionação do docente em causa.

Compete ao diretor do Agrupamento de Escolas ou Escola não agrupada proceder à respetiva validação para os efeitos previstos no Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Relevam para os efeitos previstos nesse Estatuto, a participação em ações de formação de curta duração³¹ (com uma duração mínima de três horas e máxima de seis horas) relacionadas com o exercício profissional, tais como: (i) seminários; (ii) conferências; (iii) jornadas temáticas; e (iv) outros eventos de cariz científico e pedagógico. A participação nestas ações tem como limite máximo um quinto do total de horas de formação obrigatória no respetivo escalão ou ciclo avaliativo, para efeitos de progressão na carreira docente.

As ações de curta duração, constituindo “formação emergente”³² poderão ser de crucial importância para colmatar as necessidades formativas da escola, tendo em vista a resolução de problemas ou situações previamente diagnosticadas.

2.2. Formação para efeitos de Avaliação e Progressão na Carreira

A formação contínua e desenvolvimento profissional é uma das dimensões da avaliação do pessoal docente³³, à qual é atribuída a ponderação de 20% da avaliação final do docente. Compete ao conselho pedagógico aprovar os parâmetros de avaliação da dimensão “Formação contínua e desenvolvimento profissional”³⁴.

A formação contínua é um dos requisitos para a progressão na carreira. Nos termos do Estatuto³⁵ já referido, é contabilizada a formação contínua creditada que o docente tenha frequentado desde a última progressão na carreira. O remanescente de horas de formação realizada num escalão não pode ser contabilizado no escalão seguinte.

Para efeitos de preenchimento dos requisitos previstos para a avaliação do desempenho e para a progressão na carreira dos docentes em exercício efetivo de

³¹Artigo 3.º do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio.

³²CNE, 2014, ponto 17.10 e Certificação - Artigo 7.º do Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio

³³Artigo 4.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

³⁴Alínea c) do artigo 11.º do Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro.

³⁵Alínea c) do artigo 37.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

funções em estabelecimentos de ensino não superior previstos no ECD, exige-se³⁶ que a componente da formação contínua incida em, pelo menos, 50% na dimensão científica e pedagógica e que, pelo menos, quatro quintos da formação sejam acreditados pelo CCPFC.

3. “*Case Studies*”

3.1. “*Case Study*” I - Segurança e Paz

A escola não deverá ser encarada como um mero agrupamento de salas de aula, onde os exames e o "programa" são as únicas preocupações; é também o espaço privilegiado no qual ganha realidade a Educação para a Cidadania (CD). Há que tornar os nossos jovens cidadãos mais ativos, mais exigentes e mais comprometidos com o seu país, i.e., há que incutir-lhes: (i) a noção de pertença a uma mesma comunidade; (ii) a noção de serviço público; e (iii) a convicção de que todos temos de dar o nosso contributo à sociedade. É chocante que um jovem termine o seu ciclo de estudos sem fazer a mínima ideia de quem são os seus representantes, como é que estes são eleitos, como é que podem e devem ser fiscalizados, a título de exemplo.

Parece assim fundamental levar para a escola matérias relacionadas com cidadania e política. Os currículos escolares compreendem horas dedicadas a esta temática – Educação Cívica ou Educação para a Cidadania, regra geral da responsabilidade do (a) diretor (a) de turma. Para corresponder à necessidade de formar professores nesta área, o Ministério da Educação promoveu a produção de Referenciais de Educação; merece aqui destaque o referente à segurança, à defesa e à paz³⁷ (2012), em

³⁶Artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro.

³⁷Resultante da cooperação entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o Instituto da Defesa Nacional (IDN) – Vide: <http://www.idn.gov.pt/conteudos/documentos/Referencial-EBOOK-versaodigital.pdf>. O Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz é consequência da celebração do protocolo de cooperação entre o Ministério da Defesa Nacional (MDN) e o Ministério da Educação e Ciência (MEC), em 15 de novembro de 2012, com vista à implementação no sistema de ensino nacional de matérias e temáticas dedicadas à defesa e à segurança nacional.

Este Referencial constitui também uma importante ferramenta para outras entidades e agentes educativos que tenham interesse em intervir nesta dimensão específica da educação para a cidadania, ao produzirem, por exemplo, recursos e materiais pedagógico-didáticos ou desenvolverem formação de professores, inicial e contínua.

No que respeita à Educação Pré-Escolar e ao 1.º ciclo do Ensino Básico, optou-se pela construção de um único tema de carácter global, no qual se plasmam os quatro eixos atrás referidos, através de descritores de desempenho adequados ao nível de educação e ao ciclo de ensino mencionados.

Nos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o Referencial organiza-se em torno dos seguintes temas:

Tema A - A Segurança, a Defesa e a Paz;

Tema B - O Contexto Internacional e o Quadro Nacional – a Mundialização e a Interdependência;

Tema C - A Identidade Nacional e o Quadro Internacional da Segurança, da Defesa e da Paz; e

Tema D - As Forças Armadas e as Forças e Serviços de Segurança – O Quadro Institucional, Organização e Missões.

colaboração com outro organismo – o Instituto de Defesa Nacional (IDN) – e com diversos parceiros da sociedade civil.

O IDN criou inicialmente uma ação de formação contínua “Educação para a Cidadania”³⁸ para professores do ensino básico e secundário, que teve várias edições até 2015. Tinha como objetivos: (i) consciencializar os professores para a problemática da segurança e da defesa, no contexto de uma cidadania ativa; (ii) equipar os professores do básico e secundário com uma visão conceptual sobre a segurança e a cidadania e a íntima relação entre estes dois conceitos; (iii) explanar os riscos e as ameaças que impendem sobre as sociedades globalizadas; (iv) caracterizar e descrever os valores da segurança; (v) relacionar as práticas de cidadania e a segurança; (vi) expor o papel das Forças Armadas e das Forças de Segurança, em especial, o das Forças Armadas e de Segurança portuguesas, no contexto da relação entre a cidadania e a segurança; e (vii) apresentar metodologias para uma educação para a segurança e defesa. A avaliação baseava-se no trabalho desenvolvido pelos professores nas sessões de formação (40%) e na elaboração de um trabalho escrito após o término das sessões (50%), assim como no regime de presenças (10%).

Esse curso foi reformulado em consonância com o Referencial atrás referido, passando primeiro a designar-se por ação de formação contínua “Cidadania e Segurança”³⁹ e depois por ação de formação contínua “Segurança, Defesa e Paz: Um Projeto de Todos para Todos”⁴⁰. Tem a duração de uma semana (25 horas), tendo cada sessão teórica hora e meia; compreende uma visita de estudo e tem uma componente prática (1/3 da ação de formação – divisão dos formandos por grupos de trabalho encarregues, na discussão dirigida, de apresentarem propostas para a implementação, ao longo do ano letivo, de atividades que assegurem a implementação do referencial de educação para a segurança, a defesa e a paz).

A implementação assim concretizada do referencial de educação para a segurança, a defesa e a paz insere-se no objetivo da política de defesa nacional de criação de uma consciência pública informada sobre as questões da defesa e da segurança nacionais⁴¹. Enquadra-se assim no ideal de construção de uma cidadania ativa e

³⁸Registo de Acreditação: CCPFC/ACC-66843/11 (um Crédito: 25 horas).

³⁹Registo de Acreditação: CCPFC/ACC- 78322/14 e está em acordo com o Regime Jurídico de Formação Contínua de Professores.

⁴⁰Registo de Acreditação: CCPFC/ACC- 84283/15.

⁴¹Vide pp. 12/13 do Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz. “Não basta, contudo, e no caso específico de Portugal, olhar apenas para a legitimidade política adveniente estritamente do quadro constitucional. O quadro constitucional expressa igualmente a legitimidade histórica de uma

participativa, inserindo-se naturalmente nos objetivos da educação para a cidadania, e mais amplamente nos próprios propósitos de toda a ação educativa.

Os diretores de agrupamentos de escolas constituem-se como atores privilegiados na criação de condições para que, no âmbito do projeto educativo do cada agrupamento de escolas, os professores possam planear e realizar atividades formativas associadas à implementação do ‘Referencial’. Pretende-se assim que os professores se constituam como verdadeiros embaixadores de uma cultura de segurança, defesa e paz junto das gerações mais jovens, preenchendo um vazio e possibilitando a inclusão da temática da educação para a segurança e a defesa nacional, nomeadamente na sua vertente de uma cultura para a paz.

Esta formação contínua já está na fase de validação, i.e., nas atuais ações de formação há já docentes a apresentaram as suas experiências pedagógicas, desenvolvidas ao longo de um ano letivo, e os trabalhos realizados pelos seus alunos no âmbito da educação para a segurança, a defesa e a paz.

3.2. “Case Study” II - Mar

Os portugueses têm um passado histórico associado ao mar, foi a partir do mar que Portugal se projetou no mundo e que contribuiu para o intercâmbio entre culturas e povos. O mar apresentava os seus desafios, mas também significava prosperidade e esperança no futuro. Se a epopeia marítima foi um ponto alto do país, o Portugal marítimo de hoje é uma ténue memória do passado pois para muitos portugueses, especialmente do interior, o mar continua a ser um mero destino de férias no verão, algo onde se pode mergulhar e donde se extrai o peixe que constitui uma das principais fontes de proteínas da nossa alimentação. Esses portugueses jamais considerarão optar por um emprego relacionado diretamente ou indiretamente com o mar.

Há, pois, que: (i) aceitar e reforçar a herança cultural e identitária de Portugal, que já hoje dispõe da terceira maior Zona Económica Exclusiva (ZEE) da União Europeia (e a 11^a. maior do planeta) e com a Plataforma Continental em vias de ser alargada

comunidade com mais de oitocentos anos de história e, por conseguinte, de afirmação de uma vontade de permanência e de independência. Há um “dever da memória” sobre o qual se alicerça a segurança e a defesa nacional, a ação e as missões das Forças Armadas e das Forças e dos Serviços de Segurança nacionais. A legitimidade da missão das Forças Armadas e das Forças de Segurança advém igualmente da vontade política nacional expressa numa comunidade política que há mais de oitocentos anos se afirma como uma nação independente que representa por si um valor ético e normativo próprio e específico. Neste tema é de maior relevância salientar, por outro lado, a realidade não só de Portugal, mas da língua portuguesa, como potencial de futuro¹⁰ para a perdurabilidade do país como ator independente num quadro acrescido de interdependência mundial.”

por decisão da Organização das Nações Unidas (ONU); e (ii) compreender a importância que o Atlântico tem e terá na vida dos portugueses - da política à economia – até como advento duma nova era de prosperidade. As novas gerações vão ter que administrar esse imenso património e nada melhor que o conhecer bem para dele tirar o melhor proveito em termos de economia azul - mineração, exploração de organismos vivos, genéticos, biológicos (em termos de indústria farmacêutica e de biotecnologia), atividades marítimo-turísticas, pesca e transporte marítimo.

Por outras palavras, a escola deve pugnar por os alunos se tornarem literatos nos assuntos do oceano e adquirirem uma cultura e uma consciência marítimas. Isso requer um projeto (geracional ou não) de educação, sensibilização e formação em todas as matérias ligadas à problemática dos oceanos, ou seja, um processo de aprendizagem contínua ao longo da vida, uma solução integrada de aproximação ao oceano da população, suscitando-lhe ao mesmo tempo paixão, prazer e interesse e contribuindo de forma relevante para o respetivo índice de felicidade.

Esse processo tem, pois, duas vertentes: (i) a da literacia dos oceanos⁴²; e (ii) a da aquisição de uma consciência marítima. A literacia dos oceanos diz respeito à compreensão da influência do oceano em nós e da nossa influência no oceano. Uma pessoa literata⁴³ no oceano traduz os seus conhecimentos em mudanças de atitude efetivas que servem de impulso à criação de uma sociedade mais azul.

Já por consciência marítima entende-se a qualidade de, compreendendo o conjunto dos fatores pluridisciplinares relevantes ligados ao oceano, saber usar tais fatores para o reforço da identidade nacional e da afirmação internacional de Portugal, assim como para promover o desenvolvimento sustentável e a criação de riqueza, no respeito pelo equilíbrio ambiental do planeta. Nada mais adaptado para a área disciplinar de Educação Cívica / Educação para a Cidadania já que o oceano⁴⁴, além

⁴²A sociedade americana “The Ocean Literacy Network” (OLN) foi criada em 2004 para contribuir para a alteração da abordagem aos oceanos no ensino americano, do Jardim de Infância ao 12º Ano. A partir da definição dos 7 Princípios da Literacia dos Oceanos, elaborou conceitos e perícias apropriados para os diferentes graus de ensino e disciplinas onde podiam e/ou deviam ser incluídos. Em Portugal a Ciência Viva, Agência Nacional para a Cultura Científica e Tecnológica, coordenou a articulação desta iniciativa, nomeadamente dos Princípios Essenciais e Conceitos Fundamentais sobre o Oceano, com os diferentes níveis de escolaridade através de uma matriz adaptada à realidade do ensino português.

⁴³Uma pessoa literata no oceano consegue: (i) compreender os princípios da literacia do oceano; (ii) comunicar sobre o oceano de forma consciente e informada; e (iii) agir, intervir e decidir para promover uma sociedade mais azul. Esta compreensão não deve ser exclusivamente teórica.

⁴⁴Entendido como águas, solo e subsolo, assim como os seus recursos vivos e não vivos.

de equilibrador ambiental, é fornecedor de alimentos, de energias e de múltiplos recursos, facilitador de transporte e determinante para a segurança das populações. O mar confere centralidade atlântica, é o elo de ligação do território Continente/Açores/Madeira, é uma via de comunicação com o mundo que fala português, com os países aliados, com as principais nações e potências marítimas e com o resto do mundo.

Com a literacia dos oceanos procura-se estimular as escolas a trabalhar o oceano de um modo estruturado, interdisciplinar e vertical, ou seja, extravasando o contexto de sala de aula e procurando o respetivo reflexo a nível social, quer a partir do envolvimento das comunidades locais, quer na participação de diferentes atores do setor do mar. O Centro de Formação Ciência Viva é reconhecido pelo ME, desde 2007, através do CCPFCP⁴⁵, e ministra várias ações de formação creditadas que pretendem contribuir para a formação de professores e educadores relativamente ao oceano. Entre elas contam-se “Ecossistemas Marinhos: A Ciência no Ensino Básico e Pré-Escolar” e “Ecossistemas Marinhos: Explorando Oceanos” para professores de Biologia.

Também o Ministério do Mar, através da sua Direção Geral de Política do Mar (DGPM), está envolvido na promoção da literacia do oceano. Procura-se mobilizar ativamente a sociedade, em particular as crianças e jovens, motivar uma compreensão ativa, que se traduza em mudanças de atitude e ação efetiva. Está aliás plasmado na Estratégia Nacional para o Mar 2013-2020 o seguinte objetivo /efeito desejado⁴⁶: “Sociedade que educa as gerações futuras acerca dos valores do oceano, em todas as fases de ensino e nos planos curricular e extracurricular”.

A DGPM tem ativos 4 projetos: (i) o “Kit do Mar”, que além de ações para alunos e formações para professores, fornece recursos educativos⁴⁷; (ii) a “Ponte entre a Escola e a Ciência Azul”, destinado a alunos do Ensino Secundário ou Profissional, com a integração ativa⁴⁸ de estudantes em contexto de investigação reais; (iii) o “Leva Portugal ao Mundo”, multidisciplinar dirigido a alunos do ensino básico, em

⁴⁵ Processo n.º. com o número CCPFC/ENT-NI-0133/17.

⁴⁶https://docs.wixstatic.com/ugd/eb00d2_7c89d6cb1c534720873df9c2cfa8d14d.pdf.

⁴⁷ Fichas dirigidas ao Pré-Escolar e 1.º Ciclo que abordam a biodiversidade marinha, o lixo marinho e a importância do mar na arte e na história, fichas dirigidas ao 2.º e 3.º Ciclo que abordam temas como as profissões do mar, os ecossistemas costeiros e a extensão da plataforma continental portuguesa, e vídeos sobre o mar e filmes de animação que explicam temas ligados ao Oceano.

⁴⁸ Através de parcerias com diferentes centros de investigação ligados ao mar.

que os alunos começam por trabalhar e decorar um pequeno veleiro⁴⁹ que posteriormente é lançado ao mar para ser entregue à sorte dos ventos e correntes levando uma mensagem; e (iv) o “Ler+Mar”, destinado a alunos do Ensino Básico e Secundário e resultante de uma parceria entre o Plano Nacional de Leitura, a DGPM, a Associação Portuguesa de Treino de Vela (Aporvela) e o jornal Público, que desafia as escolas a procurarem estratégias de leitura de natureza literária, científica ou histórica, partindo de suportes multimodais – textos, vídeos, *websites*.

A formação de professores para escolas e colégios com um currículo do mar mínimo é feita através quer do Forum Blue School, quer da Universidade Itinerante do Mar (UIM) Júnior e do programa Escola Azul⁵⁰.

3.3. “Case Study” III – Promoção do Sucesso Escolar

A missão da Escola Pública passa por garantir que todas as crianças e jovens tenham acesso às aprendizagens que lhes permitam concluir a escolaridade com os saberes, as competências, as atitudes e os comportamentos necessários à vida em sociedade. Para tal desiderato o papel das escolas e dos professores é determinante, já que a melhoria das práticas educativas é intrínseca à promoção do sucesso escolar para todos os alunos.

Na estratégia do ME no apoio às escolas e aos seus profissionais, emerge com especial destaque a formação contínua financiada, através do relançamento e mobilização dos CFAE, nomeadamente com preferência para a modalidade 'oficina de formação', com experimentação em sala de aula. Este roteiro formativo em larga escala está ancorado em redes e estruturas locais de proximidade.

Regra geral, nas escolas não há lugar à consolidação de aprendizagens já que o corpo docente tem que cumprir rigorosamente com um currículo extensíssimo em conteúdos que foram sendo progressivamente 'empilhados' para incorporar os avanços exponenciais do conhecimento produzido. Assim sendo, a formação em contexto escolar pode contribuir para a criação de oportunidades de explorar e aprofundar outros modelos de organização e desenvolvimento do currículo,

⁴⁹ Equipado com um localizador Global Positioning System (GPS).

⁵⁰ A Escola Azul é um programa educativo do Ministério do Mar que pretende distinguir as escolas que trabalham o oceano e comprometê-las a participar decisivamente na formação de jovens com maior literacia do oceano. É coordenado pela DGPM (tutelada pelo Ministério do Mar) e conta com o apoio científico e de cooperação da agência Ciência Viva. Há ainda uma comissão científico-pedagógica com 13 entidades, como a Associação Portuguesa de Lixo Marinho, a Comissão Nacional da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (UNESCO), o Instituto Português do Mar e da Atmosfera e o Centro de Ciências do Mar e do Ambiente.

designadamente dando espaço à transversalidade curricular e à aprendizagem baseada em projetos agregadores de várias disciplinas e tarefas. É assim possível pugnar pela intervenção e desenvolvimento paralelo entre diversas áreas de conhecimento e expressões, fomentando o desenvolvimento de competências de nível avançado - pesquisa, análise de informação, relação, transformação e criação de conhecimento.

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar (PNPSE)⁵¹ assenta no princípio de que são as comunidades educativas quem melhor conhece os seus contextos, as dificuldades e potencialidades, sendo, por isso, quem está mais bem preparado para conceber planos de ação estratégica, pensados ao nível de cada escola, com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos.

O PNPSE assenta em determinados princípios orientadores⁵² e recorre a certos instrumentos base⁵³, levando os professores a refletir e agir conjuntamente sobre as práticas letivas e sobre o compromisso de cada um com a aprendizagem dos alunos. Uma das principais medidas do PNPSE foi a implementação das «TurmaMais⁵⁴» - projeto que utiliza pedagogias diferenciadas⁵⁵ e formas diversificadas de organização do grupo turma, permitindo um trabalho colaborativo através de parcerias pedagógicas - uma turma sem alunos fixos, que agrega temporariamente alunos provenientes das várias turmas do mesmo ano de escolaridade com dificuldades idênticas numa determinada disciplina. Nesta espécie de ‘plataforma giratória’, cada grupo de alunos fica sujeito a um horário de trabalho semelhante ao da sua turma de origem, com a mesma carga horária e o mesmo professor por disciplina. Cada grupo específico de alunos continua a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver, podendo beneficiar de um apoio mais próximo e individualizado, mais harmonizado em termos de ritmos de aprendizagem e sem sobrecarga de horas semanais para os alunos. Ao longo do ano, os alunos vão entrando ou saindo da «TurmaMais», consoante vão adquirindo o ritmo próximo dos seus pares que estão na turma “mãe”.

⁵¹Criado pela Resolução n.º 23/2016 do Conselho de Ministros de 24 de março.

⁵²Tais como o equacionamento de novos modos de (re)agrupamento de alunos, de novas formas de gestão curricular e de diferenciação pedagógica.

⁵³Fomentadoras da criação de dinâmicas de trabalho colaborativo.

⁵⁴<http://www.dge.mec.pt/turma-mais>.

⁵⁵Encaradas como medidas preventivas, interventoras ou compensadoras, de acordo com a tipologia de cada aluno envolvido.

Exemplificando: no âmbito do “TurmaMais” um determinado agrupamento de escolas:

- a. caracterizou os problemas que tinha a nível dos 2º e 3º anos do ensino básico, na disciplina de Português: (i) resultados de Português nos finais de ciclo; e (ii) articulação entre ciclos, articulação curricular (colaboração/comunicação).
- b. definiu como objetivos a atingir: (i) melhorar os resultados escolares na disciplina de Português; (ii) proporcionar uma melhoria na qualidade do ambiente educativo; (iii) consolidar a articulação curricular horizontal nos primeiros anos do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB); (iv) favorecer o trabalho colaborativo entre professores do mesmo Departamento; e (v) cimentar práticas de análise dos resultados escolares
- c. estabeleceu como metas a atingir - aumentar em 2%, em cada ano de escolaridade em que a medida está a ser implementada, os resultados na disciplina de Português.
- d. implementou as seguintes medidas: (i) trabalho em sala de aula com os grupos de nível, em sistema de rotatividade de 6 em 6 semanas; (ii) uma sessão de trabalho colaborativo quinzenal, para planificação/programação e produção de materiais; e (iii) uma sessão de trabalho trimestral para a avaliação resultados.
- e. responsabilizou pela implementação do projeto: (i) o Diretor do Agrupamento; (ii) o Conselho Pedagógico; (iii) as Coordenadoras dos Estabelecimentos de Ensino do 1º Ciclo; (iv) a Coordenadora do Departamento do 1º Ciclo; e (v) os docentes do 1º Ciclo.
- f. a título de recursos humanos necessários estipulou 42 horas do crédito⁵⁶.
- g. a título de recursos materiais necessários elencou: (i) equipamentos tecnológicos (equipamentos e aplicações informáticas); (ii) quadros interativos; e (iii) acervo documental para a Biblioteca Escolar.
- h. a título de formação de professores identificou a necessidade de frequência da ação “Metodologia de Trabalho de Projeto: Um contributo para aprender investigando”.
- i. a título de indicadores estipulou: (i) avaliação interna: (ii) avaliação trimestral para os 2 anos de escolaridade (análise de resultados e análise de níveis de desempenho); e (iii) avaliação externa (prova de aferição global interna no final do 4º ano).

⁵⁶Despacho normativo n.º 4 – A/2016.

No final de cada ano letivo os professores envolvidos preenchem a plataforma informática do PNPSE relativamente às seguintes variáveis do projeto: (i) organização escolar; e (ii) desempenho escolar (académico e socio-comportamental).

4. Conclusões

Resumindo o anteriormente exposto, a formação contínua tem como finalidade:

(i) a melhoria da qualidade de desempenho no sistema educativo; para tal desiderato o PNPSE prevê e promove: (a) o planeamento do ensino e da aprendizagem; (b) a realização do ensino e da aprendizagem; e (c) a avaliação para as aprendizagens.

(ii) a melhoria da qualidade do ensino; a educação constitui-se como uma ferramenta vital para a aquisição de competências no que respeita à tríade de elementos — conhecimentos, capacidades e atitudes — ao longo da progressão curricular (as Aprendizagens Essenciais, que incluem as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)); e ainda

(iii) a articulação com os objetivos de política educativa, local e nacional. Esta última área engloba aquilo que se chama Aprendizagem da Cidadania; dada a falta de preparação cívica (social) da maioria da Juventude, quer em relação ao seu comportamento quotidiano, quer à solidariedade com terceiros, quer, sobre tudo, com as gerações mais velhas. Há que levar esses jovens a celebrar como que um contrato social que os torne Cidadãos, que lhes dê Direitos e Garantias, mas também que lhes imponha Obrigações⁵⁷. Dessa forma ficarão vinculados a uma Sociedade que é muito mais do que a Comunidade donde são originários e sentirão na pele que uma Nação é "um conjunto de pessoas, com um passado comum, com um presente comum, e com a vontade e determinação de terem também, um futuro comum"⁵⁸, ou, como diria Malraux, "uma comunidade de sonhos para o futuro"⁵⁹.

Para além disso, a aposta numa formação contínua e especializada dita cada vez mais a segurança de uma carreira docente, tanto no ensino público como no privado.

À partida as áreas em que os professores mais necessitam de formação contínua têm, portanto, a ver com o Sucesso Escolar e com a CD⁶⁰. A formação humanista dos professores é, pois, fundamental para o desenvolvimento da CD, porquanto facilita a interligação entre as aprendizagens das disciplinas e os domínios a serem abordados

⁵⁷Esse contrato inclui, por exemplo, a prestação de serviço voluntário nas Forças Armadas (contrato social que os Jovens fazem com o País).

⁵⁸Ernest Renan, na sua célebre conferência "Qu'est-ce qu'une Nation?".

⁵⁹André Malraux, ministro dos Assuntos Culturais da França no pós II GM.

⁶⁰Acrónimo de Educação para a Cidadania e Desenvolvimento.

nesta componente do currículo. A presença mais acentuada da cidadania na educação configura, assim, a intenção de assegurar «um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro tenham uma conduta cívica (direitos, mas também têm deveres de cidadania) que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional».

Realçou-se no “*Case Study*” I a importância de se dispor de um Referencial de Educação para depois articular em consonância as Ações de Formação Contínua. O ME também já dispõe doutros Referenciais de Educação para cobrir a área de CD elaborados em colaboração com outros organismos e ou instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil: (i) Referencial para o Desenvolvimento (de 2016)⁶¹; (ii) Referencial para a Saúde, (iii) Referencial para o Risco; (iv) Referencial para os *Media*; (v) Referencial Financeiro; e (vi) Referencial Dimensão Europeia da Educação.

Faltam outros Referenciais de Educação, nomeadamente um sobre o Mar (vide “*Case Study*” II) para obviar a ações desconexas entre várias instituições regidas por diferentes Ministérios – algo que se julga ser da área das competências da Comissão Interministerial para os Assuntos do Mar (CIAM⁶²). Para esse Referencial de Educação para o Mar⁶³ haveria que contar com a colaboração de legisladores (Ministérios e ou seus órgãos, e.g. DGPM⁶⁴), educadores (e.g. agência Ciência Viva e Universidades, incluindo a Escola Naval e a Escola Náutica), fiscalizadores (e.g. Autoridade Marítima Nacional) e utilizadores (e.g. Marinha de Guerra, Marinha Mercante, Marinha de Recreio, Marinha de Pesca, Portos).

No “*Case Study*” III é salientada a necessidade de reforço da formação contínua centrada na escola e na generalização de comunidades de aprendizagem nas escolas. A reflexão e trabalho conjuntos, ajustados à realidade concreta de cada escola,

⁶¹Resultante da cooperação entre a Direção-Geral da Educação, o Instituto Camões da Cooperação e da Língua, I.P., o Centro de Intervenção para o Desenvolvimento Amílcar Cabral (CIDAC) e a Fundação Gonçalo da Silveira.

⁶²Estrutura de reflexão, coordenação e decisão estratégica sobre o Mar, criada com o objetivo principal de garantir o acompanhamento e a concertação das políticas transversais no âmbito dos assuntos do Mar e garante da implementação e atualização da ENM.

⁶³Em termos dos domínios da Educação para a Cidadania estipulados pela ENEC, teria cabimento no 3º. grupo.

⁶⁴Entidade do Ministério do Mar responsável pela elaboração da Estratégia Nacional para o Mar e pela sua execução, em consonância com Bruxelas e com outros Ministérios necessariamente envolvidos.

promoverão uma mudança de paradigma ao nível das políticas de formação contínua. Haverá assim lugar a uma redução das políticas formativas centralizadas e distantes das expectativas e da liberdade dos docentes, em favor de políticas onde esses docentes tenham um papel ativo e regulador das suas necessidades formativas. Decorrente desta perspetiva, será expectável uma crescente implicação das Instituições do Ensino Superior (IES) na organização e implementação das políticas de formação contínua, acompanhadas pela emergência de modelos informais de formação contínua e de natureza eminentemente prática.

Por último, as conceções dos formadores internos e externos apontam para o papel de relevo que as TIC⁶⁵ já têm e continuarão a ter, enquanto impulsionadoras de algumas das evoluções conceptuais e metodológicas do sistema educativo. Sendo uma área em constante mudança, só recorrendo a ações de formação contínua será possível aos docentes adquirirem competências e perícias para estarem um passo à frente dos discentes nesta área.

A necessidade de formação contínua, vai ao encontro do preconizado por Zabalza (2000), quando este assume que a formação contínua continuará a ser fundamental para o eficaz exercício da função docente, um imperativo profissional já do presente e que se intensificará ao longo dos anos subsequentes.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica: uma perspetiva de desenvolvimento e aprendizagem* (2^a. ed.). Coimbra, Portugal: Almedina.
- Dam, G. T. M. & Blom, S. (2006). Learning through participation: the potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647-660.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des) continuidades. *Revista de educação*, 1, 138-146.
- Flores, M. A. (2015). Formação de professores: questões críticas e desafios a considerar. Em CNE. *Estado da Educação 2014*. Lisboa, Portugal: Comissão Nacional de Educação.

⁶⁵Uma das 10 Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

- Formosinho, J. (2002). (Coord.). *A Supervisão na formação de professores: da organização à pessoa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Hilton, G., Flores, M. A. & Niklasson, L. (2013). Teacher quality, professionalism and professional development: findings from a European project. *Teacher Development*, 4, 431-447.
- Malraux, A. (1998). *Palavras no Brasil: organização de Edson Rosa da Silva*. Rio de Janeiro, Brasil: Funarte.
- Nóvoa, A. (2009). Educación 2021: Para una historia del futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 181-199. Recuperado de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Em *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal.: Educa, pp. 25-46.
- Renan, E. (1882). *O que é uma nação?* Comunicação apresentada na Conferência proferida na Sorbonne, recuperado de <http://www.unicamp.br/~aulas/VOLUME01/ernest.pdf>
- Rodrigues, M. A. & Esteves, M. (1993). *A Análise de necessidades na formação contínua de professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Zabalza, M. (2000). Los Nuevos Horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje (una lectura dialéctica de la relación entre formación, trabajo y desarrollo personal a lo largo de la vida). En A. E. Monclús (ed.). *Formación y Empleo: Enseñanza y competencias*. Granada, Espanha: Comares, pp. 165-198.

Legislação Consultada

- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Portugal.
- Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. Portugal.
- Decreto-Lei n.º 22/2014, de 11 de fevereiro. Portugal.
- Despacho n.º 5741/2015, de 29 de maio. Portugal.
- Diário da República. Despacho normativo n.º 4 – A/2016. Portugal.
- Lei n.º 46/86 de 14 de outubro. Portugal.

Documentação Institucional

- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Portugal.
- Estratégia Nacional para o Mar. Portugal.
- Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. Portugal.

Referencial de Educação para a Saúde. Portugal.

Referencial de Educação para a Segurança, a Defesa e a Paz. Portugal.

Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário. Portugal.

Referencial de Educação para o Risco (RERisco). Portugal.

SÉTIMO CAPÍTULO

MEDIAR PARA (TRANS) FORMAR: DESAFIOS DA MEDIAÇÃO DE PARES EM CONTEXTO ESCOLAR

Cristiana de Sousa Pizarro Bravo Madureira
cristianamadureira@aejm.pt

Sou do gabinete de mediação
Passa por aqui nós vamos dar-te
atenção
Sou mediador,
Vou acabar com toda a tua dor
Desses maus-tratos vais poder
desabafar
Connosco vais poder falar
Nós vamos ouvir
A tua dor vamos sentir
Tudo pelo que passaste
não vai ser em vão
Dou-te a minha palavra, isso é um não
Vou fazer com que mudes de opinião
Essas feridas abertas se fecharão.

Guthyerres Rudgeri
(2018)

1.Introdução

Este artigo pretende dar a conhecer alguns dos desafios da mediação de pares em contexto escolar, enfatizando o poder da mediação na transformação de todos os agentes educativos. O excerto acima apresentado é reflexo deste processo, uma vez que revela o que o Relatório Delors apelidou “tesouro escondido” em cada um de nós. Neste caso, o tesouro foi descoberto no domínio da poesia, por um aluno do Gabinete de Mediação Positiva de Conflitos (Gm+) do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins, situado na cidade de Chaves, em Trás-os-Montes, no norte de Portugal⁶⁶.

O Gm+, legitimado no Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, teve uma fase de sensibilização da comunidade educativa, que decorreu no ano letivo 2015/2016, de modo a que, no ano lectivo seguinte, se implementasse em pleno.

⁶⁶Este artigo segue o acordo ortográfico português

Tem como objectivos gerais, promover no universo escolar uma cultura de convivência pacífica, prevenindo situações de indisciplina e diminuindo as participações disciplinares. Para dar resposta a estes objectivos, têm sido desenvolvidas neste Agrupamento, diversas acções de formação dirigidas a toda a comunidade educativa (docentes, não docentes, alunos e encarregados de educação), de modo a promover a construção de uma escola cada vez mais “democrática, intercultural para todos, por todos e com todos, aberta à diversidade e inclusão” (Peres, 2011, p. 125).

Estes valores, são desenvolvidos em consonância com os princípios enunciados no perfil do aluno para o século XXI, uma vez que se pretende que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória, seja um cidadão:

livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia; capaz de lidar com a mudança e a incerteza num mundo em rápida transformação (...) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação; apto a continuar a sua aprendizagem ao longo da vida, como factor decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social; que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta; que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático e que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social (p.14).

Também a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (1999) sublinha a importância de se incrementarem práticas que desenvolvam a capacidade de resolução de conflitos de forma não violenta, promovendo o desenvolvimento da paz interior na mente dos estudantes, de forma que eles possam estabelecer, de forma mais sólida, as qualidades da tolerância, da compaixão, do dividir e do cuidar.

Estas e outras premissas, motivaram a equipa de mediação a envolver os alunos mediadores neste projecto, começando pela sua formação, com vista ao desenvolvimento de competências de mediação, de modo que pudessem exercer um papel activo, de liderança na mediação entre pares. Esta foi uma forma de promover a participação e a responsabilização dos alunos na promoção de uma cultura mais solidária, motivando-os a intervir como mediadores de pares, a fim de prevenir e diminuir situações de conflito e a contribuir para a transformação socioeducativa e o desenvolvimento pessoal e organizacional. A mediação, embora tenha revelado ser uma estratégia eficaz na resolução de conflitos, não se limita apenas a resolvê-los,

apresenta também a potencialidade de educar para a responsabilidade, para a cidadania e para a paz (Madureira & Tomaz, 2018; Madureira, Dias & Tomaz, 2017). É com base nestes valores que se justifica o desenvolvimento de uma educação para conviver mais salutarmente e para a gestão positiva dos conflitos, a fim de se consolidar uma cultura de paz e de cidadania, promovendo a colaboração e a cooperação entre pares no meio escolar.

2. Breve abordagem conceptual

2.1. Conceito de Conflito

Antes de passarmos à explicitação do Projeto de Mediação Positiva de Conflitos, é crucial sistematizar algumas ideias sobre o conceito de conflito, uma vez que tradicionalmente, o conflito é entendido como algo negativo, devendo ser eliminado ou evitado. Contudo, actualmente, o conflito é encarado como algo potencialmente positivo e com um cariz transformador e humanizador (Torremorell, 2008; Baptista, 2009; Caride, 2005; Vieira & Vieira, 2016), pois o problema não está no conflito em si, mas no modo como é mediado, podendo constituir uma fonte de crescimento e desenvolvimento. Na actualidade, vivenciamos cada vez mais situações de violência e de conflito em contexto social, o que se reflecte muitas vezes no quotidiano escolar. A escola é um lugar onde, com frequência, surgem conflitos, porque na escola “move-se diariamente uma população muito diversa que interage forçosamente de forma permanente, seja na sala de aula, no recreio, nos corredores, na cantina e outros espaços” (Silva & Dotta, 2013, p. 68).

O conflito é intrínseco ao acto de viver e conviver, fazendo parte da história pessoal e social de cada um de nós. Também o Relatório Delors, destaca que a história humana sempre foi conflituosa, sendo que um dos desafios da educação para o século XXI enunciado nesse relatório se refere ao “aprender a viver juntos”: “é imprescindível uma concepção de desenvolvimento humano que tenha como objectivo a realização plena das pessoas, do nascimento até à morte, definindo-se como um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, a relação com o outro” (Delors, 1996, p. 24).

Jares (2002) complementa dizendo que o conflito é uma das características definidoras da escola, por toda a sua pluralidade e que, portanto, a grande chave está no desenvolvimento de práticas de mediação e na resolução não-violenta dos conflitos.

2.2. Conceito de mediação

O apelo à mediação é visto, muitas vezes, como um projecto inovador, embora na verdade, tenha um longo legado em civilizações e culturas muito diferentes.

Revê-se na figura do sábio que era “consultado” para que os problemas fossem resolvidos. Na antiga China, Século V a.C., Confúcio incentivou as pessoas a usar a mediação como principal meio de resolver conflitos, pois acreditava ser possível construir-se um paraíso na terra, desde que os homens pudessem se entender e resolver pacificamente os seus problemas (Serpa, 1999). Recomendou que as partes encontrassem um pacificador neutro, que ajudaria as partes a conseguir um entendimento.

Em África, eram convocados os anciãos tribais mais respeitados para ajudarem a resolver contestas entre indivíduos, famílias ou aldeias. Entre os deveres de um chefe índio Cheyenne contava-se o de actuar como pacificador e mediador para resolver quaisquer querelas surgidas no acampamento. Também os antigos Quakers usavam a mediação como o meio preferido para resolver disputas conjugais e comerciais. Em Inglaterra na década de 1860 consta a criação dos primeiros Conselhos de Conciliação, com o intuito de resolver contendas em certas indústrias.

No século XX, também encontrámos personalidades que têm constituído referências indiscutíveis ao nível da mediação internacional, com contributos na promoção da paz e da não-violência, sendo de destacar, Martin Luther King, Nelson Mandela, João Paulo II e Malala Yousafzai.

A mediação, definida como um método pacífico de resolução de conflitos, implica uma “escuta ativa e o entendimento do outro” (Vieira & Vieira, 2017, p. 47). Constitui um instrumento de desenvolvimento e promoção da cultura de paz e de cidadania, de acordo com a Declaração por uma Cultura de Paz da Unesco.

Partindo do pressuposto de que a educação para e pela cidadania começa na escola, este projecto de mediação positiva, apresenta-se como uma acção socioeducativa importante, uma vez que abre portas ao diálogo e ao encontro entre diferentes agentes educativos, colaborando na sua formação e preparando-os para a sua transformação e a transformação dos contextos em que interagem.

Tal como Torremorell (2008), reconhecemos que “o processo de mediação é eminentemente humano, não requer instrumentos nem dispositivos sofisticados: cada participante traz a sua visão do mundo, comunica-a e, eventualmente, modifica-a” (p. 58).

3. Opções metodológicas

Partilhamos da pedagogia de Paulo Freire que enfatiza o diálogo como “encontro dos homens e mulheres para pronunciar o mundo, onde os homens se solidarizam para o refletir e o agir, para transformá-lo” (Freire, 2005, p. 91).

Assim sendo, a metodologia que suporta o desenvolvimento deste projecto prende-se com a investigação-acção que se caracteriza, segundo Coutinho et al. (2009), como um conjunto de “metodologias e investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre acção e reflexão crítica” (p. 360). Com o recurso à investigação-acção, desenvolvemos um processo colaborativo de investigação onde uma equipa de mediação, suportada por uma liderança positiva, desenvolve a sua práxis no sentido de dar resposta a situações problemáticas concretas do quotidiano escolar, equacionando diversas formas positivas de resolução desses constrangimentos e promovendo comportamentos mais adequados e assertivos.

4.O projecto de mediação positiva de conflitos do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins (AEJM)

O Gm+ é composto por uma equipa interdisciplinar de mediação que, colaborativamente, procura criar estratégias para lidar, com maior eficácia, com o conflito em ambiente escolar, possibilitando que todos os intervenientes possam desempenhar um papel responsável e activo na promoção de uma cultura de paz, de cidadania, através da implementação de práticas de mediação e de gestão positiva de conflitos. Neste Gabinete reveste-se de extrema importância o trabalho colaborativo entre os diferentes intervenientes, de modo a sensibilizar a comunidade educativa para a importância da mediação positiva em contexto escolar, através da promoção de competências básicas de resolução de problemas. Neste sentido, a mediação surge como uma abordagem para a transformação criativa dos conflitos, aproveitando-os como oportunidade de crescimento, mudança e de desenvolvimento pessoal e social de modo a contribuir para a resolução dos problemas quotidianos, melhorando o ambiente escolar.

Sendo o conflito inevitável e parte integrante da vida escolar, torna-se pertinente desenvolver competências e estratégias que permitam melhorar a comunicação, trabalhar a confiança e a autoestima, prevenir futuros conflitos, promovendo relações interpessoais positivas entre todos aqueles que vivem a realidade “escola”.

Tendo como orientação os princípios da investigação-acção bem como as características do modelo de promoção de comportamentos assertivos, o projecto de mediação positiva de conflitos do AEJM organizou-se nas seguintes etapas:

Avaliação e diagnóstico de necessidades

No ano lectivo 2015/2016, procedemos a uma avaliação e diagnóstico das necessidades do AEJM. Para o efeito, foram privilegiadas a observação participante e a análise documental estruturantes do Agrupamento e respectivas metas em termos de indisciplina. Verificou-se que a pequena indisciplina na sala de aula condiciona a qualidade das aprendizagens. Para as melhorar, de acordo com os princípios do projecto educativo “na diversidade, uma escola de todos e para todos”, o desafio mais premente centra-se na melhoria do sucesso educativo e do bem-estar escolar, melhor acolhimento da diversidade cultural e maior envolvimento de toda a comunidade, através de estratégias de desenvolvimento da cultura organizacional e do estabelecimento de relações mais positivas de interacção e aproximação entre a escola, a família e a sociedade.

Com o projecto de mediação positiva, pretende-se contribuir para uma convivência pacífica e o desenvolvimento de todas as potencialidades dos diferentes agentes educativos, como forma de promover o sucesso educativo e a inclusão.

A resposta a esta necessidade passa por incrementar práticas colaborativas de mediação positiva de conflitos; reduzir o número de participações disciplinares; estimular uma comunicação assertiva; desenvolver, nos membros da comunidade educativa, competências que preparem para as mudanças, bem como uma percepção e vivência mais positivas da escola por parte de todos; incentivar a participação dos alunos em projectos e iniciativas da escola e da comunidade.

Acções de sensibilização da comunidade educativa

de modo a comprometerem-se com os objectivos do projecto e responsabilizarem-se pelo seu desenvolvimento em pleno.

Formação e capacitação de docentes e não docentes

(anos letivos 2015/2016 e 2016/2017) de modo a dar resposta aos seguintes objetivos:

- Responder às necessidades de formação dos professores no desenvolvimento de projectos educativos que integrem propostas de mediação de conflitos escolares;
- Dotar os docentes com competências básicas necessárias à gestão e à mediação de conflitos;

-Contribuir para a diminuição de episódios de conflito/indisciplina em contexto escolar;

-Incrementar em contexto escolar uma comunidade de aprendizagem profissional em mediação de conflitos;

-Promover a construção de materiais e dispositivos de mediação positiva de conflitos. Foram ministradas acções de formação acreditadas pelo CCPFC de modo a desenvolver competências para lidar com o conflito, aplicando técnicas de mediação e favorecendo a consolidação de uma educação para a paz.

É de destacar alguns relatos dos professores que frequentaram a oficina de formação que nos permitem afirmar com satisfação que a acção de formação foi ao encontro das suas necessidades de formação e surtiu os efeitos desejados, nomeadamente:

Com esta formação passei a encarar os conflitos de forma diferente e a considerar ainda mais que o comportamento dos alunos, professores e outros, bem como a necessidade de uma cultura de convivência e um ambiente escolar pacífico são decisivos para o sucesso educativo (Professor A).

Estas sessões de formação ajudaram-me a compreender melhor a importância de uma mediação positiva de conflitos na escola, de modo a fomentar uma convivência pacífica e saudável, sempre na tentativa de promover o sucesso, com o objetivo último de contribuir para a edificação de uma cidadania democrática e a pretendida educação para a paz (Professor B).

Constituição de uma equipa de mediação

que envolveu docentes, não docentes, alunos e pais/encarregados de educação.

Institucionalização do Gm+

Em 2016/2017 institucionalizou-se o Gm+, através da criação de um espaço de acolhimento e diálogo dentro da escola.

Seleção e formação de alunos mediadores

os conselhos de turma de 2º, 3º ciclos e ensino secundário indicaram alunos mediadores aos quais foram disponibilizadas, no ano letivo 2016/2017, 44 horas de formação. Inicialmente o grupo era constituído por 14 alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 16 anos que desenvolveram diversas actividades, em diferentes âmbitos, em contextos de educação não formal. Em 2017/2018 alargámos a formação a mais alunos do Agrupamento. Através de jogos pedagógicos, construção de materiais, participação em oficinas, em contextos desafiantes, desenvolveram-se competências de modo a saber gerir tensões, conflitos, frustrações e problemas do quotidiano, enquadrando-os na diversidade de culturas, situações e problemáticas, cada vez mais vivenciadas no mundo actual.

Enquanto formadoras desses alunos começámos por auscultar os intervenientes e perceber quais as suas concepções sobre os conceitos de conflito, de indisciplina, de mediação, de modo a desconstruirmos preconceitos e rótulos, motivando-os para o diálogo e a reflexão conjunta sobre estratégias de prevenção e resolução de conflitos, partindo sempre de uma visão positiva de conflito.

Estas sessões contribuíram em larga medida para transformar as visões dos alunos sobre a realidade escolar, sobre os outros e sobre si mesmos, incentivando o diálogo interpares, o autoconhecimento, a reflexão e a autorregulação.

Avaliação do projecto

O projecto é avaliado periodicamente e possui um cariz autorregulador da *práxis* desenvolvidas, de modo a verificar o cumprimento de objectivos e a adequação das actividades aos contextos. A avaliação tem vindo a ser realizada através de inquéritos, promovendo a análise da mudança de comportamentos e da tipologia de conflitos.

Quadro 1: Projecto de Mediação Positiva de Conflitos do Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins (AEJM)

Escolas DT: São Martinho (AEJM)		PROJETO EDUCATIVO DO AEJM					
		Na diversidade, o sucesso de todos e para todos					
	Capacitação para uma cidadania ativa no século XXI	MEDIAÇÃO DE PARES no Gm+					
		Juntos fazemos uma ESCOLA melhor!					
		<table><tr><td>Humanista</td><td>Intercultural</td><td>Transformadora</td></tr><tr><td>Participativa</td><td>Dialógica</td><td>Pacificadora</td></tr></table>		Humanista	Intercultural	Transformadora	Participativa
Humanista	Intercultural	Transformadora					
Participativa	Dialógica	Pacificadora					
		Modelo de mediação: (Trans)formativo e comunicacional					
		Objetivos Gerais	Objetivos Específicos				

		– Desenvolver uma nova abordagem ao conflito; – Promover uma mudança de postura face ao conflito; – Encorajar os alunos a resolver os seus próprios conflitos; – Incentivar a usar, de forma confiante, as capacidades relacionais; – Promover o interesse dos alunos pelas questões do respeito pela diversidade, da paz e da não violência.	– Promover uma comunicação assertiva e melhorar relacionamentos; – Prevenir e/ou diminuir a incivilidade, a agressividade e a violência; – Redefinir os métodos disciplinares; – Criar um ambiente mais favorável ao sucesso; – Promover lideranças positivas entre pares; – Consolidar uma cultura de convivência pacífica na Escola.
--	--	---	---

Destacamos a letra do *Rap do Não* da autoria de uma professora mediadora do Gm+, que sublinha a importância de se desenvolver nos alunos, competências de mediação que passam muitas vezes por saber dizer “Não”:

Eu preciso de aprender a dizer: **NÃO!**

Dizer **NÃO** ao palavrão!

Dizer **NÃO** a estragar pão!

Dizer **NÃO** a convites sem razão!

Dizer **NÃO**, sempre que me queres,
sempre que me querem,
mandar p’ró chão.

Dizer **NÃO** a portar-me sem correção.

Eu preciso de aprender a dizer **NÃO!**

Se me querem levar p’ra sítios
onde eu não pertenço, **NÃO!**

NÃO quero andar sem rumo,
nem estar na escuridão,

NÃO há qualquer contradição
portar-me mal, portar-me bem,
não tem comparação.

**Por isso, eu sou, nós somos
da equipa de mediação!**

Se me querem fazer dizer um palavrão

Se me querem empurrar p’ró chão

Se se fingem meus amigos,

se se fingem amigas e não são,

eu prefiro, então, ser sozinho, ser sozinha,
entre ter más companhias, prefiro a solidão.

Se me fazem andar mal, eu prefiro dizer **NÃO!**

Porque quero ser uma pessoa com educação!

Nem que para isso,

eu tenha que dizer-te

Mesmo a ti, mesmo a vós, dizer-vos **NÃO!**

E se quiseres, se quiserem,

vou ensinar-vos e vocês vão aprender

esta canção, que ensina a dizer **NÃO!**

E fica então: eu preciso e tu precisas de aprender
a dizer **NÃO!**

Para sermos pessoas com educação!

Por isso, eu sou, nós somos da equipa de
mediação.

(Cristina Rosa Costa Gomes, 2016)

As actividades desenvolvidas no Gabinete de Mediação centram-se em algumas das áreas de competência enunciadas no perfil do aluno para o século XXI, contribuindo assim para a formação e transformação dos seus intervenientes, bem como dos contextos. Desta forma, ao promovermos o desenvolvimento individual, estamos também a contribuir para o desenvolvimento organizacional e consolidação do *ethos* de escola que se assume diariamente como uma “escola aprendente” (Santos Guerra, 2001; Bolívar, 2003; Alarcão, 2013).

De seguida enunciamos as competências do mediador, que adaptámos tendo por base as áreas de competências do perfil do aluno para o século XXI.

Quadro 2: Competências do mediador adaptadas do perfil do aluno para o século XXI

Áreas de Competências	Competências do Mediador
Linguagens e Textos Remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos.	Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens simbólicas associadas às línguas, à literatura, à música, às artes, às tecnologias e à ciência; Aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital; Dominar capacidades de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita e visual.
Informação e Comunicação As competências na área de informação e comunicação dizem respeito à seleção, análise produção e divulgação de produtos, experiências e conhecimento em diferentes formatos.	Investigar sobre temáticas que preocupem os alunos; Divulgar o projeto de mediação diante de audiências reais presencialmente ou a distância; Elaborar vídeos de divulgação do projeto e publicitação no site do Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar: https://pnpse.min-educ.pt/node/54; Publicitar e divulgar o projeto na rádio escolar; Elaborar e expôr cartazes informativos nos diferentes espaços escolares.

Desenvolvimento Pessoal e Autonomia Dizem respeito ao processo através do qual o aluno “desenvolve a sua capacidade de integrar pensamento, emoção e comportamento, construindo a confiança em si próprio, a motivação para aprender, a autorregulação, a capacidade de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, que possibilitam uma autonomia crescente nas diversas dimensões do saber, do saber fazer, do saber ser e do agir	Identificar áreas de interesse e de necessidade de aquisição de novas competências; Consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida; Conhecer-se a si próprio, através de exercícios de auto-reflexão; Estabelecer objetivos e traçar planos, com sentido de responsabilidade e autonomia.
Áreas de Competências	Competências do Mediador
Bem estar saúde e ambiente As competências na área de bem-estar e saúde dizem respeito à qualidade de vida do indivíduo e da comunidade.	Adotar comportamentos que promovam a saúde e o bem-estar; Manifestar consciência e responsabilidade ambiental e social; Envolvimento em projetos de cidadania ativa; Conscientização de que os nossos atos e decisões afetam a nossa saúde, bem estar e o ambiente com vista à construção de um futuro sustentável.
Consciência e Domínio do Corpo Dizem respeito à capacidade do aluno compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.	Ter consciência de si próprio a nível emocional, cognitivo, psicossocial, estético e moral por forma a estabelecer consigo próprio e com os outros uma relação marcada pela empatia.
	Negociar e aceitar diferentes pontos de vista, desenvolvendo novas formas de saber estar, de

Relacionamento Interpessoal Consiste no respeito à interação com os outros, nos diversos contextos escolares, sociais e emocionais. Permite reconhecer, expressar, gerir emoções e construir relações positivas.	saber ser e de saber conviver e participar no contexto escolar; Comunicar assertivamente quer presencialmente quer em rede seguindo as regras de conduta próprias de cada ambiente; Interagir no contexto escolar, com tolerância, empatia e responsabilidade; Ser capaz de lidar positivamente com o conflito.
Raciocínio e Resolução de Problemas Dizem respeito ao processo lógico que permite aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento. As competências na área de resolução de problemas dizem respeito à capacidade de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão e à eventual formulação de novas questões.	Planear e conduzir pesquisas; Tomar decisões para resolver positivamente conflitos; Analisar os problemas e as dificuldades encontrados na <i>práxis</i> da mediação.

Fonte: Martins, 2017.

5. Conclusão

A escola constitui um espaço privilegiado de aprendizagem, devido à sua estrutura organizativa, oferecendo a possibilidade de experimentar e aprender os princípios da democracia participativa, promovendo a igualdade, a diversidade e a interculturalidade e a inclusão. Enquanto espaço de encontro, facilitador de uma relação mais próxima entre os jovens, está aberto à aquisição, transmissão e partilha de competências e valores, promovendo a valorização pessoal e a cidadania activa. Neste sentido, com este projecto, têm vindo a ser criadas oportunidades de encontro e interacção, de ajuda e solidariedade, de colaboração e cooperação, favorecedoras do desenvolvimento *de soft skills*, necessárias aos desafios e mudanças da actualidade.

Reconhecemos que a escola não é apenas um local de aquisição e assimilação de saberes, mas também palco de desencontros, relações de competição e choques de interesses ou temperamentos, sobretudo em idades críticas, capazes de induzir ambientes desfavoráveis, onde os mais frágeis podem viver situações de *stress*, segregação,

violência física ou verbal, geradoras de mau estar e sofrimento. Assim, é cada vez mais importante o seu papel na socialização e desenvolvimento de saberes ser/estar e saber conviver, ser capaz de reflectir, tomar decisões e, portanto, de aprendizagem das relações sociais. Consideramos que a escola deve ser um espaço de convivência, que através da mediação deve proporcionar a oportunidade de conhecimento e (re)conhecimento mútuos, respeitando as diferenças e a individualidade, fortalecendo e potencializando os laços sociais. Este constitui um dos múltiplos desafios da profissão docente (Bonifácio, 2011).

Com o Gm+ o AEJM assume um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes, críticos e comprometidos consigo próprios e com os outros, e através de práticas de mediação pretende despertar o que há de melhor em cada indivíduo (Pinto da Costa & Barandela, 2010), bem como a descoberta e valorização de talentos, geradores de autoestima, através de desafios e da oferta de actividades diversificadas e motivadoras. A própria escola pode encontrar aqui oportunidades de reflectir sobre si própria, melhorar as suas práticas, valorizar experiências de sucesso, aprendendo a reconstruir-se e transformar-se.

Quando questionados sobre o que é ser um aluno mediador, alguns referiram: é “muito bom, desenvolve as nossas capacidades de comunicação e interajuda”; “uma experiência enriquecedora”; “bom, pois dá-nos a oportunidade de fazer o bem e ajudar os outros”.

Rematamos com um texto escrito por um aluno do Gm+ que encontrou na mediação positiva uma oportunidade de se (trans)formar e que no qual explicita o papel do mediador:

Eu sou do Agrupamento Júlio Martins
 Não, não tenho fins
 Só nos meus confins
 Empatia, preocupar-me com outra pessoa
 Isso é simpatia
 Sou mediador, não sou pecador
 Passei pelo processo,
 Alcancei o sucesso,
 Ya, eu converso, processo, não tropeço,
 Meu puto, eu arremesso,
 União, ya, cheguei à conclusão,
 Que basta ter inclusão

Uma multidão eu ajudei,
 Ya, eu ajudei
 Ya, eu tenho coração.
 Sei conviver,
 Não precisas ter
 Só aparecer
 A gente vai ver
 Eu só quero paz
 Não quero que vás...
 quero que fiques onde estás
 está na altura de partilhar
 procurar um amigo e desabafar

quem sabe presentear
 ainda sou tão puto
 e mesmo assim vejo o vulto
 sempre de luto
 tudo oculto
 boas notas, ya eu vou tirar
 vou ganhar à pala de projectos vou passar
 quem sabe, bazar
 por agora tenho que focar e melhorar
 não, não estou a brincar
 sou do PIEF aqui p'ra estudar

epr'a mentalizar que o que foco hoje
 no futuro me pode ajudar
 o rap é curto e tá a acabar
 setora, não me vai perguntar
 que nota quero tirar
 focar no objetivo e avançar
 abraça as tuas oportunidades
 ver o mundo cheio de unidades.

Guthyerres Rudgeri, 2018

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2013). Reflexão crítica sobre o pensamento de Schön e os programas de formação de professores. Em I. Alarcão (Org.), *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 11-39.
- Baptista, I. (2009). Educabilidade e laço social, ética e política da alteridade. Em Novos desafios educativos e cidadania social, *Revista de investigação educacional*. Porto, Portugal: UCP Editora.
- Bolívar, A. (2003). A escola como organização que aprende. Em R. Canário (org.). *Formação e situações de trabalho*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 79-100.
- Bonifácio, E. (2011). *Professores e escolas: imagem social e desafios da profissão*. Lisboa, Portugal: Fonte da Palavra.
- Caride, J. A. (2005). *Las fronteras de la pedagogia social. Perspectiva científica e histórica*. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa.
- Coutinho, C. P. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 2, 355- 379.
- Delors, J. (Coord.). (1996). *A educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Brasil: Paz e Terra.
- Gomes, C. R. C. G. (2016). *Rap do não*. Chaves, Portugal: Agrupamento de Escolas Dr. Júlio Martins (texto policopiado).
- Jares, X. R. (2002). *Educação e conflito: guia de educação para a convivência*. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelona, Espanha: Graó.
- Madureira, C. & Tomaz, J. (2018). Projeto de mediação positiva de conflitos: criar laços em vez de nós. Em *Livro de resumos do II Fórum Internacional África, Cooperação, Educação e Desenvolvimento*. Penafiel, Portugal : ISCE Douro, p. 56.

- Madureira, C., Dias, E. & Tomaz, J. (2017). A cultura da mediação como fundamento da educação para a convivência pacífica. Em *Atas do II Encontro Internacional de Formação na Docência*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Martins, G. O. (Coord.) (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (1995). *Declaração e plano de ação integrado sobre a educação para a paz, os direitos humanos e a democracia*. Paris, França: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).
- Peres, A. N. (2011). *Educação Intercultural e cidadania*. Chaves, Portugal: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia.
- Pinto, E. & Barandela, T. (2010). *A mediação escolar nas narrativas de alunos do ensino secundário*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional sobre Contributos da Psicologia em Contextos Educativos, Braga, Portugal.
- Santos, G. M. (2001). Obstáculos que bloquean el aprendizaje de la escuela. In *La escuela que aprende*, cap. IV. Barcelona, Espanha: Ediciones Morat, pp. 3-14.
- Serpa, M. N. (1999). *Teoria e prática da mediação de conflitos*. Rio de Janeiro, Brasil: LumenJuris.
- Silva, F. & Dotta, L. (2013). Conflito na escola: um conceito em movimento por meio de narrativas. In B. D. Silva., L. S. Almeida., A. Barca, M. Peralbo., A. Franco, R. Monginho (Orgs.) *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga, Portugal: Universidade do Minho, pp. 67-80.
- Sousa, A. (2008). *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho, Portugal: Universidade do Minho.
- Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In Vieira, R. (Orgs.). *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, pp. 27-55.
- Vieira, R. & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Mediações Revista Online*, 1, 44-56.

OITAVO CAPÍTULO

MODELOS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Maura Juçá Manoel
maurajm@hotmail.com

1. Introdução

O tema que elegemos, modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente, insere-se no âmbito da formação de professores que se tem tornado uma área de pesquisa abrangente e complexa. A preocupação com a formação de professores não é recente e muitos estudiosos têm desbravado esse percurso investigativo. Entretanto, o tema ainda se mostra muito actual e relevante uma vez que a qualidade educacional passa, necessariamente, pelo investimento na formação de professores. Diante desse cenário, o desafio da formação de professores qualificados, em todos os níveis, mas acima de tudo o para o ensino primário é fundamental.

Sabe-se, entretanto, que nenhum modelo de formação inicial, por mais eficaz que seja, consegue preparar integralmente o professor para enfrentar os desafios com os quais ele se depara no quotidiano escolar, especialmente, num contexto de turmas numerosas, como é o caso de Moçambique. Nesse contexto a formação contínua é ainda mais necessária como uma oportunidade de actualização, e promoção de novos conhecimentos aos professores em exercício.

Procuramos neste texto, com base no enquadramento teórico e conceptual discutir os diversos modelos de formação contínua, especialmente sobre o enfoque do desenvolvimento profissional docente.

2. Desenvolvimento profissional e formação contínua – clarificação conceptual

A compreensão dos modelos de formação contínua e de desenvolvimento profissional docente passa pelo estabelecimento de algumas fronteiras conceptuais entre o desenvolvimento profissional e a formação contínua. Depois de se clarificar o significado das referidas expressões, são tecidos alguns comentários com o propósito de elucidar as diferenças entre os dois termos só então, depois de estabelecidas estas bases, procura-se

reflectir sobre os modelos que têm sido utilizados para a formação de professores sob a perspectiva de diversos autores.

O primeiro conceito a ser definido é formação contínua. Uma vez que esse conceito está em permanente elaboração, e existem algumas distorções quanto ao seu uso, ele é analisado inicialmente, a partir do que não é “formação contínua” para poder entender claramente o seu significado, na perspectiva deste artigo.

Assim, convém salientar que a formação contínua não consiste, apenas, num processo de actualização científica, didáctica ou pedagógica, que ocorre eventualmente através de cursos, capacitações ou reciclagens. Ou seja, o conceito de formação contínua não está circunscrito nos eventos de actualização, mas pelo contrário, a expressão abarca um significado mais amplo, como defende este artigo, alicerçado em vários autores como se mostra a seguir.

Falsarella (2004, p.50) entende formação contínua como uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador, através de um processo reflexivo, crítico e criativo [...] que deve motivar o professor a ser activo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica”.

Nessa perspectiva, formação contínua é a formação que fornece elementos que podem possibilitar ao professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional (Alarcão & Canha, 2003; Imbernón, 2009).

A formação contínua é a aquela que fornece elementos que podem possibilitar o professor a repensar o seu fazer pedagógico, por meio do desenvolvimento de atitudes que lhe permitam descobrir, fundamentar, organizar, revisar e construir saberes, os quais contribuirão para a melhoria do seu desempenho profissional. (Alarcão & Canha, 2003; Imbernón, 2009).

O segundo termo a ser definido é desenvolvimento profissional.

Na perspectiva de Day (2001), desenvolvimento profissional refere-se a:

Todas as experiências espontâneas de aprendizagem e as actividades conscientemente planificadas, realizadas para benefício directo ou indirecto, do indivíduo, do grupo ou da escola e que contribuem, através destes para a qualidade da educação na sala de aula. (p. 20).

O autor caracteriza desenvolvimento profissional como um processo individual, e colectivo, e sumariza aquilo que ocorre no processo, nos seguintes termos: “os

professores enquanto agentes de mudança, reveem, renovam e aumentam seu compromisso com os propósitos morais do ensino” (Day, 2001, p. 21).

Seguindo na direcção apontada por Day (2001) o que se pode observar é que o resultado do desenvolvimento profissional é um compromisso com a qualidade do ensino, e isso ocorre através de uma contínua reflexão sobre a prática. Os ajustes, a renovação, a inovação e o crescimento da prática docente, são reflexos de um processo de desenvolvimento do docente como profissional.

Por sua vez, Oliveira-Formosinho (2009) entende o desenvolvimento profissional como:

Um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias, e das comunidades (p. 226).

Em contrapartida, Silva (2016) concebe desenvolvimento profissional não como uma acção isolada, mas como uma conquista colectiva, que vai desde a formação profissional, técnica, até a capacidade de trabalhar de forma compartilhada. Ou seja, para a autora, desenvolvimento profissional refere-se a “todas as acções realizadas pelos professores no crescimento das competências em termos de práticas que conduzem a repensar sua prática pedagógica, partindo de reflexão, acho e nova reflexão na interação coma escola” (p. 49). Já na concepção de Garcia (1999), desenvolvimento profissional é: “um conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência”(p. 144).

O conceito de desenvolvimento profissional é ampliado por Imbernón (2009) quando afirma que:

Desenvolvimento profissional é um conjunto de factores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua vida profissional [...] qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objectivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão (p. 44).

Partindo destas definições, a primeira reflexão que se pode fazer é que o desenvolvimento profissional docente é algo mais amplo do que simples iniciativas de formação contínua. Portanto, os cursos de formação docente, e outros eventos esporádicos que visam à capacitação ou actualização do professor, nem sempre produzem essa revisão e renovação do engajamento do processo de ensino e aprendizagem, como Day sugere. A participação em eventos esporádicos não garante a melhoria da prática do docente. Isso significa que a formação contínua não leva, necessariamente, ao desenvolvimento profissional.

Além disso, formação contínua implica, como o próprio nome indica, uma “continuidade” ou seja, consiste num conjunto de actividades formativas articuladas e sequenciais que, ao longo da vida profissional docente, visam o aperfeiçoamento de conhecimentos, aptidões e atitudes profissionais, com vista à melhoria das práticas e dos resultados educativos. Desse modo nem todas as actividades chamadas de “formação contínua”, de facto são articuladas e sequenciais, mas pelo contrário, são esporádicas e descontínuas e desarticuladas.

Na perspectiva dos autores supracitados, a finalidade do processo de desenvolvimento profissional não se restringe ao enriquecimento pessoal do docente, mas também traz benefícios para os alunos e influencia na qualidade do processo educativo como um todo. Portanto, à medida que o professor adquire novos conhecimentos profissionais e práticos, se há de facto desenvolvimento profissional, isso reflecte-se na sua acção docente, e na melhoria do seu desempenho, de modo que o processo de ensino e aprendizagem é favorecido.

Esclarecido o conceito de desenvolvimento profissional de que partimos, é fundamental incluir ainda algumas particularidades que fazem a distinção entre este termo e a formação contínua, de modo a estabelecer as fronteiras entre essas expressões. Isto torna-se necessário por se ter percebido na literatura estudada que, muitas vezes esses termos têm múltiplos sentidos, dependendo da perspectiva dos diferentes autores. Para alguns autores as expressões são sinónimas, enquanto para outros, elas estão relacionadas, mas são duas coisas distintas.

Libâneo (2015) refere-se à formação contínua como uma das funções da organização escolar e defende que ela é condição fundamental para que haja a educação permanente e desenvolvimento pessoal, cultural e profissional do professor.

Na percepção de Oliveira-Formosinho (2009), os dois termos: formação contínua e desenvolvimento profissional têm uma estreita ligação. São expressões descritas como perspectivas diferentes de uma mesma realidade, que é a educação permanente. Entretanto, a autora sublinha que embora estejam ligadas, as duas expressões não são sinónimas e adverte: “os termos formação permanente, formação contínua, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, desenvolvimento de professores etc. são termos utilizados muitas vezes sem matizes, como se referissem a uma mesma realidade” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 223), mas fica evidente nas suas obras que não são a mesma coisa.

Oliveira-Formosinho (2009) contrasta o desenvolvimento profissional e a formação contínua nos seguintes termos: enquanto a expressão formação contínua se limita a um processo de ensino e formação, a designação de desenvolvimento profissional é vista como um processo de aprendizagem e crescimento. Ela ainda menciona que o desenvolvimento profissional é um processo mais vivencial e mais integrador do que a formação contínua. Não é um processo puramente individual, mas um processo em contexto.

O que se pode concluir é que o conceito de desenvolvimento profissional é mais amplo do que o de formação contínua, possibilitando uma formação mais integral e colegial dos envolvidos e abarcando vários processos que constituem a trajetória de vida de um professor. Além disso, são vários os aspectos que envolvem essa formação, sejam pessoais, escolares e profissionais, além de ser um processo em contexto e mais vivencial do que meramente informativo (Garcia, 1999; Nóvoa, 1999; Oliveira-Formosinho, 2009). A expressão desenvolvimento profissional, em certo sentido, surge para superar a dicotomia tradicional entre formação inicial e os outros tipos de aperfeiçoamento posteriores que são identificados como formação contínua. Nessa perspectiva, a formação inicial e a contínua devem ser vistas como duas fases de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais (Garcia, 1999; Oliveira-Formosinho, 2009).

Entre os que acentuam as diferenças entre a formação inicial e em serviço está Garcia (1999) que ao discutir o tema formação, opta por um esquema sequencial que identifica as diferentes fases da formação dos professores, diferenciando formação inicial, formação durante o período de iniciação e o desenvolvimento profissional, embora defenda que essas fases fazem parte de um único processo e devem ser vistas de forma integral.

Nesse contexto, este artigo defende que a expressão desenvolvimento profissional é mais ampla, pois, nem toda a formação necessariamente culmina com o desenvolvimento profissional do professor. Embora se reconheçam as diferenças entre formação e desenvolvimento profissional sublinha-se a impossibilidade de se fragmentar esses momentos, como se fossem coisas estanques e independentes, pois eles fazem parte de um processo como um todo (Garcia, 1999; Silva, 2000).

Ressaltamos ainda, que a formação contínua se insere no processo dos professores não como um mecanismo de substituição, ou complementação da formação inicial, mas, como um elemento de continuidade que contribui para o desenvolvimento profissional do docente, quando bem planificado e realizado. Além disso, que a formação é um processo

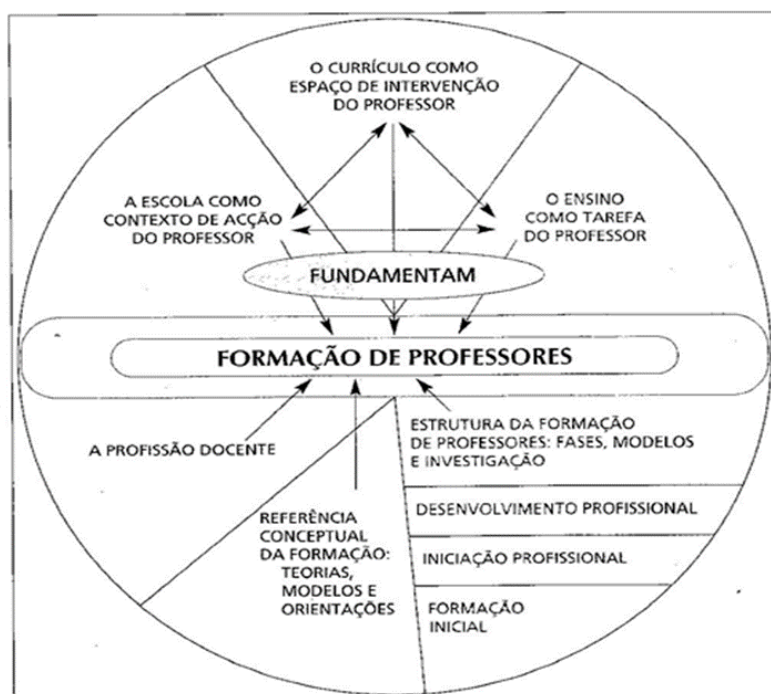
dinâmico e contínuo, que começa com os anos antes do exercício da profissão, com a formação chamada inicial, mas que se prolonga por toda a vida.

Ao reflectir-se sobre o tema da formação de professores é fundamental que se parta do princípio de que esse fenómeno pode ser visto sobre variadas perspectivas. Tão somente, se fragmentarmos a expressão “formação de professores”, isso já abre um leque de possibilidades para reflexão. O termo formação traz no seu interior uma infinidade de perspectivas, como por exemplo, é possível reflectir sobre as diferentes modalidades como elas ocorrem, é possível focar na formação inicial ou em serviço, ou ainda pensar nos diferentes níveis de formação etc.

Ao passo que, quando se pensa na expressão “de professores” é possível também pensar no professor sob diferentes ângulos, por exemplo, o professor enquanto pessoa, aspectos relacionados aos seus saberes, ou as diferentes fases da sua carreira profissional etc.

O que isso significa é que a formação de professores é um tema abrangente. Para o presente estudo o foco escolhido é a formação contínua, e a sua relação com o desenvolvimento profissional docente.

Garcia (1999) visualiza a complexidade do fenómeno da formação de professores e os diversos factores que envolvem esse processo através da imagem apresentada na figura 1.



Fonte: Garcia, 1999.

Figura 1: fundamentos, estrutura e processos de formação de professores

A figura 1 permite visualizar não apenas o sumário das fases da formação de professores, mas os diversos aspectos que fundamentam e influenciam o processo como um todo. O autor inclui, por exemplo, as diferentes estruturas de racionalidade ligadas à escola, o currículo e o ensino como tarefa do professor, que precisam ser levados em conta quando se desenvolve qualquer processo de formação de professores.

Esses são eixos fundamentais que permitem diferentes olhares sobre a formação docente. O que se pensa sobre cada um desses aspectos, bem como sobre o que é educação, e a sua finalidade, vai servir de base para a acção educativa. Portanto, cria-se um referencial conceptual que gera teorias e modelos que influenciam a maneira como se formam os docentes.

Na secção a seguir, o que se pretende é identificar as diferentes perspectivas com relação aos paradigmas ou modelos que norteiam os processos formativos, notadamente os de formação contínua e desenvolvimento profissional.

3. Modelos de desenvolvimento profissional

De acordo com Chanon (2006) “um modelo é uma forma de representação abstrata de um fenómeno ou uma situação-objecto, cujas características e evolução se desejam descrever, prever ou explicar” (p.91).

Os modelos não se formam num vácuo. Ao longo do tempo, vão sendo formuladas teorias educacionais sobre como as pessoas aprendem, e esses pressupostos funcionam como um fio condutor do processo educacional.

Uma teoria é o que fundamenta a acção. A função da teoria consiste, portanto, em oferecer aos educadores razões para agir dessa ou daquela maneira. Uma teoria é um conjunto de representações que guiam os educadores na sua prática, é um tipo de padrão, ou guião formalizado que conduz a acção educativa.

Quando se pensa, portanto, na formação de professores, não se pode ignorar que existem diversas teorias e que estas influenciam a criação de modelos, que consequentemente se refletem na forma como esses processos ocorrem, uma vez que se trata de uma prática educativa. Ou seja, a formação de professores vai ser realizada com base em pensamentos, em concepções subjacentes, que vão estruturar a acção da prática, como por exemplo, como se concebe a educação, qual é o papel do professor, etc. Portanto, sustentados nessas teorias e princípios são desenvolvidos os paradigmas ou modelos de

formação de professores que refletem essas orientações conceptuais, ou conjunto de ideias.

À medida que os modelos se vão formando, vão sendo adoptadas nomenclaturas diferentes, de acordo com a perspectiva de cada autor. A seguir são apresentados alguns dos principais modelos de formação contínua e desenvolvimento profissional docente.

Candau (2001) apresenta dois modelos: o modelo tradicional e o novo modelo de formação. A mesma classificação que também é defendida por Alarcão (2002), sendo que a segunda autora inclui na sua perspectiva uma terceira vertente que ela denomina um paradigma emergente. Ambas as autoras contrastam o clássico e o tradicional, sendo que Alarcão chama o novo modelo de paradigma pós-moderno e defende que existe ainda outro que ela chama de paradigma emergente. Embora para a autora eles sejam paradigmas de formação distintos, o que se percebe é que ambos têm características muito semelhantes, ou seja, os processos de ensino e de aprendizagem explicitados nesses modelos fundamentam-se na concepção de que o conhecimento é construído nas interacções sociais e deve ser desenvolvido através da investigação e da reflexão.

Para as referidas autoras a perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a actualizar a formação recebida, é um paradigma voltado para a transmissão de conhecimento, ao passo que a nova perspectiva de formação de professores é mais reflexiva, mais contextual e consequentemente, mais inovadora.

Com base nas duas autoras acima mencionadas, o que se percebe é que esse novo modelo que surge em contraposição ao modelo tradicional, e é um processo de formação desenvolvido tomando em conta três aspectos essenciais, o primeiro é a escola como *locus* de formação contínua; o segundo aspecto é a valorização do saber docente uma vez que esse modelo enfatiza a troca de experiências entre os pares, e o terceiro aspecto é o ciclo de vida dos professores, uma vez que isso influencia na interacção entre os docentes. Professores mais experientes podem apoiar os que estão nas fases iniciais da carreira profissional, e em contrapartida, os mais novos podem motivar, com suas ideias mais inovadoras, os professores em fim de carreira.

Por sua vez, Silva (2000) aponta três modelos de referência para as práticas de formação de professores, os quais têm inerentes, distintas racionalidades e concepções do processo de aprendizagem e da formação. São eles: o modelo transmissivo, o experiencial e o centrado na análise.

O primeiro modelo, que a autora denomina de transmissivo, fundamenta-se na racionalidade técnica e instrumental. Este modelo é orientado para as aquisições de

conhecimento e é distanciado da realidade dos sujeitos. Ou seja, o modelo confere à objectividade e à realidade exterior total autonomia e independência perante os sujeitos. Neste caso, os docentes recebem a formação de forma passiva. A ênfase é a técnica e instrumental.

Quanto ao modelo experiencial, a autora defende que este é centrado no processo e que valoriza os sujeitos e as suas experiências, ou seja, a racionalidade nesse modelo é prática. Ao contrário do primeiro modelo, este orienta-se para a interioridade dos sujeitos em formação, valorizando a experiência vivida, a sua interpretação e construção de significado. Portanto, essas experiências são construídas na interação com o meio-social, cultural, físico, etc. Silva sublinha que esse tipo de práticas de formação está numa dimensão interpretativa.

O último modelo, segundo a classificação de Silva, é o centrado na análise, sendo dirigido por uma racionalidade crítica e emancipatória e privilegiando a capacidade de análise que o processo de formação favorece.

Diante dos três modelos acima mencionados, percebe-se que eles apontam para dois extremos opostos de igual forma, como foi defendido por Candau e Alarcão, respectivamente, uma abordagem mais tradicional e outra mais inovadora. A diferença, entretanto, apontada por Silva é que a terceira autora inclui uma perspectiva intermediária entre esses dois extremos. Ou seja, para além do modelo transmissivo, que é o mesmo que o tradicional e a vertente mais inovadora que é o modelo emancipatório, a autora inclui um modelo mais central que ela denomina de experiencial.

Neste artigo, seguimos Tardif (2002), quando afirma, a respeito da perspectiva tradicional, que essa concepção dominou, e de maneira geral, domina ainda, todas as visões de formação de professores. Na realidade, o modelo transmissivo não se mostra eficaz porque é tendencialmente cognitivo, e não parte das necessidades reais que os professores enfrentam no contexto de sala de aula.

Entretanto, no que concerne ao modelo intermediário, chamado de experiencial, este artigo defende que é um modelo pertinente, aplicável, e constitui um grande avanço no sentido da valorização do docente enquanto profissional, e o seu crescimento através das práticas colaborativas. Esse segundo modelo pode, se for bem aplicado, criar espaço para o terceiro modelo que é ainda mais profundo. O nível que Silva chama de emancipatório é o que pode produzir verdadeiramente o desenvolvimento profissional, pois, está alicerçado na reflexão e análise crítica do professor a respeito da sua própria prática.

Outra perspectiva é apresentada por Oliveira-Formosinho (2009). Com base nos seus estudos é possível identificar cinco modelos de desenvolvimento profissional dos professores, nomeadamente: modelo formação e de desenvolvimento profissional autónomo, o modelo baseado na observação e apoio profissional mútuo, o modelo baseado em projectos, o modelo realizado por meio de cursos de formação e, finalmente, o modelo que ocorre através da pesquisa-acção.

O primeiro deles é o modelo de desenvolvimento profissional autónomo. Conforme o nome sugere, nesse modelo, os professores aprendem sozinhos, seja através de leituras, pesquisa, e pondo em práticas estratégias mais inovadoras no seu quotidiano. As premissas que fundamentam esse modelo são as seguintes: “Os indivíduos são capazes de aprendizagem autodirigida e autoindicada; os indivíduos são os melhores juízes das suas necessidades; os indivíduos estão mais motivados quando selecionam os seus objectivos com base na sua autoavaliação” (Oliveira-Formosinho, 2009, p. 238).

O segundo modelo de desenvolvimento profissional é o baseado nos processos de observação e supervisão e apoio profissional mútuo. Sobre esse modelo, Oliveira-Formosinho (2009) sublinha que a melhoria no desempenho da prática docente está relacionada com a observação do trabalho de um professor por outro profissional. Esclarece que não se tratar de qualquer tipo de controle ou fiscalização, mas de uma observação por outro profissional que possa dar uma apreciação posterior com respeito ao conteúdo, às actividades e à gestão da turma.

A principal diferença entre os dois primeiros modelos é que o segundo modelo se mostra um processo, é mais colectivo, ao passo que o primeiro é totalmente individual.

O terceiro é o modelo que a autora chama de modelo baseado em projectos consiste na formação que ocorre de modo geral, para resolver uma questão imediata, um problema concreto de carácter curricular ou organizacional. Ou seja, a própria organização percebe um problema no dia a dia do processo educativo e cria uma formação de professores para resolver aquela questão pontual.

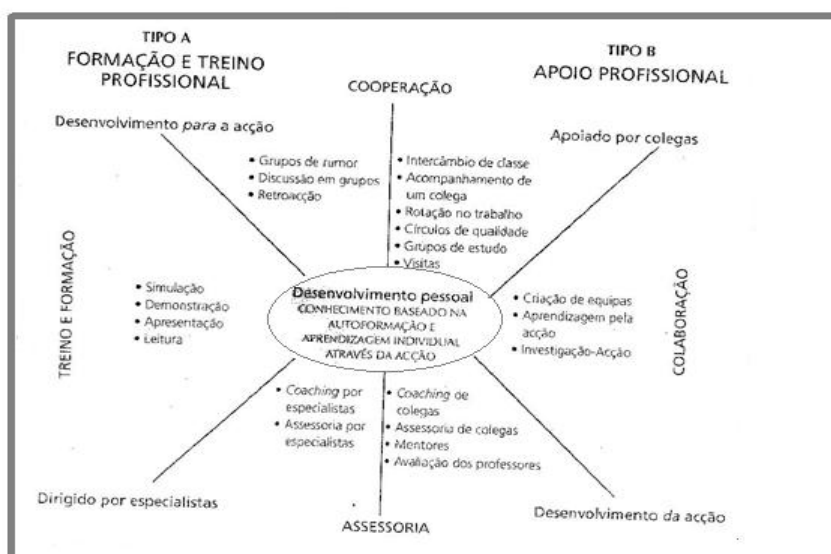
O quarto, é o modelo de desenvolvimento profissional por meio de cursos de formação. Esse talvez seja o mais comum, pois, é aquele que cria espaços para a formação formal dos professores. É uma instrução dada formalmente para que os professores adquiram novos conhecimentos e aperfeiçoem habilidades. O modelo inclui as oficinas, seminários com especialistas em alguma área específica, conferências etc. (Oliveira-Formosinho, 2009).

O quinto modelo é o do desenvolvimento profissional por meio da investigação para a acção. Ou também conhecido como modelo investigativo. Refere-se a uma investigação que surge diante de algum interesse de um professor ou de um grupo de professores, que traçam as estratégias específicas para que a acção de pesquisa possa ocorrer.

Cada um desses modelos tem aspectos positivos e negativos, e pode ser aplicado de acordo com as necessidades do contexto e os propósitos da formação. Entretanto, mais uma vez cabe destacar que não se pode esperar que toda a formação seja totalmente autónoma, dependendo única e exclusivamente da iniciativa docente. É preciso que haja uma conjugação de esforços, individuais e institucionais, para a criação de propostas inovadoras de formação de professores.

Os modelos baseados apenas em cursos formais eventuais, não parecem ser, por si só, suficientes para promover o desenvolvimento profissional, uma vez que tendem a ser dissociados da prática. Em contrapartida, as iniciativas mais promissoras que podem concretamente contribuir para o desenvolvimento profissional são aquelas que valorizam o contexto local, as necessidades dos professores, a troca de experiências e a pesquisa em busca de soluções para os problemas pontuais.

Ainda no estabelecimento de diferentes perspectivas a respeito de modelos de formação de professores e desenvolvimento profissional, é salutar a menção às pesquisas de Garcia (1999) que estabelece uma linha de raciocínio ao sublinhar uma diferenciação entre dois tipos de actividades, a que ele chama de tipo A “formação e treino profissional” e o tipo B que se refere ao “apoio profissional” como pode ser visto na figura 2:



Fonte: Modelos de trabalho para planificar actividades de desenvolvimento profissional de Oldroyd e Hall,1991, sumarizados por Garcia (1999).

Figura 2: Modelos de formação de professores

Deste modo a figura apresentada pelo autor é clara ao mostrar esses dois blocos extremos, o primeiro mais voltado para o treino, e a formação mais académica, e a outra mais relacional, baseada no apoio mútuo e troca de experiências e colaboração entre os docentes.

Segundo Garcia (1999), as actividades do tipo A são aquelas que têm por objectivo a aquisição de competências, e que são facilitadas por um especialista. De modo geral incluem demonstrações e simulações. Ao passo que as actividades do tipo B são aprendizagens de carácter mais individual ou aquelas que o docente adquire na relação com os seus colegas, ou seja, aquela que tem como pressuposto a colaboração entre os professores.

Na figura 2 proposta por Garcia percebe-se a importância que o autor dá ao desenvolvimento pessoal ao pô-lo ao centro, o que dá a entender a relevância da auto-formação, da vontade do professor de crescer e aprender sempre. Sem essa atitude do docente, nenhum programa de formação pode ter êxito, ou seja, a motivação intrínseca é vital para o desenvolvimento profissional.

As teorias de aprendizagem de adultos apontam para o pressuposto de que eles são sujeitos individuais capazes de auto-aprendizagem, e de tomarem decisões e acções sobre o que desejam aprender. O professor precisa estar motivado e desejar aprender, até mesmo para buscar por si mesmo alternativas, mas também para aproveitar oportunidades de aprendizagem dentro da escola através da colaboração.

Alarcão e Canha (2013) afirmam que:

Colaboração exige vontade de realizar com outros, implica, pois, confiança no outro, valorização dos seus saberes e experiências, acreditar que com ele é possível ir mais longe do que sozinho. Implica também humildade na valorização que fazemos do nosso próprio conhecimento e da nossa experiência, admitindo e desejando que eles se modifiquem e enriqueçam pelo encontro colaborativo (p.48).

A partir desse olhar pode-se concluir que a colaboração é um elemento-chave para o desenvolvimento profissional docente. A colaboração aliada a uma postura reflexiva pode ajudar em muito o desenvolvimento do docente enquanto profissional.

Aprende-se de várias maneiras, e uma delas é através da reflexão, do apoio mútuo e da supervisão. Isso implica uma aprendizagem através da observação de como os outros colegas trabalham, e troca de experiências. Isso é muito mais do que apenas fazerem planos em conjunto, mas passa pelo desenvolvimento de uma atitude de partilha, de aconselhamento mútuo, e de um trabalho conjunto onde os mais experientes apoiam os mais inexperientes. Como o gráfico de Garcia elucida, é diferente o “desenvolvimento para a acção” do “desenvolvimento da acção”. De alguma forma, esses pensamentos

coadunam com os estudos de Schön (2000) sobre a reflexão, tema que será desenvolvido a seguir.

Para fechar este paralelismo dos diferentes modelos de formação docente na óptica de diversos autores, neste artigo não se pode deixar de mencionar o renomeado autor Schön (2000), que desenvolveu suas pesquisas na área da reflexão sobre a prática docente. O autor defende que, de um modo geral, existem duas vertentes principais quando se pensa na formação de profissionais docentes: o modelo de ciências aplicadas e o modelo artístico intuitivo.

Schön (2000) desenvolve a sua linha de pensamento baseado no pressuposto de que um profissional precisa de fazer escolhas para solucionar problemas na sua prática quotidiana. Ele o faz de modo geral, com base numa racionalidade técnica e da aplicação de teorias que ele aprendeu na sua formação. Mas, por outro lado, à medida que desenvolve o seu “ofício” como professor, ele se depara com situações difíceis, onde as teorias não lhe são suficientes, e a solução dos problemas requerem dele uma postura reflexiva, e até certo ponto intuitiva (p.15).

Se por um lado Schön (2000) afirma que a acção docente requer uma retroalimentação que envolve a teoria e a acção, que faz parte da ciência aplicada, por outro lado, o autor reconhece que, apesar de toda a teoria e técnica, não se pode ter a previsibilidade total do que as nossas acções como professores, vão provocar nos alunos, e por isso os professores agem intuitivamente à medida que aplicam os seus conhecimentos. O autor classifica esse agir profissional no processo como “artístico e intuitivo”, pois trata-se das vezes em que o professor precisa intervir intuitivamente face às situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e de conflito de valores.

Deste modo, no modelo de formação reflexiva que Schön (2000) advoga, as duas perspectivas (ciência e intuição) fundem-se de forma complementar. Assim, quando o professor se une a outros colegas da mesma “arte” para interagir com eles e trocar experiências, a sua acção profissional deixa de ser meramente intuitiva, havendo uma reflexão sobre e na acção que se converte em desenvolvimento profissional.

Portanto, o modelo de formação profissional defendido pelo autor é composto por três momentos: a “reflexão-na-acção” (quando cada professor é capaz de reflectir na prática, durante a acção); a “reflexão-sobre-a-acção” (quando os professores, individualmente e em grupo, reflectem sobre as suas práticas após a sua realização) e, finalmente, a “reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção” (quando os professores, por meio da análise das suas práticas, as reelaboram, reestruturam e adequam aos contextos de realização).

Assim sendo, o que se conclui com base nos pensamentos de Schön é que a valorização da reflexão como exercício constante no fazer docente é um potenciador do desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Esta dimensão do desenvolvimento como pessoa e como profissional, constrói-se através da partilha de experiências e da análise que é produzida pela reflexão e ao mesmo tempo produz mais reflexão.

Zabalza (2003) alinha com Schön (2000) quando afirma que a meta a atingir no desenvolvimento profissional dos professores é a racionalidade profissional, pois para se conseguir chegar a ser um bom profissional é preciso reflectir sobre o que faz. Segundo o autor, não basta saber coisas, mas entender o porquê dessas coisas. Desse modo, na acção profissional coexistem a acção e a reflexão sobre a acção.

Zabalza (2003) argumenta que a questão do desenvolvimento profissional dos professores não reside numa perspectiva técnica, de conhecer mais, ou melhorar as suas destrezas, mas sim, melhorar a arquitetura conceptual que lhe permite dar sentido às actividades, clarificar as suas teorias, tornarem-se mais conhecedores do porquê das coisas, ampliar as suas construções pessoais.

Schön distancia-se do paradigma clássico e tradicional que valoriza o processo mais formal e aproxima-se de um novo paradigma, que aposta num profissionalismo mais aberto, o qual situa o professor no centro do processo da melhoria da qualidade da educação.

Neste modelo os professores, individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola e mostram-se capazes de um processo de autoaperfeiçoamento, através da análise das suas próprias acções, sem esperar por formações baseadas em eventos esporádicos, promovidas por instituições externas à escola.

Desse modo, este artigo corrobora com o pensamento de Führ (2015) segundo o qual reflectir sobre formação contínua de professores em espaços colectivos implica construir novos paradigmas educacionais.

Pelo exposto, depreende-se que houve uma mudança de paradigma naquilo que são os modelos de desenvolvimento profissional docente. Ou seja, em contraposição ao paradigma mais tradicional, o novo paradigma valoriza mais as interacções e vê o professor como autor e actor da sua própria formação.

O que se percebe é que os autores usam lentes variadas, designações diferentes para classificar os modelos, mas que em linhas gerais os modelos tendem a ser resumidos em dois paradigmas, um mais tradicional e um mais inovador. Mesmo na perspectiva dos

autores que foram citados nesse artigo que optam por uma subdivisão chegando a quatro, como é o caso de Silva, ou cinco modelos, como é o caso de Oliveira-Formosinho (2009), é possível identificar esses dois grandes blocos paradigmáticos. A diferença reside no facto de esses dois autores proporem outras linhas intermediárias, ou seja, eles desenvolvem outras propostas mais centrais para além dos dois extremos apresentados pelos demais autores.

Neste domínio, parafraseando Thurler (2002), os princípios clássicos de formação contínua, onde existe uma lista de cursos nos quais os professores se inscrevem, ou formações pontuais sem vínculo com o projecto interno do estabelecimento escolar tem um impacto muito limitado no desenvolvimento das competências do docente.

Entretanto, o que fica mais evidente são essas duas perspectivas opostas entre si, que caracterizam os dois paradigmas, o primeiro, chamado Clássico ou Tradicional e o segundo chamado Novo Paradigma, ou Paradigma Reflexivo. Cada um deles tem marcas bem peculiares, que são sintetizadas na tabela 1.

Tabela 1: Comparação entre os dois paradigmas

MODELO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE	
ANTIGO PARADIGMA Clássico/ tradicional	NOVO PARADIGMA Reflexivo
Principais características	Principais características
O professor é objecto da formação	O professor é agente da formação
O professor aprende de um especialista	O professor aprende com outros e por ele mesmo (autoformação, e aprendizagem em pares)
O processo é mais informativo, e a ênfase está no conhecimento	O processo é mais prático, e a ênfase está na experiência
O processo de ensino é mais vertical	O processo de ensino é mais colaborativo
As formações são promovidas e centradas nas instituições como Ministério da Educação ou outras organizações	As formações são centradas no ambiente de trabalho
As formações visam atender as necessidades do sistema educativo	As formações visam atender as necessidades do contexto
O modelo é prescritivo	O modelo é mais inovador
O modelo é menos reflexivo	O modelo é mais reflexivo

Fonte: Elaboração a partir de Garcia (1999), Silva (2000), Alarcão (2001), Oliveira-Formosinho (2009) e Schön (2000).

Do contraste entre os dois paradigmas, torna-se evidente que enquanto no modelo tradicional o professor aprende de outros, nomeadamente especialistas convocados para atender a uma determinada necessidade vislumbrada pelo sistema e oferecida de forma eventual num sistema formal de ensino, no novo paradigma os professores aprendem uns com os outros, colocando-se a ênfase na autoformação, na aprendizagem informal, através da colaboração e troca de saberes.

O que se observa é que as modalidades que respeitam as características contextuais em que se desenvolve a prática dos professores são potenciadoras de sinergias que articulam o conhecimento, experiencial com o conhecimento formal e, consequentemente, produzem melhores resultados.

4. Conclusão

A partir desse olhar, sobre as diversas modalidades de formação contínua, podemos afirmar que as formações que resgatem o papel do docente como alguém portador e produtor de um saber próprio, e não apenas transmissores ou reprodutores de um saber alheio, formações mais científicas do que apenas técnicas, tendem a desembocar num desenvolvimento profissional docente mais eficaz.

Portanto, o que se pode concluir, é que quando se aplicam modelos de formação de professores mais voltados para auto-formação, mais colaborativos, centrados no ambiente de trabalho, os professores tendem a ter maiores níveis de desenvolvimento profissional. Através do pensamento dos autores que foram elencados neste artigo, a área de formação de professores tem mostrado que quando a formação é criada por influência externa, um especialista que é convidado para dar a formação, normalmente os impactos sobre o desenvolvimento profissional são escassos. Entretanto, quanto mais activos são os modelos de formação de professores, com ênfase na formação entre pares, têm produzido um impacto maior no desenvolvimento profissional.

Neste sentido, podemos afirmar ainda, que estas modalidades de formação são as que melhor poderão contribuir para dinâmicas reflexivas, já que emergem de disposições formativas dos professores geradas nos, e pelos contextos de trabalho.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? Em J. Oliveira-Formosinho (org.). *A supervisão na formação de professores da sala à escola*. Lisboa, Portugal: Porto Editora, pp.218-236.
- Alarcão, I. & Canha, B. (2003). *Supervisão e colaboração: uma relação para o*

- desenvolvimento*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Candau, V.M. (2001). *Magistério, construção cotidiana* (4^a. ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Chanon, E.M.Q.O. (2006). Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, 89-109.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores* (4^a. ed.). Porto, Portugal: Porto Editora.
- Führ, R. C. (2015). *A construção coletiva na escola como espaço de formação*. Curitiba, Brasil: Appris.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professor: para uma mudança educativa*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado, novas tendências*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Libâneo, J.C. (2015). *Organização e gestão da escola, teoria e prática* (6^a.ed.). São Paulo, Brasil: Heccus.
- Nóvoa, A. (1999). O passado e o presente dos professores, Em A. Nóvoa (coord.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores, Em J. Oliveira Formosinho (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp.221-284.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Silva, A.M. C. (2000). A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação. *Educação & Sociedade, ano XXI*, 89, 89-109.
- Silva, M.O.L. (2016). *Formação continuada: desenvolvimento profissional de professores na escola*. Curitiba, Brasil: Appris Editora.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17^a.ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Thurler, M.G. (2002). O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas. Em P. Perrenoud & M.G. Thurler (Coords.). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre, Brasil: Artmed, pp. 89-111.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (7^a.ed.). Porto, Portugal: Asa Editores.

NONO CAPÍTULO

O ENSINO SUPERIOR TIMORENSE EM MUDANÇA: INTERIORIZAÇÃO, COOPERAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Vicente Paulino

vicentepaulino123@gmail.com

1.Introdução

O ensino superior em Timor-Leste está a prestar serviço aos cidadãos timorenses com as ofertas formativas do nível superior após a finalização do ensino secundário numa escola secundária, liceu, ginásio ou outro estabelecimento de ensino. O ensino superior em Timor-Leste compreende normalmente estudos de graduação e estudos de pós-graduação, bem como estudos e formação de natureza vocacional (como no caso do Politécnico de Betano – Same). O ensino superior em Timor-Leste é composto por ensino superior privado e ensino superior público com o princípio de produzir e disseminar o conhecimento no quadro da cultura académica e prestando serviços sociais à população (Santos & Paulino, 2016).

Questões que se colocam agora: será que o ensino superior em Timor-Leste está a apostar mesmo no “agir académico” voltado aos princípios de “ofertas formativas” e de “investigação”? Será que o ensino superior em Timor-Leste consegue fazer uma reflexão sobre a noção de “interiorização” na gestão administrativa e gestão académica? Será que o ensino superior em Timor-Leste consegue interiorizar a cooperação estabelecida com universidades parceiras no quadro protocolar de mobilidade académica? E qual é o papel dos cooperantes internacionais na internacionalização do ensino superior de Timor-Leste com a investigação e produção da mesma?

Estas questões vão ser explicitadas com informações úteis e credíveis que possam dar algumas luzes sobre a forma como o ensino superior em Timor-Leste funciona, tanto no aspecto de ofertas formativas, investigação bem como os serviços sociais prestados à sociedade. Incluindo a forma como o ensino superior em Timor-Leste interioriza a sua acção no quadro de investigação e formação com a modalidade de cooperação internacional. Além disso, a qualidade do ensino superior timorense é compreendida também como um problema, desde o licenciamento e acreditação inicial, a qualificação dos docentes, questão das línguas de instrução e a decadência de investigação científica, incluindo a crise do currículo gerada desde o ensino básico até ao ensino superior (Freitas, 2017; Paulino, 2017 e 2018).

2.O ensino superior em Timor-Leste em mudança

No tempo em que Timor-Leste era província ultramarina portuguesa não havia universidades no território. Todavia, ainda no tempo do Timor Português, especificamente em 15 de maio de 1965, por meio da portaria nº 3616 do Governador Alberty Correia⁶⁷, criou a *Escola de Habilitação de Professores Engº Canto Resende* (EHPECR) (Jerónimo, 2011); também foi chamada regularmente Escola de Posto Escolar de Dili (Meneses, 2008), que se preocupava e focalizava fundamentalmente com a formação de docentes do ensino primário, com especialização para língua portuguesa e cálculos básicos (Soares, 2014). Em 24 de maio de 1975 a Escola Engº Canto Resende foi extinta, dando lugar ao *Curso Geral de Magistério e Formação de Professores do Ensino Preparatório*⁶⁸; este Curso Geral foi fechado quando Indonésia invadiu Timor em 7 de dezembro de 1975, e suspendendo assim a formação de professores no território timorense (Freitas, 2014, p.42).

Poucos timorenses prosseguiram estudos no ensino superior e faziam-no, por norma, em Portugal e Macau. Como esclareceu João Câncio Freitas (2017, p.172), “o sistema educativo colonial português se caracterizava por uma educação elitista, orientada à metrópole e altamente selectiva. O acesso à educação era em função e na medida das necessidades de defesa e reprodução da ordem colonial, com escassas oportunidades para as camadas sociais timorenses”. É a mesma realidade que se aplica em algumas políticas educativas tomadas por alguns gestores do ministério da educação em colaboração com instituições internacionais de perfil anglo-saxónico, a desenvolver e implementar o projecto-piloto de línguas maternas no 1º ciclo do ensino básico timorense como “propaganda que vem de um mundo cultural alheio” (Paulino, 2018, p.84) com uma prática aglutinada pelo *ensino bancário* (Freire, 2009).

E para evitar que isso acontecesse de novo, o mais importante é fazer crítica à educação elitista com a tendência democrática da escola que não está a formar/criar apenas um

⁶⁷Esta portaria foi lastreada com a base do Decreto-Lei n. 45.908, de 10 de setembro de 1964, de regulamentação do ensino escolar nas colónias.

⁶⁸Pelo Despacho n.º 44, de 24 de maio de 1975, o Governador aprovou na generalidade as propostas elaboradas pelo Grupo Coordenador Para a Reformulação do Ensino em Timor (GCRET), após ouvidas a Comissão de Descolonização de Timor e as Associações Políticas de Timor. Neste Despacho foram estabelecidas as prioridades a concretizar no ensino de transição, separando-o oficialmente em: ensino primário, ciclo preparatório e o ensino politécnico. A Escola de Habilitação de Professores Engº Canto Resende é extinta, passando a denominar-se *Curso Geral de Magistério e Formação de Professores do Ensino Preparatório*, assumindo de fato a forma de uma escola superior. É necessário saber que foi pela “Portaria n.º 3663 que o Estado de Timor Português confiou à diocese de Díli a direção da escola de habilitação de professores de posto escolar «Engenheiro Canto Resende” (*Boletim Oficial de Timor*, n.º 16 de 7 de agosto de 1965, pp. 575-576).

operário manual que se torne qualificado, mas precisamente formar cidadãos para “se tornar governante de si mesmo com qualificação obtida” (Gramsci, 2011). Pois, para ele a revolução crítica à mudança não “cairia do céu” e por isso mais importante ainda é valorizar os “intelectuais orgânicos” que pertencem a um grupo social com os ideários de manutenção ou de mudança da estrutura social. Todo o grupo social nasce numa sociedade cuja função social de vida é culturalmente movida pelo conhecimento natural e evolui-se com a aquisição do novo conhecimento pelas trocas de experiência e de ideias, cria também organicamente uma ou mais “camadas de intelectuais que outorgam homogeneidade e consciência da própria função” não apenas no campo social e político, mas também no económico (Gramsci, 2003).



Com a extinção da única escola superior de Timor Português após a invasão indonésia, a ilha ficou sem formação de quadros docentes mínimos, inclusive para o ensino do indonésio (único idioma oficial e permitido após a ocupação), facto que levou o governo da Indonésia a recriar, em 1979, o Curso Geral na sua antiga estrutura, sob o nome *Curso Educacional para Professores* (Meneses, 2008); a instituição foi integralmente repassada à UNTIM quando esta foi criada, constituindo a Faculdade de Educação.

Em 1 de outubro de 1986, em plena época de ocupação indonésia, por iniciativa do então governador Mário Carrascalão, foi fundada *Universitas Timor Timur* (UnTim). Esta instituição privada estava vocacionada para a formação de gestores intermédios, técnicos agrícolas e professores do ensino secundário para “Timor Timur”. Não havia oferta de cursos como arquitectura, direito ou medicina, nem desenvolvia investigação, e os contactos internacionais eram rigorosamente controlados. Em 1998/99 a UNTIM chegou a ter 4 mil estudantes e 73 professores. No entanto, as autoridades indonésias acabariam por mandar encerrar a universidade em abril de 1999, na sequência das manifestações em prol da realização do referendo pela independência. Em setembro de 1999, os militares

indonésios e as milícias que apoiavam a integração iniciaram um processo de destruição sistemática das infra-estruturas vitais do país, do qual resultou a destruição de 95% dos estabelecimentos de ensino básico, secundário e superior. As instalações da universidade, bem como todo o seu recheio, foram completamente destruídos⁶⁹.



É necessário realçar que Timor-Leste depois de restaurar a sua independência em 20 de maio de 2002, o Ministério de Educação registou nos primeiros cinco anos cerca de 22 de instituições autoproclamadas como universidades, institutos e academias, sem docentes qualificados na pesquisa e nos cursos oferecidos, sem licenciamento e garantias de qualidade, com alunos registados num total de quase 18,000 (TSSP, 2006 – *apud* Freitas, 2017). Tratava-se de um número que implicava a formação do ser timorense, tanto no aspecto de mudança do carácter como no aspecto de aquisição do conhecimento. Sendo assim, João Câncio Freitas (2017, pp.171-172) defendeu que:

Tal como a evolução do sistema educativo, o subsistema do ensino superior evoluiu em função das mudanças da sociedade timorense ao longo da sua história. A expansão do ensino superior, na fase pós-independência, através do aparecimento descontrolado de muitas instituições de ensino superior.

Esta afirmação pode ser compreendida em função de: a) a criação das instituições do ensino superior para responder às exigências emergentes da sociedade juvenil e formar cidadãos para o mercado de trabalho com carácter emergente também; b) uma possibilidade de aprender pelo caminho com curiosidade para conduzir o não-saber ao saber, sem considerar as garantias de qualidades. Embora as instituições do ensino superior timorense criem condições para que a ciência e a tecnologia continuem a desenvolver-se, gerando a capacidade de encontrar soluções endógenas para os problemas sociais do desenvolvimento.

⁶⁹Esta informação foi tirada no Portal Online da UNTL <http://www.untl.edu.tl/pt/universidade/historia> (acesso a 15/5/2018).

A abertura das instituições do ensino superior em Timor-Leste confere-lhes o estatuto legitimador para realizar a função de extensão formativa e investigação, pela qual se tornem como “centro cultural da vida nacional” (Pelikan, 1992, p.139), ou seja, casa comum de todos os cidadãos que querem obter uma educação superior, como frisou Pierre Bourdieu (1987, p.118) que as universidades são centros “de encontro entre diferentes gerações e diferentes meios sociais, entre a cultura escolar e a cultura universal”, pois todo o projecto académico e social desenvolvido pelas instituições do ensino superior associa-se sempre à demanda da “globalização científica e tecnológica” (Silva, 2014, p. 254). Para tal, as instituições do ensino superior em Timor-Leste, particularmente a universidade pública timorense – UNTL tem assumido as funções académicas e sociais em correlação com lógicas de acções: a) as lógicas estatais – as exigências do Estado em relação à definição dos cursos, perfis de formação e objectivos, incluindo financiamento, b) as lógicas do mercado – formar pessoas capazes de pensar no mercado de trabalho; c) as lógicas da academia – geralmente dizem respeito ao agir académico na produção científica. Todavia, o mais fundamental aqui é que as universidades públicas timorenses devem ser coligidas com as lógicas já referidas como base fundamental da definição das suas funções estratégicas no cenário da gestão administrativa e gestão académica, a saber: a) formação de capital intelectual associada ao mercado de trabalho; b) difusão do conhecimento e do saber – necessidade de fazer cruzamento entre saberes; c) criação da base tecno-produtiva – criatividade na criação de actividades artísticas e estimula a ligação entre a universidade e as empresas; d) inovação científica e tecnológica; e) investigação fundamental e aplicada na partilha de ideias e da experiência no quadro da epistemologia de relações dialógicas.

Uma dessas funções estratégicas é, sem dúvida nenhuma, a efectiva criação de novos saberes, bem como a sua ampla divulgação, que o próprio Boaventura de Sousa (1989) percebeu como uma “mutação epistemológica” do perfil das instituições do ensino superior e mediante tal ideia, Rui Proença Garcia (2001) adverte que nessa era da globalização tecnológica, industrial e comercial, a universidade transforma-se cada vez mais num autêntico “oceano de construção social”. Só assim é que as instituições do ensino superior timorense assumem verdadeiramente a sua função como “pólo de difusão científica” e “centro de inovação” (Silva, 2014) para assegurar a praxis nacional de produção do conhecimento no meio da sociedade consumidora da ciência.

3. O problema de interiorização do agir académico no ensino superior timorense

As instituições do ensino superior timorense não podem – no contexto de interiorização do agir académico – ficar de braços abertos no ar, mas devem assumir a sua responsabilidade moral e social com o “agir-racional” na medida em que lhes compete dar formação qualificada com ofertas formativas adequadas aos cidadãos de acordo com a necessidade do país e do povo, e contribuindo assim para o desenvolvimento nacional. Considera-se, neste contexto, as instituições do ensino superior timorense como janela do conhecimento para “incrementar a competitividade e qualidade de vida e, simultaneamente, acompanhar um mundo em permanente transformação” (Oliveira, 2009, p.4).

Sabemos que o ensino superior em Timor-Leste aplica os seguintes itens no seu “enquadramento político institucional” (Santos & Paulino, 2016, p.270):

- Ensino de graduação e de pós-graduação: são considerados aspectos relativos aos conteúdos curriculares em relação a princípios técnicos básicos de cada área do conhecimento, sequência do conteúdo das disciplinas;
- Pesquisa: produção do conhecimento de natureza artística, técnica, literária e científica, criando linhas de pesquisa, desenvolvimento com a base de interdisciplinaridade e continuidade;
- Extensão: promover as actividades de carácter social e cultural;
- Infra-estrutura para o desenvolvimento do ensino da pesquisa e da extensão, contanto também com recursos humanos e recursos físicos;
- Administração: correspondendo a dois aspectos: a) recursos humanos – no tocante à dimensão, função e qualificação do corpo administrativo, sejam a nível de administração central sejam nos institutos /Faculdade e Departamentos, b) estrutura administrativa e colegiais abrangendo as instâncias deliberativas, considerando eficiência e eficácia do processo decisório, legitimidade, autonomia/integração etc.

Estes itens guiadores são bases fundamentais para qualquer instituição do ensino superior no mundo, que no caso do ensino superior timorense, parece que no aspecto de “pesquisa” e de “administração, tanto dos recursos humanos como estruturas administrativas e colegiais” não está ainda bem consolidado, porque investe menos na pesquisa e na produção da mesma. Isso é um problema que se deve resolver de imediato para concretizar o sonho de cada ensino superior em Timor-Leste, de modo a poder chegar à fundamental missão do “ensino de excelência”.

É uma questão de aceitar a realidade com algumas trocas simbólicas de ideias e de experiências no quadro de relações dialógicas, ou seja, usando a pedagogia dialógica para

poder concretizar o sonho institucional chamado “ensino de excelência” ou “excelência do ensino tal como a instituições de elite” (Ferreira; Mendes & Martins, 2017), mas funciona com um elevado número de estudantes inscritos⁷⁰. É isso que acontece agora nas instituições do ensino superior timorense.

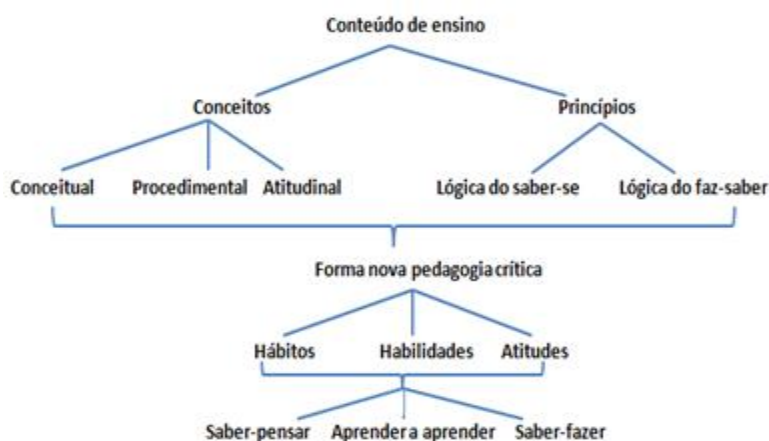
Contudo, cabe a cada instituição de ensino superior timorense, no exercício da sua autonomia estatutária, determinar o elenco dos órgãos internos e o grau de participação dos professores, estudantes e funcionários ou outros membros exteriores à instituição. Sendo assim, cabe à lei definir a especificidade obrigatória/primária dos órgãos de gestão administrativa e gestão académica, definindo também as atribuições de funções de acordo com os planos de competências dos recursos disponíveis (direcção de gestão administrativa e funcionários) bem como das competências científicas e pedagógicas (direcção de gestão académica e docentes). Tal como “renovar a teoria critica e reinventar a emancipação social” (Santos, 2007) na formação e na produção da cultura académica e científica.

4. Interiorização da gestão administrativa e a gestão académica

A descoberta do outro passa necessariamente pela descoberta de si mesmo. Só assim as instituições do ensino superior em Timor-Leste podem e devem interiorizar o funcionamento de gestão administrativa e académica. Obviamente que Ortega y Gasset, em *Missão da Universidade* (1994), esteve sempre presente com as suas ideias educativas e pedagógicas em torno da educação superior, defendendo que é necessário tomar consciência de que o caminho para garantir qualidades da educação não é tão fácil como qualquer um imagina. Por isso, interiorizar a reflexão sobre a gestão administrativa e a gestão académica é bastante importante para assegurar o funcionamento do ciclo de aprendizagem no ensino superior, e para tal, precisa ter a noção de “dignificar” as instituições do ensino superior timorense com pragmatismo de responsabilidade moral e social.

⁷⁰Concretamente, na Universidade Nacional Timor Lorosa'e, que em 2017 o Ministério de Educação canalizou a esta universidade mais cerca de 4.000 alunos. Matematicamente, este número foi bastantes elevado e isso dava implicação também não só o problema de disponibilização das salas para o funcionamento da aprendizagem desses 4.000 estudantes, mas o problema de falta de docentes e ainda mais o aumento da carga horária forçadamente aos docentes. Para aquele ano o Departamento do Ensino de Língua recebeu cerca de 190 alunos inscritos e colocando-os em 6 turmas. O departamento de língua recebeu cerca de 100 alunos inscritos e dividindo-os em 3 turmas.

Dimensão conceptual de interiorização do conteúdo de ensino



O conteúdo do ensino serve de base para a aquisição de conhecimentos, conceitos, princípios e para o desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes. É por meio dos conteúdos curriculares que alcançamos os objectivos estabelecidos para o processo educacional. A selecção dos conteúdos programáticos deve basear-se nos seguintes critérios: a) organização vertical, flexibilidade, utilidade e adequação ao nível de desenvolvimento do aluno; b) organização horizontal, validade, flexibilidade e adequação ao tempo disponível; c) organização, aplicação, flexibilidade e significação; e d) validade, utilidade, significação, flexibilidade e adequação ao tempo disponível (Libâneo, 1994).

O sentido pragmático do termo “interiorização conceptual” das questões problemáticas do ensino superior timorense deve ser fundamentalmente observado pela sua política de gestão administrativa e a gestão académica, como é óbvio, a partir dos seguintes elementos:

a) Licenciamento e acreditação

Licenciamento e acreditação é uma forma de formalizar as instituições educativas como as do ensino superior timorense que têm por missão formar cidadãos capacitados. Licenciamento e acreditação são tratados como uma “gestão política” para validar, fiscalizar e monitorizar a evolução do processo de aprendizagem. É uma forma de promover capacitação institucional para requerer diligente exercício de mudança de atitude em relação à tomada de decisão assumida por parte dos dirigentes educacionais, de tal forma que estes se coloquem na condição de protagonistas e de coordenadores das acções, ao invés de se limitarem aos desafios da organização e da regulação da educação superior em Timor-Leste e a questão da capacitação institucional.

Para tal efeito, a UNTL foi submetida em 2008 a uma avaliação de “acreditação”, e o resultado deu uma nota positiva com algumas sugestões mais precisas. Assim, a própria

avaliação é um instrumento legal na busca da qualificação, caracterizando-se por acções de qualificação, mensuração e classificação de resultados para apoiar a tomada de decisão sobre recuperação e mudanças necessárias no processo de melhoramento (Santos, 2015).

b) Avaliação regular da qualidade da gestão administrativa

A avaliação revela, neste contexto, o empreendimento de uma instituição ou programa, e serve como um instrumento importante de gestão para garantir a existência ou sobrevivência de uma instituição ou programa⁷¹. Sua finalidade é – segundo professor Miguel Maia dos Santos (2015) – promover o desenvolvimento e a consolidação das instituições, elevando a qualidade de suas acções e produtos. Segundo os órgãos normativos, é realizada para verificar o desempenho das instituições de educação superior em atendimento às exigências legais estabelecidas pela agência avaliadora da educação superior que no caso de Timor-Leste é a Agência Nacional para a Avaliação e Acreditação Académica (ANAAA).

A gestão de avaliação deve ser feita de forma adequada à realidade das instituições de Ensino Superior em Timor-Leste, especificamente da UNTL, não pode ser entendida como processo linear, vertical, nem hierárquico-causal e unilateral, porque eles se revelaram inexequíveis para explicar ou prever o sucesso do que se chama “governar e gerir”. Além disso, as abordagens de gestão de avaliação desenvolvidas nos últimos anos devem ser revistas para chegar a um consenso comum através de atitudes da política processual e política de decisão.

c) Qualificação dos docentes

A formação qualificada aos professores universitários deve ser compreendida a partir de condicionalismos de natureza pedagógica e metodológica (Masetto, 1998; Amante, 1994; Dias, 2001), a razão pela qual Ambrósio (2001) defende uma formação adequada e específica aos docentes, para que estes possam traçar um plano estratégico que visa elevar um ensino de qualidade. Contudo, a formação qualificada pode ter efeito positivo se há uma preparação didáctica/pedagógica, ou profissionalização dos mesmos, e/ou se os professores universitários estão dispostos a “viver e construir a sua profissão como docente” (Estrela, 1997; Reimão, 2000) com conhecimento pedagógico e competências formativas entre eles por via da formação qualificada.

É necessário reconhecer também que o conhecimento das competências pedagógicas é construído pelos docentes, porque eles são agentes do ensino e investigadores nas suas

⁷¹Vide o documento de *Plano Estratégico da Universidade Nacional Timor Lorosa'e de 2007-2017*.

áreas científicas. É por isso mesmo que precisa socializar os professores universitários de agora e há-de-vir para o campo de investigação científica e de produção da mesma (Jordell, 1987; Lacey, 1997). Deste modo, há que considerar as instituições do ensino superior como um espaço de consolidar ideias com conhecimentos adquiridos na sala de aula e na pesquisa científica para compreender o “processo de aprendizagem cognitiva do aluno” e “o seu processo formativo, de desenvolvimento e o seu contributo para esse processo” (Oliveira, 2009, p.6).

d) Problemas das línguas de instrução

A maioria das instituições do ensino superior timorense não está a definir claramente as línguas de instrução na sua política institucional, e isso implica também a definição da sua personalidade identitária. A verdade é que como dizia o professor universitário Azancot Menezes (2016), “os nossos docentes, mesmo na Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL) e na Universidade de Díli (UNDIL), muitos deles, leccionam em tétum e em língua indonésia, e não há cumprimento cabal das orientações superiores, por razões de ordem objectiva e subjectiva”. Certo é que a UNTL na sua política institucional decidiu em 2012 o uso do português como língua de instrução em todos os departamentos, mas até agora só o Departamento do Ensino de Língua Portuguesa, Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico, Faculdade do Direito e Faculdade de Ciências Exatas estão a usar essa língua, os restantes usam o tétum misturando com a língua malaia como língua de leccionação e de orientação das monografias⁷².

e) Questão de investigação científica e a produção da mesma

Considerar as universidades como centro de formação e de difusão do conhecimento, então, o que é aceitável quando Boaventura de Sousa Santos afirma que “a universidade é a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até às raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas” (Santos, 1989, p. 52). Claro que com esta ideia é possível pensar nas instituições do ensino superior timorenses, particularmente a UNTL enquanto universidade pública precisa aplicar o conceito “da ideia de universidade a universidade de ideias” (Santos, 1989) na sua política visionária produtiva para que seja um “agir-racional com respeito” (Habermas, 1987).

⁷²O exemplo dessa prática é a Faculdade de Economia e Gestão.

Se é certo que a sociedade evolui e se abre para as mudanças sociais que vão acontecendo, parece não ser menos verdade que as universidades, células dessa sociedade, não podem ficar indiferentes relativamente às grandes transformações associadas à própria evolução do tempo que acontece agora e também no futuro.

Sabe-se também que a sociedade do século XXI continua a transformar-se num ritmo acelerado com o desenvolvimento económico e social, a razão pela qual as instituições do ensino superior são obrigadas a desenvolver uma educação de maior qualidade e mais eficácia com a maior competitividade. Todavia, para que as instituições do ensino superior timorense não fiquem alheias a este novo panorama, uma vez que reflectem o paradigma da educação timoriana que se associa ao conceito de “mauberiano da educação” ou “educação mauberiana” (Silva, 2016), a sociedade timorense quer compreender mesmo a evolução da sua própria existência. Para tal, as instituições do ensino superior timorense são obrigadas a reequacionar o seu papel na sociedade, com o intuito de se afirmarem como “instituições de excelência” na investigação científica e construção social de ideias; desenvolvendo uma cultura científica entre docentes-docentes, docentes-estudantes e estudantes-estudantes, com conhecimentos e competências específicas na articulação de profissional (Taveira, 2000) que servem de fundamento a todo o saber científico, pois no momento em que se descobre algo de novo sobre a ciência e o conhecimento, não é propriamente aprender de novo, mas recordar o que já é sabido e percebido.

f) Questão de política de incentivo

O enquadramento estratégico, operacional e orgânico da política institucional da UNTL deve e pode dar a máxima atenção ao “incentivo” interno e externo fundamentalmente aos seus quadrantes professores-investigadores, para que estes possam crescer e dinamizar o seu agir académico no campo de investigação e de produção da mesma como ponto de partida para a prossecução da sua carreira profissional. Na linha das políticas de incentivo, obrigando os seus professores-investigadores a participarem activamente na pesquisa e na produção dos trabalhos científicos com uma cultura de competitividade académica, entre a política de produção do conhecimento e outras políticas sociais associadas às actividades académicas.

g) Questão de cooperação internacional no âmbito da modalidade académica

Todas as modalidades aplicadas na reflexão em torno de semântica do termo “interiorizar” das problemáticas primárias acima mencionadas, por si só, não são propriamente um problema quando todos os intervenientes (funcionários e docentes do

ensino superior, especificamente da UNTL) consideram tais elementos como parte integrante de um plano que visa proporcionar o senso comum no molde da “pedagogia colaborativa”, embora muitas vezes não funciona como planeado.

As instituições do ensino superior timorense precisam fazer uma autorreflexão sobre a questão da cooperação internacional, no caso da UNTL que deve iniciar com os itens protocolares que favorecem mais os seus estudantes e docentes pesquisadores, para que o sentido de trocas da “ecologia de saberes”, conforme explicam Souza Santos e Meneses (2010, p.53) “se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia”. Como é óbvio a consideração dada ao sentido epistemológico da “ecologia de saberes” é mais no campo de acção enquadrado no acesso à educação internacional oferecido pelo programa de mobilidade cooperação académica internacional que, de alguma forma, vem favorecendo o reconhecimento da pluralidade cultural, social, étnica e científica, promovendo, ao mesmo tempo, aos estudantes beneficiados uma vivência pautada na diversidade sociocultural e nas mais variadas formas de conhecimento para além do conhecimento consensual e generalizado (Borges & Tauchen, 2017). Enfim, tudo é pela valorização de trocas simbólicas da ciência e do conhecimento do homem e da sociedade e, ser cidadão do mundo é a essência de reconhecimento à existência do próprio ser.

h) Ofertas formativas e agir académico na investigação

As instituições do ensino superior timorense não podem permanecer na perpetuação de um modelo normativo de transmissão do saber, num ensino tradicional e dogmático. Têm, porém, que apostar também “na aprendizagem dos alunos com o sentido de construção social do conhecimento e com uma auto-regulação do carácter por parte do discente” (Lucchesi, 2001).

5. Cooperação e internacionalização no domínio de formação e de investigação

Aposta na cooperação é um dos principais vectores de desenvolvimento da UNTL, em conformidade com o Plano Estratégico 2011-2020 da Universidade, sendo muitas das iniciativas de cooperação desenvolvidas no âmbito dos vários acordos bilaterais e multilaterais firmados com instituições de todos os continentes, e das redes e associações de cooperação interuniversitária em que participa. Todavia, a UNTL trabalha activamente com diversas Embaixadas e Agências de Cooperação com o objectivo de disseminar o número mais alargado possível de bolsas de estudo disponíveis (Ximenes, 2012; Jesus, 2016). Aposta na cooperação e internacionalização que a UNTL faz é uma forma de fazer

uma “articulação horizontal” formal que reflecte “um conjunto de interesses e o compromisso de uma variedade de parceiros sobre uma agenda comum e um programa de acção multidimensional” (Rodrigues & Stoer, 1998, p.37). Trata-se de uma definição do compromisso em termos da participação das instituições na negociação dos objectivos-chave de actuação, incluindo os papéis atribuídos aos agentes-parceiros ou cooperantes. No âmbito de manutenção da cooperação no sector educativo entre Timor-Leste e Portugal, o Instituto Camões no início de 2015 destacou 15 agentes de cooperação na Universidade Nacional de Timor-Lorosa’e (UNTL) com a missão de apoiar à capacitação de quadros timorenses ao nível da formação inicial de professores. No mesmo ano, o Instituto Camões estabeleceu contactos institucionais com vista à concepção *do Projeto Formar Mais* – Formação Contínua de Professores. Neste contexto, estiveram em curso negociações com o Ministério da Educação timorense, através do INFORDEPE, destinadas a arrancar com o desenho desta nova iniciativa a implementar em 2016. A presença dos professores brasileiros em Timor-Leste sob a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Superior – CAPES instituiu o Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP). Este programa foi estabelecido com a base do Decreto nº 5.274, de 18 de novembro de 2004, que na abertura do texto informa:

O Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, alínea ‘a’, da Constituição, e tendo em vista o disposto no Decreto nº 5.104, de 11 de Junho de 2014, e considerando o interesse de integração educacional e cultural com as nações que adotam o português como língua oficial e a prioridade da consolidação da independência da República Democrática de Timor-Leste, declarada por seu Presidente quando do ingresso de Timor-Leste na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP; DECRETA: Art. 1º Fica instituído o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste, a ser custeado com recursos alocados para este fim no orçamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 18 de novembro de 2014, 183º da Independência e 116º da República (Brasil, 2004).

O Brasil cumpriu este acordo com o envio de professores a Timor-Leste para actuar nas instituições do ensino superior e em outras instituições governamentais, cedendo por volta de 2 milhões de dólares anuais com um projecto de capacitação dos professores timorenses (Marchesi, 2015). O Instituto Nacional de Formação de Docente e Profissionais da Educação (INFORDEPE) e a Universidade Nacional Timor Lorosa’e (UNTL) foram definidos como “principais actuações” de instituições parceiras do PQLP sob assessoria da Universidade Federal de Santa Catarina confiada pela CAPES, e que durante de sua actuação em 2007 até 2010 implantou programa de pós-graduação *lato sensu* na Faculdade de Educação, Artes e Humanidades da UNTL com quatro cursos de

especialização na área de educação (Educação Ambiental, Gestão em Educação, Ensino da Língua Portuguesa, Educação e Ensino) e com seus respectivos componentes curriculares definidos e planeados (Martins, 2013, pp.53-56); Guedes et al, 2015) como uma forma de fundamentar o sentido de “fortalecimento da cooperação educacional e interuniversitária, a formação e o aperfeiçoamento de docentes e pesquisadores, e o intercâmbio de informações e experiências no âmbito educacional” (Brasil, 2001 – cit., em Todescatto et al., 2015, p.173).

Portanto a cooperação internacional para o desenvolvimento educacional entre Brasil e Timor-Leste é fundamentada pelas trocas de ideias e partilhas de experiências através da acção codocência na leccionação da matéria em sala de aula, co-organização de eventos de matriz académica⁷³ e a produção de artigos científicos em coautoria com os professores e investigadores timorenses⁷⁴ (Santos, 2011; Todescatto et al., 2015; Guedes & Paulino, 2016). Além disso, UNTL na sua política institucional estabeleceu *memorandum* de entendimento com universidades dos países lusófonos (Brasil e Portugal), da Austrália e do Japão para implantar cursos de pós-graduação especializada e mestrado em diversas áreas com descrição de componentes curriculares definidos e respectivos docentes (Martins, 2013, pp.69-74; Cruz, 2013, p.45) para dar respostas às seguintes necessidades do país: a) capacitação ao mais alto nível dos quadros da administração pública; b) garantir a sustentabilidade da única universidade pública, através da contínua formação científica e pedagógica, possibilitando a progressão na carreira académica, dos seus docentes e; b) possibilitar que todos os timorenses, possam progredir nos seus estudos,

⁷³Esta acção está bem visível nos trabalhos realizados colectivamente e/ou mutuamente pelos professores brasileiros e professores timorenses. Destaca-se alguns exemplos concretos desta parceria como a realização do 1º e 2º Simpósio da educação (o 1º foi realizado em Janeiro de 2014 e o 2º teve lugar em Abril 2015). Quanto o 2º Simpósio da educação, os organizadores deixaram uma breve nota que dizia “os três dias de realização do II Simpósio representaram 72 horas e 4.320 minutos de apresentações, partilha de conhecimentos, debates e troca de ideias” (Paulino & Barbosa, 2016, p.13). O *Colóquio Internacional de Educação, Ciências e Cidadania Cultural* que teve lugar no dia 7 de abril de 2016 e, entre outros seminários. Estes eventos foram realizados colectivamente pelo PQLP/CAPES (Brasil), pela Faculdade de Educação, Artes e Humanidades; e pela Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento Científico do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.

⁷⁴Quanto à produção de artigos científicos (alguns foram apresentados em seminários, simpósios e colóquios, referidos na nota-de-rodapé anterior) foram publicados em livros organizados pelos professores brasileiros e timorenses, tais como: o livro “*Língua, Ciência e Formação de Professores em Timor-Leste*” organizado por Vicente Paulino & Alessandro Tomaz Barbosa (2016) – este livro é composto por vários textos apresentados no 2º Simpósio da Educação e nesse mesmo espaço que fizeram surgir “novos conceitos e consolidaram-se novas ideias”; o livro de “*Tradições Oraís de Timor-Leste*” organizado por Vicente Paulino e Keu Apoema (2016) – este livro é composto por vários textos de autores brasileiros e timorenses e foi resultado de um projecto realizado em parceria entre professores do PQLP/CAPES e o Programa de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa’e; o livro “*Histórias da minha origem – Ai-knanoi hosi ha’u nia hun*” organizado por Márcia V. Cavalcante e Maria da Cunha (2018).

no seu país, contribuindo para o desenvolvimento das organizações públicas e privadas (Cruz, 2013, p.51).

No âmbito de cooperação internacional, os professores cooperantes desenvolveram várias actividades, tais como a leccionação da matéria na sala de aula e orientação das monografias⁷⁵. Desenvolvendo também outras actividades como realização de seminários, colóquios e simpósios, incluindo algumas jornadas pedagógicas. Estas últimas foram realizadas em coordenação com o Departamento do Ensino de Língua Portuguesa da UNTL e com a colaboração da Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento, mas no documento de divulgação nunca mencionou esta última Unidade como parceira de organização. É uma “camuflagem iniciativa” em benefícios dos cooperantes e não dos timorenses.

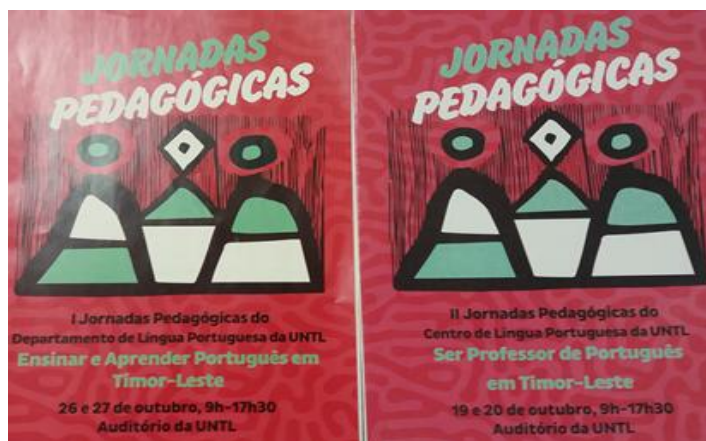


Figura 1: Brochura de jornadas pedagógicas

Na presente figura observa-se que há uma diferença no conteúdo pragmático de organização, quer dizer que havia “Jornadas Pedagógicas” organizadas por iniciativa dos professores cooperantes do Centro de Língua Portuguesa em coordenação com os professores do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL, realizaram-se assim, as “I Jornadas Pedagógicas do Departamento de Língua Portuguesa da UNTL” em 2016 e “II Jornadas Pedagógicas do Centro de Língua Portuguesa da UNTL” em 2017. Em termos de lógica, estas Jornadas Pedagógicas foram do Centro de Língua Portuguesa, não do Departamento de LP⁷⁶. Contudo, realizam-se sempre (embora com o carácter de proximidades e de distâncias) algumas actividades conjuntas entre o Centro de Língua

⁷⁵Estas actividades foram e são realizadas pelos professores cooperantes especificamente no Departamento do Ensino de Língua Portuguesa e Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico. Alguns foram destacados na Faculdade de Filosofia e Direito.

⁷⁶Estas Jornadas Pedagógicas são, tecnicamente, apoiadas pelos alunos do Departamento do Ensino de Língua Portuguesa, que alguns deles foram acompanhados pelos professores cooperantes para darem aula de apoio aos alunos da Faculdade de Direito e de Ciências Exactas da UNTL.

Portuguesa da UNTL, Departamento do Ensino de Língua Portuguesa e Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.

Sabendo que há a predisposição para cooperar e a predisposição para o agir educativo e comunicativo com base na mudança. As instituições cooperantes que estabeleceram o protocolo com a UNTL devem basear-se nestes princípios de cooperação:

- Considerar os agentes colectivos e individuais de instituições cooperantes e da instituição acolhedora, potencialmente identificados como “parceiros de trabalho” com o princípio de “todos nós somos iguais”.
- As relações de parceria são estabelecidas com base na cultura de mútuo respeito.
- A identificação da natureza de cada cooperação (sobretudo no que toca ao seu campo de actuação como a formação e investigação científica) com a base de interdisciplinaridade.

Estes princípios de cooperação são considerados pertinentes quando as instituições cooperantes e a instituição acolhedora adoptam o conceito de responsabilidade moral e social como uma exigência na definição das funções e das actividades que vão ser realizadas conjuntamente.

5.1. O problema de desentendimento entre alguns professores cooperantes

O desentendimento entre os professores cooperantes levou à acção de “lançar a batata quente aos professores timorenses”, culpando-os como sustentadores de problemas, embora os causadores foram criados desnecessariamente por alguns desses professores cooperantes. Ou seja, criar problemas e depois lavar as mãos como Pilatos fez a Jesus. Isso é que se chama “distúrbio pedagógico” na cooperação, ou seja, colabora não no sentido de “cooperativa”, mas no sentido de “infiltração forçada” à casa do outro sem consentimento de seu dono. Talvez isso possa ser designado como uma “teatralidade ingénua colonial contemporânea” de impor os seus interesses com projectos de carácter provisórios para obter os dados com intuito de apresentar o relatório à sua instituição financiadora, mostrando que o falante de língua portuguesa em Timor-Leste está a crescer e o trabalho em parceira está no bom ritmo, embora haja alguns falhanços na sua aplicabilidade conceptual no terreno. Todavia, acontece no momento em que o carácter “ser simples” estava ausente no agir comunicativo e isso implica o agir-racional na convivência do ser profissional, logo, possivelmente a incerteza ética aparece quando está a correr ao lado do “risco de expor algumas estratégias didácticas de forma ineficaz, ou

aquilo que na teoria de relações internacionais é conhecido como “mal-estar na cooperação” suficientemente contra o senso comum das normas diplomáticas de carácter cooperativo. Acredita-se que é “no registo das estratégias pedagógicas realizadas ou adaptadas para a realidade de Timor que será possível pensar as soluções que emergem na prática quando confrontadas com questões teóricas” (Dourado, S/D, p.5).

É necessário admitir que alguns professores cooperantes não estão a fazer o trabalho de consolidação do português no ensino com uma postura de “pedagogia colaborativa”, mas fazem uma “teatralidade infiltrante” nas aulas dos professores timorenses até criam um “distúrbio pedagógico” e “distúrbio ambiental do espaço” com um estilo elitista e selectivo⁷⁷. Essa teatralidade infortuna e não colaborativa é uma forma de desvalorização das capacidades dos professores timorenses, e que na verdade, os trabalhos desorganizados e desorientados feitos por alguns desses professores são retomados (embora com limitações nas matérias e poucos salários recebidos) pelos próprios professores timorenses. Parece que aqui o pensamento Hobbes sobre a noção do Estado e da Guerra é bem aceitável quando “durante o tempo em que os homens vivem sem um poder comum capaz de os manter a todos em respeito, eles se encontram naquela condição a que se chama guerra, de todos contra todos” (Hobbes, 1983, p. 75).

O problema de desentendimento entre professores cooperantes cria instabilidade governativa na instituição do ensino superior que os acolheu, particularmente no caso do Departamento do Ensino de Língua Portuguesa da UNTL, onde o Departamento estava a ser quase controlado pelos cooperantes através do desenvolvimento de seus projectos de cooperação. Por exemplo, o projecto do “português no bairro” que envolve os professores e alunos do referido Departamento, mas em que os implementadores não participaram activamente no processo de realização/execução, pois o que lhes interessou foi o relatório para ser apresentado à instituição que os seleccionou.

Partindo destes acontecimentos, a UNTL enquanto universidade pública timorense que tem por missão de formar pessoas capazes de pensar no mercado de trabalho e na nação, deve repensar o seu papel da mobilidade cooperação internacional criado ou estabelecido

⁷⁷A este respeito, vale a pena realçar que alguns professores portugueses cooperantes queriam dar aulas apenas aos alunos que dominam bem a língua portuguesa, dando um teste genérico para dividir os alunos em turmas, os mais capacitados foram colocados numa turma, e outros alunos menos capacidades foram colocados em outras turmas de acordo com as notas obtidas no teste. Certo é que este teste genérico foi feito pelo Centro de Língua Portuguesa em 2017, e este ano não efectuado e dizendo que “já não precisa fazer este tipo de teste”. Na imperativa epistemológica da razão, esta atitude é contra o senso da razão, daí percebe que o teste genérico feito no início do ano lectivo 2017 foi dos “interesses projectais” de alguns professores portugueses cooperantes para o desenvolvimento de seus estudos específicos.

com universidades parceiras, de modo a poder garantir os benefícios à UNTL, nomeadamente no que diz respeito:

- Promover uma melhor compreensão sobre o espaço de actuação na formação e na pesquisa científica, fortificando o diálogo institucional numa forma “cooperativa e colaborativa” entre a UNTL e universidades parceiras sobre as áreas de ciência, tecnologia e inovação;
- A UNTL deve repensar na nova fórmula de cooperação que visa as estratégias de internacionalização do ensino superior ao nível institucional, nacional e regional e sobre o papel dos programas de mobilidade em larga escala, enquanto motores e resultados dessas mesmas estratégias;
- A UNTL deve repensar nas questões que influenciam a qualidade da mobilidade e o seu impacto no desenvolvimento dos indivíduos e das instituições, nomeadamente no que concerne a implementação de melhorias no ensino e na aprendizagem e no reforço da liderança e da gestão institucional.

Além disso, no domínio de investigação científica é preciso repensar também na política de ajustamento estratégico, isto quer dizer que as instituições do ensino superior timorenses, ou seja, a UNTL deve firmar uma estreita relação de laços entre diferentes centros de investigação de diferentes nações, de modo a poder comungar o objectivo comum das sociedades científicas mundiais através de internacionalização das pesquisas e produções conjuntas. Assim, dentro do âmbito das políticas de relações internacionais e da cooperação internacional, cabe às instituições do ensino superior a função primordial de promover a paz, através da ciência e cooperação académica e técnica (cf. Costa & Simões, 2015).

6. Projecto de capacitação da UNTL em língua portuguesa: onde está o resultado?

Tentar definir o conceito de “capacitação” numa frase apenas para compreender a sua abrangência e complexidade no campo de acção. A capacitação é o processo de assimilação de conhecimentos com o fim de realizar uma actividade. O conceito de capacitação tem um significado que diz respeito a algo, isto quer dizer que qualquer pessoa pode adquirir conhecimento, destreza ou habilidade. Ou seja, capacitar significa capaz de fazer algo com certa utilidade para o bem-comum da sociedade. Neste sentido, percebe-se que a educação é identificada como uma ferramenta de capacitação.

A capacitação é um conceito com vários sentidos e várias modalidades, e não existe unanimidade na definição deste conceito. Este termo é utilizado com muitas e diferentes acepções, em função de diferentes perspectivas de abordagem. Querendo dizer que a

conceituação do conceito de capacitação tem sido problemática e não existe à sua volta um consenso comum, salvo em relação ao seu campo de acção que é de natureza prática e ligado à educação e à metodologia.

O conceito de capacitação no projecto de “*capacitação da Universidade Nacional de Timor-Leste em Língua Portuguesa*” do Instituto Camões com o orçamento de 3.2 milhões Euros para 24 meses⁷⁸ que se iniciou em 2015 até 2017. Considera-se, portanto, esse projecto como “um conjunto de actividades e tarefas que envolvem a afectação de recursos (humanos, materiais e financeiros) organizados e geridos em função da realização, num horizonte temporal bem definido de um objectivo específico, coerente e convergente para a realização de objectivos mais globais de desenvolvimento” (Fazendeiro, 1995, p.2). Identifica-se também como um projecto ambicioso, cujo objectivo é contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Superior em Timor-Leste, através do reforço das competências técnico-científicas, didático-pedagógicas e linguístico-comunicativas em língua portuguesa de alunos (futuros professores do sistema educativo de Timor-Leste) e linguístico-comunicativas de língua portuguesa de docentes e funcionários da UNTL; além disso, com o projecto de capacitação pretende-se também que a UNTL, em particular através do seu Centro de Língua Portuguesa, se transforme na entidade de referência para a formação dos funcionários públicos timorenses, adstritos às diferentes áreas de política pública ou de outros órgãos de soberania do Estado, bem como para entidades de organizações internacionais, entre outras com presença no território timorense.

Sendo assim, o problema está na implementação e o resultado é quase nulo ou melhor dizendo totalmente nulo, porque o projecto que gastou 3,2 milhões de euros não capacitou nenhuns professores em língua portuguesa. Portanto no documento formal do projecto de capacitação com todas as rubricas, as acções não foram aplicadas de forma responsável, pois aos implementadores deste projecto apenas interessavam, de alguma forma, os relatórios exigidos pela sua instituição de origem, ou seja, instituição que os seleccionou

⁷⁸Veja a informação em <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/cooperacao-na-pratica/todos-os-projetos/15942-capacitacao-da-untl-em-lingua-portuguesa> (acesso 15/5/2018). Veja também o documento de Projeto “Capacitação em Língua Portuguesa na UNTL” acompanhado com toda a descrição das rubricas do orçamento, Díli – UNTL. É necessário que realça que alguns eixos de ação colocados no projeto são, de alguma forma, não correspondem o sugestivo título do projecto referido. Além disso, não há visibilidade na implementação e nenhuma formação dada em torno da “capacitação”. O documento do projeto de “capacitação em língua portuguesa na UNTL” está usar o modelo de “expansão liberal” com a benevolência oferta para agradar os “beneficiários cegos”, que não ligam com o risco de tal “benevolência oferta”.

para actuarem em Timor-Leste, nomeadamente no Centro de Língua Portuguesa da UNTL.

O campo de capacitação dos professores da UNTL em língua portuguesa é para assegurar a política institucional que está na mesma linha de orientação Constitucional da República Democrática de Timor-Leste. Entende-se, pois, que foi esta língua que influenciou fortemente as principais formulações, instrumentos e estratégias de defesa da identidade cultural e nacional timorense na luta pela libertação nacional. A aposta da UNTL nesse sentido é – numa perspectiva mais oficial e institucional – uma das principais demandas que rege a área de educação, formação e investigação científica. É, portanto, o protocolo de cooperação assinado pelo Instituto Camões e a UNTL que, em essência, pretende estabelecer ligações com outras universidades falantes de língua portuguesa, e como ponto de partida para a consolidação do português em todos os sectores.

Contudo, na implementação encontram-se obstáculos como os recursos humanos necessários e isso implica a obtenção do grau de sucesso, porque para a elaboração e implementação do projecto não foram consultados os professores timorenses cujos nomes estão no documento do projecto de “*Capacitação da Universidade Nacional de Timor-Leste em Língua Portuguesa*” propriamente dito⁷⁹. É um projecto de camuflagem e utópico que não dá benefício directo aos professores timorenses. Aliás quando é que se realizou a actividade de capacitação? É verdade que nenhuns professores timorenses da UNTL, nomeadamente do Departamento de Língua Portuguesa e do Departamento de Formação dos Professores do Ensino Básico não sabiam que havia um projecto desta natureza, e mesmo assim até os nomes deles foram alistados no documento. Isso é um acto de manipulação no agir académico e mal-estar na cooperação, ou seja, trata-se de uma “manipulação colonizadora contemporânea” na construção social do distúrbio pedagógico da cooperação, cujo objectivo é para alcançar seus interesses, muitas vezes em detrimento dos outros, em que o manipulador usa métodos que poderiam ser considerados exploradores, abusivos, desonestos e enganosos (Braiker, 2004).

⁷⁹Além disso, para fortificar e dar a visibilidade o projecto de “*Capacitação da Universidade Nacional de Timor-Leste em Língua Portuguesa*”, ratificou em 16 de março de 2017 um acordo de colaboração entre o Camões – Centro de Língua Portuguesa (CLP) da UNTL, o Departamento de Língua Portuguesa (DLP) e o jornal *Matadalan* (Este jornal é dirigido pelo Câncio Ximenes Soares como diretor e Aureliano Ximenes como manager responsável). Este acordo de colaboração está enquadrado no “clube de jornalistas”, que tenta apoiar a publicação de informação em português. É uma iniciativa que os professores de cooperação brasileira fizeram com o jornal *Matadalan* em 2015 até 2016. Mas, esta actividade não funcionou porque não há um entendimento comum entre os professores cooperantes e os estudantes finalistas aproveitados.

7. Conclusão

A partir deste estudo, entende-se que a transformação institucional e social no desenvolvimento do agir académico na formação e na investigação somente pode ocorrer dentro dos limites da realidade fenoménica, o que revela traços inconfundíveis do positivismo na gestão administrativa universitária e que remete para qualquer transformação estrutural da sociedade a um não-lugar histórico chamado “campo de produção intelectual” (Bourdieu, 1987; Gramsci, 2003). Este pensamento revela ao mesmo tempo concepções de ciência que ainda, supostamente, não estão separadas de qualquer interferência ideológica e, ao mesmo tempo, deixa entrever também a solidez da hegemonia do pensamento liberal-conservador, que celebra a sociedade capitalista como coroamento dominador da história do homem e do mundo. A questão que se coloca aqui é: o que será a ciência pós-história? É outra questão que poderá ser abordada noutro estudo.

É possível afirmar que o uso do termo “agir académico” para pôr as instituições do ensino superior timorense como a UNTL em mudança, é precisamente conduzir a política de administração académica com mais eficácia e mais rigor no ajustamento de “acção prática”. Assim que parece possível fazer uma modificação sobre a composição interior das políticas de gestão administrativas e de gestão académica.

O processo histórico e político de hibridização da fórmula de gestão administrativa universitária e preponderância do agir académico é fundamentalmente apoiado ou sustentado por uma força de união entre os servidores da administração, docentes e estudantes, para que o funcionamento da organização das instituições do ensino superior timorense como a UNTL seja categoricamente definido como uma “instituição relacional” e de interdependência académica e administrativamente.

Referências bibliográficas

- Amante, M. J. (1994). *A formação dos docentes do ensino superior: a ênfase nas questões pedagógicas - um estudo comparativo entre universidades e politécnicos*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Coimbra, Portugal: Universidade de Coimbra.
- Ambrósio, T. (2001). Conhecimento pedagógico e competências formativas dos professores/investigadores universitários. Em C. Reimão (Org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, pp.93-100.
- Borges, D. S. & Tauchen, G. (2017). *Internacionalização e mobilidade: aproximações no âmbito da AULP*. Recuperado de http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25029_12537.pdf.

- Bourdieu, P. (1987). Propostas para o ensino do futuro. In *Cadernos de Ciências Sociais*. Porto, Portugal: Afrontamento, pp.101-120.
- Braiker, H. B. (2004). *Whos pulling your strings? How to break the cycle of manipulation*. New York, NY: McGraw-Hill Education.
- Costa, M. B. & Simões, L. S. (2015). Universidade, ciência e relações internacionais: uma análise histórica da mobilidade académica. *Revista de Gestão Universitária*. Recuperado de http://www.gestaouniversitaria.com.br/system/scientific_articles/files/000/000/104/original/Artigo-MarlaCosta.pdf?1444247368.
- Cruz, V. F. (2013). Perspectivas para a formação pós-graduada com vista à qualificação dos recursos humanos em Timor Leste. *Veritas – Revista Científica da Universidade Nacional Timor Lorosa’e*, 2, 37-47.
- Dias, J. R. (2001). A Formação pedagógica dos professores do ensino superior. Em C. Reimão (Org.). *A formação pedagógica dos professores do ensino superior*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri, pp. 63-72.
- Dourado, I. P. (s/d.) *Universidade nacional do timor-leste: por uma reforma curricular contra-hegemónica e intersubjectiva*. Recuperado de http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/eixo5/universidade_nacional_do_timorleste_por_uma_reforma_curricular_contrahegemonica_e_intersubjetiva.pdf
- Estrela, A. (Coord.) (1997). *Viver e construir a profissão docente*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Fazendeiro, A. (1995). *O ciclo do projecto de desenvolvimento*. Lisboa, Portugal: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Ferreira, P. A., Mendes, Â. & Martins, V. (2017). A UCM e o contexto internacional: breve reflexão. Em A. G. Barbosa., M. N. Ibraimo, M. S. V. Laita & I. Mussagy (Coords.). *Desafios da educação: leituras actuais*. Porto, Portugal: Década das palavras, pp. 171-191.
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra.
- Freitas, I. M. C. (2014). *Políticas e práticas de organização curricular na formação contínua de professores: um estudo no instituto nacional de formação de docentes e profissionais da educação (Infordepe) em Timor Leste*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Minho, Portugal: Universidade do Minho.
- Freitas, J. C. (2017). A qualidade do ensino superior timorense: desafios e perspectivas. Em A. G. Barbosa, M. N. Ibraimo, M. S. V. Laita & I. Mussagy (Coords.). *Desafios da educação: leituras actuais*. Porto, Portugal: Década das palavras, pp. 171-192.

- Garcia, R. P. (2001). Para um ensino superior com qualidade. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 33-43.
- Gramsci, A. (2003). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Gramsci, A. (2011). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro, Brasil: Civilização Brasileira.
- Guedes, M. D. & Paulino, V. (2016). Cooperação internacional para o desenvolvimento e educação: um estudo preliminar sobre os desafios e possibilidades de uma experiência compartilhada entre Brasil e Timor-Leste. *Revista Perspectiva*, 2, 365-389.
- Guedes, M. D. (2015). Introdução – o programa de qualificação docente e ensino de língua portuguesa: desafios e perspectivas. In M. D. Guedes., et al (orgs.). *Professores sem fronteiras: pesquisas e práticas pedagógicas em Timor-Leste*. Florianópolis, Brasil: NUP/UFSC, pp.19-27.
- Habermas, J. (1987). *Técnica e ciência como ideologia*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Jerónimo, A. C. (2011). *Formação contínua de professores do ensino não superior em Timor-Leste*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Jesus, P. S. (2016). *Cooperação bilateral Timor-Leste e Brasil na educação superior: trajetória, realidade e perspectivas da parceria entre ministério da educação, UNTL e UNILAB*. Texto inédito. Trabalho de conclusão do curso para obter o grau de bacharel. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, Portugal.
- Jordell, K. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3, 165-177.
- Lacey, C. (1997). *The socialization of teachers*. London, England: Methwen and Co.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Lucchesi, M. A. (2001). Limiar do século: o desafio do ensino superior. *Leopoldum*, 74, 19-31.
- Marchesi, R. S. (2015). Notas sobre a cooperação Brasileira em Timor-Leste. *Jornal Matadalan*, 79.
- Martins, F. M. (2013). A institucionalização e o desenvolvimento de pós-graduação e pesquisa da Universidade Nacional Timor Lorosa'e. *Revista Científica da Universidade Nacional Timor Lorosa'e*, 1, 45-79.
- Masetto, M. (Org). (1998). *Docência na universidade*. Campinas, Brasil: Papirus.

- Menezes, M. A. (2016). *Mobilidade do ensino superior de Timor na CPLP*. Recuperado de <http://www.jornaltornado.pt/mobilidade-academica-ensino-superior-timor-cplp/>.
- Oliveira, M. M. R. (2009). *Ser professor no ensino superior: experiências e perspectivas dos docentes em início de carreira*. Texto inédito. Tese de mestrado. Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Ortega y Gasset, J. (1994). *Misión de la universidad*. Madrid, Espanha: Alianza.
- Paulino, V. & Barbosa, A. T. (Orgs.). (2016). *Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste*. Díli, Timor-Leste: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento do Programa de Pós-graduação e Pesquisa da UNTL.
- Paulino, V. (2017). Problemática da educação em Timor-Leste contemporâneo. Em A. G. Barbosa, M. N. Ibraimo, M. S. V. Laita & I. Mussagy. (Coords). *Desafios da educação: leituras actuais*. Porto, Portugal: Década das Palavras, pp.215-230.
- Paulino, V. (2018). Currículo nacional de ensino de Timor-Leste como um problema a resolver. Em S. Fonseca, M. C. Baptista & Araújo, S. B. Irta (Orgs.). *Desafios da educação em Timor-Leste: responsabilidade social*. Díli, Timor-Leste: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento da UNT, pp.75-96.
- Pelikan, J. (1992). *The idea of the university: a reexamination*. London, England: Yale University Press.
- Reimão, C. (2000). *A formação pedagógica no ensino superior*. Lisboa, Portugal: Edições Colibri.
- Rodrigues, F. & Stoer, S. (1998). *Entre parceria e partenariado*. Oeiras, Portugal: Celta.
- Santos, B. S. & Meneses, M. P. (2010). *Epistemologias do sul*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Santos, B. S. (1989). A universidade na pós-modernidade. *Jornal das Letras*, 27/28.
- Santos, B. S. (2007). *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo, Brasil: Boitempo.
- Santos, M. A. (2010). A implantação da pós-graduação na Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL) Timor-Leste. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*. 12, 162-176.
- Santos, M. A. (2011). *Experiências de professores Brasileiros em Timor-Leste: cooperação internacional e educação timorense*. Florianópolis, Brasil: UDESC.
- Santos, M. M. & Paulino, V. (2016). Ensino superior em Timor-Leste – pedagogia e crítica. Em C. M. Sarmiento, & V. Paulino (Coords.). *Rotas de signos: mobilidade académica e globalização no espaço da CPLP e Macau*. Díli, Timor-Leste: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, pp. 265-273.

- Santos, M. M. (2015). *Dispositivo de avaliação externa ao ensino superior um estudo exploratório sobre acreditação à Universidade Nacional Timor Lorosa'e, 2008 – 2013*. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Instituto da Educação da Universidade do Minho, Minho, Portugal.
- Silva, A. B. (2016). Educação Timoriana: uma proposta alternativa. Em V. Paulino & A. T. Barbosa (Orgs.). *Língua, ciência e formação de professores em Timor-Leste*. Díli, Timor-Leste: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento da UNTL, pp.155-162.
- Silva, E. A. (2014). Funções e responsabilidade social da universidade estatal nos países em desenvolvimento: um olhar sobre a universidade de Timor-Leste. Em V. Paulino (Org.). *Timor-Leste nos estudos interdisciplinares*. Díli, Timor-Leste: Unidade de Produção e Disseminação do Conhecimento da UNTL, pp. 251- 264.
- Soares, L. M. & Pereira,V. (2014). *Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?* Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Taveira, M. C. (2000). Sucesso do ensino superior: uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. Em J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.). *Ensino Superior: (in) sucesso académico*. Porto, Portugal: Porto Editora, pp. 49-72.
- Ximenes, C. B. (2012). *Modelos de cooperação bilateral entre Portugal e Timor-Leste: o caso do ensino superior*. Texto inédito. Dissertação de mestrado., Évora, Portugal: Universidade de Évora.

DÉCIMO CAPÍTULO

O PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA EM PORTUGAL: LEITURA (S) EMERGENTE (S)

Maria Lopes de Azevedo

maria.lopesdeazevedo@iscedouro.pt

1. Introdução

Assumindo, tal como vem escrito no Despacho 6478/2017 de 26 de julho que o que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem, impõem-se-nos que se coloque a educação no cerne da sociedade, sobretudo, porque numa sociedade onde o global e o local, o universal e o singular, a tradição e a modernidade, o curto e o longo prazos, a concorrência e a igual consideração e respeito por todos, a rotina e o progresso, as ideias e a realidade nos fazem recusar fórmulas prescritivas de currículo, advindo, naturalmente, a seguinte questão: Qual o perfil de alunos à saída da escolaridade obrigatória? Assim, tomamos por objeto de estudo a leitura do Despacho 6478/2017 de 26 de julho, que apresenta o perfil de alunos à saída da escolaridade obrigatória.

Desta feita, propomo-nos analisar o referido despacho consubstanciando como objetivos: i) analisar o dito documento à luz das políticas educativas nacionais; ii) elaborar uma síntese interpretativa deste documento tendo em conta as orientações curriculares⁸⁰. Para o efeito, enquadrámos o presente trabalho numa pesquisa de índole qualitativa-interpretativa, procedendo à leitura, interpretação e análise de discurso do documento considerando que através do discurso se pode verificar o espaço do contraditório, pois a língua tem autonomia relativa, podendo assim permitir-nos aferir os ditos e não ditos que podem emergir deste discurso. Podemos aferir que o documento assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva, no qual o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória aparece como uma referência para a organização de todo o sistema educativo, numa tentativa de contribuir para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular, assumindo, igualmente a finalidade de cooperar para a organização e gestão curriculares e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva.

⁸⁰Este artigo obedece ao acordo ortográfico português.

2.Fundamentação

Vivemos hoje num mundo completamente global e globalizado onde tudo ocorre à distância de um “clique” e onde o acesso à informação está, sobejamente facilitado, pois o “conhecimento científico e tecnológico desenvolvem-se a um ritmo de tal forma intenso que somos confrontados diariamente com um crescimento exponencial de informação a uma escala global” (Martins, 2017, p.7). Consequentemente, esta realidade coloca enormes desafios à educação, e traz à colação questões relacionadas com a segurança, a sustentabilidade, a interculturalidade, a inovação e a criatividade.

Desta feita, as conexões entre o individual e o colectivo e, concomitantemente, entre o passado, o presente e o futuro constituem-se como os maiores desafios com os quais a educação e a escola se confrontam, nomeadamente atender e responder às necessidades dos alunos de hoje, por forma a permitirem-lhes responder às complexidades impostas pela sociedade onde vivem, sobretudo às imprevisibilidades resultantes da galopante evolução tecnológica e da informação.

Ora, considerando a escola como o lugar privilegiado para se consumarem as maiores e significativas aprendizagens, importa que o ambiente seja propício à consecução das mesmas e permita que as alunas e os alunos adquiram as múltiplas literacias exigidas reconfigurando e reajustando-se, assim, às mudanças e às exigências dos desafios desta contemporaneidade recheada de imprevisibilidades.

A reconfiguração e ajustamento da escola começam a materializar-se com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), em 1986, sendo que as medidas de política educativa foram sendo tomadas com um duplo objetivo:

- Alargar o número de anos de escolaridade obrigatória, assegurando a equidade no acesso à escola de todas as crianças em idade escolar;
- Garantir uma educação de qualidade, assegurando as melhores oportunidades educativas para todos.

Em Portugal, a escolaridade obrigatória alargou-se até aos dezoito anos de idade e a educação pré-escolar visa abranger o maior número de crianças tentando-se garantir a todas e a todos as melhores oportunidades educativas. Assim, no esteio da LBSE, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar tenta reafirmar o imperativo de garantir o acesso ao sistema educativo o mais prematuramente possível, consagrando a educação pré-escolar dos três aos seis anos de idade (ingresso na escolaridade obrigatória) assumindo-se a importância da educação, desde tenra idade, como um marco determinante para um percurso educativo assente na equidade.

Nestes pressupostos, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (12º ano ou 18 anos de idade) afirma-se como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que assenta uma educação que se quer inclusiva; ou seja, constitui a “matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino” (Despacho 6478/2017, p. 9) visando contribuir para a organização e gestão curriculares, por um lado e para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a mobilizar na prática letiva, por outro.

Trata-se de um documento abrangente, transversal e recursivo, na medida em que parece respeitar o caráter inclusivo e multifacetado da escola ao assegurar que em quaisquer dos percursos escolares realizados todos os saberes sejam orientados por princípios e valores socialmente consensuais. Ou seja, assume que cada área curricular concorre para o desenvolvimento de todas as áreas de competências consideradas no Perfil dos Alunos. Estruturalmente o documento constitui-se pelos Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências. Os Princípios legitimam as ações referentes à execução e à gestão do currículo na escola; a Visão decorre dos Princípios e visa explicitar o que se pretende para os jovens no término da escolaridade obrigatória; os Valores consubstanciam-se nos elementos e características éticas que orientam formas de estar e de agir adequadas e desejáveis e as Áreas de Competências incorporam competências assumidas como combinações complexas de conhecimentos, capacidades, e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diferenciados.

O Perfil dos Alunos configura, então, aquilo que se ambiciona que os jovens consigam no final da escolaridade obrigatória, reforçando não só o compromisso da escola e de todos que nela trabalham, como também das famílias e encarregados de educação para uma educação escolar na qual os alunos e as alunas possam construir e sedimentar uma cultura científica e artística de base humanista.

A figura abaixo sistematiza o que se valoriza e pretende com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória:



Fonte: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Figura 1: Esquema conceptual do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

3.Princípios

Conforme já referimos são os princípios, patentes no perfil do aluno e acima explanados no esquema conceptual, que orientam, justificam e dão sentido à execução e gestão do currículo, constituindo-se, assim, no cerne do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. Estes princípios assentam nos seguintes pressupostos:

- Base Humanista - Dever da escola em dotar os jovens de saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa e assumindo o mundo como um bem comum a preservar;
- Saber – Ao assumir-se que o saber está no centro do processo educativo, impõe-se à escola desenvolver uma cultura científica capaz de ajudar a compreender, tomar decisões e intervir sobre as diferentes realidades;
- Aprendizagem - A educação deve promover intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender e a valorização da educação ao longo da vida;

- Inclusão – Reforço de que a escolaridade obrigatória é para todas e todos, sendo a exclusão incompatível com o conceito de equidade e democracia. O acesso e sucesso devem ser plenos e efetivos em todos os contextos educativos;
- Coerência e flexibilidade - Dar a oportunidade a cada um de atingir o perfil proposto, de forma coerente, garantindo a todos o acesso às aprendizagens e à participação. Ênfase na gestão flexível currículo e no trabalho colaborativo para a possibilidade de se explorarem temas diferenciados;
- Adaptabilidade e ousadia - Na ambiguidade do século XXI, é fundamental conseguir moldar-se a novos contextos e a novas estruturas, mobilizando as competências, actualizando conhecimentos e desempenhando novas funções;
- Sustentabilidade – Contribuir para a consciência da sustentabilidade, ou seja, que o cidadão do século XXI atue e aja sobre o mundo enquanto bem a preservar;
- Estabilidade - Um perfil de competências assente numa matriz de conhecimentos, capacidades e atitudes que permite fazer face à evolução em qualquer área do saber.

4.Visão

A visão contempla intentos que se complementam, que se actualizando e que se fortalecem num modelo de escolaridade que tende para a qualificação individual e a cidadania democrática, pretendendo-se que o jovem, à saída da escolaridade obrigatória seja um cidadão:

- Dotado de múltiplas literacias que lhe possibilitem analisar e questionar criticamente a realidade e agir de forma fundamentada;
- Livre, autónomo, responsável e consciente de si e do mundo;
- Capaz de lidar com a mudança e a incerteza;
- Reconhecedor dos importantes desafios oferecidos pelas Artes, pelas Humanidades, pela Ciência e pela Tecnologia para a sustentabilidade (social, cultural, económica e ambiental);
- Capaz de pensar crítica e autonomamente, sendo criativo, com competências de trabalho colaborativo e de comunicação;
- Que reconheça a importância da aprendizagem ao longo da vida como fator decisivo do desenvolvimento pessoal e social;
- Que entenda e respeite os princípios fundamentais em que assenta a sociedade democrática;
- Que afirme a valorização pelo respeito da diversidade cultural e pela dignidade humana, através do exercício de uma cidadania plena e pela solidariedade com os outros;

- Que decline todas as formas de exclusão social.

5. Valores

Os valores referidos no Perfil do Aluno, assumem a necessidade de se encorajarem todas as crianças e jovens a desenvolverem as atividades escolares e a colocarem em prática os valores da cultura escolar que se deve pautar por:

- Responsabilidade e Integridade – Respeitar a si e ao outro, agindo eticamente e consciente dos efeitos das suas ações;
- Excelência e Exigência – Aspirar com perseverança à perfeição, ao rigor e à superação, com consciência de si e dos outros e com sensibilidade e solidariedade para com os outros;
- Curiosidade, Reflexão e Inovação – Vontade de saber mais, desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo, procurando novas soluções;
- Cidadania e Participação – Evidenciar respeito pela diversidade humana e cultural e agir em conformidade e em prol da solidariedade e da sustentabilidade numa lógica ativa e empreendedora;
- Demonstrar autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo na livre escolha e no bem comum.

6. Áreas de competências

No perfil do aluno as competências são combinações intrínsecas e complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória. A Figura 2 ilustra esta conceção de competências, realçando a interligação das três dimensões privilegiadas:



Fonte: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Figura 2: Esquema conceptual de competência adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”, In Global competency for an inclusive world, OECD, 2016.

Conforme nos sugere o esquema conceptual as áreas de competências complementam-se e não se pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Igualmente, nenhuma delas, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão indispensavelmente abrangidas múltiplas competências, teóricas e práticas.

Pressupõe-se, então o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida (Martins, 2017, p. 19). As áreas de competências consideradas neste Perfil do Aluno são as que se apresentam sistematizadas de seguida:

Tabela 1: Áreas de competências do perfil do aluno

Áreas de competências do perfil do aluno	
• Linguagens e textos	• Desenvolvimento pessoal e autonomia
• Informação e comunicação	• Bem-estar, saúde e ambiente
• Raciocínio e resolução de problemas	• Sensibilidade estética e artística
• Pensamento crítico e pensamento criativo	• Saber científico, técnico e tecnológico
• Relacionamento interpessoal	• Consciência e domínio do corpo

O esquema que se apresenta plasma e ilustra, claramente essas competências:



Fonte: <https://webinars.dge.mec.pt/webinar/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>

Figura 3: Esquema das áreas de competências, perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória.

7.Conclusão

O Despacho 6478/2017 traça o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e está em vigor, em Portugal, desde 27 de julho de 2017. Trata-se de "uma matriz comum para todas as escolas" e vertentes de ensino que define os valores, competências e princípios. Afirmado-se como a resposta na educação às novas necessidades sociais, que “convocam o sistema educativo para a definição de um perfil consentâneo com os desafios colocados pela sociedade contemporânea, para o qual devem convergir todas as aprendizagens, garantindo-se a intencionalidade educativa associada às diferentes opções de gestão do currículo”, de acordo com o preâmbulo do despacho de homologação (Despacho 6478/2017).

Face aos princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória impõem-se alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos.

Neste sentido, são propostas um conjunto de ações relacionadas com a prática docente e que poderão ser basilares para o desenvolvimento do Perfil dos Alunos, a saber:

- Abordar os conteúdos de cada área do saber, partindo de situações e/ou problemas reais e contextuais do quotidiano;
- Preparar o ensino antevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo propositadamente atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;
- Constituir e incrementar atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a execução de projetos intra ou extraescolares;
- Preparar o ensino antevendo a utilização crítica de fontes de informação diferenciadas, bem como das tecnologias da informação e comunicação;
- Fomentar sistemática e intencionalmente, dentro e fora da sala de aula, atividades que potenciam aos alunos fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores;
- Conceber espaços e tempos que permitam aos alunos intervir livre e responsavelmente;
- Na avaliação das aprendizagens do aluno valorizar o trabalho de livre iniciativa, estimulando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade. (Despacho 6478/2017, p.31).

Nestes pressupostos o perfil do Aluno visa “garantir, a todos os jovens que concluem a escolaridade obrigatória, independentemente do percurso formativo adotado, o conjunto de competências, entendidas como uma interligação entre conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, que os torna aptos a investir permanentemente, ao longo da vida, na sua educação e a agir de forma livre, porque informada e consciente, perante os desafios sociais, económicos e tecnológicos do mundo atual”, conforme se plasma no Despacho 6478/2017. Não obstante, Guilherme d’Oliveira Martins, ex-ministro da Educação e coordenador do grupo de trabalho que produziu o documento agora homologado, refere no prefácio que não existe no perfil qualquer “tentativa uniformizadora”, contrapondo antes o objetivo de “formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos” e salientando a “base humanista” que lhe subjaz (Martins, 2017, p.6).

A flexibilização curricular, que o Governo associou a este novo perfil do aluno como um dos instrumentos para a sua execução, arrancou já neste findo ano letivo (2017/2018), mas em formato de projeto-piloto, integrando um conjunto de escolas que se voluntariaram para o efeito.

Entre as possibilidades de flexibilização curricular está, por exemplo, a organização dos tempos escolares, sendo conferida às escolas a oportunidade de gerir até 25 por cento da carga horária semanal por ano de escolaridade ou formação prevista em cada uma das matrizes.

A gestão da flexibilização curricular será efetuada ao nível de cada escola podendo, por exemplo, ser feita a fusão de disciplinas em áreas disciplinares em alguns tempos de aulas, ou alternância, ao longo do ano letivo, de períodos de funcionamento disciplinar com períodos de funcionamento multidisciplinar ou ainda com recurso a disciplinas trimestrais ou semestrais.

Desta feita, o perfil “assume uma natureza necessariamente abrangente, transversal e recursiva”, enunciando valores, princípios e competências que se desejam obter de forma integrada em todo o currículo e não trabalhados de forma separada, em disciplinas, impondo que se altere, conseqüentemente, o modelo de ensino vigente, uma vez que este Perfil do Aluno não se coaduna com a prevalência de uma lógica disciplinar acentuada e que as alterações curriculares implícitas neste novo perfil se desenvolvam de forma gradual e progressiva, conforme o Ministro da Educação sugeriu aquando da promulgação do Despacho.

Referências bibliográficas

Despacho 6478/2017 de 26/07/17

Martins, G. O. (Coord.). (2017). *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.

PARTE III: ESCOLA, DEMOCRACIA E INCLUSÃO

DÉCIMO PRIMEIRO CAPÍTULO

O PAPEL DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Alice Albertina Nhamposse
anhamposse@ucm.ac.mz

Esperança Nindi
enidi@gmail.com

1. Introdução

O atendimento educativo de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) tem vindo a evoluir ao longo dos tempos, tendo em conta os diversos contextos culturais e políticos de cada época. Durante séculos, o tratamento de pessoas com NEE foi caracterizado pela exclusão e segregação, e, posteriormente, de cariz assistencial e proteccionista.

A partir dos anos 70, verificaram-se mudanças significativas, que deram origem a práticas educativas mais humanistas e inclusivas. Estas mudanças estão relacionadas com uma nova forma de encarar a deficiência, já que se começou a olhar o indivíduo com deficiência como um cidadão de pleno direito, assim como também se começou a olhar a criança sob uma nova perspectiva, na qual ela se encontra em constante interacção com o meio em que está inserida.

Nas últimas décadas, muitos governos, incluindo o de Moçambique, estão empenhados na implementação e efectivação da educação básica inclusiva e de qualidade para todos, mais particularmente na promoção de alunos com Necessidades Educativas Especiais, ao acesso ao ensino comum, visando a aquisição de competências pedagógicas.

Há que referir que a educação visa a aprendizagem, assim como desenvolve a capacidade de aprendizagem em alunos com NEE, é um desafio para os envolvidos no processo, a aprendizagem depende também em grande parte das estratégias metodológicas usadas pelos professores, e é na metodologia onde está o sucesso da aprendizagem.

A aprendizagem é uma capacidade nata, entretanto deve ser estimulada. É desta forma que este estudo tem como tema “O Papel da Inclusão de Alunos com Necessidades

Educativas Especiais com Deficiência Auditiva no Processo de Ensino e Aprendizagem: Estudo de caso do 2º grau da Escola Primária Parque Popular”.

Na Escola Primária do 1.º e 2.º graus do Parque Popular, o ensino e aprendizagem dos alunos das turmas inclusivas constitui um factor fundamental para ser analisado, pelo facto de ser um espaço onde actualmente está sendo implementado o programa de educação inclusiva, e aonde acreditamos que os alunos das turmas inclusivas já tenham adquirido as competências necessárias estabelecidas para o nível em que se encontram. O objectivo do MINED/PCEB (2008) é de desenvolver em cada ciclo competências específicas sendo que:

- Para o primeiro ciclo desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem e operações básicas tais como soma, subtracção, multiplicação e divisão, assim como a observação, medição de comprimentos desenvolvimento de higiene pessoal e socialização secundária.
- No segundo ciclo, a criança aprofunda os conhecimentos e habilidades desenvolvidas no ciclo anterior. Tendo em conta o desenvolvimento cognitivo da criança, as matérias iniciadas no 1º ciclo, tratam novos assuntos, como por exemplo, o cálculo de superfícies e de volumes de determinados objectivos.

Com a problemática, levanta-se a seguinte questão de pesquisa: Qual é o papel da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais com deficiência auditiva no processo de ensino e aprendizagem num estudo de caso do 2.º grau da Escola Primária Parque Popular?

2. Evolução da Inclusão

O conceito de inclusão, do aluno com NEE, em termos físicos, sociais e académicos nas escolas regulares, ultrapassa em muito o conceito de integração, uma vez que não pretende posicionar o aluno com NEE numa “curva normal”, mas sim assumir que a heterogeneidade que existe entre os alunos é um factor muito positivo (Correia, 2013, p. 20).

Ainda na visão do mesmo autor, a inclusão procura, assim, levar o aluno com NEE às escolas regulares, e sempre que possível às classes regulares, onde, por direito devem receber todos os serviços adequados às suas características e necessidades. Pretende, portanto, encontrar formas de aumentar a participação de todos os alunos com NEE incluindo aqueles com NEE significativas, nas classes regulares, independentemente dos seus níveis académicos e sociais.

Para a autora do trabalho, a inclusão de alunos com NEE não se limita apenas à inserção do aluno com deficiência numa sala de aula do ensino regular, mas também da sua ambientação e socialização dentro e fora da sala de aulas, bem como a disponibilidade de material pedagógico apropriado a alunos com NEE, para que eles aprendam.

Um outro ponto, que importa aqui referir, para melhor compreender a inclusão, é a educação especial, historicamente, antecede a educação inclusiva. O termo educação especial tem sido usado para designar uma educação diferente da praticada no ensino formal e que se desenrola paralelamente a esta, sendo que a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, era segregada para um centro ou unidade específica. Esta educação era dirigida a um grupo de alunos com algum défice ou que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais (Bautista, 1997).

A educação inclusiva é um assunto delicado, e deve ser abordado com cautela, e responsabilidade acima de tudo. É preciso garantir que todos alunos com NEE tenham a educação, uma vez que é uma das principais condições para o seu enquadramento social no futuro.

2.1. Da segregação à integração

A história revela-nos que todas as sociedades têm recorrido a práticas segregacionistas face ao “diferente” ou criança com NEE, as concepções da pessoa deficiente foram variando ao longo do tempo e em função do tipo do homem ideal que se pretendia educar. Assim quando um indivíduo se afastasse do ideal (normal), esse era abandonado à sua sorte ou eliminado.

Na Idade Média, muitas pessoas fisicamente e mentalmente diferentes, como afirma Correia (2010, p. 18) eram associados a imagem do diabo e a actos de feitiçaria e por isso foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções. Contudo, o tratamento dado ao deficiente a partir do século XIX mudou influenciado pelo pensamento de cariz mais humanista e tolerante dos filósofos Locke e Rousseau. Esta mudança nasce na tentativa de recuperação da criança diferente, com o objectivo de ajustar a sociedade.

Com as duas grandes guerras mundiais verificaram-se mudanças profundas a nível social, cultural e técnico científico, que conduziram a uma reorganização social, e reestruturação a nível da educação, e com o elevado número de mutilados e perturbados mentais, que clamavam atendimento, obrigou as sociedades dessa época a se empenharem na busca de

melhores serviços de apoio. Entretanto esses serviços passaram a ser usados também por crianças e jovens com deficiências.

Por essa altura, começou a surgir por toda a Europa instituições de ensino especial, sobretudo para as deficiências sensoriais, onde eram colocadas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência, excluídas assim dos programas de educação regular, impedidas da interacção benéfica para seu desenvolvimento (Bautista, 1997).

Em 1940, na Dinamarca associações de pais iniciam um movimento de normalização contra as escolas segregadas. A segregação passou a ser vista como um acto desumano. Na década de 70, o conceito de normalização espalhou-se por toda Europa e América do Norte, o seu autor Wolf Wolfensberger (1972, cit. em Bautista, 1997, p.28) define este princípio como, o uso dos meios normalizados do ponto de vista cultural para estabelecer e/ou manter comportamentos e características pessoais o mais normal possível.

Do ponto de vista científico, contesta-se o papel exclusivo do diagnóstico médico para o ensino dos deficientes, passando a valorizar-se a educação como forma de mudança e a integração como forma de normalização (Veiga, Dias, Lopes & Silva, 2000).

Em suma, o normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa deficiente, mas aceitá-la tal como ela é, com as suas deficiências, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros, e oferecendo-lhe os serviços pertinentes para que possa desenvolver ao máximo as suas habilidades e viver uma vida tão normal quanto possível.

2.2. Da integração à inclusão de crianças com necessidades educativas especiais

O movimento de integração de crianças e jovens com deficiência teve o seu início na segunda metade do século XX. Na Europa, foram os países nórdicos, nos anos 60, os pioneiros na implementação deste movimento. Nos Estados Unidos, foi na década de 70 que surgiram os movimentos de exercício dos direitos civis, ligados à luta pela integração das minorias. Foi no seguimento desta linha de ideias que, em 1975, surge a Public Law 94-142, The Education For All Handicapped Act, aprovada pelo congresso dos Estados Unidos da América, que introduziu a noção de “ambiente o menos restritivo possível”, onde pedem a integração total de todas as crianças e jovens com NEE, passando estes a beneficiarem de um ensino gratuito.

Segundo Correia (2010), a Public Law visa o direito a uma educação pública adequada para todas as crianças; o direito a uma avaliação justa e não discriminatória; o direito aos pais a recorrerem à justiça sempre que não sejam observadas as disposições legais; e determina a obrigatoriedade da elaboração de planos educativos individuais.

Em 1978, surgiu, no Reino Unido, o Warnock Report que aborda princípios semelhantes à *Public Law 94-142*. Neste documento, apareceu, pela primeira vez, o conceito de necessidades educativas especiais, que segundo Sousa (2007) não exclui o conceito de deficiente, pressupõe antes uma mudança na maneira como se aborda a problemática da criança, verificando-se assim uma mudança da perspectiva que privilegia a componente médica, para uma perspectiva educativa. Assim, a expressão “Necessidades Educativas Especiais” refere-se ao desfasamento entre a realização da criança e o que se espera que ela realize, tendo em conta a sua idade cronológica, passando a deficiência a ser vista como um contínuo de necessidades especiais de educação.

Este documento também define a integração como o princípio que declara a educação não segregada de crianças e jovens deficientes e não deficientes, atribuindo às autoridades da educação o dever de proporcionar às crianças e jovens com NEE as mesmas oportunidades que aos seus pares sem deficiência. Propõe, igualmente, um papel activo aos pais, com poder de decisão em todo o processo de educação dos filhos e exige que seja feita uma avaliação e descrição detalhada das necessidades educativas específicas de cada criança.

Foi desta forma que o conceito de educação especial, que se referia a crianças e jovens com dificuldades originadas por alguma deficiência, deu lugar ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que abrange, não apenas essas dificuldades, mas todos os tipos de dificuldades de aprendizagem, sendo que todos os alunos, durante todo o seu percurso escolar ou apenas em parte dele, podem sentir algumas dessas dificuldades.

O processo de transição da integração para inclusão culmina com a realização da declaração de Salamanca, organizada pelo governo espanhol em cooperação com a UNESCO, em 1994. A Declaração de Salamanca expressa a sua opção por uma escola inclusiva, em que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente, das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras.

Nas suas recomendações, esta declaração vem reafirmar o direito de todos a educação, independentemente de suas diferenças.

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades (Declaração de Salamanca, 1994, p.11).

Contudo, o que se verifica na prática, é que na maior parte dos casos, a inclusão limita-se a uma mera integração, isto é, a reconhecer o direito que assiste à criança de frequentar a escola regular, concretizando-se apenas na sua colocação na dita escola, sem, no entanto, ultrapassar a componente física, não existindo a necessária articulação com a componente social e académica (Correia, 1997).

3.Estratégias para uma educação inclusiva

Uma educação inclusiva, que preconiza uma educação para todos, promotora do sucesso de todos, em geral e de cada um em particular, é baseada em princípios de direito e não de caridade, na igualdade de oportunidades e não de discriminação, seja ela positiva ou negativa (Sanches, 2005).

Correia (1999) considera assim que o princípio da inclusão deve ser flexível, ponderando as características e necessidades de cada aluno. A escola tem responsabilidade de não trabalhar apenas com os alunos tidos como “ideais”, mas também com os que não correspondem a esse ideal de perfeição, sendo responsabilidade da escola e da sociedade respeitar e trabalhar com as diferenças de cada um.

A sala de aula deve ser vista não só como um espaço onde se realizam as aprendizagens académicas, mas também como estrutura social. Pretende-se que a aprendizagem não se faça apenas com ajuda do professor, mas também no grupo, e com os pares (Rodrigues, 2007).

Ainscow (1995) salienta ainda a importância de factores como a liderança eficaz, o trabalho conjunto de planificação e acção, assim como a reflexão e valorização profissional dos docentes, considerando que a cultura do local de trabalho influencia a forma como os professores vêem o seu trabalho e os seus alunos, reconhecendo, no entanto, a dificuldade em criar nas escolas uma cultura de inclusão.

Na perspectiva inclusiva, a escola apresenta uma grande responsabilidade, sobretudo dos professores, tendo estes o desafio de reflectir sobre as suas práticas pedagógicas e de perspectivar os alunos com dificuldades como potencialmente capazes, desenvolvendo práticas direccionadas para a inclusão, as quais envolvem ainda o trabalho cooperativo com a família e a comunidade (Correia, 1999; Santos, 2007).

O professor deve ter conhecimentos pedagógicos que lhe permitam criar instrumentos de diferenciação pedagógica, que passa por organizar as actividades e as interacções, de maneira que cada aluno se depare regularmente com situações didácticas enriquecedoras para ele, adequadas às suas características, interesses, necessidades e saberes. Quando os

vários elementos de um grupo dependem uns dos outros para o sucesso final, todos se esforçam para um bom desempenho, promovendo a cooperação e a colaboração, de modo a que todos construam saberes.

A aprendizagem do aluno com NEE com os pares proporciona-lhes aprendizagens idênticas e interações sociais adequadas, procurando que deixem de ter o estigma da “deficiência”, promovendo o seu desenvolvimento global, baseado num espírito de pertença e de participação nos diversos contextos da vida escolar, sem nunca perder de vista as necessidades específicas de cada aluno (Correia, 2003).

De facto, a aprendizagem com os pares bem conduzida, revela-se uma estratégia praticamente indispensável numa escola que se pretende, de todos e para todos, onde todos possam aprender com os meios de que se dispõe, onde deve ser facultado a todos ir o mais longe possível, utilizando o seu perfil de aprendizagem, que pode ser igual ou diferente do seu colega e inclusivamente do próprio professor.

Desta forma, o grande desafio, para professores e alunos, é conseguir gerir a diferença que existe nas salas de aula, que só será ganho se todos conseguirem aceitar as suas diferenças e respeitarem as diferenças dos outros, valorizando a aprendizagem cooperativa e o desenvolvimento de trabalho autónomo dos alunos, isto permite libertar o professor para acompanhar, por exemplo, alguns alunos que necessitem de mais apoio. A importância do papel da família na educação das crianças e jovens com NEE, tal como das outras crianças sem problemas, é sem dúvida fundamental e indiscutível. É, pois, essencial a participação dos pais em todo o processo educativo, através de uma estreita colaboração entre escola/família. Os pais são participantes indispensáveis na medida em que contribuem com o conhecimento específico que têm do filho e da sua situação familiar e manifestam as suas preocupações e expectativas relativamente ao seu futuro.

3.1. Importância da inclusão

A importância da inclusão passa necessariamente pelas vantagens que ela pode proporcionar, uma vez que a inclusão pressupõe a inserção do aluno com NEE na sala de aula. São várias as opiniões em relação às vantagens da educação inclusiva.

A inclusão é importante na medida em que contribui para o desenvolvimento das interações sociais, afectividade, valores, confiança, auto-estima e comunicação entre crianças e adultos voltados para o aprendizado de cooperação mútua.

As investigações mostram que os professores que operam na área da educação inclusiva, colaboram e planeiam, mas, aprendem novas técnicas uns com os outros, participam num

maior número de actividades de formação, demonstram vontade de mudar e utilizam uma diversidade de estratégias para ensinar os alunos com NEE.

A inclusão, segundo (Correia, 2010), proporciona uma educação igual e de qualidade para os alunos com NEE, a educação inclusiva procura acima de tudo, retirar-lhes o estigma da “deficiência”, proporciona-lhes o direito de aprender junto com os seus pares sem NEE, cria neles um espírito de presença, participação em todos os aspectos da vida escolar, assim como a resposta para as suas necessidades específicas.

Pode-se dizer ainda, na visão do autor acima citado, que a inclusão, é importante para a direcção escolar, e para os pais, uma vez que os envolve na procura de respostas educativas eficazes que possam ajudar os alunos com NEE a atingirem níveis satisfatórios de sucesso educativo.

3.2. Necessidades educativas especiais

Na sua definição, Bautista (1997, pp. 8-10) refere que “alunos com NEE são todos aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem significativamente maior do que a maioria dos alunos da sua idade ou sofrem de uma incapacidade ou dificuldade no uso das instalações educativas, geralmente utilizadas pelos seus companheiros”. Este conceito não se restringe apenas aos problemas de dificuldades de aprendizagem resultantes de deficiências ou outros distúrbios, deverão igualmente ser considerados todos os alunos que vêm de condições socioculturais e económicas desfavoráveis.

Correia (1997, pp. 47-52) “considera que as NEE abrangem crianças e adolescentes que tem dificuldade em acompanhar o currículo normal independentemente dos seus problemas se manifestarem a nível físico, sensorial, intelectual ou emocional”. O atendimento educativo a alunos com NEE deve ser o mais apropriado possível para a sua dificuldade, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada um.

Em relação aos tipos de NEE, olhando para a diversidade dos alunos e o apoio que lhes prestamos, as NEE podem variar de caso para caso. No entanto, parafraseando Correia (1997), as NEE podem por um lado ser “permanentes”, quando a adaptação curricular é generalizada e objecto de avaliação sistemática dinâmica sequencial de acordo com os progressos do aluno no seu percurso escolar. Fazem parte deste grupo alunos cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas por problemas orgânicos funcionais e por défices socioculturais e económicas graves. Abrangem problemas de fórum sensorial, intelectual, físico, emocional e outros problemas ligados à saúde do indivíduo.

Por outro lado, podem ser “temporárias”, quando a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar, é o caso de problemas de leitura, escrita ou cálculo, atraso ou perturbações menos graves do nível do desenvolvimento motor, perceptivo, linguístico ou sócio emocional, esses casos exigem modificação parcial do currículo escolar adaptando-o as características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento.

Portanto, as NEE geralmente relacionam-se com dificuldade de aprendizagem sob ponto de vista de apoio. Assim, um aluno com NEE não é necessariamente aluno com deficiência, pois há alunos com dificuldade de aprendizagem que não apresentam deficiência, mas apresentam NEE, isto é, os alunos com deficiência não acarretam necessariamente NEE.

Quanto à nomenclatura dos tipos de NEE, estes baseiam-se essencialmente nos conceitos que dizem respeito às categorias mais estudadas universalmente, e que já foram adoptados internacionalmente. Os conceitos são apresentados por ordem decrescente das suas prevalências: “Dificuldades de aprendizagem específicas; problemas de comunicação; problemas intelectuais/ deficiência mental; problemas de comunicação; perturbações emocionais ou de comportamento “multideficiência”; deficiência auditiva; problemas motores; outros problemas de saúde; desordem por défice de atenção e hiperactividade; deficiência auditiva; autismo; síndrome de “asperger”; “surdo-cegueira” e traumatismo craniano” (Correia, 2010).

3.3. Deficiência auditiva (conceito)

Correia (1997, ao referir-se à deficiência auditiva, diz que se trata de uma incapacidade de tal forma severa (surdez), que impede a criança de processar a fala através do ouvido, sem ou com a utilização de um aparelho auditivo, e lhe afecta negativamente a sua realização escolar.

A audição é a via fundamental através da qual a criança desenvolve normalmente a fala e a linguagem e que é a base de muitas aprendizagens posteriores, as alterações da audição podem causar, em qualquer idade problemas de comunicação (Bautista, 1997).

As crianças com disfunção de processamento auditivo frequentemente apresentam um défice na área das competências de discriminação. Têm dificuldades em perceber os sons vocálicos ou os que correspondem às consoantes fracas, assim como também têm

difficuldade em compreender diferenças subtis de sons. As palavras e as frases não são correctamente identificadas (Nielsen, 1999).

Um défice no campo da memória auditiva, da fala e da capacidade de ler tem enormes e profundas implicações na educação de um indivíduo.

4. Educação inclusiva em Moçambique

Em Moçambique, o pensamento sobre a inclusão começa a ser aderido por volta de 1998, como forma de criar oportunidade de educação para todas as crianças e jovens, tornando-a mais diferenciada, mais inclusiva e mais respeitadora das diferenças individuais. Moçambique tem um longo percurso para tornar a escola e a sociedade inclusivas. Na realidade, no contexto moçambicano, existem muitos problemas no que se refere à inserção da pessoa com deficiência na escola regular (Ussene & Simbine, 2005).

A política nacional da educação procura assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. Deste modo, é notório que, de certa forma, as bases para uma educação centrada no aluno com vista ao alcance dos objectivos preconizados já estão parcialmente lançadas, faltando deste modo a intervenção activa de cada sujeito no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo fontes orais, existem famílias que optam por manter as crianças com deficiência isoladas da sociedade, e nem permitem que elas frequentem a escola; têm vergonha de apresentá-las à sociedade por motivos históricos (tabus, crenças religiosas, etc.), em contra partida existem famílias que assumem a deficiência dos filhos e procuram o melhor para eles dando-lhes a oportunidade de frequentar a escola, só que a situação real é muito problemática, uma vez que as escolas não estão preparadas para educar na diversidade.

A inclusão na educação moçambicana tem-se estado a concretizar gradualmente, embora os indícios existentes não sejam tão significativos quanto seria necessário, isto porque ainda é muito frequente encontrar escolas em que não existe nenhum profissional preparado para trabalhar com alunos com NEE, para além de existirem dentro de algumas escolas, casos de necessidades educativas especiais, mas que não tenham sido identificados, nem pelo professor que é o principal e mais importante administrador do processo do ensino e aprendizagem numa sala de aulas.

Segundo o B.R I série, N°41, umas das estratégias para a inclusão de alunos com NEE, é a formação de professores de apoio itinerantes, fornecimento de materiais de ensino e equipamento e concepção de planos de estudo flexíveis para crianças com NEE. Esta

estratégia consiste em aumentar a consciência sobre a diversidade através da estrutura educativa.

Actualmente, o ministério da educação está a desenvolver programas acelerados de formação nos institutos de magistério primário e institutos de formação de professores primários, de modo que os professores terminem a formação inicial em 12 meses e possam rapidamente assumir postos de trabalho como docentes nas escolas. O objectivo consiste em caminhar para um modelo de 10^a+1+1, em que os futuros professores com 10 anos de escolaridade recebam um ano de formação inicial intensiva seguida de um ano de prática supervisionada, através de formação em exercício e do apoio pedagógico.

A formação inicial de um ano concentrar-se-á no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de habilidades para sobrevivência no aperfeiçoamento da prática pedagógica e trabalho com os pais e outros membros da comunidade (MINED, 1998).

Estes projectos reflectem os esforços levados a cabo para se chegar a uma educação inclusiva no nosso país, embora estejamos longe de abranger a todas as crianças com NEE, incluindo as com NEE significativas.

Em Moçambique, a educação inclusiva ainda requer grandes esforços para que se faça sentir a sua existência. Embora os níveis que neste processo se têm conseguido os esforços para a implementação dos pressupostos da declaração de Salamanca, são inúmeros.

4.1. O processo de Ensino e Aprendizagem

Ensino e aprendizagem são dois conceitos que se relacionam e se complementam; não há ensino sem aprendizagem. Há uma relação intrínseca entre o ensino e aprendizagem, isto é, não há ensino se não há aprendizagem. O ensino actua sobre a aprendizagem. Portanto, para que haja ensino e aprendizagem, deve haver uma comunhão de pressupostos e identificação de objectivos entre o professor e o aluno, o equilíbrio entre o aluno, a matéria e os objectivos de ensino e as técnicas de ensino, concluindo-se assim, que o ensino seria então, o factor de estimulação intelectual (Libâneo, 1994).

A aprendizagem pode ser tida como um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir (Libâneo, 1994, p. 31).

A aprendizagem, segundo Mesquita e Duarte (1996), descreve-se como sendo a aquisição de novos comportamentos ou conhecimentos, resultante da necessidade psicológica ou fisiológica de adaptação ao meio. Dependendo do contexto, o termo pode designar o processo ou o seu resultado; ou seja, no decurso da aprendizagem, dois fenómenos se

verificam: por um lado, o ser aprende, ganha os novos comportamentos e conhecimentos, graças a todo um envolvimento dos processos psicológicos e fisiológicos de adaptação ao meio; por outro, após a apreensão dos comportamentos e conhecimentos, o ser serve-se dessas aquisições para fazer uma relação com outras circunstâncias.

Bossa (2007) refere-se ao ensino como sendo um conjunto de acções pedagógicas e psicológicas que criam as condições externas que se destinam a fornecer informações, a transmitir e produzir conhecimentos, a desenvolver capacidades, a formar hábitos e habilidades. Descreve a aprendizagem como sendo o conjunto de acções pedagógicas e psicológicas que criam as condições internas que levam os alunos a adquirir conhecimentos, a desenvolver capacidades, a formar hábitos e habilidades com o apoio do professor ou por si sós.

Em suma, o processo de ensino e aprendizagem é o conjunto de acções pedagógicas e psicológicas em que se articulam as condições externas de transmissão e as condições internas de aquisição de conhecimentos, a formação de hábitos, habilidades e o desenvolvimento de capacidades.

Importa aqui de uma forma breve falar do ensino e aprendizagem da leitura e escrita do aluno surdo uma vez que esta apresenta uma certa particularidade em relação á aprendizagem dos outros alunos ditos normais. Para o surdo, a leitura é uma aprendizagem extremamente difícil. Há casos em que ele apenas domina a mecânica da leitura, mas sem a compreensão do que lê.

Quando uma criança surda se dispõe em aprender a ler fá-lo da mesma maneira que uma criança ouvinte, mas com uma serie de diferenças substanciais; pobreza de vocabulário escasso conhecimento da estrutura sintáctica, dificuldade de acesso ao código fonológico, e limitação da capacidade de antecipação de inferência e de organização.

Estes factores são de enorme importância para um bom exercício da leitura. Portanto, isto não quer dizer que temos que esperar tanto tempo para pôr o surdo em contacto com a leitura, pois elementos como o vocabulário e a estrutura sintáctica podem ser favorecidos por uma aprendizagem precoce.

Para o ensino da leitura a criança surda, tendo em conta que eles são extremamente visuais, e sintéticos, segundo Bautista (1997), são úteis as seguintes estratégias:

Começar com a leitura “ideovisual”, isto é, aprendizagem de palavras e logótipos de forma global. Os exercícios da leitura devem iniciar-se em idades precoces e sempre em forma de jogo, as palavras devem ser acompanhadas de desenhos, devem seleccionar-se textos para adaptação ao nível de compreensão da criança orientando-a pouco a pouco para a fase seguinte. As estratégias de leitura devem

ser treinadas, e os progressos na leitura são indissociáveis da consciência sobre o que significa ler (p. 353).

A linguagem escrita no surdo pré-linguístico está grandemente afectada e alguns autores afirmam que os problemas que os surdos têm em relação à escrita deriva da sua dificuldade na linguagem oral e na compreensão da leitura.

Portanto, é importante que o surdo escreva, mesmo que seja pouco e mal estruturado, e o professor deve assegurar-se que o aluno surdo captou a ideia fundamental do tema, isto é, que fez uma aprendizagem significativa, e sempre fazer-lhe escrever e fazer-lhe entender que mesmo mal redigido, deverá expressar as ideias assimiladas através das suas próprias palavras.

Relativamente às estratégias de ensino e aprendizagem dos alunos nas turmas inclusivas, os resultados obtidos revelam que são estratégias que se adequam aos alunos com deficiência auditiva, embora não seja o suficiente para ensinar um aluno que apresenta esta NEE.

Os resultados revelam também que o material didáctico que a escola possui para ensinar alunos com deficiência auditiva em salas inclusivas não é suficiente embora esteja recomendado na declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que a escola possua ou arrume recursos, técnicas e materiais, para que possa intervir de uma forma efectiva e especializada nos momentos em que as crianças necessitem.

No que diz respeito ao contributo do professor no PEA nas turmas inclusivas constatou-se dos resultados obtidos, para a questão formação específica na área das NEE que a maioria dos professores tem apenas formação da língua de sinais excepto o professor (P1) que possui uma formação psicopedagógica, que também não esclareceu exactamente em que consistiu a formação.

Correia (1999) justifica que a falta de formação ou formação inadequada do professor para os auxiliar na implementação de uma escola inclusiva, acarreta graves consequências no atendimento e relacionamento com os alunos com NEE.

Foram observadas algumas atitudes de professores que demonstram tendências segregacionistas, que talvez sejam motivados pela falta de condições necessárias para atender alunos com NEE, esta atitude é justificada por Scoz (2007) que diz os professores ao perceberem que não estão conseguindo obter resultados positivos com os alunos que apresentam problemas de aprendizagem são assaltados por sentimentos de frustração e desânimo.

Em relação aos métodos, constatamos que cada professor adota métodos de ensino de acordo com as situações que encontra em sala de aulas, não havendo exigências da escola para que se uniformize. A escolha dos métodos são de acordo com as necessidades dos alunos e o que o professor pretende transmitir aos seus alunos.

Questionados sobre como fazem a avaliação das aprendizagens dos alunos nas turmas inclusivas, os relatos demonstram que parte dos professores privilegia o empenho dos alunos e a avaliação qualitativa não mencionado a avaliação formativa, que é fundamental, uma vez que é orientada no sentido de determinar o que os alunos aprenderam e quais as dificuldades e facilidades que manifestam.

Relativamente às limitações e problemas que encontram ao leccionar em turmas inclusivas, deduziu-se a partir dos resultados que, alguns professores apresentam problemas relacionados com os alunos e material didático; outros fazem referência à necessidade de uma equipe pedagógica multifuncional, que é o ideal para a formação de um aluno com NEE. Destacamos o facto de não mencionarem a importância do professor do ensino regular na implementação de uma educação inclusiva.

Relativamente às percepções dos alunos sobre o PEA nas turmas inclusivas os resultados sugerem, apesar de, no geral, os alunos sem NEE reagirem favoravelmente à inclusão dos alunos com NEE, manterem um bom relacionamento, e apoiarem nas aulas, ainda persistem algumas lacunas no que diz respeito ao conhecimento das NEE, e a necessidades destes alunos estarem na mesma sala com eles. Sobre estes últimos resultados não encontramos estudos para podermos fazer inferências.

5. Conclusões

A linha de investigação desta pesquisa procurou saber qual é o papel da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais com deficiência auditiva no processo de ensino e aprendizagem no 2º grau do ensino básico na escola primária Parque Popular?

Importa primeiro referenciar que é no processo de ensino e aprendizagem onde o aluno adquire competências de leitura e a escrita, “expressão oral”, cálculo, habilidades em solução de problemas e valores morais, necessários para que qualquer ser humano possa sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões importantes e continuar a aprender.

O papel da inclusão é de educar (ensino e aprendizagem) um aluno com NEE ao lado dos outros colegas ditos normais e dotá-lo de competências acima citadas, para que este tenha uma vida normal.

Desta forma, respondemos que o papel da Inclusão de alunos com NEE com deficiência auditiva no processo de ensino e aprendizagem no 2º grau da Escola Primária Parque Popular é de dotar os alunos com deficiência auditiva assim como os outros alunos que não apresentam a deficiência auditiva, de competências acima citadas.

Para se alcançar o objectivo geral quisemos “identificar as estratégias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nas turmas inclusivas do 2º grau da escola primária Parque Popular”.

Procuramos responder a esta questão dizendo que estratégia é a arte de aplicar os meios disponíveis, condições favoráveis com vista à consecução de objectivos específicos. (Extraído do Dicionário Aurélio).

Concluimos, assim que as estratégias usadas como afectação de professores formados, uso do alfabeto manual e o livro do aluno que auxilia na interpretação de certos conteúdos adequam-se aos alunos com deficiência auditiva, embora os professores que tenham apenas a formação de linguagem gestual necessitam de uma formação psicopedagógica. O uso de livros que de certos conteúdos, também é benéfico o seu uso, na aquisição de competências académicas de alunos surdos tendo em conta que pela deficiência auditiva eles recorrem a visão para assimilar todo o tipo de informação.

Tendo em conta os aspectos levantados ao longo da entrevista, podemos concluir que os professores não têm formação específica na área de NEE, adaptando-se à realidade da sua turma, adoptando cada professor os métodos de ensino de acordo com as situações que encontra em sala de aulas, não havendo exigências da escola para que o processo se uniformize.

Concluimos também que a falta de professores com formação para leccionar alunos surdos; a ausência de um currículo adequado às características e necessidades do aluno surdo; a falta de recursos de apoio ao aluno surdo (material didáctico-metodológico para o professor/aluno) influencia desvantajosamente na aprendizagem do aluno surdo.

Pensamos que as várias opiniões dadas pelos professores no acto da entrevista em relação aos métodos de ensino e de avaliação de alunos nas turmas inclusivas, tem a ver com a não familiarização por parte destes com programa de ensino e aprendizagem de alunos com NEE que por sua vez a escola não possui.

Um dos aspectos que nos chamou a atenção, é o facto curioso de existência de professores que não têm domínio da linguagem gestual leccionarem alunos com deficiência auditiva, o que nos leva a acreditar que a aprendizagem não é eficaz, na medida do que se deseja. Concluímos que os alunos parecem estar conscientes da realidade à sua volta no que respeita à frequência, na escola regular, por alunos com deficiência, o que faz com que reajam positivamente na presença de alunos com NEE nas salas de aulas. Os alunos sem NEE reagem favoravelmente à inclusão dos alunos com NEE.

Concluímos também que a inclusão de alunos com NEE com deficiência auditiva é benéfica para todos os alunos sobretudo no aspecto social, podendo mesmo desenvolver nos alunos sem NEE atitudes e valores positivos em relação à diferença, mas no que respeita à aquisição de competências académicas só será possível caso sejam criadas condições referidas ao longo do trabalho como, a formação específica dos professores, material didáctico adequado aos professores, redução dos números de alunos nas turmas.

Referências bibliográficas

- Ainscow, M. (1995). Educação para todos: torná-la uma realidade. Em M. Ainscow, G. Porter & G. Wang (coords.). (1997). *Caminhos para as escolas inclusivas* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 11-31.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Dinalivro.
- Bossa, N. A. (2007). *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática* (3ª. ed.). Porto Alegre, Brasil: Artmed.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? Em D. Rodrigues (ed.). *Educação e diferença. Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2010). *Necessidades educativas especiais*. Maputo, Moçambique: Plural.
- Correia, L. M. (2013). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores* (2ª. ed.). Porto, Portugal: Porto editora.
- Libâneo, J. C. (1994). *Didáctica*. São Paulo, Brasil: Cortez.
- Mesquita, R. & Duarte, F. (1996). *Dicionário de psicologia*. Lisboa, Portugal: Plátano Editora.
- MINED (1998). *Plano Estratégico de Educação 1999-2003: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Ministério de Educação (MINED) (2008). *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, Moçambique: MINED.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aulas: um guia para professores*. Porto, Portugal: Porto Editora.

- Rodrigues, D. (org.). (2021). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação de inclusão*. Porto, Portugal, Porto editora.
- Sanches, I. (2005). Compreender, agir, mudar, incluir: da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 127-142.
- Santos, B. (2007). *Comunidade escolar e inclusão*. Lisboa, Portugal: Edições Piaget.
- Sousa, J. M. (org.). (2007). *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores*. Vol. 2. Funchal, Portugal: Universidade da Madeira.
- UNESCO: (1994). *Declaração de Salamanca*. Salamanca, Espanha: UNESCO.
- Ussene, C. & Simbine, L. S. (2015). *Necessidades educativas especiais: Acesso, igualdade e inclusão*. Maputo, Moçambique: Educar.
- Veiga, L., Dias, H., Lopes, A. & Silva, N. (2000). *Crianças com necessidades educativas especiais: ideias sobre conceitos de ciências*. Lisboa, Portugal: Plátano.

DÉCIMO SEGUNDO CAPÍTULO

ABORDAGENS E PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE ANÁLISE DA ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Mahomed Nazir Ibraimo

mibraimo@ucm.ac.mz

1. Introdução

Neste capítulo, abordaremos os modos de olhar a organização escolar, de modo a obtermos as lentes que nos permitirão entender os seus modos de relacionamento e a gestão das suas problemáticas. Neste sentido e para que possamos entender o modo de relacionamento entre os actores que fazem parte da escola e seu funcionamento, trabalhamos a escola como uma organização para depois convocarmos os modelos burocráticos, democráticos, anárquicos e políticos e a hipocrisia, como, a propósito, escreve Lima: "O recurso à pluralidade de modelos teóricos de análise das organizações torna-se imprescindível para a compreensão crítica da escola como organização educativa e do seu processo de institucionalização, inscrito na longa duração" (2006, p.18).

2.A escola como organização

Antes de nos debruçarmos em torno dos vários modelos teóricos de análise da escola, é importante apresentar alguns pontos de vista em relação ao conceito da escola enquanto uma organização. Neste sentido, a satisfação das necessidades humanas requer a presença das organizações e a sua existência depende do simples facto de envolverem dentro de si homens, que na relação uns com os outros procuram atingir objectivos comuns. Daqui podemos dizer que as organizações existem para satisfação das necessidades dos homens, mas não são entidades vivas e autónomas no sentido de subsistirem sem a presença deles, pois a existência dos indivíduos dentro da organização requer um processo de interacção e confrontação de objectivos e perspectivas para que as actividades se desenvolvam e a organização seja construída.

Assim, a tentativa de conceptualização das organizações remete-nos a um universo de pontos de vista e quadros conceptuais distintos. Contudo, se tomarmos a definição de Sousa (2005) como ponto inicial de discussão, as organizações podem ser vistas como entidades compostas por indivíduos que intencionalmente se organizam para alcançar um objectivo comum, e que são reguladas por normas e regras que ditam o seu funcionamento. Quando nos referimos a uma organização, podemos considerar,

necessariamente, as pessoas que dela fazem parte, que trabalham e cooperam na conquista de objectivos comuns e as relações que estabelecem entre si no dia-a-dia (Mendonça, 2007).

Segundo Etzioni (1978, cit. em Mendonça, 2007, as organizações são unidades sociais, orientadas para a consecução de objetivos ou metas específicas. Ainda para Mendonça, as organizações podem ser caracterizadas por:

Divisão do trabalho, poder e responsabilidades de comunicação, delineadas propositadamente a fim de intensificar a realização de objectivos específicos;

A presença de um ou mais centros de poder que verificam os esforços conjuntos da organização e conduzem-nos para os seus objectivos;

Substituições do pessoal, ou seja, as pessoas pouco satisfatórias podem ser demitidas e chamadas outras pessoas, assim como recombina o pessoal através de transferências e promoções.

Chiavenato (2004), a respeito das organizações como unidades sociais orientadas para objectivos, afirma que as organizações são entidades sociais onde a interacção entre os vários indivíduos converge para a consecução de objectivos. E é assim que as organizações podem ser vistas como quaisquer empreendimentos humanos criados com a intenção de atingir objectivos. O autor ainda afirma que, no contexto social das organizações, poder-se-á considerar dois aspectos importantes: a organização formal em que existe uma divisão racional do trabalho e diferenciação dos órgãos, com uma estrutura hierárquica claramente definida, e a organização informal, que emerge naturalmente entre as pessoas que ocupam cargos na estrutura da organização. Para Santos (2009), as normas e regras são substâncias formais da ética das organizações e surgem de forma intencional para guiar o comportamento dos indivíduos, advertindo que apesar destas regras e normas existirem não significa que toda acção organizacional se desenvolva como reflexo das orientações para a acção. À luz dessas considerações, a organização deve ser pensada, não como algo estático, mas como algo que as pessoas constroem. Neste contexto, Lima (1996) diz que na escola existe distanciamento entre aquilo que são as orientações para a acção e a acção propriamente dita, pelo facto de, por um lado, no sistema centralizado as orientações para a acção serem definidas sem a participação da comunidade escolar e, por outro, esta falta de consenso incentivar a luta pela eliminação das diferenças.

As organizações ao serem consideradas como locais onde as actividades desenvolvidas pelos indivíduos são intencionalmente coordenadas para o alcance de um objectivo comum, são apreendidas como realidades objectivas, como algo fechado, que carrega

dentro de si normas e regras predeterminadas que ditam a maneira como as acções serão realizadas. A escola tem sido considerada como uma organização formal e normativa na medida em que ela presta serviços a um conjunto de alunos e o poder normativo é a principal fonte de controlo dos actores. Contudo, as organizações não são agrupamentos humanos onde a interacção e a acção entre os membros é realizada de forma consciente, razão pela qual torna-se complicado afirmar claramente que ela é uma organização formal onde as actividades dos indivíduos são planeadas e controladas sem a participação deles (Virgílio, 2010).

Trigo e Costa (2008) afirmam que, no campo educativo, a consideração da escola como uma organização com suas especificidades e semelhanças relativamente às outras organizações, nem sempre se apresentaram de forma pacífica, pois desde os tempos remotos verifica-se uma dependência daquelas relativamente às teorias da administração. Ao fazer uma análise da aplicação da administração à escola, Paro (2008) afirma que muitos estudos sobre a administração demonstraram que na escola deveriam ser aplicados os mesmos princípios da administração verificados nas empresas capitalistas, assumindo-se assim que a administração escolar é uma das aplicações da administração geral. Mais adiante, observa as diversas teorias da administração escolar, apesar de defenderem a ideia de aplicação da administração de empresas a escola, defendem a existência de características peculiares que a diferenciam de outras organizações. As várias características apresentadas pelo autor convergem na ideia de que a escola, ao envolver o elemento humano, torna-se num local em que a realização dos fins implica participação, envolvimento e valorização das experiências dos actores. Ainda a respeito da escola como uma organização, Lima (2003) diz que muitos dos estudos produzidos ao nível da escola, ao centrarem-se exclusivamente em sala de aula e nas práticas pedagógicas e didácticas e privilegiarem as metodologias de ensino, deixavam de lado e desvalorizavam as dimensões organizacionais educativas. Nos últimos tempos, cada vez mais se evidencia que a escola enquanto organização possui suas especificidades, reconhecendo-se o desenvolvimento de perspectivas organizacionais a partir de contextos escolares. E é assim que, segundo Brito (1994), se considerarmos que o produto da escola é o aluno em permanente autoconstrução, então para sua formação requer diferentemente de outras organizações, por um lado, trabalhadores altamente especializados e, por outro, o envolvimento no quotidiano destes trabalhadores.

Desta forma percepção-se a natureza social da escola como uma construção e criação humana, onde os actores se encontram em constante conflito e enfrentam no dia-a-dia

situações e acontecimentos que exigem um raciocínio organizacional, quer para ler os problemas, quer para encontrar soluções para os resolver de forma conjunta. A escola é neste sentido uma organização diferente de outras na medida em as relações que se desenvolvem entre os membros não se baseiam apenas na obtenção do lucro, pelo contrário, o lado social prevalece e orienta as relações entre os diferentes actores (Lima, 1998; Lima, 2006; Tripa, 1994; Ferreira, 2005).

Em relação às organizações escolares, é consensual considerar que ela é uma organização com aspectos comuns e aspectos distintivos das outras organizações. Neste contexto, Lima (1996) chegou mesmo a afirmar ser difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola, pois é através dos indivíduos que a escola enquanto organização se configura como unidade social onde cada um tenta alcançar e satisfazer seus objectivos, mas que, por outro, é ainda mais fácil encontrar características na escola que a diferenciam de outras organizações pois a escola não é um dado da natureza e a sua existência depende em grande parte da acção que os indivíduos desenvolvem no dia-a-dia, seja para a manutenção seja reprodução da mesma. Duarte (2009), a respeito das organizações como construções sociais, afirma que, do ponto de vista organizacional, as escolas não podem ser vistas como realidades que possuem uma forma de desenvolvimento natural, pois estamos perante realidades socialmente construídas, contextualizadas no espaço e no tempo, por actores concretos que produzem e reproduzem modos de acção.

Na visão de Sousa (1990), existem dois aspectos cruciais que devemos considerar quando tentamos entender as organizações como sistemas sociais. O primeiro tem a ver com o facto de a estrutura interna das organizações surgir como consequência e função dos objectivos comuns e o segundo, que é mais importante, é a necessidade de ter bem presente a existência de pessoas cada uma com seus objectivos e ao mesmo tempo procurando em colaboração com os demais alcançar os objectivos da organização. As organizações escolares, são como afirma Etzioni (1974, cit. por Lima 1998), unidades sociais, pois envolvem vários actores que de forma intencional tentam atingir objectivos que na maioria das vezes não são consensuais.

A definição sociológica da escola como unidade social (Pinto, 1995) afirma que esta é muito mais do que os edifícios com seus pátios e jardins, pois a existência da escola pressupõe um sistema de interacções entre professores e alunos que levam a cabo um conjunto de acções caracterizadas por determinados estatutos, papéis e regras de funcionamento. A escola, apesar de estar inserida num mesmo sistema educacional, é uma

organização socialmente construída com a configuração própria. A este respeito, Alves (2009) afirma que a escola não pode ser comparada com outros tipos de organizações pela complexidade das suas características: a existência de indivíduos e grupos interrelacionados; orientação para consecussão de objectivos; diferenciação de funções; coordenação racional intencionada; continuidade ao longo do tempo.

Seguindo o pensamento de Aires (2009), ao reflectir sobre a complexidade da escola, por um lado, existe uma dicotomia entre as normas legais, ainda que prescritas com a contribuição da comunidade e os anseios da comunidade, pois impõem-se regras que determinam o funcionamento do sistema de ensino e da escola contraditórias às intenções da comunidade. Por outro lado, a escola forma uma realidade socialmente construída pelos membros que a compõem por meio de processos de interacção social e em relação aos contextos e ambientes em que funciona, redefinindo deste modo a estrutura formalmente regulamentada no seio da qual está inserida. É neste contexto que a autora conclui que a escola enquanto organização inserida num contexto que lhe é específico e no novo quadro paradigmático se vê obrigada a reagir e criar outras maneiras de se organizar para se adaptar ao contexto de evolução da sociedade.

Formosinho (2005) parte do princípio de que se aceitarmos que a escola é uma organização cuja natureza é transformar as pessoas e como tal demanda profissionais especializados, não é possível dar orientações normativas concretas sobre o modo como esses serviços são prestados, ou seja, a definição dos procedimentos técnicos adequados a cada situação não basta ser assegurada pelos órgãos do Estado, pois a escola é uma construção social e humana e, como tal, envolve dentro dela indivíduos com perspectivas e posicionamentos diversos.

A escola é um local onde os actores se relacionam uns com os outros e nesta relação cada um possui suas capacidades e competências, possui a sua autonomia e no dia-a-dia enceta negociações para que o seu posicionamento prevaleça relativamente ao todo da organização, razão pela qual a natureza da vida escolar é construída socialmente e colectivamente. Assim as organizações deixam de ser vistas como locais formais e como empreendimentos interligados, passando a ser percebidas como redes de pessoas, cada uma com seus objectivos e motivações, mas que se unem para alcançar uma oportunidade, seja individual ou colectiva (Virgílio, 2010). Mendonça (2007) afirma que a escola enquanto rede de cooperação deixa de estar fechada ao seu meio, passando a envolver nela os actores ao nível externo, que ao fazerem parte da escola esta deixa de

ser um meio onde as regras e normas ditam o seu funcionamento e passa a ser um local de construção social.

3.Os modelos de cariz organizacional

Enquanto organizações, as escolas são, actualmente, entendidas numa perspectiva que recusa a ideia de que elas constituem unidades homogéneas e estáveis, com uma estrutura e hierarquia claramente definida, sujeitas a processos de planificação pormenorizados e sequenciais, onde os objectivos e tecnologias propostos pelos actores se apresentam bem definidos, numa adequação mecânica entre meios e fins, dirigidas e controladas segundo uma lógica de coerência e racionalidade. Deste modo, a visão actual das organizações defende que elas sejam apresentadas como flexíveis, instáveis, dependentes dos estados de turbulência do mundo exterior, marcadas por níveis elevados de incerteza, de desarticulação interna e de desordem, sujeitas a processos de reestruturação e de redefinição frequentes das suas estratégias e a cujos actores se reconhece disporem de um papel estratégico no seu desenvolvimento que é marcado por conflitos, poderes e processos de influência dificilmente conciliáveis com a ordem que tradicionalmente lhes era atribuída (Costa, 2007).

É nesta vertente que, ao tentarmos perceber como a escola funciona, se organiza, se orienta nas suas várias funções a sua dependência de regras institucionais e de pressões ambientais e principalmente como os actores participam nos processos de tomada de decisão, vamos focar-nos nas imagens da organização como burocracia, democracia, arena política, anarquia e hipocrisia.

3.1. A escola como burocracia

A teoria da burocracia tem inspiração em Marx Weber e surge por volta dos anos 40 do século XX. A burocracia retrata uma organização formal onde a eficiência máxima pela gestão só é alcançada através dum processo racional e o trabalho dos colaboradores deve ser previsível. Destaca a estrutura hierárquica de autoridade legal inerente ao posto hierárquico, a orientação da organização para a consecução de objectivos, a divisão e a especialização do trabalho, a existência de regras e regulamentos, as relações impessoais para assegurar a neutralidade e a progressão pelo mérito (Santos, 2009).

Libâneo (2004) associa a imagem da burocracia às disfunções do modelo, isto é, ao excesso de formalismo, regras e procedimentos que visam a máxima racionalização do trabalho. Assim, a burocracia é um modelo onde a prescrição detalhada das funções e tarefas faz com que os objectivos tendem a ser idênticos a todos, o poder encontra-se

centralizado nas mãos de um director e as formas de comunicação partem mais do topo para a base. Rodrigues percebe a burocracia como um conceito polissémico com significados que se apresentam, de uma forma geral, associados ao modo de acção, é ainda no seu entender uma forma de gestão associada a uma pirâmide de autoridade onde encontramos níveis hierárquicos desde o topo até à base, que 63 visa a eficiência máxima pela gestão racional. Para Santos (2009), a organização, nesta perspectiva, pode ser percebida como uma forma de dominação legítima, assente em três tipos de autoridade legítima: tradicional, carismática e a legal racional ou burocrática, encontrando-se enquadrada a escola nesta última. Assim as organizações, ao basearem as suas actividades na racionalidade, estão mais preocupadas com a organização do processo e não com os resultados, razão pela qual os decretos e circulares que provêm do topo são vistos pelos actores na base como documentos que devem ser cumpridos na íntegra.

Para Duarte (2009), num modelo racional como o da burocracia, as normas e regulamentos devem ser escritos e exaustivos, detalhando e prevendo como os indivíduos na organização irão desenvolver suas actividades. Estas regras terão de ser assumidas e respeitadas por todos os actores, bem como a divisão de tarefas a executar, devendo para isso existir uma hierarquia de autoridade bem definida e uma rede formal de comunicação. Razão pela qual o modelo burocrático apresenta uma administração que se reveste de *impessoalidade*, que protege a organização da incerteza do factor humano, separa o cargo da pessoa, não considera as pessoas enquanto tal, mas entende-as como detentores de cargos e funções, tanto na aceitação da ordem como na obediência à mesma. Segundo Domingos (2010), a burocracia assente na concepção weberiana é uma forma avançada de administração baseada na racionalidade e cientificidade de dominação legítima. Neste sentido, o poder deriva de uma base legal que permite ao detentor aplicar as normas e regras aos subordinados. O acesso aos vários postos se faz exclusivamente em função da qualificação publicamente constatada, através de exames ou concursos públicos, tornando as relações impessoais e os objectivos das actividades standardizadas, permitindo um funcionamento rígido por regras mais objectivas.

Max Weber concebe a racionalização como um processo que afecta quase todos os aspectos da vida social, distinguindo duas noções de racionalidades: 1) a *racionalidade formal*, e 2) a *racionalidade real*. A primeira racionalidade está ligada ao cálculo preciso e correcto dos meios usados para alcançar uma determinada finalidade; neste processo o que mais importa são os meios, pois os fins não são vistos como algo que não requer justificação. A segunda racionalidade corresponde ao tipo de racionalização sobre a

imagem do mundo: tem a ver com o crescente domínio teórico da realidade através de conceitos cada vez mais precisos e abstractos. Neste contexto, a administração burocrática é mais preditiva, de causa-efeito, com vista a estimular um tipo de comportamento normativo, pautado pela precisão, fluidez e uniformidade dos actos e procedimentos organizacionais. Assim, a burocracia cria nos funcionários comportamentos padronizados, homogéneos e o conformismo que resulta numa estabilidade da rotina, pela institucionalização das regras, normas e condutas expectantes. Lima (2008) faz a análise do funcionamento burocrático da escola: os objectivos organizacionais são claros e delimitados, uma vez que estes são definidos centralmente e não construídos em conjunto, a tecnologia apresenta-se de forma uniforme, clara e transparente para os actores. Deste modo, os indivíduos estão mais orientados e focalizados para a realização das tarefas e as suas acções são vistas como o produto de uma actividade deliberada, planificada, calculada ou mesmo racional. A questão dos objectivos consensuais e a sua clareza dentro das organizações, ao permitir que através de meios técnicos e conhecimentos adequados, se escolha o curso das acções dos indivíduos dentro das organizações e a previsão das suas consequências, faz da burocracia um modelo de racionalidade técnica. Segundo Domingos (2010), esta estabilidade e previsibilidade das acções dos membros dentro da organização contribui para que sejam seguidores cegos das normas, desenvolvendo respostas especializadas concorrentes a solucionar todo o tipo de situações com que se defrontam.

Na análise de Cura (2012) e de Santos (2009), as organizações educativas, na sua organização formal e informal, normativa e real, têm simultaneamente características que as levam a aproximar-se do que Max Weber definiu como burocracia. Tais características são: centralização das decisões, regulamento pormenorizado de todas as actividades, previsibilidade pela planificação minuciosa, formalização, hierarquização e centralização da estrutura organizacional, prevalência dos documentos escritos, acção de rotina pelo cumprimento de normas estáveis, uniformidade e impessoalidade das relações humanas, pedagogia uniforme e concepção burocrática da função docente. Assim, de forma geral podemos dizer que o ministério da educação, ao centralizar procedimentos administrativos, currículos, criação de cursos, funcionamento do ano letivo, e deixar à escola apenas o papel de mero cumpridor, apresenta sessenta e cinco muitas das características do modelo burocrático, sendo por isso importante a sua utilização como modelo de análise organizacional, cientes das suas limitações e debilidades no que respeita ao tipo de organização em causa.

Lima (2008) também diz que o modelo burocrático, quando aplicado ao estudo das escolas, dá importância aos aspectos relacionados com as normas, consistência dos objectivos e a questão da previsão das acções. Mas acrescenta que aqui parece residir a grande dificuldade na aplicação deste modelo à escola, pois pela sua natureza e funcionamento, os objectivos e o processo de tomada de decisão nem sempre são consensuais e satisfatórios e a tecnologia revela-se ambígua. No tocante aos objectivos, a nível educacional encontra-se uma constante luta e desacordo entre os professores, pais, e as autoridades, quanto ao processo de tomada de decisão e as decisões estão sujeitas a juízos de valores pelo facto de existirem diferentes perspectivas no seio dos vários grupos que participam deste processo. Estes elementos presentes no universo escolar criam condições para a emergência de conflitos que, no dia-a-dia, os indivíduos tentam ultrapassar num processo de negociação.

Paro (2008), a respeito das peculiaridades apresentadas pela escola, diz que não se trata de negar a aplicação da racionalidade presente nas empresas à escola, mas do cuidado que se deve ter na transposição dos mecanismos administrativos da empresa. Esta situação manifesta-se quando se discute a aplicação das normas e regras na escola sem considerar o seu carácter social, pois a escola é uma organização onde os indivíduos no dia-a-dia constroem a realidade com base nos seus posicionamentos e experiências de vida. Razão pela qual afirma que, se levarmos em consideração as especificidades da escola, não há motivos para que os princípios, técnicas e métodos utilizados nas empresas não criem êxito na escola.

Ainda seguindo Costa (1996) e Domingos (2010), a aplicação do modelo burocrático na escola conduz à passividade dos membros e tem como indicadores mais significativos: a) centralização das decisões nos órgãos de cúpula do poder central, como nos ministérios da educação, sobretudo, nas mãos do ministro da educação, nos directores nacionais, chefes de departamentos nacionais, traduzida na ausência da autonomia das escolas e no desenvolvimento de cadeias administrativas hierárquicas como as direcções provinciais de educação e direcções distritais e ainda, em alguns casos, onde existe a municipalização, direcções ao nível da cidade; b) regulamentação pormenorizada de todas as actividades a partir de uma rigorosa e compartimentada divisão do trabalho, regulamentos de ensino básico e secundário, regulamento de avaliação; c) previsibilidade de funcionamento com base numa planificação minuciosa da organização, calendário escolar com dias de abertura do ano lectivo, dias lectivos, feriados, data das avaliações, matrículas e exames escolares, programas de ensino e implementação de currículos escolares; d) formalização,

cerimónias de abertura do ano lectivo; e) hierarquização e centralização da estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (modelo piramidal); nomeação e ênfase de designação hierárquica de funcionários pela tarefa e não pelo nome (exemplo numa escola; as de director da escola, director pedagógico, chefe administrativo, director do centro de internato, director de turma, coordenador da ZIP, delegado de disciplina, chefe dos contínuos); f) obsessão pelos documentos escritos (duplicação, certificação, arquivomania), actuação rotineira (comportamentos standardizados) com base no cumprimento de normas escritas regulares e estáveis; emissão de avisos, circulares, requerimentos, cartas, actas, relatórios, etc.; g) uniformidade e impessoalidade nas relações humanas, pedagogia uniforme (a mesma organização pedagógica, os mesmos conteúdos disciplinares, as metodologias generalistas para todas as situações); e, h) concepção burocrática da função docente (professor como único detentor do conhecimento, sujeito dos alunos).

3.2. A escola como democracia

Actualmente, é comum associar a imagem da escola à democracia. Cardoso (2010) apresenta alguns indicadores da escola como democracia: desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; utilização de estratégias de decisão colegial; valorização de comportamentos informais na organização; incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicos para a “correção” de desvios; visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

A teoria da democracia aparece ligada à teoria das relações humanas desenvolvida a partir das experiências de Elton Mayo e sua equipa numa fábrica em Hawthorne. Mayo nos seus estudos conclui que o sucesso das organizações dependia não apenas dos aspectos formais e racionais como também dos aspectos informais que constitui o lado afectivo e social da mesma – a descoberta do factor humano. A Teoria das Relações Humanas, ao valorizar as pessoas e os grupos, a visão harmoniosa e consensual das organizações, os fenómenos de cooperação e de participação, a satisfação e realização dos trabalhadores, constitui a fundamentação teórica, em termos organizacionais, da imagem democrática da escola (Mendonça, 2007; Cardoso, 2010).

Assim em termos de concepção pedagógica, destaca-se John Dewey, pedagogo e filósofo norte-americano, como o autor que marcou o desenvolvimento de uma concepção democrática da escola. Dewey apresenta uma concepção de educação como experiência

democrática e uma escola para a cidadania. Afirma que a escola não é apenas um local de transmissão de saberes, é sobretudo um lugar de aprendizagem e convivência social onde a valorização do indivíduo constitui o ponto fulcral da sua participação na vida da escola. Desta forma, a escola para desempenhar eficazmente as suas funções terá que funcionar como uma democracia, um lugar onde se tomam decisões com base no diálogo e em consensos.

Dentro da organização escolar, a teoria das Relações Humanas introduziu elementos novos e importantes, que a seguir apresentamos:

- O reconhecimento da existência de uma estrutura informal, dentro de uma organização formal, por vezes muito poderosa;
- Todas as Organizações integram vários subgrupos dentro do grupo organizacional, por exemplo, quando, na organização escolar, o órgão directivo passa a integrar professores, trabalhadores não docentes e alunos;
- O comportamento do trabalhador não é independente do comportamento do grupo a que pertence, por exemplo, os elementos de uma turma vão ter os seus comportamentos influenciados pelo grupo a que pertencem;
- As pessoas são mais motivadas pela necessidade de reconhecimento social e menos por benefícios materiais, pois o reconhecimento social motiva os alunos a tornarem-se excelentes no seu desempenho escolar;
- A ênfase deixa de estar centrada nas tarefas e na estrutura e passa a estar colocada na pessoa, como acontece quando se realiza a passagem do ensino centrado nos programas para um ensino centrado na aprendizagem dos alunos (Mendonça, 2007).

É neste contexto que uma organização democrática pode ser percebida como aquela em que a tomada de decisões é participada e partilhada, isto é, existe um envolvimento colectivo na responsabilização dos problemas vividas pela organização e também se nota um interesse no estudo do comportamento humano, pelo desenvolvimento de uma pedagogia personalizada e por uma visão da organização consensual e harmoniosa (Silva, 2011). Neste contexto, a imagem da *escola como democracia* está ligada a uma concepção de funcionamento das organizações em que, valorizando as pessoas, aponta para modos de funcionamento participados e concertados entre todos os intervenientes na vida escolar, de modo a que a harmonia e o consenso prevaleçam.

Para Lourenço (2008), a concepção de democracia aparece ligada ao princípio da liberdade, que implica uma visão do indivíduo como pessoa activa e responsável pelo próprio desenvolvimento na organização em que está inserido. Assim, de acordo com o

autor, para que a democracia se efective na escola torna-se necessário que as decisões de política interna sejam tomadas por todos aqueles que por elas são afectados, ou pelos seus representantes, permitindo que os actores exercitem o seu direito de participar na gestão da escola.

Deste modo, a imagem da escola como democracia dá menos ênfase à dimensão formal e estrutural das organizações, ao contrário do que acontecia com as imagens da escola como empresa e como burocracia, privilegia e valoriza os indivíduos, suas perspectivas e objectivos dentro da organização. Ainda segundo o autor, a participação e a democracia organizacional são dois aspectos fundamentais que constituem formas de mudar a ordem hierárquica tradicional das relações de cima para baixo, características presentes na escola como burocracia (Teixeira, 2011).

De acordo com Mendonça (2007), a escola como democracia apresenta os seguintes indicadores; desenvolvimento de processos participativos na tomada de decisões; Utilização de estratégias de decisão colegial; valorização dos comportamentos informais; Incremento do estudo do comportamento humano e defesa da utilização de técnicos para a “correção dos desvios”; visão harmoniosa e consensual da organização; desenvolvimento de uma pedagogia personalizada.

3.3. A escola como arena política

Podemos dizer que a evolução das teorias organizacionais e administrativas parte duma perspetiva tradicional, a chamada teoria científica, que considerava que as organizações deveriam ter objectivos claros e consistentes, estabelecidos por aqueles que detêm o poder, para uma visão política, que admite a diferenciação de interesses e a negociação das decisões. Esta abordagem que contraria a visão tradicionalista, parte do princípio que as escolas são arenas políticas na medida em que os diferentes grupos de interesse interactivam de modo a satisfazer as suas exigências particulares num contexto de objectivos de luta pelo poder e a partir da consideração do conflito e dos processos de negociação, poder e tomada de decisão, como aspectos intrínsecos à acção organizacional. Neste contexto, as relações de poder que os indivíduos estabelecem são influenciadas pela maneira como eles reagem e resolvem os diferentes problemas, umas vezes encontrando consenso e outras estando em situações conflituosas (Silva, 2006).

O modelo político surge a partir do desenvolvimento de várias linhas de investigação que, basicamente, recusaram a concepção homogénea racional e consensual da organização e avançaram para uma visão da realidade organizacional onde a homogeneidade cedeu o

lugar à heterogeneidade e a harmonia foi usurpada pelo caos. Portanto, podemos perceber que este modelo, ao contrariar a racionalidade das acções subjacentes na actividade dos actores ao nível das organizações, privilegia o conflito que foi relegado e afastado pela burocracia e o considera como elemento de mudança e ponto de convergência onde as diferenças são limadas (Costa, 1996).

Embora possa haver dificuldades de aplicação do modelo político ao estudo da escola, principalmente as públicas, pelo facto de a gestão estar a cargo dum sistema fortemente centralizado e controlado pelo Estado, que muitas das vezes configura a vida dos actores e os confina a seguirem um percurso já traçado, o que dificultaria a mobilização de interesses e de grupos antagónicos, quer por falta de espaço de intervenção, quer pela existência duma cultura de conformidade, este modelo releva-se de extrema importância na medida em que a compreensão da escola como sistema político implica o reconhecimento da diversidade de interesses e ideologias e a inexistência de objectivos consistentes e partilhados por todos. Ora os actores presentes na escola, na maior parte das vezes, possuem interesses contraditórios e objectivos que não são muito claros, razão pela qual as questões como poder, luta e conflito presentes na escola, incentivariam as iniciativas e liberdade dos actores para a participação e tomada de decisão conjunta. Estes actores, quando procuram atingir seus objectivos mesmo num apertado quadro político-institucional, aproveitam pequenas margens de liberdade e mobilizam as zonas de incerteza que controlam (Lima, 1998; 2008).

Nesta mesma visão, Libâneo (2001) considera que as práticas organizativas são socialmente construídas com base nas experiências subjectivas e nas intenções das pessoas. É assim que as organizações devem ser vistas não como uma realidade objectiva, mas sim como espaços onde os participantes possuem interesses e objectivos heterogéneos, e encetam negociações para convergirem para o mesmo fim. O autor ainda afirma que, em última análise esta concepção recusa a possibilidade de se definirem normas e estratégias de funcionamento da escola, pois os valores e práticas são compartilhados na organização como um todo.

Segundo Monteiro (2006), a perspectiva política da análise organizacional, em concreto das organizações escolares, pode assumir duas dimensões. A primeira dimensão é aquela que podemos designar por *micropolítica*, dirigida para os aspectos *micro*, que referencia os processos internos da organização, tais como, a escola como uma arena política, onde predominam interesses distintos, conflitos, negociações e onde processos e finalidades organizacionais são instáveis e conflituosas. A outra, de cariz *macro*, centrada na análise

do papel político e ideológico, que organizações como a escola desempenham no contexto sociocultural mais alargado e onde existem grupos de interesse dinâmico e conflitos similares aos da sociedade mais geral ou aos do Estado. Silva (2004) argumenta que a perspectiva política considera as organizações como coligações de indivíduos e grupos de interesse, que diferem entre si quanto aos valores, preferências, interesses, crenças e percepções da realidade, razão pela qual torna o processo de decisão e fixação de objectivos resultado de negociações geradas a partir de situações de conflito que surgem devido à existência de posições divergentes dos grupos existentes no interior da organização.

Também Costa (1996) caracteriza a escola como arena política identificando quatro grandes factores:

- A escassez de recursos: os diferentes grupos componentes da arena escolar dificilmente estão de acordo sobre a necessidade, a quantidade, a utilização ou a eficiência dos recursos pretendidos (por recursos entende o autor não só as instalações, o equipamento, o pessoal, ou o dinheiro, mas, também, outros de tipo mais qualitativo como, por exemplo, o capital cultural e o *know how*);
- A diversidade ideológica: as concepções, as crenças e as atitudes acerca da realidade escolar e dos objectivos pedagógicos diferem de actor para actor e radicam nas diferentes concepções de homem, de sociedade e de educação de cada indivíduo;
- A conflitualidade de interesses: a escola é constituída por uma heterogeneidade de indivíduos (e de grupos) com interesses próprios e diversificados de ordem pessoal e profissional, sendo muitas vezes comum que aquilo que interessa a uns não interessa a outros;
- As diferenças de personalidade: o ser humano vai, desde o seu nascimento, formando (em interacção com o meio) uma personalidade própria que o identifica como pessoa e que individualiza os seus procedimentos sociais. Esta personalidade traduz-se em diferentes tipos caracterológicos e estilos comportamentais que, não raras vezes, entram em conflito (1996, pp.80-81).

Machacaz (2009), por sua vez, afirma que as escolas possuem realidades próprias que as diferenciam umas das outras, razão pela qual a maneira como cada uma reage a situações problemáticas e como enfrentam as contrariedades decorrentes de um qualquer processo de mudança em particular não é comparável ou aplicável a outros estabelecimentos similares. Assim, aquilo que constitui problema de difícil resolução para uma escola, constitui um desafio em que a solução é perfeitamente alcançável, dependendo muito do

tipo de cultura organizacional vigente no estabelecimento, ou seja, do tipo de cultura que é praticada pela liderança e que é transmitida a todos os que integram de novo a organização

Machacaz (2007) também refere que a escola é constituída por indivíduos que têm valores, perspectivas e interesses diferentes, sendo por vezes totalmente antagónicos. Esta divergência entre os indivíduos leva a existência de conflitos ao nível interno que, muitas vezes, é propositadamente oculta aos estranhos, e que atribui à escola um cunho de lugar de confronto, como se de uma arena política se tratasse.

Ainda segundo Machacaz (2007) e Silva (2004), a escola enquanto organização é vista como espaço de confrontação e competição, onde os actores ou grupos com interesses particulares e diversificados se juntam para travarem lutas de poder com a intenção de atingirem os objectivos que consideram prioritários. Na tentativa de atingir os objectivos e interesses os indivíduos fazem uso da posição que ocupam na organização e também da sua liberdade individual, ultrapassando a autonomia decretada pela organização. Pelo que a acção colectiva se desenvolve como um jogo de poder em que cada actor ou grupo mobiliza as fontes de incerteza pertinentes para realizar os seus objectivos e vencer o sistema. Com efeito, a formulação das políticas no interior da organização é o resultado de negociações que decorrem em função do poder relativo de cada grupo de interesses correspondendo a um compromisso satisfatório que pode representar uma mudança de objectivos.

Deste modo, Monteiro (2006), ao conceber as organizações escolares como representações dos sistemas políticos globais, entende-as como realidades sociais complexas onde indivíduos e grupos com interesses e finalidades específicas entram em interacção para atingirem os seus próprios objectivos, e para tal recorrem a diferentes estratégias, mobilizando poderes e influências e desencadeando situações de conflito, de coligação e de negociação.

Nesta vertente, o poder torna-se uma fonte central no processo de negociação e confronto entre os indivíduos no interior da organização e surge como uma das estratégias que facilita o alcance dos objectivos, pois os indivíduos tornam-se capazes de influenciar o curso dos acontecimentos que deixam de ser vistos apenas como fruto de uma racionalidade externa apoiada na relação entre meios e fins.

3.4. A escola como anarquia

As correntes mais recentes têm considerado que a estrutura das organizações escolares ao nível interno se aproxima daquilo que é designado por anarquia organizada, uma vez que à racionalidade, previsibilidade e clareza limitadas dos seus actores, grupos e até organizações, se contrapõe a ambiguidade e o funcionamento imprevisível e incerto da organização. A conotação do termo anarquia organizada aparece neste modelo não no sentido de um conjunto de indivíduos actuando sem rumo ou mesmo sem um governo, mas uma anarquia onde pela natureza da sua actividade, os objectivos e preferências tendem a ser definidos de forma inconsistente, os processos e tecnologias são pouco claras para os membros e a participação tem sido fluída. Esta ordem é, portanto, uma ordem diferente daquela verificada no modelo racional, onde os processos e resultados seguem uma direcção linear, e, portanto, permite a compreensão do outro lado da organização em que os processos e as acções são orientados pelo lado informal (Lima, 2008).

Neste contexto, podemos afirmar que a imagem da escola como anarquia introduz características como a ambiguidade, a imprevisibilidade e incerteza que condiciona a existência de vários grupos independentes ou desligados uns dos outros com objectivos que nem sempre se apresentam como consistentes, verificando-se, neste sentido dimensões de descoordenação, de inconsequência, e de dissensão, entre, por um lado, as intenções, os discursos, as decisões, os documentos e, por outro, as práticas, os resultados efectivos, a acção organizacional propriamente dita (Costa, 2007). Neste contexto, Lima (2001) considera que ao nível do funcionamento da escola como organização existem dois planos de análise: o *plano das orientações para a acção organizacional* (a perspectiva jurídica, legal, normativa, formal, correspondendo ao lado oficial e intencional da organização) e o *plano da acção organizacional* (o das manifestações efetivas das práticas dos actores e dos grupos, numa versão nem sempre oficial da realidade, onde por vezes ocorre a *infidelidade normativa*) que caracteriza o modelo anárquico. Assim, para Costa (2007), estes dois planos de análise organizacional - o primeiro mais ancorado numa leitura burocrática, *conjuntiva* e de *conexão* do funcionamento organizacional e o segundo seguidor da visão anárquica, *desconexa* e *disjuntiva* - podem estar simultaneamente presentes nas organizações, o que traduz, segundo o autor, um *modo de funcionamento díptico* da escola.

Para Lima (1998, 2008), os objectivos da organização podem ser caracterizados como problemáticos, uma vez que é difícil definir um conjunto de objectivos comuns e consistentes para todas as preferências de uma organização, pois cada uma luta para que a sua posição sobressaia; assim, podemos dizer que os pais, professores, alunos e direcção

da escola têm cada um, perspectivas e modos diferentes de resolver os problemas na escola. Quanto à tecnologia usada, podemos dizer que, pela natureza do produto que é construído num processo que envolve interacção e troca de experiência, nem sempre são compreendidos pelos seus membros, pois é na base da aprendizagem dos erros passados, isto é, com base em procedimentos de tentativa-erro que ela opera e na criação de novos processos de acordo com a necessidade. Já a participação depende do esforço empreendido pelos actores, pois por vezes estes tendem a dominar melhor um assunto em relação a outros, o que contribui para que as fronteiras da organização sejam incertas e mutáveis.

Para Cohen, March e Olsen (1972, citados por Lima, 1996), as organizações naqueles moldes podem ser equiparadas a caixotes de lixo, onde os problemas e soluções neles são depositados e atirados e a sua resolução não segue a ordem sequencial, a tomada de decisão é feita conforme os momentos e as soluções resultam de um conjunto de acções independentes e desligados uns dos outros. Um aspecto importante da anarquia é o facto das práticas quotidianas dentro das organizações acontecerem de modo desarticulado e de acordo com a necessidade ou a importância do assunto a que os indivíduos lhe atribuem no momento em discussão. Portanto, não se trata apenas de contrapor ao modelo burocrático onde a discussão e soluções dos problemas apresentam uma sequência de identificação do problema, definição, selecção da solução, implementação e avaliação, mas olhar a organização num outro sentido e perceber que não existe apenas uma lógica racional que conduz a vida dos actores e o modo de relacionamento entre eles.

Costa (1996) enquadra uma imagem de organização escolar como anarquia mobilizando os conceitos de ambiguidade, de imprevisibilidade e de incerteza. E apresenta as seguintes dimensões:

- A escola é uma realidade complexa, heterogénea, problemática e ambígua;
- O seu modo de funcionamento pode ser apelidado de anárquico suportado por intenções e objectivos vagos, tecnologias pouco claras e participação fluida;
- A tomada de decisões não surge a partir de uma sequência lógica de planeamento, mas irrompe, de forma desordenada, imprevisível e improvisada;
- Um estabelecimento de ensino não constitui um todo unido, coerente e articulado;
- As organizações escolares são vulneráveis relativamente ao seu ambiente externo;
- Diversos processos organizativos desenvolvidos pela escola assumem um carácter essencialmente simbólico (1996, pp. 89-90).

3.5. A escola como hipocrisia

Pretendemos aqui recorrer ao modelo da hipocrisia seguindo a lógica que vínhamos tratando anteriormente, onde as organizações deixam de ser percebidas apenas na lógica das teorias tradicionais do consenso, da conexão e da decisão racional e passam a ser vistas como locais onde existem níveis elevados de inconsistência (Costa, 2007); isto porque deparamo-nos com situações de descoordenação e de incoerência entre o *discurso*, a *decisão* e a *ação*. E nesta ordem de ideias, para Brunsson "as organizações podem falar num sentido, decidir noutro e atuar num terceiro nível" (2006, p. 18), ou seja, existe uma inconsistência e falta de coerência e conexão entre estas dimensões do funcionamento organizacional, o que, segundo o autor, caracteriza as organizações como hipocrisia.

Para Costa (2007), esta falta de conexão entre as dimensões do funcionamento organizacional, acontece porque existe uma dependência que as organizações têm relativamente ao seu ambiente, às pressões, às exigências e às normas (muitas vezes inconsistentes e mesmo contraditórias) a que são sistematicamente sujeitas, e que devem responder de forma favoravelmente às mesmas; caso contrário, põem em causa a sua legitimidade institucional.

Ainda a respeito da hipocrisia nas organizações, Brunsson (2006) apresenta uma dupla face das organizações, identificando as noções de organização para a acção e organização política que correspondem a tipos ideais antagónicos de funcionamento das organizações bem como a modos também distintos de as descrever. Assim, a organização para a acção exige coordenação, integração e uniformidade, qualidades que irão preencher as estruturas, os processos e as ideologias organizacionais enquanto a organização política exige dissolução, desintegração, isolamento e variedade nas estruturas, nos processos e nas ideologias.

Para Costa (2007), esta dupla face da hipocrisia dentro da organização apresentada por Brunsson não é um mal que as organizações devem lutar; pelo contrário, é uma solução necessária para a sobrevivência organizacional. Ou seja, a separação entre *acção* e *política* é a resposta natural às exigências desconexas e contraditórias a que são submetidas as organizações.

Neste sentido, segundo Brunsson (2006, p.56), são quatro as principais formas que esta separação entre *organização para a acção* e *organização política* pode assumir no comportamento organizacional:

-a separação *cronológica* (em determinados períodos a organização pode responder às exigências da acção e noutros aos condicionalismos da política);

- a separação por *assuntos* (há temas que podem servir para produzir coerência da acção e outros para conduzir a política);
- a separação por *ambientes* (a organização pode optar pela dimensão da acção ou pela dimensão política, em função do ambiente e dos interlocutores com quem interage);
- e a separação por *unidades organizacionais* (a organização pode criar ou utilizar diferentes estruturas, umas para responder às exigências políticas e outras concentradas nas imposições da acção).

Do exposto acima podemos dizer que, neste modelo, predomina uma democracia participativa na medida em que o princípio de administração descentralizada está sempre presente e existe uma liberdade dos actores para negociarem o poder com o Estado. Neste sentido, a escola concebida como uma instituição da comunidade, está muito mais exposta à influência das famílias e os vários indivíduos que directa ou indirectamente participam nela, pois muitas das decisões importantes sobre o seu funcionamento são tomadas a nível local e pressupõem a participação de todos os intervenientes (Ferreira, 2002).

5. Conclusões

Para termiar este capítulo podemos dizer que a escola é sem dúvida uma organização diferente de outras organizações pelas especificidades que apresenta no processo de formação dos seus educandos e pelas interacções que se produzem entre os actores que dela fazem parte. É partindo desta primeira conclusão que também afirmamos que os modelos de análise da escola como organização apresentados nos ajudam a entender, por um lado, o formalismo e a burocratização que conduzem os destinos das escolas e por outro lado nos ajudam a entender as lutas e desacordos que existem numa arena onde os actores têm visões e precepções diferentes. No entanto para terminar concluímos que os modelos políticos, da anarquia organizada e o da hipocrisia são os que melhor se adequam à escola como uma organização pelo facto de como afirmamos anteriormente os actores ao nível da escola terem visões e percepções diferentes.

Referências bibliográficas

- Brunsson, N. (2006). *A Organização da hipocrisia: os grupos em ação: dialogar, decidir e agir*. Lisboa, Portugal: ASA.
- Chiavenato, I. (2004). *Administração nos novos tempos* (2ª. ed.). Rio de Janeiro, Brasil: Elsevier.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto, Portugal: ASA.
- Costa, J. A. (2007). *Projectos de investigação em educação/contributos de análise organizacional*. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.

- Domingos, A. (2010). *Administração do sistema educativo e a organização das escolas em Moçambique no período pós-independência 1975-1999: descentralização ou recentralização?* Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Minho. Recuperado em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14546/1>.
- Duarte, M. F. (2009). *Articulação e sequencialidades nos agrupamentos de escola*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Recuperado em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1052/1/2010000372.pdf>.
- Ferreira, H. (2002). *A participação dos professores na direção da escola secundária entre 1926 e 1986*. Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança.
- Formosinho, J. (2005). Centralização e descentralização na administração da escola de interesse público. Em J. Formosinho, A. S. Fernandes, J. Machado & F. I. Ferreira (Coords.). *Administração da educação: lógicas burocráticas e lógicas de mediação*, pp. 13-52. Lisboa, Portugal: ASA Editores.
- Lima, L. C. (1998). *A escola como organização e a participação na organização escolar*. S. Paulo, Brasil: Cortez.
- Lima, L. C. (2008). *A escola como organização educativa* (3^a. ed.) S. Paulo, Brasil: Cortez.
- Lourenço, L. P. (2008). *Envolvimento dos encarregados de educação na escola: conceções e práticas*. Dissertação de mestrado apresentada à Universidade do Lisboa. Recuperado em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8166/1/ulfpie043097_tm.pdf.
- Mendonça, M. (2007). *A participação dos pais na avaliação do desempenho docente*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade de Aveiro. Recuperado em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1007/1/2007001157>.
- Paro, V.H. (2008). *Administração escolar: introdução crítica* (15^a. ed.). São Paulo, Brasil: Cortez.
- Santos, T. (2009). *A avaliação interna e as suas implicações na configuração da escola como organização: um estudo de caso – 2005-*. Tese de Mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra. Recuperado em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/11531/1/TESE.pdf>.
- Teixeira, T. (2011). *Perceções sobre liderança, clima escolar e participação docente numa escola secundária da região autónoma dos Açores*. Tese de Mestrado apresentada a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal. Recuperado em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/18252/1/Percep%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20Lideran%C3%A7a,Clima%20Escolar,%20Participa%C3%A7%C3%A3o%20Docen>. Acesso em: 16 de Maio, 2013.

DÉCIMO TERCEIRO CAPÍTULO

ESCOLA DO SÉCULO XXI – UM LUGAR DE HOSPITALIDADE

Evangelina Bonifácio
evangelina@ipb.pt

1.Introdução

O presente texto pretende reflectir sobre os novos reptos e missões atribuídas à escola do século XXI. Num tempo incerto, vulnerável e marcado pelo acentuado desenvolvimento tecnológico, que disponibiliza a informação quase de modo instantâneo, importa compreender que razões justificam o reconhecimento social desta instituição. Confirmando, na nossa leitura, a sua centralidade no processo educativo ela terá que ser, cada vez mais, um lugar de encontro humano em que cada um seja acolhido na sua singularidade no sentido de uma hospitalidade ética, que apela ao respeito mútuo entre os diferentes actores educativos. Por outro lado, o processo educativo torna-se facilitado quando existe uma interacção positiva e convivência plural, alicerçada em valores éticos e nos direitos humanos preconizados na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Para esse efeito, é urgente (re)pensar o espaço escolar pois, paulatinamente, foi-se transformando num «não-lugar» (Augé, 1994) onde, um número significativo de alunos, se sente obrigado a «estar» sem atribuir a significação que é devida à escola e, consequentemente, ao processo educativo. Salienta-se, também, que urge valorizar o que ambos podem acrescentar, particularmente, às suas vidas futuras e, globalmente, à sociedade enquanto construção do bem comum. Porventura o caminho passará por uma escola mais humanizada capaz de promover uma cidadania participativa e inclusora, onde a diversidade seja encarada como desafio educativo, partindo de uma educação menos transmissiva e mais problematizadora (Freire, 1996), ou seja, de matriz mais reflexiva em que se defenda a consciencialização, a autonomia e a humanização. Ora esta ideia do autor, que comungamos, parece fazer mais sentido hoje do que ontem, porquanto a sociedade parece não valorizar os saberes escolares e, para alguns, a “escola tornou-se numa casa de decepção” apesar de todas as virtualidades que lhe são reconhecidas (Lipovetsky, 2017, p. 38). Face a este descrédito a questão é: a escola, tal como a conhecemos, tem futuro? Sim. Indubitavelmente⁸¹. Acredita-se que é insubstituível, independentemente da configuração que possa vir a adoptar. Justamente, por isso, “façamos então de cada escola um lugar antropológico com tudo o que isso implica em

⁸¹ Este artigo segue o acordo ortográfico português

termos de afecto, de memória e de identidade. As escolas têm que ser lugares de hospitalidade, de reconhecimento, de proximidade e de encontro” (Baptista, 2005, p. 101). Dito isto, importa acrescentar que o ser humano sofre de incompletude e é a partir da educação, com um lugar especial para a educação escolar, que nos tornamos mais pessoas e mais humanos, pois neste processo é trabalhada a “capacidade relacional que permite ao homem tomar consciência dessa dimensão como ser livre” (Mirandola, 1998, p. 27). Neste raciocínio, joga-se uma “dialéctica do bem e do mal, a plenitude e a realização humana: o seu poder de degenerar ou de se regenerar” (Mirandola, 1998, p. 39). Entende-se que é na relação com os outros que aprendemos e não, apenas, em relação com o conhecimento. Ora, a escola do século XXI terá que ser a instituição que possibilite realizar uma educação com sentido face às novas realidades decorrentes da temporalidade actual, reforçando o seu lugar na centralidade da aprendizagem e na importância de uma educação para todos ao longo da vida.

2. Conceito (s) de educação

Ao falar de escola emerge necessariamente o conceito de educação, enquanto uma actividade exclusiva da condição humana. Parafraseando Reimão (2008) a função educativa da escola, na sociedade do conhecimento, é «cuidar» da formação de “adultos esclarecidos, capazes de assumir a sua autonomia social e de, portanto, exercerem os seus direitos e os deveres na realidade cultural em que estão inseridos” (pp. 96-97). Cabe, em grande medida, à escola desenvolver a capacidade reflexiva, autónoma e exigente, de todos e de cada um de nós. Ora, educar de forma profissional “significa intervir, de forma institucional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos” (Baptista, 2005, p. 146). Daí que a escola ao promover a aprendizagem “do *saber-pensar*, pode suscitar não só o gosto pela reflexão pessoal como, também, a vontade política de vencer um tipo de sociedade que tão subtilmente aliena o homem do seu bem mais precioso: *um julgamento autónomo, livre e determinado*” (Bertrand, 2001, pp.184-185). A este propósito refere Baptista (2005) que a educação é uma prática intencional direccionada para o aperfeiçoamento da humanidade, sendo que uma das suas grandes finalidades é “tornar as pessoas capazes de fazer a sua diferença no tempo, contra a indiferença, a descrença, o pessimismo e a «tentação da inocência»” (p. 39). Convém, pois, ressaltar a polissemia e ambiguidade desta palavra que foi sendo (re)significada de acordo com os diferentes autores e ao largo da história da educação. Sublinhar que as diferentes concepções convergem no sentido de a entender como uma prática humana e

social, mas sobre a qual encontramos uma multiplicidade de conceito(s). No seguimento desta afirmação, optamos por destacar alguns, partindo de uma exploração teórica de Maia (2002).

Quadro 1 – Conceitos de educação

Autor	Conceito(s) de educação
Aristóteles	A educação consiste em orientar os sentimentos de prazer e de dor para a ordem ética.
Belth	Educar consiste em transmitir os modelos pelos quais o mundo é explicável.
Comte	A educação é a maneira de aprender a viver para outros pelo hábito de fazer prevalecer a sociabilidade sobre a personalidade.
Couffignal	A educação é um mecanismo pelo qual o ser humano recebe informações com o propósito de as fixar na memória.
Dewey	A educação é a soma total dos processos por meio dos quais uma comunidade ou um grupo social, pequeno ou grande, transmite a sua capacidade adquirida e os seus propósitos com o fim de assegurar a continuidade da sua própria existência e desenvolvimento.
Durkheim	A educação tem por missão desenvolver no educando os estados físicos, intelectuais e mentais que exigem dele a sociedade política e o meio social a que está destinado.
Kant	A educação tem por fim o desenvolvimento no homem de toda a perfeição que a sua natureza traz consigo.
Kershensteiner	A educação consiste em distribuir a cultura, para que o homem organize os seus valores na sua consciência e à sua maneira, de acordo com a sua individualidade.
Kilpatricck	A educação é o processo de construção individual que enriquece e guia a vida de tal modo que resulte mais intensa na pessoa e na sociedade.
Marañon	A educação é uma superação ética dos instintos.
Planchard	A educação consiste numa atividade sistemática exercida pelos adultos sobre as crianças e os adolescentes com o fim principal de os preparar para a vida que deverão ou poderão viver.
Spranger	Educar é transferir para o outro, com abnegado amor, a decisão de desenvolver de dentro para fora toda a capacidade de receber e criar valores.
Suchodlski	O conteúdo essencial da educação assenta, sobretudo, em formar um homem capaz de elevar-se ao nível da civilização moderna, ou seja, de encontrar o sentido da vida neste mundo.

Fonte: adaptado de Maia, 2002, pp. 52-54.

Ora, da leitura destes conceitos e, apesar da sua dissemelhança, é possível apreender que a educação pretende o aperfeiçoamento humano, pelo que o ato de educar é, também, um processo de humanizar, ou seja, é substantivamente (trans)formar (Freire, 1996). Nesse sentido, a educação é uma “prática construtora do humano, no homem e na mulher” e constitui-se num quefazer social, político, antropológico e ético” (Ecco & Nogarro, 2015,

p. 3523). De acordo com os argumentos explicitados, concordamos com Ruivo (2012) quando defendeu o valor da educação de modo singular, afirmando que:

A educação vale muito. Vale pelo menos a sobrevivência da humanidade. Vale a felicidade, o bem-estar e a melhor das qualidades da vida. Vale a cultura: o pouco que acrescentamos ao que já temos: mais a arte, a literatura, a pintura e a música. Vale a cura e a salvação, a alternância, a tolerância e a diversidade. E a humanidade só avança, só cria e se recria com base naquilo que recebeu e modelou (p. 54).

Reconhece-se, contudo, que, contemporaneamente, este processo não acontece, exclusivamente, entre muros da escola. Todavia, defende-se que o espaço escolar (educação formal) é o lugar privilegiado para ensinar e aprender. Daí que a cultura escolar represente a “aprendizagem feita com tempo, paciência, esforço e disciplina (...) com tempo para pensar a vida, lugar de encontros e de muitos começos (...) onde nos preocupamos, e ocupamos, com os outros (...) a garantia de humanização das novas linguagens electrónicas” (Baptista, 2005, p. 63). Nesta medida, não se pretende antecipar o futuro, mas espera-se que a escola proporcione “a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a promoção de valores, atitudes e comportamentos que permitam às crianças e aos jovens a compreensão crítica e a participação informada perante os desafios locais e globais que se colocam à construção de um mundo mais justo, inclusivo e solidário (Cardoso, Pereira, & Neves, 2016, p. 5). Parafraseando Morin (2002) a educação é a força do futuro e a ela cabe «ensinar a condição humana» alicerçada em valores democráticos permitindo efectivar a cidadania planetária.

3. Educação para a hospitalidade

A educação pressupõe o encontro e a convivência humana embora nem sempre consigamos absorver a riqueza antropológica e formativa que se constitui a partir do processo educativo. Como já foi referido, educar pressupõe humanizar considerando que aprendemos enquanto ensinamos e ensinamos enquanto aprendemos. Nesse sentido, as relações humanas positivas que estabelecemos com os outros estruturam as nossas vidas sendo que “os outros contribuem para ser quem somos, porque grande parte da nossa identidade está associada a determinados grupos sociais (...) esta pertença tem um valor social associado” (Lima, 2018, pp. 28-29). Como se depreende estes encontros e desencontros provocam algumas incomodidades porque o outro, é diferente, é desconhecido, é enigmático e confronta-nos com uma nova realidade(s). Ora, acolher o outro implica ter capacidade para receber sendo essencial a abertura em relação à dissemelhança, ao imprevisto e ao «estar na e em presença com» pelo que este ato transporta uma disponibilidade de “consciência para acolher a realidade do fora de si,

num diálogo consigo e com o mundo, com o outro. Ao receber o que vem de fora, respeitando esse outro, há um movimento de complexidade, em relação ao seu destino, não deixando de ser essa uma experiência de exposição e de vulnerabilidade” (Bisol & Valentini, 2014, p. 25). Tal facto interpela-nos. Convoca-nos para situações inesperadas face a alguém que nos é estranho, mas que ao chegar quer ser acolhido na sua singularidade sem ser (pré) julgado. Em conformidade com o que foi dito, não podemos viver a relação com o outro, nem tão pouco a relação educativa, como se de um encontro virtual se tratasse, do acontecer episódico (transitório e breve).

Importa, porém, referir que a hospitalidade enquanto marca da relação humana ambiciona alimentar, exprimir e reforçar laços sociais. Como refere Dias de Carvalho (2014) “o ser humano é um ser de relação. Ora, assim sendo, a relação com os outros não pode ser nem omitida, nem distorcida, ou sequer secundarizada, pois ela é a primeira para a realização humana” (p. 181).

Neste sentido, ao falar de hospitalidade em educação pretende-se evidenciar a forma como é dado lugar ao outro (aluno, colega e diferentes interlocutores) traduzindo-se no modo de ser e no modo de encontro recíproco entre pessoas. Ora, tal como é sublinhado por Ruivo (2012) a escola “é responsabilidade e comprometimento com todos os futuros (...) é acolhimento, aconchego, colo e terapia” (p. 33). Nesta linha de pensamento, a hospitalidade é, em nosso entender, uma exigência da vida em comum e ao fazer culminar nela a energia “relacional e conflitual do encontro, é propiciadora da aventura da própria existência, detendo assim por isso um estatuto antropológico central e não apenas ocasional” (Dias de Carvalho, 2014, pp. 187-188). De facto, se estes propósitos não se cumprirem as “escolas tornam-se casas de correção e não de formação” (Reimão, 2018, p. 15). Quer isto dizer que a escola deve acolher os seus alunos, independentemente das circunstâncias e singularidades pugnando pelo seu bem-estar emocional, social e educativo. Torna-se, por isso, urgente que o espaço escolar seja um espaço antropológico, enquanto lugar existencial “lugar de uma experiência de relação com o mundo por parte de um ser essencialmente situado «em relação com o meio»” (Augé, 1994, p. 86). Defende-se, partindo destas premissas, que a escola deve ser um lugar com significado para quem o habita, com identidade, relacional e histórica, onde cada um ajuda a criar o social e aperfeiçoa a sua humanidade. Consequentemente é impossível reflectir sobre a sua importância sem compreender que:

É passado e é presente. É a chave que abre todas as portas das oportunidades perdidas. É a estrada do êxito, mas também um percurso inacabado (...) sabem-lhe o poder e a

fatalidade de não ser dispensável, silenciável, transferível, aposentável, exonerável ou extinguível (...) o futuro da escola está para lá das pequenas mediocridades (...) tal como a conhecemos, é uma invenção recente da humanidade (...) vale por mérito, por serviço ininterruptamente prestado, socialmente avaliado e geracionalmente validado. Sim, a Escola tem muito e indiscutível futuro (Ruivo, 2012, pp. 33-35).

Pelo que foi explanado se depreende que valorizamos uma escola, de todos e para todos, recentrada na aprendizagem, ao longo da vida e com a vida, ou seja, sintonizada com o nosso tempo. Com efeito, defende-se uma escola pública, laica, democrática e inclusiva, ou seja, um lugar de hospitalidade. Importa ressaltar, ainda, que mesmo sabendo das suas fragilidades e conhecendo a vida das escolas (desmotivação docente, violência, hemofobia, multiplicidade de funções, insucesso escolar, diferenças culturais, entre outras) acredita-se que se trata de uma «organização aprendente» que tem sabido corresponder aos desígnios sociais de ontem e de hoje. E, evidentemente, cremos que assim permanecerá, inventando o futuro.

5. Escola do século XXI – um lugar de hospitalidade

A sociedade contemporânea confronta a escola com novas solicitações traduzidas numa multiplicidade de tarefas que deixam pouco espaço para a sua função essencial – ensinar. Outrora era reconhecida como espaço de transmissão de saberes. Ora a sua função era clara e legitimada pela sociedade. Na actualidade, o seu papel tradicional é (foi) colocado em questão, emergindo novas missões e novos desafios que nos convocam à reflexão. Tudo se pede e se exige à escola. Nunca como agora, a escola foi tão mediatizada e teve tantas atribuições e responsabilidades. Existe um transbordamento de funções (Nóvoa, 2009).

Como é sabido a sociedade contemporânea é marcada pelo avanço ininterrupto das tecnologias e pelo acesso facilitado à informação. Esta contextualização marca a vida da escola, porque ela não é uma «ilha». Apesar disso, acredita-se que neste terceiro milénio, a escola, permanecerá como o marco central no processo de ensinar e aprender. Porventura, as suas novas missões não deixarão de a vincular à construção do conhecimento hermenêutico, centrada no desenvolvimento humano pelo que o maior desafio será a adopção dos quatros pilares indicados na Relatório da UNESCO (Delors, 1996), traduzindo-se na

Busca permanente de uma matriz de competências, alicerçadas no conhecimento e na ciência (*aprender a conhecer*) mas onde as dimensões humanas de uma cidadania ativa (*aprender a ser – aprender a viver juntos*) sejam envolvidas, propondo ao aprendente uma «Escola Alicerce», capaz de dar sentido ao que se aprende (*aprender a fazer*) superando a fragmentação e a complexidade do conhecimento, contrariando as

resistências do mundo contemporâneo que têm angustiado a escola, colocando-a permanentemente em causa (Bonifácio, 2015, p.70).

Todavia, sem esquecer a sua função primordial e, outras que eventualmente possam emergir, somos levados a sustentar que uma das novas exigências atribuídas será (em nosso entender) uma educação para a cidadania, e para o desenvolvimento da pessoa humana. A este propósito, o «Referencial da Educação para o Desenvolvimento», documento que traduz uma inquietação expressa no *Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento: o contributo da educação para o desenvolvimento e da sensibilização – European Multi-Stakeholder Group on Development Education*, salienta que é urgente que esta preocupação seja incorporada na educação formal, procurando reflectir e contribuir para a formação de homens e mulheres, atentos, exigentes e participativos na vida das sociedades locais e globais. Por outro lado, sublinha:

A sensibilização e a educação para o desenvolvimento contribuem para a erradicação da pobreza e para a promoção do desenvolvimento sustentável através das abordagens e actividades educativas e de sensibilização da opinião pública baseadas nos valores e nos direitos humanos, da responsabilidade social, da igualdade de género e num sentimento de pertença a um só mundo (...) baseiam-se também em ideias e percepções das disparidades entre as condições de vida dos seres humanos e dos esforços necessários para ultrapassar essas disparidades, bem como na participação em acções democráticas que influenciam as situações sociais, económicas, políticas ou ambientais que afectam a pobreza e o desenvolvimento sustentável (Cardoso, Pereira, & Neves, 2016, p. 5).

Na sequência do que foi explicitado, para a construção do referido documento, foram identificados os aspectos centrais da «educação para o desenvolvimento» colocando o repto de mudança e a assunção desta responsabilidade à escola a partir de seis temas, de âmbito abrangente, sendo: i) desenvolvimento; ii) interdependência e globalização; iii) pobreza e desigualdades; iv) justiça social; v) cidadania global; vi) paz. Sublinhar, ainda, que cada tema foi subdividido em distintos subtemas, objectivos e descritores de desempenho que correspondem aos desígnios pretendidos.

Naturalmente que estas preocupações, ao serem transferidas para o espaço escolar, traduzem o sentir de um imperativo que a sociedade contemporânea pretende resolver (ou minimizar). Resultam da constatação de que existem inúmeras assimetrias na geografia planetária e o acesso aos recursos naturais e a bens e serviços não é equitativo entre povos. Por outro lado, confirmam a importância atribuída à escola e o reconhecimento social de que os seus contributos formativos podem fazer a diferença na construção de uma sociedade mais justa e solidária, alicerçada em valores éticos, partindo da educação para o desenvolvimento. Esta situação tem sido corroborada por diversos organismos da sociedade civil e outros de cariz internacional, tais como a UNESCO (2014) na «estratégia de educação para 2014-2021» e a ONU (2015) através da Resolução

«transformar o nosso mundo: agenda 2030 de desenvolvimento sustentável». Neste último caso, o documento elenca 17 objectivos, destacando-se o objectivo 4 que expressa o papel da educação. Neste contexto, é assumido que a educação para o desenvolvimento é uma dimensão transversal e central da educação para a cidadania global. Desde logo, esta responsabilidade deverá ser um compromisso não só da escola, mas desta em articulação com outras instituições de educação não-formal.

Assim, ao ser equacionado o desenvolvimento sustentável torna-se necessário criar a possibilidade para que todos adquiram saberes e competências que lhes permitam a compreensão e a adesão a princípios e valores comuns cuja intencionalidade seja a consciencialização da importância de optar por estilos de vida sustentáveis, pela defesa dos “direitos humanos, da igualdade de género, da promoção de uma cultura de paz e de não-violência, da cidadania global e da valorização da diversidade cultural e do contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável” (Cardoso, Pereira, & Neves, 2016, p. 6).

Ora, considerando o que foi dito, importa que a educação assuma a construção de compromissos éticos como condição para a formação de uma sociedade mundial justa, consciente, coesa e sustentável. Assim, a escola pode ser o espaço em que se aprenda a olhar o outro e a respeitar as singularidades de cada um. Eventualmente um lugar privilegiado (Augé, 1994) que ensine aprendizagens memorísticas, mas, principalmente, que ensine a «aprender a viver juntos» pois “aprender a viver com os outros, a conviver, implica fazer da partilha, do diálogo e da ajuda mútua, sinais do quotidiano de uma cidadania activa” (Baptista, 2005, p. 47). Reside aqui um repto de futuro a que a escola não ficará, certamente, indiferente.

6. Conclusão

Em jeito de síntese, importa salientar que acreditamos na «escola do século XXI» enquanto lugar de hospitalidade e marco central do processo educativo. Ao falar de hospitalidade significa que se defende uma abertura e um acolhimento ao outro enquanto outro, simultaneamente diferente de si e semelhante a si (Reimão, 2008). Nesta contextualização, a instituição educativa deverá acolher a imprevisibilidade do futuro porque o futuro só pode desafiar a uma revisão das actuais convenções disciplinares e uma nova organização do conhecimento em função de todas as mudanças introduzidas no mundo contemporâneo. Deste modo, ele toca todos quantos aprendem e modifica todas as estratégias de ensino e de aprendizagem (Bertrand, 2001). Daí que concordamos com Ruivo (2012) quando recorda que não há nenhuma solução tecnológica que seja capaz de

induzir o milagre de transformar um espaço pobre em relações humanas num lugar interessante e adequado para gerar a construção de um cidadão com sólidos valores morais e com uma ética de respeito para com os princípios da democracia e do humanismo.

Apostamos, por isso, numa «escola do século XXI» que valorize a educação escolar como um projecto de construções e valores, cujas preocupações sejam os direitos humanos, a paz, a democracia, o desenvolvimento e a dignidade da pessoa humana. Num tempo cada vez mais incerto e cuja amplitude dos problemas éticos preocupam o mundo torna-se imperativo uma participação informada e a corresponsabilização dos diversos interlocutores sociais. Como diz o provérbio africano «faz falta um povo inteiro para educar uma criança».

Referências bibliográficas

- Augé, M. (1994). *Não-lugares - introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. Venda Nova, Brasil: Bertrand Editora.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro - educação como compromisso ético*. Porto, Portugal: Profedições.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª .ed.). Lisboa, Portugal: Edições Piaget.
- Bisol, C. A. & Valentini, C. B. (2014). Hospitalidade e hostilidade: os (des) encontros com a pessoa com deficiência. Em M. M. Capellano dos Santos, & I. Baptista (Coords.). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, Brasil: Editora da Universidade de Caxias do Sul, pp. 19-32.
- Bonifácio, E. (2015). *Professores e escolas - imagem social e desafios de profissão* (2ª. ed.). Lisboa, Portugal: Edições Fénix.
- Cardoso, J., Pereira, L. T. & Neves, M. J. (2016). *Referencial de educação para o desenvolvimento*. Lisboa, Portugal: Ministério da Educação.
- Carvalho, A. D. (2014). Hospitalidade: do conceito à prática antropológica. Em M. M. Capellano dos Santos & I. Baptista (Coords.). *Laços sociais: por uma epistemologia da hospitalidade*. Caxias do Sul, Brasil: Editora da Universidade de Caxias do Sul, pp. 179-190.
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir - relatório da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Porto, Portugal: Edições Asa.
- Ecco, I. & Nogaro, A. (2015). *A educação em Paulo Freire como processo de humanização*. Comunicação apresentada no XII Congresso Nacional de Educação. Recuperado em http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18184_7792.pdf
- Freire, P. (1996). *A pedagogia da autonomia: os saberes necessários*. São Paulo, Brasil: Editora Paz e Terra.
- Lipovetsky, G. (2017). *A sociedade da decepção*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Maia, C. F. (2002). *Filosofia da educação*. Vila Real, Portugal: Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro.

- Mirandola, G. P. (1998). *Discurso sobre a dignidade do homem*. Lisboa, Portugal: Edições 70.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa - Universidade de Lisboa
- ONU (2015). *Resolução «transformar o nosso mundo»: agenda 2030 de desenvolvimento sustentável*. Recuperado em http://www.instituto-camoes.pt/images/AAAA_Outcome.pdf
- ONU (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Recuperado em <https://dre.pt/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>
- Reimão, C. M. (2008). *Ética e profissões - desafios da modernidade*. Lisboa, Portugal: Universidade Lusíada Editora.
- Ruivo, J. (2012). *O Desencanto dos professores*. Castelo Branco, Portugal: RVJ - Editores.
- UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. Recuperado em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002312/231288e.pdf>.

PARTE IV: PARADIGMAS DO ENSINO SUPERIOR

DÉCIMO QUARTO CAPÍTULO

A INTERNACIONALIZAÇÃO COMO CONTRIBUTO PARA A ACREDITAÇÃO DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Dirléia Fanfa Sarmento

dirleia.sarmento@unilasalle.edu.br

Jardelino Menegat

jardelino.menegat@lasalle.org.br

Roberto Carlos Ramos

roberto.ramos@lasalle.org.br

Felipe André Angst

fangst@ucm.ac.mz

1. Introdução

A ênfase no direito à educação de qualidade ganha tônica mundial a partir do conjunto de dispositivos legais difundidos desde a década de 90, implicando os países signatários a assumir o compromisso com a educação de qualidade (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, ACÇÃO EDUCATIVA, 2001; UNESCO, 2015a, UNESCO, 2015, b). Fundamentados no disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), tais dispositivos defendem a visão de direitos humanos alicerçada na universalidade, na indivisibilidade e na interdependência, considerando a educação como um meio para alcançar os demais direitos fundamentais à dignidade humana. Com vistas à acreditação da qualidade educacional, o Brasil (a exemplo de outros países) desenvolveu o Sistema da Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Rios (2006, pp. 68-69), ao referir-se à educação de qualidade, destaca:

quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação. Poderíamos dizer, então, que a Qualidade, com maiúscula, é, na verdade, um conjunto de “qualidades”.

Ao falarmos em acreditação da qualidade temos presente o que nos indica Dias Sobrinho (2008, p. 818): “acreditação é um conceito e uma prática relativos à garantia de qualidade [...], é praticar um acto legal certificando que uma instituição [...] tem qualidade; portanto, seus efeitos são legítimos e publicamente assegurados e validados pelo Estado”. O autor salienta como principal objectivo o “controle legal-burocrático-formal da qualidade”, o qual “culmina em um ato formal de testemunho de fé pública a respeito dos resultados alcançados por uma instituição, curso ou programa, com base em critérios e padrões externa e previamente estabelecidos” (Dias Sobrinho, 2008, p.818). De acordo com o que estabelece o Capítulo IV, Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a Educação Superior possui as seguintes finalidades:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional, e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - Promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) destaca o compromisso e a responsabilidade das IES para o desenvolvimento sociocultural, económico e científico do país. Enfatiza que a expansão da Educação Superior deve ser com qualidade. A Lei nº 13.005 de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência por 10 (dez) anos, estabelecendo em seu Art. 2º as diretrizes orientadoras. Dentre tais diretrizes, retomamos a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis de ensino, a qual retoma e reforça o já explicitado em dispositivos legais anteriores.

Para Dias Sobrinho (2003, pp. 109-110), mais do que a questão do controle, a ênfase na avaliação deve ser em suas dimensões “educativa, formativa, pedagógica, proactiva e construtiva” da avaliação, considerando no seu entender que:

a avaliação deve colocar como foco central de suas preocupações a questão fundamental do sentido social de uma instituição. Deve, basicamente, perguntar sobre os significados sociais de que se reveste a formação promovida nas actividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja, interrogar sobre os efeitos sociais dos trabalhos produzidos e dos serviços oferecidos. A avaliação deve perscrutar os sentidos da formação e a quem ela serve; deve pôr em questão o conceito de sociedade que fundamenta a ciência e a prática nos diversos sectores institucionais; fundamentalmente, e utilizando-se de várias análises particulares, deve pôr em linha de consideração crítica a missão de cada instituição e sua realização (Dias Sobrinho, 2003, pp. 109-110).

Tendo presente o exposto, nosso foco discursivo neste texto recai sobre a qualidade da Educação Superior, tendo como referência o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que estabelece a internacionalização como um dos aspectos avaliados no eixo relativo ao Desenvolvimento Institucional.

Dessa forma, as reflexões ora apresentadas são decorrentes da investigação denominada Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efectivação nos contextos educacionais, realizada pelos integrantes do grupo de pesquisa Práticas Educativas e Indicadores de Qualidade, sendo este vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle (Brasil) e cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Em termos de estrutura textual, inicialmente apresentamos a temática central. Na sequência, contextualizamos a internacionalização dentro da estrutura avaliativa do SINAES. Posteriormente, por meio de um diálogo com autores que abordam a questão da internacionalização, indicamos alguns desafios e possibilidades relativas à sua consolidação na Educação Superior. Por fim, retomamos as principais reflexões nas considerações finais.

2. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

Uma das formas de acompanhar a qualidade educacional nas Instituições de Ensino Superior é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Esse Sistema tem a “missão de avaliar a graduação, valorizando aspectos indutores da melhoria da qualidade da Educação Superior e da formação académica dos estudantes brasileiros” (Brasil, 2015, p.21). O objectivo do SINAES é “assegurar o processo nacional de avaliação das instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho académico de seus estudantes” (Art. 1º). Tem por finalidade:

a melhoria da qualidade da educação superior, a orientação da expansão da sua oferta, o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social e, especialmente, a promoção do aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional (§ 1º).

A estrutura avaliativa do Sistema contempla a avaliação de três componentes: das Instituições de Ensino Superior (a autoavaliação, a avaliação externa), a avaliação dos cursos de graduação (organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas) e a dos estudantes (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE), conforme ilustra a figura 1. Também complementam o SINAES, os seguintes instrumentos de informação: o Censo da Educação Superior e o Cadastro de Cursos e Instituições (Brasil, 2014).

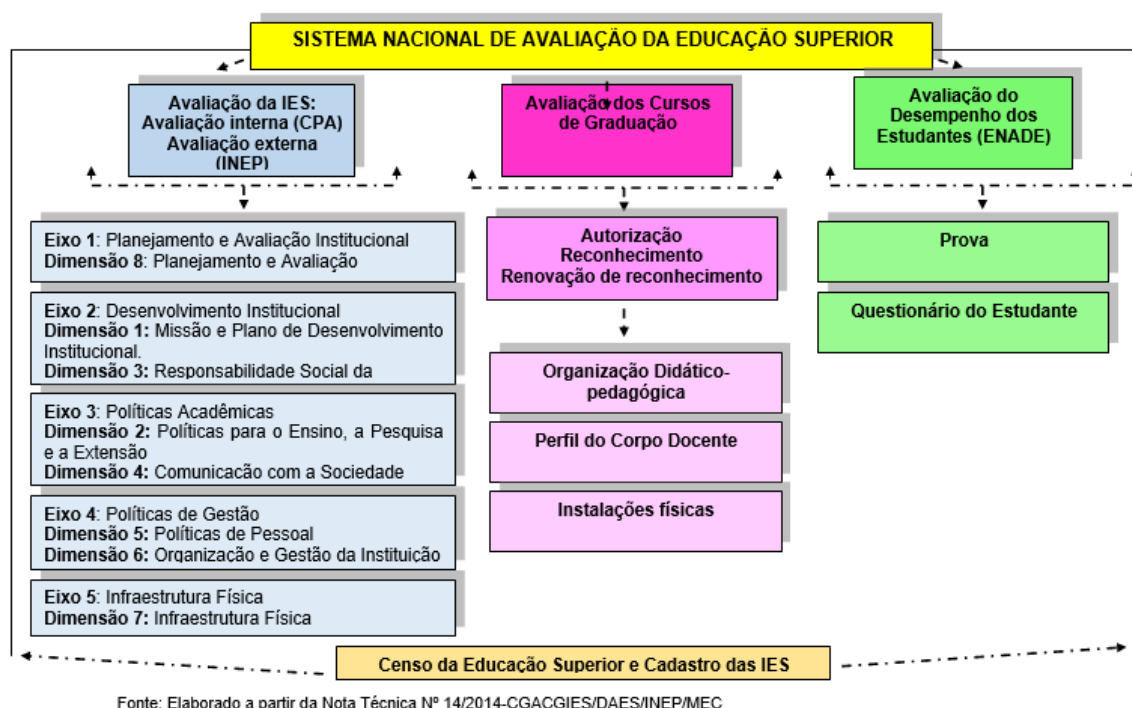


Figura 1: Estrutura do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES)

A Avaliação Interna da Instituição é conduzida pelos integrantes da Comissão Própria de Avaliação (CPA), tendo por base o roteiro disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A avaliação externa é realizada por profissionais cadastrados no INEP, pertencentes a Instituições de Ensino Superior, reconhecidos pelo seu desempenho acadêmico e científico. Ambas as avaliações observam um conjunto de cinco eixos e suas respectivas dimensões avaliativas.

O eixo 1 diz respeito ao Planejamento e Avaliação Institucional (Dimensão 8), no qual se analisa “[...] a descrição e a identificação [...] dos principais elementos do processo avaliativo da IES em relação ao seu PDI, aos relatórios elaborados pela CPA e aos demais documentos institucionais avaliativos do período que constitui o objecto de avaliação” (Brasil, 2014, p.5). Consideram-se os relatórios da Comissão Própria de Avaliação (CPA), relativos ao período avaliativo, observando aspectos tais como: a) evolução institucional a partir dos processos de planejamento e avaliação institucional; b) projecto/processo de autoavaliação institucional; c) autoavaliação institucional: participação da comunidade académica; d) autoavaliação institucional e avaliações externas: análise e divulgação dos resultados; e e) elaboração do relatório de autoavaliação.

No eixo 2, Desenvolvimento Institucional, o foco avaliativo recai sobre as Dimensões 1 e 3, a saber: Missão e Plano de Desenvolvimento Institucional e a Responsabilidade Social da Instituição, respectivamente. São analisados os seguintes aspectos: a) missão institucional, metas e objectivos do Planejamento de Desenvolvimento Institucional (PDI); b) coerência entre o PDI e as actividades de ensino de Graduação e de Pós-graduação; c) coerência entre o PDI e as práticas de extensão; d) coerência entre o PDI e as actividades de pesquisa/iniciação científica, tecnológica, artística e cultural; e) coerência entre o PDI e as acções institucionais no que se refere à diversidade, ao meio ambiente, à memória cultural, à produção artística e ao património cultural; f) coerência entre o PDI e as acções institucionais voltadas para o desenvolvimento económico e social; g) coerência entre o PDI e acções de responsabilidade social: inclusão social; h) coerência entre o PDI e acções afirmativas de defesa e promoção dos direitos humanos e igualdade étnico-racial; e i) internacionalização: coerência entre o PDI e as acções institucionais. Dessa forma, conforme a Nota Técnica:

Este eixo tem seu foco no PDI e consiste na verificação da coerência existente entre esse documento e as acções institucionais nas diferentes vertentes de sua actuação académica – ensino, pesquisa, extensão e gestão. Pretende, igualmente, verificar os diferentes caminhos percorridos (ou a percorrer) pela IES no contexto de sua inserção social, bem como sua actuação face à inclusão e ao desenvolvimento económico e social, tendo sempre como base a missão, os propósitos e as metas anunciadas no PDI. Dessa forma, o Eixo Desenvolvimento Institucional assume o papel de induzir maior comprometimento da IES na construção de seu PDI, priorizando sua coerência e evolução (Brasil, 2014, p.5).

No eixo 3, Políticas Académicas, o foco será nas avaliações *das* dimensões relativas às Políticas Académicas: as Políticas para o Ensino, a Pesquisa e a Extensão (Dimensão 2), a Comunicação com a Sociedade (Dimensão 4) e a Política de Atendimento aos Discentes

(Dimensão 9). Assim, “[...] analisam-se os elementos constitutivos das práticas de ensino, pesquisa e extensão, considerando como meta o aprendizado. Enfatiza-se, também, a relação entre as políticas académicas, a comunicação com a sociedade e o atendimento ao discente” (Brasil, 2014, p.11). São considerados os seguintes aspectos: a) Políticas de ensino e acções académico-administrativas para os cursos de graduação; b) Políticas de ensino e acções académico-administrativas para os cursos de pós-graduação *stricto sensu*; c) Políticas de ensino e acções académico-administrativas para os cursos de pós-graduação *lato sensu*; d) Políticas institucionais e acções académico-administrativas para a pesquisa ou iniciação científica, tecnológica, artística e cultural; e) Políticas institucionais e acções académico-administrativas para a extensão; f) Políticas institucionais e acções de estímulo relacionadas à difusão das produções académicas: científica, didáctico-pedagógica, tecnológica, artística e cultural; g) Comunicação da IES com a comunidade externa – *marketing*; h) Comunicação da IES com a comunidade interna – *endomarketing*; i) Programas de atendimento aos estudantes; j) Programas de apoio à realização de eventos internos, externos e à produção discente; k) Políticas e acções de acompanhamento dos egressos; l) Actuação dos egressos da IES no ambiente socioeconómico; e m) Inovação tecnológica e propriedade intelectual: coerência entre o PDI e as acções institucionais.

No eixo 4, Políticas de Gestão, são avaliadas as Políticas de Pessoal (Dimensão 5), a Organização e Gestão da Instituição (Dimensão 6) e a Sustentabilidade Financeira (Dimensão 10). Com isso, busca-se [...] a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição. “Abrange, ainda, elementos do planeamento e da sustentabilidade financeira da IES, para garantir o seu pleno desenvolvimento de forma sustentável” (Brasil, 2014, p.18). São considerados os seguintes aspectos: a) Política de formação e capacitação docente; b) Política de formação e capacitação do corpo técnico-administrativo; c) Gestão institucional; d) Sistema de registo académico; e) Sustentabilidade financeira; f) Relação entre o planeamento financeiro (orçamento) e a gestão institucional; g) Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo docente; e h) Coerência entre o plano de carreira e a gestão do corpo técnico-administrativo.

Por fim, no eixo 5, Infraestrutura Física, o foco são “as condições que a IES apresenta para o desenvolvimento de suas actividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão” (Brasil, 2014, p.22). Este eixo contempla a Dimensão 7 (infraestrutura física), e avalia os seguintes aspectos: a) instalações administrativas; b) salas de aula; c) auditório(s); d)

sala(s) de professores; e) espaços para atendimento aos alunos; f) infraestrutura para CPA; g) gabinetes/estações de trabalho para professores em Tempo Integral; h) instalações sanitárias; i) biblioteca: infraestrutura física, serviços e informatização, plano de actualização do acervo; j) sala(s) de apoio de informática ou infra-estrutura equivalente; k) recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação; l) laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: infra-estrutura física; m) laboratórios, ambientes e cenários para práticas didáticas: serviços; e n) espaços de convivência e de alimentação. No que se refere à avaliação dos cursos de graduação, no SINAES, são analisadas as seguintes dimensões: a organização didático-pedagógica, o perfil do corpo docente e as instalações físicas.

A avaliação dos estudantes ocorre por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), a qual contempla uma prova e o preenchimento de um questionário contendo questões atinentes ao aluno, ao desempenho dos professores, ao currículo, às instalações físicas e o significado da formação para a profissão. Participam do ENADE os estudantes ingressantes e os concluintes de cada curso.

Neste contexto, é possível percebermos que a avaliação da qualidade da Educação Superior é um processo complexo e que sempre necessita ser revitalizada de forma a consolidar seus objectivos e finalidades. A internacionalização, foco deste texto, é um dos aspectos avaliados dentro de um conjunto maior e deve ser considerado de forma articulada aos demais itens avaliativos.

3. Internacionalização no âmbito da graduação: possibilidades e desafios

Conforme apresentado na secção anterior, a internacionalização é um dos aspectos avaliados pelo SINAES, no eixo Desenvolvimento Institucional. É importante destacarmos que a internacionalização na Graduação possui uma relação intrínseca com toda a ênfase já dada há várias décadas pela Pós-graduação *stricto sensu* a essa questão, tendo-se presente a necessidade de responder às demandas educacionais decorrentes da universalização do conhecimento num mundo que se torna cada vez mais globalizado. Para Knight (2012, p. 65), “a globalização tem seu foco no fluxo mundial de ideias, recursos, pessoas, economias, valores, culturas, conhecimentos, bens, serviços e tecnologias” e a “internacionalização enfatiza o relacionamento entre as nações, povos, culturas, instituições e sistemas”. Nessa perspectiva, conforme exposto na Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009). Para que a globalização da Educação Superior beneficie a todos é essencial que ela proporcione a igualdade de acesso e de

sucesso, a fim de promover a qualidade e respeitar a diversidade cultural, bem como a soberania nacional. Continua reforçando o documento:

A disposição transfronteiriça de educação superior pode fazer uma contribuição significativa para a educação superior fornecida, oferecendo educação de qualidade, promovendo valores académicos, mantendo a relevância e respeitando os princípios básicos de diálogo e cooperação, reconhecimento mútuo pelos direitos humanos, diversidade e soberania nacional (UNESCO, 2009).

No que se refere à internacionalização, Soderqvist (2002, p. 29) explica que ela consiste:

num processo de mudança de uma instituição nacional de ensino superior a uma instituição de ensino superior internacional levando à inclusão de uma dimensão internacional em todos os aspectos de sua gestão holística, a fim de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem e para atingir as competências desejadas.

Para De Witt (1998, p.1), a internacionalização “é um processo e ao mesmo tempo uma resposta à globalização, mas ela não deve ser confundida com a globalização por ela mesma. Internacionalização inclui tanto aspectos locais, como internacionais, ou seja, elementos interculturais”.

Entre os factores que mobilizam as IES ao processo de internacionalização, Knight (2012) destaca os económicos-mercadológicos, os políticos, os académicos e os socioculturais. No que diz respeito aos factores económico-mercadológicos, Stalivieri (2004) considera que a internacionalização é “uma questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores IES nacionais e estrangeiras” (p.15).

Diante do exposto, a internacionalização pressupõe acções colaborativas internacionais, contemplando-se a relação com outras IES, organizações (públicas, privadas, não governamentais), agências de fomento e cooperação internacionais, visando à consolidação ou ampliação da gestão institucional e da tríplice missão universitária do ensino, da pesquisa e da extensão. Assim, entre as possibilidades de acções colaborativas, destacamos a internacionalização dos currículos; a oferta de cursos (graduação *sandwich*, cursos de línguas, cursos de formação complementar); estágios; missões académicas; a mobilidade e o intercâmbio de pesquisadores, professores, gestores e estudantes; projectos e redes de pesquisas; difusão e socialização do conhecimento por meio de publicações conjuntas; programas de cotutela. O documento da Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO, 2009) faz o seguinte destaque redes de universidades internacionais e parcerias [...] auxiliam no crescimento do entendimento mútuo e da cultura de paz. Parcerias para pesquisa e equipe e intercâmbio de estudantes promovem a cooperação internacional. O encorajamento de uma mobilidade académica mais amplamente equilibrada deveria ser integrada em mecanismos que garantam colaboração

genuína, multicultural e multilateral. Parcerias devem promover a criação de capacidades de conhecimento nacional em todos os países envolvidos e, desse modo, garantir fontes mais diversificadas de pesquisa colectiva de alta qualidade e produção de conhecimento, em escala global e regional.

Com relação aos desafios para a consolidação da internacionalização, salientamos aspectos tais como: políticos (precariedade de políticas públicas de internacionalização); linguísticos (domínio de um determinado idioma); económico-financeiros (precariedade de financiamentos); socioculturais (desconhecimento ou dificuldade de adaptação aos padrões de determinado contexto); institucionais-acadêmicos (regulamentos complexos, equivalências curriculares); burocráticos (procedimentos para obtenção de licença para permanência em outros países, reconhecimento de títulos), dentre outros. Tais desafios mobilizam as IES:

a revisar e a actualizar as suas estratégias a fim de que seus estudantes e egressos passem a contar com as competências essenciais académicas e profissionais que lhes permitam interagir numa sociedade cada vez mais multicultural e internacional, com rápidas mudanças em seus sistemas (Stallivieri, 2004, p.24).

Tendo presente o exposto, passamos às considerações finais.

4.Considerações finais

Diante do acelerado processo de globalização, principalmente nas últimas décadas, as IES são desafiadas a buscarem um novo espaço, com níveis de internacionalização mais elevados. Trata-se de uma questão de sobrevivência, ou seja, é necessário internacionalizar para poder competir em níveis de igualdade com as melhores instituições de Ensino Superior nacionais e estrangeiras.

Neste texto abordamos a qualidade da Educação Superior, reflectindo sobre os rumos da internacionalização e do processo de avaliação pelo qual passa o Ensino Superior brasileiro, tendo presente essencialmente a qualidade da Educação Superior e a referência no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), fazendo um recorte na internacionalização como um dos aspectos avaliados no eixo relativo ao Desenvolvimento Institucional. Ao referirmo-nos ao SINAES, trazemos à tona a posição de Ristoff e Giolo (2006, p. 198), quando os autores fazem a seguinte afirmação:

O SINAES pode ser efetivamente considerado um sistema, na medida em que: 1. integra os instrumentos de avaliação; 2. integra os instrumentos de avaliação aos de informação; 3. integra os espaços de avaliação no MEC; 4. integra a autoavaliação à avaliação externa; 5. articula, sem confundir, avaliação e regulação; 6. propicia coerência entre avaliação e os objectivos e a política para a educação superior.

Neste contexto avaliativo, ao fazer um recorte na questão da internacionalização, trouxemos à tona a compreensão sobre tal conceito, os factores que mobilizam as IES a transpor fronteiras, e as possibilidades e os desafios do processo de internacionalização. Em termos de síntese, fica evidente que a globalização traz demandas para os diferentes campos, entre eles o educacional, requerendo políticas e acções que viabilizem a internacionalização do conhecimento.

A educação sempre esteve presente nas discussões do governo, no entanto, o grau de prioridade a ela dado, inclusive à Educação Superior, alterou-se ao longo dos anos. A partir do início do século XXI o tema da educação ganhou nova abordagem e importância. Com o objectivo de lidar com as novas questões desse contexto, como o desenvolvimento tecnológico e a maior facilidade de comunicação e integração, os profissionais devem saber trabalhar com o ambiente externo, de modo a inserirem-se no contexto global, desde o aprendizado de idiomas até experiências efectivamente internacionais, na sua formação académica. A educação, assim como a economia, a saúde, o meio ambiente, entre outros, passou a ser tratada em perspectiva internacional, tornando-se um mecanismo na promoção internacional dos países e um meio para promover mais integração entre eles. Nesse período, diversas foram as alternativas à escala mundial com o intuito de promover a internacionalização. Acompanhar o crescimento dessas iniciativas, o desenvolvimento de novas técnicas e os resultados alcançados é fundamental para o desenvolvimento e a melhoria da educação no Brasil, de modo a consolidar a Educação Superior de qualidade e promover maior competitividade dos profissionais brasileiros em contexto global.

Referências bibliográficas

- Knight, J. (2012). *Five Truths about Internationalization*. Boston, MA: International Higher Education.
- Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004 (Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 15 abr.
- Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 26 jun.
- Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 23 dez.
- Ministério da Educação (2007). *Plano de desenvolvimento da educação*. Brasília, Brasil: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (MEC) (2014). SINAES/CONAES/ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação de Educação Superior (DAES). Brasil.
- Ministério da Educação (MEC).(2015). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Avaliação de Educação Superior (DAES).

Coordenação Geral de Avaliação de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (CGACGIES). Brasil.

ONU (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. Paris, França: ONU.

Rios, T. A. (2006). *Compreender e ensinar*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Ristoff, D. & Giolo, J. (2006). O Sinaes como sistema. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, 6, 193-213.

Sobrinho, J. D. (2003). *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo, Brasil: Cortez.

Sobrinho, J. D. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação*, Campinas, v. 13, 3. 817-825.

Soderqvist, M. (2002). *Internationalization and its management at higher-education institutions: applying conceptual, content and discourse analysis*. Helsinki, Finland: Helsinki School of Economics.

UNESCO (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* Paris, França: Unesco.

UNESCO (2001). *Educação para Todos: o Compromisso de Dakar*. Brasília, Brasil: UNESCO.

UNESCO (2009). Conferência mundial sobre ensino superior: *as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social*. Paris, França: UNESCO.

UNESCO (2015). Declaração de Incheon – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos.

UNESCO (2015). Marco de Ação – Educação 2030: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos.

Witt, H. (1998). Rationales for internationalization of higher education. *Millennium*, 11, 11-19.

DÉCIMO QUINTO CAPÍTULO

A PLANIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

Adérito Gomes Barbosa
aaderitus@gmail.com

Introdução

Quando queremos realizar uma acção ou várias acções, não as podemos realizar sem pensar, sem usar meios para que elas sejam eficientes e eficazes. Com isto, pretendemos afirmar que necessitamos de planificar essa ou essas acções.

Às vezes, pode-se pensar que planificar é perder o tempo que se tem “agora” por uma possibilidade de vê-lo multiplicado depois. Na verdade, uma boa planificação sempre multiplica o tempo ao poupar recursos e trabalhos, aumentando a eficácia e a alegria dos resultados alcançados.

A planificação traz também a vantagem de indicar caminhos seguros àqueles que virão depois, tornando assim possível a construção de um trabalho.

Planificar é ter coragem de aceitar desafios. Uma planificação é boa quando contém em si a força para chegar à execução. Ela deve ser tal que seja mais fácil executá-la do que deixá-la na gaveta. Tanto quanto possível, é importante fazer a análise da realidade e envolver na planificação a participação das pessoas que serão alvo desse projecto para alcançar os objectivos desejados.

Apontamos de seguida algumas questões essenciais que devem orientar dialecticamente (num processo de reflexão-acção-reflexão) a planificação: o que se quer alcançar? A que distância se está daquilo que se quer alcançar?

Quanto tempo é necessário para concretizar? O que fazer concretamente (em tal prazo) para diminuir essa distância? Quais são os recursos necessários? Como verificar se o que pretendo é alcançado? (Piletti, 1986).

Parte I – A planificação em geral

1. Definição de planificação

A planificação consiste em organizar cientificamente uma acção de uma instituição, serviço ou sector. Consiste em implementar a participação num processo de intervenção na realidade. É dar clareza e precisão à acção da pessoa, grupo ou instituição.

É deixar de improvisar, é prever, é pensar, é projectar o futuro. É pensar antes o melhor caminho para alcançar os objectivos.

Para Piletti (1986), planificar é reflectir para decidir quais são as melhores alternativas de acção para alcançar determinados objectivos dessa realidade.

Já para Zabalza (1992), a planificação é uma previsão dos processos a realizar, a concretizar numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos das tarefas a cumprir.

A planificação aparece como uma necessidade de clarificar fundamentos, objectivos e finalidades para dar uma orientação à acção do professor (Barbosa 1999, p.128).

É que planificar exige saber quais os motivos que levam a realizar a acção.

Uma acção é considerada eficiente quando ela é bem feita. Se ela, além de ser eficiente, tem sentido então é considerada eficaz. Um ladrão pode fazer bem um assalto. A sua acção é eficiente. Mas não é eficaz. Quando um médico atende bem o paciente faz uma acção eficiente e também eficaz. Há acções bem feitas que não se devem fazer. Há acções bem feitas que se devem fazer.

Para Barbosa (1999), a planificação é um processo de tomada de decisões com reflexões e acções. Já a acção é o acto de intervenção na realidade. A acção não terá sentido se não parte de uma planificação. Se a acção parte da planificação torna-se eficiente (bem feita) e transformadora (eficaz).

Assim, as razões que nos levam a planificar são as seguintes:

A primeira razão que nos leva a planificar é realizarmos acções eficazes que devem ser bem feitas. Não tem sentido acções sem sentido ou prejudiciais ao ser humano.

A segunda razão que nos leva a planificar é a escassez de recursos. Quanto menos recursos têm, maior é a necessidade de planificar a acção.

Uma terceira razão que nos leva a planificar uma acção é a complexidade da acção e dos problemas. Se não planificamos, os problemas absorvem-nos e nós vamos à falência onde quer que seja.

Além destas razões que levam à planificação, necessitamos também ter clara a finalidade das nossas acções.

2. Conceitos

A planificação é um processo de tomada de decisões. O processo é uma série continuada de reuniões, de reflexões, de acções que vão envolvendo também os destinatários para quem se dirige a planificação. É pensar antes, durante e depois.

Já o plano é o documento registado com decisões tomadas de forma participativa de todo o grupo que está envolvido.

Assim, planificar não é fazer um plano ou escrever um cronograma ou calendarização de actividades. A planificação é um processo de tomada de decisões e não o registo dessas decisões. A acção é o acto de interferir na realidade. Este acto de interferir na realidade pode ser planificado ou não. Se planificarmos, a acção terá sucesso.

Segundo Campos (1989), toda a interacção provoca mudança nas pessoas envolvidas no domínio dos conhecimentos, dos sentimentos e dos comportamentos.

Muitas acções são empreendidas, porque as pessoas querem mudar alguma coisa para melhor, como, por exemplo, pintar uma casa.

Dizer que as interacções provocam mudanças nos comportamentos, sentimentos e conhecimentos, quer dizer que nelas se verificam fenómenos de influência ou alguém exerce poder sobre alguém.

Uma pessoa pode deixar-se influenciar por outra, porque lhe reconhece poder em diferentes domínios: porque lhe atribui a capacidade de recompensar (se aceitar a influência); porque lhe atribui a capacidade de punir (se recusar a influência); porque se identifica com ela ou sente atracção por ela; porque reconhece nela poder legitimado de influenciar (em razão de um papel social); porque lhe atribui competência num determinado sector.

Mas a aceitação da influência pode corresponder por parte do sujeito a disposições interiores diferentes: para obter um efeito social, a relação pessoal com quem exerce a influência, porque está disposta a interiorizar o conteúdo da influência.

Segundo Coimbra (1990), a acção reflexão é uma estratégia que se preocupa com a pessoa integral. Consiste em combinar de forma equilibrada, ocasiões de acção e ocasiões de reflexão para todos. A acção diz respeito ao desempenho de papéis reais em situações reais: as experiências de acção devem ser encaradas como projectos com uma série de acções articuladas com objectivos, onde as dimensões de intencionalidade, investimento, envolvimento e significado pessoal aparecem como determinantes.

A acção deve ser articulada, de forma equilibrada com a reflexão do grupo.

A reflexão deve ajudar as pessoas a aprender a aprender com situações novas e construir sentidos para as suas experiências (Barbosa, 1999, p.191).

Para Marques (1998), referindo-se a Aristóteles, dizia que as virtudes podem ser ensinadas. Aquele que quer ser virtuoso deve praticar as virtudes. Quer dizer que as boas acções se aprendem. Todos podemos aprender a fazer boas acções.

3.Partes de uma planificação

3.1. Marco referencial (marco situacional, onde se descreve a realidade da acção a ser feita; marco teórico refere para onde é que nós vamos agir; marco operativo diz como vamos realizar a acção), Marco diagnóstico e Programação (Sandrini, 1988)⁸².

3.1.1. O marco situacional é a parte da planificação que descreve a realidade em que vivemos e trabalhamos, ou e que vamos viver e trabalhar. Neste marco situacional, temos de ter presente os aspectos políticos, sociais, económicos, culturais e religiosos.

A planificação destes pontos deve ter a participação dos destinatários.

No marco situacional, temos de ter presente as coisas que estamos a ver e quais as coisas que consideramos erradas (sinais de morte) e quais as coisas que consideramos certas (sinais de vida).

Podemos colocar a realidade mundial, a realidade africana, a realidade moçambicana, a realidade provincial, a realidade local. Numa lista, podemos escrever os sinais de morte e noutra lista os sinais de vida.

3.1.2. O marco teórico

O marco teórico vai indicar o para quê. Pretende mostrar, onde se vai chegar com este plano realizado.

A palavra-chave aqui é utopia que quer dizer: o que não tem lugar. (Em grego, U= sem topos = lugar). Foi utilizada durante muito tempo com um sentido negativo, mas utopia não é uma ilusão. Utopia quer dizer realmente alguma coisa ou situação que nós podemos ter ou realizar. Não é tão fácil, mas podemos alcançar. Utopia é algo realizável, possível. Por causa da utopia, precisamos escrever qual é o tipo (modelo) de pessoa humana que todos devem desenvolver para viver e agir; qual é o tipo (modelo) de sociedade que apresentamos como proposta; qual é o tipo (modelo) da nossa sociedade local que apresentamos como proposta.

3.1.3. O marco operativo

É a posição do grupo que está a fazer a planificação em relação à linha de acção a ser assumida para transformar a nossa realidade. É o momento de tomar decisões concretas

⁸²Para Sandrini (1988), há três modos de planificação. O primeiro modo é planificar para os outros sem escutar a sua voz. É um modelo dominador, ditatorial. É uma hétéro gestão, gestão feita por outros. O segundo modo de planificação é feito com as pessoas. Portanto, há um processo de co-gestão. O terceiro modo de planificação é feito pelos destinatários. Por isso, há uma auto-gestão.

como o sector se vai organizar, de uma forma planificada com a participação tanto quanto possível dos destinatários.

É, no entanto, legítimo perguntar: como fazer as acções planificadas para que se tornem eficazes e úteis.

Quando se aborda o marco operativo, pretende-se descrever a instituição que está em processo de planificação (caracterização); descrever com determinação o tipo de acção concreta; descrever os critérios da organização, ou seja, como pretendemos organizar-nos para responder à realização do plano; apresentar os princípios de acção que orientam mais concretamente a caminhada em busca da utopia (princípios de acção).

3.2. Diagnóstico

O termo diagnóstico pode ter o mesmo sentido que se dá em medicina: ver qual é o estado de saúde de uma pessoa. Em caso de doença, é preciso determinar as suas causas e os meios (remédios) mais urgentes para a cura. O diagnóstico vai fazer uma comparação entre o que se pensou como ideal no marco teórico e operativo. O diagnóstico procura esclarecer ainda até que ponto estamos a contribuir para a construção e a formação na educação da pessoa humana.

Sem o marco referencial, é impossível fazer qualquer diagnóstico, porque faltariam os critérios de comparação entre o real e o ideal.

Assim, o diagnóstico é um discernimento da realidade, ponto de partida para uma acção de mudança, procurando: perceber os avanços conseguidos; constatar os limites, as dificuldades e os problemas; estabelecer as necessidades mais urgentes (prioridades).

Então para a realização de um bom diagnóstico, há que ter em conta os seguintes passos concretos:

- No primeiro passo, consideramos os avanços, ou seja, identificar os avanços conseguidos com as forças que ajudaram.
- No segundo passo, abordam-se os limites. Constatam-se os limites, as dificuldades e os problemas com as forças que atrapalharam os avanços. São as forças de resistência. É importante identificar o problema. Para definir correctamente um problema, deve-se responder às seguintes perguntas: como se manifesta o problema? Quais são os reais dados indicadores? Quais são as possíveis causas? Qual é a causa mais provável? Que aspectos afectam o problema?

É importante ter presente as forças que contribuem favorável ou desfavoravelmente para a resolução do problema identificado.

- No terceiro passo, consideram-se as necessidades. A partir dos avanços e limites, determinam-se as necessidades mais urgentes em termos de reforçar os avanços e superar os limites e problemas (prioridades).

As necessidades mais urgentes que são possíveis e realizáveis. São determinadas a partir de critérios estabelecidos no marco teórico e operativo. Estas necessidades, na realidade, são prioridades. Uma clara e precisa determinação das necessidades (prioridades) servirá de base para a elaboração da programação.

O diagnóstico é o ponto de partida para uma acção transformadora, procurando perceber os avanços conseguidos, constatar os limites, as dificuldades e os problemas para estabelecer as necessidades mais urgentes (prioridades).

3.3. Programação

A programação é dizer o que se fará, a partir do que é necessário, tendo em conta o que é possível fazer, com os recursos que se dispõe no tempo e na duração do plano.

No diagnóstico, definimos e classificamos as principais necessidades (prioridades) que afectam a nossa acção. Agora, trata-se de fazer uma programação para enfrentar essas necessidades e problemas e reforçar a acção.

A programação é um esforço para diminuir a distância entre o que queremos ser e o que realmente somos.

Dado que, por vezes, as necessidades são maiores que as nossas capacidades, é preciso pensar em acções que são mais urgentes e possíveis de serem realizadas no tempo da duração do plano.

Programar é dizer o que se fará a partir do que é necessário, tendo em conta o que é possível fazer, com os recursos que se dispõe, no tempo de duração do plano.

Segundo Sandrini (1988), a programação tem três partes: objectivos, estratégias e rotinas

3.3.1. Objectivos

Um objectivo é a expressão do que se quer alcançar (o quê?) e também a expressão da razão pela qual se deseja alcançar determinado resultado de acção, a sua finalidade (para quê?)

Os objectivos são propostas de acção concretas que devem ser executadas dentro de um determinado tempo e que servem para aproximar a realidade existente (o agora) da realização desejada (o que deve ser) ou para preparar condições a fim de que essa aproximação possa acontecer.

Então os objectivos são acções concretas que mudam a estrutura existente, criam algo e se esgotam, têm recursos próprios, duram determinado tempo e são bem definidos.

Podemos apontar algumas características de um objectivo: deve ser bem claro, compreensível, realizável, oportuno, concreto e realizável; o objectivo formula-se a partir do verbo no infinito; os objectivos não podem ser tão amplos, nem esquecer o para quê? Os objectivos gerais aparecem nos planos a médio e a longo prazo. Os objectivos específicos correspondem aos planos a curto prazo.

Podemos referir um exemplo de objectivo geral: despertar os professores para a linguagem informática para poderem utilizar nas aulas. Já um objectivo específico possível pode ser: participar num encontro de dois dias sobre a iniciação no uso do computador.

3.3.2. Estratégias

As estratégias são formas de acção para concretizar uma determinada política. São escolhidas a partir do marco referencial e do diagnóstico. Iluminam as rotinas e põem todas as pessoas e sectores num esforço ordenado rumo às utopias definidas

3.3.3. As rotinas

As rotinas são um conjunto de acções que se repetem continuamente, cuja duração é indefinida. Devem ser realizadas com clareza, para algo definido e não como acções mecânicas e formais, sem finalidade e sem compreensão humana do que se faz.

4.Objectivos

Objectivos são acções que antecipam os resultados que se pretendem alcançar no trabalho conjunto entre o professor e o aluno, expressando conhecimento, habilidades e hábitos a serem assimilados de acordo com as exigências metodológicas.

Níveis de objectivos:

Nos objectivos gerais, expressam-se os propósitos mais amplos acerca do papel da escola e do ensino diante das suas exigências da realidade. Os específicos determinam exigência e resultados esperados da actividade dos alunos, referentes ao conhecimento, habilidade, atitudes e convicções.

Na taxonomia de Bloom (Ribeiro & Ribeiro, 1989), podemos considerar os seguintes domínios dos objectivos.

O domínio cognitivo: aprender, dominar um conhecimento. Envolve seis categorias: conhecimento; compreensão; aplicação; análise; síntese; e avaliação (Gil, 2014).

No domínio afectivo: relaciona-se com os sentimentos e as posturas. Envolve cinco categorias: receptividade; resposta; valorização; organização e caracterização.

O domínio psicomotor: relacionado com as habilidades físicas específicas. Envolve quatro categorias: imitação; manipulação; articulação; naturalização.

Em síntese, o domínio cognitivo é o mais conhecido e utilizado. Muitos educadores apoiam-se nos pressupostos teóricos desse domínio para definirem, nas suas planificações educacionais, objectivos, estratégias e sistemas de avaliação.

Categorias:

- Conhecimento: habilidade de lembrar informações e conteúdos previamente abordados como factos, datas, palavras, teorias, métodos, classificações, lugares, regras, critérios, procedimentos etc.

Verbos: enumerar, definir, descrever, identificar, denominar, listar, nomear, combinar, realçar, apontar, relembra, recordar, relacionar, reproduzir, solucionar, declarar, distinguir, rotular, memorizar, ordenar e reconhecer.

- Compreensão: Habilidade de compreender e dar significado ao conteúdo. Essa habilidade

pode ser demonstrada por meio da tradução do conteúdo compreendido para uma nova forma

Verbos: alterar, construir, converter, decodificar, defender, definir, descrever, distinguir, discriminar, estimar, explicar, generalizar, dar exemplos, ilustrar, inferir, reformular, prever, reescrever, resolver, resumir, classificar, discutir, identificar, interpretar, reconhecer, redefinir, seleccionar, situar e traduzir.

- Aplicação: Habilidade de usar informações, métodos e conteúdos aprendidos em novas situações concretas. Isso pode incluir aplicações de regras, métodos, modelos, conceitos, princípios, leis e teorias.

Verbos: aplicar, alterar, programar, demonstrar, desenvolver, descobrir, dramatizar, empregar, ilustrar, interpretar, manipular, modificar, operacionalizar, organizar, prever, preparar, produzir, relatar, resolver, transferir, usar, construir, esboçar, escolher, escrever, operar e praticar.

- Análise: habilidade de subdividir o conteúdo em partes menores com a finalidade de entender a estrutura final. Essa habilidade pode incluir a identificação das partes, análise de relacionamento entre as partes e reconhecimento dos princípios organizacionais envolvidos.

Verbos: analisar, reduzir, classificar, comparar, contrastar, determinar, deduzir, diagramar, distinguir, diferenciar, identificar, ilustrar, apontar, inferir, relacionar, seleccionar, separar, subdividir, calcular, discriminar, examinar, experimentar, testar, esquematizar e questionar

- Síntese: Habilidade de agregar e juntar partes com a finalidade de criar um todo novo.

Essa habilidade envolve a produção de uma comunicação única (tema ou discurso), um plano de operações,

Verbos: categorizar, combinar, compilar, compor, conceber, construir, criar, desenhar, elaborar, estabelecer, explicar, formular, generalizar, inventar, modificar, organizar, originar, planejar, propor, reorganizar, relacionar, revisar, reescrever, resumir, sistematizar, escrever, desenvolver, estruturar, montar e projectar.

- Avaliação. Julgamento acerca do valor material e dos métodos para propósitos determinados.

Verbos: avaliar, criticar, julgar, decidir (Gil, 2014).

Segundo Ribeiro e Ribeiro (1989), tal como no domínio cognitivo aqui no domínio afectivo há uma hierarquia de comportamentos: a recepção é um envolvimento afectivo em que o sujeito não se fecha ao que há à sua volta. Aqui há três sub-níveis: desde a consciencialização dos fenómenos até à disposição para os receber e à atenção selectiva prestada a algo que é seleccionado.

O segundo nível, domínio afectivo, é a resposta do indivíduo aos fenómenos envolventes. A adesão ou a rejeição aos mesmos. Esta adesão pode assumir subníveis: aquiescência na resposta, ou seja, o aluno não se nega a responder, mas ainda não sente a necessidade de uma resposta. No segundo subnível há uma disposição para responder, onde há um grau incipiente de iniciativa. No terceiro subnível há uma satisfação na resposta que envolve uma clara adesão afectiva. Participa com gosto nos trabalhos de grupo, acompanha com interesse as actividades da aula, mantém o material escolar em ordem e executa os trabalhos de casa.

No terceiro nível de valorização, o sujeito da aprendizagem atribui um dado valor às realidades com que lida, assumindo preferências e atitudes que vão constituir a base para a formação posterior de um sistema de valores. Inclui diferentes subníveis que se traduzem num crescendo que vai da aceitação de um valor, à preferência por um valor e à defesa de um valor com que se compromete.

O quarto nível intitula-se organização e corresponde a uma interiorização dos valores que irá conduzir à formação de um sistema de valores próprios. Envolve dois subníveis desde a conceptualização de valores à organização de um sistema de valores.

O quinto nível deste domínio afectivo intitula-se caracterização. A este nível, a interiorização de valores já é muito profunda e o sistema de valores formado atingiu elevado grau de coerência, de tal modo que o indivíduo age de acordo com esse sistema de valores.

No que diz respeito ao domínio psicomotor, temos um primeiro nível intitulado movimentos reflexos. Aqui estão incluídos movimentos reflexos, involuntários, mas são pré-requisitos para os movimentos considerados nos níveis seguintes de taxonomia.

O segundo nível intitula-se movimentos básicos fundamentais (locomotores, não locomotores, manipulativos) que são padrões inerentes e previstos de movimento que servem de base a movimentos complexos que, posteriormente, se irão desenvolver.

O terceiro nível intitula-se aptidões perceptivas. Estas referem-se a todas as modalidades perceptivas do sujeito de aprendizagem em que os estímulos que recebe são levados até aos centros superiores do cérebro para a interpretação. Divide-se em cinco subníveis: discriminação cinestésica, visual, auditiva, táctil e aptidões coordenadas.

O quarto nível são as aptidões físicas que representam características funcionais de vigor orgânico indispensáveis à consecução de movimentos complexos de elevado nível de perfeição. Dividem-se em quatro subníveis: resistência, força, flexibilidade e agilidade.

O quinto nível intitula-se movimentos complexos ou de periferia. Requerem perícia na sua execução, pelo grau de complexidade que apresentam, necessitando, por isso, de aprendizagem e treino. Abarca três subníveis: aptidão adaptativa simples, composta e complexa.

O sexto nível é o da comunicação não-verbal. Inclui aquelas formas de movimento que contêm em si virtualidades de expressão e representam assim, formas de comunicação. Inclui dois subníveis: expressivo e interpretativo.

Parte II – A planificação no ensino superior

1.O plano numa perspectiva de ensino

Os elementos da planificação do ensino superior (objectivo, conteúdos, métodos e competências) têm como integrantes a universidade, os professores e os estudantes.

A importância da planificação universitária serve para explicitar princípios e orientações; expressar vínculos entre o posicionamento filosófico e pedagógico e as acções que o professor vai realizar; assegurar a racionalidade, a organização, e a coordenação do trabalho docente; prever, objectivos, conteúdos e métodos; assegurar a unidade e a coerência do trabalho docente; actualizar o conteúdo do plano sempre que é revisto; facilitar a preparação das aulas (seleccionar o material didáctico, em tempo hábil, saber que tarefas o professor e o aluno devem executar. Para que os planos sejam instrumentos para a acção, devem ser como guias de orientação e apresentar uma ordem sequencial, objectividade, coerência e flexibilidade (Libâneo, 2014, pp.246-247).

1.1.Tipos de planificação na educação

Piletti (1986) apresenta os seguintes tipos de planificação na educação. A planificação educacional consiste na tomada de decisões sobre a educação no conjunto do desenvolvimento geral do país. É como um todo. Está a cargo das autoridades da educação, nomeadamente o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano e o Sistema Nacional da Educação, assim como os órgãos provinciais e regionais (Gil, 2014, p. 33). Exige a proposição de objectivos a longo prazo. A planificação educacional é o processo sistematizado mediante o qual se pode conferir maior eficiência às actividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto das metas estabelecidas (Gil, 2014, p.32).

A planificação do currículo consiste em formular objectivos educacionais a partir daqueles expressos nos guias curriculares oficiais. A escola não deve só executar o que está prescrito pelos órgãos oficiais. Cabe à escola interpretar e operacionalizar os currículos. Seleciona e estrutura experiências e resultados de aprendizagem que se querem alcançar, definindo o produto como currículo. A partir do currículo, programa e actividades de ensino aprendizagem que selecciona, organiza e define a sequência ao mesmo tempo e concretiza-se num plano de ensino que é o produto desta operação. O currículo é o plano de fins e objectivos da aprendizagem. O ensino é a realização daquelas metas e estratégias. Assim, o currículo é o plano e o programa do ensino. O ensino é o processo efectivo em sala de aula. A aprendizagem é a aquisição por parte dos alunos (Ribeiro & Ribeiro, 1989, pp. 59-60).

A planificação do ensino é a especificação da planificação do currículo, a partir da acção dos professores (Gil, 2014, p.34). A planificação do ensino deverá prever objectivos específicos ou instrucionais, a partir dos objectivos educacionais, conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos conforme os objectivos, procedimentos de ensino que estimulam a aprendizagem, procedimentos de avaliação para verificar se os objectivos foram alcançados.

A planificação do ensino consiste em traduzir em termos concretos o que o professor fará na sala de aula para conduzir os alunos a alcançar os objectivos educacionais propostos. A planificação escolar é uma tarefa da actividade docente que inclui a previsão das actividades didácticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objectivos propostos.

É o processo de racionalização, organização e coordenação da acção docente, articulando as tarefas escolares e a problemática do contexto social.

O professor deve decidir quais os objectivos a serem alcançados pelos alunos, o conteúdo programado adequado, as estratégias e os recursos. Com base no diagnóstico (envolve as necessidades e as expectativas dos alunos), o professor define objectivos, o conteúdo da disciplina, selecciona estratégias e recursos de ensino assim como a forma de avaliação (Gil, 2014, p. 34).

Ainda Piletti (1986, p.70) apresenta os seguintes tipos de planificação no ensino.

A planificação do curso é a previsão de um determinado conjunto de conhecimentos, atitudes e habilidades a serem alcançadas por uma turma, num certo período de tempo.

Quadro 1 – Planificação do curso

Objectivos instrucionais	Conteúdo	Procedimentos de ensino	Recursos didácticos	Tempo provável	Forma de avaliação
-----------------------------	----------	----------------------------	------------------------	----------------	--------------------

Fonte: Piletti, 1986, p. 70

A planificação da unidade é uma maior especificação do plano de curso. Uma unidade de ensino é formada por assuntos inter-relacionados. A planificação da unidade também inclui objectivos, conteúdos entre outros. Cada unidade deverá ser planificada no fim da que lhe antecedeu, pois esta servirá de base ou de apoio. Isto significa que as unidades serão planificadas ou replanificadas ao longo do curso.

Cada unidade poderá ter três etapas: apresentação (o professor procurará identificar os interesses dos alunos, relacionando-os com o tema da unidade. No desenvolvimento, os alunos deverão chegar à compreensão do tema, a partir de estudos de texto, solução de problemas, projectos, trabalho em estudo. Na integração, os alunos deverão chegar a uma síntese dos temas abordados na unidade.

A planificação da aula que se insere aqui também em Piletti (1986) será abordada mais à frente.

Quadro 2 – Planificação da unidade

Identificação						
Escola Localidade Curso		Turma ou disciplina	Professor Ano Semestre			
Tema central				Duração possível		
Apresentação	Objectivos	Cronograma	Conteúdos	Procedimentos	Recursos	Avaliação
Desenvolvimento						
Integração						

Fonte: Piletti, 1986, p. 72

1.2. Componentes básicas da planificação do ensino

Os objectivos são a descrição clara do que se quer alcançar como resultado da actividade.

Os objectivos nascem da situação real.

Os objectivos educacionais são metas e valores mais amplos que a escola procura atingir.

Os objectivos instrucionais são propostas mais específicas referentes às mudanças comportamentais esperadas para um determinado grupo.

Vejamos exemplos de objectivos educacionais: desenvolver o hábito de observação do meio ambiente; estimular no aluno o ideal da consciência grupal.

Eis também alguns exemplos de objectivos instrucionais: identificar os centros comerciais e industriais; usar adequadamente os serviços públicos.

Os procedimentos de ensino são processos ou comportamentos planificados para colocar o aluno em contacto directo com as coisas que possibilitem a mudança de comportamento (Piletti, p.67).

O professor usa técnicas de ensino como maneiras particulares para provocar a actividade dos alunos no processo de aprendizagem.

Os recursos de ensino podem ser humanos (professor, aluno, pessoal escolar e comunidade local) e materiais: do ambiente (água, pedra, quadro, giz, cartazes) e da comunidade (bibliotecas, indústrias, lojas, repartições públicas).

A avaliação é importante na planificação: contínua, formativa, sumativa, assim como os instrumentos de avaliação, e os critérios de avaliação.

Quadro 3 - Recursos

Humanos	Professor, aluno, pessoal escolar (director, profissionais e autoridades), comunidade (pais, professores, autoridades)
Materiais	Ambiente (natural – água, folha, pedra; escolar – quadro, giz, cartazes... Da comunidade (bibliotecas, indústrias, lojas, repartições públicas...)

Fonte: Piletti, 1986, p. 68.

1.3.Etapas da planificação do ensino

São quatro as etapas da planificação do ensino: conhecimento da realidade (SWOT), elaboração do plano, com objectivos e participação, execução do plano, avaliação e aperfeiçoamento do plano. Tudo exige um processo, experiência, prazos e metas.

Antes de mais, há que conhecer a realidade, ou seja, o conhecimento do aluno (aspirações, frustrações, necessidades e possibilidades) e do seu ambiente (escolar e comunitário).

Quer dizer, temos que saber para quem vamos planificar.

Na elaboração do plano, questiona-se o que é possível alcançar e como fazer para alcançar o que é possível?

Para isso, há a determinação dos objectivos, selecção e organização dos conteúdos, procedimentos de ensino, selecção de recursos, selecção dos procedimentos de avaliação, estrutura do plano de ensino.

A execução do plano consiste no desenvolvimento das actividades previstas com adaptações e alterações.

A seguir faz-se a avaliação e o aperfeiçoamento do plano em ordem a um melhoramento (Piletti, 1986, p.62).

2.Modalidades de planificação: plano da escola, plano de ensino, plano da disciplina, plano de aulas.

Estes planos estão articulados entre si.

2.1. Plano da escola

É o plano pedagógico administrativo da unidade escolar onde se explicita a concepção pedagógica do corpo docente, as bases teórico - metodológicas da organização didáctica, a contextualização social, os objectivos educacionais gerais, a estrutura curricular, o sistema de avaliação do plano. É um guia de orientação para a planificação do processo de ensino. É um plano que deve ser consensual entre o corpo docente. O documento final é um produto do trabalho colectivo (Libâneo, 2014, p.255).

2.2. O plano de ensino

O plano do ensino (guião) é organizado em unidades didácticas para um ano ou semestre. Denominado plano de curso ou plano de unidades didácticas com justificativa, objectivos gerais, específicos, conteúdos com divisão temática de cada unidade, actividades dos professores e dos alunos. Cada unidade didáctica contém um tema central do programa, detalhado em tópicos. O plano do ensino pode ser no curso (num período de tempo a aquisição de conhecimentos), o qual está no plano da unidade (mais ampla que o plano do curso) (Libâneo, 2014, p.257).

Quadro 4 - Plano de Ensino anual ou semestral

Disciplina			
Curso			
Ano			
Nº de aulas no ano			
Nº de aulas no semestre			
Justificativa			
Objectivos Gerais			
Conteúdos –nº de aulas – divisão temática por unidade			
Desenvolvimento metodológico			
Bibliografia do professor			

Livro para o estudo dos alunos			
--------------------------------	--	--	--

Fonte: Libâneo, 2014, p.256

2.3. O plano da disciplina

O plano da disciplina consiste num conjunto de actividades a serem desenvolvidas ao longo do ano ou do semestre. É um instrumento de referência para identificar a disciplina com outras disciplinas (Massetto, 2003).

De um modo geral, esclarece acerca da sua duração, objectivos gerais, conteúdo programático, procedimentos de ensino e instrumentos de avaliação. Há aspectos que concorrem para este trabalho tais como a orientação da escola, as habilidades do professor, os recursos disponíveis.

Assim o plano da disciplina deve relacionar-se com o plano curricular, adaptar-se às necessidades dos alunos, elaborado a partir de objectivos realistas, envolver conteúdos básicos, prever tempo suficiente para a assimilação dos conteúdos, ser suficientemente flexível para determinadas adaptações, possibilitar a avaliação objectiva (Gil, 2014, 36). Quanto aos elementos fundamentais do plano da disciplina, realce-se: identificação do plano (nome, curso, nome do professor, semestre, carga horária, classe, número de alunos e monitor). Objectivos (gerais e em função da disciplina), conteúdos (a partir das unidades que a compõem), estratégias de aprendizagem (expositivo, seminário, discussão), recursos (elencar os recursos que se usam), estratégias de avaliação (provas objectivas, dissertativas, práticas)

2.4. Elaboração dos planos de aula

A maioria dos trabalhos relativos à planificação do ensino superior não trata da elaboração dos planos de aula. Estes instrumentos são muito importantes no ensino fundamental em que se quer dos professores a especificação dos comportamentos esperados dos alunos, bem como dos meios utilizados para os alcançar (Gil, 2014, p. 40).

O plano da aula é a especificação do plano de ensino. É a sistematização das unidades e sub-unidades para uma situação didáctica real. É importante que o professor, na preparação de aulas releia os objectivos gerais da matéria de ensino e a sequência dos conteúdos do plano de ensino (Massetto, 2003).

As componentes do plano de aula abarcam a preparação e introdução do assunto, desenvolvimento e estudo activo do assunto, sistematização e aplicação, tarefas de casa. Em cada um destes itens, são indicados os métodos, procedimentos e materiais didácticos: o que o professor e os alunos farão para alcançar os objectivos

Libâneo (2014, p.256) aponta uma proposta para a elaboração do plano de aula: posicionamento sobre as finalidades da educação escolar na sociedade e na escola; bases teóricas metodológicas da organização didáctica e administrativa; caracterização económica social, política e cultural do contexto em que está inserida a escola, características socioculturais dos alunos, objectivos educacionais gerais da escola; directrizes gerais para a elaboração do plano de ensino; directrizes quanto à organização e à administração.

Eis um exemplo dos itens para um plano de aula: unidade temática, tema da aula, objectivos específicos, conteúdo. O plano da aula é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido nessa aula: tema central da aula, objectivos da aula, o conteúdo objecto na aula, procedimentos e recursos de ensino, formas de utilizar o conteúdo, como será feita a avaliação (Piletti, 1986).

O primeiro passo é indicar o tema central, a seguir estabelecer os objectivos da aula. Em terceiro lugar indicar o conteúdo que será objecto de estudo. Em quarto lugar, estabelecem-se os procedimentos e recursos de ensino, ou seja, estabelecem-se as formas de utilizar o conteúdo seleccionado para atingir os objectivos propostos. Finalmente a planificação da aula deve prever como será feita a avaliação (Libâneo, 2014, p. 195).

Quadro5 – Planificação da aula

Tema central. Objectivos. Conteúdo		
Procedimentos de ensino	Recursos	Procedimentos de avaliação

Fonte: Piletti, 1986, p. 74.

2.5.Requisitos para a planificação do ensino por parte do professor

Há que ter um conhecimento profundo dos conceitos centrais e leis gerais da disciplina, bem como dos seus procedimentos de investigação (e como surgiram historicamente na actividade científica).

Há que saber relacionar as leis gerais com a realidade circundante em toda a sua complexidade.

Há que saber escolher exemplos concretos e actividades práticas que demonstrem os conceitos e leis gerais de modo mais transparente.

Há que iniciar o estudo do assunto pela investigação concreta (objectos, fenómenos, visitas, filmes), em que os alunos vão formulando relações entre conceitos, manifestações particulares das leis gerais, para chegar aos conceitos científicos.

Há que criar novos problemas (situações de aprendizagem mais complexas, com maior grau de incerteza que propiciam em maior medida a iniciativa e a criatividade do estudante).

Em síntese, os requisitos prendem-se com objectivos e tarefas da escola democrática, as exigências dos planos e programas oficiais, as condições prévias dos alunos para a aprendizagem, os princípios e condições de transmissão e assimilação activa dos conteúdos.

Cabe à escola e aos professores elaborar os seus próprios planos, seleccionar os conteúdos, métodos, e meios de organização de acordo com os contextos sociais/ condições de aproveitamento escolar dos alunos (Libâneo, 2014, p.250)

3.Objectivos para a planificação do ensino

Os objectivos são a descrição clara do que se quer alcançar. Objectivos educacionais são metas e valores mais amplos que a escola procura alcançar. Objectivos educacionais servem para criar situações de aprendizagem, desenvolver o hábito de observação do meio ambiente, estimular no aluno o ideal da consciência grupal.

Objectivos instrucionais são propostas mais específicas para a mudança de comportamentos.

Os objectivos instruccionais servem para identificar na comunidade os aspectos naturais, culturais, sociais e económicos.

Utilizar os recursos da comunidade como fonte de informação. Identificar matéria prima/produto. Usar adequadamente os serviços públicos. Reconhecer o mapa do município e a sua configuração. Localizar o país, a Província e o município no mapa mundi.

4.Projecto

Projecto é um plano geral de acções que assinalam objectivos e sugere linhas concretas. Tem como elementos: destinatários, objectivos, métodos e avaliação. Programação é distribuição de pessoas, tempos, lugares, elementos definitivos do projecto das operações a cumprir.

Referências bibliográficas

Barbosa, A. G. (1999). *Jovens do futuro*. Lisboa, Portugal: Paulus.

Campos, B. P. (1989). Desenvolvimento psicológico e formação pessoal e social na escola. *Revista Inovação*. Número especial do Instituto de Inovação Educacional, 13-33.

Coimbra, J. L. (1990). Desenvolvimento interpessoal e moral. Em *Psicologia do Desenvolvimento e Educação dos Jovens*. Vol. II. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.

- Gil, A. C. (2014). *Metodologia do ensino superior*. São Paulo, Brasil: Atlas.
- Instituto para a inovação na formação (sd). *Métodos e técnicas pedagógicas*, Gaia, Portugal.
- Libâneo, J. C. (2014). *Didáctica* (2.^a ed.). S. Paulo, Brasil: Cortez Editora.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto, Portugal: Porto Editora
- Massetto, M. (2003). *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo, Brasil: Summus.
- Piletti, C. (1986). *Didáctica geral*. São Paulo, Brasil: Atica.
- Ribeiro, A. C. & Ribeiro, L. C. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta.
- Sandrini (1988). *Planejar é*. Porto Alegre, Brasil: Instituto da Juventude.
- Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto, Portugal: Asa.

DÉCIMO SEXTO CAPÍTULO

ESTRATÉGIAS PARA O PROCESSO DE AUTO-AVALIAÇÃO EFICAZ DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NA CIDADE DA BEIRA

Albertina Celeste Inácio Ribáue
aribaue@ucm.ac.mz

1.Introdução

A qualidade e expansão são dois fenómenos que deveriam andar em paralelo, por isso, a tendência crescente de expansão das Instituições de Ensino Superior (IES) em Moçambique contribuiu para que o governo moçambicano procurasse meios para garantir a qualidade de ensino criando um sistema de avaliação, acreditação, e qualidade de ensino superior (SINAQES) e seus subsistemas: a autoavaliação (avaliação interna), avaliação externa e subsistema de acreditação. De acordo com o CNAQ (2015), os três subsistemas do SINAQES estão dinamicamente ligados e o sucesso ou o fracasso de um deles produz efeitos nos outros.

A direcção de ensino superior definiu a qualidade como condição fundamental do ensino superior. Por isso este órgão assume a qualidade como um elemento estrutural e estratégico para o desenvolvimento científico, tecnológico e socioeconómico.

Galdino (2005) considera avaliação como um processo cíclico, criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem as instituições. A autoavaliação é o processo de avaliação interna realizada pela própria IES de forma a melhorar o seu desempenho. Portanto, este processo requer alguns requisitos para que este alcance resultados satisfatórios. O CNAQ (2015) considera requisitos para a autoavaliação os seguintes: existência de uma comissão de autoavaliação, participação dos integrantes da instituição, compromisso explícito dos dirigentes das IES em relação a qualidade, informações válidas e fiáveis, uso efectivo dos resultados. Todavia, percebe-se que em Moçambique, o processo de autoavaliação ainda é ainda jovem. Por isso, este é um processo que ainda não se tornou cultura em muita IES. Tornar-se-á cultura quando o processo de autoavaliação se tornar um processo rotineiro e dominado pelos gestores, docentes e estudantes das IES. Na visão de Galdino (2005), a autoavaliação deve ser um processo contínuo capaz de construir conhecimento sobre a própria realidade e procurando compreender significados de um conjunto de actividade para melhor qualidade educativa.

Pretende-se com o presente estudo, analisar as estratégias para autoavaliação eficaz nas IES's na cidade da Beira. Esta pesquisa justifica-se pelo facto de o processo de avaliação interna ser um processo que requer exigências que as IES procuram implementar e que em algum momento muitas delas ainda não se encontram preparadas para o efeito. Por esta razão, muitas das IES ainda não conseguiram avaliar todos os seus cursos.

2. Definição do problema

A dinâmica neste processo define o resultado da autoavaliação. O CNAC definiu procedimentos para autoavaliação e que as IES devem seguir. A autonomia institucional faz com que os procedimentos e políticas institucionais sejam diferentes, razão pela qual, alguns indicadores não são compatíveis com a dinâmica das IES privadas. Um exemplo claro é a preocupação do governo com o género. Observando a política para admissão nas IES privadas, este elemento tem sido aplicado uma vez que não existe critério nos exames de ingresso nas IES.

A seguir coloca-se a pergunta de partida:

Que estratégias contribuem para um processo de auto-avaliação eficaz nas IES da cidade da Beira?

4. Metodologia

Para o alcance do objectivo optou-se por estudo qualitativo, pois houve necessidade de dar ênfase à qualidade do processo de autoavaliação, procurou-se dar resposta à questão sobre estratégias para o processo de autoavaliação eficaz, e procurou-se compreender a complexidade do processo de autoavaliação para poder identificar as estratégias mais eficazes a usar neste processo.

Para a colecta de dados, usou-se a entrevista informal e formal, observação participante em uma das IES. As entrevistas informais foram feitas em forma de conversas a alguns gestores do departamento de qualidade e membros de comissão de autoavaliação para entender a sua percepção sobre a complexidade do processo e tentar perceber a prática da autoavaliação na unidade orgânica. A entrevista formal semiestruturada foi efectuada com base em um guião de entrevistas com perguntas abertas.

Flick (2002) afirma que não basta ouvir, é importante também observar os acontecimentos. Tratando-se de o autor ser parte integrante de uma das IES e ter participado em alguns seminários de avaliação de qualidade, tornou-se mais-valia para poder discutir sobre as estratégias para auto-avaliação.

4.Resultados

4.1.A complexidade da auto-avaliação das IES

Pode se considerar o processo de autoavaliação como um processo complexo, este pensamento surge pelo facto de existir diversidade de conceitos ou diferentes percepções sobre autoavaliação, diversidade de técnicas, métodos, critérios, dimensões e princípios de autoavaliação. Para Lehfeld (2009), autoavaliação não é tarefa fácil, pois requer um olhar interno para avaliar as próprias estruturas, actividades e uma gama de processos.

Para Chadreque (2016), autoavaliação obedece a um conjunto de normas e procedimentos que são operados pelas próprias IES ou unidades orgânicas.

Na percepção de alguns gestores da IES, o processo de autoavaliação não depende deles, depende do ministério da Educação, pois estes é que definem critérios e dimensões para autoavaliação.

Realmente, para padronizar procedimentos e alcançar a qualidade de ensino nas IES, CNAC definiu nove indicadores de autoavaliação indicadores para autoavaliação seguintes: missão e objectivos gerais da unidade orgânica; Organização e gestão dos mecanismos de garantia da qualidade; currículo, corpo docente, corpo discente, pesquisa e extensão, infraestruturas - laboratórios, salas de aulas, bibliotecas e equipamentos, Corpo técnico administrativo (CTA) e internacionalização.

A definição dos nove indicadores de avaliação de qualidade do ensino superior pelo ministério de educação ajuda as IES na percepção sobre qualidade de uma IES à luz do ministério de educação moçambicano. Porém, a informação do Chadreque mostra que as IES podem criar políticas e procedimento para o efeito, desde que alinhem nas políticas e regulamento do ministério por forma a responder às expectativas do ministério de Educação. Galdino (2005) defende esta ideia dizendo que o processo autoavaliação ou avaliação interna significa um processo cíclico que requer criatividade, renovação de análise e síntese das dimensões que definem as instituições. A visão de Galdino mostra que as IES devem ser flexíveis e dinâmicas no processo por forma a alcançar a eficácia no Processo.

O que ocorre na IES?

As IES formam comissões para autoavaliação e de seguida fornecem instrumentos para efectivar a autoavaliação. O CNAC, definiu como etapas as seguintes: acções, prévio desenvolvimento e consolidação.

A etapa de acções prévias é considerada etapa zero, onde ocorrem acções preliminares ao processo de autoavaliação. Esta etapa é muito importante pois prepara as pessoas para

que consigam planificar a autoavaliação. A etapa zero envolve definição do referencial/padrões/ indicadores que devem ser utilizados na avaliação dos cursos ou programas oferecidos pelas IES', estabelecimento de gabinete ou órgão da qualidade a nível central, capacitação dos membros, elaboração do manual de autoavaliação. Esta informação identifica-se com a ideia de Galdino sobre a criatividade no processo de autoavaliação.

O que se pode perceber com a afirmação dos participantes é que para esta fase houve a criação do órgão central para avaliação de qualidade; porém os membros foram capacitados pelo ministério e em muitas delas estes já não fazem parte deste órgão. As IEs usam as regras e procedimentos do ministério, não tendo ainda manual de autoavaliação institucional.

A etapa de preparação é a etapa em que se faz a constituição e nomeação da equipa de autoavaliação; formação ou capacitação da equipa de autoavaliação, elaboração de um plano de actividades e orçamento, articulado no plano da unidade orgânica, sensibilização da comunidade académica sobre o processo de autoavaliação e o plano de orçamento.

Pode-se verificar que algumas IES solicitaram especialistas do ministério para preparação de uma parte dos membros. Porém estes é que devem ser responsáveis para capacitar os outros membros. Percebe-se e observa-se que cada IES dependendo dos seus recursos agiu da sua forma saltando alguns procedimentos orientados pelo ministério. Uma das actividades em que isto se tem verificado é na nomeação da comissão de autoavaliação.

A etapa de desenvolvimento é a etapa em que ocorre a autoavaliação em si e que também se pode considerar a fase terminal: em constrói-se os questionários e guiões de entrevista, recolha e organização da informação, documentos e dados; análise dos documentos ou dados recolhidos e a redacção dos relatórios preliminares. Esta fase é indispensável, pois é com base no relatório que se tem a evidência de ocorrência da autoavaliação. Esta fase confirma a ideia de Galdino relacionada com a autoavaliação como processo de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem a instituição.

As três etapas do processo de autoavaliação, corroboram com a visão de Galdino, o qual afirma que o processo é criativo e renovador de análise, interpretação e síntese das dimensões que definem as instituições.

4.2. Eficácia na auto-avaliação

Para se conseguir eficiência e eficácia no processo de autoavaliação, é necessário realizar o planeamento das acções que resulte num plano de trabalho que inclua cronograma, distribuição de tarefas e recursos humanos, materiais e operacionais (CNAC, 2015, p.20). As IES pesquisadas revelaram estar parcialmente satisfeitas com o processo de autoavaliação e acham que ainda têm muito a fazer para alcançar a eficácia no processo. Das experiências colhidas percebe-se que há muita dificuldade na implementação do processo de autoavaliação. É possível observar que pelo facto de um dos princípios da autoavaliação ser obrigatoriedade as IES estão a fazer o possível de gradualmente efectivar a autoavaliação, entretanto, dada a complexidade do processo, exigências de recursos a obtenção de eficácia é apenas aparente. Reddin (1990) considera que a eficácia aparente é a medida em que o gestor parece eficaz. Este tipo de aparência pode ou não levar à eficácia na gestão.

A finalidade do processo de autoavaliação como em qualquer tipo de processo requer consecução dos objectivos preconizados, caso contrário considera-se que não se atingiu a eficácia. Considera-se eficácia na autoavaliação o resultado positivo do processo de autoavaliação. Os objectivos do processo de autoavaliação são:

- Aferir a qualidade da instituição, cursos ou programas tendo por referência a sua missão e os padrões de qualidade legalmente estabelecidos; (Chadrique, 2016)
- Desenvolver uma cultura de qualidade e da sua autoavaliação no seio das instituições de ensino superior
- A autoavaliação visa diagnosticar os pontos fortes e pontos fracos, contribuir para a identificação de problemas concretos da instituição de ensino superior, como primeiro passo para a resolução dos mesmos e para a melhoria da qualidade (Chadrique, 2016)
- Visa ainda, proporcionar informação e uma base fundamentada para o processo de avaliação externa (Chadrique, 2016)

Como alcançar a eficácia no processo de autoavaliação?

Para alcançar a eficácia no processo de autoavaliação é necessário que se considere primeiro os objectivos do processo, uma vez que estes são a meta a atingir. Uma vez tendo os objectivos é necessário que se crie mecanismos ou estratégias para poder atingir os resultados do processo (eficácia). Porém, a base para que se tenha qualidade é preciso a gestão estratégica do processo de autoavaliação que passaria por um planeamento do processo, organização do processo, liderança, monitoria e avaliação do processo de autoavaliação.

A tabela 1 abaixo exemplifica como alcançar a eficácia no processo de autoavaliação a partir dos objectivos identificados pelo CNAC.

Relação objectivos, Estratégias e Eficácia do Processo de Autoavaliação

Objectivo da auto-avaliação	Estratégia	Eficácia
Aferir a qualidade da instituição, cursos ou programas tendo por referência a sua missão e os padrões de qualidade legalmente estabelecidos.	Planear, organizar, liderar, monitorar e avaliar mecanismos de garantia de qualidade.	Alcance da qualidade desejada.
Desenvolver uma cultura de qualidade e da sua autoavaliação no seio das instituições de ensino superior.	Promover frequentemente seminários sobre o processo de autoavaliação para gestores da IES, docentes e estudantes, CTA. Envolver toda a comunidade académica no processo de autoavaliação.	Toda comunidade académica terá cultura de qualidade.
Visa ainda, proporcionar informação e uma base fundamentada para o processo de avaliação externa.	Produzir relatórios de autoavaliação que expresse de forma clara e detalhada os resultados do processo de autoavaliação.	Informação que facilite o processo de avaliação externa.

5. Considerações finais

A auto-avaliação é um processo complexo que requer dinamismo, criatividade e actividades inovadoras. Para o alcance da eficácia no processo de auto-avaliação é necessária rigorosidade nos procedimentos regulados pelo CNAC e pela IES. Ademais, a eficácia deste processo requer identificar estratégias relacionadas com os objectivos do processo de auto-avaliação. Foram identificadas para isso as seguintes estratégias:

- Planear, organizar, liderar, monitorizar e avaliar de forma estratégica mecanismos de garantia de qualidade;
- Realizar com frequências seminários sobre o processo de auto-avaliação com toda a comunidade académica;
- Envolver a participação de todos nas actividades de auto-avaliação;
- Produzir relatórios detalhados para facilitar o processo de avaliação externa.

Referências bibliográficas

Chadrecke, R. (2016). *Seminário de capacitação em metodologias e ferramentas de avaliação de qualidade no ensino superior*. Beira, Moçambique: UCM.

- CNAQ (2015). *Apresentação do guião de auto-avaliação de cursos e programas e instituições*. Maputo, Moçambique: CNAQ.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa, Portugal: Monitor.
- Galdino, M. N. D. (2005). *A autoavaliação institucional no ensino superior como instrumento de gestão*. Rio de Janeiro, Brasil: Fundação CESGRANRIO/Universidade do Grande Rio.
- Lehfeld, N. A. S., Gabarra, M. H. C., Costa, C. & Sousa, Y. S. (2010). Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. *Avaliação (Campinas)*. Vol. XV, nº 1, 177-194
- Reddin, B. (1990). *Eficácia na gestão II: planeamento e acção*. Lisboa, Portugal: Clássica.
- Sobrinho, J. D. (2008). Quality, evaluation: from SINAES to indexes. *Revista de avaliação da educação superior*, 3, 817-825.